



## Uma Jornada de Desafios e Superação Profissional: Maratona de conquistas no desenvolvimento profissional docente

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

**Orientador:** Professora Doutora Patrícia Alexandra dos Santos Coutinho

**João Pedro Pinto Soares**

Porto, setembro de 2025

### **Ficha de catalogação**

Soares, J. (2025). Uma Jornada de Desafios e Superação Profissional: Maratona de conquistas no desenvolvimento profissional docente. Porto: João. S. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE:ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA REFLEXIVA; IDENTIDADE PROFISSIONAL; DESENVOLVIMENTO DOCENTE.

## **Dedicatória**

Aos meus pais, à minha irmã e à minha namorada, cujo apoio incondicional constitui a principal motivação para o meu crescimento pessoal e académico. Agradeço profundamente a todos pelo incentivo constante, sem o qual a concretização deste percurso não teria sido possível.

## **Agradecimentos**

Após dois anos de um percurso exigente, encontro-me a concluir a formação académica na profissão que sempre idealizei: ser professor de Educação Física no ensino básico e secundário. Este momento marca o início de uma nova etapa, certamente a mais desafiante, que corresponde ao início da minha prática profissional. Contudo, importa reconhecer que todo este caminho foi pautado por inúmeros obstáculos e momentos de maior fragilidade, apenas superados graças ao apoio incondicional e às palavras encorajadoras de todos aqueles que sempre acreditaram em mim. Pessoas que me inspiraram, ajudaram a crescer e me motivaram a acreditar nas minhas capacidades, merecendo, por isso, o meu mais profundo reconhecimento.

Assim, expresso a minha gratidão:

À FADEUP e aos seus profissionais, instituição que me acolheu ao longo desta formação e onde tive oportunidade de contactar com docentes de excelência. Foram eles que me lançaram desafios constantes, retirando-me da minha zona de conforto e permitindo-me evoluir, tanto a nível académico como pessoal.

Aos professores orientadores, pela partilha de saberes e experiências, bem como pela dedicação e orientação no processo de exploração desta nova realidade profissional. Às professoras cooperantes, pelo acolhimento caloroso e pela forma como me integraram, permitindo que me sentisse verdadeiramente parte da escola. Para além do conhecimento transmitido, concederam-me autonomia para experimentar estratégias próprias, fundamentais para o início da construção da minha identidade profissional.

Aos colegas do Núcleo de Estágio, com quem, apesar das diferentes perspetivas e interesses, foi possível criar um ambiente de entreajuda, partilha e cooperação, gerador de momentos enriquecedores.

Aos alunos, pelo empenho e pela postura demonstrada ao longo deste percurso. Lecionei três turmas com características bastante distintas, o que me obrigou a adaptar práticas e estratégias de intervenção face aos diferentes desafios. No entanto, esta diversidade traduziu-se numa experiência pedagógica memorável e profundamente enriquecedora.

À minha família, pilar essencial em todo este processo:

Aos meus pais, pelo esforço constante para que pudesse concretizar os meus objetivos, pelo incentivo permanente e pelo apoio incondicional em cada etapa.

À minha irmã e ao meu cunhado, por serem para mim uma inspiração e exemplo a seguir.

À minha namorada, pelo carinho, compreensão e paciência inestimável, sobretudo nos momentos de maior exigência. A tua presença foi e é o meu porto seguro.

Aos restantes familiares, pelo orgulho manifestado nas minhas conquistas e pelos momentos de convívio e leveza que ajudaram a equilibrar este percurso.

Aos amigos, com quem partilhei esta jornada académica e pessoal, agradeço cada conversa, cada gesto de empatia, cada momento de apoio e toda a paciência comigo. A vossa amizade tornou o caminho mais leve, significativo e memorável. A todos, deixo um agradecimento profundo e genuíno. Cada contributo, à sua maneira, foi determinante para me motivar, fortalecer e aproximar da concretização do meu maior sonho.

## Índice geral

|                                                                                                                       |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>Índice de Figuras .....</b>                                                                                        | <b>VIII</b> |
| <b>2. Enquadramento Pessoal.....</b>                                                                                  | <b>3</b>    |
| 2.1. Dimensão Pessoal - Quem sou eu?.....                                                                             | 3           |
| 2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional.....                                                             | 5           |
| <b>3. Enquadramento Institucional.....</b>                                                                            | <b>9</b>    |
| 3.1. A Escola Cooperante: Escola Pero Vaz De Caminha .....                                                            | 9           |
| 3.2. Turma residente.....                                                                                             | 10          |
| 3.3. Turma partilhada: 2º ciclo .....                                                                                 | 11          |
| 3.4. Turma partilhada: 1º ciclo .....                                                                                 | 13          |
| 3.5. Núcleo de estágio .....                                                                                          | 14          |
| 3.6. Professora Cooperante.....                                                                                       | 16          |
| 3.7. Professor Orientador .....                                                                                       | 17          |
| <b>4. Enquadramento Operacional .....</b>                                                                             | <b>19</b>   |
| 4.1. O papel da EF e do professor de EF.....                                                                          | 19          |
| 4.2. Planeamento do processo de Ensino - Aprendizagem.....                                                            | 22          |
| 4.3. Planeamento Anual .....                                                                                          | 23          |
| 4.4. Unidade didática .....                                                                                           | 26          |
| 4.5. Planeamento da aula.....                                                                                         | 28          |
| 4.6. Modelos de ensino.....                                                                                           | 31          |
| 4.7. Gestão da aula.....                                                                                              | 34          |
| 4.8. Instrução pedagógica: o valor da demonstração, do feedback, do questionamento, e da comunicação não-verbal ..... | 37          |
| 4.9. Avaliação .....                                                                                                  | 42          |
| 4.10. Avaliação Diagnóstica .....                                                                                     | 44          |
| 4.11. Avaliação Formativa .....                                                                                       | 45          |
| 4.12. Avaliação Sumativa .....                                                                                        | 47          |
| 4.13. Autoavaliação e Heteroavaliação .....                                                                           | 49          |
| 4.14. O poder da Observação .....                                                                                     | 52          |
| 4.15. A importância da Reflexão .....                                                                                 | 53          |
| <b>5. Participação na escola e relação com a comunidade.....</b>                                                      | <b>57</b>   |
| 5.1. Desporto Escolar .....                                                                                           | 57          |

|           |                                                                                                                               |           |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.2.      | Visitas de estudo .....                                                                                                       | 57        |
| 5.3.      | Viagem de finalistas a Faro .....                                                                                             | 60        |
| 5.4.      | Atividades Não Letivas na Escola .....                                                                                        | 61        |
| <b>6.</b> | <b>O estudo de investigação como parte integrante do Desenvolvimento Profissional de um professor de Educação Física.....</b> | <b>64</b> |
| 6.1.      | Introdução .....                                                                                                              | 66        |
| 6.2.      | Metodologia .....                                                                                                             | 67        |
| 6.2.1.    | Procedimento de recolha de dados .....                                                                                        | 68        |
| 6.2.2.    | Procedimento de análise de Dados .....                                                                                        | 70        |
| 6.3.      | Resultados .....                                                                                                              | 71        |
| 6.3.1.    | Gosto pela aula de educação física.....                                                                                       | 72        |
| 6.3.2.    | Inclusão .....                                                                                                                | 74        |
| 6.3.3.    | Relação Professor-Aluno .....                                                                                                 | 76        |
| 6.3.4.    | Relação Aluno-Aluno .....                                                                                                     | 78        |
| 6.3.5.    | Modalidades.....                                                                                                              | 80        |
| 6.4.      | Discussão .....                                                                                                               | 82        |
| 6.5.      | Conclusão .....                                                                                                               | 85        |
| 6.6.      | Referências Bibliográficas .....                                                                                              | 87        |
| <b>7.</b> | <b>Considerações Finais .....</b>                                                                                             | <b>89</b> |
| <b>8.</b> | <b>Referencias Bibliográficas .....</b>                                                                                       | <b>91</b> |

## **Índice de Figuras**

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Escola Pêro Vaz De Caminha.....                | 9  |
| Figura 2 – Grupo de estágio.....                          | 15 |
| Figura 3 – Grelhas de planeamento anual.....              | 25 |
| Figura 4 – Visita ao Centro Náutico de Ponte de Lima..... | 58 |
| Figura 5 – Visita ao Parque Aquático de Amarante.....     | 59 |
| Figura 6 – Passeio pela Marina de Faro.....               | 61 |

## **Índice de Tabelas**

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| Tabela 1 – Temas e Subtemas..... | 71 |
|----------------------------------|----|

## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e resulta da prática pedagógica supervisionada desenvolvida no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, no Porto. Mais do que um registo descritivo das atividades letivas, assume-se como um exercício reflexivo e crítico que procura compreender e analisar as experiências vivenciadas, as problemáticas emergentes e as estratégias delineadas para lhes dar resposta. Ao longo do ano letivo, a intervenção pedagógica decorreu em diferentes contextos educativos, abrangendo uma turma residente do 8.º ano, uma turma partilhada do 5.º ano e ainda uma turma do 1.º ciclo. Esta diversidade constituiu simultaneamente um desafio e uma oportunidade, permitindo a adaptação de práticas, a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento de competências de gestão do ensino-aprendizagem. O relatório evidencia os principais eixos de atuação do professor estagiário: o planeamento intencional e fundamentado das aulas, a aplicação de diferentes modelos e estilos de ensino, a gestão eficaz do tempo e dos recursos, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, bem como a importância da reflexão e da investigação como motores de desenvolvimento profissional. Destaca-se, ainda, o papel da Educação Física na formação integral dos alunos, promovendo aprendizagens significativas não apenas no domínio motor, mas também nas dimensões social, cognitiva e afetiva. O estágio constituiu um espaço privilegiado para articular a teoria com a prática, para experimentar e refletir criticamente sobre a ação docente, e para consolidar a identidade profissional. Cada desafio enfrentado e cada estratégia implementada contribuíram para um percurso de crescimento contínuo, sustentando a preparação de um futuro exercício consciente, competente, ético e reflexivo da profissão docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Profissional; Educação Física; Prática Reflexiva; Identidade Profissional; Desenvolvimento Docente.

## **Abstract**

This Internship Report is part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education and results from the supervised pedagogical practice carried out at the Pêro Vaz de Caminha School Cluster, in Porto. More than a descriptive record of teaching activities, it is conceived as a reflective and critical exercise that analyzes the experiences lived, the emerging challenges, and the strategies adopted to address them. Throughout the school year, the pedagogical intervention took place in different educational contexts, including an 8th-grade resident class, a 5th-grade shared class, and a 1st-cycle class. This diversity represented both a challenge and an opportunity, enabling the adaptation of teaching practices, the implementation of differentiated strategies, and the development of competencies in managing the teaching-learning process. The report highlights the main areas of the trainee teacher's practice: intentional lesson planning, the application of diverse teaching models and methodologies, effective class and resource management, diagnostic, formative, and summative assessment, as well as the crucial role of reflection and research as drivers of professional development. Furthermore, it emphasizes the importance of Physical Education in students' holistic formation, fostering not only motor learning but also social, cognitive, and affective competencies. In sum, the internship constituted a privileged space to articulate theory and practice, to experiment with different pedagogical approaches, and to critically reflect on the teaching profession. Each challenge faced and each strategy implemented contributed to continuous professional growth, consolidating a teacher identity grounded in competence, ethical responsibility, and reflective practice.

**KEY WORDS:** Professional Internship; Physical Education; Reflective Practice; Teacher Identity; Professional Development.

## **Lista de Abreviaturas**

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EJPC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

IPMAIA – Instituto Politécnico da Maia

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NDE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UD – Unidade Didática

## **1. Introdução**

A Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP) integra o segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), e constitui-se como um momento fulcral na formação do futuro professor. Este estágio, desenvolvido em contexto real de escola, representa a prática da formação académica de natureza teórica e a prática docente, possibilitando a consolidação de saberes, competências e atitudes essenciais ao exercício da profissão.

Enquanto estagiário, este percurso foi acompanhado por três figuras fundamentais: os Professores Orientadores, designado pela FADEUP, responsável por uma supervisão de carácter mais científico e conceptual, e a Professora Cooperante, docente da escola de acolhimento, que desempenhou um papel de acompanhamento direto e contínuo, orientando a prática letiva e apoiando o quotidiano escolar.

O Estágio Profissional decorreu no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, no Porto, entre setembro de 2024 e junho de 2025. Durante este período, tive oportunidade de lecionar em diferentes contextos educativos: uma turma residente do 8.º ano de escolaridade, uma turma partilhada do 5.º ano de escolaridade e, ainda, uma turma de 1.º ciclo. Esta diversidade representou simultaneamente um desafio e uma mais-valia, permitindo-me desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica, adaptar práticas às especificidades de diferentes faixas etárias e ampliar a minha visão sobre o papel do professor de Educação Física.

O presente Relatório de Estágio (RE) tem como propósito sistematizar, de forma reflexiva e fundamentada, a experiência vivida ao longo desta etapa formativa. Pretende, assim, constituir-se como um documento pessoal e único, mas também relevante para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente.

A sua organização segue uma lógica progressiva. Num primeiro momento, apresenta-se o enquadramento pessoal e institucional, evidenciando as origens do percurso académico, desportivo e vocacional, bem como as características do agrupamento escolar e das turmas atribuídas. Segue-se o enquadramento

operacional, no qual são abordados os aspetos centrais da prática pedagógica supervisionada, nomeadamente o planeamento, a gestão do processo de ensino-aprendizagem, a utilização de modelos e estilos de ensino, a gestão da aula, as estratégias de instrução e o processo avaliativo. Posteriormente, são identificados e refletidos os pilares didático-pedagógicos que orientaram a minha intervenção, sustentando o modo como fui construindo a minha identidade profissional. Inclui-se, ainda, um estudo de investigação sobre as perceções de alunos imigrantes sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física. Por fim, a conclusão reúne os principais ganhos deste percurso, sintetizando as aprendizagens realizadas, os contributos para a consolidação da minha identidade docente e as perspetivas futuras no exercício da profissão.

Este relatório assume-se, assim, como um espaço de reflexão crítica sobre a minha experiência efetiva de docência, no qual se pretende demonstrar a evolução pessoal e profissional decorrente da prática supervisionada, bem como o compromisso assumido com a construção de uma carreira docente consciente, responsável e reflexiva.

## **2. Enquadramento Pessoal**

### **2.1. Dimensão Pessoal - Quem sou eu?**

O início deste percurso tem, inevitavelmente, como ponto de partida os meus pais. A minha ligação ao desporto nasce do profundo apreço do meu pai pelas modalidades coletivas. Desde cedo fui levado por ele a estádios de futebol e a pavilhões desportivos, onde tive contato com diversas modalidades, como o voleibol, o basquetebol, o andebol, o futsal, o hóquei, entre outras. Estas vivências despertaram em mim um crescente interesse pelo universo desportivo. Recordo-me, ainda em tenra idade, de passar longas horas a assistir a transmissões desportivas na Eurosport, sentindo entusiasmo por praticamente qualquer modalidade que estivesse a ser exibida.

Este contexto familiar e vivencial contribuiu para que desenvolvesse uma ligação forte ao desporto, com especial destaque para o futebol, que se tornou numa verdadeira paixão. Sempre fui incentivado a escolher livremente quais as modalidades que queria praticar, tendo experimentado várias, como a natação, o ténis, o padel e, naturalmente, o futebol. Foi nesta última que encontrei um espaço de especialização, motivado não apenas pela minha paixão, mas também pelo apoio incondicional dos meus pais. A sua presença constante nos treinos e jogos, bem como os reforços positivos que me transmitiam, constituíram estímulos essenciais no meu percurso. Estas vivências emocionais associadas à prática desportiva transformaram-se em aprendizagens marcantes, constituindo verdadeiras marcações somáticas que reforçaram a minha ligação ao desporto.

Desde cedo, o desporto tem sido uma parte essencial da minha vida. A paixão pelo futebol surgiu cedo, e ao longo dos anos desenvolvi um forte interesse em trabalhar com crianças, algo que começou aos 18 anos quando iniciei a minha experiência como treinador de futebol. A disciplina de Educação Física sempre foi a minha disciplina favorita durante o ensino básico e secundário, pois tinha aptidão para uma grande variedade de modalidades desportivas.

No contexto escolar, desde o ensino básico, o desporto teve sempre um papel central. Tenho memórias vivas dos recreios na escola primária, onde jogávamos futebol com todo o tipo de objetos improvisados, desde embalagens de iogurte a rolhas de garrafa. A criatividade e a vontade de jogar superavam qualquer

limitação material. Ao ingressar no segundo ciclo, continuei envolvido no desporto escolar, participando ativamente em torneios interturmas e em atividades promovidas pela escola, como o Gira-Vólei e o basquetebol, mesmo já estando integrado no desporto federado. Esta dedicação manteve-se até ao final do ensino secundário.

A transição para o 9.º ano foi um ponto de viragem, momento em que consolidei a convicção de querer seguir uma formação ligada ao desporto. Assim, ao longo do ensino secundário e posteriormente durante a licenciatura, o meu interesse pelo treino foi aumentando. No entanto, nunca descartei a vertente do ensino, uma vez que reconheço a interligação entre ambos, complementam-se, pois partilham princípios pedagógicos e objetivos formativos que enriquecem a intervenção do profissional. Com o término da licenciatura, defini como objetivo imediato a candidatura ao Mestrado em Ensino da Educação Física. Esta decisão foi motivada, entre outros fatores, pelo desejo de compreender melhor o desenvolvimento das crianças e adolescentes no contexto escolar: como aprendem, como interagem nos tempos livres, quais as suas brincadeiras e interesses na sociedade atual. Adicionalmente, compreendi que muitos dos desafios identificados no contexto do treino têm raízes em processos educativos mais abrangentes, o que evidenciou a necessidade de aprofundar conhecimentos pedagógicos que sustentem uma intervenção mais consciente, informada e articulada entre os domínios do ensino e do desporto.

No 10.º ano de escolaridade, enfrentei o dilema de querer seguir Desporto, mas por insistência do meu pai, fui direcionado para o curso de Ciências e Tecnologias. Esta decisão não refletia os meus interesses e levou-me a uma reavaliação do meu percurso académico. No ano seguinte, optei por mudar para a Escola Profissional de Artes, Desporto e Tecnologias de Gaia onde ingressei no curso de Gestão Desportiva, que se adequava mais aos meus objetivos.

Determinado a continuar a investir no meu futuro no desporto, e apesar dos desafios financeiros e pessoais, candidatei-me ao ensino superior. Embora não tenha conseguido entrar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) por uma margem muito pequena, mantive o foco e ingressei na licenciatura em Treino Desportivo no Instituto Politécnico da Maia (IPMAIA). Durante

este período, alcancei marcos importantes, como a obtenção do Nível 2 de Treinador. Esta formação deu-me uma base sólida tanto em conhecimentos técnicos, como em competências práticas, confirmando a minha vocação para a área do ensino, como na parte prática do treino adquiri as partes fundamentais do processo

Após três anos de aprendizagem e experiências enriquecedoras, tive a certeza de que o meu futuro estava ligado à docência. Este desejo levou-me a traçar como objetivo a entrada no Mestrado em Ensino da Educação Física na FADEUP, um sonho que estou determinado a concretizar. Ser professor de Educação Física é a carreira que idealizo e estou preparado para dar o meu máximo para alcançar esta meta.

Acredito que a Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Com base nesse pressuposto, procuro, através do conhecimento adquirido, estabelecer pontes entre o ensino e o treino, explorando as suas diferenças e complementaridades. No treino como a escola exige estratégias pedagógicas diferenciadas.

Vejo a educação como um processo contínuo, idealizado, em que se procura permanentemente evoluir e contribuir para a transformação da escola e da sociedade. A entrada na Universidade do Porto representou, nesse sentido, uma nova etapa. Este novo contexto académico não só me abriu portas, como ampliou horizontes, desafiando-me a refletir criticamente e a aprofundar o meu conhecimento.

## 2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional

Ao longo de quatro anos de formação, fui adquirindo um conjunto de conhecimentos teóricos fundamentais que culminaram neste último ano, no qual se colocaria à prova tudo aquilo que fui aprendendo. Esta etapa representa muito mais do que o cumprimento de um requisito académico; simboliza o início de uma transição significativa para o exercício da profissão docente. Desde o início deste percurso, uma das minhas principais expectativas era poder passar o máximo de tempo possível na escola, não apenas para aplicar os conhecimentos adquiridos, mas sobretudo para vivenciar o quotidiano escolar, interagir com a comunidade educativa e desenvolver competências profissionais num contexto real.

Sempre atribuí grande importância à socialização no seio da prática profissional. Estando a experienciar uma profissão exigente e fortemente relacional, considerei essencial integrar-me plenamente na dinâmica da escola. A interação com a comunidade educativa é, segundo Nóvoa (1992), um elemento central na construção da identidade profissional docente, pois é através do confronto com os outros, da partilha e da colaboração que se vai consolidando a prática pedagógica. Além disso, como salientam Caires e Almeida (2004), a socialização institucional e profissional é uma das dimensões fundamentais para a integração dos estagiários no contexto escolar, influenciando significativamente a sua perceção de pertença e eficácia.

No início desta nova fase, fui invadido por uma mescla de sentimentos e expectativas que geraram alguma instabilidade emocional. Por um lado, sentia um forte desejo de ver este ano terminar rapidamente, talvez pela pressão e pelo peso das responsabilidades. Por outro lado, reconhecia que estava a iniciar um caminho que gostaria de seguir por toda a vida, sentindo uma motivação intrínseca muito grande para me dedicar inteiramente à profissão docente. Esta ambivalência emocional é compreendida pela literatura como uma das características típicas do processo de tornar-se professor, em que as dimensões emocionais, cognitivas e sociais interagem e se entrelaçam (Caires, 2003).

O principal objetivo que estabeleci desde o início foi aprender, enquadrar-me no meio da docência e evoluir todos os dias. Após um primeiro ano de mestrado em que tive contacto com docentes de excelência e em que consolidei uma base teórica sólida, encarei este estágio como a oportunidade de transformar esse conhecimento em prática. Era tempo de verificar até que ponto a teoria poderia ser aplicada na realidade do ensino. Esta tensão entre teoria e prática tem sido amplamente discutida na literatura, sendo que autores como Alarcão e Tavares (2015) defendem uma visão da supervisão pedagógica que promova a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional, indo para além da simples aplicação de técnicas.

O primeiro contacto com a professora cooperante (PC) da escola onde estagiei trouxe-me uma nova perspetiva. Tratava-se de uma profissional com mais de três décadas de experiência, cuja forma de estar e ensinar me inspirou desde

os primeiros dias. A sua orientação permitiu-me aprender através da observação crítica, da partilha de experiências e da prática acompanhada. Reforcei, com isso, a minha motivação inicial: com o máximo de conhecimento possível para, no futuro, me tornar um professor mais competente, seguro e reflexivo. Como referem Caires e Almeida (2004), o papel do supervisor escolar pode assumir diferentes funções, desde o mestre crítico ao conselheiro e facilitador, sendo determinante na qualidade da experiência do estagiário.

Apesar de reconhecer a importância das avaliações e da obtenção de uma boa classificação final, compreendi desde cedo que o verdadeiro valor desta experiência não reside apenas na nota final, mas sobretudo no processo vivido, nas aprendizagens realizadas e na construção da identidade profissional. O desejo de me tornar professor de Educação Física, profissão pela qual nutro uma paixão genuína, manteve-se como motor de todo o meu envolvimento, levando-me a encarar cada desafio com determinação e resiliência.

Desde o primeiro dia, comprometi-me a superar os meus próprios limites e a dar o meu melhor em todas as tarefas propostas. Acredito firmemente que, sem trabalho árduo e dedicação, não se alcançam resultados duradouros. Assumi o estágio com uma postura responsável, ética e profissional, consciente de que esta fase marca um momento determinante na formação de qualquer futuro docente. Nesse sentido, participei ativamente na vida da escola, integrando-me em diversas atividades curriculares e extracurriculares, procurando sempre contribuir positivamente para o ambiente educativo. Como indicam Caires (2003) e Simões (1996), o estágio pedagógico é um momento de elevada exigência pessoal e profissional, funcionando como um verdadeiro rito de passagem para o exercício da docência.

Em síntese, esta experiência de estágio revelou-se fundamental no meu percurso formativo. Representou não só a consolidação de aprendizagens, mas também o início de uma caminhada que pretendo seguir com responsabilidade e entusiasmo. Estar presente na escola, interagir com os seus diversos agentes e assumir um papel ativo na comunidade educativa foram pilares essenciais para o meu crescimento enquanto futuro professor. Mais do que cumprir objetivos formais, procurei viver intensamente esta etapa, motivado por um desejo profundo de

aprender, evoluir e afirmar a minha identidade profissional.

### 3. Enquadramento Institucional

#### 3.1. A Escola Cooperante: Escola Pero Vaz De Caminha

A escola cooperante (EC) pertence ao Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha e localiza-se num contexto socioeconómico desfavorecido, estando rodeado por bairros sociais, o que lhe confere características muito específicas e desafiantes a nível educativo. Esta realidade justifica a sua inclusão no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), uma iniciativa que visa a redução do abandono escolar precoce e da indisciplina, promovendo simultaneamente o sucesso educativo e a inclusão de todos os alunos.



*Figura 1: Escola Pêro Vaz De Caminha.*

O agrupamento é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: a Escola Básica Pêro Vaz de Caminha (escola sede) como se pode observar na figura 1, a EB1/JI da Agra, a EB1/JI de S. Tomé e a EB1/JI Miosóti. A existência de diferentes níveis de ensino dentro do mesmo agrupamento permite um acompanhamento mais contínuo e articulado dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Relativamente às infraestruturas desportivas, a escola sede encontra-se bastante bem equipada. Dispõe de quatro espaços distintos destinados à prática de Educação Física: um pavilhão desportivo, um ginásio gimnodesportivo, um espaço polidesportivo exterior e um campo de futebol de cinco com relvado sintético. Estas condições permitem que todas as turmas usufruam de um espaço adequado e completo para as suas aulas. Fora do horário letivo, estes espaços são ainda utilizados por uma entidade externa, a

empresa municipal Porto Lazer, que os disponibiliza à comunidade para a prática desportiva em regime extracurricular.

A disciplina de Educação Física, neste contexto, desempenha um papel essencial. Para além de integrar o currículo escolar, é muitas vezes uma das áreas que mais motiva os alunos a frequentar a escola, funcionando como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências motoras, sociais e pessoais. Pela sua capacidade de envolvimento e pelo impacto positivo que tem nos alunos, a Educação Física destaca-se como um elemento central no ambiente escolar.

Por fim, é importante referir que a escola proporciona, de forma geral, um ambiente seguro e acolhedor. Existe uma preocupação em integrar os alunos e criar um clima favorável à aprendizagem. No entanto, continua a ser fundamental reforçar estratégias que promovam uma educação de maior qualidade, mais equitativa e centrada nas reais necessidades dos alunos.

### 3.2. Turma residente

A turma residente selecionada para o desenvolvimento do estágio insere-se no 8.º ano de escolaridade, pertencente ao 3.º ciclo do ensino básico, no ano letivo 2024/2025. As primeiras informações relativas à composição e ao contexto da turma foram recolhidas durante a reunião inicial do conselho de turma, permitindo desde logo obter uma visão geral dos alunos e das suas particularidades.

A turma era composta por um total de dezoito alunos, dos quais dez do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos. Verificou-se que alguns destes alunos já tinham tido retenções em anos anteriores, em grande parte associadas a situações como faltas de assiduidade, ausência frequente de material necessário ou dificuldades de aproveitamento escolar.

No que diz respeito aos alunos com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, foi identificado um aluno, exigindo, por isso, um acompanhamento mais individualizado e adaptado às suas características através da PC. Para além deste caso, existiam outros alunos abrangidos por medidas seletivas, indicadoras de risco de insucesso, e ainda

um aluno a beneficiar de medidas adicionais, mais específicas e ajustadas à sua situação particular.

Com o objetivo de conhecer melhor os alunos e recolher informações relevantes para o planeamento e gestão das aulas, na primeira aula prática foi realizado um breve inquérito informal. Foram abordados temas como a prática regular de atividade física ou desportiva, existência de problemas de saúde, toma de medicação, entre outros aspetos importantes. Através dessa abordagem, foi possível verificar que sete alunos praticavam desporto de forma regular fora do contexto escolar, enquanto os restantes não se encontravam envolvidos em atividades desse tipo. Uma aluna informou ter diabetes, condição que controlava de forma autónoma com o auxílio de um equipamento próprio, mantendo-se apta para a prática de exercício físico, mediante monitorização regular.

A diversidade cultural era outro elemento marcante nesta turma. Estavam integrados alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente de Moçambique, Rússia, Ucrânia, Afeganistão e Cuba. Embora, de forma geral, todos estivessem bem integrados no grupo, foi necessário, especialmente no início do estágio, ultrapassar algumas barreiras linguísticas, sobretudo com dois alunos que apresentavam maiores dificuldades na comunicação em português. A compreensão de termos técnicos relacionados com a Educação Física revelou-se, por vezes, um desafio, o que exigiu a utilização de estratégias alternativas como o recurso à demonstração prática. Esta abordagem mostrou-se eficaz e contribuiu para uma melhor perceção das tarefas propostas por parte dos alunos.

De forma geral, tratava-se de uma turma heterogénea, com diferentes níveis de motivação, capacidades e contextos pessoais, o que exigiu uma constante adaptação das estratégias pedagógicas utilizadas, bem como uma atenção individualizada às necessidades de cada aluno.

### 3.3. Turma partilhada: 2º ciclo

A turma partilhada atribuída teve por base a compatibilidade horária com a turma residente, de forma a garantir uma gestão equilibrada das atividades letivas e do trabalho colaborativo entre os estagiários. Inicialmente,

a turma atribuída foi um 5.º ano de escolaridade, composta por alunos com um desempenho prático bastante positivo na disciplina de Educação Física, mas que apresentavam desafios significativos ao nível comportamental. Esta turma integrava ainda dois alunos com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, exigindo maior atenção e estratégias diferenciadas de intervenção pedagógica.

Contudo, devido a incompatibilidades de horários surgidas com os estudantes estagiários da Escola Secundária Filipa de Vilhena, houve necessidade de reajustar a distribuição das turmas, sendo-me posteriormente atribuída outra turma do 5.º ano.

Nesta nova configuração, permaneci a lecionar com mais duas colegas estagiárias, partilhando responsabilidades no planeamento e desenvolvimento das aulas. A turma era composta por dezanove alunos, dos quais dez do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. Um dos alunos era repetente e apresentava necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No início do ano letivo, este aluno necessitava de acompanhamento mais próximo, mas, com o decorrer das aulas e a adoção de estratégias de inclusão e envolvimento, foi possível observar uma integração progressiva e positiva, participando ativamente nas tarefas propostas em igualdade com os restantes colegas.

No que respeita à origem dos alunos, a maioria transitou da Escola Básica Miosóti, com exceção de um aluno proveniente de um estabelecimento diferente. Tratava-se de uma turma que já apresentava uma dinâmica interna consolidada, caracterizando-se por um ambiente de grupo saudável, elevado sentido de responsabilidade e comportamento exemplar. A par disso, era notório o envolvimento da turma em atividades desportivas extracurriculares, sendo reconhecida pelo seu sucesso tanto na vertente motora, como na dimensão social e comportamental.

A experiência nesta turma partilhada revelou-se extremamente enriquecedora, não só pelo bom clima de trabalho estabelecido, mas também pela oportunidade de intervir num contexto pedagogicamente estimulante e

cooperativo.

#### 3.4. Turma partilhada: 1.º ciclo

No âmbito do estágio pedagógico, cada estagiário foi, ainda, distribuído por uma das três escolas de 1.º ciclo do agrupamento, tendo, assim, a oportunidade de lecionar turmas de diferentes níveis de ensino. Esta organização permitiu-nos contactar com realidades distintas e adquirir experiências muito enriquecedoras do ponto de vista profissional e pessoal. A mim coube-me a responsabilidade de acompanhar uma turma do 4.º ano de escolaridade da Escola Básica Miosóti.

A turma era composta por vinte e quatro alunos, dos quais oito do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Foi identificado um aluno com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, do sexo masculino, que nem sempre participava nas aulas práticas. Apesar disso, a turma demonstrava, de uma forma geral, um bom comportamento e uma atitude positiva em contexto de aula. Embora o seu desempenho prático em Educação Física não fosse dos mais elevados, evidenciavam empenho e respeito pelas orientações dadas, o que contribuiu para um ambiente de trabalho bastante agradável.

A turma estava sob a orientação da Professora E., que se encontrava a lecionar naquela escola pela primeira vez. Desde o início, demonstrou uma postura colaborativa e disponível, apoiando-me sempre que necessário e contribuindo ativamente para o bom funcionamento das aulas. A sua relação próxima com os alunos e a dedicação revelada foram aspetos que, sem dúvida, influenciaram positivamente o rendimento escolar da turma, sendo notório o sucesso académico dos alunos sob a sua orientação.

Esta experiência permitiu-me aprofundar o contacto com alunos do 1.º ciclo, compreender melhor as suas dinâmicas e necessidades, e adaptar a minha intervenção pedagógica a um público mais jovem, num contexto de aprendizagem ativo e cooperativo.

### 3.5. Núcleo de estágio

A construção de um Núcleo de estágio (NDE) deve ter como base a criação de relações sólidas, pautadas pela confiança, respeito e cooperação entre todos os seus elementos. É neste espaço que se promove uma verdadeira rede de apoio, onde o acompanhamento mútuo, a orientação entre colegas e a partilha contínua de experiências e ideias tornam-se elementos centrais para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos. Tal como referem Batista et al (2014), a criação de contextos de estágio apoiados na resolução de problemas favorece experiências de aprendizagem mais significativas, permitindo que o conhecimento seja construído em conjunto e num clima de confiança. Estes núcleos funcionam como verdadeiras comunidades de prática, nas quais os estagiários podem partilhar ideias, trocar experiências e apoiar-se mutuamente, fortalecendo laços de respeito e colaboração. Tal como destacam Batista et al.(2014), estes contextos oferecem um espaço seguro que encoraja os indivíduos a reconhecerem fragilidades, a assumirem os erros e a procurarem ajuda. Quanto mais cedo os participantes aderirem a estas práticas comunicacionais, maior será o impacto positivo na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

O nosso núcleo era constituído por quatro estagiários dois do sexo feminino e dois do sexo masculino e por uma PC, que possuiu um papel essencial na orientação e acompanhamento do nosso percurso. Desde cedo percebemos que não éramos apenas um grupo de trabalho: tornámo-nos numa verdadeira família. Criou-se um ambiente de entreajuda, empatia e confiança, onde cada um podia ser autêntico, partilhar as suas dúvidas, fragilidades, ideias ou vitórias sem receio de julgamento.

A entrada no universo do ensino não se resume à lecionação de aulas. O verdadeiro crescimento acontece no diálogo constante, na partilha de perspetivas e na construção coletiva do saber. Desde o início, esperava que o estágio fosse isso mesmo: um espaço de reflexão conjunta, de debate enriquecedor e de busca por estratégias que elevassem a qualidade do ensino da Educação Física. Felizmente, foi exatamente isso que encontrei.

As reuniões semanais que realizámos, todas as quartas-feiras, foram momentos-chave neste processo. Ali discutíamos conteúdos, partilhávamos experiências de aula, falávamos sobre os comportamentos dos alunos e as diferentes formas de os motivar. Mas íamos além disso: falávamos sobre educação como fenómeno humano, sobre a escola enquanto espaço de encontro cultural e social, e sobre o papel do professor como agente transformador. Cada encontro era uma oportunidade para crescer, para refletir sobre a prática e, sobretudo, para construir um caminho mais sólido em direção à excelência pedagógica.

O espírito colaborativo dentro do núcleo foi notável como está representado na figura 2. Sempre que alguém se deparava com um desafio, surgia uma solução coletiva. Acreditávamos genuinamente que só através da união, da escuta e da reflexão em grupo conseguiríamos promover aprendizagens mais significativas para os nossos alunos. Esse apoio mútuo foi decisivo para que todos nos sentíssemos confiantes, preparados e valorizados.

Ser professor é, acima de tudo, ser reflexivo. E essa capacidade de reflexão torna-se exponencial quando é alimentada pela partilha com os outros. O núcleo de estágio foi esse espelho onde pude ver mais além, crescer e evoluir. Cada conversa, cada ideia trocada, cada dúvida partilhada contribuiu para aumentar a bagagem com que saio deste estágio uma bagagem mais cheia de conhecimento, de experiências, de humanidade e de vontade de continuar a aprender e a transformar.



*Figura 2: Grupo de estágio.*

### 3.6. Professora Cooperante

A PC teve, ao longo de todo este percurso, um papel determinante no nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais da docência. O seu acompanhamento atento, aliado à partilha dos seus conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma vasta carreira, foram elementos fundamentais para a nossa formação.

A sua orientação revelou-se essencial em diversos momentos: desde o planeamento das aulas, à abordagem pedagógica a adotar em contexto de sala de aula, passando pela forma como nos transmitia o que verdadeiramente significa estar presente e atento aos alunos. Ainda que nos encorajasse a construir o nosso próprio estilo e identidade como professores, algo que valorizo profundamente, os seus conselhos serviram como uma base sólida para que cada um de nós pudesse evoluir com segurança e confiança.

O feedback que nos foi proporcionando foi sempre construtivo, feito com sensibilidade e sentido crítico, apontando caminhos para melhorar as nossas fragilidades e, ao mesmo tempo, reforçar os nossos pontos fortes. A sua postura próxima e disponível tornou o processo mais leve e, acima de tudo, mais rico.

Não posso deixar de destacar também o papel da Professora A., que, mesmo não sendo oficialmente nossa cooperante, foi na prática uma figura igualmente marcante ao longo do estágio, sobretudo no contexto da turma partilhada do 2.º ciclo. A sua experiência, a forma acessível como comunica e a sua capacidade de ver as situações com simplicidade e empatia foram uma mais-valia inegável. A Professora A. ensinou-me que, por vezes, é na forma simples e humana de lidar com os alunos que reside a maior sabedoria pedagógica. A sua abordagem permitiu-me adquirir ferramentas importantes, que levarei comigo para o futuro como verdadeiros “frutos” que me ajudarão a crescer enquanto educador.

Importa, ainda, destacar a Professora L., que não sendo minha PC (era a PC do segundo NDE da EC), possuiu igualmente um papel importante na minha formação. As três foram pilares fortes neste processo formativo e sinto-me verdadeiramente grato por ter tido a oportunidade de aprender com elas.

Foram, sem dúvida, uma inspiração.

### 3.7. Professor Orientador

O Professor AG acompanhou-nos desde o início deste percurso, já ciente de que a sua aposentação se aproximava. Ainda assim, demonstrou sempre uma postura de grande compromisso, responsabilidade e dedicação ao nosso processo formativo. Logo nas primeiras semanas, realizou duas reuniões connosco com o objetivo de nos orientar relativamente ao desenvolvimento do projeto de estágio e da tese, esclarecendo dúvidas e traçando caminhos possíveis.

A sua sabedoria e vasto conhecimento na área da Educação Física foram evidentes desde o primeiro contacto. Sempre disponível, o Professor AG teve uma presença marcante, especialmente nas suas observações às nossas aulas, oferecendo contributos valiosos que nos permitiram refletir e melhorar continuamente. A forma apaixonada e coerente como aborda a Educação Física, o desporto, a escola, a turma e cada aluno, fez com que se tornasse uma figura de referência. A sua visão integrada do ensino é verdadeiramente inspiradora.

Com o anúncio da sua reforma, ficámos temporariamente sem professor orientador, o que gerou alguma incerteza e um sentimento de desorientação em relação à continuidade do projeto de estágio, principalmente no que tocava ao desenvolvimento do relatório. Sentíamos-nos perdidos, sem uma figura que nos orientasse de forma próxima neste momento crucial.

Felizmente, algum tempo depois, fomos acolhidos pela Professora P., que assumiu a orientação do estágio na reta final do ano letivo. Desde cedo, demonstrou uma enorme sensibilidade para o nosso contexto e uma paciência admirável para com as nossas dúvidas e inseguranças. Com clareza e empatia, ajudou-nos a ultrapassar os obstáculos que restavam, orientando-nos nas fases finais do projeto com profissionalismo e dedicação.

A Professora P. foi, sem dúvida, uma ajuda preciosa neste período decisivo, contribuindo para que o nosso trabalho ganhasse forma e consistência. A sua intervenção, ainda que mais breve, foi fundamental para

a conclusão bem-sucedida do nosso estágio.

#### **4. Enquadramento Operacional**

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem assume um papel primordial de destaque no âmbito do desempenho desenvolvido durante a Prática de Estágio Supervisionada, englobando todos os aspetos relacionados com o planeamento, concretização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Ao longo deste capítulo, será feita uma análise crítica e autorreflexiva sobre os principais elementos que sustentam esta área, como o currículo, a organização e gestão do ensino, os modelos pedagógicos aplicados, os processos avaliativos, a instrução e o feedback pedagógico, bem como as práticas de observação e reflexão que foram sendo integradas ao longo do ano letivo.

Esta abordagem pretende evidenciar o percurso evolutivo que fui construindo ao longo do estágio, demonstrando de que forma os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas e as práticas desenvolvidas contribuíram para a consolidação de competências profissionais essenciais à docência. A reflexão crítica será a base da exposição apresentada, permitindo compreender não apenas o que foi realizado em contexto educativo, mas, principalmente, a lógica que sustentou cada decisão, e de que forma estas influenciaram tanto a aprendizagem dos alunos como o meu próprio crescimento enquanto futuro professor.

Dado o seu alcance e impacto, esta área constitui o eixo central do relatório de estágio, pois permite integrar as aprendizagens construídas, os desafios ultrapassados e as decisões pedagógicas tomadas ao longo de todo o processo. Trata-se de um espaço de síntese formativa onde se cruzam a teoria, a prática e a autorreflexão de forma articulada.

##### **4.1. O papel da EF e do professor de EF**

A escola constitui-se como um espaço privilegiado para a promoção das aprendizagens e para a formação integral dos alunos. Para que este desígnio se concretize, é essencial que cada instituição educativa seja capaz de conceber ambientes pedagógicos estimulantes, inclusivos e orientados por projetos educativos coerentes e dotados de intencionalidade formativa. Estes

contextos devem favorecer a participação ativa dos alunos na construção de conhecimento significativo e no desenvolvimento pessoal, social e cívico. Neste sentido, Formosinho et al. (2010 pp. 91–119) sublinham que “a escola tem de se organizar como uma comunidade de aprendizagem, em que professores e alunos aprendem em conjunto, num ambiente cooperativo, reflexivo e democrático”.

Neste quadro, a disciplina de Educação Física (EF) apresenta-se como uma componente curricular com características únicas, na medida em que centra a sua ação na educação através do corpo. Através da prática corporal, os alunos desenvolvem não apenas competências físicas, mas também cognitivas, sociais e emocionais, promovendo uma formação global e integrada. Como refere Bailey (2006), a EF pode proporcionar benefícios que transcendem a dimensão física, influenciando positivamente a saúde mental, a integração social e o desempenho académico dos alunos.

Para muitos jovens, as aulas de EF representam a única oportunidade regular de realização da prática física e da sua atividade. Por isso, esta disciplina assume um papel central na promoção de estilos de vida saudáveis, fomentando o gosto pela prática e o contacto com uma diversidade de modalidades desportivas e formas de movimento. Quando bem estruturadas, estas experiências tornam-se significativas e duradouras, com impacto direto no bem-estar físico e emocional dos alunos. A promoção de uma EF de qualidade constituiu, assim, um meio eficaz para desenvolver competências para a vida, contribuir para o equilíbrio psicossocial e promover valores como o respeito, a cooperação e a inclusão.

As aulas de EF possibilitam a abordagem integrada de três domínios fundamentais: o motor, o cognitivo e o socioafetivo. Através do desenvolvimento dos alunos aprendem também a lidar com emoções, a cooperar, a respeitar regras e a tomar decisões em contextos de desafio e superação. Situações de vitória e derrota, frustração e êxito são experienciadas em ambiente seguro, educativo e reflexivo, contribuindo para o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais essenciais à vivência em sociedade.

Nesse sentido, Marques et al. (2013) afirmam que “a prática desportiva escolar promove melhorias significativas ao nível da aceitação social, da autoestima e do comportamento geral dos alunos”

O papel do professor, neste contexto, é determinante. Compete-lhe selecionar e adaptar os conteúdos às necessidades específicas dos alunos, reconhecendo os diferentes ritmos, estilos e motivações de aprendizagem. A diferenciação pedagógica é, por isso, uma estratégia indispensável para assegurar a inclusão e o progresso de todos, tendo cada grupo, dependendo do seu nível, evoluir e ter tarefas mais desafiadoras. Esta visão está em consonância com uma conceção crítica e emancipadora do ensino da EF, segundo a qual o movimento deve ser usado como ferramenta para a formação de cidadãos autónomos, conscientes e capazes de intervir na realidade social (Kirk, 2010).

No entanto, um dos principais desafios enfrentados prende-se com o tempo letivo atribuído à disciplina. Com cargas horárias semanais por vezes limitadas, torna-se difícil abordar em profundidade conteúdos essenciais, como a promoção de hábitos saudáveis. No caso específico do estágio realizado, as aulas totalizavam apenas 150 minutos por semana, repartidos por dois blocos com tempos úteis de prática bastante reduzidos. Esta limitação compromete o desenvolvimento de aprendizagens significativas e o acompanhamento individualizado dos alunos. Perante este cenário, impõe-se a necessidade de articular a promoção da prática desportiva e da atividade física com outros espaços e tempos educativos, envolvendo as famílias, a comunidade local e instituições do desporto, cultura e lazer. Só através de uma abordagem colaborativa e intersectorial envolvendo escola, família, comunidade e estruturas de saúde e desporto será possível construir uma cultura de bem-estar e saúde alicerçada numa prática pedagógica coerente.

A organização e gestão do ensino da EF exige, assim, uma fase de conceção cuidadosamente estruturada. Esta etapa envolve a análise do contexto escolar, a caracterização dos alunos e o estudo de documentos orientadores, como o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades, o Programa Nacional de Educação Física, a Planificação Anual e

os Critérios de Avaliação. A leitura atenta destes documentos permitiu compreender melhor a missão e os objetivos da disciplina, bem como ajustar a planificação às condições reais da escola, nomeadamente no que diz respeito a espaços, materiais e perfil das turmas.

A Educação Física, enquanto área curricular, tem um potencial formativo ímpar. O seu valor reside não apenas na promoção da aptidão física, mas sobretudo no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo competências motoras, sociais, cognitivas essenciais à formação de cidadãos ativos e responsáveis. Com uma prática pedagógica reflexiva, crítica e inclusiva, sustentada por conhecimento científico e adaptada à realidade de cada contexto.

Nesse sentido, Cunha e Galvão (2022) argumentam que a Educação Física escolar em Portugal deve equilibrar a centralidade da disciplina com uma diversidade pedagógica que responda às diferentes realidades contextuais e às diferentes necessidades dos alunos.

#### 4.2. Planeamento do processo de Ensino - Aprendizagem

Planificar o processo de ensino-aprendizagem implica organizar e estruturar os conteúdos de forma articulada com os objetivos pedagógicos, tendo em conta o contexto específico da prática letiva, as características dos alunos e os recursos disponíveis (Coutinho et al., 2024). Trata-se de uma tarefa complexa que vai além da simples transposição do programa, exigindo uma análise cuidada e uma tomada de decisões fundamentadas. Esta organização deve considerar as necessidades concretas dos alunos e procurar articular os conteúdos com estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem efetiva. Como sublinha Moreira (2004), a planificação deve integrar uma visão crítica e intencional da prática docente, com implicações diretas na comunicação, na gestão da aula e nos processos de avaliação.

Para responder a estes princípios, o planeamento das aulas lecionadas às turmas do 8.º e do 5.º ano de escolaridade foi realizado com base no Modelo de Estruturas de Conhecimento proposto por Vickers (1990), que se desenvolve em três fases fundamentais: análise, decisões e aplicação. Na fase de análise, considerou-se a observação e caracterização do conteúdo a

lecionar, o diagnóstico das condições de ensino (materiais, espaços, clima da turma) e a análise das características individuais dos alunos, o que permitiu adequar as propostas pedagógicas às suas necessidades e níveis de desenvolvimento.

Na fase seguinte, dedicada à tomada de decisões, foram definidos os critérios e instrumentos de avaliação, bem como a construção de progressões pedagógicas ajustadas às turmas. Este planeamento teve sempre por base os princípios da diferenciação pedagógica e da inclusão, procurando criar oportunidades de participação para todos os alunos. Neste processo, o papel do professor é crucial, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como facilitador da aprendizagem, alguém que interpreta o contexto e propõe soluções adequadas. Como refere Albuquerque (2010), a eficácia docente depende da capacidade de planejar com intencionalidade, de comunicar com clareza e de criar um ambiente positivo e motivador.

A última fase, de aplicação, corresponde à operacionalização do plano em contexto real. Nesta etapa, procurou-se garantir uma prática pedagógica reflexiva, com monitorização contínua das aprendizagens e ajustamentos sempre que necessário. A implementação das aulas incluiu a utilização de estratégias variadas, como o trabalho por estações, as dinâmicas cooperativas e a organização de grupos heterogêneos, promovendo a autonomia, a comunicação e o respeito pela diversidade.

Em síntese, a utilização deste modelo de planeamento permitiu organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma sistemática, flexível e centrada no aluno, tendo como principal objetivo a promoção de aprendizagens significativas, inclusivas e contextualizadas. Através de um planeamento intencional e fundamentado, foi possível garantir uma prática docente mais eficaz, com impacto direto na motivação, participação e progresso dos alunos do 8.º e do 5.º ano de escolaridade.

#### 4.3. Planeamento Anual

O planeamento, entendido como a etapa inaugural do planeamento e preparação do ensino, constitui-se, segundo Bento (2003), como o momento em que o professor articula uma visão aprofundada dos objetivos de

desenvolvimento dos alunos competências, conhecimentos, atitudes com a estrutura temporal do ano letivo. Para que cumpra eficazmente esse papel, o Plano Anual deve ser um instrumento exequível, didaticamente rigoroso e orientado para o essencial do processo de ensino aprendizagem, atendendo às características concretas do contexto escolar e aos ritmos de aprendizagem dos estudantes (Coutinho et al., 2024).

À luz desta concepção, a primeira tarefa que realizei foi a elaboração do planeamento anual. Este documento permitiu estruturar, de forma alargada, as modalidades a lecionar, o número de aulas previsto para cada uma, a gestão dos espaços e a integração de feriados, visitas de estudo e outras atividades escolares. Apesar de cuidadosamente construído, o plano exigiu ajustes frequentes ao longo do ano, refletindo a dinâmica diária da escola: algumas aulas foram reprogramadas devido a visitas de estudo ou eventos desportivos inesperados; outras sofreram alterações porque o roulement das instalações obrigou a redistribuir tempos letivos entre disciplinas.

A seleção das modalidades teve como critérios fundamentais a disponibilidade de instalações e a diversidade entre conteúdos coletivos e individuais. Assim, badminton foi lecionado sobretudo em espaços interiores, enquanto o atletismo, dependente de condições externas, foi salvaguardado em períodos com clima mais favorável. O planeamento resultou igualmente da análise do currículo de Educação Física para o 8.º ano espelhado nas aprendizagens essenciais e do calendário anual de atividades da escola, sendo a consulta semanal do roulement determinante para garantir a viabilidade de cada sessão.

A distribuição das modalidades atendeu às características específicas dos recintos: futebol, andebol e atletismo foram priorizados para o campo exterior ou para o pavilhão, enquanto ginástica, badminton e dança permaneceram em espaços fechados, quer pela sensibilidade do material, quer pela influência das condições meteorológicas. Integraram-se, também, as aulas destinadas à avaliação da aptidão física (FITescola), respeitando os momentos definidos pelo departamento.

Não obstante esse cuidado inicial, o plano revelou-se um “guião” sujeito

a constante reajuste. Condições meteorológicas adversas forçaram a transferência de aulas para o ginásio, exigindo adaptações metodológicas, e o surgimento de espaços interiores disponíveis levou a reordenações que assegurassem a continuidade pedagógica. A experiência evidenciou que os imprevistos fazem parte da prática docente e que o objetivo central deve ser manter um número suficiente de aulas em cada modalidade para garantir aprendizagens significativas, que permitem aos alunos compreender, aplicar e valorizar o conhecimento em diferentes contextos, evitando aprendizagens meramente não significativas, que pouco contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Finalmente, o diálogo permanente com o professor cooperante e com os colegas do núcleo de estágio foi crucial para superar dificuldades, permitindo decisões conscientes e fundamentadas. Este processo fomentou o desenvolvimento das minhas competências de planeamento, tomada de decisão e adaptação a contextos imprevisíveis, reforçando, tal como defende Bento (2003), a importância de um planeamento flexível, contextualizado e orientado para o sucesso educativo dos alunos. Na figura 3 está representado o planeamento anual final.

| MÊS      | DIA | AULA    | UNIDADE DIDÁTICA                   | ESPAÇO |
|----------|-----|---------|------------------------------------|--------|
| SETEMBRO | 13  | 1 e 2   | Atividade Física ( 1 e 2 )         | P      |
|          | 19  | 3       | Atividade Física ( 3 )             | P      |
|          | 20  | 4 e 5   | Atletismo - Triplo Salto ( 1 e 2 ) | G/E    |
|          | 26  | 6       | Dia do Desporto Escolar            | G/E    |
|          | 27  | 7 e 8   | Basquetebol ( 1 e 2 )              | P      |
| OUTUBRO  | 3   | 9       | Basquetebol ( 3 )                  | P      |
|          | 4   | 10 e 11 | Triplo Salto ( 3 e 4 )             | G/E    |
|          | 10  | 12      | Atletismo - Triplo Salto ( 5 )     | G/E    |
|          | 11  | 13 e 14 | Basquetebol ( 4 ) Atividade        | P      |
|          | 17  | 15      | Basquetebol ( 5 )                  | P      |
| NOVEMBRO | 18  | 16 e 17 | Atletismo- Estafetas ( 6 e 7 )     | G/E    |
|          | 24  | 18      | Atletismo- Estafetas ( 8 )         | G/E    |
|          | 25  | 19 e 20 | Basquetebol ( 6 e 7 )              | P      |
|          | 31  | 21      | Basquetebol ( 8 )                  | P      |
|          | 1   | X       | Feriado- Dia De Todos Os Santos    | X      |
| DEZEMBRO | 7   | 22      | Atletismo- Estafetas ( 9 )         | G/E    |
|          | 8   | 23 e 24 | Basquetebol ( 9 e 10 )             | P      |
|          | 14  | 25      | Basquetebol ( 11 )                 | P      |
|          | 15  | 26 e 27 | Tag - Rugby ( 1 e 2 )              | G/E    |
|          | 21  | 28      | Tag - Rugby ( 3 )                  | G/E    |
| JANEIRO  | 22  | 29 e 30 | Basquetebol ( 12 e 13 )            | P      |
|          | 28  | 31      | Basquetebol ( 14 )                 | P      |
|          | 29  | 32 e 33 | Tag - Rugby ( 4 e 5 )              | G/E    |
|          | 5   | 34      | Tag - Rugby ( 6 )                  | G/E    |
|          | 6   | 35 e 36 | Tag - Rugby ( 7 e 8 )              | P      |
| FEBREIRO | 11  | X       | Jogo Professores VS Alunos         | X      |
|          | 12  | 37      | Tag - Rugby ( 9 )                  | P      |
|          | 13  | 38 e 39 | Tag - Rugby ( 10 e 11 )            | G/E    |
|          | 17  | X       | Corta Mato                         | X      |
|          | 9   | 40      | Badminton                          | P      |
| MARÇO    | 10  | 40 e 41 | Ginástica                          | G/E    |
|          | 16  | 42      | Ginástica ( 2 )                    | G/E    |
|          | 17  | 43 e 44 | Corta- P                           | P      |
|          | 23  | 45      | Badminton                          | P      |
|          | 24  | 46 e 47 | Ginástica                          | G/E    |
| ABRIL    | 30  | 48      | Ginástica                          | G/E    |
|          | 31  | 49 e 50 | Badminton ( 4 e 5 )                | P      |
|          | 5   | X       | Mega                               | X      |
|          | 6   | 51      | Badminton                          | P      |
|          | 7   | 52 e 53 | Ginástica                          | G/E    |
| MAIO     | 13  | 54      | Ginástica                          | G/E    |
|          | 14  | 55 e 56 | Badminton                          | P      |
|          | 20  | 57      | Badminton                          | P      |
|          | 21  | 58 e 59 | Ginástica                          | G/E    |
|          | 27  | 60      | Atletismo                          | G/E    |
| JUNHO    | 28  | 61 e 62 | Futebol                            | P      |
|          | 6   | 63      | Futebol                            | P      |
|          | 7   | 64 e 65 | Futebol                            | G/E    |
|          | 13  | 66      | Atletismo                          | G/E    |
|          | 14  | 67 e 68 | Natação                            | P      |
| JULHO    | 20  | 69      | Futebol                            | P      |
|          | 21  | 70 e 71 | Natação                            | G/E    |
|          | 27  | 72      | Atletismo                          | G/E    |
|          | 28  | 73 e 74 | Natação ( 5 e 6 )                  | P      |
|          | 2   | X       | Dia da Atividade                   | X      |
| AGOSTO   | 3   | 75      | Futebol                            | P      |
|          | 4   | 76 e 77 | Natação ( 7 e 8 )                  | G/E    |
|          | 24  | 78      | Andebol ( 1 )                      | G/E    |
|          | 25  | X       | Feriado- Dia da Liberdade          | X      |
|          | 1   | X       | Feriado- Dia do Trabalhador        | X      |
| SETEMBRO | 2   | 79 e 80 | Visita de Estudo Faro              | G/E    |
|          | 8   | 81      | Andebol ( 2 )                      | G/E    |
|          | 9   | 82 e 83 | Atividade Pré Escolar              | P      |
|          | 15  | 84      | Andebol ( 3 )                      | P      |
|          | 16  | 85 e 86 | Natação ( 9 e 10 )                 | G/E    |
| OCTUBRO  | 22  | 87      | Dança ( 1 )                        | G/E    |
|          | 23  | 88 e 89 | Natação ( 11 e 12 )                | P      |
|          | 29  | 90      | Andebol ( 4 )                      | P      |
|          | 30  | 91 e 92 | Dia da Póvoa                       | G/E    |
|          | 4   | -       | Parque Aquático                    | X      |
| NOVEMBRO | 5   | 93      | Dança ( 2 )                        | G/E    |
|          | 6   | 94 e 95 | Atividade Física                   | P      |
|          | 11  | -       | Jogos Professores VS Alunos        | X      |
|          | 12  | 96      | Dança ( 3 )                        | P      |
|          | 13  | 97 e 98 | Festa final                        | G/E    |

Figura 3: Grelhas de planeamento anual.

#### 4.4. Unidade didática

A Unidade Didática (UD) configura-se como um dispositivo pedagógico estruturante do planejamento do ensino, permitindo ao docente organizar, de forma sequencial e intencional, os conteúdos, estratégias, metodologias e critérios de avaliação. Na prática pedagógica, a UD assume uma função articuladora entre os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, ligando a seleção dos conteúdos ao tempo disponível, e definindo opções metodológicas que orientam a prática educativa. Como ferramenta técnico-didática, a UD não é um documento rígido, mas sim suscetível de ajustes conforme as necessidades dos alunos, promovendo uma dinâmica flexível no decorrer das aulas (Vargas et al., 2018; Silva et al., 2017).

Em relação ao planejamento de UD's para diferentes modalidades, a escolha de uma estrutura de conhecimento que permita a variação dos conteúdos, mas mantenha a continuidade das funções didáticas essenciais, como a introdução, a exercitação e a consolidação, é fundamental. A introdução diz respeito à apresentação de novos conteúdos, a exercitação ao treino sistemático dessas habilidades e a consolidação à reflexão e aplicação dos conhecimentos adquiridos (Vargas et al., 2018). Esse modelo sequencial assegura que os alunos tenham tempo suficiente para dominar cada etapa do processo de aprendizagem, o que, segundo a literatura, favorece a internalização dos conteúdos e promove uma aprendizagem mais eficaz (Silva et al., 2017).

A flexibilidade no planejamento das UD's deve ser um princípio orientador. Por exemplo, ajustes podem ser necessários devido a imprevistos, como condições climáticas adversas ou a necessidade de adaptar o ritmo de aprendizagem ao progresso dos alunos. Deste modo, a adaptação das atividades e a revisão constante dos conteúdos são práticas essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de seu ritmo de aprendizagem, possam atingir os objetivos propostos pela unidade didática (Vargas et al., 2018).

As avaliações, quando inseridas de forma adequada na estrutura das

UDs, não devem ser vistas apenas como um mecanismo de medição do desempenho, mas como um componente essencial do processo de aprendizagem. Elas devem contribuir para a revisão e reforço dos conteúdos, ajudando os alunos a consolidarem o que foi aprendido. De acordo com Silva et al. (2017), a avaliação contínua, quando realizada de forma estruturada e integrada ao processo de ensino, pode ser um facilitador para o envolvimento dos alunos e para o alcance dos objetivos de aprendizagem. A construção da unidade didática foi dividida por habilidades motoras foram articuladas com os conteúdos da modalidade e organizadas em três grandes domínios: condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais.

No domínio da condição física, o planeamento contemplou as capacidades coordenativas (coordenação, agilidade e orientação espacial) e as capacidades condicionais (velocidade, força e mobilidade). Estes conteúdos foram distribuídos sequencialmente ao longo da unidade didática, respeitando as progressões pedagógicas de cada modalidade. Neste sentido, o desenvolvimento da condição física foi trabalhado de forma transversal, feito todas as aulas de cem minutos com exercícios de forma progressiva aula após aula, que, para além de contribuírem para a melhoria das capacidades motoras, fomentaram um clima positivo de aula e o reforço de competências psicossociais.

Relativamente à cultura desportiva, foi atribuído destaque ao conhecimento e aplicação prática das regras e das funções de arbitragem. Para tal, todos os alunos desempenharam, em regime de rotatividade, papéis de arbitragem, de modo a garantir a assimilação dos regulamentos e a compreensão das responsabilidades inerentes a essa função.

No que se refere aos conceitos psicossociais, estes foram trabalhados através da valorização de dimensões como o empenho, a disciplina, o respeito, a responsabilidade e o fair-play. Desta forma, promoveu-se não apenas o desempenho motor e desportivo, mas também a formação integral dos alunos.

De forma complementar, revelou-se um recurso fundamental ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Este material funcionou como

guião de estudo, fornecendo informação pertinente e seletiva, elevando os níveis de conhecimento da turma e disponibilizando ferramentas adicionais que enriqueceram a participação dos alunos nas aulas.

Em resumo, o planeamento eficaz das unidades didáticas, deve ser flexível, dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos. Esse planeamento deve envolver não apenas o conteúdo, mas também a estratégia pedagógica, as avaliações e o ambiente de aprendizagem, criando uma experiência educativa rica e inclusiva que favoreça o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e sociais nos alunos (Vargas et al., 2018; Silva et al., 2017).

#### 4.5. Planeamento da aula

Ao longo da prática pedagógica supervisionada, procurei desenvolver as aulas de forma estruturada, assegurando a sua coerência com os objetivos previamente estabelecidos para cada turma e para cada momento de ensino. Embora, na maioria dos casos, tenha conseguido cumprir o planeamento inicial, surgiram situações que exigiram reajustes metodológicos e estratégicos, sobretudo em função das necessidades específicas dos alunos e das condições reais de implementação. O planeamento revelou-se, por isso, um instrumento fundamental ao serviço da eficácia pedagógica. Entendido como um processo de organização intencional das ações, o planeamento permitiu estruturar os objetivos, os conteúdos, os métodos e os recursos de cada aula, promovendo uma gestão eficiente do tempo e das aprendizagens. O plano de aula, enquanto ferramenta de sistematização, constituiu um guia orientador da prática, possibilitando uma visão clara das metas a alcançar e das etapas a percorrer para tal (Bossle, 2007).

Uma das dificuldades sentidas ao longo deste processo esteve relacionada com o domínio limitado de algumas modalidades desportivas de carácter individual, como a ginástica e o atletismo. A menor familiaridade com estas práticas, comparativamente às modalidades coletivas, obrigou-me a uma preparação mais minuciosa, baseada numa análise cuidada dos conteúdos e das suas exigências técnicas e metodológicas. Esta exigência de planeamento rigoroso reforça a ideia de que a ação docente não se resume à

execução de conteúdos, mas sim a uma prática pedagógica intencional e fundamentada (Bossle, 2007).

Paralelamente, a inclusão de um aluno com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, foi um desafio acrescido. Criar ambientes inclusivos e equitativos exige que as propostas de aprendizagem sejam diversificadas, permitindo que todos os estudantes se envolvam em atividades adequadas ao seu nível de desempenho (Ribeiro et al., 2024). A sua integração nas dinâmicas da aula revelou-se complexa numa fase inicial, mas foi sendo progressivamente facilitada devido à adaptação dos conteúdos, estratégias diferenciadas e acompanhamento contínuo, apesar da irregularidade da sua presença. Este tipo de intervenção exige não apenas competências técnicas, mas também sensibilidade, flexibilidade e um compromisso constante com uma prática verdadeiramente inclusiva. Como destacam Fiorini e Manzini (2014), muitos professores ainda sentem dificuldades em incluir efetivamente alunos com N123 nas aulas de Educação Física, devido a limitações formativas, materiais e institucionais. Superar essas barreiras exige uma ação pedagógica planeada, colaborativa e ajustada às particularidades de cada aluno.

Durante o estágio, seguia uma estrutura específica. A primeira parte dizia respeito ao cabeçalho do documento, que incluía informações essenciais como a data, o número de alunos, o número da aula, os materiais necessários, a função didática para as aulas de dois tempos, o objetivo geral e os objetivos específicos nas áreas das habilidades motoras, conceitos psicossociais, cultura desportiva e condição física. A segunda parte apresentava a organização detalhada da aula, distribuída por seis colunas: a fase da aula (inicial, fundamental ou final), a duração de cada exercício, os conteúdos abordados, a descrição das situações de aprendizagem, a organização didático-metodológica e, por fim, os critérios de êxito associados a cada tarefa.

A construção do plano de aula foi uma das primeiras exigências definidas no contexto da orientação pedagógica. De acordo com as orientações estabelecidas, os planos eram submetidos com antecedência no fórum de trabalho, mais concretamente até segunda-feira, através do portal

Google Drive, no caso das turmas partilhadas. Este procedimento permitia às PC procederem à leitura dos documentos e fornecer feedback ajustado, assegurando a correção e a melhoria dos planos antes da sua implementação em contexto real. Esta rotina de envio e revisão, como destaca Bossle (2007), fortalece a profissionalização docente ao transformar o planeamento numa prática crítica e reflexiva, e não apenas burocrática.

Estas revisões foram essenciais sobretudo na fase inicial do estágio, tendo contribuído significativamente para o meu desenvolvimento profissional e para a consolidação de práticas de planeamento mais rigorosas e conscientes. Com o passar do tempo, e à medida que fui incorporando as sugestões da PC e aprofundando o meu conhecimento prático e didático, a necessidade de correções por parte da professora foi diminuindo. Este facto refletiu não apenas a minha crescente autonomia e competência na elaboração dos planos, mas também uma maior confiança nas minhas decisões pedagógicas. Ouvir atentamente o que me era transmitido, refletir sobre o feedback recebido e aplicar as recomendações revelaram-se estratégias determinantes para a minha evolução enquanto docente em formação.

Importa salientar que, para garantir o envolvimento dos alunos que, por algum motivo, não participavam fisicamente na aula, foi também elaborado um modelo de ficha de relatório, cuja função era assegurar que estes permanecessem atentos aos conteúdos lecionados, mantendo uma ligação ativa à aprendizagem.

Ao longo do tempo, fui aperfeiçoando o modelo de plano inicialmente concebido. Elementos que pareciam supérfluos revelaram-se, na prática, relevantes para a gestão da aula. Por exemplo, a indicação do tempo total disponível, ainda que cada exercício já apresentasse a sua duração, contribuiu para uma melhor organização global do tempo.. O plano de aula deve ser construído de forma articulada, conectando objetivos, atividades propostas e critérios de avaliação, sendo adaptável às diferentes situações e contextos pedagógicos (Ribeiro et al., 2024; Mesquita & Coutinho, 2021). Da mesma forma, a introdução do sumário da aula permitiu um registo claro dos

conteúdos abordados e das aprendizagens previstas

Apesar de todo o planeamento, a realidade do terreno implicou, por diversas vezes, adaptações ao plano inicial. Limitações ao nível dos espaços, dos materiais, da gestão comportamental dos alunos ou imprevistos de ordem logística tornaram necessário reconfigurar o que havia sido planeado. Esta necessidade constante de reajustamento foi, aliás, um dos aspetos mais formativos da prática pedagógica, uma vez que exigiu o desenvolvimento de competências como a flexibilidade, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas em tempo real, através da capacidade de resolução e que fui desenvolvendo com o passar das aulas. Esta postura ativa e crítica diante da prática revela um compromisso com a educação que ultrapassa a execução técnica, assumindo um papel transformador na sala de aula (Bossle, 2007).

Em síntese, o planeamento não se esgotou na elaboração do plano de aula, mas integrou um ciclo contínuo de conceção, implementação, análise crítica e reformulação (Coutinho et al., 2024). Esta abordagem dinâmica e reflexiva permitiu não só a melhoria contínua das práticas letivas, mas também o meu crescimento enquanto futuro docente, mais consciente da complexidade e da imprevisibilidade inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.6. Modelos de ensino

Durante o percurso de estágio fui confrontado com a necessidade de selecionar e aplicar modelos de ensino que se adequassem não apenas aos conteúdos a lecionar, mas também às características das turmas, ao tempo disponível e às dinâmicas específicas de cada contexto. Entre os diversos modelos existentes, que vão desde abordagens centradas na ação do professor até propostas em que o aluno assume um papel ativo e construtivo, optei por aprofundar a reflexão em torno de três modelos específicos:

O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (EJPC) David Bunker e Rod Thorpe (1982) e o Modelo de Educação Desportiva (MED) Daryl Siedentop (1994) No entanto, foi o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979).

O MID é uma abordagem sistemática e estruturada de ensino que se

baseia na apresentação explícita dos conteúdos, na prática guiada e na repetição controlada das aprendizagens. Segundo Kenny (1980), este modelo organiza-se em fases sequenciais explicação, demonstração, prática com feedback e prática independente permitindo que os alunos progridam de forma gradual e segura. O MID enfatiza o papel ativo do professor,, monitoriza o desempenho dos alunos e fornece reforço imediato e correções sistemáticas. Esta estrutura tem demonstrado ser particularmente eficaz na aquisição de competências básicas, nomeadamente em populações com dificuldades de aprendizagem, dada a clareza dos objetivos, a organização das tarefas e o controlo do ritmo da instrução

A adoção do MID (Rosenshine, 1979) aquele prendeu-se com a necessidade de estabelecer regras claras, promover a segurança nas atividades físicas e assegurar uma gestão eficaz do grupo. A estruturação das aulas com base neste modelo permitiu a sistematização da informação, a organização das tarefas com maior clareza e a garantia de que os alunos compreendessem as instruções e os objetivos delineados. Esta abordagem revelou-se particularmente útil em modalidades como a ginástica, cujos aspetos técnicos exigem precisão, demonstração clara e correção imediata. Segundo Mesquita et al. (2016), este modelo privilegia estratégias instrucionais explícitas, com forte controlo das atividades pelo professor.

Num primeiro momento, esta opção permitiu-me conhecer a turma, gerir comportamentos e estabelecer rotinas. Só após essa fase inicial, e com maior confiança nas capacidades dos alunos, explorei abordagens mais centradas neles, como o trabalho em grupo e a aprendizagem em grupos .

No que diz respeito ao EJPC (David Bunker e Rod Thorpe(1982)), trata-se de um modelo que favorece a aprendizagem tática e cognitiva do jogo, promovendo a compreensão e a tomada de decisão. De acordo com Graça e Mesquita (2006) é fundamental encontrar o equilíbrio entre a orientação do professor e a autonomia do aluno para garantir uma vinculação duradoura à prática desportiva. Optando por utilizar em modalidade de futebol e na de andebol

Durante o segundo período, adotei o MID (Rosenshine, 1979) optando

por uma abordagem mais flexível e adaptativa. O foco manteve-se no aluno como centro do processo, com estratégias pedagógicas moldadas às necessidades específicas de cada aula. Recorri novamente ao MID para reforçar conceitos ou corrigir aspetos técnicos, procurando, no entanto, promover a autorreflexão antes de intervir. Esta alternância de estratégias foi também valorizada pelos alunos no estudo de Mesquita et al. (2016), que reconhecem a importância de “ter um bocado do nosso espaço para pormos as nossas ideias em prática” (p. 111).

Em contraste, o MED (Siedentop, 1996; Corbin, 2002) foi aplicado de forma mais significativa, sobretudo no terceiro período letivo, em que o tempo de intervenção foi mais curto. Esta escolha baseou-se na intenção de promover maior autonomia e sentido de responsabilidade nos alunos.

Deste modo, na UD de andebol, utilizei o MED (Siedentop, 1996; Corbin, 2002), que, segundo Vargas et al. (2018), permite visualizar melhor o planeamento da unidade didática, o que facilita a adaptação da prática às necessidades dos alunos, mantendo o foco no desenvolvimento motor, literacia desportiva e entusiasmo. Trata-se de um modelo voltado para a inclusão, sendo que os alunos estão a trabalhar em conjunto em diferentes papéis, valoriza um ambiente cooperativo e significativo para todos os alunos, independentemente do seu nível de habilidade. Tal como referem Mesquita et al. (2016), ao permitir papéis diversificados e experiências desportivas autênticas, o MED (Siedentop, 1996; Corbin, 2002) contribui para o envolvimento, afiliação e motivação dos alunos.

Ao longo do tempo, fui variando os estilos de ensino utilizados, começando por abordagens mais diretivas e evoluindo gradualmente para estratégias mais participativas, consoante as modalidades lecionadas e os objetivos pedagógicos definidos. Na dança, por exemplo, introduzi elementos que exigiam criatividade e autonomia, como a criação de coreografias, nome do grupo e da música. A autonomia e responsabilidade conferidas aos alunos contribuíram para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Esta valorização da expressão individual e coletiva é também salientada, onde se destaca a oportunidade de “usar a criatividade” e o facto de o esquema “ser

nosso” (Mesquita et al., 2016, p. 112).

Por fim, a utilização combinada de diferentes modelos e estilos permitiu-me construir uma intervenção pedagógica mais rica e significativa. Se, por um lado, o controle e a clareza proporcionados pelo MID (Rosenshine, 1979) foram fundamentais para estabelecer uma base sólida, por outro, a progressiva inclusão de estratégias centradas no aluno contribuiu para a sua motivação, envolvimento e desenvolvimento integral. Como referem Mesquita et al. (2016), os modelos centrados no aluno como a aprendizagem cooperativa e o MED (Siedentop, 1996; Corbin, 2002) oferecem oportunidades mais ricas para desenvolver autonomia, responsabilidade e aprendizagens mais significativas.

#### 4.7. Gestão da aula

Ao longo do estágio, compreendi que a eficácia do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física não se limita à instrução. A forma como a aula é gerida, o clima que se estabelece e a disciplina mantida são igualmente determinantes para que os alunos aprendam de forma significativa, de modo a que percebessem o objetivo de cada exercício e houvesse uma aprendizagem significativa. Por esse motivo, concentrei-me em estratégias que otimizassem o tempo de prática dos alunos, fomentassem um ambiente motivador e promovessem comportamentos adequados e cooperativos. A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionada com a capacidade do professor em organizar e gerir a aula, otimizando o tempo disponível e promovendo um ambiente propício à participação ativa dos alunos. Criar condições que incentivem o envolvimento, o empenho motor e a concentração nas tarefas propostas torna-se essencial para que ocorra uma aprendizagem efetiva (Mesquita & Coutinho, 2021).

No início do ano letivo, tornou-se necessário estabelecer um conjunto de regras e rotinas claras, com o objetivo de fomentar um ambiente de trabalho disciplinado e estruturado. As regras funcionaram como orientações sobre os comportamentos esperados em situações específicas do contexto escolar, enquanto as rotinas se consolidaram como procedimentos regulares que organizaram a dinâmica da turma ao longo do ano letivo, contribuindo

para uma maior autonomia e fluidez no decorrer das aulas (Siedentop, 1991). Esta organização inicial contribuiu para que os alunos se sentissem seguros, soubessem o que era esperado deles e pudessem concentrar-se mais facilmente nas atividades propostas. Estas medidas visaram também promover o bem-estar geral da turma e facilitar a fluidez das aulas (Mesquita & Coutinho, 2021).

Procurei implementar regras e rotinas claras em cada exercício, com o objetivo de reduzir o tempo perdido em aspetos logísticos e comportamentais. As regras foram orientações específicas sobre como os alunos deveriam agir em determinadas situações por exemplo, a obrigação de prender o cabelo ou de não utilizar acessórios pendentes durante as aulas. As rotinas, por outro lado, consistiam em procedimentos regulares estabelecidos para facilitar o funcionamento das aulas como a montagem do material pelos primeiros alunos a chegar, o posicionamento em semicírculo nas instruções ou o sinal sonoro para indicar o fim da aula. Segundo Doyle (1986), uma gestão eficaz da sala de aula depende da clareza das expectativas comportamentais e da estrutura previsível das atividades, fatores que minimizam interrupções e maximizam o tempo potencial de aprendizagem, com o tempo da aula. Durante a leção, adotei estratégias específicas para garantir a supervisão e o acompanhamento constante da turma. Uma das práticas mais eficazes foi circular frequentemente pelo espaço, o que, para além de permitir uma melhor observação do desempenho dos alunos, transmitia a ideia de que todos estavam a ser acompanhados de perto, o que incentivava a responsabilidade individual (Mesquita & Coutinho, 2021). Nas aulas de menor duração, com blocos de 50 minutos, tornou-se ainda mais relevante gerir cuidadosamente o tempo dedicado à instrução e à transição entre atividades. Foi importante manter as explicações concisas e objetivas, minimizando repetições desnecessárias e aproveitando ao máximo os espaços físicos disponíveis para a prática, de forma a garantir um tempo útil de empenhamento motor elevado (Mesquita & Coutinho, 2021).

Estas medidas aumentaram a autonomia dos alunos e libertaram-me para me focar em aspetos mais pedagógicos, como a observação, o feedback

e o acompanhamento individual. Apesar de no início do ano ter sido necessário investir tempo na consolidação destes procedimentos, com o decorrer das semanas tornou-se evidente que esse tempo foi recuperado, pois as transições entre tarefas passaram a ocorrer com rapidez e eficácia. À medida que as aulas avançavam, procurei manter uma organização semelhante nas atividades, o que facilitou a habituação dos alunos à dinâmica das aulas. A repetição de estruturas organizativas ajudou a agilizar o início das tarefas e reduziu o tempo de transição, o que se traduziu num aumento do tempo efetivo de prática (Mesquita & Coutinho, 2021).

Do ponto de vista disciplinar, os comportamentos foram, em geral, adequados. Seguindo a recomendação de Siedentop e Tannehill (2000), garanti sempre que os alunos iniciavam prontamente a tarefa e se distribuíam corretamente pelo espaço, circulando pelo recinto para reforçar a minha presença e supervisionar todos os grupos. Apesar de alguma agitação natural da idade, aderiam rapidamente às tarefas, principalmente quando a instrução era clara e acompanhada de demonstração eficaz. A minha abordagem passou por estabelecer uma relação de proximidade e confiança, incentivando os alunos a sentirem-se confortáveis para colocar dúvidas e partilhar preocupações. Este tipo de ligação revelou-se importante para manter um clima positivo e direcionado para a aprendizagem, onde o erro era encarado como parte do processo e o esforço era valorizado.

No plano motivacional, percebi que o ambiente da aula podia variar consoante o tipo de tarefa. De acordo com Ames (1992), a perceção de valor e significado da tarefa, bem como a oportunidade de participação ativa, são determinantes na criação de um ambiente motivacional positivo em sala de aula. Em momentos mais analíticos e centrados na repetição técnica, procurei reforçar a melhoria contínua e o foco na superação individual. Já nas situações com maior carga competitiva, como nos torneios realizados em algumas modalidades, notei uma maior orientação para o resultado e para o desempenho em comparação com os colegas. Para equilibrar estas dinâmicas, introduzi pequenas competições em todas as modalidades fosse entre colegas diretos ou entre grupos o que acabou por promover uma

abordagem mais saudável à vertente competitiva e, ao mesmo tempo, manteve o envolvimento dos alunos elevado.

A experiência mostrou-me que a gestão do tempo e da aula é um aspeto técnico crucial para o sucesso do ensino. Planear bem cada aula, antecipar dificuldades e refletir continuamente sobre o que pode ser melhorado foram ações que procurei realizar com regularidade, apoiado pelo acompanhamento dos meus orientadores e dos estudantes estagiários, onde debatíamos ideais. O resultado foi um aumento visível na participação ativa dos alunos, bem como na qualidade da sua aprendizagem. A estrutura e a fluidez das aulas permitiram maximizar o tempo efetivo de prática, integrar momentos distintos de forma contínua e criar um ambiente estimulante e organizado.

Em suma, a capacidade de gerir eficazmente a aula desde a organização inicial até ao encerramento revelou-se essencial para o desenvolvimento das competências dos alunos e para a criação de experiências educativas positivas. Esta dimensão da intervenção pedagógica exigiu preparação, atenção e adaptação constante, mas representou uma das maiores aprendizagens do meu percurso de estágio e será, sem dúvida, um pilar da minha futura prática docente.

#### 4.8. Instrução pedagógica: o valor da demonstração, do feedback, do questionamento, e da comunicação não-verbal

Ao longo do estágio, compreendi que a eficácia do processo de ensino-aprendizagem depende não apenas da planificação e da gestão da aula, mas também da qualidade e intencionalidade das estratégias instrucionais utilizadas. Entre todas, as que mais marcaram a minha intervenção pedagógica foram a demonstração, o feedback, o questionamento, e a comunicação não-verbal. Martins et al. (2017) destacam que o feedback pedagógico e o tempo potencial de aprendizagem constituem dois fatores determinantes para a aprendizagem motora, reforçando a importância de estratégias instrucionais intencionais e consistentes. Na área da educação, diversos estudos sublinham o papel crucial da comunicação verbal e não verbal e, em particular, dos gestos como recurso para reforçar instruções

verbais, melhorar a compreensão dos alunos e promover um ensino mais eficaz (Sarsenbaev, 2024). Estas estratégias revelaram-se fundamentais para apoiar os alunos na aquisição de habilidades motoras, no desenvolvimento da autonomia e na construção de aprendizagens significativas.

A comunicação verbal foi um pilar do meu trabalho pedagógico. Durante a apresentação das tarefas, preocupei-me em ser claro, conciso e objetivo, evitando sobrecargas de informação e selecionando apenas os elementos fundamentais para o sucesso da atividade. Recorri a frases simples, palavras-chave e exemplos práticos para facilitar a compreensão. Sempre que adequado, utilizei analogias com outras modalidades ou vivências dos alunos para reforçar o sentido da tarefa. Ao longo do estágio, fui aperfeiçoando a forma como estruturava a instrução: começava por referir o objetivo da tarefa, explicava o modo de execução, indicava a organização do espaço e do grupo, e reforçava o tempo disponível para a prática. Esta preocupação com uma comunicação clara e bem estruturada é essencial para promover aprendizagens significativas e foi destacada por Pires (2017) no âmbito das práticas pedagógicas em contexto de estágio

Contudo, como alertam Rosado e Mesquita (2009), é essencial que os momentos de instrução sejam curtos e bem focados, uma vez que a atenção dos alunos tende a diminuir quando expostos a longas explicações, comprometendo a retenção da informação. Assim, procurei adaptar as minhas instruções a esse princípio, sendo objetiva e eficiente no uso da comunicação verbal. Em situações mais desafiantes, especialmente quando o contexto se tornava instável ou quando me sentia menos seguro quanto à modalidade, aprendi a simplificar a linguagem, reformular instruções e, sempre que necessário, apoiar-me em recursos visuais ou nos próprios alunos como modelos.

Por outro lado, a demonstração foi uma ferramenta didática central ao longo do ano. Ao planear cada aula, tinha em consideração o momento em que a demonstração deveria ser usada, quem a realizaria e qual a melhor posição para que todos os alunos observassem com clareza. Utilizei dois tipos de modelos demonstrativos: o modelo correto, executado com rigor técnico e

intencionalidade pedagógica, geralmente na fase inicial de ensino de uma nova habilidade, e o modelo de aprendizagem, no qual um aluno executava a tarefa com erros visíveis, permitindo à turma identificar, refletir e corrigir. Graça e Mesquita (2006) destaca que a demonstração curricular, quando adequadamente planeada e contextualizada, desempenha um papel fundamental no apoio ao raciocínio e à descoberta do aluno, contribuindo para a internalização dos conteúdos e incentiva as funções cognitivas e metacognitivas no processo educativo. A conjugação destes dois modelos revelou-se muito eficaz, especialmente quando utilizada de forma estratégica.

Como referem Graça e Mesquita (2006), a apresentação prévia de um modelo técnico adequado contribui para reduzir o tempo necessário de prática até que os alunos alcancem um determinado nível de desempenho. Esta ideia esteve sempre presente nas minhas opções metodológicas, levando-me a planear cuidadosamente os momentos de demonstração. Em conteúdos como a passe no futebol, o triplo salto no atletismo ou na ginástica, as demonstrações foram organizadas para garantir visibilidade, orientação técnica e foco nos aspetos críticos da habilidade. Inicialmente, as execuções eram apresentadas de forma segmentada e a ritmo lento, permitindo que os alunos assimilassem os elementos essenciais. À medida que progrediam, as demonstrações passavam a ser globais e à velocidade real, permitindo a construção de representações mentais completas dos movimentos. Mesmo quando não previstas, as demonstrações improvisadas foram importantes para clarificar dúvidas e adaptar o ensino às necessidades imediatas dos alunos. Esta capacidade de adaptação revelou-se fundamental para garantir que todos tivessem oportunidade de compreender e consolidar o que estava a ser ensinado.

Além disso, como afirma Januário (1996), os professores que integram mais demonstrações nas suas práticas, que explicam os objetivos e que adaptam o ensino às necessidades dos alunos, tendem a tirar maior proveito do tempo útil de aula, promovendo uma participação mais efetiva dos alunos. Esta constatação reforçou a minha convicção sobre a importância de utilizar a demonstração como ferramenta pedagógica estruturante.

Em complemento à demonstração, recorri à emissão de feedback pedagógico, outra estratégia que desempenhou um papel crucial na supervisão da prática e no reforço das aprendizagens. Segundo Rosado e Mesquita (2009), o feedback pedagógico pode ser entendido como uma resposta do professor face à execução do aluno, com o intuito de influenciar positivamente a sua performance. Os mesmos autores defendem que este processo se divide em dois momentos fundamentais: primeiro, é necessário analisar cuidadosamente a ação motora do aluno, identificando o erro e as suas possíveis causas (fase de diagnóstico); só depois se deve intervir com sugestões corretivas ou reforços adequados (fase de prescrição). Ao longo do estágio, desenvolvi a minha capacidade de observação com base nesta lógica, procurando compreender o porquê do erro antes de agir.

Com frequência, iniciei as minhas intervenções com um feedback descritivo explicando ao aluno como estava a realizar a habilidade motora e, posteriormente, evoluía para um feedback prescritivo, oferecendo orientações concretas para a melhoria da execução. Esta sequência, descrita por Rosado e Mesquita (2009) como uma prática eficaz, foi-se tornando mais natural e precisa à medida que ganhava experiência. A troca de ideias com os colegas de núcleo de estágio e os momentos de supervisão com a PC foram também fundamentais para consolidar esta competência. Em modalidades que possuía um melhor domínio do conteúdo, como o futebol ou o andebol, sentia maior segurança na deteção de erros e na emissão de feedbacks imediatos. Já em contextos menos familiares, como a ginástica ou o dança, o processo foi mais gradual, exigindo uma preparação prévia maior. Em todos os casos, procurei sempre equilibrar o feedback corretivo com reforços motivacionais, para não só orientar tecnicamente os alunos, mas também valorizar o seu esforço e manter o seu envolvimento. O tempo de intervenção também foi gerido com intenção: sempre que possível, esperava que o aluno refletisse antes de intervir, promovendo uma aprendizagem mais ativa e crítica. Quando os erros eram comuns a vários elementos da turma, optei por feedbacks coletivos, usando uma situação individual como ponto de partida para o benefício de todos.

O questionamento foi igualmente uma estratégia que assumi como transversal a todo o processo de ensino, estando presente em momentos distintos das aulas. Esta prática revelou-se muito eficaz para promover a participação ativa dos alunos, fomentar a autorreflexão e verificar a compreensão dos conteúdos. De acordo com Rosado e Mesquita (2009), o uso de perguntas como ferramenta didática remonta à Antiguidade, sendo a base do método socrático, e continua a ser uma das formas mais frequentes de intervenção verbal dos professores. Inspirado por esta perspetiva, utilizei o questionamento sobretudo nas introduções dos conteúdos e durante a prática, com questões que desafiavam os alunos a pensar nas decisões tomadas e a justificar as suas ações. Em turmas mais experientes ou nas unidades didáticas de maior duração, consegui dar mais espaço para o pensamento autónomo, criando momentos de debate e construção conjunta do conhecimento. Em aulas com tempo mais reduzido, optei por perguntas rápidas, mas intencionais, que me permitissem manter o controlo da compreensão sem comprometer o tempo de prática. O uso regular do questionamento teve também impacto na disciplina da turma, pois todos os alunos sabiam que podiam ser chamados a intervir a qualquer momento, o que os mantinha atentos e envolvidos. Para além dos conteúdos, este tipo de interação estendeu-se, por vezes, a aspetos mais relacionais, permitindo-me conhecer melhor os interesses e preocupações dos alunos, ajustando a minha ação de forma mais empática e significativa.

Por fim, a comunicação não-verbal foi, desde o início, uma parte crucial no meu processo de ensino. A forma como olhava, os gestos que usava, a minha postura corporal e a expressão facial foram aspetos que marcaram a relação com os alunos e a eficácia da mensagem transmitida. Ao longo do tempo, fui consciente da importância de alinhar a comunicação verbal com a não-verbal, garantindo que ambas transmitissem a mesma intenção. Utilizei gestos para sinalizar transições, para reforçar aspetos técnicos e para chamar a atenção sem necessidade de interromper a atividade. Percebi, também, que muitos dos sinais que recebi dos alunos, nomeadamente, dúvidas, inseguranças, entusiasmo ou desmotivação, chegavam através dos seus

comportamentos não-verbais. Estando atento a isso, estes sinais permitiram me ajustar o ritmo, reforçar a proximidade e responder de forma mais humana às suas necessidades. Com o tempo, percebi que esta comunicação silenciosa criava um clima de confiança e entendimento que potenciava a aprendizagem. Os alunos sentiam-se mais à vontade, compreendidos e valorizados, o que teve um impacto direto na sua motivação e envolvimento.

#### 4.9. Avaliação

Os atuais desígnios de uma formação verdadeiramente integral exigem que escolas e professores adotem práticas inovadoras que assegurem qualidade tanto no ensino como na educação dos cidadãos. Esta exigência desloca a avaliação para o centro do processo de ensino aprendizagem, atribuindo-lhe um papel regulador essencial. Nesta perspetiva, Cosme et al. (2020) sustentam que a avaliação deve articular-se de modo coerente com o ensino, ajudando os alunos a perceber o que têm de aprender, onde se encontram face a esses objetivos e quais as ações necessárias para progredirem.

No início do estágio profissional senti apreensão relativamente à avaliação, temendo não conseguir assegurar critérios de justiça e rigor. A falta de domínio profundo sobre alguns conteúdos específicos das modalidades gerava incerteza quanto à minha capacidade de observar criticamente e avaliar com equidade. Contudo, ao longo das primeiras semanas, investi na consolidação do conhecimento técnico e na afinação da minha capacidade de observação, fatores descritos por Bento (2003) como indispensáveis para que o professor defina o «estado alcançado» e ajuste os seus planos de ação.

À medida que o estágio evoluiu, ganhei confiança: a prática constante de observação em situação real e o estudo continuado dos referentes críticos de cada modalidade permitiram-me sustentar decisões avaliativas mais coerentes. No plano da avaliação sumativa, procurei garantir que apenas fossem avaliados conteúdos realmente lecionados; no início do ano letivo explicitiei criteriosamente aos alunos os parâmetros de avaliação, favorecendo transparência e previsibilidade. Essa clarificação antecipada dos «quadros de referência» corresponde ao que Pacheco (1995) descreve como condição

para tornar a avaliação um processo significativo, passível de orientar a aprendizagem. Embora tenham sido utilizados instrumentos de apoio à objetividade, como grelhas e listas de verificação com critérios definidos antecipadamente, reconheço que o ato de avaliar manteve sempre uma dimensão interpretativa. Como refere Carvalho (1994), mesmo quando se utilizam ferramentas estruturadas, a avaliação envolve juízos do professor e não deixa de conter uma componente subjetiva, fruto da percepção individual e da análise contextual de cada situação. Esta consciência levou-me a encarar a avaliação com redobrada responsabilidade, procurando, sempre que possível, cruzar diferentes evidências antes de tomar decisões sobre o desempenho dos alunos.

Durante o percurso, promovi momentos sistemáticos de feedback, partilhando com cada aluno o nível em que se encontrava e discutindo estratégias para atingir a fasquia desejada. Esta prática reforçou a função formativa da avaliação e permitiu-me recolher informação valiosa sobre a eficácia do meu ensino. Simultaneamente, serviu para que os discentes regulassem as próprias aprendizagens, indo ao encontro da lógica de autorregulação descrita por Cosme et al. (2020). Desse modo, a avaliação funcionou não só como instrumento de certificação, mas também como mecanismo de acompanhamento contínuo, possibilitando ajustes oportunos às estratégias pedagógicas e ao ritmo de trabalho de cada turma.

A compreensão da avaliação como processo eminentemente formativo capaz de informar professor e aluno, orientar a prática e sustentar decisões pedagógicas revelou-se determinante para o meu crescimento profissional. A clareza nos critérios, o domínio técnico dos conteúdos, a observação sistemática e o feedback dialogado traduziram-se em maior confiança e em práticas avaliativas alinhadas com os conteúdos e objetivos da aula promovendo a qualidade educativa.

A avaliação em EF pode ser desenvolvida segundo três tipologias distintas, nomeadamente, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, as quais irei desenvolver em maior profundidade nas secções seguintes.

#### 4.10. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica constitui uma etapa fundamental no início do processo pedagógico, dado que possibilita a identificação dos pré-requisitos necessários para novas aprendizagens e orienta o professor na definição de estratégias metodológicas e organizativas (Ferreira, 2005; Rosado et al., 2002). A sua principal função não é classificativa, mas sim formativa e reguladora, funcionando como ponto de partida para a construção de um percurso de aprendizagem mais adequado às necessidades concretas de cada turma. A avaliação diagnóstica permite. Assim, analisar, não apenas os conteúdos previstos para a unidade didática, mas também aqueles já abordados anteriormente e que servem de alicerce às novas aprendizagens. Deste modo, é possível antecipar eventuais dificuldades futuras com base em lacunas atuais, o que contribui para uma atuação pedagógica mais preventiva e eficaz (Kraemer, 2005).

Durante o ano letivo, a aplicação da avaliação diagnóstica no início das unidades didáticas revelou-se um instrumento essencial para o planeamento eficaz do processo de ensino-aprendizagem. Esta prática teve como objetivo principal compreender o nível de conhecimentos, competências motoras e aptidões dos alunos relativamente às modalidades a serem abordadas, permitindo, a partir daí, ajustar a extensão, a complexidade e a sequência dos conteúdos a lecionar.

As fichas de registo utilizadas para esta avaliação foram as mesmas estipuladas para a avaliação sumativa, previamente definidas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), contendo os conteúdos programáticos indicados para o 8.º e 5.º ano de escolaridade. A clareza dos parâmetros definidos facilitou a sua interpretação e aplicação. Esta prática está de acordo com as recomendações das aprendizagens essenciais para os respetivos níveis, que sugerem a utilização de instrumentos comuns e consensualizados entre os docentes do departamento, de modo a garantir coerência e comparabilidade (Jacinto et al., 2001).

No plano prático, não encontrei dificuldades em aplicar esta modalidade avaliativa, já que os critérios estavam claramente definidos e a

experiência em observação foi-se consolidando ao longo das aulas. No entanto, alguns resultados surpreenderam-me, nomeadamente a existência de dificuldades motoras inesperadas em alunos, como, por exemplo, na execução de movimentos básicos como o rolamento à frente engrupado, na ginástica de solo e no passe de ombro no andebol. Situações como estas evidenciam a importância da avaliação diagnóstica enquanto ferramenta de leitura inicial do contexto, que permite não apenas traçar metas realistas e desafiantes, mas também antecipar obstáculos pedagógicos que, à partida, poderiam passar despercebidos (Gonçalves et al., 2014).

Esta avaliação pode e deve ser realizada sempre que o professor pretenda introduzir uma nova aprendizagem, independentemente do momento do ano letivo, sendo recomendável articulá-la com estratégias de diferenciação pedagógica e de adaptação curricular. A sua flexibilidade temporal permite responder de forma dinâmica às exigências do processo educativo e facilita a tomada de decisões mais fundamentadas.

Em suma, a avaliação diagnóstica revelou-se uma ferramenta imprescindível para a construção de um ensino mais eficaz e centrado nos alunos. Ao permitir conhecer a realidade de partida, tornou-se possível definir objetivos adequados, organizar as tarefas com maior intencionalidade e promover um percurso de aprendizagem mais coerente, inclusivo e significativo.

#### 4.11. Avaliação Formativa

Ao longo do ano letivo, e no decorrer das diversas unidades didáticas lecionadas, realizei pelo menos um momento de avaliação formativa em cada período. Este tipo de avaliação, de natureza contínua e sistemática, visa recolher informação relevante sobre o progresso dos alunos com o objetivo de melhorar o ensino e potenciar a aprendizagem (López-Pastor et al., 2019). Como sublinham Gonçalves e Lima (2018), a avaliação formativa fornece dados valiosos que permitem reajustar estratégias pedagógicas, orientar o feedback e contribuir diretamente para o sucesso educativo dos alunos.

De acordo com Blaya (2004), a avaliação formativa deve ser entendida como uma ferramenta orientadora do processo educativo, uma verdadeira

“bússola” que guia o professor na sua prática. A sua finalidade principal não é classificativa, mas sim reguladora, permitindo recolher informação que oriente decisões pedagógicas. Este tipo de avaliação deve manifestar-se não através de uma nota, mas por meio de comentários que contribuam para o progresso da aprendizagem. É nesta lógica que tenho vindo a enquadrar a minha prática avaliativa, sobretudo nos momentos intermédios das unidades didáticas.

Relativamente à forma como operacionalizei esta avaliação, geralmente aplicava-a a meio da unidade didática, sem comunicar previamente aos alunos que estariam a ser avaliados, o que deveria ter indicado inicialmente em cada aula que o faria. A aula decorria de forma natural, e eu ia registando observações sobre os aspetos mais relevantes do desempenho dos alunos. Embora não utilizasse uma grelha formal, tinha previamente definidos alguns pontos-chave que pretendia observar, nomeadamente critérios relacionados com os objetivos da unidade e os conteúdos em foco. Este registo informal permitia-me, mais tarde, refletir sobre os dados recolhidos e, com base nisso, reorganizar ou aprofundar os conteúdos abordados, tal como recomenda Blaya (2004), reforçando a função reguladora desta prática.

Por outro lado, a avaliação formativa também se concretizou, de forma mais subtil, através dos momentos de feedback transmitidos durante a própria aula. Este feedback, orientado pelos objetivos da unidade didática, teve como base o nível atual de desempenho dos alunos e o patamar de aprendizagem que se pretendia alcançar. Dada a limitação temporal e o número reduzido de aulas em algumas unidades, não era viável destinar sessões exclusivamente à avaliação formativa. Assim, a sua implementação deu-se, sobretudo, em tarefas de sistematização ou consolidação, onde a observação atenta e a intervenção imediata permitiram realizar ajustes importantes no processo.

Na modalidade de ginástica, por exemplo, a avaliação formativa foi realizada através da observação das sequências individuais de solo, onde cada aluno apresentou diferentes elementos gímnicos. Utilizámos, para esse efeito, a grelha estruturada para a avaliação sumativa, o que nos permitiu manter a coerência dos critérios de análise. Esta observação sistemática

tornou possível identificar com precisão o nível de desempenho de cada aluno, destacando os aspetos a melhorar. Com base nesses dados, consegui fornecer um feedback específico e orientado, facilitando o aperfeiçoamento técnico das sequências e contribuindo para a progressão dos alunos rumo a níveis mais elevados de execução.

Na modalidade de futebol, a avaliação formativa decorreu a meio da unidade didática, durante uma aula dedicada à realização de um torneio (portanto, em situação de jogo), concretamente em formato 4 vs 4 com guarda-redes. Esta aula teve como finalidade analisar o desenvolvimento dos alunos em contextos de igualdade numérica, permitindo-nos avaliar a aplicação dos princípios de jogo e as decisões técnico-táticas tomadas em tempo real. Através desta análise, identificámos conteúdos que necessitavam de ser aprofundados. Estes dados possibilitaram um reajuste do planeamento da unidade, reforçando nas aulas seguintes os aspetos que exigiam maior consolidação, de forma a preparar adequadamente os alunos para o jogo em igualdade numérica (5 vs 5).

De forma geral, a avaliação formativa desempenhou um papel crucial na monitorização do progresso dos alunos ao longo das diferentes modalidades. Permitiu-nos recolher informação detalhada sobre o estado da aprendizagem, ajustar as estratégias de ensino, adaptar o feedback e apoiar a progressão individual. Este tipo de avaliação revelou-se particularmente útil para orientar o processo educativo, tornando-o mais flexível, adaptado às reais necessidades dos alunos e orientado para o desenvolvimento contínuo das suas competências. A sua aplicação sistemática contribuiu, assim, para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, fomentando o alcance do máximo potencial de cada aluno.

#### 4.12. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa pode ser entendida como um processo formal de recolha de informação, realizado geralmente no final de uma unidade, período ou semestre, com o objetivo de atribuir uma classificação e certificar o nível de desempenho alcançado pelos alunos. De acordo com Gonçalves e Lima (2018), este tipo de avaliação incide sobre os resultados obtidos após um

processo de ensino-aprendizagem, permitindo emitir um juízo global acerca da progressão dos alunos e servir de base para decisões pedagógicas e administrativas.

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada UD, com o objetivo de aferir o nível de aprendizagem efetivamente alcançado pelos alunos. Esta avaliação, assumindo um caráter terminal, permitiu verificar em que medida foram atingidos os objetivos pedagógicos previamente definidos para cada conteúdo. Tal como referido por Gonçalves e Lima (2018), este tipo de avaliação procura validar aprendizagens e efetuar um balanço das competências adquiridas, sendo comumente utilizada para certificar os resultados finais de um processo de ensino.

A aplicação desta modalidade de avaliação foi realizada com base nas grelhas previamente corrigidas pela professora PC e organizava-se na componentes da prática, relacionada com o desempenho motor.

Durante as aulas que antecederam o momento formal da avaliação, foi dada especial atenção à clarificação dos critérios de êxito. Os alunos foram informados sobre os parâmetros de avaliação, os conteúdos que seriam alvo de análise e os aspetos em que deveriam focar-se para melhorar o seu desempenho. A explicitação destes critérios teve como finalidade reduzir a ansiedade associada à avaliação e permitir que cada aluno se posicionasse face aos objetivos pretendidos, o que contribuiu para uma maior segurança e envolvimento no momento de avaliação.

À semelhança do que Nobre (2021) sustenta, a avaliação sumativa não deve ser vista como um processo isolado, mas sim articulado com a avaliação formativa e diagnóstica. Nesse sentido, procurou-se valorizar o percurso individual de cada aluno, integrando na classificação final não apenas o desempenho no momento da avaliação, mas também a evolução registada ao longo do processo. Esta abordagem reforça o papel pedagógico da avaliação, na medida em que reconhece o esforço, o progresso e o compromisso com a aprendizagem, indo além de uma perspetiva meramente classificativa.

Ainda assim, é importante reconhecer os desafios inerentes à avaliação sumativa, nomeadamente no que diz respeito à subjetividade do avaliador. A

construção de critérios claros e objetivos constitui uma estratégia fundamental para reduzir essa margem de subjetividade. Como destaca Gonçalves (1986), a utilização de descritores específicos e observáveis contribui para uma avaliação mais justa e consistente, minimizando interpretações ambíguas. Contudo, fatores como a relação afetiva entre professor e aluno pode influenciar o julgamento e continuam a representar um risco, mesmo em contextos onde se privilegia a neutralidade e a objetividade avaliativa.

A experiência ao longo do estágio revelou que o domínio dos conteúdos e dos critérios de avaliação é determinante para o sucesso do processo avaliativo. À medida que se foi consolidando o conhecimento sobre as modalidades, aumentou também a confiança na aplicação das grelhas e na capacidade de observar e analisar com rigor o desempenho dos alunos. A partilha de perspetivas com os colegas do núcleo de estágio, após cada sessão avaliativa, permitiu discutir eventuais discrepâncias nas classificações atribuídas, favorecendo uma maior coerência e robustez nas decisões tomadas.

Por fim, sublinha-se que a avaliação sumativa, quando implementada com clareza, rigor e intenção pedagógica, contribui não apenas para certificar a aprendizagem, mas também para valorizar o trabalho desenvolvido ao longo das aulas. Conforme defende Nobre (2021), a avaliação deve ser concebida como um processo integrado no ensino, orientado para a aprendizagem contínua e para a construção de um percurso educativo com significado. Assim, a avaliação sumativa não é um fim em si mesma, mas parte de um ciclo de regulação, reflexão e melhoria constante.

#### 4.13. Autoavaliação e Heteroavaliação

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a autoavaliação e a heteroavaliação constituem estratégias complementares que potenciam o desenvolvimento das competências dos alunos. Como defendem Harrison et al. (2015), estas formas de avaliação ajudam a combater a dependência excessiva da autoridade docente, promovendo a autodireção e o poder de decisão do aluno sobre a sua aprendizagem, permitindo-lhe desenvolver competências de autorregulação, autonomia e pensamento crítico. A

autoavaliação promove a autorreflexão e a responsabilidade do estudante sobre a sua própria aprendizagem, incentivando-o a reconhecer os seus progressos e a identificar áreas de melhoria. Já a heteroavaliação, conduzida pelo professor ou por pares, permite uma apreciação externa, fornecendo feedback orientador que contribui para a regulação do desempenho. De acordo com Fernandes (2006), a integração equilibrada de ambas a modalidade de avaliação não só favorece a aprendizagem autónoma, como também melhora a qualidade do ensino, ao envolver ativamente os alunos no processo avaliativo e ao torná-lo mais transparente e formativo. A autoavaliação e a heteroavaliação foram elementos integradores do processo de avaliação adotado ao longo do ano letivo, tendo sido aplicadas de forma mais sistemática na última aula de cada semestre. Nesse momento, os alunos foram convidados a refletir sobre o seu próprio desempenho e também sobre o dos seus pares, promovendo uma cultura de autorregulação, responsabilização e participação ativa no processo avaliativo.

No que respeita à autoavaliação, os alunos preencheram uma grelha estruturada segundo critérios previamente definidos e apresentados no início do ano letivo, contemplando parâmetros como responsabilidade, autonomia, desenvolvimento interpessoal, conhecimentos, comunicação e resolução de problemas. A escala de apreciação variava entre 1 e 5, e os alunos eram também incentivados a justificar a classificação atribuída e a propor sugestões de melhoria para as aulas. Este momento de reflexão permitiu-lhes analisar criticamente o seu progresso, reconhecer fragilidades e, sobretudo, identificar metas para o seu desenvolvimento futuro. Como destaca Régnier (2002), a autoavaliação contribui para o desenvolvimento de competências metacognitivas, permitindo ao aluno refletir sobre o seu percurso e compreender o seu papel ativo no processo educativo.

No que respeita à autoavaliação do (5.º ano de escolaridade) , esta era realizada através de uma dinâmica prática baseada em arcos dispostos no espaço, cada um correspondendo a um nível de 1 a 5 de desempenho previamente definido. Os alunos, de forma autónoma e reflexiva, posicionavam-se dentro do arco que consideravam representar o seu nível,

tendo em conta critérios como responsabilidade, autonomia, desenvolvimento interpessoal, conhecimentos, comunicação e resolução de problemas.

Já no momento de heteroavaliação, o nome do aluno era enunciado e, caso algum colega concordasse ou discordasse da posição escolhida, levantava a mão e expunha a sua opinião. Este processo promovia a reflexão coletiva, incentivava a argumentação e permitia confrontar diferentes perspectivas, fomentando assim a responsabilidade individual e o sentido crítico do grupo.

A heteroavaliação, por sua vez, foi uma estratégia de avaliação utilizada apenas na turma partilhada (5.º ano de escolaridade) e consistiu na avaliação dos colegas por parte dos próprios alunos, com base em parâmetros semelhantes aos utilizados na autoavaliação. O objetivo foi reforçar a perceção dos critérios de qualidade e aumentar o envolvimento dos alunos no processo avaliativo. Gonçalves e Lima (2018) referem que este tipo de avaliação estimula o espírito crítico e o compromisso coletivo com a aprendizagem, ao mesmo tempo que proporciona múltiplos feedbacks que enriquecem o processo.

Verificou-se, ainda, que, por vezes, as classificações atribuídas pelos colegas eram influenciadas por relações de proximidade ou afinidade, o que resultava em alguma discrepância face às autoavaliações ou à avaliação dos professores. Esta situação exigiu uma intervenção pedagógica, no sentido de clarificar o papel formativo da avaliação e a importância de fundamentar os juízos de valor com base em observações concretas. De acordo com Cosme et al. (2020), a heteroavaliação deve ser orientada e acompanhada de perto pelo professor, através do esclarecimento de objetivos, construção clara de critérios e diálogo partilhado com os alunos, para que se configure como um momento formativo de aprendizagem efetiva e não apenas subjetiva.

A conjugação destes dois tipos de avaliação, mormente a auto e heteroavaliação, mostrou-se valiosa para promover a autonomia dos alunos, a consciência sobre as aprendizagens e o envolvimento mais ativo e informado no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que tenham surgido limitações na sua implementação, os resultados evidenciaram o seu

contributo positivo tanto no desenvolvimento pessoal dos alunos como na recolha de dados qualitativos relevantes para a prática pedagógica.

#### 4.14. O poder da Observação

A observação é uma das competências mais fundamentais que um professor deve desenvolver, pois permite uma leitura atenta do processo de ensino-aprendizagem em tempo real. No contexto da Educação Física, esta habilidade assume um papel ainda mais relevante, dada a natureza predominantemente prática e corporal da disciplina. Durante o estágio pedagógico, recorri principalmente à observação direta, acompanhando os alunos enquanto as aulas decorriam. Esta prática permitiu-me detetar erros técnicos e atitudes inadequadas, possibilitando intervenções imediatas e mais eficazes. Observação está diretamente associada à capacidade de emitir feedbacks mais ajustados, contribuindo para o aperfeiçoamento motor, social e pessoal dos alunos.

Além da observação direta, participei em momentos de observação sistemática das aulas dos colegas do núcleo de estágio, com o objetivo de refletir sobre diferentes práticas pedagógicas.

No campo da Educação Física, a observação sistemática tem sido aplicada para avaliar o tempo efetivo de prática, o tipo de feedback fornecido pelo docente, a gestão da aula e a interação social em contextos de aprendizagem (Coules & Tzetis, 2005). Esta experiência revelou-se enriquecedora, pois permitiu-me analisar a ação docente sob outras perspetivas e reconhecer elementos que poderiam ser transpostos para a minha própria prática. Como refere Gonçalves (1986), a prática pedagógica torna-se mais autêntica e consistente quando se fundamenta em reflexões que emergem da própria experiência, enraizadas numa visão crítica do ser humano, da vida e da sociedade. A autora defende que a formação do professor deve assentar na reflexão constante sobre os fundamentos da sua ação educativa, evitando a mera reprodução de modelos impostos externamente.

Recorri frequentemente à observação não sistemática, tanto nas aulas dos colegas estagiários como nas dos professores cooperantes, aproveitando

esses momentos para identificar de forma espontânea diferentes estratégias de ensino e comportamentos dos alunos que não estavam previamente planeados. A observação não sistemática, caracteriza-se pela ausência de planejamento prévio e de instrumentos formais de registo, ocorrendo de forma espontânea durante as aulas. No contexto das aulas que observava, este tipo de observação surgia frequentemente quando o professor acompanhava o desenvolvimento da turma em tempo real, identificando comportamentos, erros técnicos ou atitudes que não estavam inicialmente previstos no planejamento da aula. Trata-se de uma prática natural do docente, que recorre à sua percepção imediata para intervir, corrigir e orientar os alunos (Lakatos & Marconi, 2003).

De acordo com Mendes et al. (2012), observar é algo mais que olhar, já que implica captar significados, interpretar e atribuir sentido às ações realizadas pelos alunos. A observação, neste sentido, não deve ser vista apenas como registo imediato, mas como um processo estruturado que inclui fases de pré-observação, observação e pós-observação. A fase de preparação (pré-observação) é crucial, pois define o que observar e quais os critérios relevantes; a observação propriamente dita deve pautar-se pela objetividade, fidelidade e validade, de modo a evitar erros como o efeito de halo, a estereotipia ou a tendência central; por fim, a pós-observação permite interpretar os dados recolhidos e reajustar as práticas de ensino-aprendizagem.

#### 4.15. A importância da Reflexão

A reflexão, nesse sentido, surge como uma competência complementar à observação. Não basta ver o que acontece em aula; é preciso interpretar, questionar e ressignificar. Inspirado na perspectiva de Schön (1987), compreendi que o conhecimento prático do professor não se reduz a um conjunto de técnicas operacionais, mas inclui saberes tácitos, construídos a partir da reflexão sobre a ação e na ação. Schön (1987) introduz o conceito de “profissional reflexivo” alguém que, ao enfrentar uma situação complexa, é capaz de “pensar enquanto age”, analisando as suas decisões em tempo real e ajustando-as conforme os resultados obtidos.

A prática pedagógica supervisionada, a observação das aulas ministradas pelos outros professores estagiários e cooperantes constituiu uma oportunidade valiosa de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Ao assistir às suas intervenções, procurei não apenas analisar os conteúdos lecionados, mas também observar atentamente as estratégias metodológicas utilizadas, as interações com os alunos e as formas de gestão da turma. Esse exercício de observação crítica permitiu-me colocar em prática a reflexão, na medida em que, em tempo real, analisava as situações pedagógicas que estavam a decorrer, identificando desafios, reconhecendo boas práticas e refletindo sobre como poderia integrar ou adaptar tais estratégias ao meu próprio desempenho docente (Schön, 1987).

Esse processo exigiu uma postura ativa, pois não se tratava apenas de assistir às aulas, mas de participar intelectualmente do processo, realizando ajustes internos à minha compreensão da prática pedagógica. Essa experiência de reflexão imediata ajudou-me a desenvolver uma maior sensibilidade para interpretar o comportamento dos alunos, antecipar possíveis dificuldades e tomar decisões mais fundamentadas nas minhas próprias intervenções (Ribeiro et al., 2024). As aulas de que ministrei, a reflexão foi um elemento central para ajustar e melhorar a prática pedagógica em função das necessidades dos alunos. Em diversas situações, enquanto as atividades estavam a decorrer, percebia que determinados exercícios apresentavam desafios inesperados para alguns estudantes. Nesses momentos, refletia em ação, procurando compreender rapidamente as dificuldades emergentes e adaptar as instruções ou mesmo a dinâmica da atividade para garantir a participação de todos. Esse processo vai ao encontro do que Schön (1987) descreve como a capacidade do professor de identificar, em tempo real, elementos de valor potencial na sua prática, promovendo uma intervenção imediata mais eficaz. Além disso, tal como destacam Ribeiro et al. (2024) era essencial reconhecer o “momento mágico” em que os alunos estavam profundamente envolvidos na tarefa. Nesses instantes, a minha intervenção precisava ser ágil, ajustando as regras ou modificando a estrutura do jogo para manter a motivação e assegurar que a aprendizagem se desse

de forma inclusiva e significativa.

Quando observava que alguns alunos apresentavam dificuldades em compreender um novo conceito ou executar corretamente uma atividade, realizava uma reflexão-sobre-a-ação. Esse processo, conforme referem Ribeiro et al. (2024) consiste em olhar para trás e interpretar criticamente as experiências vividas, identificando elementos relevantes que possam melhorar as decisões pedagógicas futuras. Assim, após cada aula, analisava as escolhas feitas, as respostas dos alunos e as dificuldades observadas, o que me permitia ajustar a planificação seguinte e adotar estratégias mais adequadas.

Ao mesmo tempo, compreendi a importância da reflexão-sobre-reflexão-na-ação, que, segundo Schön (1987), implica revisitar as próprias reflexões realizadas durante a prática, de modo a explorar alternativas e ampliar o entendimento sobre os processos pedagógicos. Esse exercício tornava-se especialmente relevante quando confrontava as decisões rápidas que havia tomado em tempo real com uma análise mais calma e distanciada.

Durante o estágio, utilizei o diário de bordo como instrumento de autorreflexão. Após cada dia de aulas, registava o que tinha corrido bem, os aspetos a melhorar e as estratégias que poderiam ser ajustadas para otimizar as aprendizagens. No início do estágio, as minhas reflexões eram marcadamente descritivas e centradas na sequência das atividades. Com o tempo, evolui para um registo mais crítico, onde problematizava as decisões tomadas, questionava a eficácia das estratégias usadas e propunha alterações com base na análise dos resultados observados. Esta evolução é congruente com a ideia de que a reflexão crítica promove a construção de significados mais profundos sobre a prática pedagógica e favorece a autonomia do professor (Gonçalves, 1986).

Importa também reconhecer que nem sempre mantive a regularidade desejada no registo das reflexões. Houve momentos em que, por questões de tempo ou cansaço, omiti esse exercício o que considereei, posteriormente, um erro. A ausência da reflexão escrita resultou na perda de detalhes relevantes e, em certos casos, dificultou a percepção clara da evolução do grupo ou da

eficácia das estratégias utilizadas. Essa falha reforçou a consciência da importância da consistência na análise crítica do trabalho docente, uma vez que é nesse processo que se consolidam aprendizagens profissionais significativas.

De acordo com Gonçalves (1986), a prática educativa deve ser vivida como uma experiência existencial plena, onde o corpo e a consciência se articulam na construção de significados. Refletir sobre a ação pedagógica é, portanto, também um ato de humanização: permite ao professor compreender-se enquanto sujeito em interação com os alunos e com a realidade social e educativa em que se insere. A Educação Física, enquanto prática corporal mediada pedagogicamente, constitui um espaço privilegiado para essa reflexão crítica, pois permite trabalhar dimensões cognitivas, afetivas e motoras de forma integrada.

## **5. Participação na escola e relação com a comunidade**

### **5.1. Desporto Escolar**

A experiência no Desporto Escolar de Ciclismo revelou-se particularmente enriquecedora, sobretudo pelo facto de ter sido possível observar a evolução de alguns alunos que, inicialmente, não sabiam andar de bicicleta e, com o decorrer das aulas, conseguiram adquirir autonomia e começar a pedalar sozinhos. Este processo de aprendizagem representou não apenas uma conquista individual para cada um, mas também um momento de enorme satisfação pessoal enquanto docente, por testemunhar de forma direta o impacto positivo que a prática regular pode ter no desenvolvimento motor e na autoconfiança dos alunos.

Contudo, também se verificaram algumas dificuldades. O facto de as aulas decorrerem no espaço interior do pavilhão, por razões de segurança e de logística, acabou por tornar as aulas repetitivas e menos apelativas para determinados alunos. Essa limitação espacial contribuiu para que alguns deixassem de frequentar regularmente a atividade, revelando uma quebra de motivação perante a ausência de variedade nos contextos de prática.

Ainda assim, considero que a experiência foi bastante significativa. Apesar das limitações, o ciclismo no âmbito do Desporto Escolar constituiu um espaço de aprendizagem inclusivo, no qual foi possível conjugar o desenvolvimento de competências básicas da modalidade com momentos de socialização e de superação pessoal. Mais do que a vertente competitiva, destacou-se o papel formativo do Desporto Escolar, permitindo a todos os participantes explorar o gosto pela atividade física e desenvolver novas aprendizagens ao seu ritmo.

### **5.2. Visitas de estudo**

Ao longo do ano, foram duas as visitas de estudo que realizei :

1. Visita ao Centro Náutico de Ponte de Lima (Figura 4);
2. Visita ao parque aquático de Amarante (Figura 5).



*Figura 4: Visita ao Centro Náutico de Ponte de Lima.*

O dia da visita ao Centro Náutico de Ponte de Lima constituiu uma experiência de grande relevância pedagógica e formativa. Durante a manhã, tive a oportunidade de realizar a atividade de canoagem, numa canoa individual. A exigência física desta prática, sobretudo ao remar contra a corrente, revelou-se desafiante, provocando um esforço muscular considerável, em particular ao nível dos membros superiores. Apesar da fadiga, a experiência foi enriquecedora. Paralelamente, procurei apoiar os monitores sempre que necessário, nomeadamente no auxílio à organização e acompanhamento dos restantes alunos, de forma a garantir a segurança e o bom funcionamento da atividade. Neste contexto, foi também notória a necessidade de supervisão constante por parte do professor responsável, assegurando o cumprimento das normas de segurança e a participação adequada de todos os alunos.

No período da tarde, a visita assumiu um caráter mais lúdico e cultural. Iniciámos um percurso pela cidade de Ponte de Lima, no qual os alunos tiveram a oportunidade de usufruir de momentos de socialização, aproveitando inclusive para conviver informalmente e partilhar um gelado. Posteriormente, realizou-se uma caminhada pelo passeio das lagoas, o que permitiu complementar a experiência da manhã com uma atividade de contato com a natureza, promovendo simultaneamente a valorização do património ambiental e cultural da região.

De forma global, esta visita revelou-se bastante significativa, não apenas pela vertente desportiva, mas também pelo contributo para a formação integral dos alunos. Para além da aquisição da socialização, em consonância

com os princípios orientadores de uma atividade do desporto escolar.



*Figura 5: Visita ao Parque Aquático de Amarante.*

A visita ao aquaparque foi um momento bastante aguardado, não apenas pela oportunidade de regressar a um espaço que já não frequentava há algum tempo, mas também pela possibilidade de o vivenciar em conjunto com os alunos e com os restantes professores estagiários, cuja relação de proximidade contribuiu para tornar a experiência ainda mais significativa.

Do ponto de vista organizativo, considero que a atividade decorreu de forma exemplar. Durante a viagem de autocarro e ao longo da permanência no parque, os alunos revelaram comportamentos adequados, respeitando as normas estabelecidas e colaborando sempre que necessário. Até no momento do regresso, tradicionalmente mais suscetível a situações de desorganização, todos se mostraram responsáveis e cumpridores, permitindo que a saída acontecesse de forma tranquila e dentro do horário previsto.

No espaço do parque, destacou-se o ambiente de convívio vivido entre professores e alunos. Para além da componente lúdica, proporcionada pela utilização dos escorregas aquáticos, houve também lugar para atividades informais como jogos de cartas, momentos de socialização e a partilha de refeições. Foi particularmente gratificante observar a forma como o espírito de grupo se manifestou, aproximando professores e alunos num contexto menos formal, capaz de reforçar os laços interpessoais e de proporcionar memórias significativas para todos os participantes.

Em síntese, a visita ao aquaparque revelou-se uma experiência globalmente muito positiva, proporcionando momentos de convívio, lazer e aproximação entre professores e alunos.

### 5.3. Viagem de finalistas a Faro

A viagem de finalistas dos alunos do 9.º ano iniciou-se de madrugada, pelas 5h, com partida em direção ao Algarve. A duração da deslocação, associada ao desconforto do transporte e à excitação natural dos alunos, dificultou o descanso, o que contribuiu para um início exigente em termos físicos. A chegada ocorreu ao início da tarde, altura em que se procedeu à instalação no espaço de acampamento. Esta tarefa revelou-se desafiante, uma vez que muitos elementos, incluindo eu próprio e os restantes professores estagiários, não possuíam experiência prévia na montagem de tendas. Ainda assim, o processo foi concluído com sucesso, tendo sido também necessário apoiar alguns alunos nesta tarefa.

Durante a tarde, realizou-se a primeira atividade recreativa, com a deslocação à praia. Apesar da presença de nadadores-salvadores, a responsabilidade pela supervisão de um grupo de cerca de 50 alunos implicou uma vigilância constante e atenta, reforçando a importância da segurança em atividades desta natureza. O ambiente de convívio foi positivo e a participação decorreu sem incidentes.

Ao final do dia, o grupo deslocou-se até Faro, onde jantou e realizou um passeio junto à marina, terminando a jornada de forma tranquila. Contudo, durante a noite, registou-se uma forte trovoadas, acompanhada de vento e chuva intensa, que comprometeu a segurança e as condições de habitabilidade do acampamento. As tendas foram danificadas ou inundadas, obrigando à evacuação do espaço e à transferência de todos os participantes para uma sala de convívio, onde permaneceram até de manhã.

No segundo dia, e dado que as condições climatéricas inviabilizaram a continuidade do acampamento, procedeu-se a uma reorganização das atividades. Foi possível garantir alojamento alternativo numa escola local, o que assegurou o conforto mínimo necessário para o grupo. Nesse dia, as atividades passaram a ter um caráter mais lúdico e urbano, incluindo a ida ao

cinema e ao centro comercial. Durante esta última visita, o disparo do alarme de emergência gerou algum nervosismo entre os alunos, embora se tenha tratado de um falso alarme. A jornada terminou novamente junto à marina de Faro, num ambiente de descontração e socialização, como está representado na figura 6.



*Figura 6: Passeio pela Marina de Faro.*

O terceiro e último dia da viagem foi marcado pela atividade mais aguardada: a ida ao estádio para assistir ao jogo entre o Farense e o Famalicão. O entusiasmo dos alunos foi notório, constituindo-se uma claqué organizada e participativa. O ambiente vivido no estádio foi vibrante, e a vitória da equipa da casa, em clima de reviravolta, contribuiu para encerrar a viagem de forma particularmente positiva.

Em termos globais, a viagem de finalistas foi uma experiência marcante e formativa. Apesar dos imprevistos meteorológicos e da exigência logística, a capacidade de adaptação, o espírito de cooperação e a resiliência demonstrados por alunos e professores foram determinantes para o sucesso da atividade.

#### 5.4. Atividades Não Letivas na Escola

No que respeita às atividades realizadas no espaço escolar, estas assumiram ao longo do ano letivo um papel relevante, não apenas enquanto complemento às aulas de Educação Física, mas sobretudo como oportunidades de vivência desportiva diferenciada e promotora de momentos

de socialização entre alunos e professores. Entre as várias iniciativas destacaram-se o corta-mato escolar, o dia do Mega Atleta ,torneios interturmas no final de cada período, atividades de convívio como o tradicional jogo entre professores e alunos, e ainda momentos de caráter inclusivo e formativo, como a receção aos atletas de Boccia do Porto.

Apesar de não ter participado no corta-mato escolar devido a questões de saúde, tive oportunidade de acompanhar o Mega Atleta, onde se verificaram desempenhos bastante satisfatórios por parte de algumas alunas, tendo mesmo alcançado lugares de pódio.

Os torneios interturmas foram igualmente um sucesso, caracterizados por uma organização eficiente e por uma elevada adesão dos alunos. O cumprimento integral do calendário de jogos, sem qualquer ocorrência disciplinar, demonstrou o envolvimento e sentido de responsabilidade de todos os participantes. Estas competições proporcionaram não só a prática desportiva, mas também o desenvolvimento de valores como o respeito, a cooperação e a disciplina.

Um momento de destaque foi, sem dúvida, o jogo entre professores e alunos. Apesar de encarado inicialmente de forma descontraída, revelou-se equilibrado e bastante competitivo, permitindo aos professores demonstrar proximidade e partilha com os alunos num contexto diferente do habitual. Mais do que o resultado em si, o que sobressaiu foi o espírito de competitividade, a criação de laços e a valorização de um relacionamento pedagógico, apesar da rivalidade.

Outro momento particularmente significativo foi a visita e demonstração realizada pelos atletas de Boccia do Porto. Nesta atividade, tanto os treinadores como os atletas explicaram os fundamentos da modalidade e realizaram demonstrações práticas, permitindo aos alunos um contato direto com uma modalidade inclusiva e de elevado valor pedagógico. Esta experiência foi de grande importância para a consciencialização acerca do desporto adaptado e para a promoção de valores de inclusão, respeito pela diferença e igualdade de oportunidades no acesso à prática desportiva.

Em suma, todas estas atividades reforçam o papel essencial do

Desporto Escolar enquanto complemento formativo à disciplina de Educação Física. Para além da vertente competitiva, constituem oportunidades privilegiadas para a promoção do convívio, da inclusão, do desenvolvimento de competências sociais e do fortalecimento das relações entre professores e alunos. A sua importância ultrapassa, portanto, o simples aspeto desportivo, assumindo-se como uma componente fundamental para a formação integral dos jovens.

## **6. O estudo de investigação como parte integrante do Desenvolvimento Profissional de um professor de Educação Física**

### **As percepções de alunos imigrantes sobre a sua inclusão nas aulas de EF**

#### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de alunos imigrantes sobre a sua inclusão nas aulas de EF, valorizando as suas experiências e perspetivas em contexto escolar. Com base numa abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso com alunos do ensino básico de uma escola portuguesa, utilizando entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de recolha de dados. A análise temática dos testemunhos permitiu identificar diversos fatores que influenciam o sentimento de inclusão, tais como a relação pedagógica com o professor, a dinâmica entre alunos, a diversidade de modalidades propostas e a sensibilidade cultural demonstrada pelos docentes. Os resultados revelam que, apesar de uma percepção globalmente positiva sobre a EF, os alunos enfrentam obstáculos relacionados com barreiras linguísticas, dificuldades de integração social e práticas pedagógicas pouco adaptadas às suas necessidades. A investigação confirma que a inclusão vai além da simples presença física na aula, exigindo práticas intencionais que promovam o sentimento de pertença, a valorização da diversidade e o desenvolvimento de relações significativas. Este estudo reforça a importância da formação contínua dos professores em competências interculturais e da adoção de abordagens centradas no aluno para a promoção de contextos educativos verdadeiramente inclusivos. Sugere-se, ainda, o alargamento da investigação a outros contextos escolares, de forma a aprofundar a compreensão sobre a inclusão de alunos imigrantes na Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; ALUNOS IMIGRANTES; DIVERSIDADE CULTURAL; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

## **Abstract**

This study aimed to analyze the perceptions of immigrant students regarding their inclusion in Physical Education (PE) classes, highlighting their experiences and perspectives within the school context. Based on a qualitative approach, a case study was conducted with students from a Portuguese lower secondary school, using semi-structured interviews as the main data collection method. Thematic analysis of the students' narratives identified several factors influencing their sense of inclusion, such as the pedagogical relationship with the teacher, peer dynamics, the diversity of physical activities, and the cultural sensitivity demonstrated by educators. The results indicate that, although students generally perceive PE classes positively, they still face obstacles related to language barriers, social integration difficulties, and pedagogical practices that are not always adapted to their needs. The findings confirm that inclusion goes beyond mere physical presence in class and requires intentional practices that promote a sense of belonging, value diversity, and foster meaningful relationships. This study reinforces the importance of continuous teacher training in intercultural competencies and the adoption of student-centered approaches to promote truly inclusive educational environments. Further research is recommended in different school settings to deepen the understanding of immigrant student inclusion in Physical Education.

**KEY WORDS:** PHYSICAL EDUCATION, INCLUSION, IMMIGRANT STUDENTS, CULTURAL DIVERSITY, PEDAGOGICAL PRACTICES

## 6.1. Introdução

A Educação Física, enquanto componente essencial do currículo escolar, desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento global dos alunos, não apenas no domínio físico-motor, mas também ao nível social, afetivo e cognitivo. Neste contexto, os princípios da equidade e da inclusão emergem como pilares fundamentais para assegurar uma aprendizagem de qualidade, na qual todos os estudantes, independentemente da sua origem cultural, nível de competência, género, condição linguística ou contexto socioeconómico, tenham oportunidades reais de participação, desenvolvimento e valorização pessoal.

Apesar da crescente valorização destes princípios em políticas educativas e programas curriculares internacionais, continuam a verificar-se lacunas significativas relativamente à sua concretização em contextos escolares, nomeadamente nas aulas de Educação Física (Ribeiro et al., 2024). Alunos imigrantes e recém-chegados enfrentam, frequentemente, barreiras linguísticas e culturais que comprometem a sua plena integração, conduzindo a fenómenos de exclusão, isolamento social e sentimento de não pertença (Flensner et al., 2020; Mishra, 2020).

A literatura atual sublinha que a adoção de modelos centrados no aluno, por si só, não garante práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas (Farias et al., 2019). A inclusão exige, antes de mais, intencionalidade pedagógica, escuta ativa e capacidade de adaptação às especificidades de cada grupo e indivíduo. Neste sentido, a formação inicial de professores de Educação Física deve preparar os futuros docentes para gerir a diversidade em sala de aula e implementar estratégias que promovam a equidade, a justiça social e o empoderamento de todos os alunos (Silva et al., 2021).

As abordagens pedagógicas que promovem a autonomia, a colaboração e a responsabilização dos alunos revelam-se particularmente eficazes na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos. Os Modelos de ensino centrados no aluno ou pedagogias de apoio à autonomia têm demonstrado impacto positivo na promoção da coesão social, pertença ao grupo e desenvolvimento da literacia física, especialmente entre alunos de populações

vulneráveis (Farias et al., 2019; Wallhead et al., 2012). Acresce que a utilização de tecnologias digitais e multimédia no ensino da Educação Física, quando integrada de forma pedagógica e crítica, pode expandir as oportunidades de participação significativa e facilitar o envolvimento de alunos com diferentes estilos de aprendizagem (Kao & Luo, 2020; Walinga et al., 2018). Porém, ainda pouco se sabe sobre como estes alunos estão integrados e incluídos nas aulas de EF.

Neste estudo, procura-se explorar estas questões através de um estudo de caso com abordagem qualitativa, centrado nas perceções e experiências de alunos de uma turma do ensino secundário relativamente à sua participação nas aulas de Educação Física. Esta abordagem metodológica revelou-se particularmente eficaz para captar a complexidade dos discursos dos alunos, permitindo identificar fatores facilitadores e inibidores da sua participação, bem como o impacto das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2008; Coutinho, 2014).

A pertinência deste estudo reside, assim, na possibilidade de contribuir para uma compreensão mais profunda da realidade vivida pelos alunos no contexto da Educação Física escolar, trazendo à luz aspetos frequentemente negligenciados em investigações de natureza quantitativa. Ao privilegiar a escuta dos estudantes e a análise crítica das suas experiências, pretende-se gerar conhecimento relevante para a formação de professores e a definição de práticas pedagógicas que promovam uma participação efetiva, significativa e equitativa para todos.

## 6.2. Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido na EC, uma escola do ensino básico que se encontra comprometida com a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos seus alunos. A investigação incidiu sobre a turma residente do 8.º ano de escolaridade, composta por 18 alunos, dos quais 6 eram estudantes estrangeiros com idades compreendidas entre os treze e os quinze anos. Foram precisamente estes alunos que constituíram o grupo de participantes no estudo, dada a relevância das suas perspetivas no contexto da

investigação.

A participação no estudo foi de carácter voluntário e livre, tendo sido assegurado o cumprimento integral dos princípios éticos da investigação científica. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, a natureza da sua participação, bem como sobre a importância do seu contributo para a recolha de dados. Para formalizar esta participação, foi solicitado o preenchimento e assinatura de um termo de consentimento informado, redigido em linguagem acessível e compreensível pelo encarregado de educação e pelo aluno. Foram garantidos todos os pressupostos de confidencialidade, anonimato e proteção da identidade dos participantes. Para esse efeito, foram atribuídos pseudónimos a cada um dos alunos envolvidos, assegurando-se que nenhuma informação recolhida permitiria a sua identificação. Adicionalmente, foi salvaguardado o direito de os participantes poderem desistir do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização ou consequência.

A metodologia adotada permitiu recolher dados de forma ética, rigorosa e contextualizada, respeitando não só os princípios de investigação em educação, mas também os direitos individuais dos alunos participantes. Importa referir que, dos seis alunos inicialmente convidados, apenas um optou por não participar na entrevista, tendo a sua decisão sido plenamente respeitada.

#### 6.2.1. Procedimento de recolha de dados

Para a recolha de dados, optou-se pela realização de entrevistas individuais de carácter semiestruturado, conduzidas com base num guião previamente elaborado. Esta metodologia revelou-se particularmente eficaz para aceder a dados de natureza subjetiva, permitindo explorar em profundidade as perceções, experiências e opiniões dos alunos relativamente à sua inclusão e à equidade nas aulas de Educação Física. O formato semiestruturado garantiu uma base orientadora comum a todas as entrevistas, ao mesmo tempo que permitiu flexibilidade para aprofundar temas emergentes considerados pertinentes pelos participantes, conferindo riqueza e autenticidade à informação recolhida (Bogdan & Biklen, 1994).

A escolha deste instrumento visou garantir um contato direto com os participantes, criando um espaço dialógico que facilitasse a expressão pessoal de vivências escolares. A entrevista semiestruturada tem vindo a ser amplamente reconhecida como um método eficaz na investigação qualitativa, especialmente em contextos educativos, pela sua capacidade de captar discursos individuais num ambiente relacional mais informal e acolhedor (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste estudo, procurou-se assegurar um ambiente de escuta ativa, respeito e empatia, promovendo condições favoráveis à partilha espontânea, livre de julgamentos ou constrangimentos.

As entrevistas permitiram uma recolha de informação rica e contextualizada, refletindo as crenças, experiências e representações dos alunos relativamente à sua participação nas aulas, à perceção de equidade, ao sentimento de pertença e às relações estabelecidas no contexto educativo. A natureza individual da entrevista permitiu, ainda, aceder a dimensões mais íntimas e específicas da experiência escolar, conferindo ao estudo um carácter mais profundo e humanizado.

O guião de entrevista foi desenvolvido a partir de uma análise prévia da literatura relevante e ancorado nos objetivos gerais e específicos da investigação. A sua elaboração resultou de um processo rigoroso de planificação, procurando garantir a coerência entre as questões formuladas e os constructos teóricos do estudo. As áreas temáticas centrais do guião incluíram: o gosto pela aula de Educação Física, perceções de inclusão, a relação estabelecida entre aluno e professor, as interações entre os alunos e a opinião sobre as modalidades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Embora os tópicos tivessem sido definidos antecipadamente, o carácter semiestruturado da entrevista permitiu que novas temáticas pudessem emergir de forma espontânea durante o diálogo, sendo posteriormente integradas na análise, mantendo a coerência metodológica. Esta abordagem aberta ao discurso do participante é particularmente valorizada em estudos qualitativos, uma vez que permite captar a complexidade e a diversidade das interpretações individuais (Coutinho, 2014).

Antes do início da aplicação das entrevistas propriamente dita, foi

desenvolvido um teste piloto com o objetivo de validar o guião da entrevista, avaliar a clareza das questões e verificar a qualidade das gravações áudio. Esta etapa inicial permitiu proceder a eventuais ajustes metodológicos, assegurando maior rigor nos momentos seguintes da recolha e tratamento dos dados.

#### 6.2.2. Procedimento de análise de Dados

A abordagem analítica adotada neste estudo baseou-se nos princípios da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), uma metodologia qualitativa que permite identificar padrões de significado recorrentes no discurso dos participantes. Este tipo de análise revelou-se particularmente pertinente para a exploração das perceções e experiências dos alunos relativamente à inclusão e à equidade no contexto das aulas de Educação Física.

Numa primeira fase da análise, foi feita uma escuta atenta de todas as entrevistas gravadas, com o intuito de assegurar que os testemunhos foram captados na íntegra e que a qualidade do som era adequada à transcrição. Concluída esta verificação, avançou-se para a transcrição integral das entrevistas. Este processo foi conduzido com precisão, procurando manter a integridade do discurso original e respeitar as particularidades do registo oral, de forma a preservar a expressividade dos participantes.

Após a transcrição, iniciou-se a fase de codificação dos dados, na qual se procedeu à segmentação dos discursos em unidades de informação com características temáticas semelhantes. Estas unidades foram, numa fase posterior, organizadas em categorias específicas, agrupadas sob temas mais amplos e coerentes entre si. Este procedimento permitiu uma sistematização eficaz da informação, facilitando a interpretação dos dados e permitindo extrair significados representativos do conjunto de entrevistas.

Os resultados da análise serão apresentados na secção seguinte, com apoio em excertos significativos retirados das transcrições. Estes fragmentos do discurso dos participantes têm como objetivo ilustrar os temas identificados, dando voz aos alunos e refletindo as suas vivências, conhecimentos e perspetivas sobre a inclusão nas aulas de Educação Física.

*Tabela 1: Temas e subtemas.*

| Tema                    | Subtema                          |
|-------------------------|----------------------------------|
| Gosto pela aula         | Sentimentos e preferências       |
| Inclusão                | Participação ativa               |
| Inclusão                | Relação com colegas              |
| Inclusão                | Situações de desconforto         |
| Inclusão                | Apoio à inclusão                 |
| Inclusão                | Isolamento pelo uso do telemóvel |
| Relação professor-aluno | Clareza na explicação            |
| Relação professor-aluno | Adaptação das atividades         |
| Relação professor-aluno | Sensibilidade cultural           |
| Relação professor-aluno | Barreiras linguísticas           |
| Relação professor-aluno | Sentimento de igualdade          |
| Relação aluno-aluno     | Integração por modalidades       |
| Relação aluno-aluno     | Criação de laços                 |
| Modalidades             | Preferências pessoais            |
| Modalidades             | Experiências novas               |
| Experiências marcantes  | Momentos positivos               |
| Experiências marcantes  | Momentos negativos               |
| Experiências marcantes  | Apoio entre colegas              |
| Sugestões e comparações | Melhorias na aula                |
| Sugestões e comparações | Experiências anteriores          |

### 6.3. Resultados

Após a transcrição integral das entrevistas e uma leitura analítica dos respetivos conteúdos, foi possível proceder à codificação das narrativas dos participantes, o que permitiu a identificação de quatro grandes eixos temáticos representativos das suas experiências no contexto das aulas de Educação Física. Estes temas emergiram de forma consistente ao longo dos discursos e refletem aspetos centrais relacionados com a inclusão e o ambiente educativo vivido ao longo do ano letivo.

Um dos temas identificados prende-se com as perceções de inclusão por parte dos alunos nas aulas. Os testemunhos revelaram a forma como cada participante se sentia integrado ou não nas atividades propostas, destacando-se fatores como o acolhimento pelo grupo, a adaptação das tarefas às suas capacidades, e o respeito pelas suas diferenças culturais e linguísticas.

Outro aspeto evidenciado nos dados diz respeito à qualidade da

relação estabelecida entre alunos e professor. Os discursos recolhidos mostraram que a forma como o docente se comunica, interage e se posiciona perante os alunos tem um impacto significativo no envolvimento dos mesmos com a aula.

Também as interações entre alunos assumiram um papel fundamental nas vivências. As relações estabelecidas entre os colegas revelaram-se essenciais para uma experiência positiva nas aulas, sobretudo no que diz respeito à cooperação, aceitação da diferença, trabalho em grupo e construção de um ambiente de entreajuda. Apesar dos testemunhos apontarem, na sua maioria, para interações saudáveis, foram também mencionados casos pontuais de isolamento ou exclusão social, o que evidencia a importância de uma mediação ativa por parte do docente.

Por fim, os participantes expressaram as suas opiniões relativamente às modalidades desenvolvidas ao longo do ano letivo. As preferências individuais, o grau de desafio percebido, a variedade de atividades propostas e o alinhamento com os seus interesses foram elementos frequentemente referidos. Enquanto alguns alunos manifestaram entusiasmo com as modalidades praticadas, outros sugeriram alterações ou demonstraram menor envolvimento, especialmente quando as atividades não iam ao encontro das suas expectativas ou capacidades.

Com base nestas dimensões fundamentais sobre as perceções de inclusão, relação com o professor, interação entre colegas e opiniões sobre as modalidades foi possível desenvolver uma análise estruturada, permitindo compreender de forma mais aprofundada a experiência educativa dos alunos no contexto da Educação Física e a forma como diferentes fatores contribuem para o seu sentimento de pertença e envolvimento escolar.

#### 6.3.1. Gosto pela aula de educação física

Durante as entrevistas realizadas no âmbito deste estudo, tornou-se evidente que a maioria dos alunos demonstra um claro gosto pelas aulas de Educação Física. A disciplina foi amplamente reconhecida como um espaço de bem-estar, liberdade e prazer, muitas vezes apontada como uma das favoritas do currículo escolar. Os alunos referiram sentir-se confortáveis e

motivados nas aulas, destacando não só a componente física e desportiva, mas também a oportunidade de interagir com os colegas e libertar-se da rigidez de outras disciplinas. Foi referida, por mais do que um participante, a ideia de que a Educação Física é uma aula “divertida” e “diferente”, onde podem “praticar vários tipos de desportos”, sendo esta variedade também um fator valorizado.

Um dos entrevistados descreveu a sua experiência de forma entusiasta: “Gosto, gosto muito. Sinto-me bem a participar, mesmo em desportos que nunca experimentei, sinto-me à vontade e gosto de tudo o que fazemos nas aulas.” (E). Esta sensação de conforto com a prática física, mesmo quando envolve novidades ou desafios, foi recorrente nas falas dos alunos, reforçando a ideia de que o ambiente criado nas aulas influencia diretamente a predisposição para participar. Outros alunos referiram que se sentem motivados porque podem “jogar e divertir-se” e porque não sentem a pressão de “precisar de se esforçar tanto”, o que contribui para um ambiente mais leve e acessível (M).

No entanto, embora o sentimento geral tenha sido positivo, alguns alunos identificaram aspetos que consideram passíveis de melhoria. Entre eles, destacou-se a sugestão de diversificação das modalidades praticadas, revelando que nem todos os desportos propostos vão ao encontro dos seus gostos pessoais: “Ter mais desportos que eu gosto, porque eu não gosto muito, por exemplo, de taekwondo, futebol, basquetebol.” (M). Outros participantes referiram que a duração das aulas, por vezes, se torna excessiva ou mal distribuída ao longo do horário escolar: “Às vezes, acho que o tempo é muito longo. Deviam tirar o grande intervalo.” (I). Estes comentários revelam a importância de um planeamento atento às preferências dos alunos e à gestão do tempo em função das suas capacidades e níveis de motivação.

Quanto aos momentos mais marcantes vivenciados na disciplina, os alunos partilharam memórias positivas relacionadas tanto com o contexto atual como com experiências em escolas anteriores. Recordaram com entusiasmo situações de integração social, brincadeiras e jogos com colegas, e a possibilidade de aprender novas modalidades desportivas. Um aluno

partilhou: “Na outra escola, quando eu tinha uns oito anos, gostava muito de estar com os amigos, brincar e jogar à bola.” (E). Foi também destacado o prazer de competir de forma saudável: “Entrei nesta escola e fui crescendo. Adotei uma mentalidade mais competitiva e aproveitei para aprender a jogar e também competir com os colegas.” (E)

Por outro lado, também surgiram relatos de momentos menos positivos, em que a relação com o professor ou o estilo de ensino interferiram na motivação. Um aluno referiu sentir-se desvalorizado por não corresponder às expectativas da professora: “Às vezes eu ficava com preguiça de fazer as coisas e ela dizia: ‘aqui não é para ficar parada, se quiser ficar parada, volta para a tua terra.’” (A). Este tipo de discurso foi sentido como uma forma de exclusão, revelando como certos comportamentos docentes podem afetar negativamente a experiência dos alunos, principalmente quando existem barreiras culturais, linguísticas ou motivacionais.

De forma geral, os dados recolhidos demonstram que o gosto pela disciplina de Educação Física está profundamente relacionado com a forma como os alunos se sentem acolhidos, valorizados e motivados dentro do espaço da aula. O prazer pela prática desportiva, o espírito de grupo e a relação com o professor foram elementos determinantes para que os alunos se sentissem bem, demonstrassem interesse e tivessem vontade de participar. Ao mesmo tempo, os relatos sobre limitações ou experiências negativas reforçam a importância de práticas pedagógicas sensíveis, capazes de adaptar-se às diferentes realidades dos estudantes, promovendo ambientes verdadeiramente inclusivos, motivadores e participativos.

### 6.3.2. Inclusão

Durante as entrevistas realizadas, tornou-se evidente que a inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física está profundamente relacionada com a forma como estes se sentem integrados nas dinâmicas da turma e com a possibilidade de participarem ativamente, sem julgamentos ou barreiras. A maioria dos alunos revelou sentir-se confortável e incluída nas atividades propostas, mostrando-se disponíveis para participar independentemente da modalidade. Como refere um aluno, “sinto-me muito à vontade a experimentar

novos desportos e gosto muito de tudo o que fazemos nas aulas de Educação Física” (E). Ainda assim, foram identificadas algumas situações onde a participação plena pode ser comprometida, sobretudo em momentos de formação de grupos ou de realização de exercícios considerados desconfortáveis. Um aluno explicou que “às vezes, quando é para formar duplas, não tenho colegas que cheguem, e posso ficar um bocado fora” (A), o que revela a existência de barreiras sociais ocasionais.

A relação com os colegas surgiu como um fator determinante para o sentimento de pertença e bem-estar nas aulas. De forma geral, os alunos referiram ser bem tratados, sentindo-se apoiados pela turma, principalmente quando cometem erros ou enfrentam dificuldades. Como aponta um dos participantes, “ajudam-me, e mesmo quando o jogo corre mal, dizem que não foi culpa de ninguém” (D), demonstrando a importância do apoio mútuo no contexto da prática desportiva. No entanto, também foram relatadas experiências de exclusão pontual, muitas vezes relacionadas com o desempenho em certas modalidades: “há certos desportos que eu não sou muito bom, e as pessoas põem equipas diferentes, e metem-me de fora” (D).

As situações de desconforto mencionadas variaram entre os entrevistados, destacando-se sobretudo os exercícios que exigem exposição corporal ou movimentos considerados embaraçosos. Um aluno referiu sentir vergonha ao realizar determinado exercício: “houve uma vez que fizemos um exercício de andar assim de quatro... achei um bocado estranho e tive vergonha” (A). A dança também surgiu como atividade que pode gerar desconforto, não necessariamente por questões de exclusão, mas por falta de afinidade pessoal: “não sou do tipo que gosto de dançar” (M).

Apoios à inclusão foram valorizados pelos alunos, especialmente quando se referem a colegas que os incentivam ou ajudam, e professores que demonstram empatia. A inclusão de alunos imigrantes foi um dos temas discutidos, sendo claro que, embora a maioria sinta que é bem recebida, houve relatos de dificuldades iniciais na integração. Como explicou um aluno: “no início eu não tinha tantos amigos, então não me integrava muito bem, mas depois comecei a me integrar melhor” (D). Outro destacou que “às vezes sinto

que sou deixado de fora, porque não falo bom português e não entendo o que eles estão fazendo” (I), apontando para a necessidade de maior atenção às barreiras linguísticas como fator de exclusão.

O uso do telemóvel também foi mencionado enquanto possível causa de isolamento. Em alguns casos, os alunos reconheceram que, sobretudo no início, tendiam a ficar mais afastados, optando por usar o telemóvel em vez de interagir. Um aluno relatou: “nos primeiros dois ou três dias eu ficava no celular, e depois comecei a jogar basquete com os meus amigos” (D), destacando que a aproximação por meio do desporto foi decisiva para a sua integração. Outro afirmou: “tenho meus amigos online, então falo com eles no WhatsApp ou no Discord” (I), refletindo a preferência por redes externas à escola em momentos de menor envolvimento presencial.

Apesar de algumas dificuldades iniciais, os relatos mostram que os alunos valorizam a inclusão e reconhecem o impacto positivo da participação em atividades coletivas, como o basquetebol e o andebol, que permitem reforçar laços interpessoais e criar sentido de pertença. “O basquetebol aproxima-me da minha melhor amiga” (A), explicou uma aluna, mostrando como o desporto pode ser um veículo de inclusão afetiva e social. Outro entrevistado concluiu que, para melhorar a inclusão, seria importante “fazer ou jogar um desporto coletivo” (M), reforçando a importância do trabalho em equipa como fator agregador dentro da aula de Educação Física.

Assim, os dados recolhidos evidenciam que a inclusão é um processo dinâmico, sustentado por relações interpessoais saudáveis, atividades adaptadas às preferências e competências dos alunos e por um ambiente que valorize o acolhimento, a empatia e a diversidade.

### 6.3.3. Relação Professor-Aluno

Tornou-se evidente que a relação estabelecida entre professores e os alunos desempenha um papel central no seu processo de integração nas aulas de Educação Física. Vários aspetos dessa relação foram destacados pelos participantes, nomeadamente a clareza na explicação, a adaptação das atividades, a sensibilidade cultural, as barreiras linguísticas, o sentimento de igualdade e a integração proporcionada pelas modalidades desportivas.

Um dos pontos abordados pelos entrevistados foi a clareza na explicação por parte dos professores. A maioria dos alunos reconheceu o esforço dos docentes em tornar as instruções acessíveis, mesmo perante dificuldades linguísticas. Alguns referiram que os professores “explicam bem as atividades”, e, caso não compreendam de imediato, estes “têm paciência para voltar a explicar” (E). Outros destacaram a importância de uma linguagem mais direta e detalhada, referindo que “não é falar mais devagar, mas sim explicar com mais detalhes” (D). Esta sensibilidade na comunicação tem um impacto direto na participação dos alunos, contribuindo para que se sintam mais confiantes em integrar os exercícios propostos.

Relativamente à adaptação das atividades, houve divergência nas percepções dos alunos. Alguns indicaram que os professores “facilitam um pouco o jogo” ou “explicam de forma mais simples” para garantir que todos compreendem (M), o que foi interpretado por alguns como uma forma de inclusão. No entanto, também houve quem demonstrasse desconforto com essa prática, por considerar que o jogo “deveria ser jogado pelas regras” e que “não gostam quando facilitam demais” (M), uma vez que apreciam o desafio e a competitividade. Esta ambivalência mostra a importância de personalizar as adaptações conforme o perfil e as expectativas de cada aluno.

A sensibilidade cultural dos professores também foi frequentemente referida como um fator positivo. Vários alunos mencionaram que os docentes “compreendem a cultura” (I), mesmo quando no início não o faziam totalmente. Com o tempo, e especialmente em turmas com diversidade cultural acentuada, os professores demonstraram maior capacidade de reconhecer e valorizar diferentes formas de ver o desporto. Segundo E, “no início não perceberam muito bem, mas agora sentem mais esse laço com as culturas dos outros”.

Apesar disso, surgiram momentos em que os alunos não se sentiram totalmente compreendidos, sobretudo no que diz respeito à forma como o desporto é vivido em cada cultura. Como explicou E, “nos nossos países o desporto é mais competitivo”, e esse aspeto nem sempre é reconhecido no contexto português. Esse distanciamento pode, por vezes, gerar frustração ou

desmotivação.

A questão das barreiras linguísticas surgiu com frequência, mas foi vivida de formas distintas. Alunos de países de língua oficial portuguesa referiram uma adaptação mais fácil, ainda que reconheçam diferenças de vocabulário: “não tive grandes dificuldades, mas ao início foi complicado” (E). Já alunos de outras nacionalidades, especialmente os que não dominavam o português, sentiram a língua como um obstáculo: “não entendo muito bem por conta do tom... acho que deviam explicar mais simples” (D). Alguns sugeriram que seria útil se os professores tivessem domínio básico de inglês ou outra língua comum, para auxiliar os estudantes em maior dificuldade (M).

Apesar dos desafios, muitos alunos destacaram o sentimento de igualdade promovido pelos professores. Foram várias as declarações que sublinham a importância de serem tratados “igual aos outros”, sem distinções baseadas na nacionalidade ou na religião (E). Como referido por E, “sempre me tentaram ensinar a ser igual aos outros, sem tomar em conta se sou ou não desse país”, o que contribui significativamente para o bem-estar emocional e o envolvimento nas aulas.

Finalmente, a integração por meio das modalidades desportivas foi identificada como um elemento facilitador da inclusão. Para vários alunos, o desporto funciona como uma linguagem universal, permitindo o envolvimento com os colegas e professores mesmo quando existem diferenças culturais ou linguísticas. Embora nem todos se sintam plenamente compreendidos na forma como encaram os jogos, a maioria reconhece o desporto como um espaço onde se sentem acolhidos e participantes ativos.

#### 6.3.4. Relação Aluno-Aluno

A relação entre alunos no contexto das aulas de Educação Física revela-se como um elemento central na promoção da integração escolar, especialmente para os alunos imigrantes. As interações entre eles durante a prática desportiva favorecem não apenas o desenvolvimento de competências sociais, mas também o sentimento de pertença à turma, sendo as modalidades coletivas, como o basquetebol e o andebol, amplamente referidas como facilitadoras desse processo. A afinidade por determinadas

modalidades, quando partilhada com outros colegas, pode ser determinante na criação de vínculos afetivos. Como referiu M., “o andebol é o desporto favorito da minha melhor amiga”, justificando que essa preferência contribui diretamente para o fortalecimento da sua ligação com ela. Esta ideia é reforçada por D., que relatou sentir-se mais integrado quando pratica modalidades em que demonstra maior aptidão: “Basquete, porque são desportos que eu sou bom e convivo mais com os meus colegas, porque são desportos em comum”. Por contraste, nas modalidades individuais, como o atletismo, o mesmo aluno afirma não experienciar o mesmo nível de integração, sublinhando que “não me sinto tão integrado nesses desportos por conta que eu não consigo fazer direito”.

É também relevante observar que a integração através do desporto não se restringe ao espaço formal da aula, podendo estender-se para momentos informais e extracurriculares. E., por exemplo, partilhou que começou a jogar basquetebol no 7.º ano e que, ao convidar os colegas para participarem nos jogos, passou a experienciar uma maior proximidade com o grupo: “Desde que cheguei a essa escola [...] comecei a incentivar os meus colegas de turma a jogarem comigo”. Esta dinâmica social, mediada pelo desporto, contribui para a criação de laços interpessoais significativos, mesmo entre alunos com percursos migratórios diversos. Contudo, nem todos os alunos reconhecem uma ligação direta entre o desporto e a criação de amizades. I. afirmou, de forma clara, que “não, na verdade, acho que não”, quando questionado sobre se algum desporto o teria ajudado a conectar-se com os colegas, sublinhando que a integração nem sempre ocorre automaticamente pela via da prática desportiva.

Apesar disso, muitos alunos referem experiências em que o desporto promoveu o apoio mútuo entre colegas. A cooperação e o incentivo, mesmo em momentos de menor desempenho, foram relatados por vários participantes. M. afirmou que “quando corre mal o jogo, de vez em quando todo mundo diz que não foi culpa de ninguém, de vez em quando ficam a gritar um com o outro. Mas é normal”, evidenciando uma cultura de apoio, ainda que por vezes marcada por frustração pontual. E. reforçou esta ideia, ao indicar

que os colegas “ajudam-me”, sublinhando que, embora se sinta bem tratado, reconhece que poderia retribuir mais: “Gosto muito dos meus colegas. Mesmo acho que às vezes até eu poderia fazer mais para fazer o mesmo com eles”.

Outros exemplos demonstram como o encorajamento entre turma pode motivar a participação ativa em novas experiências. M referiu que foi incentivado por um colega a participar numa atividade de andebol promovida por uma universidade, relatando que, inicialmente, não teve interesse, mas acabou por aceitar após o convite direto do amigo: “Eu não quis, primeiramente, mas depois o “A” foi lá, experimentou, ligou-me e disse que tipo, é top, e que eu também posso experimentar”. Este tipo de apoio reflete um contexto em que a interação entre colegas atua como catalisador de novas vivências e de integração social.

A criação de laços, a empatia construída durante as atividades em grupo e o incentivo mútuo nas práticas desportivas traduzem-se em experiências positivas que ultrapassam o âmbito estritamente motor ou técnico das aulas, revelando a importância das dimensões sociais do desporto escolar como estratégia de integração.

#### 6.3.5. Modalidades

As escolhas e vivências desportivas dos alunos imigrantes são moldadas por fatores como preferências individuais, experiências prévias e contacto com novas modalidades em contexto escolar. Muitos alunos demonstraram afinidade por certas modalidades com base em gosto pessoal ou perceção de competência. A., por exemplo, afirmou que prefere o basquetebol “porque é uma das poucas que eu jogo bem”, associando o gosto à sua própria eficácia. De modo semelhante, D. expressou que o basquetebol é o seu desporto favorito, uma vez que “jogo todos os dias praticamente com os meus amigos no campo, então é um desporto que eu gosto”. I. mencionou duas modalidades “basquetebol e badminton” referindo que gosta delas por serem “muito divertidas” e porque considera que é “muito boa em ambos”. M. revelou uma relação mais afetiva com o andebol, afirmando: “tive uma paixão enorme pelo Andebol. Eu gosto muito das regras, gosto muito de marcar golos”. Acrescentou ainda que aprecia o ambiente coletivo associado à

prática: “também gosto muito do vibe que dá o desporto”, referindo-se à comunicação com os colegas e ao ambiente pré-jogo nos balneários.

No que respeita às experiências anteriores nos países de origem, houve variações marcadas entre os entrevistados. E. explicou que, no seu país, conhecia “basquete, futebol e basebol”, este último sendo o desporto nacional. Referiu ainda que antes da chegada a Portugal não teve contacto com muitas outras modalidades. M. afirmou não ter praticado desportos, indicando apenas a participação em aulas de dança: “só fiz dança, mas era hip-hop”, atividade que acabou por abandonar por exigir movimentos que envolviam capacidades de ginástica. Já A. disse não haver desportos diferentes no seu país de origem, tendo conhecido o badminton apenas após a chegada a Portugal. D. relatou que, conhecia o badminton, mas não o andebol, modalidade que viria a conhecer no contexto escolar português.

O contacto com novas modalidades em Portugal revelou-se, para a maioria dos alunos, uma oportunidade enriquecedora. E. destacou que teve acesso a modalidades como “badminton, voleibol, atletismo”, descrevendo a experiência como “interessante” e reconhecendo que chegou a gostar mais de alguns desses desportos do que dos que conhecia anteriormente. Sublinhou ainda a importância do intercâmbio de experiências com colegas, afirmando: “mesmo no basquete, dou alguns conselhos aos meus colegas”, e reconhecendo também o contributo dos outros: “essas colegas que praticavam outros desportos, que não sabiam, podem me dar conselhos também”. D. considerou que a aprendizagem de modalidades como badminton e andebol foi positiva, explicando: “badminton foi fixe, por conta que apesar de eu no início não saber fazer o saque(o serviço), depois eu aprendi”, e acrescentando que o andebol “é um desporto basicamente misturando futebol e basquete, então gostei”. M. relatou ter aprendido tag rugby em Portugal, mas que não apreciou a experiência: “eu não gostei muito, é muito seca para mim”, justificando que o estilo de jogo não incluía contacto físico, característica que valoriza, e que a obrigatoriedade de passar a bola rapidamente tornava o jogo “muito chato”. I. referiu também o andebol como novidade, embora sem aprofundar a sua experiência. Já A. descreveu o seu

primeiro contacto com o badminton como “boa, porque eu gostei”.

Em suma, os testemunhos evidenciam que as preferências desportivas dos alunos imigrantes resultam de um conjunto de fatores pessoais e contextuais. As experiências anteriores moldam as expectativas e os interesses, mas a exposição a novas modalidades no contexto escolar permite ampliar horizontes, promover a adaptação e, em alguns casos, redefinir gostos e competências dentro de uma nova realidade cultural e educativa.

#### 6.4. Discussão

Os dados obtidos neste estudo revelam uma valorização generalizada das aulas de Educação Física por parte dos alunos participantes, evidenciando que estas constituem um espaço de bem-estar, prazer e expressão individual. A maioria dos entrevistados manifestou entusiasmo e envolvimento nas atividades propostas, salientando o caráter dinâmico, lúdico e relacional das aulas. Esta perceção positiva está em consonância com os argumentos de Farias et al. (2019), que referem que práticas pedagógicas centradas no aluno, que proporcionam a autonomia e a colaboração, promovem um ambiente mais inclusivo e motivador, especialmente entre populações vulneráveis.

Contudo, os resultados também apontam para a existência de obstáculos à plena participação dos alunos, sobretudo em momentos específicos como a formação de grupos, a prática de determinadas modalidades ou o uso de linguagem potencialmente excludente por parte de alguns docentes. De acordo com Flensner et al. (2020), estas barreiras são recorrentes entre alunos recém-chegados, que muitas vezes enfrentam dificuldades de integração social e linguística, o que se confirma nos relatos apresentados, onde alguns alunos demonstram sentir-se deslocados ou incompreendidos, particularmente nas fases iniciais da sua inserção escolar.

A relação estabelecida entre professores e alunos emergiu como um fator determinante para o sentimento de inclusão e pertença. Quando os professores demonstram empatia, sensibilidade cultural e capacidade de adaptação comunicativa, os alunos sentem-se mais seguros e motivados. De acordo com Silva et al. (2021), a intencionalidade pedagógica e a escuta ativa

são elementos-chave para a construção de práticas educativas equitativas. Esta perspetiva é reforçada pelos testemunhos dos participantes que relataram sentir-se respeitados e valorizados quando as instruções eram claras, os conteúdos adaptados às suas necessidades e os seus contextos culturais reconhecidos.

Por outro lado, foram relatadas situações em que atitudes docentes desvalorizadoras ou insensíveis ao contexto cultural dos alunos tiveram impacto negativo na motivação e participação. Tal como referido por Mishra (2020), a ausência de formação adequada para lidar com a diversidade pode levar a práticas inconscientemente discriminatórias, que reforçam desigualdades e sentimentos de exclusão. A literatura é clara ao apontar que a formação inicial de professores deve incluir competências interculturais e estratégias pedagógicas inclusivas (Silva et al., 2021), o que se torna ainda mais premente num contexto cada vez mais heterogéneo e multicultural.

As interações entre colegas mostraram-se igualmente relevantes. De acordo com os alunos, modalidades coletivas como o basquetebol ou o andebol favoreceram o desenvolvimento de relações de proximidade, cooperação e entreajuda, contribuindo para o reforço do sentimento de pertença. De acordo com Farias et al. (2019), estas práticas colaborativas são essenciais na construção de ambientes educativos que promovam não só a literacia física, mas também competências sociais fundamentais. No entanto, também foram reportados episódios de exclusão, sobretudo em modalidades onde a performance individual tem maior visibilidade. Estes dados revelam a necessidade de uma mediação ativa por parte dos docentes para garantir que todas as atividades sejam vividas como oportunidades de inclusão e não de segmentação.

Relativamente às modalidades praticadas, observou-se uma valorização da diversidade de propostas, sendo evidente que o contacto com novas práticas desportivas contribuiu para o alargamento dos horizontes culturais e para o desenvolvimento de novas competências. De acordo com Walinga et al. (2018) e Kao e Luo (2020), a exposição a experiências diversificadas nomeadamente através de abordagens inovadoras e

integradoras pode promover a participação de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e origens culturais, potenciando a sua inclusão.

A introdução de modalidades desconhecidas ou pouco familiares foi, para muitos, uma oportunidade de descoberta e crescimento, embora tenha suscitado também sentimentos de estranheza ou desconforto em alguns casos. Tal como indicado por Ribeiro et al. (2024), é essencial que a seleção e implementação das modalidades tenham em conta não apenas os objetivos curriculares, mas também os contextos socioculturais dos alunos, respeitando as suas identidades e trajetórias.

De forma geral, os resultados confirmam que a inclusão é um processo dinâmico e relacional, dependente da qualidade das interações interpessoais, da sensibilidade pedagógica dos docentes e da adequação das estratégias de ensino. Como referem Farias et al., 2019a adoção de modelos centrados no aluno só será eficaz se for acompanhada de práticas intencionais que promovam equidade e empoderamento. Este estudo reforça, assim, a importância de repensar a Educação Física não apenas como espaço de desenvolvimento físico, mas como terreno fértil para a construção de uma escola mais justa, acolhedora e verdadeiramente inclusiva.

## 6.5. Conclusão

Este estudo teve como principal objetivo compreender as experiências de inclusão vividas por alunos imigrantes nas aulas de Educação Física, valorizando as suas perspectivas enquanto protagonistas do processo educativo. Através de uma abordagem qualitativa, centrada na recolha e análise de narrativas pessoais, foi possível identificar fatores que contribuem, positiva ou negativamente, para a construção de ambientes educativos inclusivos neste contexto específico.

Os resultados evidenciam que as aulas de EF são, em geral, percecionadas pelos alunos imigrantes como espaços de bem-estar, participação e socialização. O caráter prático e lúdico das atividades, aliado à possibilidade de interação com os alunos, favorece o desenvolvimento de relações interpessoais e a expressão corporal, aspetos centrais para a construção do sentimento de pertença. No entanto, também foram identificados obstáculos relevantes, tais como dificuldades de comunicação, experiências pontuais de exclusão social e abordagens pedagógicas pouco sensíveis à diversidade cultural dos alunos.

Estes achados confirmam que a inclusão na Educação Física não pode ser compreendida apenas como presença física na aula, mas antes como um processo complexo que exige intencionalidade pedagógica, reconhecimento das diferenças e mediação das relações interpessoais. A relação estabelecida com o professor, a dinâmica entre alunos e a adequação das modalidades propostas surgem como fatores-chave para a promoção de contextos inclusivos, tal como indicado na literatura científica consultada (Flensner et al., 2020; Mishra, 2020).

Deste modo, destaca-se a importância de uma formação docente sólida, que capacite os professores para lidar com a diversidade cultural e linguística em sala de aula, bem como para adotar estratégias pedagógicas centradas no aluno, adaptadas às suas necessidades e realidades. A Educação Física, enquanto componente curricular privilegiada para o desenvolvimento integral, deve assumir um papel ativo na promoção da equidade e da justiça social em contexto escolar.

Por fim, recomenda-se que futuras investigações aprofundem o papel da formação contínua dos professores na construção de práticas mais inclusivas em EF, bem como o impacto das políticas educativas na integração de alunos imigrantes. Adicionalmente, seria pertinente alargar a amostra e incluir diferentes contextos escolares, de modo a permitir uma análise mais abrangente das dinâmicas de inclusão nesta disciplina.

## 6.6. Referências Bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (cap. 1 e 2, pp. 48-52) Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the Teaching-Assessment-Learning Cycle. In *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 133–144).
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2019). “The Project Changed My Life”: Sport Education’s Transformative Potential on Student Physical Literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263–278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948>
- Flensner, K. K., Korp, P., & Lindgren, E-C. (2020). Integration into and through sports? Sport-activities for migrant children and youths. *European Journal for Sport and Society*, 18(1), 64–81. <https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1823689>
- Kao, C-C., & Luo, Y-J. (2020). Effects of Multimedia-Assisted Learning on Learning Behaviors and Student Knowledge in Physical Education Lessons: Using Basketball Game Recording as an Example. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(1), 119–139.
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students. *Educational Research Review*, 29, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Ribeiro, E. P. P., Mesquita, I. M. R., & Farias, C. F. G. (2024). ‘No One Is Left

Behind?': A Mixed-Methods Case Study of Equity and Inclusion in Physical Education Teacher Education. *Education Sciences*, 14(7), 776.

<https://doi.org/10.3390/educsci14070776>

Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centered models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 27(4), 798–816.

Wallhead, T., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2012). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 289–302.

Walinga, W., Consten, A., Van Driel, G., & Van Der Kamp, J. (2018). Using digital technology in physical education tailored to students' learning phase. In *Digital Technology in Physical Education* (pp. 181–203).

## **7. Considerações Finais**

O Estágio Profissional constituiu uma etapa decisiva no meu percurso acadêmico e pessoal, marcando a transição de estudante para professor em formação. Esta experiência permitiu-me compreender, com maior profundidade, as exigências e responsabilidades da docência, assim como a importância da resiliência, da adaptação e da reflexão contínua no exercício da profissão.

A diversidade de contextos educativos em que estive inserido, envolvendo uma turma residente do 8.º ano, uma turma partilhada do 5.º ano e uma turma do 1.º ciclo, revelou-se particularmente enriquecedora. Cada grupo apresentou características, desafios e necessidades singulares, obrigando-me a ajustar estratégias, a reformular planificações e a aprofundar o entendimento sobre o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo dos alunos. Esta multiplicidade de vivências contribuiu para o desenvolvimento da minha capacidade de diferenciação pedagógica e reforçou a importância de uma intervenção flexível, adaptada e centrada no aluno.

A prática letiva, articulada com a observação sistemática, a recolha de dados e a reflexão crítica, permitiu consolidar competências essenciais à docência. O estudo de investigação desenvolvido acrescentou uma dimensão científica à prática pedagógica, fortalecendo a minha capacidade de analisar, interpretar e relacionar dados com a realidade observada, bem como de compreender fenómenos educativos de forma rigorosa.

A participação nas dinâmicas da escola, nomeadamente no Desporto Escolar, nas atividades não letivas, nas visitas de estudo e nas iniciativas da comunidade educativa, permitiu-me ampliar a compreensão do papel social do professor e reforçar a ideia de que a Educação Física contribui de forma determinante para o desenvolvimento integral dos alunos. Tive, assim, a oportunidade de atuar não apenas como docente, mas também como agente educativo envolvido numa comunidade que valoriza a cooperação, o respeito e a inclusão.

O apoio da Professora Cooperante, dos Professores Orientadores e do núcleo de estágio foi fundamental para o meu crescimento. A orientação

recebida, marcada pela experiência, pela disponibilidade e pela capacidade de diálogo, proporcionou um ambiente formativo seguro e exigente, no qual pude evoluir, superar dúvidas, reformular práticas e adquirir maior confiança nas minhas decisões pedagógicas.

Com o término deste estágio, reconheço que evoluí não apenas enquanto professor em formação, mas também enquanto pessoa. Desenvolvi competências técnicas, científicas e humanas essenciais ao exercício da docência e aprofundei a consciência de que ensinar implica responsabilidade ética, rigor profissional, compromisso com a inclusão e capacidade permanente de reflexão. Terminei este percurso convicto da pertinência da Educação Física na escola e motivado para continuar a aprender, aperfeiçoar e aprofundar a minha prática, contribuindo de forma positiva para a formação integral dos alunos.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2015). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Almedina.
- Albuquerque, C., (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39, 55–71.
- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed., pp.207). *Livros Horizonte*.
- Blaya, C. (2004). Processo de avaliação. *Prática educativa*.
- Bossle, F. (2007). Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10–11, 135–151.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Coules, E. F., & Tzetzis, G. (2005). Systematic observation of the lesson of physical education with the use of OSCD-PE. *Inquiries in Physical Education and Sport*, 3(3), 204–211.
- Cunha, A. C., & Galvão, Z. (2022). A Educação Física escolar em Portugal: entre a centralidade e a diversidade. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 27(290), 112–123.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431).

Macmillan.

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50.
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 387–404.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Ferreira, H. C., & Machado, J. (2010). Os (des)caminhos da autonomia da escola pública em Portugal. In J. Formosinho (Org.), *Autonomia da escola pública em Portugal* (pp. 91–119). Fundação Manuel Leão.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. *Problemáticas da Educação Física I*, 89–95.
- Gonçalves, F. M., & Lima, R. F. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da Educação Física. *Revista RPD*, 18(38), 117–127.
- Gonçalves, M. A. S. (1986). REFLEXÕES SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Kinesis*, 2(2), 145–159.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do desporto. In G. Tani, J. O. Bento, & R. D. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 207–218). Guanabara Koogan.
- Harrison, K., O'Hara, J., & McNamara, G. (2015). Re-Thinking Assessment: Self- and Peer-Assessment as Drivers of Self-Direction in Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60(60), 75–88.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Educação Física (Reajustamento)*. Ministério da Educação.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Edições Almedina.
- Kenny, D. T. (1980). Direct instruction: An overview of theory and practice. *Journal of the Association of Special Education Teachers*, 15, 12–17.
- Kraemer, M. (2005). *Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber*.

- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5. ed.). Atlas.
- López-Pastor, V., Velasco, M. S. & Scott, S. M. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1).
- Marques, P., Pereira, A. L., & Baptista, P. M. (2013). *O Desporto em Contexto Escolar e o desenvolvimento de competências sociais: Revisão sistemática da produção académica em Portugal e a nível internacional*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53–82). Casa da Educação Física.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Científica*, 6. 57-70.
- Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26–42.
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita et al. (Eds.), *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72–92). Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Moreira, C. A. P. (2004). *Implicações para o processo Ensino/Aprendizagem decorrentes da planificação, comunicação e avaliação em projecto CTS, com alunos do 3.º e 4.º ano e professores do 1.º CEB* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua profissão* (pp. 13–33). Publicações

Dom Quixote.

- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos: algumas reflexões com os professores*. Universidade do Minho.
- Pires, M. V. (2017). Práticas de comunicação em sala de aula nos ciclos iniciais do ensino básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (9).
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens* (pp. 11–98). Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research and Teaching: Concepts; Findings and Implications*. Berkeley: McCutchan, pp. 28-56.
- Sarsenbaev, D. J. (2024). THE IMPORTANCE OF NONVERBAL COMMUNICATION TO DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS. *American Journal of Pedagogical and Educational Research*, 29, 73–80.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*.
- Silva, R., Queirós, P. & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1.A), 107–114.
- Simões, C. (1996). *O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO*. Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Vargas, T. G., Morisso, M. M., González, F. J., & Sawitzki, R. L. (2018). A

EXPERIÊNCIA DO SPORT EDUCATION NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UTILIZANDO O MODELO DE ENSINO EM UMA UNIDADE DIDÁTICA DE FUTSAL. *Movimento*, 24(3), 735–748.

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