



**A construção conceptual de um professor de Educação Física: o estágio
como uma experiência enriquecedora e transformadora**

Relatório de Estágio Profissional

Orientador: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Simão Fernandes Ferreira

Porto, 2025

Ficha de catalogação

Mestrado: Ferreira, S. (2025). A construção conceptual de um professor de Educação Física: o estágio como uma experiência enriquecedora e transformadora. Porto: Ferreira S. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Educação Física; Competências Sociais; Ensino; Estratégias Pedagógicas; Interação.

Agradecimentos

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha vida, pelo acesso a uma educação de qualidade e por todos os esforços realizados até aqui.

Ao meu irmão, parceiro e melhor amigo, por quem tenho um enorme orgulho e com quem a vida ganha outra cor.

Ao Instituto Nun'Álvares, que foi a minha casa durante grande parte da infância e contribuiu de forma incomensurável para a minha formação pessoal. A todos os docentes e não docentes com quem tive o privilégio de partilhar momentos inesquecíveis, deixo o meu profundo agradecimento, em particular à professora Manuela Carneiro e ao professor José Eira, dentre tantos outros, que marcaram de forma muito especial o meu percurso, e que levo na minha memória com muito carinho.

Ao Colégio da Trofa, igualmente fundamental na conclusão dos meus estudos, em especial ao professor Simão, pela disponibilidade e apoio na preparação para os pré-requisitos da FADEUP.

Aos meus amigos mais próximos, pelo convívio e pelas experiências que me proporcionaram ao longo dos anos, tornando-me uma pessoa melhor.

Ao Simão, ao Rodrigo e ao Vasco, um agradecimento especial por tornarem memoráveis não só os dois anos de mestrado, mas também os três anos de licenciatura na FADEUP. Ficam as recordações, a cooperação, as conversas, os trabalhos de grupo, desabafos e risadas que tanto contribuíram para a minha evolução.

Ao Pedro, o meu grande amigo, que apesar da distância dos últimos anos permanece alguém por quem tenho um carinho enorme e a quem tenho orgulho de chamar amigo.

À EBSDD, pelo excelente ambiente vivido durante este último ano letivo. Agradeço a todos os docentes e não docentes, em especial aos envolvidos na disciplina de Educação Física, pela forma calorosa como me receberam e por todo o apoio prestado no decorrer deste estágio.

À professora Manuela Machado, minha orientadora, expresso um agradecimento muito especial. Obrigado pelos ensinamentos, pela exigência e por acreditar nas minhas capacidades e nas dos meus colegas estagiários. Valorizo a abertura dada para expressar as minhas ideias e a forma como elevou a fasquia desde o primeiro dia, desafiando-me a crescer como professor e como pessoa. O rigor e a paixão com que vive a profissão de docente de EF marcaram-me profundamente e foram parte fulcral do sucesso deste estágio.

À professora Paula Silva, orientadora de todo o processo, pela disponibilidade constante, pelo olhar atento e pela seriedade com que desempenhou o seu papel de supervisão.

Aos meus colegas de estágio e aos professores cooperantes dos dois núcleos, pelo enriquecimento que trouxeram a esta experiência através da partilha de visões, desabafos e momentos de entreajuda. Um agradecimento muito especial ao Vasco, colega estagiário e grande amigo, por ter sido inúmeras vezes o meu apoio, partilhando dificuldades e incentivando-me a superar os desafios.

Por fim, aos meus alunos, a minha primeira turma. Nunca me esquecerei de nenhum de vocês. Obrigado por, apesar das dificuldades, me terem levado a sair da minha zona de conforto, obrigando-me a superar-me e a crescer, não só como professor, mas também como pessoa.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste ciclo de estudos, o meu sincero agradecimento.

Índice

<i>Índice Figuras</i>	<i>VII</i>
<i>Índices Tabelas</i>	<i>VIII</i>
<i>Índices Anexos</i>	<i>IX</i>
<i>Resumo</i>	<i>X</i>
<i>Abstract</i>	<i>XI</i>
<i>Lista de abreviaturas</i>	<i>XII</i>
2. Enquadramento Pessoal	2
2.1. Por que a Educação Física?	4
2.2 Expectativas e contextualização da PES	8
3. Enquadramento contextual	11
3.1 Caracterização da escola	11
3.2 Caracterização da turma	14
4. O Planeamento anual	16
5. O processo de avaliação e as vivências da PES	19
5.1 O Diário de Bordo como Instrumento de Reflexão Profissional	32
6. Desporto escolar: o maior clube do país	35
7. O papel e a importância das competências sociais nas aulas de Educação Física ..	40
Objetivos do Estudo	40
7.1 Metodologia	41
7.2 Resultados	42
7.3 Discussão	43
7.4 Conclusão e Considerações Finais	44
7.5 Ilacões para a prática profissional	45
8. Conclusão	47
9. Referências bibliográficas	49
10. Anexos	XIII

Índice Figuras

Figura 1 – Distribuição dos alunos da turma por género	14
---	-----------

Índices Tabelas

Tabela 1 – Tipos de conhecimento profissional do professor segundo Shulman (1986, 1987)	20
Tabela 2 – Distribuição dos artigos incluídos na análise de revisão	42

Índices Anexos

Anexo I – Exemplar Planeamento Anual.....	XIII
Anexo II – Exemplar Plano de aula.....	XIV
Anexo III – Enunciado do teste escrito.....	XV
Anexo IV – Grelha de avaliação de Ginástica.....	XVI
Anexo V – Poster Desporto Escolar.....	XVII

Resumo

O presente relatório de estágio, intitulado “*O papel e a importância das competências sociais nas aulas de Educação Física*”, foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O trabalho centra-se na análise do contributo das CS no processo de ensino-aprendizagem, procurando compreender de que forma estas influenciam as dinâmicas relacionais, o clima de aula e o desenvolvimento integral dos alunos.

A investigação baseou-se numa revisão da literatura e na reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada, realizada numa turma do 11.º ano. Foram exploradas as perceções dos professores de Educação Física relativamente às estratégias de promoção destas competências, bem como as dificuldades e potencialidades associadas à sua integração nas aulas. O estudo evidencia que a Educação Física, enquanto espaço privilegiado de interação, constitui um contexto fundamental para o desenvolvimento de competências como a cooperação, a comunicação, a empatia e a resolução de conflitos.

Os resultados apontam para a importância de metodologias ativas, diversificadas e intencionalmente orientadas para a socialização, que potenciem aprendizagens significativas e promovam um ambiente inclusivo. Conclui-se que as CS são determinantes para o sucesso académico e pessoal dos alunos, reforçando a necessidade de os professores adotarem práticas pedagógicas que as valorizem de forma explícita e sistemática.

Palavras-chave: Educação Física; Competências Sociais; Ensino; Estratégias Pedagógicas; Interação.

Abstract

This report, entitled “*The Role and Importance of Social Skills in Physical Education Classes*”, was carried out within the framework of the Professional Practicum of the Master’s Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education. The study focuses on analyzing the contribution of social skills to the teaching and learning process, seeking to understand how they influence classroom dynamics, relationships, and students’ holistic development. The research was based on a literature review and a critical reflection on supervised teaching practice, carried out in an 11th grade class. It explored Physical Education teachers’ perceptions of strategies to foster these skills, as well as the challenges and opportunities related to their integration into lessons. The findings highlight that Physical Education, as a privileged context for interaction, plays a key role in developing skills such as cooperation, communication, empathy, and conflict resolution.

Results suggest the relevance of active and diversified methodologies, intentionally designed to promote socialization, meaningful learning, and an inclusive classroom climate. The study concludes that social skills are essential for students’ academic and personal success, emphasizing the importance of pedagogical practices that explicitly and systematically foster their development.

Keywords: Physical Education; Social Skills; Teaching; Pedagogical Strategies; Interaction.

Lista de abreviaturas

DE – Desporto escolar

EBSDD – Escola Básica e Secundária D.Dinis

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

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

PC – Professora Cooperante

RE – Relatório de Estágio

CS – Competências Sociais

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi realizado com o propósito da conclusão do segundo e último ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS), realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A redação deste documento surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) do Estágio Profissional (EP) e visa dar conta, de forma reflexiva e fundamentada, de toda a experiência vivida ao longo do presente ano letivo de 2024/25 no meu estágio profissional, sendo ele o primeiro contacto que estabeleço com a profissão da docência.

Desta forma, ao longo deste relatório, procuro, através da reflexão e da introspeção, descrever o meu percurso como Estudante Estagiário (EE) de Educação Física (EF), compartilhando as vivências, dificuldades e conquistas que marcaram o meu desenvolvimento. Importa destacar que o estágio constitui uma situação de aprendizagem particularmente relevante, sendo ele um período de transição entre o conhecimento teórico, construído ao longo da formação académica, e a prática pedagógica, vivida no contexto escolar. Neste sentido, ao refletir sobre o caminho percorrido, vou elencar as principais dificuldades sentidas, tanto na gestão da aula como no planeamento pedagógico, na avaliação e na construção de estratégias de ensino, mostrando também como essas dificuldades foram sendo ultrapassadas. Além disso, vou destacar a forma como esta experiência contribuiu para a (re)construção da minha conceção da disciplina de Educação Física, reforçando o papel formativo e transformador que esta desempenha, não apenas no desenvolvimento motor e físico, como também nas vertentes pessoal, social e cívica de cada aluno.

Com tudo isto, o estágio revela-se um período particularmente importante para o desenvolvimento tanto profissional como pessoal, sendo ele um espaço de evolução, de aprendizagem permanente e de definição da identidade pedagógica. A experiência vivida ao longo do Estágio Profissional proporciona, assim, uma base reflexiva sobre a qual vou apoiar o início da minha carreira como Professor de Educação Física.

2. Enquadramento Pessoal

O meu nome é Simão Fernandes Ferreira, nasci no dia 22 de agosto de 2002 e sou natural de Vila Nova de Famalicão. Foi no coração desta cidade que passei os primeiros 5 anos da minha vida, sendo essa uma etapa particularmente relevante, na qual vivenciei algumas das minhas primeiras experiências, tanto pessoais como desportivas. Foi também nessa altura que estabeleci as minhas primeiras amizades na Creche Mãe, compartilhando vivências que marcaram o meu desenvolvimento. Importa destacar que, já nessa idade, começava a evidenciar algumas características pessoais, nomeadamente uma grande vitalidade, ativa disposição para o movimento e predisposição para a prática de atividade física. Neste período, ainda a residir em Famalicão, iniciei o meu caminho no desporto, começando pelo contacto com a natação nas piscinas de Oliveira de São Mateus, por volta dos 3 anos de idade. Posteriormente, também me dediquei ao karaté, sendo esta uma atividade que pratiquei até cerca dos 7 anos de idade. A natação e o karaté foram particularmente relevantes para o desenvolvimento de várias habilidades motoras e pessoais, como a concentração, o autodomínio e o espírito de sacrifício — valores que marcaram a minha evolução e permaneceram presentes nas fases seguintes do meu desenvolvimento. A etapa subsequente da minha vida ficou marcada pelo nascimento do meu irmão mais novo e pela nossa subsequente mudança para Landim, na periferia da cidade de Famalicão. Foi também nessa altura que iniciei o meu percurso escolar, ao ingressar no Instituto Nun'Álvres (INA), instituição onde permaneceria durante 11 anos, até ao 11º ano de escolaridade. Posteriormente, concluí o ensino secundário no Colégio da Trofa, no 12º ano. Importa destacar que sempre me caracterizei como sendo uma pessoa irrequieta, curiosa e cheia de vitalidade, sendo que o meu gosto pelo desporto e pelo movimento se acentuou particularmente a partir desta altura. Foi neste período que passei a dar cada vez mais importância à Educação Física (EF), ao futsal e ao futebol — modalidades que me acompanharam até perto dos meus 18 anos de idade. Foi também no 10º ano que optei pelo curso de Ciências e Tecnologias, tentando conciliar o interesse pelos conteúdos académicos com a paixão pelo desporto. Quando terminei o ensino secundário, já tinha a ideia muito clara de que o meu futuro passava pelo desporto, sendo essa a razão que

me levou a ingressar no curso de Ciências do Desporto, com o objetivo de me formar como Professor de Educação Física. Durante o período como aluno, o interesse pelo desporto ficou cada vez mais consolidado, fruto tanto das experiências vividas nas aulas de educação física, compartilhadas com colegas e professores, como da prática de desporto federado. Assim, depois de ter iniciado a carreira desportiva no futsal — até cerca dos 11/12 anos —, passei depois para o futebol, que me acompanhou até aos 18. Sempre me considerei uma pessoa particularmente competitiva, sendo que o envolvimento no desporto me moldou nesse sentido, tentando dar sempre o melhor de mim, ir até ao fim e nunca me dar por satisfeito, ainda que o resultado já parecesse garantido. Tal como referi, terminei o ensino secundário com o futuro relativamente delineado, sendo que o caminho a seguir passava pelo curso de Ciências do Desporto, de forma a dar continuidade ao meu desenvolvimento, tentando concretizar o desejo de me tornar Professor de Educação Física. Nos subsequentes 5 anos, que me trazem até ao presente, essa convicção ficou ainda mais reforçada. A formação académica que adquiri, aliada às experiências vividas como estudante e como estagiário, foram sendo a base sobre a qual vou construindo a minha identidade como futuro Professor de Educação Física, tentando alicerçar o meu caminho tanto nas aprendizagens teóricas como nas vivências práticas, de forma a proporcionar uma educação de qualidade, que valorize tanto o desenvolvimento físico como o desenvolvimento psicológico e social de cada aluno.

2.1. Por que a Educação Física?

Como já referi, à entrada para o 12º ano já tinha o objetivo de envergar pela área do ensino de EF. Para além de me considerar um rapaz com um gosto enorme pelo desporto, pela cultura desportiva, e também pelo exercício físico, sempre fui um aluno de excelência em EF e era a minha disciplina curricular favorita. No entanto, muitos dos meus colegas não partilhavam dessa mesma paixão e via que o desagrado pela disciplina, por parte dos alunos, era quase uma constante à medida que os anos iam passando. E a verdade é que, talvez inconscientemente, o desagrado dos meus colegas por uma disciplina e um ambiente de que eu tanto gostava fez-me tornar professor para procurar transmitir aos meus futuros alunos a paixão e o gosto que a EF sempre me proporcionou. No entanto, a disciplina de EF é muito mais do que isso e esta experiência vivida enquanto professor estagiário só veio reforçar essa noção. A EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral de crianças e jovens, sendo um espaço privilegiado para a promoção de habilidades motoras, cognitivas, pessoais e sociais. Através do movimento, do jogo e do desporto, proporciona experiências de aprendizagem que ultrapassam o mero desenvolvimento físico, contribuindo também para a construção de valores como a parceria, o fair-play, o espírito de equipa e o respeito pelo próximo (Gonçalves & Souza, 2016). De acordo com Vygotsky (1978), a aprendizagem é um processo social e compartilhado, sendo a interação com o meio — neste caso, o espaço da EF — um importante catalisador do desenvolvimento. Dessa forma, a educação física proporciona uma envolvência multissensorial e multissocial que fortalece tanto habilidades motoras como habilidades pessoais e relacionais. Por meio de atividades lúdicas e desportivas, o aluno vivencia diferentes estratégias de resolução de problemas, toma de decisões e autorregula-se, sendo capaz de transferir essas habilidades para outras esferas da sua vida. A educação física revela-se, assim, como um caminho particularmente relevante na educação de futuros cidadãos críticos, autónomos e conscientes da importância de um estilo de vida ativo e saudável (Darido & Rangel, 2005). Por esta razão, a escolha pelo Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário revela o interesse em proporcionar às comunidades educativas experiências de ensino que contribuam para o desenvolvimento

holístico do aluno. Para além disso, e quando olhamos não só para o panorama nacional, mas também global, a educação física apresenta um papel particularmente relevante na promoção da saúde das crianças e jovens, sendo um instrumento pedagógico crucial para a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida. Dados recentes sobre a realidade portuguesa vêm reforçar esta ideia. A obesidade infantil apresenta uma taxa particularmente alarmante, sendo que cerca de 32% das crianças (entre os 6 e os 13 anos) apresentam excesso de peso, das quais 9,4% são obesas (Gonçalves & Souza, 2016). Na mesma linha, verifica-se que aproximadamente 30,5% das crianças passa pelo menos 2 horas diárias em frente ao ecrã, sendo o sedentarismo um importante fator de risco para o aparecimento de doenças crónicas, como a diabetes, a doença cardiovascular e outras condições de saúde associadas ao estilo de vida (Darido & Rangel, 2005). Ainda neste contexto, verifica-se uma redução acentuada da atividade física na adolescência, sendo que apenas 54,4% das crianças e jovens de 6–14 anos cumprem as recomendações da Organização Mundial da Saúde de pelo menos 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa por dia (Gonçalves & Souza, 2016). Por outro lado, a EF rege-se por processos e modelos de ensino-aprendizagem, como o modelo de Vickers (2007) que revela como o envolvimento na EF proporciona um espaço de aprendizagem multissensorial, onde o aluno desenvolve habilidades motoras, de avaliação de situação e de tomada de decisão. Através do “quiet eye”—o período de fixação do olhar antes da execução de uma habilidade motora—o aluno consegue focar-se nas fontes de informação relevantes, aumentando tanto a eficácia da sua decisão como da execução.

Com base nestes dados, torna-se particularmente relevante o papel da educação física como disciplina universal, obrigatória e de acesso gratuito nas escolas, sendo capaz de minimizar desigualdades, de proporcionar uma educação holística — que envolve tanto o desenvolvimento físico como o psicológico e social — e de apoiar o combate ao sedentarismo. A educação física revela-se, assim, um pilar da educação para a saúde, sendo particularmente importante na prevenção de problemas de obesidade, na promoção de estilos de vida ativos e na aquisição de habilidades motoras, pessoais e relacionais, que serão transferidas para outras esferas da vida. Para além disso, a EF apresenta,

ao longo de várias décadas, um papel ambíguo no currículo escolar, sendo, com frequência, encarada como uma disciplina de menor importância face às outras matérias, particularmente as de teor mais “académico” como a matemática, o português, ou as ciências (Neto et al., 2019; Tardif & Gauthier, 2013). Esta desvalorização revela-se tanto na organização da carga horária, que habitualmente é reduzida em comparação às outras disciplinas, como nas perceções da comunidade escolar, que a considera, muitas vezes, como sendo um espaço destinado ao lazer, ao desporto, ou ao alívio da pressão académica, em detrimento de uma área de saber relevante para o desenvolvimento integral do aluno (Le Cornoyer et al., 2019). Esta ideia revela uma conceção redutora da EF, que ignora o seu potencial formativo, tanto ao nível motor, como cognitivo, afetivo e social (Vygotsky, 1978). A educação física proporciona, de facto, experiências de aprendizagem multiformes, sendo um espaço onde o aluno não só adquire competências motoras, como também fortalece valores, atitudes, disciplina, trabalho em equipa, respeito pelo próximo, e superação de dificuldades, sendo, assim, um importante contributo para o desenvolvimento de cidadãos autónomos, críticos e socialmente responsáveis (Dewey, 1916). Ainda assim, a realidade revela que a educação física enfrenta uma perceção de desvalorização tanto pelos agentes da educação como pelo próprio sistema de ensino, sendo encarada como uma disciplina que não se relaciona tanto com o “saber” como outras matérias. Em determinados contextos, verifica-se, inclusivamente, a redução da avaliação da educação física ao parâmetro de “frequentado” ou “não frequentado”, sendo removida da média final do aluno, o que revela a pouca importância institucional que ainda é atribuída a esta área (Le Cornoyer et al., 2019). Este fenómeno revela uma incongruência pedagógica, na medida em que o desenvolvimento de um indivíduo não se faz apenas pelo desenvolvimento de conhecimentos específicos de determinados conteúdos, sendo preciso atender também às outras vertentes da educação. A educação física proporciona, de forma particularmente relevante, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, a consciência do próprio corpo e das suas possibilidades, sendo ainda um espaço de inclusão, de expressão, de convívio e de superação de dificuldades (Tardif & Gauthier, 2013). Importa, pois, reestruturar o modo como a EF é encarada no currículo, tentando

proporcionar-lhe uma posição de maior centralidade, tanto nas políticas educativas, como nas práticas pedagógicas. Apenas dessa forma será possível valorizar o potencial formador desta disciplina, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais completos, autónomos e conscientes da importância de um estilo de vida ativo, tanto para a sua saúde física, como para o seu bem-estar psicológico e social (Dewey, 1916; Vygotsky, 1978). Todas estas preocupações, as minhas vivências, os meus valores e aquilo que penso serem as minhas qualidades fizeram com que a escolha pelo MEEFEBS e pela profissão de professor de EF tenha vindo a fazer cada vez mais sentido ao longo desta caminhada académica.

2.2 Expectativas e contextualização da PES

O segundo e último ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) correspondeu ao ano de estágio profissional em contexto escolar. Tratou-se de um período pelo qual sempre havia aguardado com grande expectativa, considerando a minha vocação para o ensino da EF, o gosto pelo contacto permanente com os alunos, pelo desporto e pelo ensino. Foi uma nova realidade que me permitiu iniciar a construção da minha identidade como futuro Professor de EF (Tardif & Gauthier, 2013). Este ano revelou-se particularmente exigente, quer pelo desafio de assumir, pela primeira vez, a responsabilidade pelo ensino de uma turma, quer pelo conjunto de responsabilidades pedagógicas e administrativas que lhe estavam associadas. Por um lado, constituiu uma oportunidade de desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional, representando um passo decisivo na consolidação da minha competência pedagógica (Shulman, 1987). Por outro lado, senti o peso da proximidade da vida adulta, do término da formação académica e da entrada no mercado de trabalho, realidade para a qual tive de me preparar com dedicação e resiliência. É o fim de um trilho que comecei não só desde que entrei para a faculdade em 2020, mas sim desde os meus primeiros anos de vida, ainda que de forma inconsciente. É uma realidade que me assustou um pouco, e que por vezes me levou a questionar e a refletir sobre todas as minhas decisões, mas que me deixa simultaneamente entusiasmado e ansioso para ver aquilo que o futuro me reserva. Neste sentido, o estágio revelou-se particularmente exigente e, em simultâneo, profundamente enriquecedor. Permitiu-me viver experiências diversificadas que contribuíram para a preparação da minha futura prática profissional. Já me sentia preparado para lecionar uma aula, mas enfrentei o desafio da gestão da envolvência escolar, especialmente no que dizia respeito à organização da documentação pedagógica, ao planeamento das atividades, à avaliação e ao atendimento às especificidades de cada aluno. Neste período, trabalhei de forma próxima da realidade escolar, procurando atender às necessidades individuais dos alunos e respeitar a sua diversidade, tanto ao nível das habilidades motoras como ao nível das motivações e dificuldades de aprendizagem (Vygotsky, 1978). Percebi que a organização, a disciplina e o planeamento prévio foram elementos-chave para o sucesso enquanto estagiário,

sendo necessário desenvolver estratégias que me permitissem ultrapassar as fragilidades iniciais na gestão do tempo e na resposta às exigências do contexto escolar. Compreendi também que o planeamento, longe de ser apenas um exercício administrativo, assumiu-se como uma ferramenta que conferiu intencionalidade ao ensino, garantindo a articulação entre as aprendizagens essenciais e a realidade dos alunos. Ao longo deste percurso, integrei o grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas D. Dinis, em Santo Tirso, trabalhando em colaboração com cinco colegas estagiários. Este trabalho em equipa permitiu-me partilhar dúvidas, experiências e reflexões, aspeto que considero essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica, uma vez que o trabalho colaborativo constitui um pilar da formação de futuros professores (Le Cornoyer et al., 2019). Para além disso, a partilha com colegas promoveu a construção de uma identidade docente coletiva, onde cada contributo fortaleceu a capacidade de enfrentar desafios comuns no contexto escolar. Nesse contexto, leccionei EF a uma turma de 11.º ano, composta por 24 alunos, sob a supervisão da professora Manuela Machado. A escola revelou-se um ambiente positivo, caracterizado por relações de proximidade e cordialidade entre alunos, funcionários e docentes. Esse clima de parceria contribuiu para um espaço educativo vivido de forma partilhada (Dewey, 1916). Em paralelo, integrei o núcleo de desporto escolar de natação, em colaboração com os meus colegas estagiários. Todas as quartas-feiras, das 15h00 às 17h15, me deslocava às piscinas de Santo Tirso para apoiar o desenvolvimento de várias turmas de diferentes níveis de ensino — do 5.º ao 12.º ano — experiência particularmente enriquecedora pelo contacto com diferentes faixas etárias e pelo aprofundamento de estratégias pedagógicas no ensino da natação. A organização das turmas em dois turnos proporcionou tanto o ensino de iniciação como o de aperfeiçoamento, permitindo-me trabalhar com alunos em diferentes estádios de aprendizagem, desde os que nunca haviam experienciado a modalidade de natação até aos que se preparavam para participar em competições que viríamos a ter ao longo do ano escolar. O primeiro grupo funcionava das 15h00 às 16h00, enquanto o segundo começava às 16h15 e terminava pelas 17h15. Esta experiência assumiu-se como um complemento ainda mais importante, uma vez que a natação não seria abordada no plano

curricular do 11.º ano, mas que constitui uma modalidade central para a promoção da saúde e da segurança aquática e que devia ser praticada por todos.

Como referido, ao longo do estágio, nomeadamente na sua fase mais precoce, enfrentei dificuldades relacionadas com a organização da documentação exigida, com a necessidade de dominar diferentes matérias de ensino, com o planeamento das aulas e com a atenção às especificidades de cada aluno. Tal exigiu estudo constante e preparação contínua, de forma a responder às necessidades de todos, sendo fundamental a revisão das aprendizagens essenciais como base de qualidade do ensino (Le Cornoyer et al., 2019). Ainda assim, o principal objetivo do estágio não se centrou apenas na avaliação final ou na classificação atribuída. Mais do que isso, representou um momento estruturante na construção de práticas, estratégias pedagógicas, métodos de ensino e valores que irão acompanhar-me ao longo da carreira como Professor de EF (Tardif & Gauthier, 2013). Procurei, em todas as aulas, proporcionar aos alunos experiências educativas relevantes, que despertassem o interesse pelo desporto, pelo movimento, por estilos de vida ativos e pelos valores da cidadania, como a cooperação, a tolerância, a responsabilidade, o esforço e o respeito pelo próximo (Dewey, 1916; Vygotsky, 1978). Finalmente, considerei igualmente importante elevar o nome da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) junto da comunidade escolar, demonstrando a qualidade da formação de futuros professores de EF e contribuindo, na medida do possível, para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. O estágio permitiu-me também compreender a dimensão social e política da profissão docente, na medida em que o professor não transmite apenas e só conhecimentos, mas participa na construção de cidadãos ativos, críticos e responsáveis. Assim, encarei este ano de estágio como uma enorme responsabilidade, com a plena consciência de que se tratava de uma oportunidade ímpar de desenvolvimento, aprendizagem e maturação, tanto a nível pedagógico como a nível pessoal.

3. Enquadramento contextual

3.1 Caracterização da escola

A escola D. Dinis (figura 1), fundada em 1975 e localizada em Santo Tirso, pertence a um agrupamento de escolas do qual fazem parte a EB de Agrela e Vale do Leça, EB de Campinhos-Agrela, a EB de Arcozelo-Água Longa, a EB de S. José-Refojos, a EB Parada-Carreira, a EB de Igreja-Guimarei e a EB de Cantim-Reguenga. O agrupamento de Escolas D.Dinis conta com cerca de 2000 alunos, onde sensivelmente 700 desses pertencem à escola D.Dinis, em Santo Tirso, onde me encontro a estagiar.



Figura 1 - Fachada D. Dinis

Na Escola Básica e Secundária D. Dinis (EBSDD), funcionam turmas desde o 5º ao 12º ano de escolaridade. As suas instalações sofreram a intervenção da Parque Escola., que contemplou a construção de novos edifícios e a remodelação de outros já existentes, de forma a garantir a satisfação das atuais exigências de conforto, segurança e acessibilidade. Os espaços exteriores da escola foram também remodelados preservando, no entanto, os muitos espaços verdes que compõem a escola. Concomitantemente com as alterações que a escola sofreu, descritas acima, a mesma mostra-se como um espaço bastante agradável e moderno, com 4 grandes blocos de salas de aulas, anfiteatros, laboratórios, um pavilhão polidesportivo, uma box de crossfit, sala de ginástica e campo exterior com pista de atletismo ao redor, para além de uma caixa de areia. Para além de todos estes espaços (figura 2), a escola D.Dinis ainda garante mais

espaços para a lecionação das aulas de educação física através de acordos com a Câmara Municipal, onde pudemos contar com as piscinas, os campos de ténis e do pavilhão do Ginásio Clube Santo Tirso que se encontram perto da escola. Temos ainda ao nosso dispor o agradável parque de Geão, para além do pavilhão municipal, piscinas municipais e relvados sintéticos no centro da cidade que se destinam mais ao uso por parte dos cursos profissionais. Estes locais podem ser bem identificados através da figura 2, presente abaixo.



Figura 2 - Espaços próximos da escola D.Dinis: 1 – Escola D.Dinis; 2 – Piscinas, campos de ténis e pavilhão do GCST; 3- Parque de Geão;

O ambiente que se encontra na escola é bastante agradável com uma boa dinâmica entre docentes, não docentes e alunos. De realçar a simpatia e o à-vontade com que os nossos colegas de departamento nos encaram, para além dos profissionais ligados ao pavilhão polidesportivo. No que toca à educação física a escola tem, como é perceptível pelo que foi acima descrito, uma grande variedade nos espaços, mas esta não deixa de ser o maior entrave ao ensino da educação física. O pavilhão é dividido em três espaços o que por vezes torna a gestão do clima de aula e a gestão do espaço bastante difícil. No meu caso,

acompanhando uma turma com 22 alunos, foram diversas as vezes em que senti essa mesma dificuldade. Ao nível das deslocações para os espaços exteriores, acabamos sempre por perder tempo útil de aula quando queremos lecionar no parque de Geão, nos campos de ténis ou no pavilhão do GCST o que acaba por empobrecer a aula, afetando o planeamento das mesmas. Durante as épocas de chuvas prolongadas todos estes espaços tornavam-se inviáveis e mais difíceis de serem usados (campo exterior/pista, parque de Geão, espaços GCST), por se localizarem no exterior o que restringe ainda mais as dinâmicas de aula. Todas estas nuances ao nível dos espaços de aula fizeram com que tivesse de realizar várias alterações ao meu planeamento anual, que é outro dos tópicos sensíveis até ao presente momento do estágio. A missão do agrupamento de escolas D. Dinis, Santo Tirso é “formar cidadãos cientificamente bem preparados, informados e criativos, capazes de pensar e agir de forma autónoma, recetivos à inovação e preparados para a mudança, respeitadores de estilos de vida saudável e exigentes na sua conduta ética e no seu desempenho profissional” e senti que o trabalho que procurei realizar ao longo deste ano letivo de estágio, juntamente com os meus colegas de estágio e com a P.C. foi de encontro com a missão da escola.

3.2 Caracterização da turma

A turma do 11.º da Escola Secundária D. Dinis, que teve o privilégio de acompanhar ao longo do último ano letivo, era composta inicialmente por 22 alunos, número que se alterou para 24 com a chegada de dois novos elementos no início do segundo período. A distribuição por género passou, assim, de 13 raparigas e 9 rapazes para 14 raparigas e 10 rapazes.

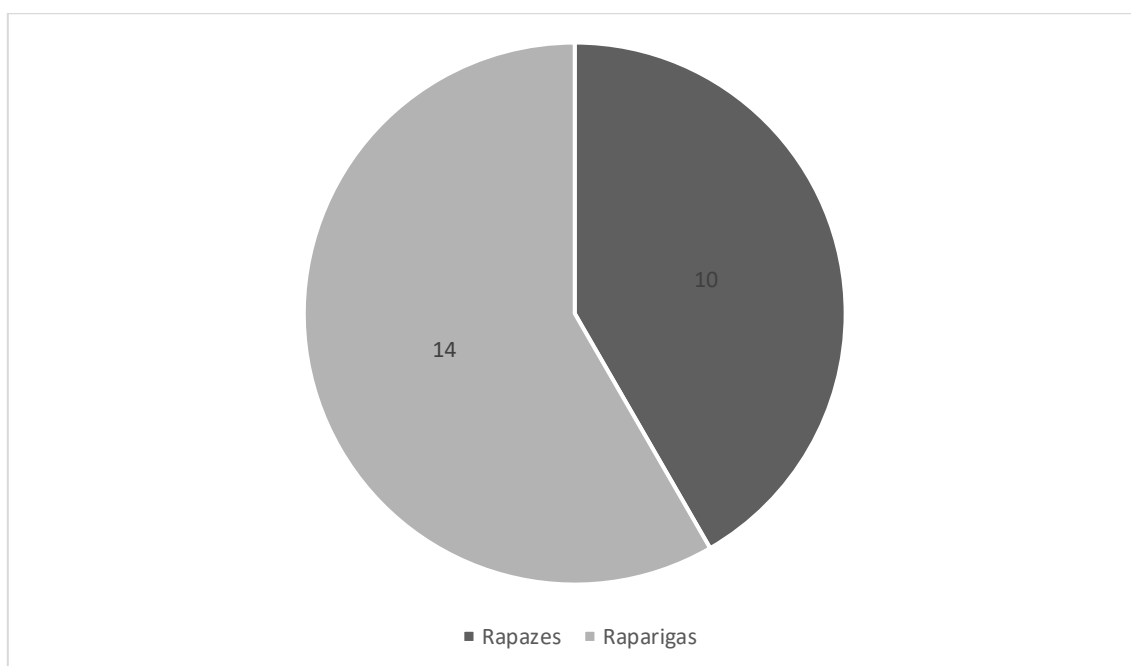


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da turma por género

Do ponto de vista do desempenho motor, tratava-se de uma turma com elevado potencial, apresentando a maioria dos alunos competências físicas acima da média. Contudo, este nível de desempenho não encontrava paralelo no domínio interpessoal, onde se evidenciavam fragilidades em aspetos como a cooperação entre colegas, o respeito mútuo, a capacidade de concentração e o compromisso com as atividades propostas em aula. Esta realidade é consistente com a literatura, que refere que os adolescentes, nesta fase, tendem a valorizar mais as relações de grupo e a afirmação social do que a disciplina e o cumprimento das normas escolares (Oliva, 2012). Em termos relacionais, a turma caracterizava-se por uma organização social marcada pela existência de grupos de alunos dentro da turma bastante definidos, fenómeno comum na faixa etária

em questão. A presença destes grupos revelou-se, sobretudo no início do ano letivo, fonte de tensões e conflitos, particularmente quando os alunos eram integrados em equipas mistas que envolviam elementos de diferentes subgrupos. Esta carência de competências relacionais e interpessoais constatou uma das grandes dificuldades do meu ano de estágio, que irei descrever mais detalhadamente neste documento. Contudo, ao longo do ano foi possível observar uma evolução positiva, com progressos ao nível da cooperação, da tolerância e do respeito pelos colegas e pelas regras impostas pelo professor. Esta melhoria sugeriu um processo gradual de adaptação e integração, reforçado pelo trabalho desenvolvido nas aulas e pela intervenção intencional do professor. Em comparação com as outras turmas do mesmo nível de ensino, que também observei no decurso do estágio, o 11.º distinguiu-se por apresentar alunos com um desempenho motor globalmente superior. Não só relativamente do nível motor, a grande maioria dos alunos da turma também apresentava um ótimo conhecimento teórico sobre as diversas matérias abordadas e muitos dos alunos praticavam desporto federado. No entanto, esta mesma turma exigiu uma maior atenção no que respeitava à gestão do clima de aula, não apenas devido às características relacionais dos alunos, mas também pelo facto de ser a turma com o maior número de alunos. A literatura sublinha que, em turmas mais numerosas, a gestão da disciplina e a organização das tarefas exigem estratégias mais diferenciadas e flexíveis, sendo o clima de aula um fator determinante para a qualidade das aprendizagens (Fernandes, 2005). Neste sentido, a minha atuação enquanto professor em formação assumiu um carácter mais assertivo, sobretudo durante os momentos de instrução, onde a dispersão e as brincadeiras, em particular entre os rapazes, surgiam frequentemente. Apesar destas dificuldades iniciais, foi notória a evolução dos alunos ao longo do tempo, observando-se uma maior predisposição para ouvir, respeitar e responder de forma adequada às instruções e ao feedback fornecido, ainda que os alunos sempre mantivessem alguma dificuldade em permanecer atentos nos momentos de instrução e em rapidamente respeitar. Considero que este processo de ajustamento foi fundamental não apenas para o seu desenvolvimento, mas também para a minha evolução profissional, proporcionando-me um treino valioso na gestão da aula e no estabelecimento de um ambiente de aprendizagem mais produtivo.

Do ponto de vista pedagógico, os desafios vivenciados com esta turma permitiram-me consolidar estratégias importantes, tais como a otimização dos tempos de transição entre tarefas, a atribuição de funções claras aos alunos que não estavam diretamente envolvidos na atividade principal, e a utilização de uma intervenção imediata e ajustada perante comportamentos desadequados. Estes aspetos, aliados a uma postura consistente e coerente enquanto professor, contribuíram para uma progressiva melhoria do clima de aula e da qualidade das aprendizagens. Para além do acompanhamento da turma do 11.º, tive igualmente oportunidade de colaborar no desporto escolar de natação, envolvendo alunos desde o 5.º até ao 12.º ano. Esta experiência, distinta da lecionação em contexto de turma, revelou-se particularmente enriquecedora, dado que implicou a adaptação da minha prática pedagógica a diferentes níveis de desenvolvimento motor, faixas etárias e contextos de aprendizagem. Este contacto alargado permitiu-me ampliar a minha visão sobre a diversidade de perfis dos alunos e sobre a flexibilidade necessária ao exercício da docência.

4. O Planeamento anual

O planeamento revelou-se, ao longo do estágio, um dos grandes temas de reflexão e de trabalho colaborativo, estando presente quer nas reuniões de área disciplinar, quer nas reuniões semanais do núcleo de estágio. A literatura aponta o planeamento como um processo estruturante da prática docente, funcionando como guia para a ação pedagógica e assegurando a coerência entre os objetivos definidos, as aprendizagens essenciais e os contextos de ensino-aprendizagem (Shulman, 1987; Tardif & Gauthier, 2013). Em EF esta dimensão ganha ainda maior relevância, tendo em conta a diversidade de conteúdos, a variabilidade de espaços e a necessidade de gerir recursos limitados. Seguir um planeamento anual à risca, enquanto se procura garantir a lecionação de todas as aprendizagens essenciais, revelou-se um desafio constante ao longo do ano letivo. A entrada no estágio profissional constituiu, nesse sentido, um verdadeiro confronto com a complexidade da conceção, construção e operacionalização de um planeamento anual. As primeiras semanas mostraram-se exigentes, não apenas pela inexperiência natural de um estudante estagiário, mas também pela

necessidade de articular o planeamento com fatores externos ao professor, como a disponibilidade de espaços e horários. A professora cooperante desempenhou um papel determinante neste processo, incutindo exigência e promovendo uma reflexão crítica sobre a elaboração dos documentos pedagógicos, em especial sobre a importância de alinhar o planeamento com as aprendizagens essenciais e com os objetivos curriculares definidos para o 11.º ano. Tal como refere Bento (2014), o planeamento não deve ser entendido como um mero exercício administrativo, mas como uma ferramenta pedagógica que orienta, ajusta e confere intencionalidade à prática de ensino. Um dos maiores desafios identificados foi a existência do *roulement*, documento que estabelece a distribuição das semanas de aulas, das turmas e dos espaços de prática. Esta organização, alheia à decisão direta do professor, condiciona de forma significativa a operacionalização do planeamento (anexo I), podendo limitar a lecionação de determinadas modalidades ou comprometer o tempo dedicado a cada conteúdo. No caso do atletismo, por exemplo, a atribuição de poucas semanas no espaço exterior inviabilizou o cumprimento integral das aprendizagens previstas. Este confronto revelou-se pedagógica e profissionalmente relevante, pois colocou em evidência a tensão entre a realidade logística e as exigências curriculares. Se, por um lado, tendia inicialmente a adaptar os conteúdos à disponibilidade dos espaços, por outro, a PC enfatizava a importância de intervir no planeamento anual, de modo a assegurar uma distribuição mais justa e uniforme dos conteúdos ao longo do ano letivo. Esta perspetiva vai ao encontro da visão de Perrenoud (2002), que defende que o professor deve assumir o papel de gestor do currículo, garantindo que as aprendizagens essenciais não são comprometidas por fatores meramente organizacionais. Para além do papel organizacional, o planeamento anual tem ainda uma função de previsão e antecipação de problemas pedagógicos. Como sublinha Rosado (2015), o planeamento permite ao professor prever constrangimentos, adaptar estratégias e reduzir a imprevisibilidade do processo de ensino. Em EF, onde as condições externas como o clima, os espaços ou os materiais têm impacto direto na execução das aulas, esta antecipação torna-se indispensável para assegurar a continuidade e a qualidade do ensino. Outra ideia fundamental prende-se com o facto de o planeamento anual ser também um instrumento de equidade pedagógica. Ao

garantir que todos os conteúdos previstos nas aprendizagens essenciais são abordados, o planejamento assegura que nenhum aluno é prejudicado por fatores externos como a falta de espaço ou a irregularidade das aulas. Trata-se, assim, de um documento que não só organiza, mas também democratiza o acesso às aprendizagens, respondendo ao princípio de uma escola inclusiva e justa (Darido & Rangel, 2005). Por fim, o planejamento pode ser entendido como um processo dinâmico, sujeito a ajustamentos contínuos. Não se trata de um documento rígido e imutável, mas de uma ferramenta flexível, que deve ser constantemente atualizada em função da evolução da turma, das condições do contexto e da reflexão crítica do professor. Essa flexibilidade aproxima o planejamento de uma prática reflexiva, em que o professor assume simultaneamente o papel de organizador e de investigador da sua própria prática (Schön, 1983). Assim, a experiência de estágio permitiu compreender que o planejamento anual em Educação Física é, simultaneamente, um processo técnico e reflexivo: técnico, porque exige rigor na articulação dos conteúdos, dos objetivos e dos recursos disponíveis; reflexivo, porque implica uma constante análise crítica e a capacidade de tomar decisões pedagógicas que garantam o direito de todos os alunos a uma aprendizagem equitativa e significativa.

5. O processo de avaliação e as vivências da PES

A primeira aula é sempre um momento marcante para qualquer um de nós. É a primeira vez que estamos cara a cara com os nossos alunos, que vemos as suas caras e os seus olhares e onde começamos desde logo, ainda que de forma inconsciente, a fazer alguns juízos de valor (quem serão os mal comportados, quem serão os aplicados e atentos, quem é que vai exigir da parte do professor uma intervenção mais assertiva, entre outras coisas). A minha primeira aula, bem como a de todos os meus colegas estagiários que me acompanharam na EBSDD teve lugar no auditório da escola. Construí previamente um powerpoint, não só com informações minhas que achei relevante os alunos terem conhecimento, mas também diversas informações sobre o ano letivo que começara, desde matérias a abordar, dinâmicas das aulas, e regras de conduta a seguir. Foi neste primeiro contacto com os meus alunos que percebi que a minha atuação como professor ia ser muito além da simples transmissão de conhecimentos teóricos e práticos acerca das diferentes matérias que lecionaríamos. Rapidamente percebi que os alunos não se sentiam confortáveis no ambiente de turma, e que a mesma era muito disruptiva. Consegui perceber muito rapidamente que, embora a sala se encontrasse completamente vazia, os alunos começaram a sentar-se de forma muito mal distribuída, de tal forma que consegui identificar 3 grupos de alunos. Esta observação, que constatei a posteriori à conversa com a PC, viria a tornar-se muito importante para a operacionalização de todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano. Para além disso, os alunos mostraram-se muito pouco recetivos acerca das minhas instruções para ocuparem os lugares mais em baixo do auditório, e tive de repetir diversas vezes para que os alunos se juntassem, levando mesmo a que a PC viesse a intervir de forma mais assertiva. O restante da aula foi marcado por diversas interrupções, por conversas constantes por parte dos alunos, levando a que os tivesse de chamar à atenção por mais do que uma vez. Para além disso, apesar de serem uma turma de um elevado grau de conhecimento acerca das matérias, mostravam-se muito pouco à vontade para expor esse mesmo conhecimento à frente dos seus colegas, o que viria a ser outro dos meus focos de ação ao longo do ano. Todos estes pequenos episódios, ainda que fosse apenas a primeira aula, serviram de ótimo aviso para a forma como me deveria apresentar à frente

dos alunos dali para a frente. Foi esta falta de relacionamento interpessoal e social que me levou, algumas semanas mais tarde, a escolher a área das CS como área para revisão de literatura, que se encontra neste documento.

Já explicado o meu primeiro impacto com os alunos, considero pertinente refletir sobre a forma como o seu comportamento contribuiu para a minha evolução enquanto professor ao longo do ano letivo. Desde o início percebi que nunca tive grande preocupação relativamente à transmissão dos conteúdos das diferentes modalidades, uma vez que reconheço esse domínio como um dos meus pontos fortes enquanto docente estagiário. Este tipo de domínio corresponde ao denominado conhecimento da matéria (content knowledge), isto é, o saber específico da disciplina que, segundo Shulman (1986), constitui apenas uma das dimensões do conhecimento profissional de um professor. No entanto, cedo percebi que o verdadeiro desafio se encontrava na mobilização de outros tipos de conhecimento, como o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que exigem transformar o saber técnico em aprendizagens acessíveis, claras e significativas para os alunos, enquanto se assegura um clima de aula adequado.

De acordo com Shulman (1986, 1987), o conhecimento profissional do professor não se resume ao domínio da matéria, mas integra diferentes dimensões que, em conjunto, sustentam a prática docente. Estas dimensões incluem o conhecimento da disciplina, mas também aspetos pedagógicos, curriculares, contextuais e relacionais, sendo fundamentais para transformar o saber específico em aprendizagens significativas. A Tabela 1 sintetiza estas diferentes categorias de conhecimento, exemplificando a sua aplicação no contexto da Educação Física.

Tabela 1 – Tipos de conhecimento profissional do professor segundo Shulman (1986, 1987)

Tipo de conhecimento	Descrição	Exemplo em Educação Física
----------------------	-----------	----------------------------

Conhecimento da matéria (Content Knowledge)	Domínio dos conteúdos específicos da disciplina.	Saber regras, técnicas e fundamentos das modalidades desportivas.
Conhecimento pedagógico geral (General Pedagogical Knowledge)	Estratégias de ensino, gestão de aula, organização e avaliação.	Definir regras de funcionamento, gerir tempo útil de aula, aplicar diferentes métodos de ensino.
Conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK)	Integração entre o conteúdo e a forma de o ensinar de forma clara e acessível.	Ensinar o nado crawl através de progressões didáticas adaptadas ao nível dos alunos.
Conhecimento curricular (Curricular Knowledge)	Compreensão dos programas, metas e sequências de aprendizagem.	Planear aulas alinhadas com as Aprendizagens Essenciais de EF.
Conhecimento dos alunos (Knowledge of Learners)	Compreensão das características, necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.	Adaptar atividades para alunos com diferentes níveis de motivação ou condição física.
Conhecimento dos contextos educativos (Knowledge of Educational Contexts)	Entendimento da escola, comunidade e condições organizacionais.	Integrar o Desporto Escolar na dinâmica da escola e respeitar os recursos disponíveis.
Conhecimento dos objetivos, fins e valores educativos	Compreensão dos propósitos mais amplos da educação e da disciplina.	Promover a cooperação, o respeito e o desenvolvimento integral através da EF.

A análise desta tabela permitiu-me compreender que a docência exige a mobilização articulada de vários tipos de conhecimento. No meu percurso de estágio, percebi que, apesar de me sentir seguro ao nível do conhecimento da matéria, os maiores desafios surgiram precisamente na aplicação do conhecimento pedagógico e do conhecimento pedagógico do conteúdo,

sobretudo no que diz respeito à gestão do clima de aula e à adaptação das estratégias de ensino às necessidades específicas dos alunos.

Foi precisamente no conhecimento pedagógico geral que identifiquei maiores dificuldades, sobretudo no que respeita à minha postura e forma de me apresentar perante a turma. Estava particularmente receoso quanto à necessidade de intervir para eliminar comportamentos desadequados e, em muitos momentos, senti-me um docente demasiado permissivo face à indisciplina de alguns alunos. Esta dificuldade em assumir uma presença mais assertiva marcou sobretudo o primeiro e o segundo períodos, nos quais reconheço que poderia ter adotado estratégias diferentes e mais eficazes para gerir o comportamento e potenciar o tempo útil de aula. Apesar dessas limitações iniciais, esta experiência foi determinante para compreender a complexidade do ato de ensinar, evidenciando que a docência exige não apenas domínio da matéria, mas também a integração de conhecimentos pedagógicos que sustentem uma prática equilibrada entre a transmissão dos conteúdos e a gestão das relações e comportamentos em sala de aula. Falando na gestão do tempo de aula, acho importante referir que desde o início do ano tive bastantes dificuldades em fazer com que os alunos se fizessem apresentar no local de aula no tempo estipulado. Foram diversas as vezes em que a grande maioria da turma chegou atrasada 5 minutos, ou até mesmo mais, o que acabava sempre por comprometer os objetivos estipulados para a aula. Este tipo de observações tornaram-se uma prática regular nas reflexões das minhas aulas, como por exemplo: “No começo da aula tive um grupo de alunas que chegou consideravelmente atrasadas à aula. Devo ter sempre o cuidado de questionar as alunas sobre o atraso, bem como apontar estes incidentes no plano de aula para que mais tarde em casa coloque estas ocorrências na folha de presenças dos alunos.” (13 de fevereiro de 2025) ou ainda “A aula começou bastante tarde, por volta das 8h45, devido ao atraso dos alunos. Este atraso compromete seriamente o cumprimento dos objetivos planeados para a presente aula bem. Assim, devo procurar começar a aula a horas, às 8h40 por exemplo e chamar os alunos à atenção sobre os atrasos, de forma séria.” (20 de março de 2025) A minha dificuldade em gerir o clima de aula teve repercussões ao nível do tempo útil da mesma, bem como nos ganhos de aprendizagens dos alunos. A turma,

salvo raras exceções, mostrou desde logo um grande à vontade para confrontar as ordens dadas pelo professor, resistindo-lhes, e uma grande parte da aula era direcionada para a emissão de feedbacks de gestão acerca do comportamento dos alunos. Muito do tempo planeado para a introdução, exercitação e consolidação dos diversos conteúdos era perdido devido ao longo tempo entre transições de exercícios, formação de grupos, rotações de alunos, entre outras coisas. Se por um lado a minha falta de presença e respeito dos alunos era algo que impactava bastante a minha atuação e a qualidade das minhas aulas, por outro lado, e sempre com a ajuda da PC e dos meus colegas estagiários, sabia perfeitamente que era nesse capítulo que necessitava de uma maior evolução, e por isso, agora, agradeço tanto por ter tido uma turma muito desafiadora, porque me fez trabalhar coisas em mim que de outra forma não iria melhorar. Para além de um melhor professor de educação física, sinto que me tornei um ser humano mais capaz de lidar com os imprevistos e com um olhar muito mais atento, o que me fez desenvolver como pessoa. O comportamento dos meus alunos e a sua carência de competências de cariz relacional e interrelacional, influenciaram-me de tal maneira que foi por isso mesmo que decidi integrar o tema da importância das CS na EF como foco de estudo no projeto de investigação que apresento no presente documento. Outro aspeto de grande relevância ao longo do ano foi a construção de um plano de aula (anexo II), e a importância da consciência conceptual quando preparamos uma aula. É no plano de aula que o professor tem o seu auxiliar, e foi através de uma mutação constante dos meus planos de aula ao longo do ano que penso ter melhorado significativamente a minha capacidade para gerir o clima de aula. Foi através das diversas reuniões semanais, sempre acompanhado pela ajuda da PC que por diversas vezes me fez refletir sobre se as minhas práticas/visões se alinhavam com o máximo proveito dos alunos, e através da partilha de opiniões entre os meus colegas estagiários que estas alterações e melhorias ao plano de aula foram acontecendo. A destacar, a definição dos objetivos comportamentais para cada exercício, que conferem aquilo que queremos que os alunos sejam capazes de fazer, aquilo que desejamos ver os alunos a realizar e que tem impacto direto nas restantes áreas do documento, como a situação de aprendizagem e a própria definição dos critérios de êxito para as diferentes habilidades motoras presentes em cada exercício. A colocação de todos estes

pequenos pormenores no plano de aula fez com que, durante a aula e com apenas um pequeno olhar para o documento quando assim fosse necessário, conseguisse dizer tudo aquilo que considerava importante para cada exercício, permitindo-me realizar uma instrução muito mais direcionada, concisa e muito mais clara. Tudo isto teve impacto direto na operacionalização da aula, visto que por um lado gastava menos tempo útil de aula ao conseguir passar as informações da forma mais simples e diretas possíveis, e por outro emitia um menor número de feedbacks corretivos fazendo com que os exercícios tivessem uma dinâmica muito maior, com um número de paragens muito mais reduzido. Outra das grandes mudanças que fui implementando ao longo do ano e que melhorou drasticamente a qualidade da minha gestão do clima de aula foi a colocação de toda a informação que achasse pertinente na situação de aprendizagem de cada um dos exercícios: desde um esquema com a forma da sala onde colocava a exata localização de cada grupo, a constituição dos diferentes grupos que seriam formados, eventuais trocas e alunos entre grupos, texto a negrito para destacar informações importantes a passar aos alunos, e toda a dinâmica metodológica do exercício. Para não falar da importância da colocação dos tempos de início e fim para cada uma das situações de aprendizagens planeadas para a aula. Isto permite que o professor, com uma pequena consulta ao plano de aula, consiga perceber se está no tempo planeado ou se está a comprometer o cumprimento dos objetivos para a aula. O processo de avaliação desenvolvido ao longo do estágio com a minha turma permitiu-me consolidar uma visão mais abrangente e crítica sobre o papel da avaliação na disciplina de EF. Este processo foi orientado pelos quatro domínios fundamentais da avaliação – D1, D2, D3 e D4 – cada um contribuindo de forma distinta, mas interligada, para uma leitura mais justa e pedagógica da aprendizagem dos alunos. No entanto, esta visão é muitas vezes desvalorizada quer pelos alunos como também por elementos do corpo docente. No Domínio 1, Atitudes e Valores, ficou clara a importância de promover e valorizar o envolvimento ativo dos alunos em aula. Ao longo do ano tentei utilizar algumas estratégias para potenciar evoluções dos meus alunos neste domínio, ainda que por vezes não tenha conseguido atingir o resultado que pretendia. Um dos exemplos práticos em que senti necessidade de ajustar a minha intervenção foi nos momentos de ativação inicial, realizados no início de cada aula. O objetivo desta dinâmica era

claro: incentivar que um ou dois alunos assumissem a responsabilidade de conduzir o aquecimento perante a turma, promovendo não só a autonomia e a liderança, mas também a capacidade de comunicação e de organização coletiva. No entanto, esta prática revelou-se menos eficaz do que o esperado. Na maioria das aulas, após alguns segundos de silêncio sem que ninguém se voluntariasse, acabava por ser eu a nomear, de forma quase forçada, um ou dois alunos para liderarem a ativação.

Este comportamento recorrente evidenciou duas questões importantes. Em primeiro lugar, a falta de predisposição da turma para assumir responsabilidades perante os colegas, o que se relacionava com a escassez de CS como a iniciativa, a autoconfiança ou até a cooperação. Em segundo lugar, mostrou-me que a forma como organizava a atividade não era a mais adequada para garantir a participação efetiva dos alunos. A ausência de uma estrutura clara acabou por limitar a adesão espontânea e tornar a atividade menos significativa.

Percebi, em retrospectiva, que a implementação de uma calendarização prévia, definindo os alunos responsáveis por esta tarefa em cada aula, teria sido uma estratégia mais adequada. Ao partilhar antecipadamente essa calendarização, dar-lhes-ia tempo para se prepararem, pesquisarem exercícios e até inovarem na forma de conduzir o aquecimento. Este simples ajustamento poderia ter transformado um momento inicialmente encarado com relutância numa oportunidade real de aprendizagem ativa, potenciando o desenvolvimento de competências de liderança, criatividade e responsabilidade individual.

Assim, esta experiência fez-me refletir sobre a importância de estruturar atividades que, apesar de parecerem simples, exigem uma planificação cuidadosa para que os alunos as reconheçam como momentos de aprendizagem relevantes e participem de forma mais autónoma e motivada.

Poderia ter oferecido um maior sentido de responsabilidade e compromisso entre os alunos para a automatização do trabalho em autonomia. Os desafios observados – como os choques entre pares ou entre alunos e as tarefas – reforçaram a necessidade de trabalhar continuamente as áreas de competência do PASEO, fundamentais para a manutenção de um clima de aula positivo. Este domínio foi aquele que, em grande parte dos alunos da turma, impediu melhores notas na turma. O Domínio 2, relativo aos Conhecimentos, evidenciou a importância de explicitar os critérios de avaliação desde o início de cada unidade

didática, recorrendo a ferramentas como o modelo de Vickers para dar clareza ao processo. A plataforma Classroom nem sempre foi bem utilizada e considero outro dos pontos onde a minha intervenção ao longo do ano letivo poderia e deveria ter sido diferente. É uma mais-valia ao servir de repositório de conteúdos teóricos em formato audiovisual, permitindo que os alunos revissem a matéria de forma autónoma, pelo que deveria ter feito uso desta plataforma mais vezes durante o ano, com conteúdos próprios para cada uma das modalidades lecionadas. A preparação das aulas de avaliação exigiu um cuidado redobrado na gestão da aula e na organização dos grupos, destacando mais uma vez a grande importância do planeamento prévio e da construção de um plano de aula com qualidade de forma a permitir um bom funcionamento e gestão do clima de aula. Destaco ainda o papel relevante da avaliação pelos pares, que promoveu uma maior consciência crítica e responsabilidade nos alunos. Esta foi uma dinâmica que implementei por diversas vezes ao longo do ano, em aulas de badminton, basquetebol, dança e ginástica, por exemplo, e que me permitiu gerir melhor o clima de aula e criar situações de aprendizagem mais potenciadoras aos alunos. Tendo em conta que a turma era bastante numerosa, com 24 alunos, optei por introduzir momentos em que pequenos grupos assumiam a tarefa de observação e avaliação qualitativa/quantitativa dos colegas. Esta estratégia revelou-se particularmente útil, uma vez que permitia descongestionar o espaço da aula e criar condições mais favoráveis tanto para a prática dos desportos coletivos, através da formação de grupos de maior dimensão, como para os desportos individuais, onde os alunos beneficiavam de mais espaço e de um ambiente menos sobrecarregado para a execução dos diferentes elementos técnicos.

Estas tarefas estiveram sempre alinhadas com a perspetiva da avaliação para a aprendizagem, já que os alunos, na qualidade de observadores, registavam em grelhas simples os elementos técnicos ou itens que seriam posteriormente avaliados em momentos formais. Mais do que recolher dados, esta dinâmica permitiu-lhes compreender os critérios de avaliação, reconhecendo o que era valorizado no desempenho e, conseqüentemente, direcionando melhor a sua própria prática. Paralelamente, a existência de grupos de observadores favoreceu a criação de pausas pedagógicas nas aulas, durante as quais os alunos eram convidados a partilhar os pontos fortes e aspetos a melhorar nos

desempenhos observados. Assim, os momentos de feedback tornaram-se mais ricos, participados e ajustados às necessidades dos alunos.

Foi na modalidade de ginástica que esta estratégia revelou maior impacto. A consistência das práticas, aliada à possibilidade de os alunos receberem feedback direto dos colegas, potenciou uma evolução muito visível ao longo do período. No final do ano letivo, a turma já demonstrava melhorias significativas ao nível do trabalho autónomo, ainda que a minha supervisão e intervenção se mantivessem essenciais para corrigir comportamentos menos adequados, que continuavam a surgir com alguma regularidade.

Em retrospectiva, considero que estas práticas foram decisivas não só para otimizar a gestão do espaço e do tempo em contexto de turma numerosa, mas também para reforçar a autonomia, a capacidade crítica e o sentido de responsabilidade dos alunos, aproximando-os do processo avaliativo de forma mais consciente e formativa.

No Domínio 3, Baterias de Testes FitEscola, foi notória a transferência de aprendizagens do treino funcional para os testes do FitEscola. Ao longo do ano letivo, foi realizado um trabalho consistente e direcionado para a melhoria das capacidades condicionais dos alunos, nomeadamente através da implementação de circuitos de treino funcional na fase inicial das aulas. Esta estratégia revelou-se eficaz não só como momento de ativação, mas também como oportunidade de desenvolvimento físico estruturado, permitindo trabalhar de forma integrada aspetos como a força, a velocidade, a agilidade e a resistência.

A observação contínua mostrou que os alunos que se empenhavam de forma mais consistente nesta fase de treino conseguiam alcançar progressos significativos ao longo do tempo. Este empenho traduziu-se em melhorias objetivas nos resultados obtidos nas provas da bateria FitEscola, nomeadamente na impulsão horizontal, velocidade nos 40 metros, teste de vaivém, teste de agilidade 4x10 metros e flexões de braços. Estes avanços não só demonstraram a eficácia da metodologia aplicada, como também reforçaram junto dos próprios alunos a perceção de que o esforço investido durante as aulas tinha impacto direto no seu desempenho físico.

Em retrospectiva, considero que esta experiência evidenciou a importância de integrar, de forma sistemática, momentos de treino funcional nas aulas de

Educação Física, uma vez que potenciam a evolução das capacidades motoras e contribuem para uma maior consciencialização dos alunos relativamente à sua própria condição física. Além disso, a relação direta entre o empenho na prática e os resultados obtidos revelou-se uma ferramenta pedagógica poderosa para motivar os alunos, reforçando a ligação entre esforço, compromisso e sucesso. Este domínio exigiu a criação de condições favoráveis para a realização dos testes, tanto do ponto de vista logístico como emocional. O rigor foi um dos elementos aos quais fui tendo uma maior atenção com o decorrer do ano, e consegui perceber que o rigor com que os testes são realizados, o local onde os fazemos e o próprio estado de espírito dos alunos tornam-se fulcrais para que consigamos retirar o melhor dos nossos alunos de forma a obterem melhores resultados. Durante o primeiro período, os testes de aptidão física foram realizados integralmente nas instalações interiores, nomeadamente no pavilhão da escola e, em algumas ocasiões, no pavilhão do GCST. Contudo, após a análise dos resultados obtidos e em diálogo com a Professora Cooperante e com os colegas de estágio, tornou-se evidente que muitos desses valores não refletiam com rigor as reais capacidades dos alunos. A principal razão identificada prendeu-se com as condições de aderência do piso do pavilhão, que limitavam a execução de determinados testes e condicionavam significativamente o desempenho.

Perante estas observações, foi tomada a decisão de realizar, nos segundo e terceiro períodos, os testes em espaços exteriores — no campo da escola ou na pista de atletismo. Esta alteração revelou-se extremamente positiva, uma vez que os alunos passaram a dispor de condições mais adequadas e seguras para a realização das provas. Os resultados subsequentes evidenciaram uma melhoria clara, não apenas em termos de desempenho, mas também no grau de confiança e motivação dos próprios alunos.

Esta experiência fez-me compreender que a avaliação não pode ser encarada apenas como um procedimento técnico, mas exige também atenção às condições contextuais em que decorre. Garantir espaços e materiais adequados não é um mero detalhe logístico, mas uma condição essencial para que os alunos possam expressar o seu verdadeiro potencial. Em retrospectiva, percebo que este ajustamento metodológico foi fundamental para tornar o processo de avaliação mais justo, fidedigno e pedagógico, permitindo que cada aluno se

sentisse valorizado pelo esforço e pelo desempenho real. A leitura dos dados obtidos permitiu observar as capacidades mais trabalhadas e os progressos alcançados, reforçando a necessidade de uma abordagem planeada e continuada. O Domínio 4, Capacidades Cognitivas, trouxe à tona a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação teórica, como a apresentação e defesa de trabalhos, para além do tradicional teste escrito (anexo III). Ainda assim, surgiram algumas dificuldades relacionadas com o tipo de questões e o nível de complexidade. Enquanto aluno, nunca tinha experienciado um momento de avaliação teórica na disciplina de Educação Física. Por isso, considero extremamente enriquecedor, para o meu crescimento enquanto futuro professor, ter sido confrontado com o planeamento, conceção, construção, aplicação e correção de testes teóricos ao longo do estágio. Este processo revelou-se um verdadeiro desafio, mas também uma oportunidade de aprendizagem que contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento das minhas competências profissionais.

Uma das maiores dificuldades que senti na elaboração dos enunciados prendeu-se com a definição da complexidade e do tipo de questões a incluir. Por um lado, não pretendia elaborar um teste demasiado simples, centrado apenas em perguntas de resposta curta ou itens de escolha múltipla/verdadeiro ou falso; por outro lado, também não queria apresentar uma prova demasiado extensa ou exigente, que pudesse desmotivar os alunos ou não se adequar ao seu nível de conhecimentos. Encontrar este equilíbrio revelou-se uma tarefa exigente e obrigou-me a refletir sobre a forma como a avaliação deve realmente espelhar os conteúdos lecionados e os objetivos de aprendizagem definidos.

As questões dos testes foram sempre elaboradas a partir das modalidades trabalhadas no momento e apoiadas nos conteúdos explorados nas aulas teóricas. Importa salientar que realizei dois momentos de leção teórica — um no primeiro período e outro no segundo — que serviram de suporte direto às avaliações. Estas aulas expositivas, apesar de desafiantes, tiveram um impacto muito positivo na minha formação. Por um lado, obrigaram-me a sair da minha zona de conforto, ao ter de organizar e apresentar conteúdos de forma clara e estruturada; por outro, permitiram-me desenvolver competências fundamentais como a clareza na comunicação, a fluidez no discurso e a capacidade de tornar conceitos mais acessíveis aos alunos.

Em retrospectiva, considero que tanto a elaboração dos testes teóricos como a experiência de lecionar aulas expositivas foram etapas cruciais do meu percurso de estágio. Não só me proporcionaram aprendizagens técnicas sobre avaliação, como também contribuíram para a consolidação da minha identidade docente. Foram momentos que, embora desafiadores, me permitiram crescer enquanto professor e reforçaram a importância de uma prática pedagógica que articule, de forma equilibrada, o rigor da avaliação com a acessibilidade dos conteúdos para os alunos. A gestão dos momentos de recuperação das aprendizagens revelou-se essencial, respeitando a individualidade dos alunos e proporcionando oportunidades reais de progressão. Uma das aprendizagens mais relevantes foi a necessidade de reduzir o intervalo entre a realização do teste e a devolução dos resultados, para que a avaliação seja verdadeiramente formativa. Um dos pilares fundamentais da prática pedagógica em Educação Física é a valorização do processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno assume um papel ativo e participativo desde o início. Envolver os alunos no planeamento, na definição de metas e na compreensão dos critérios de avaliação promove um maior sentido de responsabilidade, autonomia e motivação, conferindo um maior valor e significado às aprendizagens. Quando os alunos compreendem o porquê das tarefas, os objetivos das aulas e os critérios que orientam a sua avaliação, o processo torna-se mais transparente e significativo. Esta abordagem centrada no aluno permite também uma maior personalização do ensino, respondendo às necessidades, interesses e ritmos individuais. Em última análise, é este envolvimento contínuo e consciente que potencia aprendizagens mais duradouras, reforça o compromisso com a disciplina e contribui para a formação de cidadãos mais críticos e ativos. Este foi outro dos aspetos mais desenvolvidos ao longo de toda a PES, e a envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem é algo que vou levar para os meus futuros anos de professor de Educação Física. Ao longo do ano procuramos sempre contextualizar os alunos nas tarefas que íamos fazendo, evidenciando sempre os critérios de êxito para cada exercício/movimento, e até mesmo expondo as grelhas de avaliação nos momentos de avaliação das diferentes unidades didáticas (anexo IV). Para o conseguir, ao longo do ano, a minha prática em Educação Física foi fortemente orientada por dois modelos conceptuais essenciais: o *Ensino do Jogo para a Compreensão* (TGfU) e a *Avaliação para a Aprendizagem* (AfA). Ambos

moldaram a forma como planeei e conduzi as aulas, bem como a maneira de acompanhar e potenciar o progresso dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral. O TGfU, desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982) e aprofundado por Griffin e Butler (2005), centra-se na compreensão do jogo antes da técnica. Este modelo sustenta que os alunos aprendem melhor quando são colocados em contextos significativos, que exigem tomada de decisão, resolução de problemas e reflexão sobre regras e estratégias. Nas minhas aulas, utilizei jogos modificados, desafios táticos e situações-problema que incentivassem os alunos a perceberem o “porquê” de cada ação no jogo, e não apenas a executar movimentos técnicos isoladamente. Esta abordagem contribuiu para aumentar a motivação, a autonomia e a confiança dos alunos, permitindo-lhes experimentar, errar e aprender de forma ativa. Para mim, como professor, significou assumir um papel mais de facilitador e orientador, ajustando as atividades ao nível, às necessidades e aos ritmos de aprendizagem de cada aluno. Paralelamente, a AfA (William, 2011) foi fundamental para acompanhar o progresso de cada aluno de forma contínua e personalizada. Em vez de me focar apenas em avaliações finais, integrei estratégias de avaliação formativa, como observações sistemáticas, autorreflexão, autoavaliação e feedback individualizado, que já fui referindo ao longo do documento. Estas ferramentas permitiram identificar rapidamente dificuldades e lacunas, ajustando intervenções pedagógicas e encorajando os alunos a refletirem sobre o seu próprio desempenho. A avaliação passou a ser uma ferramenta de aprendizagem e motivação, promovendo a autorregulação e a construção ativa do conhecimento. A conjugação destes dois modelos moldou a minha atuação como professor, tornando a prática mais centrada no aluno, dinâmica e reflexiva. Ao combinar a compreensão do jogo com a avaliação formativa, consegui oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvessem competências cognitivas, sociais e técnicas de forma integrada. Esta abordagem reforçou a importância de um ensino que não apenas transmite conteúdos, mas que promove o crescimento pessoal e coletivo, incentivando os alunos a aprenderem de forma ativa, colaborativa e significativa. Concomitantemente, a avaliação final refletiu algumas tensões comuns, como a sobrevalorização das notas em detrimento do processo e a percepção (por vezes enviesada) do valor da disciplina de Educação Física. A minha grande aprendizagem prende-se com

a importância de ancorar a avaliação nos pilares do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os alunos desde o início e promovendo uma cultura de responsabilização, autonomia e desenvolvimento integral.

Em suma, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo, transparente e formativo, que respeite os diferentes ritmos e contextos dos alunos, contribuindo para o seu crescimento enquanto praticantes ativos, críticos e conscientes.

5.1 O Diário de Bordo como Instrumento de Reflexão Profissional

Durante o meu estágio, elaborei um Diário de Bordo onde registava de forma regular reflexões sobre as minhas aulas, sobre as aulas dos meus colegas estagiários, bem como sobre momentos de planeamento e atividades desenvolvidas ao longo do ano. Este documento constituiu-se como um espaço de análise crítica e de autorreflexão, permitindo-me acompanhar a evolução da minha prática docente, identificar fragilidades, valorizar conquistas e projetar caminhos de melhoria. O seu valor ultrapassou o simples registo de acontecimentos, tornando-se um verdadeiro instrumento de desenvolvimento profissional.

A literatura na formação de professores reconhece que a prática reflexiva é essencial para consolidar aprendizagens e articular a teoria com a prática pedagógica. Autores como Lindroth (2015) e Barham (2023) destacam o papel dos diários reflexivos na construção da identidade docente, sublinhando que a escrita sistemática permite analisar a ação educativa de forma mais consciente, transformando-a em conhecimento profissional. Também no campo da Educação Física, a reflexão é apontada como elemento central para o aperfeiçoamento contínuo do professor, na medida em que possibilita pensar o ensino não apenas numa perspetiva técnica, mas também social e relacional (Gonçalves et al., 2023).

Ao longo do ano, percebi que este exercício de escrita me ajudava a detetar padrões recorrentes na minha prática, como a dificuldade inicial em gerir comportamentos desadequados ou a lentidão em algumas transições de tarefas, aspetos que comprometiam o tempo útil de aula. Reconhecer estas fragilidades

permitiu-me, em etapas posteriores, delinear estratégias mais eficazes, como a definição de objetivos comportamentais claros e a preparação mais detalhada das transições entre exercícios. O diário funcionou, assim, como uma espécie de espelho crítico que me obrigava a olhar para o que tinha acontecido, a questionar-me sobre as minhas decisões e a pensar em soluções alternativas.

Um dos aspetos mais enriquecedores deste processo foi também a observação das aulas dos meus colegas estagiários. Ao registar as minhas perceções sobre o que via, consegui aprender tanto com práticas bem-sucedidas, como com situações menos eficazes. Estratégias de comunicação mais claras, formas criativas de organizar o espaço ou modos mais eficazes de lidar com a indisciplina serviram-me de inspiração para reformular a minha própria prática. Este exercício de análise comparativa mostrou-me que a aprendizagem docente não se constrói apenas a partir da experiência individual, mas também através da partilha e da observação do trabalho dos outros.

Outro contributo importante do Diário de Bordo foi a ligação entre a teoria estudada e a realidade da prática. Ao refletir sobre as minhas aulas, identifiquei como conceitos abordados na revisão de literatura — nomeadamente sobre CS, metodologias ativas e avaliação para a aprendizagem — encontravam eco no dia a dia da escola. Esta ponte entre teoria e prática conferiu maior intencionalidade às minhas decisões, ajudando-me a compreender que cada estratégia pedagógica deve ser pensada não apenas para atingir objetivos motores, mas também para desenvolver dimensões sociais e relacionais.

Apesar de todos os benefícios, reconheço que a escrita reflexiva também trouxe alguns desafios. Houve momentos em que, devido ao cansaço ou à falta de tempo, os registos ficaram mais superficiais, e por vezes senti que repetia ideias semelhantes. Contudo, mesmo nessas ocasiões, a escrita serviu para reforçar aprendizagens já iniciadas e para manter uma atitude de constante questionamento sobre a minha prática. Embora seja difícil quantificar objetivamente os efeitos do diário, percebo hoje que a sua influência foi clara, não só na melhoria do clima de aula, mas também na forma como fui adquirindo mais confiança e clareza na minha atuação.

Em retrospectiva, considero que este Diário de Bordo foi um recurso essencial para a minha evolução. Ele ajudou-me a desenvolver uma postura reflexiva que me permitiu transformar a experiência diária em conhecimento profissional,

consolidando a ideia de que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também refletir permanentemente sobre a forma como se ensina e sobre o impacto que as nossas ações têm nos alunos. No futuro, pretendo continuar a recorrer a este tipo de prática, não apenas como instrumento individual, mas também no âmbito de uma reflexão coletiva entre professores, potenciando momentos de partilha que possam enriquecer a prática de todos.

Assim, concluo que o Diário de Bordo, mais do que um registo escrito, constituiu-se como um instrumento de transformação. Permitiu-me repensar a minha ação, aprender com erros e sucessos, ligar a teoria à prática e fortalecer a minha identidade docente. Ao promover em mim a capacidade de olhar criticamente para a realidade e de procurar soluções de melhoria, este instrumento mostrou-se fundamental para a construção do professor que ambiciono ser.

6. Desporto escolar: o maior clube do país

O Desporto Escolar (DE) representa uma vertente essencial no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo não só para a sua condição física e saúde, mas também para a aquisição de CS, emocionais e ético-morais. Através da sua natureza lúdica, competitiva e formativa, o DE proporciona experiências significativas de aprendizagem, complementando a Educação Física e promovendo hábitos de vida ativa e saudável através da atividade física. Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de integrar o núcleo de Desporto Escolar de Natação do Agrupamento de Escolas D. Dinis, experiência que se revelou profundamente enriquecedora, quer do ponto de vista pedagógico, quer pessoal. Este núcleo funcionava semanalmente, às quartas-feiras, e contava com a participação de alunos de diferentes níveis de ensino, desde o 5.º ao 12.º anos. Esta diversidade geracional permitiu-me desenvolver competências de adaptação, comunicação e gestão de grupo, atendendo às especificidades de cada faixa etária e respetivo nível de proficiência aquática. Foi bastante interessante e motivador estar perante outros níveis de ensino durante o DE de natação e moldar o meu discurso e postura perante alunos mais novos. Durante este período, o foco do meu trabalho recaiu sobretudo sobre os conteúdos da Adaptação ao Meio Aquático (AMA), área fundamental no desenvolvimento inicial da natação, e na introdução dos alunos ao estilo de crol. A consolidação das aprendizagens neste domínio exigiu uma abordagem pedagógica cuidadosa, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e promovendo sempre um ambiente de segurança, confiança e motivação. Trabalhar com alunos do 5.º e 6.º anos — a grande maioria do grupo — constituiu um desafio positivo, no sentido em que me obrigou a ajustar o discurso pedagógico, simplificando instruções e promovendo um ensino mais lúdico, mas sempre estruturado. Foi também particularmente desafiante, e ao mesmo tempo gratificante, o facto de o grupo de natação integrar alunos de todos os ciclos de ensino, até ao secundário. Esta heterogeneidade exigiu de mim uma atenção redobrada à individualização do ensino, promovendo um equilíbrio entre a necessidade de consolidar aprendizagens nos níveis mais elementares e a de proporcionar estímulos e progressões técnicas aos alunos mais avançados. Esta dinâmica acabou por reforçar a minha capacidade de organização e de gestão

da aula num contexto não formal, mas que, pela regularidade e intencionalidade pedagógica, se aproximava bastante de uma situação de ensino estruturado. Para além disso, importa referir que o contacto com a natação — enquanto modalidade de ensino — constituiu uma oportunidade valiosa, sobretudo considerando que não tive a possibilidade de lecionar este conteúdo à minha turma de estágio. Assim, o desporto escolar acabou por suprir esta lacuna, oferecendo-me a possibilidade de planear, orientar e avaliar sessões práticas de natação, o que contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor de EF. A natação assume, cada vez mais, um papel central na formação das crianças e jovens, não apenas pela sua vertente desportiva ou pelo impacto positivo ao nível da saúde e condição física, mas sobretudo pela sua dimensão de segurança aquática. Saber nadar é uma competência essencial, associada à redução do risco de afogamento — uma das principais causas de morte acidental em crianças e adolescentes a nível mundial (World Health Organization [WHO], 2023). Para além disso, a prática regular de natação tem demonstrado benefícios evidentes no desenvolvimento motor, na coordenação, na capacidade cardiorrespiratória e na regulação emocional em idade escolar (Oliveira et al., 2022; Costa & Ferreira, 2021). De acordo com a Carta Europeia do Desporto (Conselho da Europa, 1992), o desporto é definido como “qualquer forma de atividade física que, através de participação organizada ou não, visa expressar ou melhorar a condição física e psíquica, o desenvolvimento de relações sociais ou a obtenção de resultados em competições de todos os níveis”. Esta definição destaca o valor do desporto como direito universal, transversal às dimensões educativa, social e cultural. A participação no Desporto Escolar, ao contrário da Educação Física, é de adesão voluntária, o que exige da escola e dos professores estratégias motivacionais e organizacionais que garantam a atratividade e a continuidade da participação. Em Portugal, o DE está estruturado em 24 núcleos regionais, tornando a organização mais vertical e coerente com os objetivos nacionais (Rui Marques, comunicação pessoal, 24 de março).

A estrutura competitiva do DE está dividida em três níveis:

- Nível I: maior número de alunos envolvidos, com enfoque na participação;
- Nível II: competições entre escolas;

- Nível III: participação de alunos federados em competições mais exigentes.

Foi ainda durante este ano de estágio que tive a oportunidade de participar ativamente nos três níveis de competição do Desporto Escolar de Natação, experiência que considero determinante no meu desenvolvimento pessoal e profissional. O primeiro momento correspondeu a um encontro geral, aberto a todos os alunos interessados, que tinha como principal objetivo promover a participação e estimular o gosto pela prática desportiva. Este encontro inicial assumiu uma dimensão essencialmente formativa e inclusiva, permitindo que alunos de diferentes idades e níveis de proficiência experimentassem o ambiente competitivo de forma descontraída, valorizando mais o convívio e a socialização do que os resultados propriamente ditos.

Num segundo momento, participei na organização de dois encontros intermédios em colaboração com a Escola Tomás Pelayo, realizados nas piscinas do GCST e na Piscina Municipal de Santo Tirso. Estes encontros já apresentaram uma vertente competitiva mais formalizada, com registo de tempos e consequente apuramento dos melhores alunos para a fase regional. Para além da componente desportiva, estas ocasiões revelaram-se verdadeiros desafios de logística e gestão organizacional, exigindo atenção a múltiplos aspetos: desde a divisão dos alunos por escalões e categorias etárias, a gestão dos balneários, a coordenação das chamadas para as diferentes provas, até à supervisão das tarefas de arbitragem e cronometragem. Esta vivência fez-me compreender a complexidade inerente à organização de eventos desportivos escolares e a importância do planeamento antecipado, do trabalho em equipa e da comunicação eficaz entre todos os envolvidos.

Com o intuito de aumentar a adesão a estes encontros, elaborei um poster de divulgação (cf. Anexo V), que foi afixado em locais estratégicos da escola. Esta iniciativa simples revelou-se bastante eficaz na dinamização do evento, contribuindo para uma maior participação e despertando a curiosidade de alunos que, de outra forma, poderiam não ter considerado a sua inscrição. Este episódio mostrou-me que a promoção de atividades escolares não depende apenas da sua realização, mas também da forma como são comunicadas e valorizadas junto da comunidade educativa.

O ponto culminante deste percurso ocorreu com a participação no Encontro Regional de Natação, realizado na Póvoa de Varzim. Este evento, de dimensão significativamente superior, reuniu diversas escolas da zona norte do país e apresentou um nível de organização e rigor bastante elevado. A escala do encontro implicou uma responsabilidade acrescida na gestão dos alunos, que passaram a estar inseridos num contexto competitivo mais exigente, com normas, horários e protocolos muito específicos. Para mim, foi uma oportunidade única de observar de perto como o Desporto Escolar pode ser um verdadeiro palco de excelência, onde os alunos têm a possibilidade de competir, aprender e partilhar experiências para além dos limites da sua escola.

Em retrospectiva, considero que esta participação ao longo dos três níveis competitivos me proporcionou aprendizagens muito significativas. Por um lado, permitiu-me desenvolver competências ligadas à gestão organizacional, à coordenação de eventos e à resolução de imprevistos, competências fundamentais para qualquer professor de EF que pretenda envolver-se de forma ativa no Desporto Escolar. Por outro lado, ajudou-me a perceber que estes momentos constituem oportunidades privilegiadas para a formação integral dos alunos, promovendo valores como a responsabilidade, a cooperação, o respeito pelas regras e o espírito de equipa.

Assim, concluo que o Desporto Escolar não é apenas uma extensão da disciplina de Educação Física, mas sim um complemento fundamental ao processo educativo. Ele oferece aos alunos experiências únicas que combinam a prática desportiva com a vivência de valores sociais e pessoais, ao mesmo tempo que desafia os professores a sair da sua zona de conforto e a assumir papéis de liderança, organização e motivação. Para mim, estas experiências constituíram um marco importante da minha formação, deixando aprendizagens que certamente levarei para a minha futura prática docente.

O Desporto Escolar também está articulado com os Centros de Formação Desportiva (CFD), que promovem a iniciação e o aperfeiçoamento em modalidades específicas, como a natação – modalidade em que foi possível observar a melhoria das competências técnicas, disciplinares e sociais dos alunos envolvidos. Segundo Lund (2014), o desenvolvimento do DE nos países nórdicos evidencia o investimento em políticas inclusivas, onde o desporto é considerado uma extensão natural do processo educativo. Por outro lado, nos

Estados Unidos, o modelo de acesso conhecido como “pay to play” levanta preocupações quanto à equidade no acesso à prática desportiva (Heinze & Zdroik, 2018). Apesar de alguns constrangimentos, como a escassez de recursos humanos ou materiais em algumas escolas, o Desporto Escolar em Portugal apresenta um forte dinamismo, com um universo de cerca de 210.000 inscritos, o que evidencia o seu papel estruturante no sistema educativo nacional (Ministério da Educação, 2023). Em síntese, a experiência vivida no desporto escolar de natação foi, para mim, um complemento essencial à formação proporcionada pelo estágio. Permitiu-me não só aprofundar conhecimentos técnicos e pedagógicos na área da natação, mas também desenvolver uma sensibilidade mais apurada para a diversidade dos alunos e para as exigências específicas do ensino em contexto aquático. Foi, sem dúvida, uma experiência marcante, que espero continuar a viver e a aprimorar ao longo da minha carreira profissional.

7. O papel e a importância das competências sociais nas aulas de Educação Física

O desenvolvimento integral do aluno é um dos objetivos centrais da Educação Física no ensino básico e secundário, conforme defendido pela FADEUP. Neste contexto, a presente investigação foi conduzida junto de uma turma do 11.º ano, cujas características particulares suscitaram interesse pelo estudo das CS e do seu impacto no desempenho e motivação durante as aulas. Apesar de a turma apresentar elevada competência motora, evidenciaram-se lacunas significativas nas relações interpessoais, incluindo dificuldades de cooperação, comunicação e tolerância entre colegas. A formação de pequenos grupos exclusivos e episódios de conflito interpessoal revelam a necessidade de intervenção pedagógica estruturada, uma vez que a excelência física não garante CS desenvolvidas. O estudo das CS justifica-se pela sua relevância não apenas no contexto escolar, mas também na vida quotidiana e na sociedade contemporânea, multicultural e diversificada. A capacidade de interagir de forma ética, colaborativa e respeitosa é essencial para a formação de cidadãos conscientes e ativos. O papel do professor de Educação Física transcende o desenvolvimento motor, assumindo-se como agente formador integral, promovendo a construção de CS e emocionais que complementam a aprendizagem física (Dias, Batista & Sabino, 2021; Fialho, 2020; Selskiy, 2021). Assim, a Educação Física constitui um espaço privilegiado para desenvolver competências de comunicação, empatia, liderança, cooperação e resolução de conflitos.

Objetivos do Estudo

Este estudo pretende analisar a importância das CS em aulas de Educação Física, considerando tanto a perceção dos professores quanto as estratégias pedagógicas mais eficazes para promover estas competências. De forma específica, propõe-se:

1. Investigar a influência das CS no desempenho e na motivação dos alunos;
2. Explorar a perceção dos professores de Educação Física sobre a relevância destas competências;

3. Identificar estratégias pedagógicas eficazes para o desenvolvimento das CS em contexto escolar.

A revisão sistemática da literatura permite compreender como a Educação Física pode potenciar as soft skills e como os professores podem planificar intervenções estruturadas, identificando lacunas na formação docente e propondo soluções pedagógicas fundamentadas (Rodrigues, 2022; Godtsfriedt, 2021; Pereira et al., 2020; Rocha, 2021).

7.1 Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa sistemática em quatro bases de dados eletrónicas: Biblioteca do Conhecimento Online (B-on), Scopus, Web of Science e Google Scholar/Académico. A pesquisa incidiu sobre artigos publicados nos últimos dez anos, em português ou inglês, utilizando as palavras-chave: “educação física”/“Physical Education” e “competências sociais”/“soft skills”.

A seleção inicial considerou títulos, resumos e palavras-chave, seguida de filtragem aprofundada para excluir documentos não diretamente relacionados com os objetivos do estudo. Este processo permitiu concentrar a análise em trabalhos que abordassem tanto o desenvolvimento de CS em aulas de Educação Física como a perceção dos professores sobre estas competências. Algumas limitações técnicas no acesso remoto a determinados artigos através do VPN da faculdade foram contornadas mediante análise do resumo, garantindo que apenas trabalhos pertinentes fossem incluídos. A análise final adotou uma abordagem qualitativa, sintetizando evidências em três eixos:

1. O papel da Educação Física no desenvolvimento de CS;
2. A perceção dos professores sobre estas competências;
3. Estratégias pedagógicas utilizadas ou recomendadas para a promoção das CS.

Este procedimento metodológico assegura rigor acadêmico e permite refletir de forma fundamentada sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento das CS em contexto escolar.

7.2 Resultados

Tabela 2 – Distribuição dos artigos incluídos na análise de revisão

Autor(es) / Ano	Objetivo do Estudo	Principais Resultados	Relevância para a Investigação
Dias, Batista & Sabino (2021)	Explorar o papel da EF no desenvolvimento de competências físicas, pessoais, sociais e cívicas.	A EF é um espaço privilegiado para a participação, cooperação e desenvolvimento integral.	Suporta a ideia de que a EF vai além do físico, potenciando CS.
Fialho (2020)	Analisar a EF como fator de desenvolvimento de CS e relacionais.	Destaca a importância de metodologias ativas e intencionais para superar conflitos interpessoais.	Relaciona-se diretamente com a realidade observada na turma do estágio.
Selskiy (2021)	Avaliar o papel da EF no desenvolvimento de social skills entre adolescentes.	Evidencia que a EF promove liderança, empatia e cooperação.	Dá suporte internacional ao impacto da EF nas CS.
Rodrigues (2022)	Investigar a perceção dos professores sobre soft skills em EF.	Identifica dificuldades na implementação prática devido a lacunas formativas.	Reforça a necessidade de formação docente nesta área.
Godtsfriedt (2021)	Estudar o conhecimento pedagógico de professores de EF sobre CS.	Professores reconhecem importância, mas revelam insegurança metodológica.	Confirma o desafio de operacionalizar as CS no ensino.
Pereira, Silva & Oliveira (2020)	Apresentar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de CS.	Jogos cooperativos, dinâmicas de grupo e rotatividade fortalecem coesão e empatia.	Oferece exemplos práticos para aplicação direta nas aulas.
Rocha (2021)	Explorar dinâmicas de grupo e jogos	Mostra que estas estratégias	Apoia a utilização de metodologias

	cooperativos na EF escolar.	favorecem ambientes inclusivos e colaborativos.	práticas no estágio.
--	-----------------------------	---	----------------------

A revisão da literatura evidenciou três eixos centrais:

1. O papel da Educação Física no desenvolvimento de CS: A Educação Física é identificada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Dias, Batista & Sabino, 2021; Fialho, 2020; Selskiy, 2021). Atividades coletivas favorecem naturalmente a cooperação, comunicação, respeito, liderança e empatia, competências essenciais para a formação integral dos alunos.
2. A percepção dos professores sobre CS: Embora reconheçam a importância das soft skills, muitos professores relatam dificuldades na sua implementação prática (Rodrigues, 2022; Godtsfriedt, 2021). Persistem lacunas formativas relacionadas com metodologias eficazes para o ensino e avaliação destas competências.
3. Estratégias pedagógicas para promover CS: A literatura indica que a utilização de jogos cooperativos, dinâmicas de grupo, reflexão orientada, rotatividade nas equipas e intervenção direta do professor contribuem para a criação de ambientes inclusivos e colaborativos (Fialho, 2020; Rocha, 2021; Pereira et al., 2020). Tais práticas fortalecem a coesão grupal e promovem relações interpessoais positivas entre os alunos.

7.3 Discussão

Os resultados confirmam a relevância do foco do estudo: a promoção das CS em aulas de Educação Física, especialmente numa turma do 11.º ano com desafios evidentes ao nível da coesão e do respeito interpessoal.

Durante o estágio, observou-se elevada competência motora, mas fragilidades na comunicação, cooperação e resolução de conflitos. Esta realidade está alinhada com Fialho (2020), que afirma que contextos com diversidade de perfis e níveis de competência tendem a gerar conflitos interpessoais frequentes,

exigindo atuação intencional do professor. Selskiy (2021) enfatiza que a Educação Física deve ser compreendida como um espaço de desenvolvimento integral, ultrapassando a função tradicional de promoção da aptidão física. A aprendizagem nesta disciplina integra processos sociais e emocionais, fundamentais à vida em sociedade, como foi evidente na turma estudada, onde se observaram episódios de exclusão e resistência à cooperação. A formação inicial e contínua dos professores é determinante para a implementação eficaz de estratégias de promoção de *soft skills* (Pereira et al., 2020). A ausência de uma abordagem estruturada pode resultar em intervenções pontuais, limitando o impacto no desenvolvimento social dos alunos. Estratégias pedagógicas específicas, como rotatividade de equipas, momentos de reflexão coletiva, jogos cooperativos e mediação assertiva do professor, são eficazes na promoção de um ambiente inclusivo e colaborativo (Fialho, 2020; Rocha, 2021; Dias et al., 2021).

7.4 Conclusão e Considerações Finais

A Educação Física constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de CS, essenciais para a formação integral dos alunos e para a construção de ambientes escolares inclusivos e colaborativos.

Embora os alunos do 11.º ano apresentem elevada competência motora, verificaram-se lacunas significativas no domínio social, incluindo cooperação, empatia, respeito e tolerância. Estas observações evidenciam a necessidade de intervenção pedagógica estruturada, intencional e contínua. O professor de Educação Física deve planificar e implementar estratégias que promovam empatia, cooperação, escuta ativa e responsabilidade. A valorização das dimensões sociais e humanas é tão relevante quanto o desenvolvimento físico, integrando o desempenho motor à formação social e pessoal. Esta abordagem prepara os alunos para se tornarem cidadãos conscientes, colaborativos e aptos a interagir numa sociedade diversa e interdependente.

A experiência de estágio e a revisão da literatura convergem na ideia de que a Educação Física deve ir além do desempenho técnico, enfatizando o desenvolvimento das *soft skills* e a construção de relações sociais positivas — pilares fundamentais para a formação integral dos alunos.

7.5 Ilacões para a prática profissional

A realização do estudo de investigação sobre as CS em EF revelou-se intrinsecamente ligada à minha prática pedagógica ao longo do estágio. Desde as primeiras aulas foi evidente que os alunos apresentavam lacunas significativas ao nível da cooperação, da comunicação e da gestão das relações interpessoais, aspetos que influenciaram de forma direta o clima de aula e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Esta constatação não só justificou a pertinência do tema escolhido para o estudo, como também lhe conferiu um carácter prático e aplicado, aproximando a investigação da realidade vivida em contexto escolar.

A revisão da literatura permitiu consolidar o entendimento de que a EF constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da vertente técnica e motora. Diversos autores destacam a relevância das CS, nomeadamente a cooperação, a empatia, a assertividade e a capacidade de resolução de conflitos, como elementos fundamentais para a construção de aprendizagens significativas e para a preparação dos jovens para a vida em sociedade. Esta fundamentação teórica funcionou como suporte para a minha prática, permitindo-me repensar a forma como organizava as aulas, estruturava atividades e definia objetivos, de modo a integrar, de forma intencional, o desenvolvimento destas competências.

Simultaneamente, a experiência prática devolveu-me desafios constantes que enriqueceram e conferiram sentido à investigação. Ao implementar estratégias centradas na participação ativa, na responsabilização dos alunos e no trabalho em grupo, pude observar melhorias graduais no envolvimento da turma e na qualidade das interações sociais. Embora nem sempre tenha sido um processo linear, estas experiências reforçaram a perceção de que as CS podem e devem ser trabalhadas de forma sistemática em contexto de aula, através de metodologias diversificadas e de um ambiente que valorize a cooperação e o respeito mútuo.

Em retrospectiva, considero que este estudo não se esgotou no plano académico, mas constituiu também um espaço privilegiado de reflexão sobre a minha própria prática. Permitiu-me compreender que ser professor de Educação Física não

significa apenas transmitir conteúdos ou desenvolver capacidades motoras, mas também assumir um papel ativo na formação social e pessoal dos alunos. Esta consciência conduziu-me a uma maior atenção à dimensão pedagógica e relacional do ensino, reconhecendo que o sucesso educativo depende de uma abordagem equilibrada entre a competência técnica e o desenvolvimento humano.

Como futuro docente, levo comigo a convicção de que a promoção das CS deve estar no centro do processo educativo. A Educação Física, pela sua natureza prática, colaborativa e interativa, oferece um terreno fértil para o cultivo dessas competências, preparando os alunos não apenas para alcançar objetivos desportivos, mas também para enfrentar, com responsabilidade e empatia, os desafios da vida em sociedade. Esta é, sem dúvida, uma das aprendizagens mais valiosas que retiro deste percurso e que continuará a orientar a minha prática enquanto professor.

8. Conclusão

O relatório que agora concluo reflete o percurso vivido ao longo de um ano letivo de prática de ensino supervisionada, um processo marcado por inúmeros desafios, aprendizagens e conquistas, tanto a nível profissional como pessoal. Esta etapa assumiu-se como uma transição fundamental entre a formação académica e a realidade da docência, permitindo-me integrar conhecimentos, testar metodologias e desenvolver competências indispensáveis ao exercício da profissão de professor de Educação Física.

Desde as primeiras aulas, ficou evidente a complexidade da tarefa docente. O confronto inicial com a turma, marcada por comportamentos disruptivos e dificuldades de coesão, revelou que o ensino vai muito além da simples transmissão de conteúdos. A gestão do clima de aula, a construção de relações de respeito mútuo e a capacidade de intervir de forma assertiva mostraram-se desafios constantes, que me obrigaram a repensar a minha postura, a adaptar estratégias e a crescer como educador. Este processo de evolução não foi imediato, mas progressivo, e tornou-se um dos aspetos mais significativos do meu estágio.

Outro elemento central foi o planeamento, entendido como pilar da qualidade pedagógica. A elaboração e constante reformulação dos planos de aula permitiram-me estruturar o ensino de forma mais eficaz, integrar objetivos comportamentais e garantir uma gestão mais clara do tempo e das transições. A experiência com a avaliação, tanto prática como teórica, revelou igualmente a importância de criar instrumentos equilibrados, justos e ajustados ao contexto, permitindo não apenas aferir resultados, mas também orientar aprendizagens. A ligação entre a fase de treino funcional nas aulas e a melhoria nos testes do FitEscola demonstrou ainda como a intencionalidade pedagógica se traduz em ganhos concretos para os alunos.

O envolvimento no Desporto Escolar constituiu outra dimensão particularmente enriquecedora. A participação nos três níveis competitivos de natação, desde os encontros internos até ao regional, proporcionou uma visão alargada da importância do desporto enquanto espaço de inclusão, de desafio e de aprendizagem de valores. A logística, a organização de provas, a dinamização de eventos e até a criação de um poster de divulgação foram experiências que

reforçaram a minha capacidade de planejar, de trabalhar em equipa e de assumir responsabilidades em contextos diversificados.

O diário de bordo, mantido ao longo de todo o ano, funcionou como um espaço privilegiado de reflexão e autoavaliação. Através dele, pude analisar criticamente não apenas a minha prática, mas também as aulas dos colegas estagiários, aprendendo com erros, sucessos e estratégias partilhadas. Esta prática revelou-se um instrumento valioso de desenvolvimento profissional, ajudando-me a consolidar uma postura reflexiva que pretendo manter ao longo da minha carreira.

O estudo de investigação sobre as CS assumiu-se como a dimensão académica que melhor espelha a ligação entre teoria e prática. As dificuldades observadas na turma, ao nível da cooperação, da empatia e da comunicação, motivaram a escolha deste tema e confirmaram a sua pertinência. A revisão da literatura permitiu compreender a centralidade destas competências na formação integral dos alunos e reforçou a necessidade de estratégias pedagógicas que as promovam de forma intencional. Esta investigação, em conjunto com a experiência prática, ajudou-me a perceber que a Educação Física é um espaço privilegiado não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a formação social e pessoal dos jovens.

Em retrospectiva, reconheço que este estágio foi uma etapa exigente, mas profundamente enriquecedora. As dificuldades enfrentadas tornaram-se oportunidades de crescimento, permitindo-me consolidar não só conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também competências relacionais, organizacionais e reflexivas. Neste sentido, compreendi que ser professor de Educação Física significa assumir um papel de mediador, capaz de criar ambientes inclusivos, onde se promovam valores como a cooperação, o respeito, a empatia e a responsabilidade. Mais do que ensinar modalidades e técnicas, trata-se de contribuir para a formação de cidadãos críticos, autónomos e ativos na sociedade.

Em jeito de conclusão, este relatório testemunha um percurso de aprendizagem que, embora não esgote a complexidade da profissão docente, representa um alicerce sólido sobre o qual pretendo continuar a construir. A prática de ensino supervisionada deu-me ferramentas, experiências e convicções que me acompanharão no futuro: a importância do planeamento, da reflexão contínua,

da valorização das CS e da consciência de que a docência transporta consigo uma responsabilidade social maior, que ultrapassa os muros da escola. Ensinar é, acima de tudo, formar pessoas capazes de viver em comunidade, de respeitar a diversidade e de contribuir ativamente para uma sociedade mais justa e participativa.

9. Referências bibliográficas

- Barham, N. (2023). Reflective practice in physical education teacher education: Examining the use of reflective journals for professional growth. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 157–171.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Conselho da Europa. (1992). *Carta Europeia do Desporto*.
- Costa, M., & Ferreira, J. (2021). O impacto da prática de natação no desenvolvimento motor de crianças em idade escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 43(1), 1–10.
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação Física escolar: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dias, J., Batista, M., & Sabino, R. (2021). Educação Física e competências sociais: uma abordagem integrada. Universidade do Porto.
- Dias, T. S., Batista, C., & Sabino, B. (2021). Educação física: Um espaço de participação e reflexão no desenvolvimento de competências físicas, pessoais, sociais e cívicas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 35(2), 47–58.
- Fialho, A. R. C. (2020). Relatório da prática de ensino supervisionada em educação física: As aulas de educação física como fator de desenvolvimento das competências sociais e relacionais. Universidade de Évora.
- Fialho, R. (2020). *Desenvolvimento de competências sociais em aulas de Educação Física*. Edições Pedagógicas.
- Godtsfriedt, A. (2021). Soft skills na prática docente em Educação Física: Percepção e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 45–62.

Godtsfriedt, J. (2021). Conhecimento pedagógico de profissionais de educação física sobre o ensino de competências sociais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 43(3), 1–14.

Gonçalves, A., & Souza, F. (2016). Importância da educação física no desenvolvimento infantil. *Educação Física em Foco*, 1(1), 45–60.

Gonçalves, C., Rodrigues, J., & Carvalho, M. (2023). Reflective practices in physical education teacher education: Linking movement and intellectual practices. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 53(1), 45–55.

Griffin, L. L., & Butler, J. I. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Human Kinetics.

Heinze, K. L., & Zdroik, J. (2018). Pay to play: Barriers to sport participation in the United States. *Sport in Society*, 21(8), 1164–1178.

Le Cornoyer, C., Soares, A., & Ferreira, S. (2019). A organização da educação física na escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 19(1), 39–47.

Lindroth, J. (2015). The role of reflective journals in teacher education: Building professional identity through reflection. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 36–52.

Lund, S. (2014). Wrapping up the year: The educational value of school sports in the Nordic countries. *Sport, Education and Society*, 19(4), 509–526.

Ministério da Educação. (2023). *Relatório anual do Desporto Escolar*. Direção-Geral da Educação.

Oliveira, R., Sousa, P., Martins, F., & Silva, A. (2022). Efeitos da natação na saúde física e emocional de crianças: Uma revisão integrativa. *Motricidade*, 18(2), 49–59.

Pereira, C., Silva, M., & Oliveira, L. (2020). Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências sociais em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 103–123.

Pereira, S., Coelho, F., & Rodrigues, A. (2020). Desenvolvimento de competências na educação física: O contributo do estágio pedagógico. *Cadernos de Formação de Professores*, 12(1), 89–104.

Rocha, D. F. C. (2021). A relação entre a prática de atividade física e o desenvolvimento da autoestima e das competências sociais e emocionais. Universidade do Minho.

Rocha, L. (2021). Dinâmicas de grupo e jogos cooperativos na Educação Física escolar. Edições Universitárias.

Rodrigues, F. A. (2022). A perceção dos professores de educação física sobre o desenvolvimento de soft skills. Universidade da Beira Interior.

Rodrigues, P. (2022). Formação docente e competências sociais em Educação Física: Desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação Física e Desporto*, 12(1), 15–30.

Rosado, A. (2015). *Didática da Educação Física*. Lisboa: Edições FMH.

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

Selskiy, A. K. (2021). Potential of physical education as a tool for the formation of meta-subject competencies and holistic personality development. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 235–241.

Selskiy, I. (2021). The role of physical education in the development of social skills among adolescents. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(3), 1562–1571.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.

Tardif, M., & Gauthier, C. (2013). *Saberes docentes*. Vozes.

Vickers, J. (2007). *Perception, cognition, and decision training: The quiet eye in action*. Champaign, IL: Human Kinetics.

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

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

World Health Organization (WHO). (2023). *Drowning prevention: Global report 2023*.

Anexo I – Exemplo de Planeamento Anual

XIII

Anexo II – Exemplar de plano de aula



REPÚBLICA
PORTUGUESA
Educação

EDUCARTEC

Escola Secundária de Santo Tirso

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE DESPORTO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. DINIS

Santo Tirso

Educação Física

PLANO DE AULA – SIMÃO FERREIRA

Aula nº 117,118

Data: 20/05/2025

Hora: 11h55

Duração: 90 minutos (65 minutos)

Local: sala de ginástica

Unidade Didática: Ginástica (Solo e Aparelhos) aula 11 e 12 de 16

Sumário: Exercitação dos diferentes aparelhos da ginástica; Introdução do rolamento à frente no banzo inferior

Objetivos da aula: Exercitação da sequência de trave, barra fixa e solo. Exercitação dos diferentes elementos gímnicos da sequência de solo através do uso de progressões pedagógicas para os alunos que necessitem; Introdução e exercitação do rolamento à frente no banzo inferior;

Nº de Alunos: 24

Material: Bloco, colchões e reuther

		OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	12h05 - 5min - 12h10	Conhecer os objetivos da aula, através da instrução do professor, próximos do mesmo.	Introdução dos objetivos para a presente aula Verificar faltas e ajustar trocas de duplas. Verificar cabelos soltos, pulseiras e colares;	Conhecer os objetivos da aula;
	12h10 - 10min - 12h20	Mobilizar os diferentes segmentos corporais, de forma individual Realizar os elementos de ligação (salto em extensão, salto de gato, meia-volta, afundo e vela); Realizar o avião e a ponte, procurando manter a posição;	Mobilização articular: Alexandra • Membros Superiores • Tronco • Membros Inferiores Introdução dos elementos de ligação, da ponte e do avião na parte final da mobilização: • Saltos (extensão, gato), meia-volta, afundo e vela; • Ponte e avião; ODM: 4 filas de 6 alunos cada	Mobilizar os segmentos corporais na sua máxima amplitude. Salto em extensão: O corpo deve estar completamente estendido no ponto mais alto do salto (braços, tronco e pernas alinhados). Salto de gato: As pernas devem fletir e elevar-se alternadamente. Meia-volta: A rotação deve ser clara e completa (180 graus). Afundo: Estabilidade e controlo na posição, sem oscilações. Vela: Corpo em linha reta (tronco, quadris e pernas alinhados) com apoio nos ombros.

PESSOAS 2030

Os Fundos Europeus mais próximos de si.

PORTUGAL 2030

União Europeia

Cofinanciado pela União Europeia

Escola Secundária de Santo Tirso

Escola Secundária de Santo Tirso

Erasmus+

Erasmus+

Ano Letivo 2024-25

	12h20 - 45min - 13h05	Os alunos realizam a sequência de trave, a sequência de barra fixa e a sequência de solo (utilizar as progressões pedagógicas caso sejam necessárias), respeitando as rotações;	Exercitação nos diferentes aparelhos da ginástica Sequência de trave: Uma dupla exercita a sequência na trave e a outra dupla ensaia a mesma sequência no praticável vermelho; - Subida, Meia Volta, d. frente, salto em extensão, d. atrás, ponta dos pés frente, salto de gato e saída com salto; Sequência da Barra fixa Deslocamento lateral, Balanços para a frente e para trás, saída à retaguarda após 3 balanços; 2.1 Introdução do rolamento no banzo inferior 3 estações de execução da sequência de solo: rol. frente, avião, rol. trás, ponte, roda e a.f.i; (Solo 1, Solo 2 e Solo 3) Circuito de treino de aptidão física: Flexões de braços – 10x Agachamentos – 10x Prancha com toque nos ombros – 20x Ponte de glúteos – 15x Afundos – 20x ODM: Os alunos trabalham em pares estando distribuídos em cada uma das seis estações planeadas: - Trave – [REDACTED] - Barra fixa – [REDACTED] - Solo 1 – [REDACTED] - Solo 2 – [REDACTED] - Aptidão Física – [REDACTED] - Solo 3 – [REDACTED] Ao fim de 5 minutos todos os grupos trocam de estação: - Trave -> Barra Fixa - Barra Fixa -> Solo 1 - Solo 1 -> Solo 2 - Solo 2 -> Aptidão Física - Aptidão Física -> Solo 3 - Solo 3 -> Trave	O aluno realiza a sequência de trave, percorrendo a totalidade da mesma, mantendo o equilíbrio, ajudando a sua manutenção com a utilização dos braços; O aluno realiza a sequência na barra fixa utilizando a pega correta, deslocando-se sobre a mesma para ambos os lados, e realizando os balanços para a frente e para trás, mantendo o corpo em extensão. Faz a saída no ponto mais alto do balanço atrás realizando a sequência a pés juntos, ajudando a receção com os braços; O aluno realiza a sequência de solo, na ordem correta, com a devida correção técnica e de forma fluida e direcionada, percorrendo o espaço. Pino para o colchão: Partindo com as mãos no chão, o aluno procura enviar as pernas para o colchão procurando manter o corpo em extensão na posição de apoio facial invertido; Rolamento à frente no plano inclinado – O aluno coloca-se em cima do colchão e realiza o movimento, de forma engarupada levando o queixo ao peito; Rolamento atrás no plano inclinado – O aluno parte com os pés no chão e realiza o movimento, de forma engarupada levando o queixo ao peito; Roda no bloco - Os alunos coloca-se em cantos opostos do bloco. Devem realizar 5 transposições dos pés por cima do bloco de cada vez, antes de trocar. Com o parceiro; Avião e Ponte – O aluno procura manter a posição de avião e de ponte por 3 segundos. Quanto à ponte, o aluno observador ajuda o colega verificando a posição das mãos e procura puxar os ombros para cima, ajudando o colega a ficar na posição desejável; Rolamento no banzo inferior – Na subida em apoio ventral inclina o tronco em extensão para a frente e inicia a rotação com o fecho do tronco (engrupa); Os alunos cumprem com o número de repetições para cada exercício do treino funcional;
FINAL	13h05 - 5min - 13h10	Refletir, através do diálogo, com o professor e os colegas.	Reflexão Final de aula - Questões gerais - Alunos em destaque positivo Vs negativo - Avaliação da trave e barra fixa na próxima aula	Refletir de forma ativa acerca do cumprimento dos objetivos da aula.
Observações: Apontar ocorrências durante a aula (atrasos, faltas ou episódios de mau comportamento) Evidenciar alunos em destaque Alunos em situação de dispensa de aula auxiliam o professor. Na operacionalização da mesma;				

Anexo III – Enunciado do teste Teórico 2º Período

Educação Física – Teste Escrito

AVALIAÇÃO SUMATIVA

ANO LETIVO 2024-2025

Aluno/a: _____, Nº _____ Disciplina: Educação Física Ano/Turma: 11º _____ Domínio: Conhecimentos (D4) Data: ____/____/____ Professor/a: _____	Ciclo de ensino: Secundário [CCH] Curso: Ciências e Tecnologias Processo de recolha de dados: Questionário	Encarregado/a de Educação: _____ _____/____/____
Domínio/s em avaliação [classificação] D4: Conhecimentos /200 pontos		

Lê as questões com atenção e responde corretamente. **Bom Trabalho!**

Grupo I – D4: Saúde e fatores de risco associados à prática desportiva

1. Classifica as seguintes afirmações, na tua folha de teste, como verdadeiras (V) ou falsas (F) (20 pontos):

- 1.1 O doping traz benefícios a longo prazo para a saúde do atleta.
- 1.2 O fair play promove a justiça e o respeito no esporte.
- 1.3 As lesões desportivas ocorrem apenas por impacto direto com outro jogador.
- 1.4 O consumo de substâncias dopantes leva a sanções desportivas e jurídicas.
- 1.5 A fadiga extrema aumenta o risco de lesões durante a prática desportiva.
- 1.6 O doping melhora a performance sem causar efeitos secundários negativos.
- 1.7 A prática desportiva regular não apresenta qualquer risco para a saúde.
- 1.8 A reabilitação e o descanso são fundamentais na recuperação de lesões.
- 1.9 A atividade física sem um aquecimento adequado aumenta o risco de lesões.
- 1.10 O uso de equipamento adequado reduz o risco de lesões desportivas.

2. Responda às seguintes questões de forma clara e objetiva. (40 pontos):

- 2.1 Define o conceito de doping no desporto.
- 2.2 Refere um dos motivos basilares do combate à dopagem no desporto.
- 2.3 Indica um dos 3 motivos apresentados em aula que fazem com que uma substância faça parte da lista de substâncias proibidas.
- 2.4 Aponta dois exemplos de lesões desportivas, indicando o que as caracteriza.

3. Faz corresponder a cada letra das diferentes categorias de substâncias proibidas, o número que indica o efeito que essa substância provoca. **(20 pontos)**

- | | |
|------------------------------|--|
| (A) Narcóticos | 1. Eliminam os líquidos |
| (B) Diuréticos | 2. Ajudam no crescimento muscular |
| (C) Esteroides Anabolizantes | 3. Reduzem o ritmo cardíaco |
| (D) Estimulantes | 4. Fazem adormecer e reduzem a ansiedade |
| (E) Beta Bloqueantes | 5. Aceleram o sistema nervoso |

4. **A ação preventiva do exercício é mais eficaz do que a sua componente curativa.** Refere que tipo de medidas podem ser adotadas pelo praticante desportivo para prevenir lesões durante a prática, bem como o que envolve cada tipo de prevenção. **(20 pontos)**

5. Indica dois exemplos que mostrem de que forma as condições materiais e o equipamento influenciam o desempenho e a segurança do atleta/praticante desportivo. **(20 pontos)**

6. Em que consiste o protocolo do P.R.I.C.E.? **(30 pontos)**

7 A prática desportiva está diretamente ligada à cidadania, desde logo porque aliado ao desporto estão diversas normas e regras que diferem o correto do incorreto, o certo do errado. No entanto, são diversos os casos com que somos confrontados de figuras ligadas ao desporto, e não só, que desafiam as regras impostas e os valores que nos são incutidos. Explica de que forma as questões da cidadania abordadas, aliadas ao conhecimento sobre os fatores de risco, podem contribuir para o combate à dopagem no desporto, e fora dele. **(50 pontos)**

COTAÇÕES							
D2: Atividades Físicas							Ponderação
							%
1.1 a 1.10	2.1 a 2.4	3	4	5	6	7	TOTAL*
20 pontos (2 a cada)	40 pontos (10 cada)	20 pontos	20 pontos	20 pontos	30 pontos	50 pontos	200

Anexo IV – Grelha de avaliação Ginástica

[illegible]



2º ENCONTRO FIE DE NATAÇÃO DDINIS

12 DE FEVEREIRO DE 2025

**PISCINA DO GINÁSIO CLUBE SANTO
TIRSO**

**100 METROS
CROL**

**ESTAFETAS
4 X 50
LIVRES**

**50 METROS
BRUÇOS**

**50 METROS
MARIPOSA**

**Escola Básica e Secundária DDinis
Escola Básica de Santo Tirso
Escola Secundária Tomás Pelayo**

