# Do Choque à Compreensão: Como a Prática Constrói o Conhecimento

**Relatório de Estágio Profissional**

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

**Orientador:** Doutor José António Soares David Paiva da Silva

**Pedro Jorge Marques Rocha**

Porto, setembro de 2025

## Ficha de Catalogação

Rocha, P. J. M. (2025). Do Choque à Compreensão: Como a Prática Constrói o Conhecimento. Porto: P. J. M. Rocha. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PLANEAMENTO PEDAGÓGICO; TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS; IDENTIDADE PROFISSIONAL.

# Dedicatória

**À minha mãe,**
É bom ter alguém que acredita no nosso valor. É bom ter alguém que faz o inimaginável para nos dar conforto. É bom ter alguém que sacrifica o seu bem-estar para resolver os nossos problemas. É bom ter alguém que nos ergue quando nem nós o queremos. Que o término desta minha etapa seja também um motivo de orgulho para ti.

**À minha irmã,**
Não estar sozinho na ausência de soluções é das dádivas mais singelas que a vida nos oferece. Saber que tenho alguém ao meu lado, com preocupação e ação, dá-me segurança e força para fazer sempre melhor.

**Este trabalho é também fruto de vocês e, por isso, dedico-o com toda a minha gratidão.**

# Agradecimentos

O caminho que traçamos nunca é feito em solidão. Foi trilhado por outros antes de nós, e a terra que pisamos carrega já o peso de quem percorreu esse trilho. A caminhada faz-se com o auxílio daqueles que nos rodeiam, que nos ajudam e deixam marca no trabalho que realizamos. Deixo, por isso, o meu agradecimento a todos os que não me deixaram só.

O meu primeiro agradecimento vai para a **FADEUP** — uma casa que me acolheu, onde vivi momentos de frustração, mas também muitas vitórias. A todos os professores e funcionários que me ajudaram a crescer e que contribuíram para aquilo que sou hoje, o meu sincero obrigado.

Agradeço ao **Doutor José António,** orientador de estágio, que procurou sempre refletir connosco sobre o que estávamos a construir. Pelos seus conselhos sobre como lidar com a indisciplina da turma e por orientar o nosso pensamento para soluções, em vez de justificações, fica aqui o meu reconhecimento.

Um muito obrigado à **Professora Doutora Felismina Pereira**, professora cooperante. Foi uma pessoa absolutamente essencial para que chegasse a esta fase final do relatório de estágio, mantendo sempre a confiança de que eu podia fazer melhor, mesmo quando eu próprio duvidava. Obrigado por estar presente e por me ajudar a focar no que controlo, sem perder tempo com o que é acessório.

Agradeço à **Escola Básica de Rio Tinto** — a todos os professores, funcionários e membros da direção que estiveram presentes nas reuniões com a Professora Felismina. Foram sempre de uma simpatia e disponibilidade que foram fulcrais ao longo do estágio. Senti-me em casa, amparado pela generosidade com que me acolheram.

Ao **grupo de Educação Física**, que desde o primeiro dia me tratou de igual para igual. Aos professores que partilhavam material a meio da aula, aos que me inspiraram com as suas práticas para os exercícios das minhas aulas e aos que se preocupavam em saber se eu precisava de algo ou de mais espaço no campo, o meu genuíno obrigado. Que os próximos estagiários sejam tão bem tratados quanto eu fui.

A **todos os funcionários do pavilhão** com quem me cruzei, sempre com uma palavra amiga logo de manhã, sempre disponíveis para ajudar e dispostos a resolver problemas que nem eram da sua responsabilidade, o meu muito obrigado. À Dona Carminda, ao Sr. Silva, à Mariana e à doce Micaela, que sempre recordarei, agradeço o carinho com que sempre me trataram.

Ao **Rodrigo**, o meu incansável colega de estágio. Começaste com uma timidez característica, mas rapidamente mostraste ser uma pessoa de grande valor. Agradeço-te pela partilha de conhecimento, pela ajuda nas aulas, pela confiança quando mais precisei, pelas longas conversas sobre os planos para o clube, que muitas vezes acabavam noutros

temas, e até pelos deliciosos ovos cozidos. Não pediria outro colega ao meu lado: foste uma bênção.

Um obrigado à minha sempre preocupada **irmã**. És uma inspiração para uma vida plena de significado, um exemplo de trabalho e dedicação em tudo o que fazes. Obrigado por existires, por estares sempre pronta a ligar e por nunca me deixares desistir. Serei sempre melhor contigo ao meu lado.

À minha querida **mãe**, uma das maiores razões pelas quais me inscrevi no mestrado em ensino. É por ela que tento e é por ela que procuro ser melhor. Que algum dia consiga retribuir o amor que recebi ao longo da minha vida.

A todos, o meu profundo agradecimento por terem contribuído para este percurso.

**Índice Geral**

**Dedicatória** ..... **III**
**Agradecimentos** ..... **IV**
**Resumo** ..... **VIII**
**Abstract** ..... **IX**
**Lista de Abreviaturas** ..... **X**
**1. Introdução** ..... **1**
**2. Enquadramento Pessoal** ..... **2**
2.1. Perfil Pessoal e Características de um Professor Competente ..... 2
2.2. Motivações para Ser Professor de Educação Física ..... 4
2.3. Expetativas Iniciais ..... 5
**3. Enquadramento Institucional** ..... **6**
3.1. Escola Cooperante ..... 6
3.2. Núcleo de Estágio ..... 8
3.3. Professora Cooperante ..... 8
3.4. Professor Orientador ..... 10
3.5. Turma Residente ..... 10
3.6. Turma Partilhada ..... 12
3.7. Experiência no 1.º Ciclo ..... 13
**4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem** ..... **14**
4.1. Conceção do Ensino de EF e a sua Evolução ..... 14
4.2. Planeamento ..... 16
4.2.1. Planeamento Anual ..... 17
4.2.2. Unidades Didáticas ..... 18
4.2.3. Planos de Aula ..... 20
4.3. Realização em Aula e Controlo da Indisciplina ..... 21
4.4. Modelos de Ensino Utilizados ..... 24
4.5. Avaliação e as suas Particularidades ..... 25
4.6. Observação e Reflexão da Prática ..... 27
**5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade** ..... **29**
5.1. Corta-Mato Distrital do Porto em Leça do Balio ..... 29
5.2. XVII Meeting de Atletismo AERT 2025 ..... 30
5.3. XV Sarau de Ginástica ..... 31
5.4. Domínios de Autonomia Curricular ..... 32
5.5. Dia do Agrupamento ..... 34
5.6. Clube Multidesportos ..... 35
**6. Desenvolvimento Profissional** ..... **39**

**Resumo** ..... **39**
**Abstract** ..... **40**
6.1. Introdução ..... 41
**Objetivos** ..... **41**
6.2. Revisão da Literatura ..... 42
6.3. Metodologia ..... 43
6.4. Amostra ..... 43
6.5. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados ..... 43
6.6. Resultados ..... 44
6.7. Discussão de Resultados ..... 51
6.9. Limitações ..... 53
6.10. Estudos Futuros ..... 54
6.11. Referências Bibliográficas ..... 55
**7. Considerações Finais** ..... **57**
**8. Referências Bibliográficas** ..... **59**
**Anexos** ..... **XII**
Anexo 1 – Planeamento Anual ..... XII
Anexo 2 – Exemplo UD ..... XV
Anexo 3 – Exemplo de Plano de Aula ..... XVI
Anexo 4 – Poster de Clube Multidesportos ..... XVIII
Anexo 5 – Ficha de Acompanhamento Teórica ..... XIX
Anexo 6 – Exemplo de Avaliação Diagnóstica ..... XX

## Resumo

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada no 2.º Ciclo de Estudos que permite a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), com o objetivo de descrever e analisar a experiência desenvolvida ao longo do ano letivo de 2024/2025 na Escola Básica de Rio Tinto, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), refletindo sobre a construção da identidade profissional, a evolução das competências pedagógicas e a intervenção junto de diferentes turmas e modalidades de ensino. O relatório encontra-se estruturado em três blocos principais: o enquadramento pessoal, que apresenta o percurso formativo, as características essenciais de um professor competente e as expetativas iniciais; o enquadramento institucional, que descreve a escola cooperante, o núcleo de estágio, as turmas e os docentes que acompanharam o processo, destacando os fatores contextuais que influenciam a prática pedagógica; e a realização da prática profissional, abordando a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, o planeamento anual, das unidades didáticas e das aulas, os modelos de ensino aplicados, a avaliação, a reflexão sobre a prática e a participação em atividades escolares e comunitárias. No âmbito do desenvolvimento profissional, foi realizada uma investigação intitulada "Análise da Tipologia dos Exercícios nos Planos de Aula de Educação Física ao Longo do Ano Letivo", centrada numa turma do 8.º ano, que consistiu na análise de conteúdo dos planos de aula, categorizando os exercícios em técnicos, físicos, lúdicos ou cooperativos, e relacionando-os com as modalidades desportivas programadas em cada período. Os resultados revelaram uma evolução dinâmica na distribuição das tipologias, refletindo a predominância de exercícios cooperativos e físicos no início do ano, transição para exercícios técnicos no segundo período e prevalência de exercícios físicos no terceiro, enquanto a componente lúdica se ajustou conforme o contexto, evidenciando a flexibilidade pedagógica e o planeamento intencional. A experiência de estágio permitiu desenvolver competências docentes sustentadas na reflexão crítica, na capacidade de adaptação ao contexto da turma e na articulação entre teoria e prática, evidenciando um compromisso com um ensino inclusivo, intencional e centrado nos alunos. O estudo realizado constitui um contributo para a compreensão do planeamento em Educação Física e para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.



PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PLANEAMENTO PEDAGÓGICO; TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS; IDENTIDADE PROFISSIONAL.

## Abstract

This Internship Report was prepared within the scope of the Professional Internship course, part of the 2nd Cycle of Studies leading to a Master's degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto (FADEUP). Its aim is to describe and analyze the experience developed throughout the 2024/2025 academic year at Escola Básica de Rio Tinto, within the context of Supervised Teaching Practice (PES), reflecting on the construction of professional identity, the development of pedagogical competencies, and the intervention with different classes and teaching modalities. The report is structured in three main sections: personal framework, presenting the educational background, essential characteristics of a competent teacher, and initial expectations; institutional framework, describing the cooperating school, the internship group, the classes, and the supervising teachers, highlighting contextual factors influencing pedagogical practice; and professional practice, addressing lesson planning and management, annual, unit, and class planning, applied teaching models, assessment, reflection on practice, and participation in school and community activities. Within professional development, a study titled "Analysis of Exercise Typology in Physical Education Lesson Plans Throughout the Academic Year" was conducted, focusing on an 8th-grade class. The study involved content analysis of lesson plans, categorizing exercises as technical, physical, playful, or cooperative, and relating them to the sports modalities planned for each period. Results showed a dynamic evolution of exercise types, with cooperative and physical exercises predominating in the first period, a transition to technical exercises in the second, and a prevalence of physical exercises in the third, while playful activities were adapted according to context, highlighting pedagogical flexibility and intentional planning. The internship experience allowed for the development of teaching competencies supported by critical reflection, adaptability to the class context, and the integration of theory and practice, demonstrating a commitment to inclusive, intentional, and student-centered teaching. The conducted study contributes to understanding planning practices in Physical Education and to the continuous improvement of pedagogical practices.



**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; PEDAGOGICAL PLANNING; EXERCISE TYPOLOGY; PROFESSIONAL IDENTITY

## Lista de Abreviaturas

**AD**- Avaliação Diagnóstica

**AS**- Avaliação Sumativa

**DAC**- Domínios de Autonomia Curricular

**EF**- Educação Física

**EP**- Estágio Profissional

**FADEUP**- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

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

**NE**- Núcleo de Estágio

**PA-** Planeamento Anual

**PES**- Prática de Ensino Supervisionada

**RE-** Relatório de Estágio

**TGfU**- Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

**UD**- Unidade Didática

# 1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) integra-se no contexto do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), e constitui um documento central na formação de futuros docentes. Este relatório visa não apenas descrever as atividades desenvolvidas durante a prática supervisionada mas também analisar criticamente o processo de desenvolvimento profissional, articulando teoria e prática e evidenciando o crescimento das competências pedagógicas, relacionais, organizacionais e investigativas ao longo do ano letivo de 2024/2025.

A prática docente, tal como experienciada neste estágio, é um processo complexo que exige a integração de múltiplos saberes. A docência não se limita à transmissão de conteúdos disciplinares, exigindo também planeamento, gestão da aprendizagem, intervenção pedagógica adequada a diferentes contextos e gestão das relações interpessoais com alunos, colegas e restante comunidade educativa. O estágio constituiu, assim, um espaço de reflexão crítica sobre a construção da minha identidade profissional, sobre a eficácia das estratégias de ensino e sobre a adaptação contínua às características específicas das turmas, às necessidades individuais dos alunos e aos objetivos curriculares.

A organização deste relatório segue uma lógica estruturada e progressiva, refletindo as diferentes dimensões do percurso de estágio. O Enquadramento Pessoal apresenta o meu percurso formativo, as características pessoais e profissionais consideradas essenciais para o exercício da docência e as expetativas iniciais em relação à experiência de estágio. O Enquadramento Institucional descreve a escola cooperante, o Núcleo de Estágio (NE), os docentes cooperantes e orientadores, bem como as turmas com que trabalhei, destacando os elementos contextuais que influenciam a prática pedagógica e a tomada de decisão em aula.

A secção de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem detalha a conceção do ensino de Educação Física (EF), a planificação anual e das unidades didáticas, a elaboração dos planos de aula, a execução prática das sessões, os modelos de ensino utilizados, os processos de avaliação e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O capítulo Participação na Escola e Relações com a Comunidade evidencia o envolvimento em atividades escolares e extracurriculares, demonstrando o papel do professor enquanto agente ativo no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos e para a integração da escola na comunidade

O Desenvolvimento Profissional integra um estudo de investigação científica realizado em contexto docente, permitindo uma análise sistemática e fundamentada de aspetos específicos da prática pedagógica e das dinâmicas de ensino-aprendizagem. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais desafios, aprendizagens e perspetivas futuras, reforçando a importância da reflexão contínua, do compromisso ético e da adaptação intencional da prática docente.

Este relatório pretende, portanto, ser um instrumento de análise crítica e de valorização da prática docente, evidenciando a construção de competências que permitem uma atuação fundamentada, reflexiva e consciente no contexto da EF escolar. Trata-se de um documento que regista a evolução profissional, refletindo tanto a experiência prática

como a compreensão teórica necessária para a formação de um professor capaz de responder aos desafios da profissão.

# 2. Enquadramento Pessoal

## 2.1. Perfil Pessoal e Características de um Professor Competente

Esta secção do será dedicada a uma breve análise do meu percurso académico e desportivo, com o objetivo de o relacionar e justificar a escolha da minha trajetória profissional.

Acredito que devo fazer um recuo no tempo até ao meu ensino secundário. As minhas referências de professores de EF despertariam em mim o interesse pelo ingresso no mestrado Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, mas não foi esse o caminho que me trouxe aqui. O meu interesse pelo desporto surgiu da prática de várias modalidades e não dos professores de EF que fizeram parte da minha escolaridade. Apesar de sempre ter tido bom rendimento na disciplina de EF, recordo os meus professores como pouco entusiasmantes no ensino de novas modalidades e as suas aulas muito baseadas nos desportos coletivos mais populares, como o futebol e o voleibol.

O meu ingresso na FADEUP deu-se em 2015, ao escolher a Licenciatura em Ciências do Desporto por sentir que uma vida ligada ao desporto não seria apenas trabalho, mas sim algo de que poderia verdadeiramente desfrutar. Percebi logo no primeiro ano que, apesar de usufruir da prática contínua do desporto, o percurso profissional poderia implicar desafios e exigências em áreas menos prazerosas e que requereriam maior sacrifício da minha parte. Contudo, o gosto pelo desporto manteve-se firme.

Pelo facto de a natação ter sido uma modalidade que pratiquei desde tenra idade, optei pela unidade curricular Metodologia de Treino Desportivo – Natação, na minha licenciatura. Tendo sido uma escolha apenas baseada no meu gosto pessoal, esta revelou-se muito significante para o meu futuro profissional. No final do meu terceiro ano de licenciatura, já estava a fazer o meu EP no Clube Natação Valongo e a iniciar o meu trabalho nas piscinas municipais.

Se tinha alguma crença que o meu percurso no desporto iria passar pela natação, a crença tornou-se certeza ao longo do meu período de estágio e trabalho nas piscinas. Comecei a ganhar ainda mais gosto pela modalidade e a perceber que se aprende tanto a ensinar como a praticar algum desporto. No clube de natação, estagiei no escalão de cadetes. Já nas piscinas municipais, fui colocado a lecionar turmas de formação inicial. Assim, deu-se a minha primeira iniciação no ensino e no contacto com os mais novos.

Após o término da licenciatura a minha primeira escolha de mestrado não recaiu no mestrado de ensino, mas sim num mestrado já extinto da FADEUP, o mestrado em Atividade Física Adaptada. A minha opção deveu-se ao facto da unidade curricular de desporto adaptado da licenciatura, ter sido uma das que mais interesse me despertou aquando do meu estudo. Era uma área com muito potencial de crescimento e seria uma forma de tentar através do meu trabalho dar mais visibilidade e respeito a uma parte da

população - população portadora de deficiência – que nunca teve o seu devido reconhecimento na sociedade.

Contudo, o meu caminho não foi por aí. Apesar de ter apreciado os conteúdos do mestrado e o contacto com a população portadora de deficiência ao longo desse percurso, não surgiram oportunidades que me permitissem dar continuidade a essa área. Talvez, se tivesse terminado noutra altura, e não em tempos de pandemia, as possibilidades pudessem ter sido diferentes. Ainda assim, foram conhecimentos valiosos, que contribuíram para o meu crescimento e que poderão constituir uma opção para o futuro.

Não seguindo o caminho do desporto adaptado, eu continuei o meu trabalho na modalidade de natação e abracei outros escalões etários nas turmas que me foram sendo facultadas pelos meus superiores das piscinas municipais. Se iniciei o meu contacto com o ensino nos escalões de menor idade, agora já tenho experiência em todos os escalões etários e também experiência em outras áreas da natação como a hidroginástica. O meu trabalho já não é só ser professor de natação, mas também já passou pelo polo aquático, pela hidroginástica e *aquabike.*

Foi ao experienciar vários escalões etários que descobri que o meu maior gosto passa pelo ensino de crianças e jovens. É prazeroso assistir à evolução rápida dos seus conhecimentos nestas idades, e também o facto de estas idades terem confiança nos nossos ensinamentos em comparação com escalões mais velhos. A responsabilidade e a confiança que nos é depositada quando damos uma aula, foi o que me trouxe valorização profissional e me fez escolher iniciar este mestrado

Tomada a decisão de fazer um mestrado de ensino e já tendo feito a minha licenciatura e mestrado na FADEUP, foi assim lógico que o mestrado em ensino também passaria pela mesma instituição de ensino. Assim, em setembro de 2023 iniciaria o mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela FADEUP e também transformaria a minha visão do que é ser professor.

Na minha visão, um professor competente ainda é aquele que se destaca dos outros em relação aos conhecimentos teóricos que adquiriu ao longo da sua formação. No entanto, agora entendo que isso é uma visão muito redutora da competência. Como fomos aprendendo nas aulas, a competência profissional, é uma prática orientada pela teoria, onde o professor percebe o como, o porquê e o para quê de atuar daquele modo.

Com o que aprendi no primeiro ano de mestrado, ser professor envolve ter capacidades organizativas, construtivas e didáticas que se desenvolvem pela experiência. Um professor deve ter autonomia e identidade profissional e deve estar sempre aberto à inovação. Um professor de EF para ser competente e completo precisa de saber mais do que desporto.

Numa entrevista de Boto (2018) a António Nóvoa, doutorado em Ciências da Educação, este discorre sobre este tema do que é ser professor e citando. “Ninguém nasce professor, já feito. Mas, ao mesmo tempo, acentuamos que é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente. Tornamo-nos professores através de uma reflexão que é também de cariz biográfico.”

É através deste discurso que eu vejo agora o que é ser professor, para além de aspetos meramente teóricos, um professor é alguém que põe um pouco de si aos seus alunos. Ser professor é uma profissão de exposição de conhecimentos e personalidade, é uma exposição do nosso "eu" teórico e pessoal como um todo.

Na mesma entrevista de Boto (2018), António Nóvoa responde à questão. "Para que serve um professor?" este diz-nos que serve para organizar o trabalho dos alunos, para fazer sobressair as qualidades de cada um. Acrescenta que o professor serve para promover a curiosidade e a invenção.

Para os autores Lomba & Faria (2022), a formação de um professor é uma formação profissional de nível superior, assim, esta terá de ser uma formação para uma dada profissão alicerçada no conhecimento. Para os mesmos autores, não pode existir uma formação de professores que não esteja sujeita a uma ligação estreita entre as escolas e as universidades, tanto na formação inicial como no período da indução docente e na formação continuada.

Em conclusão, a minha ideia inicial do que formaria um professor completo e competente é agora muito redutora face ao que já aprendi nos últimos meses de mestrado. É agora claro para mim, que para além do conhecimento, um professor tem de se mostrar aberto às novas metodologias e deixar que as mudanças sociais e culturais sejam refletidas no seu método de ensino. O meu caminho foi longo até chegar a estas conclusões, mas estou ciente que ainda tenho muito mais para evoluir e conhecer.

## 2.2. Motivações para Ser Professor de Educação Física

A escolha pela profissão de professor de Educação Física surge de uma convicção de que ensinar tem um significado no mundo e pode provocar mudanças reais na vida das pessoas. Ao longo do meu percurso como treinador de natação, pude testemunhar como o ensino vai muito além da transmissão de técnicas é capaz de gerar transformação, de promover superação pessoal e de cultivar a resiliência nos praticantes. Segundo Shulman (1987), o ensino não se limita à aplicação de conteúdos, mas constitui também um processo de formação mais amplo, que contribui para a construção de identidade e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Uma das minhas principais motivações é a possibilidade de incutir nos alunos não apenas a vontade de praticar atividade física, mas também motivação para a vida. A Educação Física tem a particularidade de trabalhar em contextos de superação, de esforço e de persistência, elementos que podem ser transferidos para várias dimensões da vida. Como referem Deci e Ryan (2000), a motivação desempenha um papel central no desenvolvimento humano, promovendo a autonomia, a confiança e a autorrealização. Neste sentido, acredito que o professor pode ser uma fonte de inspiração, ajudando os alunos a acreditarem em si próprios e a enfrentarem os desafios com maior determinação.

Outra razão que reforça a minha escolha é a crença de que a Educação Física é um espaço privilegiado para trabalhar valores e princípios éticos. Nas situações de jogo, de cooperação e até de competição saudável, emergem aprendizagens que transcendem o espaço da aula, preparando os alunos para a vida em sociedade. Tal como defende

Shulman (1987), ensinar é também cultivar valores, sendo este um papel essencial da educação na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e solidários.

Por fim, acredito que ser professor de Educação Física também me oferece a possibilidade de contribuir para uma escola e uma sociedade mais inclusivas. O contacto que tive com a população portadora de deficiência mostrou-me a importância de dar maior visibilidade e reconhecimento a estes alunos, que durante muito tempo foram marginalizados. A Educação Física inclusiva permite não só garantir igualdade de oportunidades, mas também promover o respeito pelas diferenças e enriquecer toda a comunidade escolar.

Em suma, as minhas motivações para ser professor de Educação Física assentam na convicção de que o ensino pode transformar vidas, inspirar confiança e transmitir valores como a inclusão. Esta profissão representa, para mim, a oportunidade de unir o gosto pelo desporto a algo que pode deixar marcas que perduram para além da escola.

## 2.3. Expetativas Iniciais

No início do ano letivo, escrevi sobre as minhas expetativas iniciais para o Estágio Profissional (EP) enquanto professor de Educação Física na Escola Básica 2/3 de Rio Tinto. Considerava este um momento crucial para o meu desenvolvimento, tanto profissional como pessoal, e, por isso, esperava adquirir novas competências, melhorar a minha prática pedagógica e alcançar um entendimento mais profundo do funcionamento do ambiente escolar. Desde a diversificação do meu conhecimento em diferentes modalidades desportivas até ao aprimoramento da minha liderança em sala de aula, identifiquei vários aspetos que pretendia trabalhar ao longo deste período.

Em primeiro lugar, esperava aumentar a minha experiência no ensino de outras modalidades desportivas. Embora a natação fosse a minha área com mais experiência, onde já tinha atuado como treinador e praticante, sentia a necessidade de me desenvolver noutras áreas do desporto. O estágio representava uma oportunidade para ampliar os meus horizontes, ensinando novas práticas e adaptando-me às exigências que surgissem no ambiente escolar.

Também pretendia tornar-me um líder mais confiante no ensino dos conteúdos. Na altura, como treinador de natação, adotava um estilo em que os alunos eram em grande parte responsáveis pelos seus próprios resultados, mas percebia que, em contexto de aula, seria necessário recorrer a uma orientação mais diretiva, especialmente em turmas onde a indisciplina constituía um desafio. A imposição de regras claras e uma liderança firme eram aspetos que desejava desenvolver, ajustando o meu estilo de intervenção às necessidades de cada contexto.

Outro ponto importante era compreender o funcionamento do ambiente escolar e as particularidades que caracterizam os professores. Queria entender melhor como se estruturava um ano letivo, como ocorriam as interações entre os docentes e de que forma as rotinas e normas influenciavam a dinâmica escolar. Este conhecimento seria fundamental para me integrar de forma mais eficaz na comunidade escolar e desempenhar o meu papel de professor de forma mais consciente.

Em termos de controlo de turma, pretendia aprender estratégias pedagógicas que não se limitassem à punição. Desejava adquirir ferramentas que me permitissem gerir o comportamento dos alunos de maneira construtiva, garantindo um ambiente calmo para a aprendizagem sem recorrer apenas a métodos punitivos. Considerava que o estágio seria crucial para explorar essas novas abordagens.

Outra expetativa era ganhar maior fluidez e segurança na criação de planos de aula. Durante o primeiro ano do meu mestrado, frequentemente demorava muito tempo e sentia insegurança quanto à adequação dos conteúdos que preparava. Agora, esperava desenvolver a capacidade de construir planos de aula de forma mais rápida e confiante, tendo em vista os objetivos da turma.

No que dizia respeito à organização, uma das minhas maiores dificuldades era a gestão de documentos e prazos. Reconhecia que, durante o primeiro ano do mestrado, tinha enfrentado problemas na organização das minhas tarefas, e via neste estágio uma oportunidade para melhorar esse aspeto. A responsabilidade de acompanhar uma turma ao longo do ano letivo certamente me obrigaria a criar estratégias mais eficazes de organização e planeamento.

Além disso, um dos meus principais objetivos era contribuir para o desenvolvimento físico dos alunos. Desejava promover a literacia física, incentivando o conhecimento e a prática de diferentes modalidades desportivas. Queria que as minhas aulas fossem significativas, ajudando os alunos a compreender não só o desporto, mas também valores éticos aplicáveis ao seu quotidiano.

Esperava que este ano de estágio me ajudasse a crescer não apenas como futuro professor, mas também como treinador de natação. Pretendia aprender mais sobre a forma de lidar com jovens em diferentes contextos, bem como aprofundar o meu conhecimento sobre modalidades desportivas e sobre a planificação de aulas. Acreditava que esta experiência seria valiosa para o meu desenvolvimento global, proporcionando novas perspetivas e ensinamentos que poderia aplicar tanto na docência como no treino.

Finalmente, pretendia também melhorar a minha capacidade de adaptação e resolução de problemas em situações inesperadas. Tinha consciência de que o ambiente escolar é dinâmico e considerava essencial desenvolver a capacidade de responder a imprevistos com flexibilidade e criatividade para ter sucesso como professor.

Em resumo, este estágio representava uma oportunidade única de crescimento em diversas frentes. Desde o aperfeiçoamento das minhas capacidades pedagógicas até à minha evolução como treinador e ser humano, tinha grandes expetativas relativamente aos desafios e aprendizagens que esta experiência poderia proporcionar.

# 3. Enquadramento Institucional

## 3.1. Escola Cooperante

É essencial que os docentes compreendam a realidade e a estrutura organizacional da escola onde lecionam. Assim, torna-se indispensável conhecer o contexto da escola para

identificar os recursos disponíveis e proporcionar aos alunos as melhores oportunidades de aprendizagem.

Com esse propósito, optei por realizar o meu estágio na Escola Básica de Rio Tinto, decisão sustentada não só pelas recomendações positivas de colegas que já tinham passado por esta instituição, mas também pelo prestígio da professora cooperante, reconhecida pelo acompanhamento próximo aos estagiários.

A Escola Básica de Rio Tinto está localizada na cidade de Rio Tinto, concelho de Gondomar, e integra o Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AERT). Este agrupamento é constituído por dez estabelecimentos de ensino, incluindo quatro escolas do 1.º ciclo e cinco jardins de infância, sendo a Escola Básica de Rio Tinto a escola-sede.

No exterior, a escola dispõe de um campo polivalente rodeado por uma pista de atletismo, bem como de uma caixa de areia destinada à prática do salto em comprimento ou do triplo salto. Os espaços exteriores incluem ainda um campo de basquetebol e dois campos de futebol/andebol, permitindo a realização de diversas atividades ao ar livre.

A organização destes espaços, dado que não existe um roulement formal, era realizada através de conversas informais entre os professores de Educação Física, desde que planeadas com antecedência. Apesar do desgaste natural de alguns materiais — como raquetes de badminton e bolas de basquetebol — e da insuficiência de bolas para uma turma completa, estas limitações proporcionaram-me oportunidades para desenvolver competências de planeamento e adaptação das atividades durante a condução das aulas. No geral, as condições são adequadas e favoráveis à prática desportiva.

No interior, o pavilhão desportivo oferece um ginásio polivalente, equipado para diversas modalidades. Este espaço serve não apenas para aulas de ginástica, mas também para atividades de psicomotricidade direcionadas a alunos com necessidades educativas especiais. Para além disso, revelou-se útil para algumas sessões do Clube Multidesportos e para as aulas da Unidade Didática (UD) de dança, garantindo condições práticas e funcionais para as atividades.

Para além das infraestruturas, a escola investe fortemente na dinamização dos tempos livres, promovendo clubes que vão desde áreas científicas até artísticas e desportivas. Entre os clubes existentes destacam-se os de Química, Ambiente, Socorrismo, Dança, Ginástica Acrobática, Badminton, Matemática, Futsal, Clube Ubuntu e dois Clubes Multidesportos. Um destes clubes ficou sob a responsabilidade do NE, sendo dinamizado por mim e pelo meu colega Rodrigo, representando uma oportunidade de aplicar conhecimentos adquiridos e experimentar estratégias inovadoras em contexto extracurricular.

Outro ponto que merece destaque é o forte dinamismo e a preocupação social da escola, patente nos inúmeros projetos voltados para a inclusão, a cidadania e a promoção do bem-estar. Como sublinha Hargreaves e Fullan (2012), as escolas que investem no desenvolvimento profissional e humano da sua comunidade educativa criam condições para aprendizagens mais significativas e sustentáveis. Nesse sentido, o ambiente da Escola Básica de Rio Tinto revelou-se enriquecedor e acolhedor, contribuindo não apenas para o meu crescimento pedagógico, mas também para o reforço da visão da escola como espaço de formação integral.

## 3.2. Núcleo de Estágio

O NE em que estive inserido apresentou uma característica distinta em relação aos restantes colegas do mestrado, uma vez que era constituído apenas por dois elementos. Segundo a professora cooperante, que já está habituada a este modelo, núcleos reduzidos tendem a ser mais valorizados pela comunidade escolar, facto que pude confirmar pela experiência vivida.

A dinâmica entre nós revelou-se bastante positiva. Por sermos apenas dois, todas as dificuldades eram partilhadas de forma mútua, o que contribuiu para um clima de colaboração constante. As nossas turmas reconheciam-nos como um par, e muitas vezes tive oportunidade de intervir nas aulas do meu colega, desempenhando um papel complementar através do fornecimento de feedback e correção, sempre com consciência do docente responsável naquele momento e do papel que me competia.

A relação entre nós foi, sem dúvida, uma das melhores experiências que retiro deste período. Conseguimos construir uma amizade pautada por respeito e partilha de saberes. As nossas discussões sobre temas de Educação Física, mesmo quando divagavam, foram sempre momentos de enriquecimento mútuo e de reflexão sobre a prática pedagógica. No início, confesso que tive alguma dificuldade em compreender o meu colega devido à sua timidez, característica que o fazia demorar a criar laços. Contudo, com o tempo, consegui ganhar a sua confiança e desenvolver uma relação de amizade que extravasou os limites da escola.

A minha experiência confirmou a relevância do trabalho colaborativo e das relações interpessoais no contexto do estágio pedagógico. Diversos estudos sublinham que a cooperação entre pares contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, promovendo a partilha de estratégias, o apoio emocional e a construção de um sentido de pertença (Flores & Day, 2006).

Do ponto de vista profissional e pessoal, aprendi muito com os seus conhecimentos na área do futebol, e reconheço que foi uma peça fundamental nos momentos em que senti maior dificuldade, sobretudo no controlo do comportamento da minha turma. Quando me vi desmotivado, foi reconfortante perceber que tinha sempre ao meu lado alguém com uma palavra de incentivo, recordando que dias menos bons fazem parte do processo. Guardo, por isso, uma enorme estima por quem me defendeu em momentos críticos e acreditou no meu potencial para evoluir.

## 3.3. Professora Cooperante

Ao longo do ano letivo, a professora cooperante assumiu um papel absolutamente fulcral, tanto a nível profissional como pessoal. Foi sempre uma presença constante, oferecendo orientação, motivação e, sobretudo, uma palavra de revitalização nos momentos mais desafiantes.

A nível pessoal, como irei desenvolver posteriormente, atravessei períodos bastante difíceis com a minha turma. Por mais esforço que fizesse, parecia que tudo corria mal. Nestes momentos, a professora cooperante manteve-se sempre assertiva, objetiva e

serena. Sem dramatizações, centrava-se no essencial: o que já foi feito, o que é possível fazer e como melhorar. Esta abordagem prática e orientada para a solução ajudou-me a reorganizar a minha perspetiva e a focar-me no que realmente estava sob o meu controlo. Como ela dizia frequentemente, "existirá sempre mau comportamento e desrespeito; a questão é como reagimos a isso". Este ensinamento foi determinante para a minha evolução enquanto docente em formação.

Houve momentos em que cheguei a ponderar desistir do estágio, questionando a minha capacidade para melhorar. No entanto, o apoio e a orientação da professora cooperante foram cruciais para inverter este pensamento. Aprendi, com muita dificuldade, a centrar-me no que consigo controlar, e não em variáveis externas. Aspfors e Fransson (2015) referem que o apoio emocional e pedagógico de um mentor constitui um fator protetor fundamental para a resiliência e motivação dos estagiários, o que está em consonância com a mudança de pensamento que experienciei.

A professora cooperante também se destacou pela sua postura protetora e responsável. Recordo-me de situações em que surgiram queixas dirigidas à direção de turma, mas ela já tinha antecipado qualquer problema e atuado de forma a salvaguardar-nos. As suas palavras, "não há aulas perfeitas" e "uma aula não são aulas", foram um lembrete constante de que o erro faz parte do processo formativo.

Para além do apoio emocional, a professora cooperante assumiu um papel decisivo no meu desenvolvimento pedagógico. Sempre leu com atenção as reflexões escritas após cada aula, apontando sugestões de melhoria. Estas reflexões não deviam ser meros textos descritivos, mas sim análises críticas e fundamentadas, com foco na qualidade e não na quantidade. Um exemplo é a reflexão que elaborei após as aulas.

"Por fim, reconheço que devo ser mais interventivo durante as aulas. Pousar os apontamentos permitirá que me concentre mais nas tarefas e faça correções individuais com maior frequência. Também é importante alinhar o foco dos exercícios com os conteúdos introduzidos na aula, garantindo uma coerência entre a prática e os objetivos iniciais." (Reflexão de Aula, 09.01.2015).

As sugestões da professora iam ao encontro destas necessidades: maior intervenção nas aulas, melhor posicionamento no espaço, utilização mais eficaz do apito, aumento da exigência física nos exercícios para promover disciplina e uma maior atenção à demonstração das tarefas. Também destacou a importância de tornar as aulas mais competitivas e lúdicas, algo que inicialmente não tinha suficientemente valorizado.

No que diz respeito aos planos de aula e às unidades didáticas, a professora demonstrou rigor e cuidado na análise, incentivando adaptações ao contexto real da escola. Esta prática é consistente com a investigação sobre a supervisão pedagógica, que sublinha a importância de um acompanhamento próximo para promover a reflexão crítica e a melhoria contínua das práticas docentes (Hudson, 2013).

Em suma, a professora cooperante foi simultaneamente mentora teórica, conselheira prática e suporte pessoal, desempenhando um papel determinante no meu percurso formativo.

### 3.4. Professor Orientador

A orientação docente, ao oferecer apoio pedagógico e emocional, desempenha um papel fundamental na construção da identidade profissional do futuro professor (Cochran-Smith et al., 2020). A minha experiência prática confirma esta ideia, já que o meu professor orientador atuou como um guia atento ao meu desenvolvimento.

Desde as primeiras interações, ficou evidente a preocupação do professor em compreender como estávamos a adaptar-nos ao contexto escolar. As reuniões realizadas na FADEUP tinham sempre um caráter formativo e orientador, abordando aspetos concretos das nossas dificuldades e fornecendo estratégias práticas para ultrapassar obstáculos. Um exemplo ocorreu quando enfrentámos desafios com a gestão de comportamento numa turma particularmente exigente. A sugestão passava por aulas fisicamente exigentes, de modo a canalizar a energia dos alunos para a tarefa pedagógica.

Em contexto escolar, o professor teve a sua presença nas 3 aulas observadas. Demonstrou sempre compreensão perante a minha inexperiência e a indisciplina presente na minha turma. Como referem Hobson e Malderez (2013), os orientadores eficazes conjugam empatia com elevados padrões profissionais, promovendo um desenvolvimento equilibrado entre suporte e exigência.

Também rocurou oferecer-nos um fio condutor de ajuda para o nosso estudo em contexto escolar. Tal como defendem Orland-Barak e Hasin (2010), a escuta ativa e o diálogo reflexivo são dimensões centrais de uma mentoria eficaz, potenciando a capacidade de autorregulação e aprendizagem profissional.

Em suma, a sua intervenção contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas, para a consolidação da minha confiança profissional e para a construção de um pensamento crítico sobre o ensino.

### 3.5. Turma Residente

O percurso vivido com a turma residente constituiu, para mim, a expressão mais clara do que significa passar “do choque à compreensão”, como enuncia o título deste relatório. O confronto inicial com uma realidade marcada por indisciplina e frustração revelou-se um verdadeiro choque, abalando a confiança com que iniciei o estágio e colocando em causa a minha capacidade de ser professor. No entanto, foi precisamente nesta adversidade que a prática começou a construir conhecimento: cada obstáculo tornou-se uma oportunidade de aprendizagem, cada falha uma possibilidade de reajustar a intervenção pedagógica e repensar o papel do professor.

A turma residente, onde naturalmente se passa grande parte do tempo letivo e se esperam momentos de realização, revelou-se o palco dessa adversidade. Esta turma do 8.º ano foi, desde cedo, motivo de inúmeros problemas disciplinares, gerando frustração e, em determinados momentos, dúvidas quanto à minha capacidade para concluir o estágio.

Ao refletir sobre o início do ano, percebo que algumas dificuldades poderiam ter sido minimizadas com uma postura diferente da minha parte. A inexperiência levou-me a

adotar uma atitude demasiado permissiva face aos comportamentos de indisciplina. Esta benevolência comprometeu a perceção de autoridade que os alunos tinham sobre mim, dificultando a gestão da disciplina e o normal desenvolvimento das aulas. A professora cooperante alertou-me várias vezes para este aspeto, afirmando, por exemplo, que "só se mostra os dentes aos alunos lá para o final do 2.º período", algo que reconheço ter sido uma das minhas maiores falhas, com consequências significativas no meu desempenho.

Em determinados momentos, o controlo da turma tornou-se tão difícil que não conseguia implementar o plano de aula, limitando-me a gerir conflitos. Para inverter esta situação, adotei estratégias mais rigorosas, criando um sistema de advertências graduais: no primeiro incumprimento, era dado um aviso verbal; no segundo, aplicava-se um castigo que implicasse esforço físico; no terceiro, os alunos eram remetidos para trabalho teórico, através da escrita das sebentas que elaborei para cada UD ou de uma ficha de acompanhamento para quem não pudesse participar por razões físicas.

Neste enquadramento, a Ficha de Acompanhamento Teórica (ver Anexo 5) assumiu um papel relevante no controlo da indisciplina. Embora tivesse sido inicialmente pensada para alunos impossibilitados de realizar a aula devido a doença ou lesão, acabou por ser aplicada também como medida disciplinar em situações de comportamento inadequado. Esta estratégia permitia que os alunos permanecessem envolvidos no processo educativo, transformando o tempo de exclusão numa oportunidade de aprendizagem. Apesar de encerrar uma dimensão punitiva, revelou-se eficaz para reforçar a responsabilidade dos alunos e transmitir a ideia de que a Educação Física não se resume apenas à prática motora, mas integra igualmente conhecimentos teóricos fundamentais.

Um exemplo claro do impacto da indisciplina encontra-se numa parte da reflexão que elaborei após as aulas n.º 10 e 11:

"A aula foi um retrocesso comparado ao progresso feito na aula anterior. Houve diversos problemas, especialmente de indisciplina, que afetaram negativamente o desenvolvimento da aula. Alguns alunos tiveram faltas disciplinares graves, perturbando a segurança e o andamento da aula. "(Reflexão de Aula, 03.10.2024).

Com o tempo, compreendi que a problemática não era exclusiva da minha intervenção. Alguns alunos tinham já um historial disciplinar significativo, incluindo suspensões prolongadas. Ainda assim, esse era o meu contexto, e tive de me adaptar.

Outro aspeto a melhorar foi a eficácia do tempo de instrução. Percebi que instruções demasiado longas ou pouco objetivas resultavam em dispersão e perda de tempo útil. Tornou-se evidente a necessidade de uma comunicação mais assertiva e direta, assegurando que os alunos compreendiam rapidamente as tarefas propostas.

Apesar de pequenas conquistas, as recaídas eram frequentes. Sempre que conseguia melhorar o controlo da turma, parecia que tudo regressava à estaca zero na aula seguinte, o que se revelou profundamente frustrante. Um exemplo está patente na reflexão elaborada após as aulas n.º 65 e 66:

"Outro problema, mais grave, envolveu aspetos disciplinares de um aluno, cujo comportamento nesta aula foi particularmente preocupante devido a episódios de violência com os colegas. Dado que as infrações cometidas têm sido recorrentes, este

assunto será encaminhado para a direção de turma, sendo o relatório disciplinar analisado individualmente." (Reflexão de Aula, 27.02.2025)

Para lidar com estas dificuldades, recorri a várias estratégias: inclusão de momentos de maior intensidade física nos exercícios, definição prévia dos grupos antes das aulas e reorganização dos elementos perturbadores, combinando-os com colegas mais colaborativos. Contudo, nem sempre os resultados foram os esperados. Um exemplo encontra-se na reflexão após as aulas n.º 62 e 63:

"Já um aluno foi colocado em dupla com uma colega, com o objetivo de ajudá-la e, ao mesmo tempo, melhorar o seu próprio comportamento. No entanto, verificou-se que o aluno demonstrou desmotivação devido à falta de capacidade técnica da colega durante o jogo." (Reflexão de Aula, 20.02.2025)

Outra estratégia implementada foi a organização das aulas em estações, especialmente em ginástica, promovendo a autonomia e a entreajuda entre pares. No entanto, esta estrutura trouxe desafios, nomeadamente quando os alunos estavam sozinhos. Para mitigar este problema, elaborei folhas informativas com os elementos gímnicos a trabalhar e os respetivos critérios de êxito, assegurando maior clareza e acompanhamento indireto.

Gerir uma turma tão complexa não foi fácil, sobretudo tendo em conta a minha inexperiência e fragilidades iniciais. Comparando com outras turmas, como as partilhadas com o Rodrigo, a diferença era abismal, quer no comportamento, quer na motivação. Esta dificuldade, contudo, representou uma oportunidade de crescimento. Day & Gu (2014) defendem que a resiliência docente constrói-se na capacidade de manter o compromisso com a aprendizagem mesmo em contextos adversos, encontrando estratégias para enfrentar pressões ou exigências.

Hoje, olhando para trás, compreendo que esta experiência me tornou mais preparado para lidar com situações desafiantes. Sei que encontrarei outras turmas difíceis, mas levo comigo aprendizagens valiosas: a importância da firmeza inicial, a clareza na comunicação, a diversidade de estratégias e, sobretudo, a consciência de que a construção da autoridade pedagógica é um processo contínuo mais, baseado no equilíbrio entre rigor e empatia. Termino mais resiliente, confiante e mais capaz de transformar obstáculos em oportunidades de crescimento profissional.

### 3.6. Turma Partilhada

Para além do trabalho desenvolvido na turma regular, uma das oportunidades mais enriquecedoras do EP passou por lecionar uma turma partilhada com outro professor da mesma escola. Devido à proximidade de horários, coube-me assumir a lecionação de uma turma do 6.º ano composta por vários alunos já praticantes de modalidades desportivas, em particular futebol e futsal.

O outro professor desta turma raramente incluía a modalidade de futsal nas suas aulas, apesar de existir um número considerável de alunos com experiência nesta área. Nesse sentido, decidiu-se que seria benéfico desenvolver uma UD de futsal com a duração de

11 aulas. O entusiasmo dos alunos em praticar uma modalidade do seu interesse e as suas competências prévias seriam fatores facilitadores na colaboração durante as sessões.

Com o apoio de um colega de estágio com experiência no ensino do futebol, procurei desenhar uma UD centrada nos princípios básicos do futsal, privilegiando a utilização do jogo como principal ferramenta pedagógica.

No geral, a turma demonstrou colaboração e entusiasmo nas aulas. Apenas alguns elementos, com menor apetência para a prática desportiva, necessitaram de estímulos adicionais através de feedback positivo. A investigação científica tem demonstrado que o feedback positivo é um fator determinante para o aumento da motivação e do envolvimento dos alunos, potenciando a aprendizagem motora e o desenvolvimento de atitudes construtivas em contexto escolar (Carpentier & Mageau, 2013).

O contraste entre a dedicação desta turma e a menor participação observada na turma regular foi evidente. Esse facto serviu como motivação pessoal acrescida, levando-me a investir na criação de planos de aula mais criativos e a estar sempre disponível para apoiar o progresso individual de cada aluno.

Em termos disciplinares, as dificuldades não se refletiam tanto na relação professor-aluno, mas sim na forma como os próprios alunos interagiam entre si. Um episódio exigiu a interrupção da aula para alertar a turma acerca de comportamentos de exclusão e desrespeito dirigidos a uma colega. A aluna, apesar da sua dedicação, era alvo de comentários depreciativos por parte de colegas devido às suas dificuldades na prática. Inicialmente, os episódios chegaram a configurar situações de bullying. Contudo, ao longo das aulas, observou-se uma mudança significativa: a turma começou a demonstrar maior empatia, respeito e compreensão perante os erros da colega e de outros alunos. O outro professor reconheceu esta evolução, sublinhando que a turma se apresentava diferente, mais solidária nas aulas.

Foi uma experiência exigente do ponto de vista emocional, sobretudo tendo em conta o contexto social vulnerável de alguns alunos. Ainda assim, ficou claro que a atenção dedicada ao aluno enquanto ser humano, compreendendo as suas circunstâncias familiares e sociais, teve impacto positivo. Esta experiência reforçou a convicção de que a Educação Física vai além da dimensão motora, sendo também um espaço de construção de valores como a empatia, a resiliência e o respeito mútuo.

### 3.7. Experiência no 1.º Ciclo

Para além da experiência de lecionação no 6.º ano, o meu progresso enquanto professor de Educação Física passou também pelo contacto com alunos do 1.º ciclo de escolaridade. Foi possível organizar a realização de oito aulas na Escola Básica do 1.º Ciclo de São Caetano n.º 1, situada muito próxima da escola onde já lecionava a turma regular do 8.º ano. Esta proximidade facilitou a conciliação de horários.

Fui acolhido pela professora responsável pela turma do 2.º ano à qual fiquei vinculado durante este período. Desde o início, surpreendeu-me a diversidade cultural da turma, composta por alunos de várias nacionalidades. Todos demonstraram uma grande

hospitalidade, algo a que não estava tão habituado com as restantes turmas que lecionava. O que mais me marcou foi a forma de tratamento que os alunos tiveram comigo. Acostumado a um ambiente de maior distância e de algum desrespeito na turma de 8.º, foi quase desconcertante receber tanto carinho e consideração. Chegavam a pedir desculpa por situações mínimas, receando que eu pudesse ficar aborrecido. Este comportamento, que considerei inicialmente fruto da idade, foi também confirmado pela professora titular, que sublinhou o afeto e a admiração diferentes que os alunos pareciam nutrir.

No que diz respeito ao planeamento das aulas, estas centraram-se sobretudo na construção de circuitos motores, destinados a desenvolver simultaneamente a motricidade fina e grossa. Nestes circuitos integrámos estações de basquetebol, atletismo, trampolim e cordas, permitindo uma prática diversificada e completa. Para além dos circuitos, recorri também a propostas de jogo inspiradas no manual 100 Jogos para uma Escola Ativa – Brincar a Jogar para Exercitar! (Simões & Ramos, 2016), que constituiu o meu suporte teórico. Implementei jogos de apresentação, de aquecimento, pré-desportivos e tradicionais, sempre com o intuito de promover aprendizagens lúdicas, mas também estruturadas.

O jogo, enquanto recurso pedagógico, revelou-se central. Este favorece a socialização, ensinando a criança a comunicar, a cooperar e a lidar com diferentes situações, ao mesmo tempo que lhe dá uma perceção clara das suas capacidades físicas e emocionais. Assim, contribui para o equilíbrio psicomotor e para o desenvolvimento global (Ferreira & Mesquita, 2020).

O que levo desta experiência é mais do que o simples ato de lecionar: aprendi a adaptar a linguagem pedagógica ao nível etário, a perceber a importância do afeto e da proximidade na relação professor-aluno e a valorizar o jogo enquanto ferramenta educativa de enorme riqueza. Esta passagem pelo 1.º ciclo permitiu-me olhar a Educação Física numa perspetiva mais abrangente. Mais do que ensinar desporto, senti que estava a contribuir para formar crianças mais cooperativas e confiantes.

# 4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

## 4.1. Conceção do Ensino de EF e a sua Evolução

Ao longo do ano letivo, a minha compreensão do que é o ensino da Educação Física sofreu uma transformação. No início, considerava que os conhecimentos técnicos e teóricos eram determinantes para ser um bom professor. No entanto, passado um ano, reconheço que tais saberes constituem apenas uma fração do que verdadeiramente importa no ato de ensinar.

A experiência com a minha turma revelou-me que uma aula eficaz depende, sobretudo, da organização estruturada em torno do comportamento dos alunos, do seu empenho e da forma como se organizam sequências de aprendizagem, com progressão adequada e exercícios ajustados ao nível da turma. Este entendimento vai ao encontro da investigação pedagógica contemporânea, que realça que o ensino só se torna significativo quando tem em conta o contexto comportamental dos alunos (Onofre et al., 2023).

É, por isso, impossível conceptualizar o ensino da Educação Física sem colocar o contexto da turma no centro. Um ensino eficaz e duradouro exige envolvimento emocional dos alunos, que surge quando a aula é motivadora, não através de exercícios analíticos isolados, mas por meio do jogo, da descoberta individual e coletiva. Sendo o corpo o principal objeto de aprendizagem, é através das pequenas vivências em cada movimento que o aluno aprende a agir em situações reais.

A eficácia pedagógica, como refere Bento (2003), resulta da articulação entre um planeamento consciente, uma ação reflexiva e a implementação de modalidades que promovam a participação ativa dos alunos, em oposição a práticas mecânicas e descontextualizadas. Contudo, é indispensável estar munido de ferramentas teóricas robustas. Uma aula criativa e bem fundamentada requer que o professor avalie os recursos disponíveis e formule atividades que permitam aos alunos apreender novos conceitos e movimentos de forma integrada e contextualizada (Rodrigues da Silva, 2022).

O desporto, enquanto fenómeno social, não se limita à dimensão lúdica ou competitiva, assumindo igualmente um papel ideológico que merece reflexão crítica. Chomsky (2002) defende que a prática desportiva, sobretudo no plano profissional e mediático, pode funcionar como um mecanismo de distração social, desviando a atenção das pessoas de questões estruturais relevantes e reforçando atitudes de submissão e coesão grupal em torno de lideranças. Nas suas palavras, "uma das funções que coisas como o desporto profissional desempenham, na nossa sociedade e noutras, é oferecer uma área para desviar a atenção das pessoas de assuntos que realmente importam, para que aqueles que estão no poder possam fazer o que é importante sem interferência pública". Para o autor, esta influência estende-se à construção de comportamentos e valores, sendo "uma forma de criar atitudes irracionais de submissão à autoridade e coesão do grupo em torno de elementos de liderança".

Esta perspetiva complementa a minha própria conceção de ensino da Educação Física, que evoluiu ao longo do estágio. A minha visão renovada assenta em três pilares fundamentais:

1. Conhecer a turma e considerar o comportamento como elemento estruturante – adaptar o ensino às características reais dos alunos, promovendo um ambiente de respeito mútuo e compromisso com a aprendizagem.
2. Despertar o interesse e a motivação – tornar as aulas envolventes, quer através do jogo, quer pela exploração ativa, incentivando os alunos a participar, aprender e desafiar-se.
3. Mobilizar saberes teóricos com flexibilidade pedagógica – usar os conhecimentos técnicos de forma criativa, ao serviço de uma prática pedagógica aberta e adaptável.

Esta postura pedagógica reflete as conclusões de estudos recentes que destacam a eficácia de modelos de ensino centrados no aluno em Educação Física, com ênfase na promoção de competências individuais, colaboração entre pares e envolvimento reflexivo no processo de aprendizagem (Alves et al., 2023).

Em suma, a minha conceção sobre o ensino da Educação Física evoluiu substancialmente ao longo do estágio. Aprendi que ensinar é muito mais do que aplicar conhecimento técnico; trata-se de criar experiências que respeitam e constroem sobre os

comportamentos e interesses dos alunos, estruturadas de modo pedagógico e teoricamente fundamentado. Assume-se, assim, que o ensino eficaz da Educação Física é uma construção dinâmica, que exige sensibilidade relacional, planeamento criativo e abertura à transformação.

### 4.2. Planeamento

O planeamento não pode ser reduzido a um exercício mecânico de organização de conteúdos numa tabela ou num cronograma. Muito para além da aparência de linearidade que os planos transmitem, planear é, antes de tudo, um ato ético e pedagógico: implica reconhecer que o tempo dos alunos é um recurso escasso e valioso. Cada minuto de aula deve ser cuidadosamente pensado, não para ser rigidamente controlado, mas para garantir que as experiências proporcionadas sejam significativas e transformadoras.

Com esta perspetiva, o planeamento passou a ser, para mim, mais do que uma exigência formal ou uma tarefa exigida. Tornou-se um processo intencional, onde as minhas escolhas sobre conteúdos e metodologias não surgiram por acaso, mas foram fundamentadas tanto na literatura científica como no conhecimento experiencial da minha professora cooperante. A sua experiência no terreno revelou-se um ponto orientador, permitindo-me compreender quais as abordagens que melhor resultam em função da idade, do perfil e da diversidade de interesses dos alunos.

Ver o aluno como alguém que vai além do papel passivo de "consumidor" de tarefas práticas alterou a minha forma de encarar o planeamento. Percebi que planear é uma ação profundamente humana, carregada de intencionalidade emocional. Não se trata apenas de prever o que se vai ensinar, mas de antecipar o impacto que essas experiências terão nos alunos: o entusiasmo, a curiosidade e o desejo de melhorar. Perguntas como "Será que isto os vai motivar?" ou "De que forma posso tornar esta aprendizagem mais significativa?" tornaram-se centrais no meu processo reflexivo. Quando falta o prazer e o envolvimento, perde-se a essência da aprendizagem — e é precisamente aí que reside a diferença entre ensinar e instruir.

Foi com base nestes princípios que frequentemente revi e reestruturei planos previamente elaborados. Compreendi que o planeamento não é um processo linear e fixo, mas um ciclo contínuo de reflexão e adaptação. Cada aula tornou-se um espaço de experimentação, onde a aplicação dos conteúdos exigia repensar estratégias, reorganizar prioridades e ajustar abordagens. Este processo é corroborado por estudos recentes que evidenciam que o planeamento adaptativo, aliado a práticas reflexivas, contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e personalizada para os alunos (Rincon-Flores, 2024).

Assim, planear tornou-se para mim uma prática de autorreflexão, onde articulei saberes teóricos com as exigências concretas da prática docente. Já não o vejo como um algo fechado, mas sim orientador, sem aprisionar a caminhada pedagógica. Hoje, planeamento significa compromisso: com os alunos, com a educação como um espaço de desenvolvimento humano e, sobretudo, comigo enquanto profissional em formação. Cada plano escrito foi mais do que uma lista de objetivos ou uma sequência lógica de

exercícios; foi uma declaração de intenções pedagógicas, um testemunho daquilo que acredito ser a essência do ensinar.

Nesta secção do relatório, apresento a evolução desta prática de planeamento ao longo do estágio, analisando criticamente as decisões tomadas em diferentes níveis — macro (anual), meso (unidades didáticas) e micro (aulas). Para além da descrição técnica, procuro compreender os fundamentos que sustentaram cada escolha, as implicações dessas decisões no contexto real da escola e as aprendizagens profissionais que delas emergiram. Este processo revelou-me que planear é sobretudo pensar a educação enquanto ação intencional, ética e transformadora.

### 4.2.1. Planeamento Anual

A elaboração do meu plano anual (Anexo 1) constituiu um processo de reflexão pedagógica que foi muito além da simples organização de conteúdos. Configurou-se como um exercício de tradução curricular aplicado à realidade concreta da turma, envolvendo análise das Aprendizagens Essenciais, planeamento das aulas e adaptação às características específicas dos alunos. Este processo exigiu atenção a vários fatores, como a carga horária, o calendário letivo, a rotatividade dos espaços, as condições materiais e as características físicas e motivacionais dos alunos. O plano anual foi estruturado por períodos, indicando o número e a duração das aulas, os dias em que foram lecionadas e os conteúdos abordados.

O plano foi discutido com a professora cooperante, permitindo alinhar as propostas pedagógicas e garantir coerência com a prática da escola. O plano anual também foi discutido com outro colega de estágio e para facilitar a cooperação entre nós, decidiu-se que os dois planos teriam muitas semelhanças.

A inclusão da aptidão física teve como objetivo promover a saúde e o rendimento desportivo dos alunos, de acordo com as diretrizes do Plano Curricular de Educação Física (Gomes, 2015). Esta componente foi integrada de forma transversal, incentivando os alunos a aplicar de forma autónoma estratégias de manutenção e elevação da condição física, interpretando fatores de saúde e risco associados à prática de atividades físicas. A utilização da Bateria de Testes FitEscola permitiu avaliar aptidão aeróbica, composição corporal e aptidão muscular, fornecendo dados essenciais para ajustar as atividades às necessidades individuais.

O plano anual abrangeu diversas modalidades desportivas, cada uma com objetivos específicos. No 1.º período, abordaram-se Basquetebol, Atletismo e Badminton. O badminton focou-se nas técnicas básicas, deslocamentos, tipos de pega e batimentos, reforçando a execução correta dos movimentos e a aplicação das regras do jogo. O atletismo envolveu corrida de resistência aeróbia, salto em altura e lançamento do peso, incentivando os alunos a analisar e cumprir corretamente os requisitos técnicos e regulamentares, tanto como praticantes como juízes. Estudos indicam que a prática regular de atletismo contribui significativamente para a melhoria da aptidão física dos alunos (Martins, 2012).

Para otimizar a aprendizagem, optei por organizar as modalidades em blocos concentrados, permitindo aos alunos consolidar os conteúdos de forma consistente. A resistência aeróbia foi trabalhada de forma transversal ao longo de todas as aulas, facilitando a preparação de alunos interessados em participar no Corta-mato escolar (Marques et al., 2017).

No 2.º período, as modalidades foram Voleibol, Ginástica (Aparelhos e Solo) e Salto em Altura. O voleibol concentrou-se nas ações técnico-táticas elementares, como passe, manchete, serviço e posicionamento, recorrendo a jogos reduzidos para promover cooperação e aplicação das regras (Gomes, 2015). A ginástica de aparelhos desafiou os alunos a desenvolver equilíbrio, destreza e coordenação, realizando sequências individuais e aplicando critérios técnicos e de expressão.

No 3.º período, trabalhou-se Tag Rugby, Dança e Lançamento do Peso. A dança envolveu composição e execução de sequências técnicas individuais e em grupo, favorecendo a criatividade, a expressão corporal e a compreensão rítmica (Gomes, 2015). O Tag Rugby permitiu desenvolver capacidades físicas e técnicas específicas, promovendo fair-play, cooperação e tomada de decisão em contexto de jogo.

Durante todos os períodos, existiram aulas de reserva, fundamentais para ajustes no calendário ou para avaliações que precisaram de ser reagendadas. No 3.º período, o teste teórico não foi realizado devido à menor disponibilidade de aulas; a avaliação do conhecimento sobre as modalidades foi feita diretamente em contexto de aula.

O conhecimento profundo da professora cooperante sobre a escola foi crucial para a construção do plano anual, permitindo alinhar as propostas pedagógicas com as necessidades reais dos alunos e explorar domínios menos abordados de forma intencional.

A construção deste plano anual foi uma experiência extremamente enriquecedora. Permitiu aprofundar o conhecimento sobre os princípios pedagógicos da Educação Física, a aplicação prática no contexto escolar, a análise crítica das Aprendizagens Essenciais e a articulação com os colegas docentes. Esta experiência reforçou a convicção de que o planeamento curricular deve ser dinâmico e reflexivo, orientado para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável.

### 4.2.2. Unidades Didáticas

Na minha experiência de elaboração de uma UD, como é exemplificado no Anexo 2, encontrei-me frequentemente a confrontar a idealização de uma sequência de conteúdos com a realidade heterogénea da turma. O planeamento didático, embora concebido com uma progressão lógica e coerente, nem sempre se alinha com as capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Este desfasamento entre o planeamento idealizado e a prática pedagógica exige adaptação e reflexão.

A turma em questão, apesar de contar com alguns praticantes de desporto, manifestava uma resistência inicial a novas modalidades e apresentava uma literacia motora geral limitada. A fraca competência motora dificultava a demonstração de exercícios por parte dos alunos, tornando a tarefa de encontrar modelos de referência um desafio. Esta

realidade exigiu uma flexibilização da UD, ajustando os objetivos e os conteúdos para se adaptarem de forma eficaz ao nível da turma.

As unidades didáticas foram concebidas com base numa avaliação diagnóstica (AD) inicial, que revelou as dificuldades de aprendizagem dos alunos, como reflete a seguinte citação:

"Com base na análise da AD de badminton, observou-se que, de modo geral, os alunos ainda enfrentam dificuldades significativas tanto nas ações técnicas quanto nas ações táticas. Partindo do princípio de que se encontram no estágio inicial de aprendizagem, será necessário começar pelos fundamentos mais básicos, como a pega da raquete, para depois introduzir gradualmente os diferentes batimentos e os deslocamentos em campo, sempre em conjunto com o entendimento das regras e dinâmicas do jogo." (Justificação da Unidade Didática, 31.10.2025)

No planeamento das unidades didáticas, procurou-se estruturar as sessões de forma a responder às fragilidades identificadas nos alunos, garantindo progressão e coerência nos conteúdos. Para tal, o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (MEJC) foi adotado como abordagem metodológica central. Este modelo promove a aquisição progressiva de competências técnicas e táticas, priorizando o entendimento do jogo antes da execução técnica refinada (Bunker & Thorpe, 1982). O MEJC fomenta uma aprendizagem integrada, onde as exigências táticas do jogo orientam a aprendizagem das habilidades motoras, promovendo uma compreensão contextualizada do porquê e do como das ações, conferindo às unidades didáticas uma lógica pedagógica consistente e centrada no desenvolvimento global do aluno.

A revisão da literatura pedagógica corrobora a eficácia deste modelo no contexto do ensino de jogos desportivos. Autores como Hopper et al. (2007) argumentam que o MEJC é particularmente eficaz na promoção da literacia tática e na motivação intrínseca dos alunos, uma vez que o jogo é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. Esta abordagem contrasta com modelos mais tradicionais, que se focam excessivamente na repetição técnica, e que muitas vezes falham na transferência das competências para o contexto real do jogo (Light, 2017).

Assumi a convicção de que cada unidade deveria ser um percurso coerente, onde cada aula cumprisse uma função clara numa progressão lógica, mas com a flexibilidade necessária para acomodar o imprevisto. Esta abordagem foi influenciada pelo Modelo de Estruturas do Conhecimento de Vickers (1990), que enfatiza a importância de organizar o conhecimento de forma hierárquica e interligada, facilitando a compreensão e a retenção por parte dos alunos.

A adaptação da modalidade ao contexto escolar foi também uma aprendizagem, em grande parte facilitada pela análise de unidades didáticas elaboradas por estagiários anteriores, que já tinham uma noção das implicações da realidade escolar na quantidade de conteúdos a lecionar. Nestes momentos de incerteza, a orientação da professora Felismina foi crucial, incitando-nos a encontrar as respostas de forma autónoma.

A conceção e aplicação das unidades didáticas foram um exercício contínuo de reflexão. As dificuldades técnicas e táticas de alguns alunos, bem como a diversidade das suas capacidades, condicionaram o planeamento das aulas. A observação dos alunos e a escuta

das suas opiniões permitiram ajustar constantemente as estratégias, adaptando as abordagens para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Este modelo de trabalho está alinhado com a visão de autores como Schön (1983), que defendem a importância do praticante reflexivo. Segundo esta perspetiva, os professores, ao refletirem sobre a sua prática (reflexão-sobre-a-ação) e durante a própria ação (reflexão-na-ação), aprofundam a sua compreensão sobre o ensino e sobre as necessidades específicas dos alunos, transformando a experiência em conhecimento profissional.

A elaboração e implementação das unidades didáticas ao longo do ano representou um processo de crescimento e amadurecimento profissional. O desafio inicial de alinhar a teoria à prática, a necessidade de flexibilizar o planeamento e a constante reflexão sobre a ação pedagógica foram alicerces para a minha evolução como professor. Aprendi que o planeamento não é um documento estático, mas algo flexível, que deve ser continuamente reajustado em resposta às dinâmicas da turma.

### 4.2.3. Planos de Aula

A reflexão sobre a minha prática pedagógica levou-me muitas vezes a questionar a rigidez do plano de aula. Qual a verdadeira função de um plano de aula se as circunstâncias alteram frequentemente o seu alinhamento e o tempo de prática raramente é cumprido? A tentação de adotar uma abordagem menos estruturada era frequente. Percebi que o plano de aula, como exemplificado no Anexo 3, deve ser encarado não como um guião rígido, mas como o esboço de um desenho. A tarefa de o "pintar", de lhe dar forma e vida, com todas as suas nuances e imprevistos, é uma ação que se desenrola no momento da aula.

A estrutura do modelo de planeamento que utilizei, ao exigir a especificação da UD, do material e da função didática, serviu como uma âncora para a progressão dos conteúdos e a organização da aula. Esta estrutura permitiu-me manter uma coerência pedagógica, mesmo perante a constante necessidade de adaptação.

A definição dos objetivos da aula - abrangendo a Cultura Desportiva, as Habilidades Motoras, a Fisiologia/Condição Física e os Conceitos Psicossociais - obrigou-me a pensar a aula como um sistema integrado, onde cada dimensão contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta abordagem sistémica contrasta com uma visão fragmentada do ensino, onde os conteúdos são lecionados de forma isolada (Metzler, 2011).

A clareza da intenção era garantida pelos Objetivos específicos, pela Organização e pelos Critérios de êxito. A inclusão de Palavras-chave e de um Esquema tornou-se crucial para a comunicação pedagógica, garantindo que o planeamento se traduzia em instruções claras e eficazes em sala de aula. Este nível de detalhe não impunha uma rigidez excessiva, mas sim uma improvisação fundamentada, onde as decisões tomadas em tempo real eram informadas por um quadro de referência sólido.

O planeamento definia a aula em momentos distintos (início, fundamental e final), mas rapidamente percebi que o verdadeiro rigor não reside na rigidez do tempo, mas naquilo pretendo e na abertura à mudança.

Para promover a compreensão e o envolvimento dos alunos, a fase inicial da aula era dedicada a um breve diálogo. Este momento, por vezes subestimado, permitia-me recordar conceitos e aprendizagens anteriores, percebendo o nível de partida dos alunos. No final, uma reflexão conjunta permitia-lhes colocar dúvidas e consolidar a aprendizagem, fechando o ciclo pedagógico.

Apesar do planeamento, a realidade da sala de aula trás consigo imprevistos que não podiam ser controlados. Um evento inesperado, como a infestação de abelhas no pavilhão, alterou por completo a dinâmica de uma aula. "A aula de 14 de outubro de 2024 foi diferente do habitual, pois, devido à interdição do pavilhão por uma infestação de vespas, não pude seguir o plano de aula que tinha preparado. Em vez de uma aula prática, tivemos de nos adaptar e realizar uma sessão teórica numa sala de aula comum. Embora o plano inicial tenha sido alterado, algum conteúdo teórico foi transmitido aos alunos." (Reflexão de Aula – 15.10.2024 – Aula nº 15).

A minha prática também evidenciou falhas do plano de aula criado, que a reflexão pós-aula ajudou a identificar. Numa reflexão, anotei: "A aula decorreu de forma natural, mas revelou algumas falhas na organização e definição de exercícios, comprometendo o ritmo e a qualidade desejados. Apesar do empenho demonstrado por alguns alunos, os exercícios realizados não foram os mais adequados para as fases iniciais de uma UD de voleibol." (Reflexão de Aula – 09.01.2015 – Aula nº 44 e 45).

Para além disso, problemas disciplinares recorrentes, demonstravam que o planeamento não podia ignorar as dinâmicas sociais e comportamentais da turma, pois estas afetam diretamente o ambiente de aprendizagem e a aplicação das atividades: "A aula de Educação Física de 27 de fevereiro de 2025, dedicada à ginástica, teve um aproveitamento técnico positivo e correu bem no seu geral, permitindo aos alunos desenvolverem as suas capacidades motoras e aperfeiçoarem elementos gímnicos. No entanto, os problemas disciplinares, já recorrentes em alguns alunos, afetaram a dinâmica da aula e o ambiente de aprendizagem." (Reflexão de Aula – 27.02.2025 – Aula nº 65 e 66).

O processo de criação e aplicação de planos de aula foi uma jornada de crescimento profissional que me permitiu redefinir a minha visão sobre o planeamento pedagógico. A transição de uma perspetiva rígida para uma abordagem flexível foi a minha maior aprendizagem. Entendi que o plano de aula não é um documento estático, mas um instrumento dinâmico que deve ser adaptado e ajustado em resposta às necessidades dos alunos e aos imprevistos. Em última análise, aprendi que um professor eficaz não é aquele que segue o plano à risca, mas sim aquele que o utiliza como um guia inteligente, capaz de dialogar com a realidade da sala de aula.

### 4.3. Realização em Aula e Controlo da Indisciplina

Ao longo deste ano letivo, a minha realização em aula esteve inevitavelmente ligada ao controlo da indisciplina. Ensinar conteúdos em Educação Física revelou-se um processo

muito mais exigente do que havia antecipado, pois grande parte das minhas energias era canalizada para resolver conflitos em vez de conduzir a aprendizagem. Muitas vezes sentia que a aula me escapava das mãos: o planeamento ficava em segundo plano, e eu via-me absorvido por discussões, tentativas de mediação ou até situações de violência física e verbal entre os alunos. Esta realidade confrontou-me com a complexidade da docência e com a necessidade de desenvolver competências de gestão da turma, sem as quais a transmissão de conteúdos se tornava quase impossível.

A literatura confirma a centralidade deste problema. Como destacam Silva et al. (2020), a indisciplina pode assumir formas muito diversas, desde comportamentos ruidosos e desrespeitosos até atitudes mais subtis de desinteresse. Independentemente da forma, o impacto é o mesmo: a perturbação da dinâmica da aula e o enfraquecimento do processo de ensino-aprendizagem. No meu caso, estes desafios eram agravados por uma turma marcada por conflitos interpessoais constantes e por uma cultura de desrespeito mútuo que, inicialmente, me desarmava por completo.

Um dos maiores obstáculos foi a minha dificuldade em manter consistência. Houve momentos em que procurei adotar uma postura mais exigente e firme, mas depressa voltava a ceder, e as aulas regressavam ao descontrolo. Tal incoerência era rapidamente percecionada pelos alunos, que testavam os limites e acabavam por não levar a sério as regras estabelecidas. Como defendem Santos et al. (2018), a consistência na aplicação de consequências é fundamental para evitar a perceção de injustiça ou favoritismo, que tende a agravar os comportamentos disruptivos. Esta foi uma aprendizagem dura, mas essencial: a autoridade do professor não se constrói apenas pela firmeza pontual, mas pela coerência prolongada entre discurso e ação.

Outro aspeto que marcou este processo foi o contacto com situações de recusa em realizar a aula — algo que, até então, nunca tinha experienciado. Como refere Rodrigues e Figueiredo (2018), a indisciplina não é uma característica intrínseca do aluno, mas um reflexo de fatores contextuais que podem incluir dificuldades familiares, emocionais ou sociais. Compreender esta perspetiva ajudou-me a relativizar alguns comportamentos, embora não tenha eliminado o desafio de os gerir.

“Outro momento problemático foi durante o jogo de 3x3, quando um conflito surgiu entre dois alunos devido à perceção de que a bola não estava a ser distribuída de forma justa. A situação escalou para uma altercação verbal que perturbou a aula. Embora tenha conseguido resolver o problema através de uma conversa calma, os gritos prolongaram--se por demasiado tempo. Numa reflexão sobre esse episódio, penso que, se tivesse sido mais firme desde o início, a situação teria sido resolvida mais rapidamente. Preciso equilibrar melhor uma postura calma e firme, reservando um tom mais elevado apenas para casos extremos.” (Reflexão de Aula – 17.10.2024 – Aula nº 16 e 17).

Este episódio foi paradigmático: percebi que a intervenção pedagógica requer tanto sensibilidade como assertividade. Ser calmo e dialogante é importante, mas, se não for acompanhado de firmeza, o conflito arrasta-se e consome tempo precioso de aula. A necessidade de equilibrar estes dois polos tornou-se um dos focos centrais da minha aprendizagem ao longo do estágio.

Foi apenas no final do 2.º período que comecei a sentir mudanças significativas. Apercebi--me de que a indisciplina não desaparece por completo, ela faz parte do

quotidiano escolar e, como tal, o professor deve aprender a conviver com ela e a geri-la. A grande transformação ocorreu quando percebi que devia concentrar-me no essencial de cada aula, mesmo que isso implicasse lecionar menos conteúdo do que tinha planeado. Esta mudança de foco ajudou-me a ser mais pragmático, evitando a frustração de tentar cumprir um plano demasiado ambicioso em contextos onde a indisciplina exigia constantes ajustes.

Uma estratégia que se revelou eficaz foi o uso da aptidão física como mecanismo de controlo. Comprovei, pela experiência prática, que alunos mais envolvidos em exercícios fisicamente exigentes tendiam a demonstrar menor propensão para conflitos. Como defendem Lopes e Almeida (2020), a monotonia ou falta de desafio nas atividades pode potenciar comportamentos indisciplinados, pelo que manter os alunos ocupados e motivados é, em si mesmo, uma ferramenta de gestão.

Desde as primeiras aulas, compreendi que a intervenção exige mais do que uma preparação detalhada; implica capacidade de adaptação, vigilância pedagógica e sensibilidade para ler o contexto. A gestão da aula revelou-se um desafio, sobretudo quando foram implementadas estratégias organizativas mais complexas, como o trabalho por estações. Esta metodologia trouxe benefícios, mas também obstáculos, uma vez que exigia dos alunos maior autonomia e entreajuda. Tal como registei numa reflexão:

"Além disso, a organização da aula em estações criou desafios ao trabalho individual e à entreajuda entre colegas, especialmente quando o professor não estava por perto. Para solucionar esta questão, será implementado um sistema de apoio com folhas informativas em cada estação, contendo os elementos gímnicos a serem trabalhados e os respetivos critérios de êxito. Posteriormente, esta informação será também incluída na sebenta para consulta." (Reflexão da aula – 27/02/2025).

Esta experiência levou-me a compreender a importância de criar dispositivos pedagógicos que favoreçam a autonomia e a autoavaliação, mesmo na ausência do professor. A utilização de materiais de apoio é apontada na literatura como uma estratégia eficaz para promover a autorregulação e reduzir a dependência da presença docente (Rosado & Mesquita, 2009). Por outro lado, o desenvolvimento da minha capacidade de observação e intervenção foi gradual: no início, escapavam-me sinais de dispersão ou conflito, mas, com o tempo, passei a reconhecer e agir sobre eles. Esta evolução confirma a perspetiva de Perrenoud (2000), segundo a qual a prática docente é um processo reflexivo contínuo, sustentado pelo questionamento crítico e pela aprendizagem a partir da experiência.

Outro aspeto central foi o papel da supervisão e da reflexão partilhada com o professor cooperante e colega do NE. Estes momentos foram essenciais para reinterpretar as situações vividas e planear ajustes futuros. Como destaca Alarcão (1996), a supervisão pedagógica não deve ser vista como um ato de controlo, mas como um processo dialógico e colaborativo que promove o desenvolvimento profissional. Foi neste espaço que percebi que os erros ou hesitações não são sinais de incompetência, mas oportunidades para crescer e consolidar uma postura profissional mais consciente.

Em termos de aprendizagem, esta fase permitiu-me desenvolver competências técnicas, como a organização de tarefas diferenciadas e a utilização de critérios claros de êxito, mas também aspetos relacionais e éticos, como a escuta ativa, a atenção às necessidades individuais e a construção de um clima positivo na aula.

Assim, a minha realização em aula não pode ser dissociada das dificuldades com a indisciplina. O confronto com este problema, longe de ser apenas um obstáculo, foi o motor que impulsionou grande parte da minha aprendizagem profissional. Compreendi que ser professor de Educação Física não é apenas dominar conteúdos técnicos, mas sobretudo aprender a gerir relações humanas, a criar condições para a aprendizagem em contextos adversos e a desenvolver estratégias que equilibrem firmeza e empatia.

### 4.4. Modelos de Ensino Utilizados

A escolha dos modelos de ensino ao longo do EP não foi arbitrária, mas sim fruto de uma reflexão sobre as necessidades dos alunos e da minha própria identidade profissional em construção. Tal como salientam Mesquita et al. (2021), o professor não é um mero executor de planos pré-formatados; é um decisor pedagógico que deve fundamentar as suas escolhas, articulando princípios científicos, intencionalidade educativa e sensibilidade ao contexto real. Esta perspetiva tornou-se particularmente evidente para mim à medida que fui confrontado com diferentes situações de aula, que exigiam respostas metodológicas flexíveis e coerentes.

Ao longo do estágio, privilegiei modelos centrados no aluno e na criação de experiências significativas, destacando o Teaching Games for Understanding (TGfU), desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982), e abordagens de ensino baseadas em tarefas contextualizadas e participativas. Estes modelos partilham uma visão comum: promover aprendizagens que transcendam a mera reprodução técnica, favorecendo a autonomia, a tomada de decisão e o desenvolvimento de competências sociais.

No ensino de modalidades coletivas e individuais, recorri a atividades estruturadas em tarefas progressivas, desafios colaborativos e jogos modificados que permitiam aos alunos experimentar, decidir e refletir sobre as suas ações em contexto. A organização de exercícios em estações de aprendizagem, por exemplo, incentivou a entreajuda e a cooperação, ao mesmo tempo que promovia a responsabilização individual. Esta abordagem, segundo Dyson, Griffin e Hastie (2004), contribui para aprendizagens motoras, cognitivas e sociais integradas, permitindo que os alunos experienciem papéis diversos e adquiram competências de resolução de problemas em situações reais de jogo.

Na prática, percebi que, quando os alunos têm oportunidade de participar num ambiente estruturado, mas com espaço para protagonismo e escolha, o nível de envolvimento aumenta significativamente. Os desafios são pensados para serem ajustáveis ao nível de cada aluno, garantindo que todos se sintam capazes de contribuir e de aprender. Esta abordagem revelou-se particularmente útil em situações de conflito ou desinteresse, uma vez que os alunos se viam motivados a colaborar, negociar e assumir responsabilidades dentro dos grupos.

Por outro lado, no ensino dos jogos desportivos coletivos, como o basquetebol, optei por integrar princípios do TGfU, que valoriza a compreensão tática antes da execução técnica. Esta abordagem, defendida por Bunker e Thorpe (1982), permite aos alunos perceberem "o porquê" das ações, promovendo decisões inteligentes em jogo. Utilizei jogos modificados que preservavam a lógica interna da modalidade, mas com regras simplificadas para facilitar a tomada de decisão e a participação de todos. Esta

metodologia revelou-se adequada para lidar com a heterogeneidade da turma, pois proporcionou sucesso a alunos com níveis distintos de competência motora.

Para além destes modelos estruturantes, recorri a estilos de ensino diversificados, seguindo a proposta de Mosston e Ashworth (2002), oscilando entre estilos mais diretivos (comando) em momentos que exigiam rigor técnico e estilos mais abertos (descoberta guiada e recíproco) quando o objetivo era estimular a autonomia, a reflexão e a cooperação. Essa alternância não foi meramente técnica, mas uma opção pedagógica consciente, visando equilibrar segurança, eficácia e desenvolvimento integral dos alunos.

Um exemplo concreto que ilustra a relevância destas escolhas ocorreu na UD de dança, aquando da introdução do trabalho de coreografia em grupo. Apesar da planificação criteriosa, surgiram dificuldades ao nível das relações interpessoais:

"Na introdução do trabalho de coreografia em grupo, emergiram dificuldades ligadas a relações interpessoais problemáticas entre alguns alunos, que manifestaram resistência a trabalhar com colegas com quem tinham desentendimentos anteriores. Embora tenha havido um esforço prévio por minha parte para formar grupos equilibrados e seguros, ainda assim houve insatisfação. Inclusive um grupo de raparigas, no final da aula, questionaram o motivo de não poderem trabalhar apenas entre si. Este tipo de situação é sensível, mas deve ser encarado como uma oportunidade educativa: os alunos precisam de aprender a colaborar com pessoas com quem nem sempre têm afinidade, pois isso representa um desafio valioso para o seu crescimento social." (Reflexão da Aula – 08/05/2025).

Esta situação levou-me a confirmar que a aplicação de metodologias participativas não se resume a distribuir tarefas: implica gerir emoções, conflitos e promover competências socio emocionais. Como defendem Dyson, Griffin e Hastie (2004), as abordagens centradas no aluno, quando bem implementadas, potenciam não só aprendizagens motoras, mas também aprendizagens sociais e de atitude, essenciais para a formação integral.

A utilização de diferentes modelos de ensino permitiu-me compreender que não existe um modelo universal, mas sim a necessidade de uma intencionalidade pedagógica adaptativa. Aprendi que cada escolha metodológica traduz uma visão sobre os alunos e sobre o papel do professor.

### 4.5. Avaliação e as suas Particularidades

A avaliação no contexto da Educação Física escolar é um processo complexo que vai além da simples mensuração de habilidades motoras. Ela deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica que orienta o ensino, promove a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento dos alunos. Segundo Sant'anna (1995), a avaliação classificatória ou somativa tem como função: "classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano, com base em critérios previamente estabelecidos" (p. 35). No entanto, é fundamental que esse processo seja conduzido de maneira justa e equitativa, respeitando as particularidades de cada aluno.

A AD (Anexo 6) é uma etapa essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois permite ao professor identificar os conhecimentos prévios, habilidades e dificuldades dos alunos antes de iniciar uma nova unidade de ensino. De acordo com Fernandes (2005), a AD permite perceber quais as aptidões e conhecimentos prévios dos alunos perante um novo momento de aprendizagem. Essa compreensão inicial é crucial para planear atividades que atendam às necessidades e potencialidades de cada estudante.

No entanto, durante o estágio, encontrei dificuldades significativas ao preencher o quadro da AD. A tarefa revelou-se complexa devido à minha inexperiência, ao elevado número de pontos de avaliação e à falta de adaptação do instrumento ao contexto escolar e à realidade da turma. Essa experiência evidenciou que a AD exige não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade para ajustar os critérios e ferramentas às necessidades concretas dos alunos, garantindo que cada um seja compreendido e apoiado de forma adequada desde o início do processo de ensino.

A avaliação formativa é contínua e visa monitorar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Segundo Gardner (2006), a avaliação formativa tem como principal objetivo melhorar as aprendizagens dos alunos, permitindo uma "Avaliação para as aprendizagens". Nesse sentido, o feedback desempenha um papel fundamental, pois fornece informações sobre o desempenho dos alunos e orientações para a melhoria contínua.

Durante o estágio, utilizei diversas estratégias de feedback, como observações diretas, questionamentos e discussões em grupo, para promover a reflexão dos alunos sobre seu desempenho e incentivar a autorregulação. Essa abordagem permitiu que os alunos se tornassem mais conscientes de suas próprias aprendizagens e desenvolvessem habilidades de autocrítica e autossuperação.

A avaliação sumativa (AS) é realizada ao final de um período de ensino e tem como objetivo avaliar o que os alunos aprenderam em relação aos objetivos estabelecidos. Segundo Sant'anna (1995), a avaliação classificatória ou sumativa tem como função: "classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano, com base em critérios previamente estabelecidos" (p. 35). Essa avaliação é importante para verificar a eficácia do ensino e para atribuir notas ou classificações formais.

Contudo, a aplicação da AS apresentou desafios significativos. A diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem entre os alunos tornou difícil a elaboração de critérios de avaliação que fossem justos e equitativos para todos. Além disso, a pressão para atribuir notas precisas e significativas gerou um sentimento de responsabilidade e ansiedade, pois reconhecia que cada decisão avaliativa teria impacto direto no percurso educacional dos alunos.

Numa atividade de coreografia em grupo, alguns alunos mostraram resistência em trabalhar com colegas devido a desentendimentos prévios. Mais do que o conflito em si, este episódio fez-me perceber como a organização dos grupos influencia diretamente a possibilidade de cada aluno demonstrar as suas competências. A constituição dos grupos revelou-se, assim, um aspeto central na gestão das aulas, pois não só afeta a dinâmica coletiva, como também impacta a participação e o desempenho individual. Quando surgem tensões ou resistências entre colegas, alguns alunos acabam por participar de forma limitada, comprometendo a sua performance e a justiça da avaliação. Por isso, a

formação de grupos deve ser encarada como uma estratégia pedagógica de elevada relevância, com impacto direto tanto no processo de aprendizagem como na equidade avaliativa.

Além disso, situações como esta oferecem uma oportunidade educativa única: os alunos aprendem a colaborar com pessoas com quem nem sempre têm afinidade, desenvolvendo competências sociais e emocionais que são tão importantes quanto as técnicas e motoras. Incorporar esta perspetiva na avaliação significa reconhecer que a participação, a capacidade de adaptação e a cooperação são dimensões essenciais da aprendizagem em Educação Física, para além do resultado final da tarefa.

Um dos maiores desafios enfrentados foi garantir uma avaliação justa para todos os alunos, especialmente considerando as disparidades nas habilidades motoras e no nível de interesse pela disciplina. A dificuldade em equilibrar as avaliações de alunos com habilidades distintas gerou inseguranças quanto à equidade do processo avaliativo. Segundo Baptista (2014), é essencial que a avaliação seja conduzida de forma crítica e equitativa, para evitar a estigmatização de alunos com menor desempenho.

Essa experiência ressaltou a importância de adotar abordagens avaliativas que reconheçam e valorizem o progresso individual, em vez de comparar os alunos uns com os outros. Estratégias como a autoavaliação e a avaliação por pares foram exploradas para promover a reflexão e o autoconhecimento dos alunos, permitindo-lhes perceber seu próprio desenvolvimento e estabelecer metas pessoais de melhoria.

O processo de avaliação no ensino da Educação Física revelou-se um campo de constantes desafios e aprendizagens. A necessidade de conciliar justiça, equidade e eficácia pedagógica exigiu reflexão contínua e adaptação das estratégias avaliativas. Aprendi que a avaliação deve ser vista não apenas como um instrumento de classificação, mas como uma ferramenta pedagógica que orienta o ensino, promove a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, compreendi que a avaliação deve ser flexível e adaptativa, reconhecendo as particularidades de cada aluno e proporcionando oportunidades para todos progredirem de acordo com seu ritmo e potencial. A utilização de diferentes tipos de avaliação — diagnóstica, formativa e sumativa — de forma integrada e reflexiva, é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Por fim, esta experiência reforçou a importância de encarar os desafios avaliativos como oportunidades de crescimento profissional, uma forma de aprimorar as minhas práticas avaliativas e melhor atender as necessidades dos meus alunos.

### 4.6. Observação e Reflexão da Prática

A observação e a reflexão foram essenciais no meu desenvolvimento enquanto futuro professor de Educação Física. Permitiram-me compreender melhor os desafios da sala de aula, perceber as necessidades dos alunos e ajustar a minha intervenção em função do contexto real de ensino. Ao observar atentamente e refletir sobre cada atividade, consegui identificar o que funcionava, o que precisava de ser corrigido e como poderia melhorar a

forma como conduzo as aulas. De acordo com Alarcão (2001), assumir uma postura investigadora implica adotar uma atitude crítica sobre a própria prática, questionando processos e resultados para melhorar a intervenção pedagógica. Stenhouse (1984) complementa esta perspetiva ao afirmar que o currículo deve ser encarado como algo em constante evolução, ajustando-se às reflexões do professor sobre a sua ação.

Durante o estágio, a observação das aulas do meu colega do NE, constituiu uma ferramenta central para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esta observação foi feita recorrendo a grelhas que avaliavam aspetos como controlo da turma, gestão das atividades e estratégias de instrução. Para além da análise formal, a observação permitiu-me refletir sobre decisões pedagógicas, identificar diferentes formas de intervenção e compreender como pequenos ajustes podem influenciar o sucesso da aula. Schön (1991) salienta a importância de refletir na ação e sobre a ação, permitindo que o docente antecipe problemas e ajuste estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Um exemplo claro da aplicação desta reflexão ocorreu numa aula de voleibol.

"Um dos problemas observados ocorreu no primeiro exercício, onde os alunos deveriam trabalhar em duplas, ocupando cada metade do campo para praticar passe e manchete. No entanto, acabaram por utilizar ambas as metades do campo e realizar passes por cima da rede, contrariando o objetivo do exercício. Para corrigir esta situação, interrompi a atividade e reformulei a explicação do exercício. Para aulas futuras, pretendo adotar a estratégia de questionar os alunos antes do início do exercício para garantir que compreenderam corretamente a tarefa" (Reflexão de Aula – 25.02.2025 – Aula nº 64).

Este episódio demonstrou a relevância de uma comunicação clara, da antecipação de possíveis equívocos e do ajuste imediato das estratégias de ensino, corroborando a importância do feedback e da gestão atenta da aula (Siedentop, 1993).

Outro aspeto observado relacionou-se com a motivação e o dinamismo da aula.

"Por fim, foi percebido que a aula teve pouco dinamismo, o que pode ter afetado a motivação dos alunos. Como solução, será implementado um maior volume de feedback positivo, tanto individual como em grupo, para aumentar a energia da aula" (Reflexão de Aula – 20.02.2025 – Aula nº 62 e 63).

Esta reflexão evidencia a importância de manter um ambiente estimulante e motivador, onde as interações positivas e o reconhecimento das conquistas dos alunos são valorizados. O feedback positivo é fundamental para promover o envolvimento e a aprendizagem em contextos de Educação Física (Hattie & Timperley, 2007)

A operacionalização da reflexão centrou-se nas reflexões de aula realizadas após cada sessão. Este processo permitiu analisar o desenvolvimento das atividades, identificar dificuldades e ajustar a minha intervenção pedagógica em função do que observava. Refletir sobre cada aula ajudou-me a compreender melhor as respostas dos alunos, o impacto das minhas escolhas e a planear estratégias mais adequadas para as aulas seguintes. Batista (2012) destaca que estes instrumentos permitem ao professor transcender a descrição superficial do que foi realizado, promovendo uma análise mais profunda da prática e dos resultados pedagógicos. Ao longo do estágio, tornou-se evidente

que a reflexão não se limita a uma revisão pós-aula, mas integra-se no planeamento e na execução das atividades, orientando decisões em tempo real.

A análise das aulas demonstrou ainda que a observação deve considerar múltiplas dimensões: instrução, gestão da aula e clima/disciplina. Inicialmente, a atenção centrava-se exclusivamente nos exercícios e na execução técnica. Com o tempo, esta visão expandiu-se, incluindo aspetos de interdependência entre alunos, organização do espaço e estratégias de motivação, conforme defendido por Siedentop (1993). Esta abordagem mais holística permitiu não só uma melhoria da qualidade das aulas, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, reforçando a importância da reflexão contínua como ferramenta de crescimento (Nóvoa, 2009).

Em suma, o processo de observação e reflexão revelou-se essencial para a evolução enquanto futuro docente de Educação Física. Através da identificação de problemas, da análise de estratégias de ensino e do ajuste de práticas, foi possível melhorar a gestão das aulas e garantir que os objetivos pedagógicos fossem atingidos. Aprendi que a reflexão sistemática, aliada a uma observação atenta e estruturada, não é apenas uma ferramenta de avaliação da prática, mas um mecanismo de aprendizagem contínua e de construção de competências profissionais. Este processo evidenciou que o desenvolvimento docente é um percurso de constante questionamento e aperfeiçoamento, cada aula constituindo uma oportunidade de crescimento.

# 5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

## 5.1. Corta-Mato Distrital do Porto em Leça do Balio

Uma das várias atividades em que participei ao longo do meu percurso na escola foi o Corta-Mato Distrital do Porto, realizado no dia 17 de janeiro, no Parque de Picoutos, em Leça do Balio – Matosinhos. Esta iniciativa, que reuniu estudantes de diversas escolas do distrito e contou com o apoio da Câmara Municipal de Matosinhos, destacou-se pelo ambiente de companheirismo e espírito desportivo. Para os alunos participantes, foi uma oportunidade de demonstrarem as suas valências físicas, depois de se terem qualificado nas provas do corta-mato escolar

O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, que representei como professor, esteve em evidência com dois alunos a alcançarem lugares de pódio na categoria adaptada masculina. Estes resultados refletiram bem o empenho e a preparação demonstrados nas aulas de Educação Física.

Para mim, esta foi uma oportunidade valiosa de desenvolvimento profissional e de reflexão sobre o papel do professor de Educação Física. Este tipo de atividade extraclasse permitiu observar a aplicação prática dos conteúdos trabalhados ao longo das aulas, mas também revelou a importância do acompanhamento individual e da orientação estratégica para o desempenho dos alunos. Ao orientar os estudantes e definir estratégias adaptadas às suas capacidades, percebi como a intervenção pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas integra também a capacidade de analisar situações, ajustar abordagens e apoiar o crescimento pessoal de cada aluno.

A gestão destas situações, como lidar com expectativas desalinhadas ou ajudar os alunos a manterem-se motivados perante desafios, reforçou a minha compreensão de que a identidade profissional do docente se constrói na prática, na tomada de decisões e na reflexão sobre as consequências dessas decisões. A necessidade de encontrar um equilíbrio entre exigência e apoio, assim como entre orientação e autonomia, evidenciou-me que a construção de uma postura profissional sólida implica desenvolver competências interpessoais e de liderança, além das competências técnico-táticas.

O evento contou também com a presença do Clube Ubuntu – pertencente ao nosso agrupamento – que dinamizou atividades centradas no desenvolvimento de competências humanas e sociais. Os materiais utilizados no momento da entrega dos prémios foram produzidos pelos membros do clube, o que reforçou a ligação entre o desporto e outras dimensões da formação pessoal. A presença do clube trouxe uma valiosa componente educativa e social ao evento, contribuindo para uma visão mais holística da formação dos alunos.

Foi também um momento especial a nível pessoal, pois tive a oportunidade de reencontrar vários colegas do mestrado em ensino. A maioria dos estudantes do 2º ano de mestrado estavam a estagiar em escolas participantes no evento, o que tornou o reencontro ainda mais significativo. Pudemos conversar sobre o desenvolvimento das nossas turmas, trocar experiências e conviver num ambiente descontraído.

### 5.2. XVII Meeting de Atletismo AERT 2025

Marquei presença no dia 26 de março de 2025 no XVII Meeting de Atletismo AERT, um evento tradicional no calendário desportivo escolar que reuniu alunos dos diferentes ciclos de ensino. A iniciativa destacou-se pela participação entusiástica dos alunos, pelo espírito de fair-play e pela mobilização dos alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, num ambiente motivador para a prática desportiva.

O evento destacou-se não só pelo entusiasmo competitivo dos alunos, mas também pela colaboração ativa dos professores de Educação Física, funcionários e diversos alunos voluntários, que apoiaram na organização e logística. Foi um momento que envolveu toda a comunidade educativa, incluindo os colegas de turma que, do público, apoiaram os atletas, criando um ambiente vibrante e motivador para a prática desportiva.

Na divisão de responsabilidades entre os professores de Educação Física, fiquei encarregado da prova de velocidade do 1.º ciclo. Coincidiu com o período em que estava a dar aulas 1.º ciclo, o que proporcionou um reencontro especial com os meus alunos e uma oportunidade prática de aplicar as minhas capacidades de organização e gestão de eventos.

Participei na construção do percurso e na delimitação das zonas destinadas ao público e aos atletas. Foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu compreender melhor os bastidores da organização de eventos escolares e perceber de que forma poderei aplicar esses conhecimentos no futuro enquanto professor.

Pude ainda trabalhar de perto com outros professores do grupo de Educação Física na organização da prova de sprint, tendo apreendido, pelo exemplo observado, a importância da serenidade perante imprevistos, como reorganizações de grupos, correção de resultados ou outras situações inevitáveis num encontro desta natureza

Tive a oportunidade de acompanhar alguns alunos da minha turma a competir em diferentes provas, onde obtiveram resultados bastante positivos. Mesmo sabendo que apenas numa das provas pude ter uma influência direta, senti que o trabalho desenvolvido nas aulas teve impacto na preparação global dos alunos. Essa perceção ajudou-me a reconhecer que, mesmo quando não é visível de forma imediata, o contributo do professor está presente no desempenho e evolução dos alunos. Além disso, ver o entusiasmo e o sucesso deles reforçou em mim o orgulho grande e a motivação para continuar a fazer ainda melhor.

Este momento constituiu, assim, um marco na minha formação, permitindo-me compreender a relevância da participação ativa em iniciativas coletivas. A experiência evidenciou que ser professor implica também saber organizar, liderar e colaborar, competências indispensáveis para enfrentar os desafios da profissão.

### 5.3. XV Sarau de Ginástica

Como é habitual no final do ano letivo, o Departamento de Expressões da escola ficou responsável pela organização do Sarau de Ginástica. Este evento, realizado em junho, reuniu a comunidade escolar num momento de celebração e partilha. Para mim, foi mais do que um espetáculo, foi uma experiência formativa que me ajudou a compreender a escola como espaço de ligação entre professores, alunos, famílias e comunidade. Percebi que a Educação Física pode ter também uma dimensão cultural e social, o que ampliou a minha visão sobre o papel do professor.

Com o apoio dos funcionários e docentes do Departamento de Expressões, participei ativamente na montagem e preparação do espaço, transformando o pavilhão num ambiente adequado à celebração. Esta tarefa, que poderia parecer meramente logística, mostrou-me o valor do trabalho colaborativo e da atenção ao detalhe, aspetos fundamentais para o sucesso de qualquer iniciativa educativa. Reconheci, assim, que o professor deve assumir igualmente um papel de organização e de cuidado pelo ambiente escolar, desenvolvendo competências de responsabilidade e liderança que contribuem para a sua identidade profissional.

O tema do sarau – "Todos iguais, todos diferentes" – evidenciou a importância de promover valores como a diversidade, a inclusão e o respeito pela diferença. O desfile das bandeiras e a atuação inicial transmitiram uma mensagem que ultrapassa a dimensão estética. Enquanto estagiário, este momento fez-me refletir sobre a relevância de trabalhar valores sociais através das atividades escolares e reforçou a convicção de que o professor deve ser também um educador para a cidadania. Além disso, observar a postura proativa e a dedicação de alguns docentes foi inspirador e mostrou-me como o empenho e a motivação do professor podem influenciar de forma positiva toda a comunidade.

O momento musical, preparado por outra disciplina do departamento, mostrou a força da interdisciplinaridade e a forma como diferentes áreas artísticas se interligam, criando experiências ricas e significativas. Assistir aos alunos a interpretar músicas emblemáticas levou-me a reconhecer a importância de valorizar a expressão individual e coletiva. Esta ideia reforçou em mim a noção de que a Educação Física também deve estimular a criatividade, a participação ativa e a autenticidade dos alunos.

A presença dos clubes escolares revelou a diversidade de formas de envolvimento da comunidade educativa. Desde apresentações com bicicletas, a coreografias de dança e demonstrações de destreza, cada momento refletiu o empenho dos professores e o entusiasmo dos alunos. Para mim, foi uma lição sobre como as atividades extracurriculares potenciam aprendizagens que ultrapassam o currículo formal. Esta dimensão pôs-me a pensar no papel que posso ter na dinamização de projetos, reconhecendo que a escola se enriquece quando cria múltiplos espaços de pertença e expressão.

As apresentações de ginástica e coreografias com turmas mais jovens destacaram-se pela qualidade e pelo rigor pedagógico. Mais do que ensinar habilidades motoras, os docentes procuraram transmitir valores éticos e morais através da disciplina, algo que considero essencial no exercício profissional. Observar esta prática mostrou-me que ensinar é também educar para a vida, e fez-me refletir sobre a importância da sensibilidade pedagógica e da clareza de valores na identidade docente.

As exibições acrobáticas e de carácter mais criativo reforçaram a ideia de que a exigência técnica pode caminhar lado a lado com a inovação. Percebi que a qualidade do trabalho docente depende tanto da preparação rigorosa como da capacidade de experimentar e inovar. Esta visão faz-me a procurar, no futuro, um equilíbrio entre planeamento estruturado e abertura à criatividade.

O momento final do sarau foi particularmente especial, já que tive oportunidade de intervir publicamente, partilhando com toda a comunidade o significado da Educação Física no meu percurso. Esta experiência ajudou-me a desenvolver confiança e a afirmar a minha voz própria enquanto futuro professor. Reconheci que partilhar de forma pública a minha conceção da disciplina representa também uma marca no processo de construção da identidade docente.

Este final de ano letivo, vivido em ambiente festivo, foi muito mais do que uma celebração. Constituiu uma oportunidade de aprendizagem integral, onde pude observar, colaborar e refletir sobre a importância da articulação entre diferentes áreas, do envolvimento da comunidade e da valorização do trabalho coletivo. Esta experiência contribuiu para fortalecer competências de colaboração, organização e liderança, ao mesmo tempo que consolidou em mim a convicção de que o professor é, antes de mais, um mediador de experiências significativas. Levo comigo a consciência de que o sucesso educativo resulta tanto da técnica como da capacidade de criar laços humanos e de inspirar os outros.

### 5.4. Domínios de Autonomia Curricular

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) constituem uma estratégia pedagógica inovadora que promove a interdisciplinaridade e a articulação curricular, permitindo integrar diferentes disciplinas numa abordagem conjunta e significativa. A sua planificação exige a identificação das disciplinas envolvidas, bem como a definição de formas de organização adequadas aos objetivos pretendidos. Assentes nas Aprendizagens Essenciais, os DAC orientam-se pelo desenvolvimento das áreas de competência inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, garantindo uma aprendizagem mais completa e contextualizada (Ministério da Educação, 2017; Agrupamento de Escolas nº 1 de Marco de Canaveses, 2025).

No DAC em que participei, a atividade escolhida foi um Peddy-Paper, que implicou um planeamento rigoroso e colaborativo com o colega de estágio. Isto implicou registar fotograficamente o percurso e de participar na definição do trajeto. Esta tarefa levou-me a refletir sobre a importância de garantir que as propostas sejam adequadas às condições físicas de todos os participantes, sem perder de vista a sua dimensão lúdica e pedagógica. A opção por um percurso acessível, mas com desafios moderados, tentou criar um equilíbrio entre segurança e a exigência, pontos que identifico como estruturantes para o meu desenvolvimento profissional.

O envolvimento no processo de preparação, desde a definição do trajeto até à adequação das condições físicas dos participantes, levou-me a reconhecer a importância de planear com rigor e de assumir responsabilidade nas decisões.

A estrutura da atividade, organizada em postos interdisciplinares com desafios específicos de cada disciplina, mostrou o potencial do ensino integrado. No caso da Educação Física, ao explorar jogos tradicionais com adaptações motoras, percebi a relevância de preservar práticas culturais enquanto se promove o desenvolvimento físico, a cooperação e a criatividade. Percebi a importância de articular o desenvolvimento motor com os aspetos sociais e culturais, ampliando o alcance educativo da disciplina.

O desenrolar da atividade, realizada em contexto externo à escola, revelou a importância da gestão do tempo e da logística. Esta experiência ensinou-me a dar atenção a aspetos práticos que muitas vezes passam despercebidos, mas que são essenciais para garantir a o bom funcionamento das iniciativas pedagógicas. O momento final de convívio, através do piquenique, mostrou-me ainda como as atividades extracurriculares podem fortalecer os laços da comunidade escolar e contribuir para um ambiente mais positivo. Enquanto futuro professor, percebi que a dimensão relacional e de bem-estar é indissociável do processo educativo.

O facto de ter assumido a responsabilidade pela elaboração de um enigma de outra disciplina representou uma oportunidade de expandir o meu campo de intervenção e de valorizar a colaboração. Esta tarefa ajudou-me a compreender que o professor deve ser flexível e disponível para sair da sua zona de conforto, colocando-se ao serviço do coletivo. Esse exercício de adaptabilidade foi marcante, pois mostrou-me que a docência exige abertura e predisposição para aprender continuamente com diferentes áreas de saber.

O encerramento da atividade, com a performance coletiva de dança, simbolizou para mim o poder da integração e do trabalho conjunto. Participar ativamente nesse momento revelou a importância de promover experiências que unam professores e alunos em torno

da expressão cultural e motora. Compreendi que o professor deve ser também um mediador de experiências significativas, que aproximam a escola da cultura e fortalecem a identidade dos alunos como cidadãos.

Em síntese, esta experiência com os DAC permitiu-me vivenciar a complexidade do planeamento interdisciplinar e refletir sobre a relevância da colaboração, da organização e da criatividade no ensino. Contribuiu para que eu reconhecesse a necessidade de integrar dimensões cognitivas, motoras e sociais nas aprendizagens, percebendo o valor do trabalho conjunto e da inovação pedagógica. A construção da minha identidade profissional foi, assim, enriquecida por esta vivência, que me mostrou como a docência exige, em simultâneo, rigor, flexibilidade, espírito de equipa e compromisso com aprendizagens inovadoras.

### 5.5. Dia do Agrupamento

O Dia do AERT, celebrado a 4 de abril de 2025, constitui um evento anual que tem como objetivo reforçar a coesão da comunidade educativa, dinamizar a vida escolar e promover a articulação entre as várias disciplinas. Esta iniciativa é pensada para envolver toda a comunidade escolar, desde os jardins de infância até ao 3.º ciclo do ensino básico, reunindo todos os escalões na Escola Básica de Rio Tinto.

Ao longo do dia, as turmas têm acesso a um vasto conjunto de atividades e ofertas educativas, organizadas através de um programa e sob a orientação dos diretores de turma. A observação da forma como os diretores de turma e os professores dinamizaram os grupos ajudou-me a reconhecer que a gestão e a coordenação são competências centrais para um futuro como docente, pois permitem garantir que a experiência dos alunos seja ao mesmo tempo formativa e enriquecedora.

No que respeita à Educação Física, o ginásio transformou-se num espaço dinâmico onde diferentes clubes desportivos e grupos de dança apresentaram as suas modalidades. Cada professor dispunha de uma área para dinamizar demonstrações práticas, permitindo que os alunos participassem ativamente e mostrassem as competências adquiridas ao longo do ano letivo.

O espaço que partilhei com o meu colega estagiário foi dedicado à modalidade de Corfebol. Tendo já realizado sessões de treino desta prática inclusiva, considerámos ser o momento ideal para a apresentar à comunidade escolar. Dinamizar um desporto menos comum e de caráter cooperativo, como o Corfebol, consolidou a ideia de que o professor deve assumir-se como promotor da diversidade, oferecendo oportunidades de participação que respeitem diferenças e estimulem a igualdade.

Outro destaque do dia foi a atuação do Clube Ubuntu, coordenado pelo professor Marco. Este clube, pertencente ao agrupamento, tem como missão desenvolver competências humanas e sociais. Durante o evento, proporcionou momentos de grande envolvimento cultural, como apresentações musicais, declamações de poesia e a criação coletiva de um mural. Este mural, preenchido com contributos da comunidade, refletia a perceção dos participantes sobre a ética no desporto, constituindo um símbolo de partilha e reflexão coletiva.

A diretora da escola marcou também presença com um discurso, sublinhando a perda de valores que se tem vindo a observar na sociedade contemporânea e reforçando o papel da escola e do desporto como motores fundamentais de mudança e progresso. Foram igualmente proferidos outros discursos que enfatizaram a importância do desporto na formação ética e moral do indivíduo, com particular referência ao judo enquanto modalidade que transmite princípios aplicáveis à vida quotidiana.

As intervenções realizadas ao longo do evento, incluindo os discursos sobre ética no desporto, trouxeram-me uma perspetiva mais clara sobre o papel do professor como agente de formação moral. Compreendi que a prática desportiva não deve ser encarada apenas pela sua vertente física, mas também como um espaço de transmissão de valores aplicáveis à vida em sociedade. Este reconhecimento contribui para uma identidade profissional assente na responsabilidade ética e educativa.

Participar no Dia do AERT foi, para mim, uma experiência profundamente formativa. Trouxe-me ensinamentos de profissionais com maior experiência, e proporcionou momentos de diálogo e reflexão sobre a importância da ética no desporto e na vida. Foi uma oportunidade para interagir com colegas, conhecer outras realidades educativas e trocar ideias com professores e clubes que, tal como eu, acreditam no poder transformador da educação física. Para além disso, permitiu-me um contacto mais próximo com os alunos, não apenas da minha turma, mas também de outros níveis de ensino, fortalecendo laços e criando um espírito de comunidade.

### 5.6. Clube Multidesportos

A convite da professora cooperante, eu e o meu colega de estágio, fomos desafiados a criar um clube no âmbito do estágio curricular. Após alguma reflexão, decidimos que seria interessante desenvolver um projeto que não se limitasse a uma única modalidade. Assim, surgiu a ideia de fundar um clube multidesportos, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma cultura desportiva mais abrangente.

Para divulgar o clube e atrair participantes, recorremos a diferentes estratégias. Criámos cartazes promocionais (Anexo 4), que foram afixados em locais estratégicos da escola, e optámos também por uma abordagem mais direta: visitar as salas de aula e apresentar o projeto pessoalmente aos alunos. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, permitindo captar um número significativo de interessados, sobretudo pelo carácter inovador do clube e pelo modelo democrático que lhe demos.

A estrutura do clube assentava no princípio de uma modalidade por mês, privilegiando sempre uma base democrática. Considerámos que educar os alunos em práticas democráticas seria benéfico para a sua formação enquanto cidadãos, incentivando a tomada de decisões coletivas e o respeito pelas opiniões contrárias. A literatura reforça esta perspetiva, apontando que a participação em contextos de tomada de decisão no desporto escolar contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania ativa e da responsabilidade social (García-López & Gutiérrez, 2015).

Outro aspeto fundamental foi a inclusão do desporto adaptado. Desde o início, pretendeu-se que o clube fosse também uma plataforma para sensibilizar os alunos para a inclusão

de pessoas com deficiência no desporto. Nesse sentido, foi introduzido o Goalball, modalidade praticada maioritariamente por pessoas com deficiência visual. Esta experiência permitiu aos alunos compreender melhor as realidades de diferentes grupos da sociedade, promovendo empatia e respeito pela diversidade. De acordo com Darcy, Lock e Taylor (2022), a participação em modalidades inclusivas contribui para a redução de barreiras sociais, promovendo maior abertura e aceitação da diferença. Do mesmo modo, Morley, Bailey, Tan e Cooke (2017) destacam que o contacto com práticas inclusivas no desporto escolar favorece a diminuição de estigmas e a melhoria das atitudes face à diversidade, constituindo um recurso pedagógico essencial para a educação em valores.

Ao longo do projeto, conseguimos reunir alunos do 5.º, 6.º e 8.º ano. Apesar de algumas desistências e mudanças para outros clubes do agrupamento, mantivemos uma dinâmica estável. Em alguns casos, foi possível encaminhar alunos para clubes especializados, assegurando a continuidade do seu desenvolvimento. No total, integraram o clube 11 alunos, maioritariamente de turmas reconhecidas pela sua forte aptidão desportiva. Muitos destes alunos já praticavam modalidades extracurriculares, como futebol, atletismo ou andebol, o que facilitou a execução dos treinos e contribuiu para um elevado nível de empenho.

Ao longo do ano letivo, apesar das interrupções causadas por feriados, greves e outras atividades escolares, conseguimos trabalhar sete modalidades: Ténis de Mesa, Basquetebol, Andebol, Ginástica, Corfebol, Goalball e Futsal. Cada uma trouxe desafios próprios, tanto no planeamento como na lecionação, mas também oportunidades de aprendizagem valiosas. A introdução de algumas destas modalidades antes de as abordarmos nas aulas formais revelou-se útil, pois permitiu consolidar regras e exercícios que aplicámos mais tarde nas turmas regulares. Estudos reforçam que a diversidade desportiva em contexto escolar está associada a uma maior motivação intrínseca, participação ativa e aquisição de competências transferíveis (Bailey et al., 2009).

Naturalmente, surgiram desafios, nomeadamente ao nível da gestão comportamental. Tivemos casos de alunos com dificuldades de integração e histórico de problemas disciplinares. Com o tempo, estes desafios foram sendo superados através da implementação de estratégias que promoviam o trabalho em equipa, com exercícios que exigiam cooperação e comunicação. A literatura aponta que o desporto, quando bem estruturado, pode ser uma ferramenta eficaz na promoção da autorregulação, do autocontrolo e na diminuição de conflitos em ambiente escolar (Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005).

Este projeto foi uma experiência de grande aprendizagem, permitindo explorar modalidades novas, como o Goalball, o Corfebol e o Ténis de Mesa. Exigiu pesquisa, planeamento rigoroso e capacidade de adaptação, preparando para enfrentar desafios semelhantes na futura prática docente.

No balanço final, este clube deixou aprendizagens valiosas: ganhámos competências pedagógicas, capacidade de adaptação, experiência em inclusão desportiva e, acima de tudo, a certeza de que o desporto pode ser uma poderosa ferramenta de educação para a cidadania. Este projeto não foi apenas sobre ensinar modalidades, foi sobre ensinar valores, cultivar empatia e promover uma escola mais inclusiva e democrática.

## 5.7. Jornadas Pedagógicas dos Alunos

No dia 28 de fevereiro de 2025, teve lugar no agrupamento a III edição das Jornadas Pedagógicas dos Alunos – "Construindo Pontes para a Inovação, Inclusão e Saúde Mental". Este evento, de carácter multidisciplinar, mobilizou toda a comunidade educativa, envolvendo diferentes disciplinas e um conjunto diversificado de atividades. Destinadas aos alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, as jornadas tiveram como objetivo promover a partilha de experiências, estimular a aprendizagem ativa e valorizar a importância da saúde mental no contexto escolar. A participação nesta iniciativa reforçou a consciência da relevância de contextos educativos integrados, nos quais a dimensão curricular se articula com práticas extracurriculares, desenvolvendo uma visão mais alargada da função da escola. Como referem Bailey et al. (2009), os contextos multidisciplinares potenciam não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o desenvolvimento social e emocional, aspetos centrais para uma identidade profissional sólida.

Durante o dia, estiveram em exposição e funcionamento várias atividades e clubes do agrupamento, representando áreas distintas do conhecimento e da expressão cultural. Para garantir uma gestão equilibrada do tempo, cada turma pôde participar apenas em quatro atividades, tendo a distribuição sido feita de forma aleatória, mas procurando assegurar a dispersão pelas diferentes áreas. Esta dimensão organizacional exigiu compreensão sobre os processos de planeamento e gestão escolar, fundamentais para o exercício docente. Ao experienciar na prática a logística da distribuição de alunos pelas atividades, foi possível consolidar competências de organização e liderança, aspetos destacados por Beijaard et al. (2004) como elementos estruturantes da identidade profissional docente.

A participação em atividades focadas no bem-estar, cidadania e expressão artística permitiu refletir sobre o papel do professor na promoção de competências socioemocionais e valores nos alunos. Esta experiência reforça que a docência envolve mais do que a transmissão de conteúdos disciplinares, exigindo adaptação e integração de múltiplas dimensões educativas.

Para a construção da identidade profissional, envolver-se em contextos educativos diversificados é determinante, pois permite consolidar competências reflexivas, éticas e de liderança pedagógica. Como salientam Beijaard et al. (2004), a identidade docente desenvolve-se através das experiências práticas e da forma como estas são integradas na atuação profissional. Flores et al. (2006) acrescentam que a participação em atividades extracurriculares contribui para o desenvolvimento integral do docente, fortalecendo a capacidade de responder a desafios complexos e de promover aprendizagens significativas nos alunos.

No domínio da Educação Física, o pavilhão desportivo transformou-se no palco da denominada "Skills", uma gincana desportiva que proporcionou aos alunos momentos de experimentação motora e competição saudável. Esta experiência permitiu refletir sobre a forma como o docente pode utilizar o desporto para promover cooperação, disciplina e fair play entre os alunos. Fraser-Thomas et al. (2005) salientam que contextos desportivos bem estruturados favorecem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, reforçando a importância de uma atuação pedagógica intencional e reflexiva.

A colaboração na organização e supervisão das atividades exigiu coordenação e partilha de responsabilidades com outros docentes, evidenciando que a prática profissional se constrói também através da interação e do trabalho em equipa. Do ponto de vista da identidade profissional, este envolvimento contribuiu para consolidar competências de liderança, comunicação e planeamento pedagógico, mostrando que a docência é um processo coletivo e reflexivo. Flores et al. (2006) destacam que a cooperação profissional é determinante para o desenvolvimento da identidade docente, promovendo práticas reflexivas e aprendizagem partilhada.

Ao longo do evento, surgiu a oportunidade de circular entre as diferentes modalidades, observando a participação dos alunos e colaborando na organização e montagem das atividades do pavilhão, em articulação com os restantes professores de Educação Física. Este trabalho conjunto exigiu coordenação, nomeadamente na contagem e recontagem dos pontos, e destacou a importância da cooperação entre docentes. Do ponto de vista identitário, esta dimensão colaborativa permitiu perceber que a docência se constrói também através do diálogo e da partilha de responsabilidades. De acordo com Flores e Day (2006), a colaboração profissional é um fator determinante para o desenvolvimento e consolidação da identidade docente, potenciando práticas reflexivas e aprendizagens partilhadas.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta experiência foi particularmente enriquecedora. Para além de me permitir vivenciar um ambiente interdisciplinar dinâmico, proporcionou-me a oportunidade de refletir sobre a relevância das atividades extracurriculares no desenvolvimento integral dos alunos. Como refere Sachs (2005), a identidade docente é um processo dinâmico em constante transformação, alimentado pelas experiências vividas, pelas interações com outros e pelo envolvimento em práticas educativas significativas.

# 6. Desenvolvimento Profissional

**Análise da Tipologia dos Exercícios nos Planos de Aula de Educação Física ao Longo do Ano Letivo**

## Resumo

A presente investigação analisou a tipologia dos exercícios implementados nos planos de aula de Educação Física ao longo de um ano letivo, incidindo sobre uma turma do 8.º ano da Escola Básica de Rio Tinto. A metodologia baseou-se na análise de conteúdo dos planos, categorizando os exercícios em técnicos, físicos, lúdicos e cooperativos, e relacionando-os com as modalidades planeadas para cada período. Os resultados revelaram uma evolução dinâmica na distribuição das tipologias: predominância de exercícios cooperativos e físicos no primeiro período, transição para o domínio técnico no segundo e prevalência de exercícios físicos no terceiro, enquanto a vertente lúdica se ajustou de forma contextual. Este padrão evidencia a influência das modalidades programadas e a necessidade de um planeamento pedagógico flexível e intencional. Apesar das limitações inerentes a um estudo de caso único e baseado em planos de aula, esta investigação contribui para a compreensão das práticas de planeamento em Educação Física e aponta para a importância de estudos futuros em diferentes contextos e com maior diversidade metodológica.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS, PLANEAMENTO PEDAGÓGICO, ANÁLISE DE CONTEÚDO, ADAPTAÇÃO CURRICULAR.

## Abstract

This study analyzed the typology of exercises included in Physical Education lesson plans over an academic year, focusing on an 8th-grade class at Escola Básica de Rio Tinto. The methodology involved content analysis of the lesson plans, categorizing exercises as technical, physical, playful, or cooperative, and relating them to the sports activities planned for each period. The results revealed a dynamic evolution in the distribution of exercise types: cooperative and physical exercises predominated in the first period, a shift toward technical exercises occurred in the second, and physical exercises prevailed in the third, while playful activities were contextually adapted. This pattern highlights the influence of the planned sports activities and the need for flexible and intentional pedagogical planning. Despite the limitations inherent to a single-case study based on lesson plans, this investigation contributes to a better understanding of planning practices in Physical Education and underscores the relevance of future studies in different contexts with greater methodological diversity.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, EXERCISE TYPOLOGY, PEDAGOGICAL PLANNING, CONTENT ANALYSIS, CURRICULAR ADAPTATION.

### 6.1. Introdução

A EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para o seu crescimento físico, motor, social e emocional (Rink, 2014). Para que este contributo seja efetivo, a EF deve ser planeada com intencionalidade pedagógica, tendo em conta os objetivos educativos e o contexto da turma. O planeamento das aulas é um momento crucial da prática docente, materializando-se na seleção dos exercícios a propor, que são instrumentos essenciais para concretizar os objetivos de ensino (Carreiro da Costa & Piéron, 1996).

A tipologia dos exercícios – entendida como a natureza, função e objetivos das tarefas propostas – influencia o envolvimento, a motivação e o progresso motor dos alunos (Deci & Ryan, 2000). Kolovelonis, Goudas e Hatzigeorgiadis (2022) demonstraram que exercícios diversificados e progressivamente desafiantes promovem aprendizagens mais profundas, melhorando e mantendo as funções executivas das crianças em contexto escolar.

Analisar os planos de aula ao longo do ano letivo permite compreender como os professores estruturam a prática pedagógica e como evoluem as propostas em termos de complexidade e diversidade, assim como o alinhamento dos exercícios com os objetivos definidos para cada período (Cloes, 1999). Esta análise possibilita identificar padrões, variações e tendências na utilização dos exercícios, contribuindo para a reflexão e melhoria do planeamento docente.

A presente investigação pretende caracterizar a tipologia dos exercícios utilizados nas aulas de EF ao longo dos três períodos letivos, identificando as suas principais características e a evolução da prática pedagógica ao longo do ano escolar.

## Objetivos

**Objetivo 1 – Identificar os tipos de exercícios predominantes nos planos de aula ao longo do ano letivo.** Este objetivo visa mapear a frequência com que diferentes tipos de exercícios são utilizados, com base numa categorização construída para o efeito. Pretende-se compreender que tipos de exercícios são mais recorrentes no ensino, evidenciando as escolhas metodológicas e as prioridades pedagógicas do professor.

**Objetivo 2 – Analisar a variação da tipologia dos exercícios entre os três períodos letivos e a sua relação com o tipo de modalidade (individuais ou coletivas).** Com este objetivo pretende-se observar a eventual progressão dos exercícios ao longo do tempo, procurando perceber se existe uma evolução na complexidade das tarefas, uma maior diversificação nas propostas e se os diferentes momentos do ano letivo refletem uma intenção pedagógica de adaptação às necessidades e desenvolvimento dos alunos. Paralelamente, será analisado se a natureza da modalidade influencia a escolha do tipo de exercícios, identificando eventuais padrões diferenciados entre modalidades individuais e coletivas.

## 6.2. Revisão da Literatura

A utilização de exercícios no contexto da EF tem sido amplamente estudada, evidenciando a importância de práticas pedagógicas diversificadas, progressivas e centradas nas necessidades dos alunos, como fator determinante para promover aprendizagens significativas e duradouras (Metzler, 2017). A diversidade metodológica permite que os alunos desenvolvam múltiplas dimensões da competência motora, mantendo simultaneamente o interesse e a motivação, sobretudo em faixas etárias mais jovens, em que a motivação extrínseca e o envolvimento afetivo desempenham um papel crucial (Rink, 2014).

Estudos demonstram que a variedade de tarefas favorece a transferência de aprendizagens e a adaptabilidade motora, permitindo que os alunos apliquem habilidades em diferentes contextos (Schmidt, 2003). A inclusão de exercícios técnicos, físicos, lúdicos e cooperativos é fundamental para a aprendizagem ativa e para o desenvolvimento integral dos alunos (Magill & Anderson, 2017).

Os exercícios técnicos contribuem para a aquisição de habilidades motoras específicas, permitindo o domínio de competências essenciais em modalidades desportivas como basquetebol, voleibol, atletismo e ginástica (Bertills et al., 2019). Por outro lado, os exercícios físicos promovem a melhoria da resistência, força, velocidade e coordenação, favorecendo a aptidão física e a execução eficiente de tarefas complexas (Metzler, 2017).

Exercícios lúdicos e cooperativos desempenham um papel pedagógico crucial, promovendo interação social, criatividade, resolução de problemas e desenvolvimento socioemocional, integrando dimensões cognitivas, afetivas e sociais na prática pedagógica (Bailey, 2006). Estudos recentes também destacam que os jogos modificados funcionam como uma ponte entre a aprendizagem formal de técnicas e a aplicação em situações mais significativas e realistas (Dyson, 2001).

Gentile (2000) enfatiza que a progressão gradual das tarefas, iniciando com estruturas simples e evoluindo em complexidade, permite que os alunos ganhem controlo, segurança e autonomia. Esta abordagem fundamenta a necessidade de planificações evolutivas ao longo do ano letivo, garantindo que os alunos consolidem habilidades básicas antes de avançar para tarefas mais complexas.

No plano motivacional, a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) destaca que a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e relação potencializa o envolvimento dos alunos. Estratégias instrucionais que promovem a escolha, o feedback positivo e a cooperação aumentam significativamente a motivação, desempenho e compromisso com as atividades propostas (Ntoumanis, 2005).

A incorporação de atividades em jogos estruturados e métodos de aprendizagem baseada em jogos (Game-Based Learning) mostrou-se eficaz para estimular interesse e participação ativa, contribuindo também para a melhoria do desempenho motor e cognitivo (Camacho-Sánchez et al., 2023). Paralelamente, a utilização de tecnologias digitais em Educação Física, como aplicativos e sensores de movimento, permite

monitorizar o progresso individual e adaptar exercícios às necessidades de cada aluno, favorecendo uma aprendizagem personalizada e contínua (Ferraz, 2024).

A inclusão de modalidades tradicionais ou culturalmente significativas no currículo reforça o conhecimento cultural, a identidade e a motivação dos estudantes, promovendo aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes (Revitalizing Traditional Sports in Physical Education Curricula, 2024).

Em síntese, a literatura evidencia que a combinação de estratégias diversificadas, progressivas e centradas no aluno é crucial para o sucesso da Educação Física. A integração de exercícios técnicos, físicos, lúdicos e cooperativos, aliada à motivação intrínseca, à inclusão cultural, à progressão adequada das tarefas e à incorporação de tecnologias emergentes, promove aprendizagens significativas e sustentáveis, fundamentando a análise da tipologia dos exercícios nos planos de aula ao longo do ano letivo (Willoughby et al., 2023).

## 6.3. Metodologia

Esta investigação adota uma abordagem quantitativa/qualitativa, centrando-se na análise dos planos de aula elaborados para uma turma do 8º ano de escolaridade. O objetivo é categorizar e caracterizar os tipos de exercícios utilizados ao longo dos três períodos letivos, permitindo identificar padrões e variações no planeamento das aulas.

## 6.4. Amostra

A amostra será constituída pelos planos de aula elaborados para uma turma do 8º ano da Escola Básica de Rio Tinto, abrangendo os três períodos letivos do ano escolar em curso. A recolha incidirá sobre todos os planos produzidos no contexto de EP, garantindo a representatividade do PA.

## 6.5. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

### Instrumento de recolha de dados

Para este estudo, será elaborada uma grelha de categorização construída especificamente com base em critérios pedagógicos e nas características dos exercícios propostos. Esta grelha foi parcialmente adaptada do estudo de Pereira (2009), que aborda abordagens instrucionais no treino de jovens em voleibol. As categorias inicialmente previstas incluem:

- **Exercício técnico**: centrado na aprendizagem ou aperfeiçoamento de habilidades motoras específicas;
- **Exercício físico**: orientado para o desenvolvimento da condição física geral;
- **Exercício lúdico**: com intencionalidade recreativa, motivacional ou criativa;
- **Exercício cooperativo**: focado na interação entre pares e na colaboração.

Estas categorias serão aplicadas através de uma análise qualitativa e interpretativa dos conteúdos descritos em cada plano de aula, permitindo caracterizar os exercícios de acordo com a sua função pedagógica e os objetivos do ensino.

**Procedimento**

1. Recolha dos planos de aula de Educação Física referentes aos três períodos letivos.
2. Leitura e análise de cada plano, com identificação e registo dos exercícios incluídos.
3. Classificação de cada exercício segundo a grelha definida.
4. Organização dos dados numa folha de cálculo, com posterior tratamento estatístico.

**Análise de Dados**

A análise dos dados foi realizada com recurso ao Microsoft Excel, utilizando técnicas de estatística descritiva para identificar a frequência de cada tipologia de exercício ao longo dos três períodos letivos. Procedeu-se à contagem e organização dos dados em tabelas, permitindo o cálculo da distribuição absoluta e relativa das categorias analisadas. Para facilitar a interpretação e comparação entre os três momentos do ano, os resultados foram representados graficamente através de gráficos de barras com escala percentual.

## 6.6. Resultados

Os resultados do estudo são apresentados através de gráficos e tabelas que ilustram a categorização e a distribuição percentual dos tipos de exercícios, nos planos de aula, ao longo dos três períodos letivos. Esta abordagem permite uma análise abrangente da prática pedagógica, destacando variações, predominâncias e tendências na aplicação dos diferentes tipos de exercícios. Na Tabela 1 serão apresentados os resultados da aplicação de uma grelha de categorização nos planos de aula do 1.º período.

| Aulas | Técnico | Físico | Lúdico | Cooperativo |
|---|---|---|---|---|
| **1-2** | 0 | 4 | 0 | 1 |
| **3** | 0 | 2 | 0 | 1 |
| **4-5** | 2 | 2 | 1 | 3 |
| **6** | 2 | 1 | 0 | 2 |
| **7-8** | 3 | 1 | 0 | 1 |
| **9** | 3 | 1 | 0 | 1 |
| **10-11** | 3 | 1 | 1 | 1 |
| **12** | 2 | 3 | 0 | 2 |
| **13-14** | 2 | 2 | 0 | 4 |
| **15** | 2 | 1 | 1 | 2 |
| **16-17** | 4 | 2 | 0 | 4 |
| **18** | 0 | 2 | 0 | 1 |
| **19-20** | 1 | 2 | 0 | 2 |
| **21** | 0 | 2 | 0 | 1 |
| **22-23** | 2 | 2 | 1 | 2 |
| **24** | 2 | 2 | 0 | 2 |
| **25-26** | 3 | 2 | 3 | 3 |
| **27** | 3 | 1 | 2 | 3 |
| **28-29** | 4 | 2 | 2 | 5 |
| **30** | 1 | 1 | 2 | 2 |
| **31-32** | 2 | 1 | 1 | 4 |
| **33** | 0 | 2 | 0 | 1 |
| **34-35** | 2 | 2 | 1 | 1 |
| **36** | 0 | 1 | 3 | 0 |
| **37-38** | 0 | 2 | 0 | 1 |
| **39** | 0 | 2 | 0 | 0 |
| **40-41** | 0 | 3 | 0 | 1 |
| **42** | 0 | 0 | 3 | 0 |
| **Total** | 43 | 49 | 21 | 51 |

***Tabela 1 – Grelha de Categorização relativa ao 1.º Período***

A Tabela 1 mostra a aplicação da grelha de categorização nos planos de aula do 1.º período. Observa-se que determinados tipos de exercícios, como exercícios físicos e cooperativos predominam nesta fase inicial.

Na Tabela 2 serão apresentados os resultados da aplicação de uma grelha de categorização nos planos de aula do 2.º período.

| Aulas | Técnico | Físico | Lúdico | Cooperativo |
|---|---|---|---|---|
| **43** | 2 | 1 | 0 | 2 |
| **44-45** | 3 | 2 | 0 | 3 |
| **46** | 2 | 1 | 0 | 2 |
| **47-48** | 3 | 2 | 1 | 3 |
| **49** | 3 | 2 | 0 | 3 |
| **50-51** | 4 | 2 | 1 | 6 |
| **52** | 2 | 1 | 0 | 2 |
| **53-54** | 3 | 3 | 0 | 3 |
| **55** | 0 | 2 | 0 | 0 |
| **56-57** | 3 | 3 | 0 | 3 |
| **58** | 1 | 1 | 0 | 0 |
| **59-60** | 2 | 1 | 0 | 0 |
| **61** | 1 | 3 | 0 | 1 |
| **62-63** | 2 | 2 | 0 | 3 |
| **64** | 1 | 2 | 0 | 2 |
| **65-66** | 2 | 1 | 0 | 1 |
| **67-68** | 2 | 2 | 0 | 1 |
| **70-71** | 2 | 1 | 0 | 1 |
| **72** | 1 | 1 | 0 | 0 |
| **73-74** | 1 | 2 | 0 | 0 |
| **75-76** | 1 | 2 | 0 | 0 |
| **77** | 3 | 1 | 0 | 1 |
| **78-79** | 2 | 2 | 1 | 0 |
| **Total** | 46 | 40 | 3 | 37 |

***Tabela 2 – Grelha de Categorização relativa ao 2.º Período***

A Tabela 2 apresenta a categorização dos exercícios do 2.º período. Comparativamente ao período anterior, nota-se uma menor disparidade entre tipologias de exercícios, excetuando as atividades lúdicas, com franca redução.

Na Tabela 3 serão apresentados os resultados da aplicação de uma grelha de categorização nos planos de aula do 3.º período.

| Aulas | Técnico | Físico | Lúdico | Cooperativo |
|---|---|---|---|---|
| **80** | 0 | 3 | 0 | 0 |
| **81-82** | 0 | 3 | 0 | 0 |
| **83** | 1 | 2 | 1 | 1 |
| **84** | 1 | 2 | 1 | 1 |
| **85-86** | 1 | 3 | 2 | 2 |
| **87-88** | 1 | 3 | 1 | 2 |
| **89** | 0 | 3 | 1 | 2 |
| **90-91** | 4 | 2 | 1 | 4 |
| **92** | 1 | 2 | 1 | 3 |
| **93-94** | 3 | 2 | 0 | 4 |
| **95** | 2 | 2 | 1 | 0 |
| **96-97** | 3 | 3 | 0 | 0 |
| **98-99** | 1 | 2 | 1 | 1 |
| **Total** | 18 | 32 | 10 | 20 |

***Tabela 3 – Grelha de Categorização relativa ao 3.º Período***

Na Tabela 3, referente ao 3.º período, verifica-se uma predominância de exercícios Técnicos. Em comparação com o 2º período, destaca-se maior número de exercícios Lúdicos.

No Gráfico 4, será apresentado a Distribuição Percentual dos Tipos de Exercícios do 1.º Período.

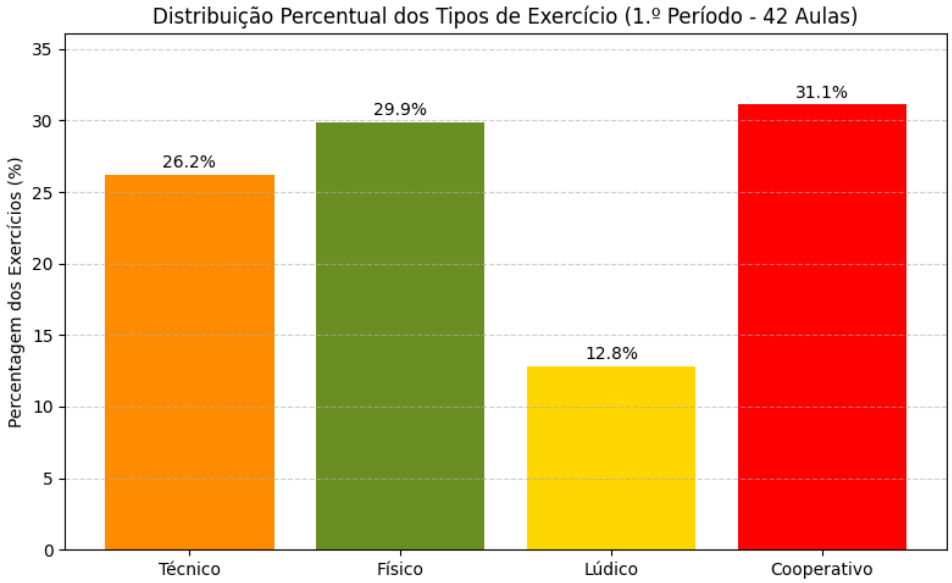



***Gráfico 4 – Distribuição Percentual dos Tipos de Exercícios relativos ao 1.º Período***

O Gráfico 4 apresenta a distribuição percentual dos tipos de exercícios no 1.º período. Os resultados mostram uma predominância clara de exercícios Cooperativos e Físicos, seguidos por exercícios Técnicos, refletindo o foco inicial na aquisição de competências básicas.

No Gráfico 5, será apresentado a Distribuição Percentual dos Tipos de Exercícios do 2.º Período.

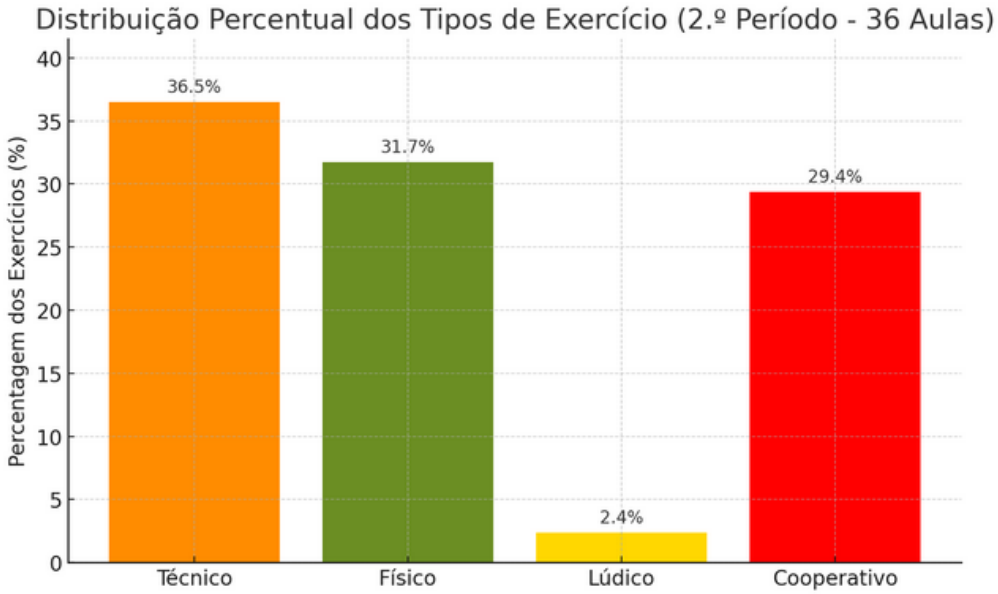



***Gráfico 5 – Distribuição Percentual dos Tipos de Exercícios relativos ao 2.º Período***

O Gráfico 5 evidencia uma maior diversidade de exercícios no 2.º período, com incremento dos exercícios Técnicos, que incluem resistência e coordenação. Esta variação indica uma adaptação do planeamento pedagógico ao desenvolvimento físico dos alunos e ao aumento gradual da complexidade das atividades propostas.

No Gráfico 6, está explanada a Distribuição Percentual dos Tipos de Exercícios do 3.º Período.

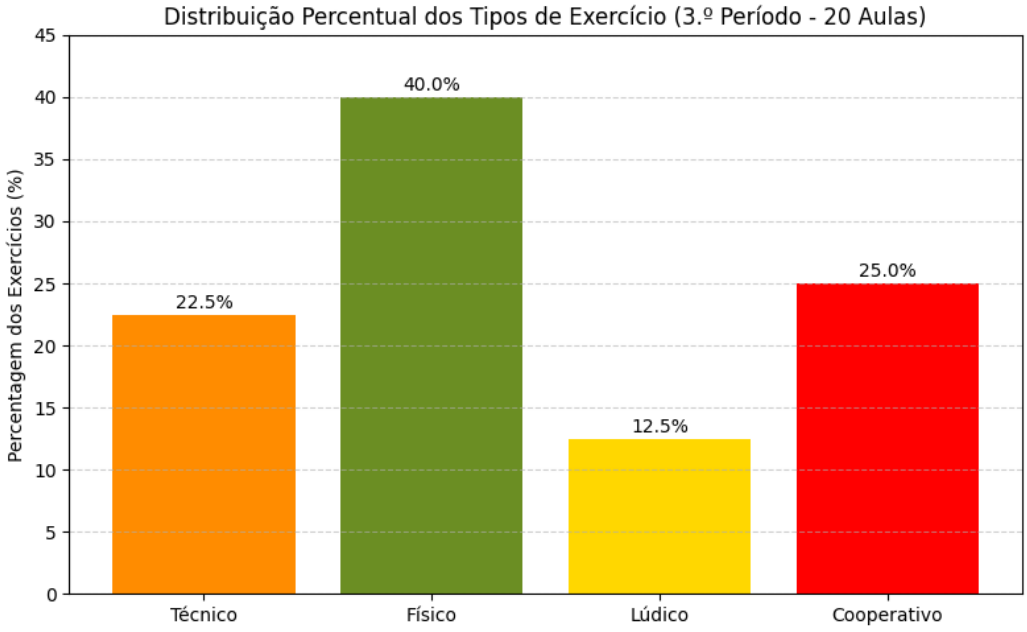



***Gráfico 6 – Distribuição Percentual dos Tipos de Exercícios relativos ao 3.º Período***

No Gráfico 6 observa-se que, no 3.º período, os tipos de exercícios mais frequentes são os Físicos, seguindo-se os cooperativos. Este padrão sugere que os planos de aula foram ajustados para consolidar competências adquiridas, reforçando a diversificação e a contextualização das atividades.

O Gráfico 7 apresenta a comparação da tipologia dos exercícios ao longo dos 3 períodos do ano letivo.

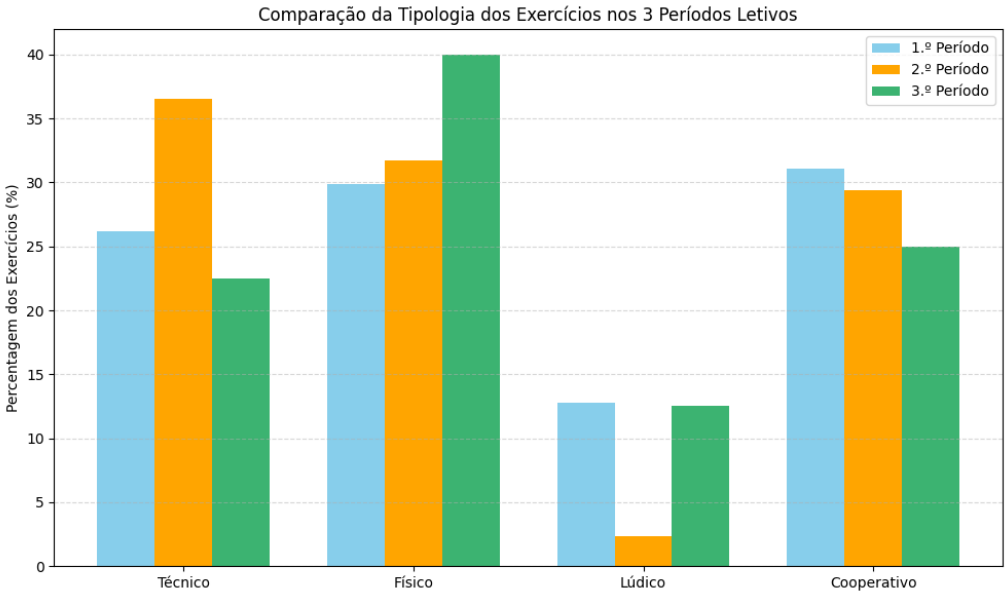



***Gráfico 7 – Comparação da Tipologia dos Exercícios nos 3 Períodos Letivos***

O Gráfico 7 oferece uma representação consolidada da tipologia de exercícios ao longo dos três períodos letivos, permitindo identificar tendências globais e variações durante o ano. Observa-se uma progressão clara na diversidade e complexidade dos exercícios, evidenciando a adaptação pedagógica ao longo do ano letivo e o esforço em equilibrar competências básicas e aplicação prática.

Esta apresentação, combinando tabelas e gráficos seguidos de uma análise interpretativa, permite uma compreensão aprofundada da evolução e variação da tipologia dos exercícios nos planos de aula, oferecendo uma perspetiva científica sobre o planeamento pedagógico e a sua adaptação às necessidades dos alunos ao longo do ano letivo.

## 6.7. Discussão de Resultados

A análise dos planos de aula permitiu caracterizar a tipologia dos exercícios presentes nas aulas de Educação Física ao longo do ano letivo, destacando quatro categorias principais: Técnico, Físico, Lúdico e Cooperativo. Os resultados revelaram uma distribuição variável destas tipologias entre os três períodos, ilustrada no Gráfico 7, mostrando uma forte ligação entre as modalidades lecionadas e a predominância de determinados tipos de exercícios.

No primeiro período (42 aulas), observou-se uma predominância de exercícios Cooperativos (31.1%), seguidos pelos Físicos (29.9%) e Técnicos (26.2%), sendo a vertente Lúdica a menos representada (12.8%). Esta distribuição encontra justificação nas modalidades abordadas, nomeadamente o Basquetebol e o Badminton, que pela sua própria natureza coletiva e de interação entre pares, favorecem atividades cooperativas. A forte presença de exercícios físicos, em articulação com o Atletismo, reflete igualmente a necessidade de desenvolver capacidades condicionais, essenciais para a progressão em diferentes modalidades. Esta organização encontra suporte na literatura que sublinha a relevância do jogo e da cooperação no desenvolvimento social e motor dos estudantes (Bailey, 2006; Dyson, 2001).

No segundo período (36 aulas), os exercícios Técnicos assumiram maior expressão (36.5%), seguidos de perto pelos Físicos (31.7%) e Cooperativos (29.4%), verificando-se acentuada redução da componente Lúdica (2.4%). Esta alteração não pode ser entendida apenas como uma decisão pedagógica deliberada, mas sobretudo como consequência das modalidades planeadas — Ginástica, Salto em Altura e Voleibol — que, pela sua especificidade, exigem maior foco técnico e execução individual. A quase eliminação da vertente lúdica levanta, contudo, questões sobre a manutenção da motivação dos alunos, uma vez que atividades deste tipo estão associadas à satisfação das necessidades psicológicas de autonomia e prazer, aspetos centrais na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Neres e López (2024) reforçam esta preocupação ao demonstrar que a ausência de práticas inclusivas e lúdicas pode comprometer o envolvimento dos alunos, em particular daqueles menos orientados para o desempenho técnico.

O terceiro período (20 aulas) apresentou nova reconfiguração, com um aumento expressivo da tipologia Física (40.0%), acompanhada de uma diminuição dos exercícios Técnicos (22.5%) e Cooperativos (25.0%), e de uma recuperação da componente Lúdica (12.5%). Também aqui se evidencia a forte influência das modalidades em prática — Dança, Atletismo (lançamento do peso) e Tag Rugby — que, pela sua intensidade condicional, tendem a privilegiar exercícios físicos. O regresso do lúdico pode ser entendido como uma estratégia pedagógica para revitalizar a motivação dos alunos numa fase final do ano letivo, respondendo ao risco de fadiga académica. Tal prática encontra eco nas recomendações de Metzler (2017), que sublinha a importância da diversidade metodológica na manutenção do interesse e da participação ativa dos alunos.

A análise global mostra, assim, que a evolução da tipologia dos exercícios não decorre de um processo linear de complexificação pedagógica, mas antes de uma adaptação intencional às características das modalidades trabalhadas, em cada período. Esta constatação introduz uma limitação importante: a variação identificada não pode ser atribuída apenas à estratégia pedagógica do professor, mas também à natureza intrínseca das modalidades desportivas, que condicionam fortemente a tipologia de exercícios utilizada (Rink, 2010; Kirk, 2010).

Apesar desta limitação, os resultados permitem destacar que a diversificação da prática contribuiu para diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos, desde a cooperação e a socialização até à aquisição técnica e ao condicionamento físico. Estudos como os de Campos (2014) evidenciam que a prática organizada fora da escola potencia o envolvimento nas aulas, sugerindo que a variação metodológica em contexto escolar pode beneficiar diferentes perfis de alunos. Por outro lado, Rocha (2009) reforça a relevância

da motivação intrínseca, fortemente associada à perceção de autonomia e ao prazer da atividade, aspetos que podem ser sustentados pela presença equilibrada de componentes lúdicas e cooperativas ao longo do ano.

Em síntese, a análise demonstra que a evolução da tipologia dos exercícios foi fortemente determinada pelas modalidades em foco em cada período, ainda que se reconheça a intervenção pedagógica na gestão e combinação das diferentes categorias. Mais do que um padrão linear de progressão, os resultados sugerem uma adaptabilidade do planeamento docente às exigências específicas de cada modalidade e às necessidades pedagógicas de cada fase do ano letivo.

## 6.8. Conclusão

Em síntese, a investigação permitiu identificar a predominância dos exercícios técnicos ao longo do ano letivo, bem como a presença de variações significativas entre períodos, nomeadamente no aumento dos exercícios lúdicos e cooperativos. Esta evolução reflete não apenas as modalidades em estudo, mas também a adaptação metodológica às necessidades e características da turma, evidenciando que as escolhas pedagógicas se moldam ao contexto e ao momento de aprendizagem.

Para além de responder aos objetivos propostos, este trabalho contribui para a compreensão do papel da diversidade de exercícios no ensino da Educação Física. A análise realizada reforça a importância de planear de forma equilibrada, valorizando não só o desenvolvimento técnico, mas também o físico, o lúdico e o cooperativo, de modo a promover aprendizagens mais completas e motivadoras. Neste sentido, o estudo evidencia a relevância de refletir continuamente sobre a prática pedagógica e de procurar soluções que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos.

## 6.9. Limitações

Apesar dos contributos deste estudo de caso, importa reconhecer algumas limitações que condicionam a generalização dos resultados. Em primeiro lugar, a amostra restringe-se a uma única turma de uma única escola, o que limita a possibilidade de extrapolação para outros contextos educativos. As práticas de planeamento podem variar significativamente em função das características individuais de cada professor, do grupo de alunos ou até da cultura organizacional da instituição.

Em segundo lugar, a investigação centrou-se exclusivamente na análise documental dos planos de aula e da planificação das modalidades, sem recurso à observação direta da prática pedagógica. Tal opção metodológica implica que os dados recolhidos refletem o currículo planeado, mas não necessariamente o currículo efetivamente implementado em contexto de aula. Poderão, assim, existir discrepâncias entre aquilo que foi delineado e o que acabou por ser realizado, uma situação reconhecida na literatura como um desfasamento entre o "currículo planeado" e o "currículo vivido". Por outro lado, esta limitação sublinha também a inevitável flexibilidade do processo de ensino, em que o professor adapta continuamente os exercícios às condições reais de cada aula.

Em terceiro lugar, a grelha de categorização dos exercícios foi construída especificamente para este estudo, baseando-se em critérios pedagógicos e referenciais anteriores, mas sem um processo formal de validação externa. Tal circunstância pode introduzir um certo grau de subjetividade na classificação, condicionando a robustez da análise.

Por fim, a natureza essencialmente descritiva deste estudo não permitiu explorar em profundidade os fatores que explicam as variações observadas na tipologia dos exercícios. Questões como as intenções pedagógicas subjacentes às escolhas do professor, as características da turma ou a influência de constrangimentos logísticos não foram alvo direto de análise, representando uma oportunidade para investigações futuras.

## 6.10. Estudos Futuros

Com base nestas limitações e nos conhecimentos adquiridos, várias vias para estudos futuros podem ser exploradas. Sugere-se a expansão da amostra para incluir múltiplas turmas, escolas e diferentes níveis de ensino, de modo a aumentar a representatividade e a validade externa dos resultados. A validação e eventual padronização da grelha de categorização dos exercícios seria crucial para futuras investigações.

Além disso, estudos futuros poderiam investigar as razões pedagógicas para as escolhas e variações observadas na tipologia dos exercícios e na seleção das modalidades, através de abordagens qualitativas. Também seria importante analisar de que forma os diferentes tipos de exercícios e modalidades usadas nas aulas influenciam o desenvolvimento motor, a motivação e o envolvimento dos alunos, encontrando uma associação entre o planeamento e as aprendizagens alcançadas.

Por fim, comparar os exercícios e modalidades escolhidos com as orientações curriculares pode dar informações úteis sobre o grau de alinhamento entre a prática dos professores e as diretrizes oficiais do ensino.

## 6.11. Referências Bibliográficas


Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 380–386. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Bertills, K., et al. (2019). Inclusive teaching skills and student engagement in physical education. *Frontiers in Education, 4*, 74. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00074

Camacho-Sánchez, R., et al. (2023). Game-based learning and gamification in physical education: A systematic review. *Education Sciences, 13*(2), 183. https://doi.org/10.3390/educsci13020183

Campos, F. J. G. (2014). As diferenças na motivação e no envolvimento nas aulas de Educação Física entre os alunos que praticam desporto organizado e os que não praticam. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Carreiro da Costa, F., & Piéron, M. (1996). Planeamento e organização da Educação Física escolar. Fundação Calouste Gulbenkian.

Cloes, M. (1999). Educação Física e aprendizagem: Fundamentos e práticas pedagógicas. Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 20*(3), 264–281. https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264

Ferraz, R. (2024). Using gamification in teaching physical education. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine, 13*(1), 1–10. https://mjssm.me/clanci/MJSSM_March_2024_Ferraz.pdf

Gentile, A. M. (2000). Skill acquisition: Action, movement, and neuromotor processes. In J. H. Carr & R. B. Shepherd (Eds.), *Movement science: Foundations for physical therapy in rehabilitation* (pp. 111–187). Aspen Publishers.

Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2001). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (6th ed.). McGraw-Hill.

Kolovelonis, A., Goudas, M., & Hatzigeorgiadis, A. (2022). Cognitively challenging physical activity games and executive functions in children: A school-based intervention study. *Frontiers in Psychology, 13*, 956438. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956438

Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications* (11th ed.). McGraw-Hill Education.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.

Neres, J. O., & López, H. (2024). Educação Física escolar e sua influência nas motivações e desmotivações dos estudantes. *Revista FINOM Humanidade & Tecnologia, 12*(1), 72–88.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 444–453. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444

Ntoumanis, N. (2005). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 191–210. https://doi.org/10.1348/000709904X22359

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Revitalizing Traditional Sports in Physical Education Curricula: A Literature Review on Cultural Heritage and Educational Philosophy. (2024). *Research in Physical Education, Sport and Health, 13*(1), 1–10. https://doi.org/10.7752/jpes.2024.01001

Rocha, C. M. (2009). Motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da Educação Física escolar. Universidade Técnica de Lisboa.

Schmidt, R. A. (2003). *Motor learning and performance: From principles to application* (3rd ed.). Human Kinetics.

Willoughby, M. T., et al. (2023). Contributions of motor skill development and physical activity to early academic achievement. *Developmental Science, 26*(4), e13114. https://doi.org/10.1111/desc.13114

# 7. Considerações Finais

Ao finalizar este relatório de estágio, é inevitável olhar para trás e perceber qual era a posição de partida no início desta etapa. O processo de formação de um professor não se constrói apenas nos corredores da universidade, mas sobretudo no confronto com a realidade da escola, com os alunos e com a prática pedagógica. Quando iniciei este percurso, trazia comigo o conhecimento teórico adquirido na faculdade, mas também uma certa ingenuidade em relação ao que significava verdadeiramente ser professor. A missão de ensinar parecia, à partida, simples: bastava aplicar aquilo que tinha aprendido. Contudo, cedo percebi que a tarefa era bem mais complexa, exigindo não apenas domínio dos conteúdos, mas também capacidade de comunicação, gestão da turma e sensibilidade às necessidades individuais e coletivas dos alunos.

As dificuldades iniciais foram particularmente marcantes. Perguntava-me como poderia transformar a teoria em aprendizagem efetiva para alunos que, muitas vezes, não se mostravam recetivos a receber ensinamentos. Interrogava-me sobre como controlar a indisciplina e, ao mesmo tempo, garantir que as lições essenciais fossem transmitidas e compreendidas. Tudo isto acontecia num momento em que eu próprio ainda não tinha uma compreensão clara do que era ser professor. Foi um confronto exigente e, por vezes, desmotivador, sobretudo quando os resultados não correspondiam ao esforço investido. No entanto, foi precisamente nesse confronto que encontrei espaço para crescer. Percebi que falhar e tentar novamente fazia parte do processo. Cada dificuldade era uma oportunidade para refletir, reajustar estratégias e regressar à sala de aula com uma nova abordagem.

Ao longo do estágio, compreendi que a chave para evoluir residia na adaptação. O rigor metodológico, por mais importante que fosse, não poderia existir desligado da sensibilidade humana. A prática pedagógica exigia de mim articulação constante entre planeamento e flexibilidade, entre estrutura e improviso. Aprendi que nenhuma planificação, por mais cuidada que fosse, se sobrepunha à necessidade de reformular em função do contexto e das circunstâncias. Esta aprendizagem foi determinante para que me tornasse um professor mais atento, mais consciente e mais capaz de responder ao inesperado.

O trabalho desenvolvido com as turmas foi igualmente fundamental neste processo. Ao perceber que em determinados grupos os planos de aula decorriam de forma positiva, compreendi que o problema não residia apenas na conceção do planeamento, mas sim na sua adequação ao contexto específico de cada grupo. Essa constatação deu-me confiança e levou-me a centrar-me em dois pontos essenciais. O primeiro foi a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. Cada aula passou a ser um espaço não só de ensino, mas também de repensar estratégias, identificar fragilidades e implementar medidas de melhoria. Esta prática reflexiva tornou-se uma ferramenta indispensável na minha formação.

O segundo ponto de transformação foi o modo como elaborava os planos de aula. Estes passaram a conter menos exercícios, mas selecionados com maior critério, refletindo uma escolha pedagógica mais intencional. A sua estrutura também se alterou, incluindo representações gráficas que me ajudavam a guiar a prática e a ter uma visão mais clara e intuitiva do que estava previsto. Progressivamente, os planeamentos – tanto os anuais

como as unidades didáticas – deixaram de ser documentos rígidos para se tornarem instrumentos vivos, moldados pelo desenvolvimento das turmas.

Outro aspeto que marcou profundamente a minha evolução foi a partilha e a colaboração com outros docentes. Essas interações permitiram-me conhecer estratégias concretas para lidar com a indisciplina, organizar os alunos e potenciar o ensino das diferentes modalidades. Aprendi, por exemplo, a importância de estruturar o aquecimento com regras simples de organização, o que resultava numa turma mais focada e disciplinada, evidenciando como detalhes logísticos podem ter um impacto significativo no desenrolar da aula.

Uma das aprendizagens mais significativas deste estágio foi perceber que, antes de criar empatia, é essencial assumir o papel de professor. A autoridade e o distanciamento inicial dão credibilidade e estabelecem respeito, tornando a relação mais sólida. Só depois de conquistada essa base é que a proximidade ganha verdadeiro valor educativo, equilibrando autoridade e humanidade.

Ao concluir este estágio, levo comigo a sensação de dever cumprido. Houve momentos de dúvida em que pensei não ser capaz de chegar ao fim, mas a persistência e a reflexão permitiram-me avançar. Considero-me hoje não apenas um professor melhor, mas um professor em permanente construção, com a capacidade e a motivação de continuar a evoluir face aos desafios que inevitavelmente surgirão na minha carreira docente. Este estágio não me ensinou apenas a ser professor, ensinou-me também a melhorar enquanto pessoa, pela exigência de paciência, resiliência e empatia que trouxe consigo.

Entre tantas aprendizagens, há momentos que permanecem gravados com especial significado. Um deles aconteceu a meio do segundo período, após algumas mudanças que implementei para tornar as aulas mais organizadas, disciplinadas e, ao mesmo tempo, mais apelativas e cooperativas. No final de uma dessas aulas, um aluno aproximou-se e comentou que tinha gostado muito da aula. Essa frase simples marcou-me profundamente. Representou o reconhecimento de um aluno, mas sobretudo a prova de que as mudanças introduzidas tinham produzido efeito. Foi um momento de validação, para continuar a refletir, modificar e melhorar.

Mais do que uma experiência individual, este estágio fez-me refletir sobre o papel do professor na sociedade contemporânea. Ensinar não é apenas transmitir conteúdos ou preparar para exames, é sobretudo formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de intervir no mundo em que vivem. A educação pode ser instrumento de libertação ou de domesticação: cabe ao professor escolher se pretende simplesmente reproduzir modelos ou, pelo contrário, estimular o pensamento autónomo e a capacidade de questionar. Esta consciência trouxe-me um sentido acrescido de responsabilidade. Ser professor é contribuir, ainda que de forma modesta, para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Em suma, este estágio constituiu uma experiência transformadora. Mostrou-me que ser professor é, antes de mais, ser aprendiz: aprender com os erros, com os alunos, com os colegas e com cada situação inesperada. É um percurso de adaptação constante, onde a reflexão e a intencionalidade pedagógica são ferramentas indispensáveis. Saio deste ano com a certeza de que ainda tenho muito a aprender, mas também com a confiança de que sou capaz de enfrentar os desafios futuros com determinação e, sobretudo, humanidade.

## 8. Referências Bibliográficas


Agrupamento de Escolas nº 1 de Marco de Canaveses. (2025). *Domínios de autonomia curricular*. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://www.ae1marco.pt/dac/

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Educação*, 6(1), 41–60.

Alarcão, I. (2001). *O desenvolvimento profissional do professor: Formar-se para ensinar*. Porto Editora.

Alves, R., Pereira, L., & Rodrigues, P. (2023). Modelos centrados no aluno no ensino da Educação Física: Práticas e desafios em contextos escolares portugueses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 23(2), 45–60. https://doi.org/10.5678/rpcs.2023.23.2.45

Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004

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.

Baptista, G. G. (2014). Os testes de aptidão física na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(1), 193–201.

Batista, P. (2012). *Diário de bordo e reflexões na prática educativa*. FMH Edições.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.

Boto, C. (2018). António Nóvoa: Uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*, 44, e201844002003.

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

Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 423–435. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.003

Chomsky, N. (2002). *Understanding power: The indispensable Chomsky*. The New Press.

Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chavez-Moreno, L. C., & Stern, R. (2020). Learning to teach with and without mentorship: Supporting teacher preparation in diverse contexts. *Journal of Teacher Education*, 71(2), 123–140. https://doi.org/10.1177/0022487119871752

Coutinho, P., Mesquita, I., & Fonseca, A. (2022). Avaliação formativa e feedback no ensino do desporto: Princípios e práticas. *Revista Internacional de Educação Física*, 24(2), 45–62.

Darcy, S., Lock, D., & Taylor, T. (2022). Inclusion through sport: Understanding disability sport policy and practice. *Sport Management Review*, 25(2), 193–212.

Darcy, S., Maxwell, H., & Edwards, M. (2022). Disability, sport and inclusion: An integrated model for inclusive practice. *Sport Management Review*, 25(1), 15–29. https://doi.org/10.1016/j.smr.2021.03.007

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.

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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

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

Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022). Effects of a two-stage physical education teacher education programme on preservice teachers' specialised content knowledge and students' game-play in a student-centred Sport Education-Step Game approach. *European Physical Education Review*. https://doi.org/10.1177/1356336X221084516

Fernandes, M. A. (2005). *Avaliação diagnóstica: O ponto de partida para a aprendizagem*. Editora Universitária.

Ferreira, J. P., & Mesquita, I. (2020). O jogo como estratégia pedagógica na educação física: Contributos para o desenvolvimento da criança. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 127–143.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 19–40.

García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2015). The effects of a democratic and socially responsible teaching approach in physical education on attitudes and values of secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 332–348.

Gardner, H. (2006). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed.

Gomes, J. M. P. (2015). *Plano Curricular de Educação Física*. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/9514/2/Anexo%201%20-%20Plano%20Curricular%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hastie, P., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103–132. https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hopper, T., Butler, J., & Storey, B. (2007). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. UBC Press.

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415

Light, R. L. (2017). *Game-based approaches to teaching physical education*. Routledge.

Lomba, M. L. R., & Faria Filho, L. M. (2022). Os professores e sua formação profissional: Entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, 38, e88222.

Lopes, A., & Almeida, J. (2020). Gestão da disciplina em contexto de Educação Física: Estratégias e desafios. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 8(2), 55–70.

Maria, F., & Zeferino, F. (2007). *A avaliação formativa na educação física: Estratégias e desafios*. Editora Lumen.

Marques, A., Ferro, N., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the Portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13(s1), 105–116. https://www.scielo.pt/pdf/mot/v13s1/v13s1a14.pdf

Martins, J. F. S. F. (2012). *Aptidão física: Um convite à saúde*. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/7470/1/Jo%C3%A3o%20Martins-Mestrado_Aptid%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20-%20Um%20convite%20%C3%A0%20Sa%C3%BAde.pdf

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, J. (2021). Modelos de ensino no desporto: Fundamentos, conceções e aplicações. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 21(1), 9–27.

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

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2017). *Inclusive physical education: Teacher education for equity and diversity*. Routledge.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Benjamin Cummings.

Nóvoa, A. (2009). *Formar professores: Um desafio permanente*. Fundação Calouste Gulbenkian.

*Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. (2015). FADEUP.

Onofre, M., Costa, J., Martins, J., Quitério, A., Farias, C., & Mesquita, I. (2023). Portuguese research on physical education and sport didactics—A critical discussion. *Frontiers in Sports and Active Living*. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1172815

Orland-Barak, L., & Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 427–437. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.010

Pereira, F. (2009). *Abordagens instrucionais no treino de jovens em voleibol – Contributo para a excelência profissional do treinador* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto].

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.

Rincon-Flores, E. G. (2024). Improving the learning-teaching process through adaptive learning strategies. *Smart Learning Environments*, 11(27). https://doi.org/10.1186/s40561-024-00314-9

Rodrigues, M., & Figueiredo, C. (2018). *Indisciplina escolar: Perspetivas e estratégias de intervenção*. Plátano.

Rodrigues da Silva, F. (2022). *Planeamento e inovação em Educação Física: Estratégias para aulas criativas e contextualizadas*. FADEUP Edições.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Ensinar melhor: Estratégias para professores de Educação Física*. FMH Edições.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Routledge.

Sant'anna, M. (1995). *A avaliação em educação física escolar*. Editora Cortez.

Santos, L., Pereira, R., & Carvalho, F. (2018). *A gestão da disciplina na escola: Da teoria à prática docente*. Porto Editora.

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

Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.

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

Siedentop, D. (1993). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. Mayfield Publishing.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Silva, F., Marques, D., & Dias, P. (2020). *Indisciplina em sala de aula: Causas, consequências e estratégias de gestão*. Almedina.

Simões, V., & Ramos, L. (2016). *100 jogos para uma escola ativa – Brincar a jogar para exercitar!* FADEUP Edições.

Souza, D. (2011). A avaliação na educação física escolar: Reflexões críticas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(2), 215–223.

Vickers, J. N. (1990). The knowledge structures model of tactical decision making in sport. *Journal of Human Movement Studies*, 19(2), 1–17.

Weiss, M. R. (1996). Motivação e aprendizagem na educação física: Uma revisão crítica. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(3), 230–248.

Wright, P. M., et al. (2018). *Feedback in physical education: Enhancing student motivation and learning*. Routledge.

# Anexos

## Anexo 1 – Planeamento Anual

| Ano | Turma | Professora | Professora Estagiário | Disciplina | Escola |
|---|---|---|---|---|---|
| 8º | | Felismina Pereira | Pedro M. Rocha | Educação Física | Escola Básica Rio Tinto |

| DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR PERÍODOS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **1º PERÍODO** | | **2º PERÍODO** | | **3º PERÍODO** | |
| **MODALIDADE** | **Nº DE AULAS** | **MODALIDADE** | **Nº DE AULAS** | **MODALIDADE** | **Nº DE AULAS** |
| **Aptidão física** | Transversal a todas as aulas | **Aptidão Física** | Transversal a todas as aulas | **Aptidão Física** | Transversal a todas as aulas |
| **Basquetebol** | 16 | **Voleibol** | 18 | **Dança** | 6 |
| **Badminton** | 11 | **Ginástica de aparelhos e solo** | 10 | **Tag Rugby** | 6 |
| **Atletismo (Resistência)** | 6 | **Atletismo (salto em altura)** | 5 | **Atletismo (Lançamento do peso)** | 4 |
| **Fitescola** | 3 | **Outras Atividades e/ou aulas livres** | 1 | **Fitescola** | 3 |
| **Outras Atividades e/ou aulas livres** | 4 | **Autoavaliação** | 1 | **Outras Atividades e/ou aulas livres** | 1 |
| **Autoavaliação** | 1 | **-** | - | **Autoavaliação** | 1 |

| 1º PERÍODO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meses | Setembro | | | | | Outubro | | | | | | | | | | Novembro | | | | | | | | Dezembro | | | | |
| Aulas Previstas | 7 | | | | | 16 | | | | | | | | | | 12 | | | | | | | | 9 | | | | |
| Dias | 13 | 17 | 20 | 24 | 27 | 1 | 4 | 8 | 11 | 15 | 26 | 18 | 22 | 25 | 29 | 5 | 8 | 12 | 15 | 19 | 22 | 26 | 29 | 3 | 6 | 10 | 13 | 17 |
| Blocos | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Nº aula | 1 | 2e3 | 4 | 5e6 | 7 | 8e9 | 10 | 11e12 | 13 | 14e15 | 15e16 | 17 | 18e19 | 20 | 21e22 | 23e24 | 25 | 26e27 | CM | 28e29 | 30 | 31e32 | 33 | 34e35 | 36 | 37e38 | 39 | 40e41 |
| Apresentação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | OA | | | | | | | | | OA |
| Fitescola | | | | | | | | | | | | | | | | | | | OA | | | | | | | | | OA |
| Aptidão física | | | | | | | | | | | | | | | | | | | OA | | | | | | | | | OA |
| Atletismo (Resistência) | | | | AD | | | | | | | | | | | | | | | OA | | | | | | | | | OA |
| Basquetebol | | | | AD | | | | | | | | | | AF | | | | | OA | | | | | | | | | OA |
| Badminton | | | | | | | | | | | | | | | AD | | | AD | AO | | | | | | | AF | | OA |
| Teste Teórico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | OA | | | | | | | | | OA |
| Autoavaliação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | OA | | | | | | | | | OA |

**Legenda:**

**OA- Outras atividades**

**AD – Avaliação Diagnóstica**

**AF – Avaliação Final**

| 2º PERÍODO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meses | Janeiro | | | | | | | | Fevereiro | | | | | | | Março | | | | | | | | Abril | |
| Aulas previstas | 12 | | | | | | | | 12 | | | | | | | 10 | | | | | | | | 3 | |
| Dias | 7 | 10 | 14 | 17 | 21 | 24 | 28 | 31 | 4 | 7 | 11 | 14 | 18 | 21 | 25 | 28 | 7 | 11 | 14 | 18 | 21 | 25 | 28 | 1 | 4 |
| Blocos | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Nº aula | 1e2 | 3 | 4e5 | 6 | 7e8 | 9 | 10e11 | 12 | 13e14 | 15 | 16e17 | 18 | 19e20 | 21 | 22e23 | 24 | 25 | 26e27 | 28 | 29e30 | 31 | 32e33 | 34 | 35e36 | 37 |
| Apresentação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | OA |
| Atletismo (Salto em altura) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | AD | | | AF | OA |
| Voleibol | | AD | | | | | | | | | | | AF | | | | | | | | | | | | OA |
| Aptidão Física | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | OA |
| Ginástica | | | | | | | | | | | | | | AD | | | | | | AF | | | | | OA |
| Teste Teórico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | OA |
| Autoavaliação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | OA |

**Legenda:**

**OA- Outras atividades**

**AD – Avaliação Diagnóstica**

**AF – Avaliação Final**

| 3º PERÍODO | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meses | Abril | | Maio | | | | | | | | | Junho | | |
| Aulas previstas | 3 | | 14 | | | | | | | | | 4 | | |
| Dias | 22 | 29 | 2 | 7 | 9 | 13 | 16 | 20 | 23 | 27 | 30 | 3 | 6 | 13 |
| Blocos | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Nº aula | 1e2 | 3 | 4e5 | 6 | 7e8 | 9 | 10e11 | 12 | 13e14 | 15 | 16e17 | 18 | 19e20 | 21 |
| Apresentação | | | | | | | | | | | | | | OA |
| Fitescola | | | | | | | | | | | | | | OA |
| Atletismo (Lançamento do peso) | | | | | | | | | | | | AD | AF | OA |
| Dança | | | | AD | | | AF | | | | | | | OA |
| Tag Rugby | | | | | | | | AD | | | AF | | | OA |
| Aptidão Física | | | | | | | | | | | | | | OA |
| Teste Teórico | | | | | | | | | | | | | | OA |
| Autoavaliação | | | | | | | | | | | | | | OA |

**Legenda:**

**OA- Outras atividades**

**AD – Avaliação Diagnóstica**

**AF – Avaliação Final**

## Anexo 2 – Exemplo UD

**Unidade Didática – Voleibol**

| Aula | 1/2 | 3 | 4/5 | 6 | 7/8 | 9 | 10/11 | 12 | 13/14 | 15 | 16/17 | 18 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duração | 100’ | 50’ | 100’ | 50’ | 100’ | 50’ | 100’ | 50’ | 100’ | 50’ | 100’ | 50’ |

| Aula | | | 1/2 | 3 | 4/5 | 6 | 7/8 | 9 | 10/11 | 12 | 13/14 | 15 | 16/17 | 18 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Habilidades motoras | Posição Fundamental | | Avaliação Diagnóstica | I/E | E | E | E | E | E | E | E | E | C | Avaliação Sumativa |
| | Deslocamentos | Passada lateral | | I/E | E | E | E | E | E | E | E | E | C | |
| | | Corrida no anteroposterior | | | I/E | E | E | E | E | E | E | E | C | |
| | Passe | | | I/E | E | E | E | E | E | E | E | E | C | |
| | Manchete | | | | | | | I/E | E | E | E | E | C | |
| | Serviço por baixo | | | | I/E | E | E | E | E | C | | | | |
| | Serviço por cima | | | | | | | | I/E | E | E | E | C | |
| | Jogo 1x1 | | | I/E | E | E | E | E | E | C | | | | |
| | Jogo 2x2 | | | | | | | | I/E | E | E | E | C | |
| Cultura desportiva | História | | Sebenta e Situações de Aprendizagem | | | | | | | | | | | |
| | Caracterização da Modalidade | | | | | | | | | | | | | |
| | Regulamento | | | | | | | | | | | | | |
| | Regras de Segurança | | | | | | | | | | | | | |
| Conceitos psicossociais | Respeito | | | | | | | | | | | | | |
| | Atenção | | | | | | | | | | | | | |
| | Empenho | | | | | | | | | | | | | |
| | Espírito de equipa | | | | | | | | | | | | | |
| | Cooperação | | | | | | | | | | | | | |
| | Motivação | | | | | | | | | | | | | |

## Anexo 3 – Exemplo de Plano de Aula

| Plano de aula nº | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Professor estagiário:** Pedro Marques Rocha | **Data**: | **Local**: | **Hora**: | **Unidade Didática**: | **Material Necessário**: |
| **Ano:** 8º<br>**Turma:** | **Aula nº**<br>**1º Período** | **Duração:** | | **Função didática:** | |
| **Objetivos da aula:** | | | | | |
| **Cultura Desportiva**: | | | | **Habilidades Motoras**: | |
| **Fisiologia/Condição Física**: | | | | **Conceitos psicossociais**: | |

| Parte | 🕒 | Objetivos específicos: | Organização didático-metodológica: | Critérios de êxito: | Palavras-chave: | Esquema: |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **INICIAL** | | | | | | |
| **FUNDAMENTAL** | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **F I N A L** | | | | | | |
| **Observações** | | | | | | |
| | | | | | | |

**Anexo 4 – Poster de Clube Multidesportos**



## Anexo 5 – Ficha de Acompanhamento Teórica

**Ficha de Acompanhamento da Aula**

Qual a modalidade que está a ser praticada?

Qual o conteúdo da modalidade que está a ser trabalhado?

Quais os critérios de uma boa execução de determinado conteúdo?

Quais as principais dificuldades que observas nos teus colegas?

Todos os alunos participaram ativamente nas atividades propostas?

Os alunos conseguiram realizar os exercícios com brio e de forma correta?

## Anexo 6 – Exemplo de Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica Badminton — Escola Básica de Rio Tinto

| | Conteúdos/Alunos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pega da Raquete | Não sabe realizar a pega universal. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sabe realizar a pega de esquerda (polegar na face do cabo). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sabe decidir qual é a melhor pega consoante a trajetória do volante. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Posição base | Não tem nenhuma noção da posição base. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sabe posicionar-se no campo em posição base. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Serviço | Realiza dentro da área específica de serviço | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Coloca o pé contrário à mão da raquete, adiantado, realizando um movimento de trás para frente e de baixo para cima e numa posição perpendicular à rede; | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | O volante é batido abaixo da altura da cintura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | O volante tem trajetória diagonal, do lado do servidor para o lado oposto, dentro dos limites da área de serviço adversária | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Clear | Colocação do corpo por baixo e atrás do volante | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Batimento do volante acima do plano da cabeça, mas com uma trajetória curta; | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Batimento do volante acima do plano da cabeça com uma trajetória para a linha de fundo; | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lob | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Realiza o lob ao nível do joelho; | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Efetua o lob sem executar o afundo; | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Realiza corretamente o lob, colocando o volante na linha de fundo. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Amorti | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Não realiza. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Realiza, mas com uma trajetória muito longa. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Realiza numa trajetória descendente para junto da rede. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Nota: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |