O Desafio de Ensinar: Entre a Teoria e a Prática no Ensino da Educação Física

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 da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018 de 16 de agosto, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021 e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Isabel Silva Pinheiro

Porto, setembro de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Pinheiro, I.S. (2025). *O Desafio de Ensinar: Entre a Teoria e a Prática no Ensino da Educação Física*. Porto: I. Pinheiro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO PEDAGÓGICA; MOTIVAÇÃO; FEEDBACK

Dedicatória

Ao **Maravilha**, que a vida levou demasiado cedo, mas que deixou em mim e em todos os que o conheceram uma marca muito bonita. A sua amizade fez-me perceber que a vida são dois dias e que nunca sabemos se haverá um amanhã. Recordo-o com gratidão e carinho, pela forma simples e genuína como tocou a minha vida

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório de estágio e de todo o percurso vivido ao longo destes anos apenas foi possível graças ao contributo, dedicação e apoio de várias pessoas e instituições, a quem quero deixar o meu mais profundo agradecimento.

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto** que me acolheu ao longo destes anos e me proporcionou uma formação académica sólida, mas também experiências únicas que levarei para a vida.

Ao **Agrupamento de Escolas de Rio Tinto**, pela oportunidade de realizar o meu estágio e a todos os professores e colaboradores com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo do ano, pelo acolhimento, partilha e ensinamentos.

À minha orientadora, **Professora Doutora Paula Queirós**, pela orientação exigente, mas sempre disponível, pelo rigor académico e pelas palavras certas em momentos decisivos.

Ao meu professor cooperante, **Fernando Cardoso**, pela confiança, paciência e exemplo profissional, que foram fundamentais para o meu crescimento enquanto futura professora.

Ao meu **núcleo de estágio**, Carlos e Nuno, que se tornaram verdadeiros amigos e que sei que quero levar para o resto da vida. Cresci muito com eles ao longo deste ano e a nós juntou-se a Ana, que viveu grande parte desta experiência fora da escola connosco. Não podia estar mais grata pelo grupo que se formou, pelo apoio constante e pelas memórias que partilhámos.

À **minha família**, em especial aos meus pais e ao meu irmão, que viveram comigo intensamente todas as minhas conquistas, que nunca me deixaram desistir e que são, em todos os momentos, o meu porto seguro.

Ao **Colégio dos Carvalhos**, em especial à Professora Joana e aos Professores Rui e Daniel, que me despertaram o gosto pela Educação Física. Sei que posso contar sempre com eles.

À **Núria**, que esteve presente desde o primeiro dia na faculdade e que nunca deixou de caminhar ao meu lado. Foi quem ouviu todos os meus áudios intermináveis, as minhas conquistas e até algumas lágrimas ao longo do percurso. Fez questão de estar presente em cada etapa, de partilhar cada vitória como se fosse sua e de me dar forças nos momentos em que pensei em desistir. Este percurso não teria sido o mesmo sem ti ao meu lado.

Aos **meus amigos** Gonçalo, ao Jorge, ao José, ao Anselmo e ao João, que foram das melhores surpresas do meu percurso académico e que quero levar comigo para o resto da vida. Levo na memória todos os bons momentos que partilhámos e a certeza de que ter amigos assim é um verdadeiro privilégio.

À **Anísia** e à **Francisca**, que me acolheram desde o primeiro dia na FADEUP e que, mesmo seguindo caminhos diferentes, continuam a construir o futuro comigo.

Às minhas amigas **Bruna** e **Silvana**, que viram de perto a minha luta pelo sonho de entrar na FADEUP. Foram testemunhas de cada passo desta caminhada e continuam, até hoje, lado a lado comigo, a partilhar conquistas e a acreditar que o futuro também se constrói juntas.

Aos meus **Ultras**, André, Carolina, Catarina, Diogo, Manuel, Paula e João**,** pelos momentos partilhados ao longo deste ano, por não me deixarem fugir às minhas responsabilidades e, ao mesmo tempo, por me distraírem no melhor sentido. Obrigada pelo apoio constante, pela motivação e por me lembrarem sempre que não estou sozinha neste caminho.

Por fim, ao meu **namorado**, pelo apoio incondicional ao longo de todo este percurso. Acreditou em mim mesmo quando eu duvidava, e tornou esta experiência muito mais leve. Encontrámos juntos um ponto de equilíbrio. Obrigada por celebrares cada vitória como se fosse tua e por seres o meu porto seguro ao longo desta etapa tão importante da minha vida.

A todos, porque acredito que sou verdadeiramente sortuda pelos amigos e familiares que tenho, que me dão tanto sem esperar nada em troca e que, no fundo, são casa para mim.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS ..... **IV**
ÍNDICE DE FIGURAS ..... **IX**
ÍNDICE DE TABELAS ..... **X**
ÍNDICE DE ANEXOS ..... **XI**
RESUMO ..... **XII**
ABSTRACT ..... **XIII**
LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XIV**
1. Introdução **1**
2. Enquadramento Pessoal **3**
2.1 O caminho até chegar aqui 3
2.2 As mudanças 4
2.3 Expectativas Iniciais vs. Realidade 5
3. Enquadramento Institucional **7**
3.1 Legitimação da Educação Física 7
3.2 Contextualização escolar - Agrupamento da escola cooperante 8
3.2.1 Infraestruturas e Materiais Disponíveis 9
3.3 Professor Cooperante 12
3.4 Professora Orientadora 13
3.5 Núcleo de Estágio 15
3.6 Turma Residente (Ensino Secundário) 16
3.7 Turma Partilhada (Ensino Básico) 18
4. Área 1 – Prática Profissional **20**
4.1 Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 20
4.1.1 Planeamento Anual 20
4.1.2 Modelo de Estrutura do Conhecimento 21
4.1.3 Plano de Aula 23
4.2 Realização na Prática 24
4.2.1 1º Semestre 25
4.2.1.1 Basquetebol 25
4.2.1.2 Dança 27

4.2.1.3 Ténis de Mesa 29
4.2.1.4 Atletismo 30
4.2.2 2º Semestre 30
4.2.2.1 Badminton 30
4.2.2.2 Voleibol 31
4.2.2.3 Andebol 32
4.3 Observação e Prática Reflexiva: Demonstração, Feedback e Questionamento 33
4.4 Avaliação 35
5. Área 2 – Participação na Escola e na Comunidade 38
5.1 Atividades Internas 38
5.1.1 Torneio de Ténis de Mesa 38
5.1.2 Torneios de Basquetebol 39
5.1.3 Torneio de Voleibol 39
5.1.4 Torneio de Futsal 40
5.2 Desporto Escolar 40
5.3 Direção de Turma 42
6. Área 3 - Projeto de estudo: Conhecimento Docente como Fator de Influência na Motivação e no Processo de Ensino-Aprendizagem 43
Resumo 43
Abstract 44
6.1 Introdução 45
6.2 Enquadramento Teórico 47
6.3 Metodologia 49
6.3.1 Contexto e Participantes 49
6.3.2 Modalidades em Análise 49
6.3.3 Instrumentos de Recolha de Dados 49
6.3.4 Procedimentos 50
6.4 Apresentação de Resultados 51
6.4.1 Diário de Bordo 51
6.4.2 Aulas Gravadas 53
6.4.3 Questionário (*Google Forms*) 54

6.4.4 Análise comparativa entre modalidades de maior e menor domínio 58

6.5 Discussão de Resultados 60

6.6 Limitações do Estudo 61

6.7 Conclusão 61

6.8 Referências Bibliográficas 62

Considerações Finais e Perspetivas Futuras 64

Referências Bibliográficas 66

Anexos LXIX

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. G1 - Auditório Novo (1. ° semestre) 10

Figura 2. G2 - Ténis de Mesa (1.º semestre) 10

Figura 3. G3/G4 - Pavilhão Novo (1.º semestre) e G4 (2º semestre) 10

Figura 4. G5 - Sala de Espelhos 10

Figura 5. G6 - Exterior 11

Figura 6. G1 - Pavilhão Municipal (2º Semestre) 11

Figura 7. G2 - Pavilhão Municipal (2º Semestre) 12

Figura 8. G3 - Pavilhão Municipal (2º Semestre) 12

Figura 9. Desporto Escolar ESRT e EFMSI 2024/25 41

Figura 10. Modalidades em que os alunos se sentem mais motivados 55

Figura 11. Modalidades em que os alunos sentiram maior evolução 56

Figura 12. Influência do domínio do professor na motivação do aluno 56

Figura 13. Capacidade de cativar os alunos em modalidades de menor domínio 57

Figura 14. Superação das expectativas dos alunos nas aulas de EF 57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Perceção dos Alunos sobre o seu Envolvimento nas Aulas 58

Tabela 2. Relação entre a Motivação e Evolução dos Alunos com o Domínio do PE .. 59

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. *Roulement* das Instalações.....LXIX

Anexo II. Ficha de Caracterização do Aluno LXX

Anexo III. Planeamento Anual LXXI

Anexo IV. Modelo da Unidade Didática LXXII

Anexo V. Modelo do Plano de Aula LXXIII

Anexo VI. Registo de Presenças LXXIV

Anexo VII. Cartaz do Torneio de Ténis de Mesa LXXV

Anexo VIII. Cartaz do Desporto Escolar na EFMSI LXXVI

Anexo IX. Cartaz do Desporto Escolar na ESRT LXXVII

RESUMO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, reflete a experiência vivida ao longo do ano letivo enquanto professora estagiária. Este percurso formativo representou um momento determinante na minha construção profissional, permitindo-me um primeiro contacto direto com a realidade escolar e possibilitando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. O foco principal deste relatório incide sobre os desafios encontrados no ensino de diferentes modalidades e o impacto do conhecimento do professor na aprendizagem e envolvimento dos alunos. Através de uma análise comparativa em modalidades em que possuía maior domínio, como a dança e o voleibol, e outras em que me sentia menos confortável, como o basquetebol e o andebol, procurei compreender de que forma o nível de conhecimento e segurança do professor influencia a dinâmica da aula, a motivação do professor e o seu progresso. Para isso, utilizei um diário de bordo ao longo do estágio, onde registei reflexões sobre as aulas lecionadas, dificuldades sentidas, estratégias inovadoras e perceções dos alunos sobre a minha abordagem. O estágio revelou-se um desafio constante, exigindo uma adaptação contínua e a busca de estratégias para superar dificuldades pedagógicas e relacionais. A interação com os alunos, a gestão das aulas e a necessidade de encontrar formas de transmitir conhecimento foram aspetos fundamentais desta experiência. Além disso, a comparação entre várias modalidades permitiu-me refletir sobre a importância da preparação e do aprofundamento do conhecimento técnico na construção da identidade docente e na promoção de aprendizagens significativas. Este relatório não apenas documenta a minha evolução enquanto professora estagiária, mas também apresenta uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o impacto do professor na aprendizagem dos alunos. Desta forma, reforça a importância da formação contínua e da autorreflexão no ensino, permitindo-me obter conhecimentos valiosos para minha futura carreira como professora.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO PEDAGÓGICA; MOTIVAÇÃO; FEEDBACK

ABSTRACT

This Practicum report, developed within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto, reflects the experience gained throughout the academic year as a trainee teacher. This training path represented a defining moment in my professional development, allowing me a first direct contact with the school reality and enabling the practical application of the knowledge acquired throughout my academic training. The main focus of this report is on the challenges encountered in teaching different sports and the impact of teacher knowledge on student learning and engagement. Through a comparative analysis of sports in which I am more proficient, such as dance and volleyball, and others in which I feel less comfortable, such as basketball and handball, I sought to understand how the level of teacher knowledge and confidence influences the dynamics of the class, teacher motivation and their progress. To this end, I used a logbook throughout the internship, where I recorded reflections on the classes taught, difficulties experienced, innovative strategies and students' perceptions of my approach. The internship proved to be a constant challenge, requiring continuous adaptation and the search for strategies to overcome pedagogical and relational difficulties. Interaction with students, class management and the need to find ways to transmit knowledge were fundamental aspects of this experience. Furthermore, the comparison between different modalities allowed me to reflect on the importance of preparation and deepening technical knowledge in building a teaching identity and promoting meaningful learning. This report not only documents my development as a trainee teacher but also presents a critical reflection on pedagogical practice and the teacher's impact on student learning. In this way, it reinforces the importance of continuous training and self-reflection in teaching, allowing me to gain valuable insights for my future career as a teacher.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL REFLECTION; MOTIVATION; FEEDBACK

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AERT3 – Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3

DE – Desporto Escolar

EA – Ensino-Aprendizagem

EF – Educação Física

EFMSI – Escola Básica 2/3 Frei Manuel de Santa Inês

EP – Estágio Profissional

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PdA – Plano de Aula

PE – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Este relatório de Estágio Profissional (EP) enquadra-se no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), e constitui um espaço de reflexão crítica e de partilha que articula teoria e prática, permitindo evidenciar o meu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

O tema "O Desafio de Ensinar: Entre a Teoria e a Prática" surgiu da necessidade de compreender como os conhecimentos adquiridos, a confiança pedagógica e a capacidade de adaptação influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos. Entrei na escola com métodos, planos e objetivos bem estruturados, mas depressa percebi que o ensino real é feito de pessoas, imprevistos e situações únicas que nem sempre se encaixam no planeado. Foi nesse confronto entre o que sabia e o que vivi que cresci como professora estagiária (PE), percebendo que a formação inicial não é um ponto de chegada, mas sim o começo de um processo contínuo de desenvolvimento. Para apoiar essa reflexão, recorri a um diário de bordo, que acabou por se tornar uma ferramenta essencial de autoavaliação e de crescimento.

O EP revelou-se uma experiência de aprendizagem situada, onde o saber fazer esteve sempre acompanhado pelo saber ser. Como referem Zeichner e Liston (2013) e Philp-Clark e Grieshaber (2024), é através da reflexão crítica que o professor se questiona sobre as suas escolhas, compreende melhor os alunos e ajusta constantemente as suas estratégias. Essa postura investigativa foi fundamental para compreender de que forma as minhas decisões pedagógicas influenciavam o processo de ensino-aprendizagem. Questões como "porque escolho determinado método?", "como adaptar a aula à diversidade dos alunos?" ou "como sei que estou a atingir os objetivos?" acompanharam-me diariamente e reforçaram a ideia de que ensinar é assumir um compromisso permanente com a melhoria.

Entre os muitos desafios que encontrei, destaco a importância da relação pedagógica. A empatia, a escuta ativa e a criação de um ambiente acolhedor revelaram-se decisivas para o sucesso da aprendizagem e para o clima da aula (Silva et al., 2025a).

A Educação Física (EF) traz consigo desafios próprios: a exposição do corpo em contextos de performance, a diversidade de competências motoras e motivacionais, ou ainda a necessidade de gerir diferentes perfis de participação. Ao mesmo tempo, é uma

disciplina com enorme potencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autoconsciência, a autogestão, a consciência social, a relação interpessoal e a tomada de decisão responsável (Monteiro, 2024). Foi este equilíbrio entre dificuldades e oportunidades que me ajudou a compreender que ensinar EF é, também, educar para a vida. Num mundo cada vez mais sedentário e digital, proporcionar experiências positivas de movimento, superação e cooperação torna-se ainda mais importante.

O presente relatório apresenta de forma organizada o percurso formativo, as experiências práticas e o estudo desenvolvido ao longo do estágio em EF.

A Introdução contextualiza o estágio e apresenta os objetivos gerais e específicos da Prática de Ensino Supervisionada (PES). O Enquadramento Pessoal descreve o meu percurso enquanto PE, as mudanças experienciadas e a reflexão sobre as expectativas iniciais em relação à realidade vivida. Já o Enquadramento Institucional apresenta a escola, as turmas, o professor cooperante (PC), a professora orientadora (PO) e o núcleo de estágio (NE), contextualizando o ambiente de aprendizagem.

As três áreas principais do estágio são detalhadas nas secções seguintes. Na Área 1 – Prática Profissional descreve-se como se organizaram e geriram as aulas, incluindo o planeamento anual, os planos de aula, a execução prática e as reflexões pedagógicas que surgiram ao longo do processo. A Área 2 – Participação na Escola e na Comunidade explora a minha integração em diferentes atividades escolares, incluindo eventos internos, o desporto escolar e a participação na direção de turma, destacando a experiência prática e a interação com a comunidade educativa. A Área 3 – Projeto de Estudo apresenta um estudo sobre o conhecimento docente como fator de influência na motivação e no processo de ensino-aprendizagem, analisando o impacto do domínio técnico do professor na motivação, comportamento e aprendizagem dos alunos.

O relatório encerra com as Considerações Finais e Perspetivas Futuras, seguidas das Referências Bibliográficas e Anexos, reunindo toda a documentação adicional que esteve presente e foi utilizada no decorrer do EP.

Partilho o presente com a expectativa de que possa inspirar outros futuros professores e reforçar a convicção de que ensinar é, acima de tudo, um ato humano, complexo e profundamente transformador.

2. Enquadramento Pessoal

Desde cedo, desenvolvi uma relação próxima com o desporto, que acabou por moldar uma parte significativa da minha identidade pessoal e profissional. A prática regular de atividade física, aliada ao gosto de trabalhar com crianças e jovens, despertou em mim o desejo de seguir a área da EF. Sempre encarei o ensino como uma oportunidade de inspirar, de acompanhar o crescimento dos alunos e de contribuir para a sua formação integral, não apenas enquanto praticantes, mas sobretudo enquanto pessoas.

Essa motivação conduziu-me ao MEEFEBS, na FADEUP, onde atualmente realizo o meu EP. Este percurso tem sido exigente e enriquecedor, permitindo-me compreender que ensinar vai muito além da transmissão de conhecimento: implica escutar, adaptar, acolher e acreditar nas potencialidades de cada aluno.

Ao longo deste ano, enfrentei o desafio de cativar turmas, gerir dinâmicas e criar um espaço seguro e motivador nas aulas. Ser PE é, em si, um processo exigente, que requer encontrar o nosso lugar num contexto que ainda não sentimos plenamente como nosso. Contudo, é precisamente nesta fase que se constroem os alicerces de uma prática pedagógica consciente. O EP tem-me possibilitado consolidar competências didáticas, desenvolver o trabalho colaborativo e refletir criticamente sobre a aplicação da teoria em situações reais.

Mais do que nunca, acredito no valor da EF enquanto promotora de saúde, bem-estar e de valores humanos essenciais, como o respeito, a perseverança e a cooperação.

2.1 O caminho até chegar aqui

O desporto tem sido uma constante na minha vida. Aos 23 anos, recordo com carinho os meus primeiros mergulhos na natação, paixão essa que me acompanha até hoje. As memórias dos treinos, das amizades criadas no balneário e do apoio incondicional da minha família são ainda muito presentes. Estar na água era, e continua a ser, o meu refúgio: um lugar onde tudo abranda e encontro equilíbrio.

Com sete anos, a minha vida sofreu uma mudança significativa com a ida para Valladolid (Espanha), onde passei a viver com o meu pai. Foi um processo desafiante: uma nova língua, novos costumes, uma nova escola e o afastamento da restante família.

Ainda assim, o desporto voltou a ser âncora. Ingressei na ginástica rítmica, onde aprendi a lidar com o nervosismo e a exigência de um ambiente competitivo.

Após um ano, regressei a Portugal, onde retomei a EF e entrei no Ginasiano (Ensino Artístico Especializado de Dança e Música). Foi um período de enorme aprendizagem, especialmente na área da dança contemporânea, mas também de tomada de consciência sobre aquilo que não queria. No 9.º ano, percebi que o ballet e a dança contemporânea não eram o meu caminho. Assim, decidi mudar para o Colégio Internato dos Carvalhos e, mais tarde, escolhi a área de Ciências e Tecnologias com Biologia, no percurso científico-tecnológico de Desporto.

Foi aí que aprofundei verdadeiramente a minha ligação à EF. Apesar de não ter tido aulas formais da disciplina por causa do ensino articulado, este percurso permitiu-me explorar diferentes modalidades e consolidar competências práticas e teóricas fundamentais para o meu caminho académico.

2.2 As mudanças

No Colégio, fiz parte da equipa de voleibol, mas uma lesão no joelho obrigou-me a abandonar a modalidade ao fim de apenas um ano. Essa limitação física levou-me a encarar o desporto de outra forma: passei a ter maior consciência do corpo, dos seus limites e da importância da prevenção. Durante o Ensino Secundário, essa vivência reforçou a certeza de que queria estudar na FADEUP. Esse tornou-se o meu grande objetivo e dediquei-me de forma consistente para o alcançar.

No entanto, o caminho não foi tão direto como imaginei. A pandemia alterou muitos planos e, em 2020, não consegui entrar na minha primeira opção. Fui colocada em Coimbra, a minha segunda escolha, e apesar do orgulho da minha família, para mim foi um momento difícil. Não estava pronta para abdicar do meu plano A. Viver fora de casa também não era viável, por isso optei por ingressar na Universidade da Maia, já com o propósito de pedir transferência no ano seguinte.

Essa etapa ensinou-me muito sobre resiliência e capacidade de adaptação. Aprendi que nem sempre as coisas acontecem como idealizamos, mas isso não significa falhar. Pelo contrário, esse desvio acabou por ser essencial para amadurecer, confirmar as minhas motivações e lutar ainda mais pelo que realmente queria. E assim, no ano seguinte,

consegui finalmente entrar na FADEUP. Não foi à primeira tentativa, mas a transferência mostrou-me que a persistência e o planeamento dão frutos.

Hoje, ao olhar para trás, percebo que o percurso até aqui esteve longe de ser linear, mas foi profundamente gratificante. Cada obstáculo e cada conquista moldaram a PE que sou: mais consciente, mais humana e com uma vontade enorme de continuar a crescer.

2.3 Expectativas Iniciais vs. Realidade

Quando chegou o momento de escolher a escola para realizar o EP, senti-me um pouco perdida, sem referências claras sobre o funcionamento das opções disponíveis nem testemunhos de alunos de anos anteriores. A minha decisão acabou por se basear na proximidade geográfica e em conversas informais com colegas, que destacaram positivamente a ESRT. Ao receber a confirmação da colocação, vivi uma mistura de entusiasmo e ansiedade. Por um lado, sentia que a escola poderia oferecer boas condições e um ambiente colaborativo; por outro, estava consciente de que se aproximava um desafio real, onde as minhas capacidades seriam, finalmente, postas à prova.

As minhas expectativas eram ambiciosas e talvez um pouco idealizadas. Imaginava que, com dedicação, empatia e planeamento, conseguiria captar o interesse dos alunos, criar um ambiente de aprendizagem motivador e ser reconhecida desde cedo como uma PE competente e próxima. Acreditava que o facto de ser jovem, com uma abordagem dinâmica e um discurso próximo da realidade dos alunos, facilitaria a criação de uma ligação imediata com as turmas. Esperava, ainda, que ao recorrer aos conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do MEEFEBS, conseguiria estruturar aulas claras, eficazes e motivadoras, independentemente da modalidade.

A realidade revelou-se bem mais desafiante. Ao começar a lecionar, percebi que cada turma é um mundo, e que o sucesso não depende apenas da preparação técnica ou da simpatia do professor. Como colocam Alves et al. (2012, pp. 668-669) “O estágio é a primeira oportunidade para os futuros professores vivenciarem a escola real e lidarem com alunos reais”. Os primeiros tempos foram marcados por inseguranças, sobretudo por sentir que nem sempre conseguia captar a atenção de todos os alunos. Senti dificuldades em afirmar-me enquanto figura de autoridade, especialmente devido a uma postura naturalmente mais permissiva.

"Após esta aula percebi que, em determinados momentos, a minha hesitação em intervir de forma mais firme transmitiu insegurança aos alunos, o que levou a comportamentos de desatenção e dispersão."

(Reflexão da aula nº5 e 6 de basquetebol, 8 de outubro de 2024)

Ao querer criar proximidade, acabei por conceder mais liberdade do que o que deveria, o que impactou a gestão das aulas e a minha perceção de controlo.

Foi necessário tempo e inúmeros momentos de reflexão para perceber que a confiança dos alunos não se conquista apenas com empatia, mas também com consistência, firmeza e coerência. O NE revelou-se essencial neste processo. A troca de experiências, as observações mútuas e o *feedback* regular permitiram-me encarar as dificuldades de forma construtiva, relativizar os erros e, sobretudo, encontrar estratégias para evoluir.

A diferença entre o que esperava e o que vivi levou-me a reformular a minha postura enquanto PE. Com o tempo, aprendi a valorizar os pequenos progressos: quando conseguia captar a atenção de um aluno mais reservado, quando via um grupo a colaborar espontaneamente ou quando recebia uma pergunta que demonstrava verdadeiro interesse. Percebi que o impacto do professor nem sempre é imediato, mas constrói-se gradualmente, através da repetição de gestos simples, do olhar atento e da escuta ativa.

O EP fez-me compreender que a prática do ensino vai muito além da aplicação de estratégias previamente estudadas. Exige presença, adaptação e capacidade de resposta a contextos imprevisíveis. E foi precisamente essa diferença entre as minhas expectativas e a realidade vivida que mais contribuiu para o meu crescimento. Se, inicialmente, acreditava que ser professora consistia em dominar conteúdos e orientar aulas bem estruturadas, hoje sei que é, acima de tudo, um exercício diário de aprendizagem, de resiliência e de compromisso.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Legitimação da Educação Física

A EF, enquanto disciplina curricular, ocupa um lugar único e multifacetado no percurso escolar dos alunos. Longe de se resumir à prática desportiva, esta área promove o desenvolvimento integral de cada um dos estudantes, contribuindo para a sua formação física, emocional, social e cognitiva. Em Portugal, o debate sobre a identidade da disciplina sublinha a EF como educação pelo e para o movimento, com um projeto próprio que articula conhecimento científico, prático e ético, razão pela qual a disciplina deve ser reconhecida e valorizada no currículo (Teixeira, 2024; Fernandes, 2013).

Nesta linha, a legitimação da EF constrói-se na prática, através de aulas com objetivos claros, tarefas adequadas ao nível dos alunos e *feedback* que, segundo Jones et al., (2023, p.42) "reconhece o progresso, envolve o aluno e identifica os passos seguintes", promovendo autonomia e progresso. O modo como o professor comunica a razão de ser das tarefas, como liga a EF às restantes áreas e como partilha evidências de progresso dentro da escola, contribui para reforçar o seu lugar e sentido. Ao longo do EP, esta perceção tornou-se cada vez mais clara, quando consegui alinhar domínio, clareza pedagógica e um clima motivador, a reação dos alunos e o reconhecimento da disciplina aumentaram, evidenciando que a legitimidade da EF é indissociável da competência docente e do valor percebido pelos alunos (Furtado & Borges, 2020; Bezerra & Furtado, 2021). A EF é, na verdade, uma plataforma privilegiada para educar para a vida, através do corpo e do movimento.

Apesar do seu potencial formativo, a disciplina continua, por vezes, a ser percecionada de forma secundária face às chamadas "disciplinas nucleares". Esta visão reduzida ignora os múltiplos contributos que a EF pode oferecer, desde o combate ao sedentarismo e à promoção da saúde, à construção de competências como o espírito de equipa, a liderança, a resiliência, a cooperação, o respeito pelas regras e a superação de desafios.

A minha experiência no terreno revelou a importância da EF enquanto espaço de inclusão, de expressão emocional e de reforço da autoestima, especialmente para alunos que, por vezes, não se destacam noutras áreas do saber. Através da atividade física, muitos revelam competências que, nas tais "disciplinas nucleares", permanecem invisíveis.

Numa sociedade marcada pelo digital e pela imobilidade, o papel da EF torna-se ainda mais urgente, sendo necessário incentivar estilos de vida ativos e equilibrados.

No contacto direto com os alunos, observei a forma como as aulas de EF se tornavam, para muitos, momentos de liberdade, prazer e superação. Para além disto, percebi ainda que a valorização da disciplina está fortemente ligada à atitude do professor: a forma como este planifica, comunica, motiva e dá significado às tarefas pode reforçar (ou comprometer) a legitimidade da disciplina sob o olhar dos alunos.

Acredito, por isso, que cabe a cada professor de EF assumir a responsabilidade de lutar por essa mesma legitimidade, não só através da excelência pedagógica, mas também pelo discurso que constrói sobre a disciplina junto dos alunos, dos colegas e da comunidade educativa. O professor deve ser um agente ativo na valorização da EF, evidenciando os seus benefícios, desafiando estereótipos e articulando o seu contributo com os projetos da escola e os objetivos do currículo.

Legitimar a EF é, também, reconhecer que o corpo é lugar de conhecimento. Educar o corpo é educar a pessoa como um todo. Nesse sentido, a minha missão enquanto futura professora será não só ensinar técnicas ou regras de jogo, mas ajudar cada aluno a descobrir-se, a desafiar-se e a crescer, dentro e fora do campo ou do pavilhão.

3.2 Contextualização escolar - Agrupamento da escola cooperante

O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3 (AERT3) constitui uma comunidade educativa que abrange as freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e a União de Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova, no concelho de Gondomar. Criado em 2012, a partir da junção do Agrupamento de Escolas de Baguim do Monte com a ESRT, o AERT3 consolidou-se como uma instituição com uma missão inclusiva e orientada para as necessidades específicas da sua comunidade escolar.

O agrupamento integra nove estabelecimentos de ensino, desde jardins de infância até escolas básicas de diferentes ciclos, tendo a ESRT como Escola-Sede. Para além da rede regular, o AERT3 dinamiza também turmas na Casa de Acolhimento Residencial Especializado “Coração d’Ouro”, assegurando respostas educativas diversificadas e adaptadas.

A sua oferta formativa é ampla, abrangendo educação pré-escolar, ensino básico e secundário, bem como cursos profissionais, ensino recorrente e programas EFA (Educação e Formação de Adultos). No presente, o AERT3 conta com cerca de 3.040 alunos distribuídos por 121 turmas, apoiados por 252 docentes, dos quais 86,5% pertencem ao quadro, e por 85 funcionários não docentes, que asseguram diariamente o bom funcionamento e um ambiente educativo acolhedor e organizado.

Com uma clara aposta na inclusão e formação integral, a missão do AERT3 valoriza princípios como o respeito, a justiça, a honestidade e o compromisso. Para além das aprendizagens formais, o agrupamento desenvolve projetos e atividades que potenciam a integração cultural, artística, desportiva e cívica dos alunos. Entre os mais relevantes destacam-se o Erasmus+, o Ecoescolas, o Parlamento dos Jovens e o Clube de Ciência Viva, bem como a participação em competições de prestígio como as Olimpíadas, o Canguru Matemático e diversas provas científicas.

A qualidade educativa do AERT3 tem vindo a ser reconhecida através da certificação da ESRT com selos de excelência em segurança digital, saúde escolar e inovação pedagógica, reforçando o compromisso institucional com uma educação de qualidade.

3.2.1 Infraestruturas e Materiais Disponíveis

No que respeita às infraestruturas, o AERT3 dispõe de espaços desportivos completos e diversificados, fundamentais para o ensino da disciplina de EF e para a promoção de hábitos de vida saudável. Entre eles encontram-se um auditório, uma sala para ténis de mesa, um pavilhão gimnodesportivo, uma sala com espelhos (adequada a dança e ginástica), um campo exterior multiusos com dois campos de voleibol e ainda um pavilhão gimnodesportivo com bancada (cf. Figuras 1 a 8). A variedade destes espaços possibilita o desenvolvimento de diferentes modalidades, incentivando uma prática desportiva rica e diversificada.



Figura 1. G1 - Auditório Novo (1. ° semestre)



Figura 2. G2 - Ténis de Mesa (1.º semestre)



Figura 3. G3/G4 - Pavilhão Novo (1.º semestre) e G4 (2º semestre)



Figura 4. G5 - Sala de Espelhos

No que respeita aos materiais e equipamentos de apoio, as instalações do AERT3 encontram-se, de forma geral, bem apetrechadas para dar resposta às exigências pedagógicas. A gestão e ocupação dos espaços é definida no início de cada ano letivo, através de um sistema de rotatividade (*roulement*; cf. Anexo I) que distribui as turmas pelos diferentes recintos.

Este modelo de organização facilita o planeamento antecipado por parte dos docentes, permitindo-lhes adequar as suas estratégias às especificidades dos espaços atribuídos. Contudo, a mesma rotatividade pode, por vezes, comprometer a continuidade pedagógica desejada, exigindo reajustes frequentes e a reformulação de algumas Unidades Didáticas (UD) em função da disponibilidade dos espaços.

"Gostava de dar continuidade ao basquetebol na próxima semana, já que os alunos estavam a mostrar evolução, mas devido à falta de espaço vou ter de lecionar dança, o que quebra a linha de progressão."

(Diário de bordo, novembro de 2024)

Adicionalmente, o elevado número de alunos e as condições climatéricas adversas representam desafios acrescidos à gestão eficaz das aulas. Em dias de chuva ou frio, a impossibilidade de utilizar os espaços exteriores implica uma maior concentração de turmas nos recintos cobertos, reduzindo substancialmente a área útil por grupo. Nestes momentos, é necessário recorrer à reorganização das turmas ou à articulação entre professores para efetuar trocas de espaço, de modo a mitigar o impacto negativo na qualidade das atividades.

"Não estava previsto ter de dividir o pavilhão, e apesar de reajustar os exercícios, perdi algum tempo extra na organização, o que provocou algumas quebras de atenção por parte dos alunos durante a aula."

(Reflexão da aula nº8 e 9 de basquetebol, 25 de outubro de 2024)

Ainda assim, foi evidente ao longo do EP que a capacidade de adaptação e a flexibilidade por parte dos docentes eram fundamentais para garantir que os alunos continuassem a usufruir de uma experiência de aprendizagem rica, segura e estimulante.



Figura 5. G6 - Exterior



Figura 6. G1 - Pavilhão Municipal (2º Semestre)

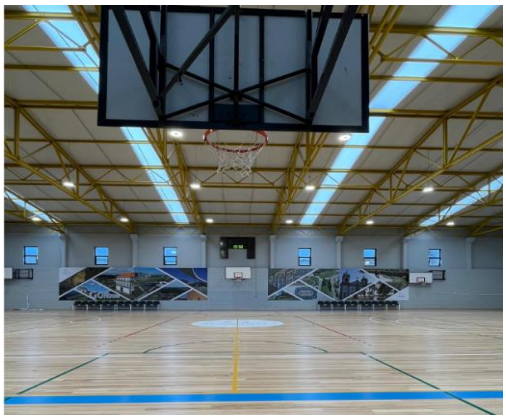


Figura 7. G2 - Pavilhão Municipal (2º Semestre)



Figura 8. G3 - Pavilhão Municipal (2º Semestre)

3.3 Professor Cooperante

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

— Freire (1996, p.22)

O PC Fernando Cardoso desempenhou um papel central ao longo de todo o meu EP. Com vasta experiência na escola e muitos anos dedicados ao ensino da EF, revelou-se uma presença orientadora e estruturante desde os primeiros momentos, em linha com o defendido por Kelly e Tannehill (2012) e Allen et al. (2013). O seu conhecimento profundo sobre o contexto escolar, as dinâmicas do grupo de EF e a cultura da instituição permitiu-nos, a mim e aos meus colegas de estágio, compreender rapidamente o funcionamento interno da escola, assim como as suas exigências e especificidades.

Desde o início, o PC estabeleceu um ambiente de trabalho exigente, mas colaborativo, promovendo reuniões regulares onde delineávamos objetivos, clarificávamos expectativas e éramos continuamente desafiados a refletir sobre a nossa prática. Esta ênfase no pensamento crítico e na autoavaliação revelou-se determinante para o nosso crescimento, pois obrigou-nos a sair da zona de conforto e a observar o ensino com um olhar mais atento e profissional. Nesse sentido, Kelly e Tannehill (2012, p.49) salientam que "Nunca se pretende que os ST [professores estagiários] se tornem clones dos seus mentores, mas sim que aprendam com os CT [professores cooperantes] e com a sua experiência de ensino sobre como ser um bom professor com compromissos claros com os alunos."

Nos primeiros meses, estivemos presentes na escola todos os dias, exceto às segundas-feiras, participando ativamente nas rotinas letivas e nas reuniões do grupo de EF, sendo integrados como membros ativos da equipa. Desde logo, começámos a aplicar os conhecimentos adquiridos, sempre com o apoio direto e constante do PC, cuja disponibilidade se revelou fundamental para a nossa adaptação.

Inicialmente, o trabalho era feito em equipa: construíamos os Planos de Aula (PdA) em conjunto, recebíamos correções e sugestões detalhadas, e o professor intervinha pontualmente nas aulas para nos apoiar. O *feedback* permanente, fundamentado na sua larga experiência, permitia-nos evoluir com base em exemplos concretos, orientações práticas e análise rigorosa das situações pedagógicas, o que promoveu o crescimento de uma relação de confiança e respeito entre os estagiários e o PC (Jones et al., 2023).

Com o decorrer do tempo, esta relação foi ajustando-se, conferindo-nos gradualmente maior autonomia, de modo a aplicarmos os conhecimentos adquiridos e ganharmos confiança para assumir o nosso espaço como docentes, numa dinâmica em que éramos encorajados a assumir riscos pedagógicos, sabendo que contaríamos com o apoio do mentor caso algo não corresse como previsto (Jones et al., 2023).

O PC revelou-se, sem dúvida, uma figura determinante no meu percurso. Pela exigência, proximidade, partilha de saberes e pela forma como nos integrou na escola, contribuiu significativamente não só para o desenvolvimento técnico e didático, mas também para a construção da minha identidade profissional. A sua orientação foi essencial para que me sentisse mais preparada, segura e consciente dos desafios e responsabilidades inerentes à profissão, corroborando o que Moraes (2025, p.4) observa: "o professor supervisor desempenha o papel de mediador, proporcionando ao estagiário oportunidades de crescimento profissional progressivo por meio do acompanhamento e da reflexão sobre a prática pedagógica".

3.4 Professora Orientadora

"Um professor afeta a eternidade; ele nunca saberá onde sua influência termina."

— Adams (1918, p. 300)

A Professora Doutora Paula Queirós, enquanto PO do EP, desempenhou um papel de grande relevância no meu percurso, não apenas ao longo deste ano de EP, mas também

em momentos determinantes da minha formação. O facto de já a conhecer da licenciatura constituiu um facilitador para o estabelecimento de uma relação profissional assente na proximidade e na confiança mútua. Destaco ainda a sua permanente disponibilidade e atenção, particularmente evidenciadas em fases de decisão, nas quais me apoiou na reflexão sobre o rumo a seguir e na opção pelo MEEFEBS.

Ao longo do EP, mesmo diante das inúmeras responsabilidades associadas ao seu cargo institucional na FADEUP, a professora demonstrou sempre uma postura de grande dedicação e de acompanhamento próximo na PES. Tal atitude é fundamental, uma vez que, como destacam Iza e Neto (2015), a aprendizagem dos elementos que integram uma determinada profissão exige o envolvimento do professor da escola, do estudante e do professor universitário, sendo essa articulação essencial para que o estágio se torne verdadeiramente significativo. Além disso, Allen et al. (2013, p.102) defendem que o(a) PO "colabora com o mentor e os professores colegas para orientar os futuros professores à medida que se envolvem na aprendizagem profunda associada à sua investigação sobre a prática de ensino e aprendizagem em ambientes de sala de aula familiares."

A PO revelou uma notável capacidade de conciliar as suas responsabilidades, encontrando sempre tempo para estar presente e garantindo um acompanhamento atento, tanto individual como coletivo, ao grupo de estágio. Mesmo à distância, mantinha o contacto regular, demonstrando preocupação em compreender como nos sentíamos, como decorria o processo de estágio e que dificuldades enfrentávamos.

Para além das sessões práticas, as reuniões que dinamizava constituíram momentos de aprofundamento de questões pedagógicas e de discussão de temas atuais e relevantes. Estes encontros caracterizaram-se por um diálogo aberto, franco e enriquecedor, que nos permitiu refletir criticamente sobre o papel do professor, os dilemas da prática profissional e o nosso próprio posicionamento enquanto futuros docentes. A PO promovia intencionalmente estes espaços de debate, valorizando as nossas perspetivas e incentivando-nos a desenvolver um olhar mais profundo e crítico sobre a realidade educativa.

Embora nem sempre tenha sido simples consolidar um verdadeiro espírito de grupo entre os quatro estagiários sob a sua orientação, a PO empenhou-se de forma ativa nesse processo. Desde o início reforçou a importância da entreajuda, da partilha e da construção de uma equipa coesa, salientando o impacto que tal dinâmica teria no nosso

bem-estar e na qualidade da aprendizagem ao longo do ano. A insistência nesse ponto revelou-se particularmente marcante e, com o tempo, tornou-se evidente o sentido das suas orientações.

Assim, a Professora Doutora Paula Queirós permanece para mim como uma referência de profissionalismo, exigência e humanidade, qualidades que marcaram de forma inesquecível o meu percurso no EP.

3.5 Núcleo de Estágio

"Trust lies at the heart of a functioning, cohesive team. Without it, teamwork is all but impossible".

— Lencioni (2002, p. 195)

O NE revelou-se um espaço privilegiado de aprendizagem, partilha e apoio mútuo, assumindo um papel determinante no meu crescimento pessoal e profissional ao longo deste percurso. Constituída por quatro elementos, esta equipa reunia diferentes experiências, personalidades e áreas de maior domínio técnico, o que enriqueceu a dinâmica colaborativa. À exceção de um dos membros, que já conhecia previamente ao início do EP, todos os restantes eram-me desconhecidos; contudo, desde os primeiros dias, estabelecemos rapidamente laços de proximidade, sustentados no respeito, na empatia e na vontade comum de contribuir para o sucesso coletivo.

A interação do grupo foi muito além da execução das tarefas escolares. Promovemos encontros e convívios fora da escola que, para além de reforçarem os laços pessoais, criaram um ambiente de confiança que se refletiu na forma como trabalhávamos em conjunto. Ao longo do ano, comunicamos, frequentemente, em grupo por chamadas telefónicas prolongadas aos fins de semana, nas quais trocávamos ideias sobre estratégias de ensino, discutíamos PdA e partilhávamos experiências vividas. Apesar da sua informalidade, estes momentos revelaram-se decisivos para consolidar uma visão pedagógica comum e coerente.

Cada elemento trouxe contributos singulares e diferentes formas de abordar os problemas, o que fomentou a aprendizagem mútua e a complementaridade dentro do grupo. Como sublinham Souza et al. (2024, p. 6), "a abordagem colaborativa no ensino demanda uma comunicação aberta e eficaz, o estabelecimento de metas compartilhadas,

a clara definição de papéis e responsabilidades, bem como o respeito mútuo e o reconhecimento das contribuições individuais".

Os desafios enfrentados foram entendidos como oportunidades de crescimento, sempre apoiados pelo incentivo e entreajuda do grupo. As conquistas individuais foram celebradas de forma coletiva e os momentos mais exigentes superados através do diálogo e da cooperação. No final deste percurso, levo também memórias e amizades genuínas que sei que terão continuidade no futuro.

3.6 Turma Residente (Ensino Secundário)

A turma residente ao longo do EP foi o 11.º ano, um grupo que, desde o início, se revelou bastante distinto das restantes com que tive contacto. Nas primeiras semanas percebi que não havia grande união entre os alunos e que a relação com os professores era, de forma geral, mais distante e formal. Pequenos gestos, como o simples cumprimento à chegada à aula, estavam ausentes, o que, por contraste com outras turmas que observei, me causou alguma desmotivação inicial.

Essa realidade foi agravada por mudanças na constituição da turma, com alguns alunos a mudarem de curso e outros a chegarem de novo. Só depois desta fase de instabilidade foi possível começar a construir uma ligação mais consistente com o grupo. Desde cedo procurei aproximar-me dos alunos, identificando aqueles com maior envolvimento ou aptidão em determinadas modalidades como aliados para fomentar um ambiente mais participativo e cooperativo.

Apesar do esforço para planear aulas envolventes e ajustadas às necessidades da turma, uma das maiores frustrações que vivi durante o EP foi a falta de interesse generalizada. A prontidão para os exercícios era, na maioria das vezes, inexistente, e senti que muitos alunos não demonstravam vontade de melhorar ou aprender. Esta constatação confrontou-me com os limites da motivação extrínseca e levou-me a repensar a minha postura pedagógica enquanto futura professora.

"Ao longo destas semanas, a falta de empenho da turma tem sido evidente. Os alunos raramente demonstram iniciativa ou interesse em participar, o que gera uma sensação de frustração face ao trabalho investido no planeamento."

(Diário de bordo, outubro de 2024)

Perante esse cenário, optei por uma abordagem honesta e transparente, partilhando com os alunos aquilo que observava e sentia, numa tentativa de os consciencializar para o impacto das suas atitudes e de os motivar para pequenas mudanças. Procurei valorizar conquistas, ainda que discretas, e criar momentos de diálogo genuíno, onde cada aluno pudesse sentir-se ouvido e reconhecido. Acredito que, para além dos conteúdos, é na relação que se encontra a essência do ensino.

Com o passar do tempo, comecei a notar evoluções, ainda que subtis e nem sempre uniformes. Nem todos os alunos responderam da mesma forma, mas sinto que cumpri o meu papel: estive presente, disponível e mantive o compromisso diário de ensinar e acompanhar, independentemente do retorno imediato. Essa perseverança foi essencial para fortalecer algumas relações interpessoais e para criar um clima de aula mais positivo e colaborativo.

Desde a primeira aula, empenhei-me em conhecer melhor os alunos, questionando-os sobre as modalidades desportivas que praticavam ou haviam praticado (cf. Anexo II). A maioria não estava envolvida em atividades extracurriculares, embora tivesse experienciado diferentes modalidades ao longo do percurso. Essa diversidade refletiu-se nas preferências em aula: algumas propostas despertavam maior envolvimento, enquanto outras eram recebidas com indiferença. Como observa Marzineck (2004), a motivação intrínseca emerge quando a atividade é realizada por prazer e vontade próprios, mostrando que o interesse e a satisfação em aprender são motores fundamentais da autodeterminação.

Esta reflexão levou-me a adaptar estratégias metodológicas e a procurar novas formas de captar a atenção e o envolvimento da turma.

"A reflexão sobre esta aula evidencia a necessidade de investir em estratégias mais ativas e diferenciadas, que facilitem a participação e diminuam os momentos de desatenção."

(Reflexão da aula nº10 e 11 de basquetebol, 12 de novembro de 2024)

Percebi que, para muitos alunos, a EF só faz sentido quando as atividades estão próximas dos seus interesses e vivências, o que exigiu de mim uma escuta atenta e uma ação pedagógica flexível e ajustada.

O 11.º ano foi a turma que mais me desafiou enquanto estagiária, mas também aquela que mais me fez crescer. Esta experiência exigiu resiliência, criatividade e empatia, mas

mostrou-me que, mesmo em contextos adversos, é possível plantar sementes, ainda que nem todas germinem ao mesmo tempo. Acredito que algumas delas vão permanecer adormecidas, até que o momento, o contexto ou a pessoa certa as faça crescer.

3.7 Turma Partilhada (Ensino Básico)

Ao longo do EP, tive a oportunidade de lecionar uma turma partilhada na Escola Básica 2/3 Frei Manuel de Santa Inês (EFMSI), uma experiência que se revelou importante. Durante cerca de meio ano, as aulas foram dadas em duplas, o que exigiu um elevado grau de cooperação, organização e adaptação constante.

Inicialmente, começámos os quatro estagiários juntos, uma decisão tomada pelo PC com o intuito de conhecermos melhor a turma e, simultaneamente, pela especificidade da modalidade (ginástica). A turma, composta por 20 alunos, demonstrou desde o início uma grande abertura, acolhendo-nos com simpatia, respeito e curiosidade. Rapidamente senti uma ligação especial com este grupo, motivada não só pela relação próxima que fui construindo com os alunos, mas também pelo gosto pessoal em trabalhar com crianças mais novas.

Apesar do entusiasmo inicial, reconheço que o início não foi isento de desafios. Lecionar mais uma turma, ainda que partilhada, implicou o dobro do trabalho em termos de planeamento, reflexões e articulação entre pares. No entanto, com uma gestão eficaz do tempo e uma comunicação constante, foi possível ultrapassar essas exigências.

As manhãs de terças e quintas-feiras ganharam um novo significado ao longo dos dois semestres. Acompanhar o desenvolvimento dos alunos e perceber o impacto do nosso trabalho foi gratificante. A despedida foi sentida com emoção, reflexo da ligação construída e da intensidade desta experiência que, mais do que profissional, foi também humana.

Esta vivência levou-me a refletir sobre as exigências do ensino a diferentes faixas etárias, apercebendo-me que alunos mais novos exigem uma adaptação contínua da linguagem, dos métodos e dos objetivos.

"Rapidamente percebi que os alunos mais novos precisam de instruções muito curtas e diretas, caso contrário perdem-se logo."

(Diário de bordo, dezembro de 2024)

"Dar aulas ao 6.º ano tem-me mostrado que o segredo está em simplificar e repetir, até que todos consigam acompanhar."

(Diário de bordo, fevereiro de 2025)

A ação docente com crianças do 2.º ciclo deve articular estratégias comunicativas ajustadas à sua fase de desenvolvimento, promovendo a compreensão e o envolvimento ativo dos alunos. Tal como refere Carvalho (2014b), é no clima de comunicação criado pelo(a) educador(a) que a criança irá dominar a linguagem, criando condições para que aprendam. Assim, o planeamento deve ser mais dinâmico, flexível e, por vezes, simplificado, sem nunca descurar os princípios pedagógicos fundamentais.

No balanço final, a turma partilhada representou uma oportunidade valiosa de crescimento profissional e pessoal. Foi uma fase exigente, mas que reforçou a minha capacidade de adaptação, evidenciou a importância do trabalho em equipa e confirmou o prazer de ensinar, especialmente quando o retorno se manifesta em pequenos gestos, sorrisos e aprendizagens conquistadas.

4. Área 1 – Prática Profissional

Ensinar exige muito mais do que dominar conteúdos: implica planear, organizar, refletir e adaptar continuamente a prática pedagógica às necessidades dos alunos e ao contexto de cada aula. Esta área do estágio permitiu-me vivenciar, de forma direta, os desafios e exigências da gestão do processo de EA em EF, como a gestão do tempo, do espaço e dos materiais.

Este capítulo reflete, assim, as decisões pedagógicas tomadas no âmbito da organização e gestão do ensino, incluindo a elaboração dos documentos orientadores (PA, UD e PdA), os critérios de avaliação utilizados, as estratégias de instrução e de *feedback* e os principais desafios enfrentados na sua aplicação prática.

4.1 Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1 Planeamento Anual

O PA (cf. Anexo III) foi um dos primeiros documentos elaborados no início do EP, em articulação com o PC. Em conjunto, definimos não só as modalidades a abordar, como também datas específicas para a realização das aulas observadas e prazos para a entrega de outros documentos relevantes. Esta organização inicial permitiu criar uma base sólida de trabalho e uma visão global do percurso letivo ao longo do ano. Ao longo deste percurso, compreendi que o PA é um ponto de partida, mas não um fim em si mesmo. Um planeamento eficaz é simultaneamente estruturado e flexível, funcionando como guia para a ação, mas permitindo adaptações consoante o contexto real e a resposta dos alunos. Tal como defende Siedentop (1998, p. 124), "o planeamento eficaz deve integrar uma base clara de objetivos, mas estar sempre aberto à evolução da aula e à diversidade dos alunos".

A seleção das modalidades a lecionar teve por base o sistema de *roulement*, mas também considerou os torneios desportivos promovidos pelo departamento de EF, garantindo uma articulação entre o ensino formal e as dinâmicas escolares extracurriculares. Assim, optou-se por dividir as modalidades por semestre, como se verá à frente, ajustando-se à disponibilidade e características dos espaços.

Apesar de ter elaborado um plano estruturado e completo, ao longo do ano letivo fui confrontada com a necessidade de fazer adaptações. Algumas destas resultaram de

imprevistos externos como greves, que inviabilizaram as aulas práticas. Ainda assim, estas permitiram explorar, em contexto teórico, os temas previstos nas Aprendizagens Essenciais (AE) do 11.º ano. Outras mudanças surgiram da análise contínua da resposta dos alunos. Algumas modalidades exigiram mais tempo do que o inicialmente previsto, ao contrário de outras em que foi necessário ajustar objetivos, tarefas e estratégias.

No início, estas alterações deixaram-me desconfortável, pois sentia que estava a fugir ao que era suposto. No entanto, com o decorrer do tempo, percebi que a flexibilidade não é sinal de desorganização, mas sim de competência pedagógica e capacidade de resposta ao contexto real da aula. Leite (2010) defende que o planeamento surge como uma oportunidade de examinar as situações e, de modo consciente e deliberado, definir como agir, fundamentando as decisões e prevendo as suas possíveis consequências, com base numa proposta orientadora, ao mesmo tempo definida, flexível e aberta, de forma a potenciar o processo de EA.

O PA foi, assim, uma ferramenta essencial para organizar o percurso do EP. Apesar de ter sofrido alterações pontuais, continuei a utilizá-lo como referência ao longo de todo o ano letivo, voltando a relê-lo sempre que precisava de reorientar as minhas decisões pedagógicas.

4.1.2 Modelo de Estrutura do Conhecimento

No planeamento das UD (cf. Anexo IV) realizadas ao longo do EP, o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) foi a ferramenta orientadora principal, permitindo estruturar de forma lógica e fundamentada os conteúdos de cada modalidade. Partindo de um plano anual de natureza macro, procedeu-se à elaboração dos MEC específicos para cada conteúdo abordado, de forma a garantir a coerência entre objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

De acordo com Vickers (1990), o MEC foi concebido para apoiar o ensino do desporto, sobretudo professores em início de carreira, oferecendo uma estrutura clara que os ajuda a organizar e orientar a sua prática pedagógica. Embora estruturado, o MEC permite e exige uma determinada flexibilidade pedagógica, desde que sustentada por uma reflexão crítica e coerente com os objetivos delineados. De facto,

O processo de reflexão permite que o futuro professor reflita sobre todos os eventos que ocorrem durante o estágio e, por isso, possa atribuir significado a novas

experiências e superar possíveis dúvidas e medos. Assim, a reflexão tem sido mencionada como uma ferramenta poderosa na construção do PI, pois permite que os futuros professores reflitam sobre suas ações, o feedback dos alunos, as metodologias que estão utilizando, os erros que podem estar cometendo, suas responsabilidades e dificuldades e, principalmente, reflitam sobre soluções para seus próprios problemas e sobre novas formas de ensinar. (Alves et al., 2012, p.668).

Este modelo divide-se em três fases fundamentais: análise, decisão e aplicação, distribuídas por oito módulos, cada um com um contributo específico para o planeamento eficaz da modalidade.

Inicialmente, a fase de análise assume um papel central, ao permitir uma leitura integrada e transdisciplinar das exigências da modalidade. Esta etapa permite identificar as habilidades, estratégias e princípios técnico-táticos fundamentais, articulando-os com os conhecimentos provenientes das ciências do desporto. Para além disso, contempla a caracterização da turma, a avaliação diagnóstica (AD) e a análise das condições de aprendizagem, incluindo os recursos humanos, materiais, espaciais e temporais disponíveis. Como destacam Oliveira et al., (2018), a elaboração de PdA para EF requer que os professores considerem tanto as perceções dos alunos como o contexto pedagógico para promover um ensino mais eficaz.

De seguida, a fase de decisão corresponde à definição da extensão e sequência dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem em várias dimensões (motores, psicossociais, fisiológicos e culturais), dos critérios e momentos de avaliação, e das estratégias de ensino mais adequadas ao grupo. Foi nesta fase que se delinearam as progressões pedagógicas ajustadas ao nível inicial dos alunos e às particularidades de cada turma.

Por fim, a fase de aplicação traduziu-se na implementação prática do planeado, exigindo frequentemente adaptações ao longo do processo. Tal como mencionado anteriormente, a realidade escolar é dinâmica e, por vezes, imprevisível. Fatores externos ao planeamento, como dias de greve, alterações inesperadas nos espaços atribuídos ou iniciativas escolares que implicam diretamente o cancelamento ou reconfiguração de aulas, obrigaram-me a reorganizar algumas UD e a repensar o encadeamento das aulas. Nesse sentido, recorri ao MEC como referência para a organização das UD e PdA, garantindo coerência na progressão pedagógica.

4.1.3 Plano de Aula

O PdA (cf. Anexo V), foi uma ferramenta central no processo de preparação e atuação ao longo do EP. Gunes et al. (2012, p.190) afirmam que o "planeamento pode ser considerado um dos componentes importantes para garantir um ensino eficaz". A sua construção fazia parte da rotina semanal, era elaborado com antecedência e enviado durante o fim de semana ou na semana anterior à aula, de forma que o PC pudesse acompanhar e, quando necessário, sugerir alterações. No início do EP, até meados de novembro, recebíamos *feedback* regular sobre os nossos planos, o que nos fez olhar para eles com maior rigor e sentido crítico.

A estrutura do PdA foi definida coletivamente pelo NE, sendo um dos primeiros trabalhos desenvolvidos em equipa, uma vez que a utilização de um modelo de planificação de aulas abrangente, mas com margem de flexibilidade, revela-se fundamental para orientar a sua condução (MacDonald et al., 2018). Esta uniformização permitiu que os quatro elementos seguissem a mesma lógica de organização, o que se revelou muito útil, sobretudo na partilha de ideias e estratégias.

Cada PdA incluía elementos fundamentais para a organização da aula (Gunes et al., 2022): os objetivos principais, a descrição das tarefas, o tempo estimado para cada exercício, o material necessário e as palavras-chave que pretendia utilizar. Esta estrutura ajudava-me não só a prever o desenrolar da aula, como também a preparar o espaço e os materiais com antecedência. O PdA era construído com base no MEC previamente elaborado, tendo em consideração o nível da turma, os conteúdos das AE para o 11.º ano e as estratégias mais adequadas à realidade do grupo.

Inicialmente, sentia a necessidade de seguir o PdA à risca. No entanto, ao longo do EP, fui percebendo que ser professor implica uma capacidade constante de adaptação. Comecei a ajustar o PdA a partir do momento em que a realização de determinadas tarefas dependia da resposta dos alunos, do tempo disponível ou de imprevistos que surgiam durante a aula.

> *"Mais uma vez, tive de alterar o PdA em função da resposta da turma. Alguns exercícios não resultaram como esperava e tive de fazer alterações na hora. Já não vejo isso como falha, mas como parte do processo de ser professora."*
>
> *(Diário de bordo, janeiro 2025)*

Posteriormente, estas alterações eram registadas sob a forma de reflexão e levavam-me, muitas vezes, a corrigir o PdA com aquilo que realmente aconteceu, numa lógica de melhoria contínua.

O processo de planear também representa uma forma de estudo e preparação, ajudando a aprofundar o conhecimento sobre a modalidade, a diversificar o repertório de exercícios e a antecipar as possíveis reações da turma. Sempre que possível eram incluídas variantes ou alternativas aos exercícios planeados, criando soluções caso fosse necessário ajustar alguma tarefa.

Mais do que um documento técnico, o PdA tornou-se numa ferramenta de segurança e confiança. Como defendem Silva et al., (2025b), os professores destacaram a importância do pré-planeamento e de um planeamento flexível, enfatizando que o planeamento é fundamental para aprimorar a prática docente e promover um ensino e aprendizagem mais eficazes.

4.2 Realização na Prática

Nesta secção, descrevo como se desenvolveram as aulas ao longo do ano, mostrando como as diferentes modalidades foram organizadas e adaptadas às turmas e aos espaços disponíveis. Apresento as estratégias de ensino utilizadas, os modelos pedagógicos aplicados e as metodologias escolhidas para cada contexto, bem como os desafios enfrentados e as soluções encontradas. O foco está em como o planeamento e a prática se articulam para promover o envolvimento e a aprendizagem dos alunos em cada modalidade.

Em termos metodológicos, utilizei diferentes modelos de ensino, ajustando-os às características das turmas, das modalidades e dos objetivos definidos. O Modelo de Instrução Direta (MID) revelou-se particularmente eficaz em momentos que exigiam maior controlo da tarefa e clareza na transmissão de instruções, como a aprendizagem de técnicas mais complexas. Por sua vez, o modelo de ensino por pares (Rink, 2014) permitiu fomentar a entreajuda, promovendo o envolvimento ativo dos alunos através da partilha de conhecimento e da cooperação. Por último, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) possibilitou que os alunos assumissem um papel mais ativo no processo, propondo exercícios, observando colegas e dando *feedback* com base em critérios previamente definidos.

4.2.1 1º Semestre

O primeiro semestre do EP ficou marcado por uma adaptação logística significativa, decorrente das obras no pavilhão principal da escola. Perante esta limitação, e após diálogo com o PC, optou-se por organizar as modalidades de forma a tirar o melhor partido dos espaços disponíveis, garantindo condições adequadas para o ensino e para a aprendizagem de cada aluno.

Assim, decidimos iniciar o ano letivo com três modalidades: o basquetebol, aproveitando o pavilhão novo e o campo exterior, a dança, lecionada na sala de espelhos e no auditório, e o ténis de mesa, realizado no corredor, que tinha as mesas necessárias (cf. Anexo III). Esta distribuição permitiu manter a qualidade das aulas, respeitando as especificidades de cada modalidade, mesmo em condições limitadas de espaço.

Adicionalmente, a escolha destas modalidades revelou-se estratégica, uma vez que no final do semestre decorreram os torneios inter turmas de basquetebol e ténis de mesa, proporcionando aos alunos uma oportunidade concreta de aplicar os conhecimentos e competências desenvolvidos nas aulas. O alinhamento entre planeamento e calendário escolar contribuiu para uma maior motivação dos alunos e deu sentido à aprendizagem, uma vez que muitos se empenharam com maior entusiasmo por sentirem que estavam a preparar-se para uma competição real.

4.2.1.1 Basquetebol

A primeira modalidade lecionada foi o Basquetebol, e, tendo em consideração que se tratava do meu primeiro contacto formal com a turma e com a PES, optei por seguir o MID. Este modelo, amplamente utilizado no ensino de modalidades coletivas, assenta numa estrutura sequencial clara e num papel central do professor na transmissão do conhecimento (Rosenshine, 1987). A aplicação deste modelo revelou-se adequada ao contexto, pois permitiu uma organização mais controlada das tarefas e um acompanhamento mais próximo da execução técnica dos alunos, algo particularmente importante numa fase inicial em que ainda estava a ganhar segurança enquanto docente.

A turma apresentava níveis de desempenho distintos, pelo que, desde cedo, procurei organizar os alunos em grupos distintos, aproveitando o facto de dois deles serem praticantes federados da modalidade. Como estes alunos já detinham um domínio técnico e tático mais avançado, consegui explorar conteúdos de maior complexidade. Com os

restantes, foquei-me na aquisição de fundamentos básicos, nomeadamente passe, drible e lançamento. Esta estratégia permitiu não só otimizar o tempo de prática, como também promover um maior envolvimento e motivação, dado que cada aluno era desafiado de acordo com o seu nível de competência.

"Apesar de já estarmos a caminhar para o final da unidade, sinto que a turma ainda não atingiu os objetivos definidos para o basquetebol, sobretudo ao nível da tomada de decisão e do posicionamento defensivo. Por isso, vou prolongar esta unidade didática por mais algumas aulas, para consolidar os conteúdos e dar oportunidade aos alunos de evoluírem com mais segurança."

(Diário de bordo, novembro de 2024)

No início, senti a necessidade de recorrer frequentemente ao apoio do PC, sobretudo na definição das tarefas e na seleção dos exercícios mais adequados. Realizámos diversas reuniões de planeamento, nas quais o PC partilhou sugestões e formas de ajustar as atividades às características da turma. Estas trocas de ideias foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e para a adaptação das aulas às necessidades reais dos alunos.

Dada a minha menor familiaridade com a modalidade, a preparação das aulas implicou um trabalho intenso fora do contexto escolar, desde a revisão de fundamentos técnicos até à pesquisa de exercícios e progressões. Ainda assim, confesso que, nos primeiros momentos, foi difícil transmitir confiança e cativar a turma, tendo o receio de que a minha insegurança se tornasse evidente. Conforme Metzler (2011), o envolvimento dos alunos depende da clareza das instruções e da consistência na condução das atividades, sobretudo quando o professor ainda está consolidando seu próprio conhecimento da modalidade.

Ao longo da UD, foram feitas várias alterações ao planeamento inicial. A avaliação formativa e a observação diária indicaram a necessidade de ajustar o nível de dificuldade das tarefas, rever a sequência dos conteúdos e introduzir estratégias diferenciadas para aumentar a participação ativa de todos os alunos.

Um dos principais constrangimentos enfrentados foi a limitação dos espaços. As aulas de Basquetebol eram lecionadas exclusivamente no pavilhão, mas devido à rotatividade de utilização, tive de intercalar algumas sessões com a modalidade de Dança, lecionada na sala dos espelhos (G5). Esta alternância de espaços e conteúdos, para além

de quebrar a sequência lógica da UD, implicava retomar explicações e readaptar as tarefas, o que, na minha perspetiva, prejudicava a consolidação das aprendizagens.

Apesar destes desafios, esta experiência no ensino do Basquetebol permitiu-me compreender a importância de articular o planeamento com a flexibilidade pedagógica, de forma a ajustar a intervenção às circunstâncias concretas de cada aula e de cada aluno. Acima de tudo, reforçou a consciência de que a preparação prévia e a clareza na condução das tarefas são determinantes para o sucesso do processo EA, especialmente quando o professor não se sente totalmente confortável na modalidade.

4.2.1.2 Dança

A segunda modalidade abordada no 1.º semestre foi a Dança e, ao contrário do Basquetebol, representou para mim um terreno familiar e de grande conforto. Tendo praticado dança durante vários anos, sentia-me totalmente à vontade com os conteúdos, o vocabulário técnico e as metodologias adequadas à sua lecionação. Esta segurança traduziu-se numa abordagem pedagógica mais fluida e confiante, o que, de imediato, se refletiu no comportamento e na motivação dos alunos.

Para esta UD, recorri a uma metodologia que conjugou elementos do MID com momentos de Aprendizagem por Demonstração. A demonstração foi um recurso fundamental, muitas vezes realizada a solo, interpretando o papel masculino e feminino, já que as indicações técnicas variavam consoante o par. Noutras situações, convidei um aluno para participar, reforçando a compreensão dos movimentos e permitindo à turma visualizar a interação entre os dois papéis.

Um dos momentos mais marcantes desta UD foi a possibilidade de trazer um convidado com bastante experiência, a nível mundial, conhecido por alguns alunos pela sua participação no programa *Got Talent*. Este momento, realizado em colaboração com o meu colega e companheiro de curso Bruno Oliveira, foi uma oportunidade muito enriquecedora, não só pelo impacto motivacional que teve na turma, mas também pela forma como ampliou as referências e horizontes culturais dos alunos.

"Foi incrível observar a reação da turma com a presença do convidado que despertou uma motivação imediata, e até os alunos que habitualmente se mostravam menos envolvidos participaram com entusiasmo. Senti que este momento quebrou rotinas e

trouxe uma energia diferente à aula, reforçando a importância de criar experiências marcantes."

(Reflexão de aula nº 7 e 8 de dança, 26 de novembro de 2024)

A recetividade de todos a esta iniciativa foi extremamente positiva. Ao longo das aulas, notei uma crescente abertura para experimentar e arriscar, mesmo por parte dos alunos mais reticentes inicialmente. No final da UD, propus a elaboração de uma coreografia em grupo, na qual cada equipa teria liberdade para escolher música, estilo e sequência de movimentos. O resultado superou as expectativas, uma vez que os alunos não só se empenharam na execução, como foram vestidos a rigor para a apresentação, evidenciando orgulho e entusiasmo pelo trabalho realizado.

"Estava planeado retomar a dança noutra semana, mas decidi manter a continuidade da modalidade, de forma a não interromper o processo de criação coreográfica dos alunos. Sinto que este fluxo contínuo está a potenciar a criatividade e o envolvimento da turma, e não faria sentido quebrar este ritmo para iniciar outra modalidade neste momento."

(Diário de bordo, dezembro de 2024)

O momento de apresentação revelou-se determinante para a relação pedagógica com a turma. A entrega demonstrada pelos alunos e o ambiente positivo desta contribuíram para que passassem a encarar-me com maior respeito e confiança, o que impactou diretamente as modalidades abordadas posteriormente. De acordo com Mosston e Ashworth (2008), quando o professor demonstra domínio do conteúdo e transmite confiança, a relação pedagógica se fortalece, favorecendo aprendizagens mais significativas.

Assim, a experiência com a Dança foi não só uma grande oportunidade de aplicar conhecimentos técnicos e artísticos adquiridos ao longo dos anos, mas também um momento de afirmação da minha identidade docente, onde percebi exatamente a forma como a competência e a confiança na lecionação se refletem no envolvimento e desempenho dos alunos.

4.2.1.3 Ténis de Mesa

A abordagem ao Ténis de Mesa surgiu de forma pontual, como forma de aproveitar o novo espaço recentemente criado (G2) enquanto o pavilhão principal se encontrava temporariamente indisponível. Apesar de não ter sido inicialmente contemplada como uma UD completa, esta experiência revelou-se uma oportunidade interessante de diversificar a prática e explorar competências específicas associadas a uma modalidade menos habitual no contexto escolar.

Desde o primeiro contacto, o nível técnico da turma surpreendeu-me, já que vários alunos apresentavam experiência prévia significativa, o que permitiu elevar o grau de desafio das tarefas propostas. Neste sentido, optei por adotar uma abordagem que combinou momentos do MID para a introdução e correção de gestos técnicos com estratégias do MAC, envolvendo os alunos mais experientes na dinamização das atividades. Estes, para além de servirem como exemplo técnico, partilharam sugestões de exercícios e variações de tarefas, contribuindo ativamente para o enriquecimento das aulas.

A motivação da turma foi reforçada pelo contexto competitivo, uma vez que a escola se preparava para organizar um torneio interno de Ténis de Mesa. Aproveitei essa oportunidade para orientar parte das aulas no sentido de preparar os alunos para a participação nesse evento. Este enquadramento prático conferiu às aulas um caráter mais envolvente, permitindo aos alunos aplicarem de forma imediata os conteúdos trabalhados.

Embora breve, a passagem pela modalidade do Ténis de Mesa reforçou a importância de adaptar o planeamento às circunstâncias e de aproveitar as oportunidades que o contexto oferece. Segundo Metzler (2011), a aprendizagem pode ser enriquecida quando o professor utiliza acontecimentos inesperados de forma planeada, garantindo clareza de objetivos e um enquadramento pedagógico adequado.

> *"O ténis de mesa acabou por ser integrado como modalidade alternativa, tendo em conta a limitação de espaços nesta fase inicial do ano. Como teremos poucas aulas e não é uma modalidade obrigatória para todos, optei por não avançar com novos conteúdos. Prefiro investir nas tarefas já trabalhadas, reforçar os aspetos técnicos essenciais e garantir que todos os alunos sintam algum progresso."*
>
> *(Diário de bordo, novembro de 2024)*

4.2.1.4 Atletismo

Após debate com o PC, o Atletismo foi trabalhado apenas numa aula, introduzindo-se noções básicas de corrida de velocidade e estafetas, em conformidade com as AE. O objetivo principal foi proporcionar aos alunos um primeiro contacto com alguns fundamentos técnicos destas práticas, numa lógica de exploração e descoberta.

A aula foi conduzida de forma mais informal, permitindo aos alunos experimentar diferentes posições de partida, transições e passagens de testemunho, com espaço para corrigir de forma imediata aspetos básicos observados. Não realizei qualquer avaliação formal, priorizando a autonomia e o prazer da prática, para que pudessem sentir-se livres para experimentar sem a pressão de um desempenho mensurável.

Apesar do tempo reduzido, esta experiência permitiu diversificar as vivências motoras da turma e reforçar a importância de criar momentos que valorizem a curiosidade e a experimentação no processo de EA.

Considero que esta aula teve valor sobretudo pelo despertar de interesse dos alunos para a modalidade, funcionando como um primeiro contacto motivador. No entanto, em termos de ensino efetivo, os resultados foram limitados, já que ficou evidente que seria necessário investir mais tempo para consolidar fundamentos técnicos e garantir aprendizagens significativas.

4.2.2 2º Semestre

Com a reabertura do pavilhão principal no início do segundo semestre, foi possível retomar a planificação das aulas de forma contínua e sequencial para cada modalidade, garantindo um maior fio condutor no processo de EA. Esta alteração permitiu estruturar as UD de forma mais consistente, evitando interrupções e facilitando a progressão dos conteúdos (cf. Anexo III).

4.2.2.1 Badminton

O Badminton foi a primeira modalidade lecionada neste novo semestre. A turma revelou, desde o início, um nível técnico bastante satisfatório, o que possibilitou explorar conteúdos para além dos fundamentos básicos. Esta competência dos alunos permitiu que,

numa fase mais avançada da UD, realizássemos torneios internos, fomentando um espírito competitivo saudável e promovendo a aplicação prática das aprendizagens.

Durante estas competições, contei com o apoio do meu colega de estágio, Carlos Coelho, que ficou responsável por apontar resultados e auxiliar na organização dos jogos, enquanto eu me concentrei na observação e correção das execuções técnicas, garantindo que cada aluno recebia *feedback* específico e ajustado às suas necessidades.

Para a abordagem dos diferentes batimentos e sequências, recorri a apresentações em *PowerPoint*, com recurso a imagens ilustrativas e sequências fotográficas. Este suporte visual facilitou a compreensão dos alunos, permitindo-lhes associar os conceitos explicados a representações claras e objetivas, melhorando a execução em contexto prático.

No final da UD, foi evidente que a combinação de explicação teórica com demonstração prática e competição organizada contribuiu para a consolidação das aprendizagens e para o aumento do envolvimento dos alunos na modalidade. Metzler (2011) enfatiza que aprendizagens significativas no ensino de modalidades desportivas dependem de uma combinação equilibrada de instrução direta, *feedback* direcionado e prática aplicada em situações de jogo.

4.2.2.2 Voleibol

O Voleibol é uma área na qual me sinto particularmente confortável por já ter praticado anteriormente. Esta familiaridade permitiu-me abordar os conteúdos com maior segurança, explorar variantes mais complexas e adaptar a metodologia de ensino às necessidades da turma.

Dada a boa base técnica demonstrada pelos alunos, introduzi novos conteúdos como o passe de costas, o remate e o *side-out*, entre outros, ampliando o leque de competências trabalhadas.

> *"Os alunos superaram as expectativas delineadas para esta fase, revelando uma evolução técnica mais rápida do que a prevista. Este progresso possibilitou a introdução de novos conteúdos e constituiu um momento de satisfação pessoal, pois percebi o entusiasmo e a dedicação demonstrados ao longo da aula."*
>
> *(Reflexão da aula nº8 e 9 de voleibol, 28 de março de 2025)*

Para otimizar o processo de aprendizagem, optei por aplicar o Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding*; TGfU), que privilegia a compreensão tática e a tomada de decisão em contexto de jogo antes da execução perfeita da técnica. Esta abordagem permitiu que os alunos percebessem o "porquê" de cada ação no jogo e desenvolvessem competências de leitura e antecipação de situações.

A turma foi organizada em equipas fixas, divididas em dois níveis, de forma a garantir que todos tivessem desafios adequados ao seu grau de proficiência. Esta estrutura fomentou a cooperação e a entreajuda entre colegas, uma vez que as equipas mais equilibradas conseguiram evoluir de forma mais consistente ao longo da UD.

A componente competitiva esteve muito presente, com a realização de pequenos torneios internos e momentos de jogo orientado, que serviam simultaneamente para aplicar os conteúdos lecionados e para preparar a turma para o torneio de voleibol da escola. Apesar deste evento não se ter concretizado, a motivação e o envolvimento nas aulas mantiveram-se elevados, revelando-se uma mais-valia para a consolidação das aprendizagens.

O modelo TGFU, segundo Bunker e Thorpe (1982), valoriza o desenvolvimento conjunto de habilidades técnicas e táticas, proporcionando aos alunos aprendizagens mais significativas e contextualizadas. A aplicação desta metodologia no Voleibol permitiu-me observar uma melhoria não só na execução dos gestos técnicos, mas também na capacidade dos alunos de tomar decisões rápidas e eficazes durante o jogo.

4.2.2.3 Andebol

A última modalidade lecionada no segundo semestre foi o Andebol, uma área na qual, à semelhança do Basquetebol, não me sentia totalmente à vontade. Desde o início, procurei não transmitir essa insegurança aos alunos e, para isso, contei com o apoio de colegas meus com experiência na modalidade, incluindo atletas da 2.ª divisão e antigos estagiários que já a tinham lecionado. Esta rede de apoio revelou-se fundamental para o meu processo de preparação e para a construção de aulas mais sólidas.

As primeiras aulas foram dedicadas aos conceitos básicos, uma vez que praticamente nenhum aluno tinha experiência prévia com a modalidade. Apesar de pensar que estava suficientemente preparada, rapidamente percebi que teria de aprofundar ainda mais o meu trabalho. Esta realidade fez com que me empenhasse de forma redobrada,

pelo que procurei assistir a aulas de outros professores da escola, o que me permitiu recolher ideias, estratégias e exercícios que adaptei posteriormente à minha turma.

Depois de consolidadas as noções iniciais, implementei uma estratégia que visava não só promover a aprendizagem técnica e tática, mas também desenvolver competências de liderança e comunicação nos alunos. Para isso, criei grupos de trabalho, atribuindo a cada um uma aula e um tema específico. Assim, para cada sessão, o grupo era responsável por conduzir o início da aula, apresentando um ou dois exercícios relacionados com o conteúdo definido.

"A proposta foi bem recebida pela turma, que desde logo demonstrou abertura para a experiência. O facto de saberem que teriam trabalho extra levou-os a estar mais atentos e envolvidos, percebendo que o seu contributo seria determinante para o desenrolar das aulas."

(Diário de bordo andebol, maio de 2025)

Poderiam ainda recorrer a recursos visuais, como vídeos ou imagens. Antes de cada sessão, validava sempre a forma como cada grupo trabalhou determinado tema e, durante a execução, intervinha sempre que necessário, garantindo que as orientações dadas eram adequadas.

Tal como no Voleibol, utilizei a situação de jogo como ferramenta de ensino, criando situações reais que permitissem corrigir erros e reforçar aprendizagens de forma contextualizada. Esta abordagem facilitou a compreensão das regras, a aplicação de conceitos táticos básicos e o desenvolvimento da coordenação motora específica da modalidade.

Ao longo das semanas, a evolução da turma foi evidente. As dificuldades de coordenação e compreensão das dinâmicas do jogo transformaram-se num desempenho mais fluido, com maior envolvimento e cooperação entre os alunos. Esta progressão, aliada à satisfação expressa pelos próprios dos alunos, foram dos momentos mais gratificantes de todo o meu percurso no EP.

4.3 Observação e Prática Reflexiva: Demonstração, Feedback e Questionamento

Ao longo do ano letivo, realizámos sete aulas observadas formais, nas quais todos os estagiários do NE tinham de estar presentes e elaborar uma reflexão escrita. Três dessas

aulas contaram com a presença da PO da FADEUP, enquanto as restantes foram acompanhadas pelo NE e pelo PC. Paralelamente, ocorreram ainda observações ocasionais do PC na turma partilhada, sem caráter obrigatório para os restantes elementos.

Inicialmente, a presença dos colegas durante as minhas aulas gerava algum receio, sobretudo pelo facto de estarem atentos a todos os pormenores e a tirar apontamentos. Embora pedagogicamente a turma fosse minha, sentia dificuldade em exercer a autoridade de forma plena, o que exigiu um período de adaptação até encontrar o equilíbrio entre a autonomia e o respeito pela função dos restantes membros. Contudo, com o tempo percebi o valor desta dinâmica: a observação mútua permitiu-me aprender diferentes estilos de ensino, estratégias de gestão de turma e desenvolver um pensamento mais crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas.

Também as reflexões sobre as minhas próprias aulas revelaram-se fundamentais. Se no início essa tarefa me parecia monótona e pouco clara, rapidamente percebi que funcionava como uma análise crítica e uma ferramenta de valorização do trabalho realizado, permitindo identificar erros, reforçar pontos fortes e clarificar o caminho a seguir enquanto docente. As reuniões semanais, onde partilhávamos essas reflexões e recebíamos *feedback* dos colegas e do PC, consolidaram o conhecimento partilhado e aprofundaram a colaboração (Jones et al., 2023), tornando-se momentos decisivos para o meu crescimento pessoal e profissional.

Durante o EP, compreendi que a eficácia da minha intervenção enquanto PE dependia do uso adequado de três ferramentas essenciais no processo EA: o questionamento, o *feedback* pedagógico e a demonstração. A experiência prática mostrou-me como cada uma delas influencia diretamente o envolvimento e o progresso dos alunos.

No caso do questionamento, inicialmente não o utilizava de forma sistemática. Com a prática, percebi que esta estratégia estimula o pensamento crítico, a autonomia e a compreensão tática (Metzler, 2011; Cushion et al., 2012). Paralelamente, comecei a questionar as minhas próprias escolhas metodológicas, ajustando estratégias e evoluindo como docente.

Quanto ao *feedback*, no início tendia a ser demasiado extenso. Com o apoio do PC e através da análise das gravações das aulas, aprendi a comunicar de forma mais objetiva e direcionada, tornando o *feedback* claro, breve e centrado nos pontos críticos (Rosenshine, 1987; Rink, 2014). Um dos progressos de que mais me orgulho foi a capacidade de dar

feedback a alunos distantes, mostrando-lhes que acompanhava o seu trabalho e reforçando a motivação e a relação pedagógica.

Relativamente à demonstração, sempre a considerei um recurso central no ensino de competências motoras, de acordo com Magill (2011). Contudo, apenas a realizava eu própria quando me sentia segura da execução correta; caso contrário, recorria a vídeos, imagens ou à participação de alunos confiantes e competentes. Esta última opção revelou-se eficaz, uma vez que aumentava a motivação e o envolvimento da turma.

Comparando as primeiras aulas com as últimas, reconheço uma evolução clara nestas três áreas. Se inicialmente o questionamento era escasso, o *feedback* pouco objetivo e a demonstração dependia da minha confiança pessoal, com a prática, a reflexão e o apoio do PC e do NE consegui refinar estas competências. Essa melhoria traduziu-se numa intervenção pedagógica mais eficaz e num maior envolvimento, autonomia e motivação dos alunos. Como defendem Silva e Laurino (2021, p.7), "O ato de refletir sobre a experiência possibilita ressignificar e aprimorar as práticas docentes, além de estimular a autonomia e a melhoria das aprendizagens profissionais."

4.4 Avaliação

Ao longo do EP, a avaliação não se revelou como sendo apenas um processo formal de atribuição de classificações, mas sobretudo como numa ferramenta essencial para compreensão do progresso dos alunos e orientação das decisões pedagógicas. Foram utilizados três tipos diferentes de avaliação: diagnóstica, sumativa e final, cada uma com objetivos e funções distintas.

A AD foi realizada no início de cada UD, com o intuito de identificar o nível de desempenho inicial dos alunos e adaptar o planeamento das aulas às suas necessidades. Na primeira AD do ano, o NE trabalhou em conjunto, uma vez que nenhum de nós tinha experiência prévia em avaliar um grande número de alunos em simultâneo. A partilha de responsabilidades foi fundamental para recolher informação, mas cedo percebi que havia uma dimensão subjetiva neste processo, já que avaliadores diferentes podiam atribuir classificações distintas ao mesmo desempenho.

À medida que o ano avançou e passei a realizar este tipo de avaliações sozinha, fui ajustando o que observava no próprio momento de avaliação, concentrando-me nos critérios mais relevantes. Ainda assim, na terceira modalidade, percebi que seria

vantajoso gravar a AD. Desta forma, este recurso permitiu-me rever os desempenhos dos alunos em casa, avaliar todos os critérios e parâmetros com calma e ponderação e evitar a perda de momentos importantes de observação que, presencialmente, poderiam escapar com maior facilidade.

A avaliação sumativa decorreu ao longo das UD, sendo crucial para determinar o nível de desempenho dos alunos de forma contínua. Durante as aulas, fazia pequenas anotações individuais, embora nem sempre conseguisse fazê-lo para toda a turma. Apesar disto, estas revelaram-se muito úteis na avaliação final de cada período. Estes registos serviam como suporte para justificar a nota atribuída e para manter um histórico individual do percurso de cada aluno, complementados ainda pelo registo de presenças (cf. Anexo VI), que contribuiu para documentar a assiduidade e apoiar a tomada de decisão avaliativa.

No final do primeiro semestre, enfrentei, pela primeira vez, o desafio de atribuir classificações formais. Por se tratar do primeiro contacto com este processo, senti alguma incerteza, especialmente por saber que, num ano letivo tão curto, a tendência seria manter ou melhorar a nota no segundo semestre. Para me orientar, recorri às fichas de recolha de dados entregues no início do ano, que incluíam a classificação do ano anterior, e utilizei o ficheiro Excel de avaliação, deixando algumas notas em aberto para discutir com o PC. Após isto, fiquei bastante satisfeita por verificar que as minhas propostas não diferiam significativamente das dele.

No segundo semestre, a atribuição de notas foi mais tranquila, uma vez que dispunha de mais material de avaliação e tinha realizado um acompanhamento mais sistemático do progresso dos alunos. A título de exemplo, um exercício particularmente interessante foi comparar a autoavaliação de cada aluno com a nota que eu lhes atribuía. Este momento permitiu-me perceber melhor a perceção que os alunos tinham do próprio desempenho e discutir com eles eventuais discrepâncias.

Outro contributo relevante para o processo avaliativo foi a participação nas reuniões intercalares e de final de período, onde se discutia o plano geral de cada aluno em todas as disciplinas. Estes momentos foram importantes para compreender como os restantes professores percecionavam os alunos e até para contextualizar alguns comportamentos que surgiam nas minhas aulas. De todas as experiências vividas no EP, a participação nestas reuniões foi uma das mais enriquecedoras, uma vez que pude compreender melhor o funcionamento global do ensino em Portugal e os critérios que orientam a atribuição de

notas, percebendo que a avaliação vai muito para além de um número, sendo também um processo de análise, ponderação e diálogo entre docentes.

Para além disto, a literatura reforça ainda que a avaliação deve assumir um papel regulador, permitindo recolher informação sobre o desempenho dos alunos para melhorar as práticas pedagógicas (Fernandes, 2021). A AD identifica o ponto de partida, a intermédia ajuda a ajustar o percurso e a sumativa sintetiza as aprendizagens consolidadas (Black & Wiliam, 1998). Quando bem utilizada, a avaliação não serve apenas para classificar, mas sim para promover aprendizagens significativas e incentivar o progresso individual, contribuindo para um ensino mais justo e eficaz.

5. Área 2 – Participação na Escola e na Comunidade

O papel do professor de EF vai muito para além das aulas e do desenvolvimento das competências motoras dos alunos. Ser docente nesta área implica uma participação ativa na vida escolar e na promoção de relações construtivas com a comunidade educativa, contribuindo para o crescimento integral dos jovens e para o fortalecimento do sentido de pertença à escola. A EF representa um contexto privilegiado para promover competências sociais, valores e atitudes que transcendem a aula, conforme Bailey et al. (2009), tendo impacto direto na integração dos alunos na vida escolar e comunitária.

Neste sentido, a participação na escola e o estabelecimento de relações com a comunidade são dimensões essenciais do exercício docente, permitindo que o professor assuma um papel de agente de ligação entre a aprendizagem formal, as experiências extracurriculares e a realidade social dos alunos. Esta intervenção contribui para a construção de um ambiente educativo mais coeso, inclusivo e enriquecedor.

5.1 Atividades Internas

A participação em atividades internas revelou-se uma dimensão essencial do meu EP. Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de participar em diversos torneios organizados pelo grupo de EF, quer na ESRT, quer na EFMSI. Estes eventos assumiram-se como momentos privilegiados para promover a prática desportiva, reforçar laços entre alunos e dinamizar a vida escolar, constituindo também importantes experiências de aprendizagem para mim enquanto estagiária.

5.1.1 Torneio de Ténis de Mesa

Na ESRT, o primeiro torneio foi o Torneio de Ténis de Mesa (cf. Anexo VII), realizado no final do primeiro semestre e distribuído por dois espaços da escola. A competição prolongou-se durante toda a manhã e, apesar de não termos funções previamente definidas, acabei por acompanhar o PC, assumindo tarefas como apontar resultados, chamar os alunos para os jogos e, em alguns momentos, desempenhar o papel de árbitra. Para além da responsabilidade assumida, este torneio teve um significado especial por contar com quatro alunos da minha turma masculina, cujo desempenho acompanhei com particular entusiasmo.

5.1.2 Torneios de Basquetebol

Ainda na ESRT, decorreu também o Torneio de Basquetebol, realizado nos dois pavilhões da instituição. Estive colocada no G4 (pavilhão novo), onde decorreram os jogos do escalão feminino. Para além da preparação do material, desempenhei funções de mesa em conjunto com a professora Joana, ficando responsável por controlar o tempo de jogo, registar resultados e assegurar a organização das tabelas.

Esta experiência foi especialmente enriquecedora, não só pelo contacto direto com o contexto competitivo, mas também pelas conversas tidas com a professora que me acompanhava, que partilhou comigo observações valiosas sobre as dinâmicas de jogo.

Mais tarde, tive ainda a oportunidade de assistir aos jogos do escalão masculino, coordenados pelos meus colegas de EP, o que me permitiu comparar diferentes contextos competitivos e perceber como fatores como a presença de público ou a intensidade da competição influenciam a atmosfera dos torneios.

Na EFMSI, também tive oportunidade de colaborar em diferentes eventos. O primeiro foi o Torneio de Basquetebol, no qual desempenhei funções de mesa juntamente com o meu colega de estágio Nuno Almeida. Por ser o primeiro torneio nesta escola e pelo facto de ainda não estarmos totalmente integrados, sentia algum receio inicial, mas os professores mostraram-se sempre atenciosos e colaborativos, ajudando-nos a desempenhar as tarefas com confiança.

5.1.3 Torneio de Voleibol

Posteriormente, decorreu o Torneio de Voleibol (2x2) na EMFSI, modalidade em que me senti particularmente à vontade. Por esse motivo, envolvi-me de forma mais ativa, dando sugestões às equipas para melhorarem as suas prestações e, em conjunto com o professor Carolino, observei atentamente as dinâmicas de jogo dos alunos mais novos. Este exercício foi particularmente interessante, pois permitiu-me comparar essas aprendizagens iniciais com aquilo que lecionava no 11.º ano, refletindo sobre a progressão pedagógica e a evolução do ensino da modalidade em diferentes idades.

5.1.4 Torneio de Futsal

Tive a oportunidade de acompanhar o Torneio de Futsal, a convite da professora Carolina, na EMFSI. Embora a experiência tenha sido mais breve, foi igualmente importante, na medida em que me permitiu observar diferentes estilos de coordenação de eventos e alargar a minha perspetiva sobre a organização e dinamização destas atividades.

Todos estes momentos constituíram experiências que enriqueceram o meu EP. Para além da dimensão organizativa e pedagógica, permitiram-me reforçar a ligação com os alunos, aprender com professores mais experientes e compreender melhor o impacto que estas atividades têm no desenvolvimento integral dos jovens e na construção de uma comunidade escolar mais dinâmica e participativa.

5.2 Desporto Escolar

O Desporto Escolar (DE) constitui uma das vertentes mais relevantes da EF em contexto escolar, uma vez que promove a prática regular de atividade física para além das aulas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. O DE, mais do que um espaço competitivo, configura-se como um complemento educativo, promovendo valores como cooperação, respeito, responsabilidade e inclusão (Carvalho, 2014b).

Enquanto projeto nacional, proporciona aos alunos a oportunidade de experimentarem diferentes modalidades, integrando-se em equipas, participando em torneios e criando laços que ultrapassam a sala de aula. Assim, funciona como um elo entre escola e a comunidade, potenciando hábitos de vida ativa e fortalecendo o espírito de pertença ao grupo e à instituição escolar.

Neste caso, a EFMSI e a ESRT, o DE disponibiliza diversas modalidades e horários, apresentados na figura 9 e nos anexos VIII e IX, respetivamente. Apesar de ter preferência pela Natação ou pelo Voleibol, não me foi possível integrar nenhuma dessas modalidades: a primeira devido à incompatibilidade de horário e a segunda porque já tinha sido escolhida por outro elemento do NE. Assim, aventurei-me na modalidade de Perícias e Corrida de Patins, orientada pelo professor Manuel Carolino, cuja postura e dedicação transmitiram-me confiança e admiração desde o início.

Modalidade	Responsável	Escalão/Género	Escola	Horário
Badminton	José Conde	Vários/Misto	EFMSI	3ª feira - 16:20/17:15 4ª feira - 14:30/15:20
Ginástica Urbana e Artística	António Teixeira	Vários/Misto	EFMSI	2ª feira - 16:20/18:00 6ª feira - 16:20/17:10
Perícias e Corrida de Patins	Manuel Carolino	Vários/Misto	EFMSI	5ª feira - 17:20/18:10
Natação	José Dantas	Vários/Misto	ESRT	4ª feira - 15:30/16:10 5ª feira - 15:00/15:40
Ténis de Mesa	Carlos Maia	Iniciados Masculino	ESRT	5ª feira - 14:30/15:20 6ª feira - 15:40/17:10
Dança	Guilhermina Costa	Vários/Misto	ESRT	6ª feira - 17:10/19:30
Projeto Escola Ativa Futsal	Carolina Coelho	2º Ciclo/Misto	EFMSI	3ª feira - 14:30/16:20
Voleibol	Marta Magalhães	Juvenil Feminino	ESRT	3ª feira - 17:20/19:00 6ª feira - 17:20/19:00
Tiro com Arco	José Conde	Vários/Misto	ESRT	4ª feira - 14:30/15:20
Desporto Comunidade	Olga Mendonça	Feminino	Lar Coração d'Ouro	4ª feira - 14:30/17:10

Figura 9. Desporto Escolar ESRT e EFMSI 2024/25

Como não tinha experiência nesta modalidade, foi necessário realizar um trabalho prévio de pesquisa e estudo para me sentir preparada. Nas primeiras sessões, limitei-me a apoiar o professor nos treinos, mas progressivamente fui assumindo mais responsabilidades, até ao ponto em que me foi confiada a condução de algumas partes das mesmas. Esta evolução representou um desafio estimulante e uma oportunidade de grande crescimento.

Um dos momentos mais marcantes foi a participação numa prova fora da escola, acompanhando uma aluna que se destacou e trouxe duas medalhas de bronze. Esta experiência foi particularmente enriquecedora, pois permitiu-me compreender melhor o funcionamento das provas em contexto de competição, desde a organização e logística até à gestão do desempenho dos alunos.

No geral, esta participação foi uma mais-valia para o meu percurso de EP, saí do contexto habitual entre a ESRT e a EFMSI, e tive a oportunidade de conhecer professores e alunos de outras escolas. Para além disso, percebi de perto os métodos de preparação e organização dos eventos desportivos, ganhando uma visão mais abrangente sobre o impacto do DE no desenvolvimento dos jovens e na ligação da escola à comunidade.

5.3 Direção de Turma

A participação na Direção de Turma constituiu uma das experiências mais marcantes e enriquecedoras do meu EP. Ao longo do ano letivo, estive presente em várias reuniões, assumindo sempre a responsabilidade de intervir quando o tema em discussão dizia respeito à disciplina de EF. Apesar de o PC estar igualmente presente, cabia-me a mim apresentar a informação relativa ao desempenho dos alunos, o que aumentava o sentido de responsabilidade e a perceção do meu papel enquanto professora.

Para mim, foi uma experiência única e indescritível. Nunca tinha estado numa reunião de Direção de Turma e, de repente, encontrava-me naquele espaço, não como aluna, mas como PE, com voz ativa e contributo direto para as decisões tomadas. Este momento representou uma mudança de perspetiva, compreendi de forma concreta o que significa estar do "outro lado", tendo de analisar os alunos numa dimensão global, articulando o rendimento académico com aspetos comportamentais e sociais.

Outro aspeto que considero essencial foi perceber que, por vezes, determinados comportamentos dos alunos que me intrigavam nas minhas aulas não se limitavam à disciplina de EF. Ao ouvir os relatos de outros professores e perceber as suas dificuldades, bem como ao conhecer melhor o contexto familiar ou experiências de vida de alguns alunos, consegui compreender de forma mais profunda as razões por detrás de certas atitudes. Estas informações ajudaram-me a desenvolver uma postura mais empática e ajustada, permitindo-me lidar melhor com situações de indisciplina ou de desmotivação em aula.

Estar presente nestas reuniões permitiu-me não só compreender o funcionamento deste órgão, mas também desenvolver competências de comunicação, de análise crítica e de tomada de decisão em contexto coletivo.

Mais do que um espaço administrativo, percebi que a Direção de Turma é um momento essencial de partilha e reflexão, onde cada professor contribui para uma visão mais completa do percurso escolar de cada aluno. Foi, sem dúvida, uma experiência que contribuiu fortemente para a minha formação, reforçando o meu sentimento de pertença ao corpo docente e consolidando a minha identidade profissional.

6. Área 3 - Projeto de estudo: Conhecimento Docente como Fator de Influência na Motivação e no Processo de Ensino-Aprendizagem

Resumo

O presente estudo, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, teve como objetivo analisar de que forma o nível de domínio e confiança da professora estagiária em diferentes modalidades desportivas influenciou a motivação, o comportamento e a aprendizagem dos alunos, bem como a sua própria motivação para lecionar. A investigação foi realizada com uma turma do 11.º ano, composta por 21 alunos, no contexto da disciplina de Educação Física. A recolha de dados foi efetuada em quatro Unidades Didáticas, correspondentes às modalidades de dança, voleibol, basquetebol e andebol, permitindo a comparação entre modalidades desportivas em que a professora estagiária se sentia mais confiante (dança e voleibol) e modalidades em que apresentava menor domínio (basquetebol e andebol). A informação foi recolhida através do diário de bordo, de gravações de aulas e da aplicação de questionários aos alunos via *Google Forms*. Os resultados evidenciaram que, nas modalidades desportivas em que a professora estagiária revelava maior conhecimento técnico e segurança pedagógica, os alunos apresentaram níveis superiores de motivação, envolvimento e respeito, o que contribuiu para aprendizagens mais significativas. Em contrapartida, nas modalidades desportivas em que a docente se sentia menos preparada, verificaram-se maiores dificuldades de gestão, menor motivação e um impacto negativo também na sua própria postura e confiança enquanto futura professora. Este estudo sublinha a importância do conhecimento do professor e da confiança transmitida na construção de um clima de aprendizagem positivo, reforçando a necessidade de formação contínua e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSORA ESTAGIÁRIA; DOMÍNIO; MOTIVAÇÃO; MODALIDADES DESPORTIVAS

Abstract

This study, developed within the scope of the Supervised Teaching Practice, aimed to analyze how the teacher trainee's level of knowledge and confidence in different sports modalities influenced students' motivation, behavior, and learning, as well as her own motivation to teach. The research was conducted with an 11th grade class of 21 students, in the subject of Physical Education. Data collection was carried out through four teaching units corresponding to Dance, Volleyball, Basketball, and Handball, allowing a comparison between modalities in which the trainee teacher felt more confident (Dance and Volleyball) and modalities in which she felt less comfortable (Basketball and Handball). Information was gathered using a logbook, video recordings of classes, and questionnaires administered to students via Google Forms. The results revealed that, in the modalities where the trainee teacher demonstrated greater technical knowledge and pedagogical confidence, students showed higher levels of motivation, engagement, and respect, which contributed to more meaningful learning. Conversely, in the modalities where the trainee teacher felt less prepared, greater difficulties in class management, lower student motivation, and a negative impact on her own posture and confidence as a future teacher were observed. This study highlights the importance of teacher knowledge and confidence in creating a positive learning environment, reinforcing the need for continuous training and critical reflection on pedagogical practice.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; STUDENT TEACHER; COMPETENCE; MOTIVATION; SPORTS DISCIPLINES

6.1 Introdução

O presente estudo surgiu da necessidade de compreender a relação entre o nível de conhecimento e de confiança do professor numa determinada modalidade e o impacto que esse fator exerce tanto nos alunos como na própria prática docente. Ao longo do estágio, constatou-se que as modalidades desportivas em que a preparação docente era mais sólida e segura correspondiam também àquelas em que os alunos demonstravam maior envolvimento, respeito e predisposição para a aprendizagem. Em contrapartida, nas modalidades em que a preparação apresentava fragilidades, verificava-se uma maior dispersão, desmotivação e dificuldades na gestão da aula, fatores que influenciavam igualmente a motivação da professora estagiária (PE).

A pertinência deste tema decorre do facto de que o ensino da Educação Física (EF) não depende apenas da aplicação de metodologias ou da planificação de tarefas, mas também da forma como o professor transmite segurança, domínio e clareza. Como refere Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo (*content knowledge*) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*) são dimensões fundamentais da competência docente, permitindo ao professor não só dominar a matéria, mas também adaptá-la às necessidades e características dos alunos. Em contexto de EF, este aspeto assume ainda maior relevância, uma vez que a disciplina se centra na corporeidade, na execução prática e na exposição perante os pares.

Segundo Fonseca (2017) o papel do professor de EF não se limita ao desenvolvimento físico dos alunos, mas também ao seu crescimento pessoal, social e moral. Para que esse papel se concretize, é essencial que o professor consiga afirmar a sua competência técnica e pedagógica, pois influencia diretamente a perceção dos alunos relativamente à legitimidade do seu ensino. A verdadeira autoridade de um professor não se impõe, mas conquista-se através de relações respeitosas com os alunos, do entendimento das suas necessidades e da capacidade de influenciá-los com confiança e diálogo; assim, o professor deve ir além de apenas ensinar conteúdos, deve orientar o desenvolvimento emocional, encorajar a participação ativa e fortalecer a capacidade dos alunos de aprenderem de forma independente (Machesso & Machesso, 2025; Freire, 1996).

A investigação sobre motivação em contexto escolar mostra igualmente que o professor desempenha um papel central na forma como os alunos se envolvem nas tarefas. Deci e Ryan (2000), ao apresentarem a Teoria da Autodeterminação, explicam que a

motivação dos alunos é fortemente influenciada pelo ambiente de aprendizagem, sendo a perceção de competência do professor um dos elementos que favorece a autonomia, o interesse e o envolvimento dos estudantes. Na EF, onde o corpo está em constante exposição e a comparação entre pares é inevitável, o modo como o professor demonstra domínio e confiança assume um peso ainda mais expressivo.

A escolha do tema emergiu de forma natural ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), à medida que foram sendo observadas diferenças significativas na forma como os alunos reagiam às aulas, em função do nível de domínio e confiança demonstrado pela PE nas modalidades desportivas lecionadas. Logo no início do ano letivo, durante a unidade didática (UD) de basquetebol, verificaram-se maiores dificuldades na condução das aulas, acompanhadas de comportamentos de dispersão e de menor motivação por parte dos alunos. Em contrapartida, quando se iniciou a lecionação da modalidade de dança, na qual o conhecimento da PE se revelava mais consolidado, tornou-se evidente uma mudança positiva: os alunos mostraram-se mais recetivos, respeitaram a intervenção pedagógica e revelaram maior predisposição para a aprendizagem. Esta discrepância foi igualmente assinalada em reuniões com o Núcleo de Estágio (NE) e com o professor cooperante (PC), que reconheceram a influência do domínio das matérias na dinâmica das aulas.

Neste enquadramento, o presente estudo procurou analisar, de forma comparativa, o impacto da postura e do nível de domínio da PE em quatro modalidades desportivas distintas. Foram selecionadas duas modalidades em que a confiança e o conhecimento eram mais elevados (dança e voleibol) e duas em que o domínio era menor (basquetebol e andebol). Esta escolha permitiu observar diferenças significativas no comportamento e motivação dos alunos, bem como no envolvimento e motivação da própria docente.

O estudo apresenta-se, portanto, como um exercício de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, colocando em evidência a forma como a competência percebida do professor influencia não só a dinâmica da aula, mas também o clima motivacional, a disciplina e a qualidade das aprendizagens. Ao mesmo tempo, pretende realçar a importância da formação contínua e da autoavaliação docente, uma vez que a consciência das fragilidades pode ser o primeiro passo para a melhoria das práticas e para a construção de uma identidade profissional mais sólida.

Para além disso, o projeto possibilitou o desenvolvimento de um olhar crítico e profundamente reflexivo sobre a prática pedagógica da estagiária, conduzindo a uma análise constante acerca da forma como a postura adotada, o nível de conhecimento demonstrado e a transmissão das matérias influenciavam os alunos e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (EA). Este exercício de autoanálise enquadra-se na perspetiva do professor reflexivo. Neste sentido, a investigação apresentada não se limita à análise dos efeitos observados, mas constitui igualmente um percurso de autorreflexão que contribuiu de forma decisiva para a evolução da PE enquanto futura docente.

6.2 Enquadramento Teórico

Atendendo à motivação subjacente a este estudo, tornou-se necessário analisar a questão de forma mais aprofundada, transformando-a em objeto de investigação. Ao longo do ano letivo, observou-se uma evolução progressiva na forma como a estagiária lidava com os desafios: se, numa fase inicial, pequenas situações provocavam insegurança perante os alunos, gradualmente foi adquirida a capacidade de gerir imprevistos de modo mais eficaz, transmitindo maior segurança e confiança. Esta evolução pessoal e profissional permitiu estabelecer uma comparação entre o "perfil inicial" e o "perfil atual" da estagiária, evidenciando a relevância do conhecimento docente não apenas para o sucesso dos alunos, mas também para a motivação e a consolidação da identidade profissional da PE.

Do ponto de vista científico e pedagógico, a pertinência do estudo assenta no facto de a literatura reforçar que a qualidade do ensino não depende apenas da aplicação de estratégias ou da planificação das tarefas, mas também da forma como o professor domina e transmite os conteúdos. O papel do professor de EF ultrapassa o desenvolvimento físico, englobando também dimensões pessoais e sociais (Bessa et al., 2017), pelo que a perceção de competência assume uma função legitimadora junto dos alunos.

Neste enquadramento, este estudo justifica-se por três razões fundamentais:

1. Relevância científica: ao explorar a relação entre o conhecimento docente, a motivação e a aprendizagem, tema amplamente discutido na literatura, mas raramente investigado em contexto real de estágio.

2. Relevância pedagógica: ao evidenciar como o domínio e a confiança do professor impactam diretamente o comportamento e o envolvimento dos alunos, influenciando a gestão da aula e a qualidade das aprendizagens.
3. Relevância formativa: ao proporcionar à PE um espaço de autorreflexão sobre as práticas desenvolvidas, permitindo identificar fragilidades, valorizar conquistas e consolidar a construção da identidade docente.

Assim, mais do que a simples compreensão dos efeitos observados, este estudo configurou-se como um exercício de reflexão crítica que possibilitou o desenvolvimento de uma consciência mais clara acerca da postura adotada, da preparação realizada e do impacto dessas dimensões no processo de EA. A investigação enquadra-se na perspetiva do professor reflexivo (Zeichner, 2008), caracterizado por questionar continuamente as suas escolhas, interpretar o contexto em que atua e procurar transformar a prática numa lógica de melhoria constante.

Objetivo geral

- Analisar de que forma o nível de domínio e confiança da PE em diferentes modalidades desportivas influencia a motivação, o comportamento e a aprendizagem dos alunos, bem como a sua própria motivação para lecionar.

Objetivos específicos

- Comparar o comportamento e o envolvimento dos alunos em modalidades em que a PE apresenta maior domínio (dança e voleibol) com modalidades em que demonstra menor confiança (basquetebol e andebol);
- Identificar a influência do conhecimento técnico-pedagógico do professor na perceção de respeito e na postura dos alunos durante as aulas;
- Refletir sobre a relação entre a autoperceção de competência do professor e a sua motivação para o ensino;
- Analisar o impacto do nível de domínio docente nos resultados de aprendizagem e evolução dos alunos ao longo das quatro UD;
- Desenvolver uma consciência crítica e reflexiva acerca do papel do professor no processo de EA, relacionando teoria e prática.

6.3 Metodologia

6.3.1 Contexto e Participantes

O estudo foi desenvolvido no âmbito da PES, realizada durante o ano letivo 2024/2025, numa turma do 11.º ano de escolaridade do AERT3. A turma era composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, pertencentes ao curso de Ciências e Tecnologias. Todas as aulas foram lecionadas pela PE no contexto da disciplina de EF.

As aulas estavam organizadas em dois blocos semanais: um bloco de cem minutos às terças-feiras e um bloco de cinquenta minutos às sextas-feiras, o que permitiu desenvolver uma sequência pedagógica consistente e garantir continuidade entre os conteúdos abordados. Esta distribuição temporal revelou-se importante para a planificação das UD e para a implementação do estudo, uma vez que possibilitou observar a evolução dos alunos em diferentes momentos ao longo da semana.

6.3.2 Modalidades em Análise

Durante o estágio foram selecionadas quatro modalidades desportivas, correspondentes às UD lecionadas: Dança e Voleibol, consideradas as de maior domínio e confiança por parte da PE, e Basquetebol e Andebol, identificadas como as modalidades de menor domínio e confiança. A escolha destas modalidades permitiu estabelecer uma comparação entre contextos em que a PE apresentava maior segurança e familiaridade e contextos em que a sua preparação era menos sólida, possibilitando uma análise das diferenças ao nível da motivação, do comportamento e das aprendizagens dos alunos.

6.3.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Foram utilizados três instrumentos complementares:

1. Diário de bordo: atualizado após cada aula, com registos descritivos e reflexivos acerca da gestão da turma, do envolvimento dos alunos, das dificuldades sentidas e das perceções pessoais de confiança e motivação.

2. Gravações de aulas: realizadas em momentos estratégicos ao longo das quatro modalidades desportivas, permitindo observar de forma mais objetiva a postura docente, a dinâmica da turma e os níveis de participação e disciplina.
3. Questionários (*Google Forms*): aplicados aos alunos no final de cada UD, de forma anónima, com questões abertas e fechadas sobre a motivação, o envolvimento e a perceção da competência do professor.

6.3.4 Procedimentos

O estudo decorreu ao longo de quatro UD, cada uma com duração superior a dez blocos de aulas. Em cada UD, a PE lecionou todos os conteúdos programados, registou reflexões no diário de bordo, selecionou duas aulas para gravação e, no final, aplicou um questionário online aos alunos. Este processo foi repetido nas quatro modalidades desportivas, permitindo recolher informação comparativa.

A análise dos dados foi conduzida através de uma triangulação metodológica, articulando três instrumentos distintos: o diário de bordo, as observações em vídeo e os questionários online (*Google Forms*) aplicados aos alunos. Este procedimento permitiu cruzar diferentes perspetivas sobre o mesmo fenómeno, reforçando a validade e a consistência da interpretação.

O diário de bordo forneceu uma perspetiva subjetiva e reflexiva, registando perceções da PE relativamente à sua própria prática. As gravações de vídeo constituíram uma fonte objetiva, possibilitando a análise detalhada da postura docente, da dinâmica da turma e dos níveis de participação. Por sua vez, os questionários aos alunos permitiram recolher uma visão externa e direta sobre a perceção do ensino e da motivação nas aulas.

A análise seguiu uma lógica qualitativa e comparativa, com especial enfoque na distinção entre modalidades em que a PE apresentava maior domínio técnico (dança e voleibol) e aquelas em que se sentia menos segura (basquetebol e andebol). Para tal, foram estabelecidas categorias emergentes ligadas à clareza pedagógica, ao envolvimento dos alunos e à gestão da aula, permitindo identificar padrões e contrastes.

6.4 Apresentação de Resultados

A apresentação dos resultados encontra-se organizada em quatro partes: análise dos registos do diário de bordo; análise das observações em vídeo; análise dos questionários (*Google Forms*) aplicados aos alunos e análise comparativa entre modalidades desportivas de maior e de menor domínio.

6.4.1 Diário de Bordo

O diário de bordo constituiu-se como uma ferramenta de autorreflexão que registou perceções sobre a prática pedagógica ao longo do estágio. Da análise dos registos, emergiram dois padrões principais. Em primeiro lugar, nas modalidades desportivas de maior domínio técnico (dança e voleibol), a planificação revelou-se mais detalhada, a execução das aulas decorreu com maior fluidez e a PE demonstrou mais confiança na comunicação e nas demonstrações. Essa segurança refletiu-se no clima da aula, com alunos mais motivados e disponíveis para experimentar novas tarefas.

"Fiquei estupefacta com o empenho dos alunos nesta aula de dança. Não foi preciso demonstrar nem falar tanto. Consegui até passar já para conteúdos que ia abordar só na próxima aula."

(Diário de bordo, outubro de 2025)

"O empenho dos alunos na avaliação de dança deixou-me orgulhosa e deu para perceber que os meus colegas também ficaram admirados. O seu envolvimento na apresentação das coreografias, vindos vestidos a rigor, deixou-me a pensar no quão diferente está a turma."

(Diário de bordo, dezembro de 2024)

"O voleibol está a correr de forma muito fluida. As transições são rápidas e consigo corrigir em simultâneo vários alunos. O nível da turma é bom e a segurança que sinto na modalidade reflete-se no ambiente positivo da turma."

(Diário de bordo, março de 2025)

"Consegui acertar nas equipas que fiz, algo que no início do ano era muito difícil para mim. O facto de estar à vontade com a modalidade faz-me ter uma melhor leitura do conhecimento e capacidade dos alunos. Eles próprios passaram-me o feedback de contentamento com as aulas e isso deixa-me motivada a continuar."

(Diário de bordo, março de 2025)

Por outro lado, nas modalidades de menor domínio (basquetebol e andebol), os registos evidenciam maior insegurança, sobretudo na seleção e adaptação dos exercícios e na resposta a dúvidas técnicas dos alunos.

"Senti muita dificuldade em dar feedback pela minha falta de conhecimento. Muitas vezes, precisava de explicar e demonstrar várias vezes para que os alunos percebessem a minha ideia e o objetivo do exercício."
(Diário de bordo (basquetebol), outubro de 2024)

"Apesar de já estarmos a meio da UD de basquetebol, sinto que os alunos continuam com dificuldades em manter o posicionamento defensivo. Preciso de reforçar estas situações com exercícios mais simples e repetitivos."
(Diário de bordo, novembro de 2024)

"Quando coloquei os alunos em situação de jogo, observei bastantes erros técnicos e táticos, o que me fez questionar se deveria estar constantemente a parar o exercício e reunir todos para me ouvirem. Senti dificuldade em encontrar o equilíbrio entre deixar jogar e intervir para corrigir, o que revelou a minha insegurança nesta modalidade."
(Diário de bordo, maio de 2025)

Estas dificuldades foram frequentemente associadas a momentos de quebra na gestão do tempo, pausas prolongadas e uma necessidade acrescida de apoio de colegas ou de recurso a materiais auxiliares.

"Recorri a dois alunos praticantes da modalidade de basquetebol para que a demonstração fosse mais correta. Além disso, procurei utilizar imagens e vídeos para a turma entender o meu objetivo do exercício."
(Diário de bordo, novembro de 2024)

Ainda assim, os registos mostram um esforço constante de superação, procurando encontrar estratégias que compensassem o menor domínio, como maior recurso à explicação verbal ou à observação de modelos externos.

"Nesta aula atribuí previamente funções aos alunos que estavam de fora por motivos de lesão. Forneci-lhes material de estudo para prepararem a tarefa, mas como não o fizeram, perdi tempo a explicar novamente o que deviam fazer. Esta situação acabou por prejudicar a minha gestão do tempo de aula e deixou-me consciente da importância de garantir que os alunos compreendem previamente o papel que lhes é atribuído."
(Diário de bordo (andebol), maio de 2025)

"Depois de ouvir os alunos, decidi em alguns momentos de aula separar as raparigas dos rapazes e senti que ambos os grupos conseguiram evoluir dentro dos seus objetivos. Comecei também a perceber melhor que palavra-chave devia usar e, com um maior trabalho de casa da minha parte, já me senti mais confiante para fazer correções."
(Diário de bordo (andebol), maio de 2025)

Através dos excertos retirados do diário de bordo, é possível identificar diferenças claras entre as modalidades de maior e menor domínio, bem como as estratégias encontradas para colmatar fragilidades e promover uma evolução progressiva na prática docente.

6.4.2 Aulas Gravadas

A análise das gravações de aula (duas por modalidade, totalizando oito gravações) permitiu uma observação objetiva da dinâmica docente e da participação dos alunos, aspetos que, durante a aula, poderiam passar despercebidos, constituindo um instrumento valioso de reflexão sobre a prática pedagógica.

Os critérios de seleção dos episódios incidiram sobre momentos que possibilitassem avaliar de que forma o nível de domínio da modalidade influenciava diferentes dimensões da prática docente: clareza e pertinência do *feedback* fornecido, gestão da turma e do tempo de aula, motivação dos alunos e confiança da PE. Foram escolhidos episódios que melhor ilustrassem a relação entre o conhecimento técnico-pedagógico da PE e a dinâmica da aula.

No basquetebol, a gravação incidiu sobre exercícios destinados à execução dos conteúdos programados. Observou-se dificuldade na explicação clara e concisa, recorrendo frequentemente a instruções longas que levavam à perda de concentração dos alunos, evidenciando uma das principais fragilidades identificadas: a dificuldade em comunicar de forma simples e objetiva os objetivos do exercício.

No andebol, foram analisados sobretudo momentos de jogo formal, dado que esta foi a estratégia metodológica mais utilizada. Na primeira aula registada, verificou-se dificuldade na identificação de erros e na entrega de *feedback* ajustado, resultando em dispersão da turma. Em gravação posterior, correspondente a uma fase mais avançada da UD, observou-se evolução significativa: os alunos apresentaram maior compreensão do jogo, colaboraram entre si e o *feedback* tornou-se mais conciso, preciso e eficaz. A seleção

destes episódios evidencia o contraste entre a aula inicial e a final, permitindo identificar a evolução tanto da PE como dos alunos.

Na dança, foram registados dois momentos distintos: a demonstração dos passos pela PE e a apresentação das coreografias de grupo pelos alunos. Estes episódios foram escolhidos por revelarem a clareza na comunicação, o uso de instruções curtas e precisas, e o elevado envolvimento da turma. A observação destes registos confirmou que, em modalidades desportivas de maior domínio, o *feedback* era direcionado e imediatamente compreendido, favorecendo a evolução dos alunos.

No voleibol, os episódios selecionados corresponderam à introdução de novos conteúdos técnicos. A análise demonstrou que a transição entre explicação e prática se efetuava de forma rápida, sem perdas significativas de tempo, e que os alunos compreendiam as instruções à primeira, mantinham-se envolvidos nos exercícios e recebiam *feedback* corretivo de forma simultânea e eficaz. Estes momentos evidenciaram o maior controlo da aula e a segurança transmitida pela PE.

Em síntese, a análise das gravações permitiu confirmar os padrões observados no diário de bordo. Nas modalidades desportivas de maior domínio, identificou-se consistência no ritmo da aula, transições rápidas entre exercícios e equilíbrio adequado entre instrução e prática. Os alunos apresentaram elevada participação, maior concentração nas tarefas e menor dispersão.

Nas modalidades desportivas de menor domínio, as observações evidenciaram hesitação na comunicação e na execução de demonstrações, conduzindo à fragmentação da aula. Verificou-se, por vezes, a necessidade de interromper para clarificar instruções ou redefinir tarefas, impactando temporariamente o nível de empenho de alguns alunos. Ainda assim, foram registados episódios de envolvimento espontâneo, sobretudo quando os alunos dispunham de maior autonomia para explorar ou propor variantes dos exercícios, demonstrando a importância da flexibilidade pedagógica na gestão das dificuldades da PE.

6.4.3 Questionário (*Google Forms*)

Os questionários online, aplicados a toda a turma residente (n = 21), constituíram uma fonte direta e fundamental para compreender a perceção dos alunos em relação às aulas de EF. As respostas, recolhidas no final das UD, permitiram identificar padrões

relativamente à motivação, à evolução percebida, à influência do domínio do professor e à superação de expectativas, bem como recolher testemunhos qualitativos sobre momentos de maior envolvimento e estratégias pedagógicas valorizadas.

Os dados apresentados na Figura 14 indicam que a maioria dos alunos se sentiu mais motivada nas aulas de voleibol (38,1%) e de badminton (23,9%), seguidas pela dança (19%). As modalidades de basquetebol (9,5%) e andebol (9,5%) foram consideradas menos motivadoras.

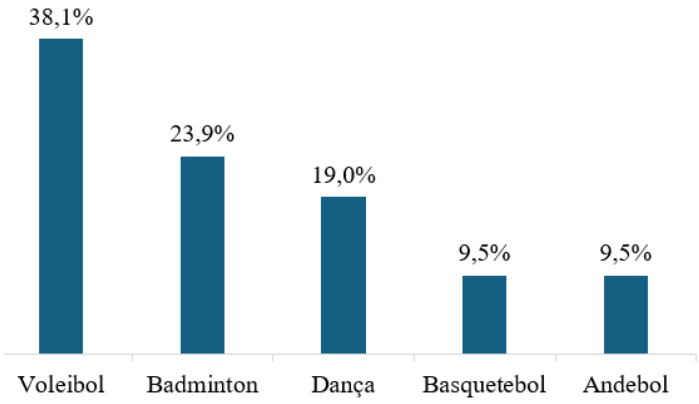


Figura 10. Modalidades em que os alunos se sentem mais motivados

Este resultado sugere que as modalidades desportivas em que a PE demonstrava maior segurança e clareza (como o voleibol) foram também as mais valorizadas pelos alunos em termos de motivação. Desta forma, confirma que a motivação dos alunos em EF está fortemente associada à clareza das instruções e ao clima criado pelo professor (Cothran & Kulinna, 2003).

No que se refere à perceção de evolução, os alunos foram ainda mais claros: 61,9% identificaram o voleibol como a modalidade em que mais progrediram. Dança e badminton foram mencionadas por 19% e 9,5%, respetivamente, enquanto basquetebol e andebol obtiveram apenas 4,8% cada (cf. Figura 15).

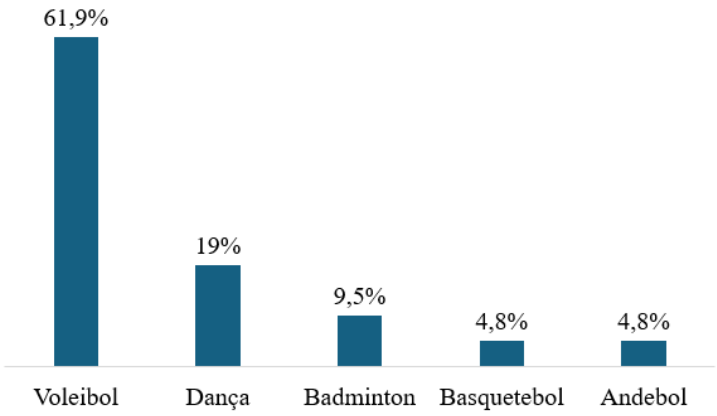


Figura 11. Modalidades em que os alunos sentiram maior evolução

A evolução percebida acompanha, assim, a motivação, reforçando a ligação entre clareza da PE e resultados de aprendizagem.

Relativamente à influência do domínio da PE na motivação, 61,9% dos alunos responderam "sim", 33,3% "mais ou menos" e apenas 4,8% "não" (cf. Figura 16).

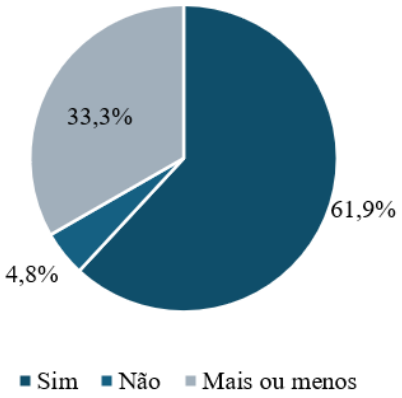


Figura 12. Influência do domínio do professor na motivação do aluno

Este dado confirma que os alunos não são indiferentes ao grau de domínio demonstrado pela PE: a segurança, a clareza e a consistência pedagógica são fatores que impactam diretamente a sua motivação.

Apesar disso, 71,4% dos alunos referiram que, mesmo em modalidades de menor domínio, a PE conseguiu cativá-los, e 28,6% consideraram que isso aconteceu "mais ou menos" (cf. Figura 17).

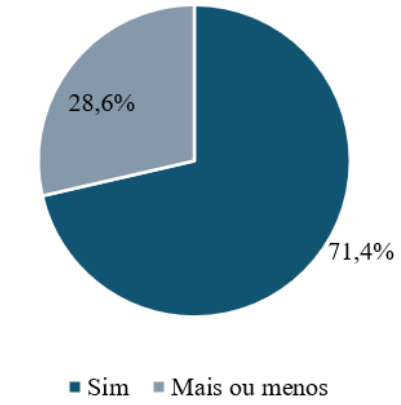


Figura 13. Capacidade de cativar os alunos em modalidades de menor domínio

Este dado revela que, mesmo perante limitações técnicas, outros fatores pedagógicos, como a empatia, o entusiasmo e a forma de comunicar, podem compensar fragilidades do professor e manter os alunos envolvidos.

Quando questionados sobre as suas expectativas em relação às aulas de EF (cf. Figura 18), 85,7% afirmaram que as superaram, e apenas 14,3% responderam que a experiência foi "como esperavam".

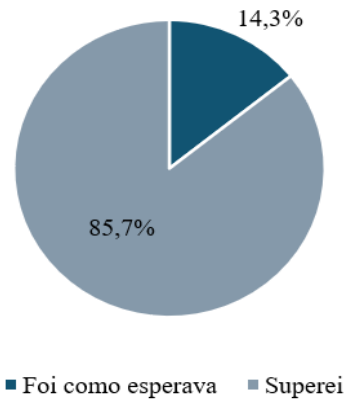


Figura 14. Superação das expectativas dos alunos nas aulas de EF

Este resultado é particularmente relevante, uma vez que demonstra que, apesar de algumas limitações sentidas em determinadas modalidades desportivas, a experiência global foi vivida de forma positiva e acima das expetativas iniciais.

As respostas abertas permitiram compreender em que situações os alunos se sentiram mais envolvidos. Emergiram quatro categorias principais apresentadas na tabela

1: modalidades preferidas, jogos e dinâmicas coletivas, apoio da PE e experiências diferenciadas.

Tabela 1. Perceção dos Alunos sobre o seu Envolvimento nas Aulas

Categoria	Exemplos de respostas dos alunos
Modalidades preferidas	"Nas aulas de voleibol senti-me bastante envolvida"; "Voleibol, adorei as aulas porque estava sempre ativo"; "As aulas de dança surpreenderam-me"
Jogos e dinâmicas coletivas	"Quando jogámos ao jogo do galo na sala de espelhos, senti-me animada"
	"Quando nós organizamos equipas para criar jogos"
	"Gostei dos momentos de jogo porque tínhamos mais liberdade e ao mesmo tempo aprendíamos"
Apoio da PE	"No andebol, mesmo desanimado, a professora ajudou-me a superar dificuldades"
	"A professora motivava-nos a melhorar"
	"A professora corrigia-me ao longe, estava atenta"
Experiências diferenciadas	"Quando trouxe um bailarino para nos ajudar na valsa"
	"Quando organizámos uma aula em que alguns alunos assumiram o papel de professores"
	"Gostei quando a professora utilizou imagens e vídeos"

A análise das respostas abertas mostra que os momentos de maior envolvimento dos alunos não dependeram apenas da modalidade em si, mas sobretudo da forma como a aula foi dinamizada. Situações de jogo, atividades coletivas e oportunidades de assumir papéis ativos na aula surgem como fatores centrais para aumentar a motivação. Além disso, destaca-se a importância da postura da PE, quer no apoio individual, quer na criação de experiências diferenciadas, como o recurso a convidados externos ou a materiais audiovisuais. Estes resultados reforçam a ideia de que o envolvimento dos alunos está intimamente ligado à variedade metodológica e à capacidade do professor em atribuir significado às tarefas propostas.

6.4.4 Análise comparativa entre modalidades de maior e menor domínio

A comparação entre modalidades desportivas em que a PE apresentava maior domínio técnico (voleibol e dança) e aquelas em que o domínio era mais reduzido (basquetebol e andebol) permitiu confirmar a perceção registada ao longo do estágio.

Nos registos do diário de bordo, voleibol e dança foram descritos como modalidades em que a planificação resultava em aulas mais fluidas, com instruções claras e maior segurança na demonstração. Já em basquetebol e andebol surgiram anotações recorrentes de insegurança, pausas prolongadas e maior dificuldade em responder às dúvidas dos alunos, o que comprometia a continuidade da aula.

Tal como defendem Darido (2004) e Metzler (2011), a competência docente articula-se não apenas com o domínio técnico, mas também com a capacidade de gerir o processo EA e de adaptar estratégias à diversidade da turma.

As observações em vídeo reforçaram esta perceção: no voleibol e na dança verificaram-se transições rápidas entre exercícios, equilíbrio adequado entre explicação e prática, e um clima de empenho e motivação generalizada. Pelo contrário, no basquetebol e andebol observaram-se momentos de dispersão e hesitação, revelando fragilidades que afetaram a dinâmica da turma.

Do ponto de vista dos alunos, através da tabela 2, os questionários confirmaram esta tendência. O voleibol foi claramente identificado como a modalidade em que mais evoluíram (61,9%) e na qual se sentiram mais motivados (38,1%). A dança, ainda que com menor expressão, também foi valorizada como experiência diferenciadora. Já o basquetebol (4,8% evolução; 9,5% motivação) e o andebol (4,8% evolução; 9,5% motivação) foram as modalidades menos reconhecidas pelos alunos, tanto em termos de motivação como de progressos realizados.

Tabela 2. Relação entre a Motivação e Evolução dos Alunos com o Domínio da PE

Modalidade	Domínio da PE	Motivação dos alunos	Perceção de evolução	Clima de aula observado
Voleibol	Elevado	38,1%	61,9%	Fluidez, empenho elevado
Dança	Elevado	19%	19%	Criatividade, envolvimento diferenciado
Basquetebol	Reduzido	9,5%	4,8%	Pausas frequentes, motivação desigual
Andebol	Reduzido	9,5%	4,8%	Insegurança técnica, dispersão
Badminton	Bom	23,9%	9,5%	Boa adesão, participação ativa

Em síntese, esta análise evidencia que o domínio técnico da PE se reflete não apenas na sua autoperceção, mas também na forma como os alunos vivenciam as aulas.

Modalidades desportivas com maior confiança por parte da PE traduziram-se em níveis superiores de motivação, envolvimento e evolução. Já o basquetebol e o andebol confirmaram as dificuldades antecipadas, mostrando que a falta de domínio impacta diretamente a dinâmica pedagógica e a perceção dos alunos sobre o seu progresso.

6.5 Discussão de Resultados

Os resultados obtidos através da triangulação de instrumentos (diário de bordo, observações em vídeo e questionários aos alunos) evidenciam de forma clara que o nível de domínio técnico do professor influencia a dinâmica das aulas e a perceção dos alunos sobre a sua aprendizagem. Esta constatação confirma a perceção inicial da PE e encontra sustentação em diversos estudos sobre o papel da competência docente.

Em modalidades desportivas onde a PE revelou maior segurança (voleibol e dança), as aulas decorreram com maior fluidez, clareza na instrução e motivação generalizada dos alunos. Estes dados corroboram a ideia de que o conhecimento profundo do conteúdo é uma dimensão central da competência pedagógica, permitindo ao professor organizar melhor as tarefas, ajustar a dificuldade das atividades e responder de forma eficaz às dúvidas dos alunos (Shulman, 1986).

Pelo contrário, nas modalidades desportivas de menor domínio (basquetebol e andebol), observaram-se momentos de insegurança, pausas frequentes e dispersão dos alunos, confirmando que a falta de domínio técnico pode comprometer a clareza pedagógica e a perceção de eficácia docente. A autoridade pedagógica do professor depende não só do seu papel formal, mas da forma como os alunos percebem a sua competência. Rosado (2017, p.241), acerca da competência, adiciona que "focaliza-se na autoeficácia, na crença na sua capacidade para realizar essas ações com sucesso. Envolve desenvolvimento de capacidade de agir e a perceção de autodomínio e controlo pessoal das tarefas e das situações".

No entanto, os questionários revelaram também que, mesmo em modalidades de menor domínio, a maioria dos alunos afirmou sentir-se cativada, reconhecendo a motivação e o empenho da PE. Este dado é consistente com as perspetivas que sublinham a importância da dimensão relacional e motivacional do ensino, em que a empatia, a comunicação positiva e a capacidade de criar um clima de confiança podem compensar eventuais fragilidades técnicas (Deci & Ryan, 2000). Ou seja, o professor não é avaliado

apenas pelo seu domínio técnico, mas também pela sua capacidade de mobilizar os alunos e atribuir sentido às tarefas.

Adicionalmente, os momentos de maior envolvimento relatados pelos alunos, como jogos coletivos, papéis de liderança em aula ou experiências diferenciadas, reforçam a relevância de uma abordagem pedagógica que privilegie a autonomia, a cooperação e a variedade metodológica. Este aspeto está em linha com o defendido por Bessa et al., (2017) que destaca a importância de diversificar estratégias de ensino para promover aprendizagens significativas.

Em síntese, os resultados do presente estudo confirmam que o conhecimento técnico do professor é determinante para a qualidade da experiência de aprendizagem, mas não atua isoladamente: fatores como a motivação, a empatia, a criatividade metodológica e a capacidade de criar um clima positivo em aula revelam-se igualmente centrais. Esta constatação reforça a ideia de que a competência docente deve ser entendida de forma holística, articulando domínio do conteúdo, clareza pedagógica e dimensão relacional.

6.6 Limitações do Estudo

Embora o estudo tenha recolhido dados consistentes e coerentes com as perceções iniciais da PE, é importante destacar uma limitação: a faixa etária dos alunos.

As conclusões referem-se a uma turma do ensino secundário, cujos alunos já possuem maturidade e autonomia para avaliar com clareza a atuação do professor e o seu próprio progresso. Em turmas mais jovens, do 2.º ou 3.º ciclo, o impacto do domínio técnico do professor pode não ser tão evidente, pois os alunos tendem a valorizar mais o caráter lúdico das aulas do que a profundidade técnica.

Portanto, os resultados apresentados não devem ser generalizados de forma absoluta para outros níveis de ensino, devendo ser interpretados considerando as características específicas da turma estudada.

6.7 Conclusão

O presente estudo evidenciou que o nível de domínio técnico do professor influencia de forma clara a dinâmica da aula, a motivação dos alunos e a perceção da sua evolução. Em modalidades desportivas nas quais a PE apresentava maior domínio, como o voleibol

e a dança, as aulas decorreram com maior fluidez e clareza pedagógica, sendo também apontadas pelos alunos como as mais motivadoras e aquelas em que sentiram maior progresso. Já em modalidades desportivas de menor domínio, como o basquetebol e o andebol, observaram-se mais dificuldades de gestão, hesitações nas explicações e menor perceção de evolução.

Contudo, os dados mostraram igualmente que o envolvimento dos alunos não depende apenas do domínio técnico do professor. Elementos como a empatia, a diversidade metodológica, a atitude pedagógica e a criação de um clima de confiança e entusiasmo desempenharam um papel determinante no sucesso das aulas. Assim, mesmo em contextos de menor domínio técnico, foi possível cativar e envolver os estudantes através da relação pedagógica e da capacidade de adaptação.

Deste modo, conclui-se que a competência docente deve ser entendida numa perspetiva holística, que valorize não só o conhecimento técnico, mas também a clareza pedagógica, a dimensão relacional e a adequação às características dos alunos. Esta visão reforça o papel do professor de EF como mediador de experiências de aprendizagem significativas, que potenciam simultaneamente o desempenho motor e o crescimento pessoal e social dos alunos.

Por fim, importa destacar que este estudo constituiu uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional. O confronto entre as perceções iniciais e os resultados obtidos permitiu à PE reconhecer pontos fortes e fragilidades, identificando caminhos para a melhoria contínua. A experiência confirmou que ensinar é um processo dinâmico e exigente, mas também profundamente transformador, assumindo-se como um compromisso com a formação integral dos alunos e com a evolução permanente da prática docente.

6.8 Referências Bibliográficas

Bessa, C., Silva, R., Rosado, A. & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.66

Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2003). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(3), 297–310. https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609097

Darido, S.C. (2003). *Educação física na escola: Questões e reflexões.* Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, S.A.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Fonseca, A.M. (2017). Apresentação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.13

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25th ed). São Paulo: Paz e Terra.

Machesso, T.B. & Machesso, B.A. (2025). Promovendo a Disciplina com Respeito: Estratégias para a Construção de um Ambiente Escolar Saudável em Escolas Privadas de Moçambique – Niassa, Lichinga. *Recima 21, 6*(8), 1-14. https://doi.org/10.47820/recima21.v6i8.6691

Metzler, M.W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway.

Rosado, A. (2017). A liderança dos treinadores: Entre o desejo e a possibilidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.234

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Zeichner, K.M. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade, 29*(103), 535-554.

Considerações Finais e Perspetivas Futuras

O percurso vivido ao longo deste estágio superou em muito as minhas expectativas. Não foi apenas uma etapa formativa, mas uma experiência profundamente transformadora que me permitiu crescer enquanto professora e enquanto pessoa. Se pudesse voltar atrás, teria aproveitado ainda mais cada minuto, cada desafio e cada oportunidade, pois percebo agora o quão únicas foram estas vivências e o quanto cada momento contribuiu para a construção da profissional que hoje sou.

Ao longo deste processo, aprendi que o estágio não se resume à lecionação de aulas, mas representa uma verdadeira escola de vida. As exigências do planeamento semanal, a preparação de materiais, a reflexão constante no diário de bordo e os momentos de avaliação foram oportunidades para desenvolver competências de organização e de responsabilidade que me acompanharão ao longo de toda a carreira. Paralelamente, os desafios da gestão de turma, as dificuldades em lidar com a heterogeneidade dos alunos e a necessidade de improvisar perante imprevistos deram-me maior capacidade de adaptação e flexibilidade. Hoje sei que ser professora é, muitas vezes, tomar decisões em tempo real, equilibrando o planeado com o inesperado.

Durante esta caminhada percebi que a confiança em mim própria é determinante para enfrentar os obstáculos que o ensino coloca diariamente. Se tivesse de repetir tudo novamente, encararia cada situação com mais segurança, sem tantas comparações com os outros. A experiência ensinou-me que cada um constrói o seu próprio caminho, com tempos e ritmos diferentes, e que não existe uma fórmula única para ser professor. Esta consciência fez com que deixasse de olhar para as minhas fragilidades como falhas, mas sim como pontos de partida para continuar a evoluir e a consolidar a minha identidade docente. Aprendi que confiar em mim é tão importante quanto acreditar nos alunos e que a autenticidade com que me entrego às aulas é um dos aspetos que mais valor acrescenta à minha prática.

Este estágio permitiu-me também descobrir o poder da relação pedagógica. Foram os pequenos gestos, uma palavra de incentivo, um olhar atento, um sorriso de reconhecimento, que muitas vezes fizeram a diferença no envolvimento dos alunos. Percebi que, mais do que transmitir conteúdos, ensinar é criar ligações humanas que potenciam a aprendizagem e marcam o percurso dos jovens. Essa dimensão relacional foi

uma das maiores aprendizagens que retiro desta experiência e que quero continuar a cultivar no meu futuro profissional.

As expectativas criadas com este estágio não se encerram aqui. Pelo contrário, abriram horizontes e alimentaram ainda mais a minha vontade de agarrar novos projetos, de entrar nas escolas com determinação e de começar a dar aulas. Hoje sinto que não tenho apenas vontade de ensinar, mas também de aprender continuamente com os alunos, com os colegas e com cada contexto escolar em que vier a estar inserida. O entusiasmo que trago do estágio reflete-se na motivação para procurar novas oportunidades, construir experiências inovadoras e contribuir para que a EF seja cada vez mais valorizada como disciplina que educa para a vida.

No futuro, tenciono dedicar-me ao ensino, educando muitas crianças e jovens, deixando uma marca em cada um deles e aprendendo também com todas as experiências que irei viver. Sei que a área do ensino é exigente e desafiante, sobretudo no que se refere a concursos e colocações, mas estou convicta de que não devo deixar que essas barreiras me desmotivem. Ao contrário, estas dificuldades só reforçam a importância de continuar a lutar pelos meus sonhos, que em tempos me pareceram incertos e hoje se apresentam claros e firmes. Quero ser professora de EF, quero contribuir para a formação integral dos alunos e quero crescer continuamente enquanto profissional e ser humano.

Este estágio permitiu-me afirmar-me, reconhecer o meu valor e acreditar nas minhas capacidades. Mais do que aprender a planificar ou a avaliar, aprendi a confiar no processo, a acreditar no impacto das pequenas conquistas e a valorizar cada interação com os alunos. Foi uma experiência de realização pessoal e profissional que reforçou a certeza de que estou no caminho certo. Acima de tudo, mostrou-me que ensinar é também deixar-se transformar pelo outro e que o ensino é uma viagem onde professor e aluno caminham lado a lado, aprendendo mutuamente. Hoje sei que ser professora é mais do que lecionar conteúdos: é acreditar nos alunos, inspirar percursos, despertar sonhos, orientar caminhos e deixar que cada experiência me transforme também a mim, lembrando-me sempre de que ensinar é também aprender e crescer num caminho partilhado onde ensinar e aprender se tornam inseparáveis.

Referências Bibliográficas

Allen, J.M., Howells, K. & Radford, R. (2013). A 'Partnership in Teaching Excellence': ways in which one school–university partnership has fostered teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *41*(1), 99–110. http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.753988

Alves, M., Pereira, A., Graça, A. & Batista, P. (2012). Practicum as a Space and Time of Transformation: Self-narrative of a Physical Education Pre-service Teacher. *US-China Education Review B*, *7,* 665-674. ISSN 1548-6613

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

Bezerra, H. S., & Furtado, R. S. (2021). A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física. *Motrivivência*, *33*(64), 1-19. https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e80519

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

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

Carvalho, M.J. (2014a). O Desporto Escolar no desenvolvimento integral dos alunos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 14*(1), 25–35. https://doi.org/10.5628/rpcd.14.01.25

Carvalho, P.G. (2014b). A comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre crianças e entre intervenientes educativos. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre. Coimbra.

Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2003). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(3), 297–310. https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609097

Cushion, C., Harvey, S., Muir, B., & Nelson, L. (2012). Developing the coach analysis intervention system (CAIS): Establishing validity and reliability of a computerised systematic observation instrument. *Journal of Sports Sciences*, *30*(2), 201–216. https://doi.org/10.1080/02640414.2011.635310

Fernandes, D. (2021). Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, L. (2013). A necessidade contínua de legitimar a Educação Física no seio das disciplinas escolares. Porto: L. Fernandes. Relatório de estágio profissional com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25th ed). São Paulo: Paz e Terra.

Furtado, R.S., & Borges, C.N.F. (2020). Educação física escolar, legitimidade e escolarização. *Humanidades & Inovação, 7*(10), 25-38.

Gunes, B., Mirzeoglu, A.D., Karadag, O., Atlı, K., & Yalcinkaya, N. (2022). Evaluation of the Daily Lesson Planning Competency of Physical Education and Sports Teachers. *Journal of Qualitative Research in Education, 32*, 188-212. https://doi.org/10.14689/enad.32.1550

Henry, A. (1918). *The Education of Henry Adams: An Autobiography.* The Massachusetts Historical Society. Boston: Houghton Mifflin company.

Iza, D.F.V. & Neto, S.S. (2015). Os Desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na Parceria entre Universidade e Escola. *Movimento, 21*(1), 105-116. ISSN: 0104-754X

Jones, L., Tones, S. & Foulkes, G. (2023). Talking the Talk: Dialogic Mentoring in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *94*(5), 40–45. https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2185328

Kelly, S. & Tannehill, D. (2012). The mentoring experiences of an Irish student teacher on his physical education teaching practicum. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, *1*, 47-64. ISSN 2046-9357

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. (1ª ed). Programa Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Universidade de Aveiro Campus Universitário de Santiago. ISBN: 978-972-789-316-4

Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team: a Leadership Fable*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MacDonald, L.C., Chepko, S. & Doan, R.J. (2018). Teaching to Standards: Planning Lessons Using the Grade-level Outcomes. In MacDonald, Doan & Chepko (Eds). *Lesson Planning for High School Physical Education: Meeting the National Standards and Grade-level Outcomes*. Reston, VA: SHAPE America – Society of Health and Physical Educators; Champaign, IL: Human Kinetics.

Magill, R. A. (2011). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Marzinek, A. (2004). A Motivação de Adolescentes nas Aulas de Educação Física. Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Católica de Brasília para obtenção do Grau de Mestre. Brasília.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway.

Monteiro, F. (2024). Caminhos para o Aprendizado Socioemocional nas Aulas de Educação Física Escolar. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Seropédica: Rio de Janeiro.

Moraes, A.A. (2025). A identidade profissional docente: a influência dos professores experientes nos estágios supervisionados. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, *18*(3), 1-17. https://doi.org/10.55905/revconv.18n.3-057

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. (1st Ed). Spectrum Institute for Teaching and Learning

Oliveira, F. C. B., Rocha, M. T. S., & Oliveira, E. C. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: A percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte, 16*(1), 185–192. https://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p185

Philp-Clark, C., & Grieshaber, S. (2024). Teacher critical reflection: what can be learned from quality research? *The Australian Educational Researcher, 51*, 697–717. https://doi.org/10.1007/s13384-023-00619-7

Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Rosa, V.D. (2014). A Motivação nas Aulas de Educação Física Escolar. Trabalho de conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Brasília.

Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of Teacher Education*, *38*(3), 34–36. https://doi.org/10.1177/00224871870380030

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Ensinar Educação Física* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Silva, A.C., Silva, E.O., Silva, J.B.C., Cunha, M.R., Oliveira, N.S., & Pereira, V.S.N. (2025a). Educação e empatia: a importância da relação professor-aluno. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, *1*(1), 1-16. https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2025.1011

Silva, D. N., Silva, Y. M., & Denardin, L. (2025b). Percepções de professores acerca do planejamento de ensino: Dificuldades encontradas e soluções propostas para a prática docente. *Revista Interacções, 70*, e33415, 1-28. https://doi.org/10.25755/int.33415

Silva, R.C.S. & Laurino D.P. (2021). Cartografia de redes de conversação entre os profissionais da educação básica e superior nos estágios e práticas de formação docente. *Revista Brasileira de Educação, 26*, e260050. https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260050

Souza, M.B., Ferenc, A.V.F & Silva, F.V. (2024). Estágio Supervisionado Docente: Elemento da Formação Colaborativa de Professores. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, 16*(35), e824. https://doi.org/10.31639/rbpfp.v16.i35.e824

Teixeira, P. M. M. (2024). *A legitimação da Educação Física*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: P. Teixeira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. (2nd ed). https://doi.org/10.4324/9780203771136

Anexos

Anexo I. *Roulement* das Instalações



Anexo II. Ficha de Caracterização do Aluno

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

Estágio Profissional - Escola Secundária de Rio Tinto
Professor – 11º
Ano Letivo 2024/2025

aert3

Ficha Individual do Aluno

1. Dados Pessoais

Nome: _____ **Nº:** _____

Data de Nascimento: ___ / ___ / _____ **Telemóvel:** _____ **Email:** _____

2. Dados Escolares

Indique as modalidades desportivas que MAIS gosta de praticar nas aulas de ED.Física:

_____

Indique as modalidades desportivas que MENOS gosta de praticar nas aulas de ED.Física:

_____

Classificação obtida no ano letivo anterior a Educação Física: _____

Já participou no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐ **Que modalidade(s)?** _____

Pretende participar no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐

3. Desporto

Atualmente pratica alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ **Qual/quais?** _____

Há quanto tempo? _____ **Quantas horas treina por semana?** _____ **Como Federado?** Sim ☐ Não ☐

Já praticou alguma modalidade que não pratica atualmente? Sim ☐ Não ☐ **Qual/quais?** _____

Porque motivo(s) deixou de praticar? _____

Outras informações que considere relevante: _____

_____

4. Saúde

É portador de algum problema de saúde que impeça ou limite a prática desportiva? Sim ☐ Não ☐
Se sim, qual/quais? _____
Outras informações que considere relevante: _____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo III. Planeamento Anual

		T	S	T	S	T	S	T	S	T	S
1º Semestre	Setembro	17/set	20/set	24/set	27/set						
		Apresentação	FITescola	Basquetebol	Torneio						
	Outubro	01/out	04/out	08/out	11/out	15/out	18/out	22/out	25/out	29/out	
		Basquetebol	Greve	Basquetebol	Basquetebol	Dança	Dança	Dança	Basquetebol	Dança	
	Novembro		01/nov	05/nov	08/nov	12/nov	15/nov	19/nov	22/nov	26/nov	29/nov
			Feriado	Ténis de Mesa	Ténis de Mesa	Basquetebol	AV INT	Basquetebol	Basquetebol	Dança	Dança
	Dezembro	03/dez	04/dez	10/dez	13/dez	17/dez	20/dez				
		Atletismo	Dança	Dança	Dança	Ténis de Mesa	Torneio				
	Janeiro	07/jan	10/jan	14/jan	17/jan	21/jan	24/jan	28/jan	31/jan		
		Basquetebol	Badminton	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Teórica	Av. Diagnóstica	Av. Diagnóstica		
2º Semestre	Fevereiro	11/fev	14/fev	18/fev	21/fev	25/fev	28/fev				
		Badminton	Visita de Estudo	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton				
	Março	04/mar	07/mar	11/mar	14/mar	18/mar	21/mar	25/mar	28/mar		
		Carnaval	Badminton	Voleibol	T.Vol+CF	Voleibol	Visita de Estudo	Voleibol	Voleibol		
	Abril	01/abr	04/abr	08/abr	11/abr	15/abr	18/abr	22/abr	25/abr	29/abr	
		Voleibol	Voleibol	Voleibol	AV INT	Férias	Férias	Voleibol	Feriado	Voleibol	
	Maio		02/mai	06/mai	09/mai	13/mai	16/mai	20/mai	23/mai	27/mai	30/mai
			Jogos Tradicionais	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol
	Junho	03/jun	06/jun								
		Andebol	Andebol								

Semestre	Modalidades	Nº de aulas
1º	FITescola (aptidão física)	1
	Basquetebol	20
	Ténis de Mesa	6
	Dança	14
	Badminton	1
	Atletismo	2

Semestre	Modalidades	Nº de aulas
2º	Voleibol	18
	Andebol	16
	Jogos Tradicionais	2
	Badminton	10

Anexo IV. Modelo da Unidade Didática

11º	Unidade Didática			Modalidade: Basquetebol									
	Aula nº			1 e 2	3 e 4	5 e 6	7	8 e 9	10 e11	12 e 13	14	15 e 16	16 e 17
	Data			24.09.2024	01.10.2024	08.10.2024	11.10.2024	25.10.2024	12.11.2024	19.11.2024	22.11.2024	03.12.2024	10.12.2024
	Duração			100´	100´	100´	50´	100´	100´	100´	50´	100´	100´
Conteúdos													
Habilidades Motoras	Técnica	Passe	Peito	Avaliação Diagnóstica	E	E	E	E/C					Avaliação Sumativa
			Picado		E	E	E	E/C					
		Receção			E	E	E	E/C					
		Drible de proteção/ progressão			E	E	E	E/C					
		Finta						I/E	E	E	E/C		
		Lançamento	Em apoio						I/E	E	E	E/C	
			Passada			E	E	E	E/C				
		Posição Tripla Ameaça								I/E	E	E	
		Ressalto Defensivo/Ofensivo										I/E	
	Tática	Passe e Corte			E	E	E	E	E/C				
		Desmarcações					I/E	E	E	E	E/C		
		Defesa Individual						I/E	E	E	E	E	
	Forma de Jogo 3x3				E	E	E	E	E	E	E	E	
Cultura Desportiva	História				X	X	X	X	X	X	X	X	
	Regulamento e Terminologia				X	X	X	X	X	X	X	X	
	Regras de Segurança e Sinais de Arbitragem				X	X	X	X	X	X	X	X	
Condição Física	Capacidades Coordenativas	Orientação Espacial			X	X	X	X	X	X	X	X	
		Equilíbrio			X	X	X	X	X	X	X	X	
		Agilidade			X	X	X	X	X	X	X	X	
	Capacidades Condicionantes	Velocidade			X	X	X	X	X	X	X	X	
		Força			X	X	X	X	X	X	X	X	
Conceitos Psicossociais	Empenho				X	X	X	X	X	X	X	X	
	Responsabilidade				X	X	X	X	X	X	X	X	
	Fair-Play				X	X	X	X	X	X	X	X	
	Comunicação				X	X	X	X	X	X	X	X	
	Autonomia				X	X	X	X	X	X	X	X	

Anexo V. Modelo do Plano de Aula

PLANO DE AULA		
Aula nº ___ de ___		
Ano/Turma: **Data:** **Hora:** **Duração:** **Local:**	**Unidade Didática:** **Objetivos da aula:**	**Nº de Alunos:** **Material:**

	🕐	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				
OBSERVAÇÕES:				

REFLEXÃO SOBRE A AULA

Anexo VI. Registo de Presenças

Estágio Profissional - Escola Secundária de Rio Tinto
11º

Registo de Presenças – maio 2025

Nome	02/maio	06/maio	09/maio	13/maio	16/maio	20/maio	23/maio	27/maio	30/maio
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
21.									

Anexo VII. Cartaz do Torneio de Ténis de Mesa



Anexo VIII. Cartaz do Desporto Escolar na EFMSI



Anexo IX. Cartaz do Desporto Escolar na ESRT

