



Ensinar é Cuidar: Um Percurso Reflexivo na Construção da Identidade Docente em Educação Física

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Ramiro Rolim

Joana Lavandeira Pequeno

Porto, junho de 2026

Ficha de catalogação

Pequeno, J (2026). *Ensinar é Cuidar: Um Percurso Reflexivo na Construção da Identidade Docente em Educação Física*. Porto: J. Pequeno. Relatório de estágio profissional, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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

Dedicatória

Aos meus pais,

Dizem que uma das maiores tragédias da vida é chegarmos ao final e perder a oportunidade de reconhecer as pessoas que foram as maiores influências positivas da nossa vida. Eu não quero cometer essa tragédia.

A persistência que me fez não desistir nos momentos mais difíceis, a coragem de arriscar o desconhecido, a vontade de servir os outros com dedicação. Foram vocês que me ensinaram que o valor de uma pessoa não se mede pelo que conquista, mas pela forma como trata os outros no caminho.

E foi também neste caminho que o Principezinho me lembrou que “tu tornas-te responsável para sempre por aquilo que cativas.” Vocês cativaram-me para a vida, para o cuidado, para o gesto de dar sem esperar receber. Com a consciência de que educar é, antes de tudo, um ato de amor.

Acredito que somos como as árvores. Quando a raiz é forte, a árvore pode abanar e abana, mas não cai. Houve ventos. Houve momentos de dúvida, momentos menos bons em que eu própria não sabia se chegaria aqui. Mas havia sempre chão firme debaixo dos pés. Vocês estiveram sempre lá. Obrigada por serem a minha raiz.

Com amor,

Joana

Agradecimentos

Ao meu irmão, obrigada por sobreviveres ao meu mau humor... sei que não é tarefa fácil.

À Alexandrina, pela confiança constante e por nunca me deixar duvidar de que seria capaz de chegar até aqui.

À Carla e à Fátima que, mesmo longe, se fizeram sentir presentes, com a generosidade e o afeto que as caracteriza.

Às minhas amigas, por ouvirem as minhas histórias vezes sem fim, por me aturarem nos dias mais difíceis e por nunca deixarem de estar presentes com uma palavra ou um abraço.

Ao grupo “TXU TXA TXU TXA”, que ganhei na Universidade, por terem partilhado comigo este percurso tão intenso e desafiante. A vossa companhia, cumplicidade e boa disposição foram essenciais para manter a sanidade mental e tornar esta etapa leve e significativa.

À Professora Nazaré, pela sua orientação, incentivo e pela forma como marcou positivamente o meu percurso, contribuindo para a minha motivação e crescimento ao longo do mesmo.

Ao meu professor cooperante, professor Luís, pela disponibilidade, pela escuta atenta e por estar sempre pronto a ajudar com uma palavra de conforto. A sua orientação crítica e construtiva foi fundamental para a qualidade deste estágio.

Por fim, manifesto o meu agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Ramiro Rolim, pela responsabilidade que me foi confiada ao longo deste estágio. Destaco, igualmente, a mensagem que sempre me transmitiu: “sem relações humanas, pouco somos, tanto na vida pessoal como na profissional”, sendo essa a base que verdadeiramente dá sentido ao meu percurso.

Índice geral

Ficha de catalogação.....	II
Dedicatória	III
Agradecimentos.....	IV
Índice de Quadros	VIII
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Figuras	X
Índice de Anexos	XI
Resumo	XIII
Abstract	XV
1. Introdução	1
2. Enquadramento Inicial	3
2.1 Apresentação Pessoal e Percurso Formativo.....	3
2.2 Expectativas e Motivações em Relação ao Estágio	4
2.3 Objetivos e Intenções Formativas	5
3. Contextualização da Escola, do Núcleo de Estágio e da Turma.....	7
3.1 A Escola Cooperante.....	7
3.2 O Núcleo de Estágio.....	8
3.3 A Turma de Intervenção	8
4. Enquadramento Curricular da Disciplina de Educação Física	10
4.1 A Educação Física como Disciplina Curricular Obrigatória.....	10
4.2 A Importância da Educação Física no Contexto Atual.....	11
4.3 Dimensões Educativa, Social e Inclusiva.....	12
4.4 Literacia Motora e Aprendizagem ao Longo da Vida	13
4.5 Da teoria curricular à intencionalidade pedagógica	14
5. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino	14
5.1 Planeamento e estruturação do ensino da disciplina de educação física ...	14

5.1.1 O planeamento como processo dinâmico e reflexivo	14
5.1.2 Componentes do planeamento em educação física	17
5.1.3 Intencionalidade pedagógica e articulação curricular	18
5.1.4 Diferenciação pedagógica e inclusão	19
5.2 Controlo e Gestão da Turma.....	20
5.3 Rotinas Funcionais Positivas nas Aulas de Educação Física	22
5.4 Instrução e Feedback	23
5.4.1 Instrução: Transformar o Conhecimento em Ação	23
5.4.2 Estratégias de Instrução em Educação Física.....	24
5.4.3 O Feedback como Regulação da Aprendizagem	25
5.4.4 Tipos, funções e impacto motivacional do feedback.....	26
5.4.5 Completar o ciclo de feedback no estágio profissional	27
5.4.6 Reflexão e autorregulação do estágio	29
5.5 Avaliação das aprendizagens	31
5.5.1 Avaliar para ensinar e aprender melhor.....	32
Aplicação prática: FITescola e monitorização de metas.....	33
5.5.2 Avaliar como ato ético e pedagógico	34
5.5.3 Avaliação como cultura partilhada.....	34
5.6 Experiências noutros ciclos de ensino.....	35
5.6.1 Aprendizagens e adaptações metodológicas	36
5.6.2 Implicações da maturidade e gestão da turma	37
5.6.3 Oportunidades de crescimento e inclusão.....	37
6. Área 2 – Participação na escola e comunidade	38
6.1 A escola como comunidade educativa	38
6.2 Participação em projetos e no desporto escolar	40
6.2.1 Dia do Desporto Escolar.....	41
6.2.2 Corta-Mato escolar.....	42

6.2.3 Tetratlo	42
6.2.4 Projeto futsal feminino	43
6.2.5 Projeto de motricidade	44
6.3 A cooperação com o diretor de turma e a equipa pedagógica.....	45
6.4 Dimensão ética e relacional da docência.....	47
7. Área 3 – Desenvolvimento Profissional	49
7.1 A reflexão como eixo central da formação docente	49
7.2 Aprendizagem profissional e identidade docente	50
7.3 O estudo investigativo como estratégia de desenvolvimento Profissional.....	52
7.3.1 Fundamentação e Propósito.....	54
7.3.2 Metodologia.....	55
7.3.3 Impacto e reajuste	64
7.3.4 Limitações	67
7.3.5 Referências Bibliográficas	68
8. Síntese final e conclusões	69
8.1 Reflexão sobre o percurso formativo	69
8.2 A formação contínua e o compromisso ético.....	70
8.3 O significado do estágio	71
8.4 Considerações finais	72
9. Referências Bibliográficas.....	74
Anexos	XVII

Índice de Quadros

Quadro 1. Médias e desvios-padrão das dimensões nos grupos homogêneos.	57
Quadro 2. Médias e desvio-padrão das dimensões nos grupos heterogêneos	57
Quadro 3. Frequência dos códigos nas respostas abertas por momento de recolha	60

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Comparação das médias por dimensão entre grupos homogêneos e heterogêneos.....	58
Gráfico 2. Representação gráfica das médias por dimensão	59
Gráfico 3. Frequência dos códigos nos grupos homogêneos.....	60
Gráfico 4. Frequência dos códigos nos grupos heterogêneos.....	61
Gráfico 5. Evolução dos códigos principais ao longo da intervenção	61
Gráfico 6. Relação entre sentimento de competência (Likert) e categorias COMP+/COMP	63
Gráfico 7. Relação e cooperação (Likert) vs. COOP/INC+/INC- (respostas abertas).....	64

Índice de Figuras

Figura 1. Cartaz alusivo ao Dia Europeu do Desporto, elaborado no âmbito do Estágio Profissional.....	XVII
Figura 2. Entrega de medalhas no âmbito do Tetrátlo escolar.	XVIII
Figura 3. Cartaz alusivo ao Projeto Futsal Feminino, elaborado no âmbito do Estágio Profissional.....	XIX
Figura 4. Registo fotográfico do Projeto de Motricidade com os alunos....	XX
Figura 5. Exploração do centro da cidade de Barcelos no âmbito do Projeto de Motricidade.....	XX

Índice de Anexos

Anexo I – Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar	XVII
Anexo II – Entrega de medalhas	XVIII
Anexo III – Cartaz projeto futsal feminino	XIX
Anexo IV – Projeto motricidade	XX
Anexo V – Modelo da Unidade Didática	XXI
Anexo VI – Modelo do Plano de aula	XXII
Anexo VII – Planeamento Anual do 1.º Semestre	XXV
Anexo VIII – Planeamento Anual do 2.º Semestre	XXVI

Resumo

O presente relatório descreve e reflete o percurso e intervenção no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária de Barcelos, junto de uma turma do 12.º ano caracterizada por uma significativa heterogeneidade ao nível das competências motoras, dos perfis motivacionais e ritmos de aprendizagem. Ao longo do estágio enfrentei diversos desafios pedagógicos que exigiram reflexão profunda, adaptação de metodologias e estratégias e tomada de decisão fundamentada. Com o apoio do Professor Orientador e do Professor Cooperante, foi possível desenvolver competências ao nível do planeamento, da gestão da turma, da instrução, do feedback e da avaliação, bem como participar ativamente na vida escolar e na comunidade educativa. A prática reflexiva assumiu-se como eixo estruturante de todo o percurso, sendo entendida como condição essencial à construção progressiva de uma identidade profissional docente mais consciente, crítica e intencional. O relatório organiza-se em torno de três eixos de desempenho profissional: organização e gestão do ensino, participação na escola e comunidade, e desenvolvimento profissional, este último integrando um estudo investigativo, desenvolvido numa perspetiva de Investigação-Ação. Estes eixos articulam-se numa narrativa coerente, espelhando o percurso de quem, ao longo de um ano, aprendeu a habitar a profissão docente com crescente consciência, responsabilidade e compromisso. O estágio permitiu concluir que ensinar é, antes de tudo, um ato relacional e ético, no qual a reflexão sistemática sobre a prática constitui o principal motor do desenvolvimento profissional e da construção progressiva de uma identidade docente consciente e comprometida.

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

Abstract

The present report describes the trajectory and pedagogical intervention carried out within the scope of the Professional Internship curricular unit, integrated in the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The Supervised Teaching Practice took place at Escola Secundária de Barcelos with a 12th-grade class characterized by significant heterogeneity regarding motor skills, motivational profiles, and learning rhythms. Throughout the internship, several pedagogical challenges were faced, requiring reflection, adaptation, and informed decision-making. With the support of the University Supervisor and the Cooperating Teacher, it was possible to develop competencies related to planning, classroom management, instruction, feedback, and assessment, as well as to actively participate in school life and the educational community. Reflective practice emerged as the central axis of the entire process, being understood as an essential condition for the progressive construction of a more conscious, critical, and intentional professional teaching identity. The report is organized around three professional performance dimensions: organization and management of teaching, participation in school and community, and professional development, the latter integrating an action-research study. These dimensions are articulated within a coherent narrative that reflects the journey of someone who, throughout the year, learned to inhabit the teaching profession with increasing awareness, responsibility, and commitment. The internship led to the conclusion that teaching is, above all, a relational and ethical act, in which systematic reflection on practice constitutes the primary driver of professional development and the progressive construction of a conscious and committed teaching identity.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; PROFESSIONAL INTERNSHIP; REFLECTIVE PRACTICE; TEACHING IDENTITY

1. Introdução

Ensinar é, na sua essência, um ato simultaneamente técnico, relacional e ético; complexo, exigente e profundamente humano. Tornar-me professora não se reduz à aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial; constitui um processo progressivo de construção profissional desenvolvido através da prática, da relação pedagógica e da reflexão crítica sobre a ação. É precisamente no espaço onde teoria e realidade educativa se confrontam e se complementam que o estágio profissional assume centralidade na formação docente.

Realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, integrada no 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o presente Relatório de Estágio emerge como expressão reflexiva do percurso desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, concretizada na Escola Secundária de Barcelos.

Mais do que documentar experiências vividas, este relatório procura compreender e interpretar um processo de aprendizagem profissional marcado por desafios, decisões, incertezas e reconstruções. Neste sentido, inscreve-se numa perspetiva de formação assente na prática reflexiva, entendida, à luz de Schön (1983), como movimento contínuo entre ação, reflexão e transformação da prática. Simultaneamente, reconhece-se, com Nóvoa (2017), que a profissionalidade docente se constrói dentro da profissão, através da experiência, da colaboração e da formação situada.

Assume-se, por isso, este documento não como mero exercício descritivo, mas como um espaço de análise crítica e reconstrução pedagógica, ancorado na convicção de que ensinar implica, como refere Perrenoud (2001), agir na urgência e decidir na incerteza. Foi nessa tensão entre imprevisibilidade e intencionalidade pedagógica que se foi consubstanciando uma identidade profissional em construção.

A organização do presente relatório estrutura-se em torno de três áreas de desempenho previstas no Estágio Profissional. A Área 1: Organização e Gestão do Ensino aborda o processo de planeamento, condução e avaliação do ensino,

bem como os desafios inerentes à gestão da turma e das aprendizagens. A Área 2: Participação na Escola e Relação com a Comunidade evidencia o envolvimento nas atividades escolares e o contributo para a dinâmica educativa da escola. Por sua vez, a Área 3: Desenvolvimento Profissional centra-se na reflexão crítica sobre a prática e integra um estudo investigativo desenvolvido no contexto da unidade didática de voleibol, através do qual procurei analisar o impacto de diferentes formas de agrupamento dos alunos nas dimensões psicológicas e sociais da aprendizagem, nomeadamente o sentimento de competência, a motivação, a cooperação e a inclusão. Em conjunto, estas três áreas traduzem o percurso de construção da minha identidade profissional ao longo do estágio.

Ao longo deste percurso, fui confrontada com desafios relacionados com a gestão da heterogeneidade dos alunos, a construção de um clima de aula positivo, a tomada de decisões em contextos imprevisíveis e a necessidade de adaptar continuamente a intervenção pedagógica às características da turma. A reflexão sistemática sobre estas experiências permitiu-me compreender o ensino como um processo dinâmico de aprendizagem profissional, no qual cada aula constituiu simultaneamente um espaço de intervenção e de formação.

Mais do que retratar um ano de estágio, este relatório procura testemunhar um processo de transformação profissional e pessoal: o de aprender a ensinar, a refletir criticamente sobre a prática e a assumir, de forma progressiva, a identidade profissional docente.

2. Enquadramento Inicial

2.1 Apresentação Pessoal e Percurso Formativo

A minha relação com o ensino nasceu muito antes de qualquer formação académica: começou num jardim, entre árvores que aprendem a crescer, e com uma bola que despertou em mim a consciência de que educar é, acima de tudo, um gesto de cuidado. A metáfora da semente acompanha-me até hoje: ensinar é plantar, regar e acompanhar, sabendo que nem sempre seremos nós a testemunhar o florescer, mas sabendo também que cada gesto deixa raízes.

A minha história pessoal desenvolveu-se entre a criatividade da arte, o rigor da música e intensidade do desporto. Concluí o ensino secundário em Artes Visuais, experiência que apurou o meu olhar para o detalhe, para as emoções e para a leitura de diferentes perspetivas, competências que considero essenciais para uma docência empática e sensível. A música, vivida através de cinco anos de conservatório, ensinou-me disciplina, ritmo e expressividade.

O desporto, porém, revelou-se a minha verdadeira casa. Durante uma década fui atleta federada, sobretudo na área do futsal, onde me formei competitiva e humanamente. A conquista do título nacional do Desporto Escolar marcou o início de uma consciência mais clara sobre o poder transformador do desporto: disciplina, identidade, pertença e superação.

Com o tempo, a vontade de treinar e orientar emergiu com naturalidade. Concluí o curso de treinadora de futsal UEFA B/ Nível II e trabalhei com escalões de formação, enquanto procurava aprender com referências como Jorge Braz e Emídio Rodrigues. Estas vivências reforçaram o meu sentido de responsabilidade e de serviço público através do desporto.

A formação académica iniciada na Escola Superior de Desporto e Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESDL-IPVC) foi decisiva para reconhecer que ensinar era mais do que uma possibilidade, era uma vocação. A entrada no Mestrado em Ensino da Educação Física, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), representou a continuidade de um percurso feito de prática, reflexão e procura da excelência educativa. Este mestrado tem sido um processo de profunda aprendizagem: compreender o papel do professor, integrar exigência com afeto, reconhecer o valor das histórias

que cada aluno traz consigo e assumir que ensinar é, como defende Graça (2014), um processo de investigação sobre a prática.

Ensinar, para mim, é cuidar, inspirar e transformar. É assumir a responsabilidade ética de cativar, como nos recorda Saint-Exupéry (O Príncipezinho), e de ajudar a construir um “jardim” de aprendizagens e valores que ultrapasse os limites da escola.

2.2 Expectativas e Motivações em Relação ao Estágio

Vejo o ensino como uma arte complexa, exigente e profundamente humana, na medida em que implica compreender a singularidade de cada aluno, tomar decisões pedagógicas contextualizadas e criar condições para que todos possam aprender, crescer e desenvolver-se de forma integral. Este estágio inicia um percurso de maturação no qual a intencionalidade pedagógica deixa de ser um princípio abstrato para se materializar na ação diária. Mais do que um planeamento deliberado, esta intencionalidade desafia-me a desenhar respostas de diferenciação pedagógica que respeitem a singularidade de cada aluno. É precisamente nesta capacidade de traduzir intenções éticas em estratégias didáticas inclusivas que se vai alicerçando, de forma reflexiva, a minha identidade docente.

Motiva-me a oportunidade de transformar a aula num espaço com significado, onde cada aluno possa sentir-se visto, valorizado e capaz. Como destaca Nóvoa (2017), o professor é “um construtor de sentidos”, alguém que cria experiências significativas e fomenta o desenvolvimento integral do aluno. Esta visão inspira-me diariamente.

Prevejo desafios importantes: gerir turmas heterogéneas, promover inclusão e autonomia, ajustar explicações, planificar progressões coerentes e lidar com ritmos distintos de aprendizagem. Mas vejo cada desafio como um degrau no crescimento profissional. Tal como defende Graça (2014), ensinar implica observar, questionar e reconstruir permanentemente a prática. Esta visão do ensino como arte é marcada pela plasticidade constante, exigindo que o professor seja capaz de tomar decisões rápidas contextualizadas e pedagogicamente fundamentadas perante imprevistos como o tempo chuvoso ou a partilha de espaços.

Motiva-me, ainda, a dimensão relacional da docência. Acredito que a empatia, a escuta ativa e o respeito constituem pilares essenciais para criar ambientes seguros onde os alunos possam participar, errar, superar-se e aprender. Esta perspetiva encontra eco em Rogers (1961), para quem o clima de aceitação e autenticidade é condição para o crescimento humano. Este estágio seria, por isso, um espaço de compromisso, responsabilidade e descoberta, uma etapa que abraçaria com entusiasmo e determinação.

2.3 Objetivos e Intenções Formativas

Vejo o estágio como um espaço de construção identitária, de experiência e iniciação profissional. Como afirma Perrenoud (2001), o estágio é um tempo privilegiado para lidar com a incerteza, tomar decisões situadas e aprender a construir uma prática fundamentada.

Os meus objetivos organizam-se em três dimensões:

a) Dimensão pedagógica

- Aperfeiçoar a comunicação, tornando-a clara, objetiva e ajustada ao perfil de cada aluno. Este objetivo foi um desafio desde o início pela constatação de que “Aquilo que o aluno ouve não é necessariamente aquilo que compreende”.

Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que promovam inclusão, autonomia e participação. Perante uma turma com grande heterogeneidade ao nível de competências motoras e da motivação, a diferenciação tornou-se essencial. Esta intenção foi concretizada através de várias estratégias: a atribuição de tarefas alternativas a alunos impossibilitados de participar fisicamente para desenvolverem a capacidade de observação e análise táctica-técnica; o trabalho com grupos distintos, alternando entre formação de grupos por níveis e a formação de grupos heterogéneos para fomentar a entreajuda e a tentativa de experimentar a definição de metas individuais (regras SMART) no teste vai-e-vem para potenciar a autonomia e a responsabilidade.

As metas individuais para o teste vai-e-vem estão solidamente ancoradas na teoria pedagógica. Esta estratégia teve como finalidade aumentar a

responsabilização dos alunos pelo processo, tornando-os participantes ativos do próprio progresso.

Isto sublinha a importância de trabalhar competências socioemocionais como a persistência e o compromisso pessoal.

Construir sequências didáticas coerentes e progressivas, sustentadas em intencionalidade pedagógica. O objetivo é transformar a aula num “espaço de significado”, assumindo o professor o papel de “construtor de sentidos” (Nóvoa, 2017). Isto irá exigir uma plasticidade constante, uma vez que o planeamento terá de ser alvo de ajustes contínuos, decorrentes de imprevistos como, por exemplo, as condições climáticas. Esta intencionalidade expressar-se-á igualmente na explicação clara dos objetivos associados às variantes dos exercícios de jogo, garantindo coerência entre decisões pedagógicas tomadas e as finalidades previamente definidas.

b) Dimensão relacional

- Cultivar empatia, escuta ativa e autenticidade nas interações educativas. Motiva-me a dimensão relacional da docência, pois acredito que a empatia, a escuta ativa e o respeito são pilares essenciais para criar ambientes seguros onde os alunos se sintam valorizados e capazes de se superar. Esta perspetiva encontra ressonância em Rogers (1961), defende o clima de aceitação para o crescimento humano.
- Criar um ambiente pedagógico seguro, desafiador e motivador. As primeiras experiências têm revelado que a criação de rotinas iniciais positivas, como deixar os alunos “brincar” com a bola antes das aulas, tem impacto direto no seu envolvimento.
- Reconhecer a singularidade de cada aluno e adaptar a intervenção às suas necessidades e potencialidades.

c) Dimensão reflexiva e ética

- Desenvolver hábitos de reflexão sistemática sobre a prática, articulando teoria e ação, reconhecendo que o processo de reflexão tornou-se parte integrante do meu modo de agir.

- Utilizar instrumentos de autoavaliação e observação como meios de aperfeiçoamento contínuo, incluindo a definição de metas individuais (regras SMART).
- Assumir uma postura ética de cuidado, responsabilidade e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos.

Tal como recorda Bento (2011), a Educação Física deve contribuir para a formação humana e não apenas para o desempenho motor. É essa visão humanista que pretendo concretizar ao longo deste percurso.

3. Contextualização da Escola, do Núcleo de Estágio e da Turma

3.1 A Escola Cooperante

O Agrupamento de Escolas de Barcelos, constituído em 2012, integra diversos estabelecimentos distribuídos entre a zona urbana e as freguesias limítrofes do concelho. A Escola Secundária de Barcelos, sede do agrupamento, oferece um ensino regular e profissional, proporcionando formações diversificadas que respondem à heterogeneidade dos interesses e perfis dos alunos.

As infraestruturas da escola: salas equipadas, biblioteca, auditório, laboratórios, oficinas e múltiplos espaços desportivos revelam boas condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exigentes e inovadoras. A pista de atletismo, o campo sintético, o campo de voleibol, o polidesportivo exterior, o ginásio e a sala de dança oferecem possibilidades amplas de trabalho no âmbito da Educação Física.

A cultura organizacional do agrupamento destaca valores como respeito, responsabilidade, cooperação e inclusão. Esta visão alinhada com Fullan (2007), para quem a cultura escolar é determinante para orientar práticas educativas transformadoras, envolve também projetos interdisciplinares e uma aposta clara na inovação pedagógica.

Enquanto estagiária, encontro aqui um contexto favorável ao desenvolvimento profissional: espaços adequados, clima organizacional positivo, cultura colaborativa e abertura a diferentes metodologias. Este ambiente influencia diretamente a forma como planeio, ensino e interajo com os

alunos, reforçando a necessidade de uma prática coerente, flexível e centrada no aluno.

3.2 O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio revelou-se um espaço de crescimento profissional, de diálogo e de construção coletiva de saberes. A relação com o professor cooperante, caracterizada por proximidade, rigor e disponibilidade, cria um clima de confiança pedagógica fundamental para a transição de aluna para futura docente.

A parceria estabelecida com o colega Lucas, com quem partilho o trabalho pedagógico no 12.º ano, tem sido uma mais-valia significativa. A planificação conjunta, a observação mútua, o feedback imediato e a possibilidade de reconstruir práticas tornam esta experiência formativa enriquecedora. O colega João, responsável por uma turma de 9.º ano, amplia a diversidade de olhares e estratégias sobre o ensino.

As observações entre pares, seguidas de momentos de reflexão guiada pelo professor cooperante, permitem integrar a experiência prática com quadros teóricos relevantes. Este processo está alinhado com Schön (1987) e Alarcão (1996), que defendem o valor do diálogo e da reflexão partilhada para a construção do saber profissional docente.

O núcleo funciona, assim, como um *laboratório pedagógico*: um espaço seguro onde se experimenta, se erra, se reconstrói e se cresce, dimensões centrais na perspetiva de Zeichner (1993), que sublinha a importância do carácter social e diálogo na formação inicial de professores.

3.3 A Turma de Intervenção

A turma de intervenção é composta por 23 alunos do ensino secundário, apresentando uma heterogeneidade significativa ao nível da experiência prévia da prática desportiva, aptidão física, motivação e estilos de aprendizagem.

Apesar de socioculturalmente homogénea, a diversidade manifesta-se sobretudo:

- nas competências motoras,
- na condição física,

- na capacidade de compreender e aplicar instruções,
- e no envolvimento afetivo com a disciplina.

Sete alunos frequentam o ginásio regularmente e dois são atletas federados de futebol. Estes revelam maior domínio técnico-tático, maior resistência e capacidade de esforço. Os restantes apresentam níveis mais baixos de aptidão física, o que se traduziu em dificuldades nas avaliações diagnósticas. Esta disparidade de níveis levou-me a refletir sobre a necessidade de ajustar as minhas expectativas relativamente à turma, colocando-os num patamar mais baixo que o inicialmente delineado, reconhecendo, deste modo, ter colocado a fasquia alta para metade da turma que não consegue acompanhar as propostas colocadas.

Na reunião inicial do conselho de turma, realizada antes do início do ano letivo, a diretora de turma procedeu à caracterização geral da turma, salientando a existência de dificuldades ao nível da compreensão, bem como a presença de alunos repetentes a frequentar o 12.º ano, maioritariamente em consequência de insucessos anteriores na disciplina de Matemática. Foi igualmente referido que se tratava de uma turma globalmente educada e respeitadora, embora apresentasse dificuldades quando confrontada com tarefas que implicavam resolução de problemas.

Apesar das informações partilhadas, procurei adotar uma atitude prudente, evitando retirar conclusões precipitadas, reconhecendo que o desempenho pode variar consoante o contexto e a disciplina. Contudo, ao longo das primeiras aulas de intervenção, foi possível observar algumas limitações ao nível da compreensão das tarefas propostas, bem como uma reduzida autonomia na sua realização, o que exigiu uma maior mediação e acompanhamento da minha parte.

Estas observações iniciais revelaram-se fundamentais para a planificação das aulas subsequentes, conduzindo à necessidade de adequar as estratégias de ensino, nomeadamente através da utilização de instruções mais claras e objetivas, da demonstração frequente dos exercícios e da progressão gradual da complexidade das situações de aprendizagem.

Esta turma constitui um contexto particularmente exigente ao nível da relação pedagógica, obrigando-me a desenvolver estratégias de comunicação, adaptação e gestão da motivação ajustadas às características dos alunos.

4. Enquadramento Curricular da Disciplina de Educação Física

4.1 A Educação Física como Disciplina Curricular Obrigatória

A Educação Física ocupa um lugar estruturante no currículo escolar português, assumindo-se como disciplina curricular obrigatória ao longo de todos os ciclos de ensino. A sua integração no currículo não se justifica apenas por razões associadas à promoção da saúde ou de ocupação ativa do tempo escolar, mas sobretudo pela sua contribuição específica, intencional e insubstituível para a formação integral dos alunos.

Num contexto social marcado pelo aumento do sedentarismo, pela redução das experiências corporais significativas e pela crescente digitalização do quotidiano, a Educação Física afirma-se como um espaço educativo privilegiado onde o corpo assume, simultaneamente, papel de meio e objeto de aprendizagem. Como defende Bento (2011), educar através do corpo é educar a pessoa na sua totalidade: física, cognitiva, emocional e social, reconhecendo o movimento como linguagem, cultura e forma de relação com o mundo.

Esta conceção encontra respaldo explícito nas Aprendizagens Essenciais (AE) de Educação Física, que definem a disciplina como promotora de aprendizagens integradas, articulando o *saber-fazer*, o *saber-estar* e o *saber-ser*. A participação ativa, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade emergem como eixos estruturantes do processo educativo, conferindo à Educação Física um papel central num currículo orientado para o desenvolvimento global do aluno.

Esta conceção foi confirmada ao longo da prática. Foi possível constatar que muitos alunos chegaram ao final da escolaridade sem dominarem fundamentos técnicos básicos de várias modalidades, revelando lacunas acumuladas ao longo do percurso. Esta realidade tornou ainda mais evidente a responsabilidade da Educação Física enquanto disciplina com um papel insubstituível na formação corporal e motora dos alunos, não apenas como

complemento curricular, mas como espaço educativo com intencionalidade própria.

4.2 A Importância da Educação Física no Contexto Atual

Apesar do seu reconhecimento formal, a Educação Física continua, em alguns contextos, a enfrentar desafios de legitimação pedagógica no seio da cultura escolar. Historicamente, foi frequentemente reduzida a uma função recreativa, higienista ou compensatória, desvalorizando-se a sua natureza educativa e o seu contributo para a formação pessoal e cidadã dos alunos (Batista e Queirós, 2015).

As Aprendizagens Essenciais constituem uma resposta clara a esta visão redutora, ao colocarem a aprendizagem no centro da ação pedagógica e ao sublinharem a importância da intencionalidade educativa, da progressão pedagógica e da adaptação às características dos alunos. O ensino da Educação Física é entendido como um processo estruturado e exigente, orientado para o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, sociais e afetivas, num quadro simultaneamente inclusivo e rigoroso.

Esta orientação articula-se de forma consistente com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que define como finalidade da escola a formação de cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e participativos. A Educação Física contribui de forma direta e concreta para o desenvolvimento de várias áreas de competência do PASEO, nomeadamente ao nível da autonomia, do relacionamento interpessoal, do pensamento crítico e do bem-estar.

Esta necessidade de legitimação tornou-se evidente em diferentes momentos do estágio. Em várias situações, observei que alguns alunos associavam a disciplina apenas à prática desportiva ou ao momento de atividade física, desvalorizando inicialmente as aprendizagens associadas à autonomia, cooperação ou responsabilidade. Este facto reforçou a importância de tornar explícitos os objetivos educativos de cada aula e de promover uma compreensão mais ampla do papel da Educação Física.

4.3 Dimensões Educativa, Social e Inclusiva

No atual enquadramento curricular, a Educação Física ultrapassa claramente a lógica restritiva do desenvolvimento das capacidades físicas, assumindo um papel central na compreensão e vivência da cultura corporal de movimento. Esta cultura expressa-se nas formas como os indivíduos se relacionam com o corpo, com os outros e com o meio, em contextos socialmente significativos (Graça, 2014).

As Aprendizagens Essenciais reforçam a necessidade de criar contextos de aprendizagem ajustados às características dos alunos, promovendo a participação efetiva de todos através de estratégias pedagógicas diferenciadas. Neste sentido, o professor é desafiado a adaptar tarefas, ritmos níveis de exigência, garantindo condições de progressão adequadas aos diferentes perfis da turma.

Esta abordagem encontra plena consonância com o PASEO, promovendo uma escola que reconhece a diversidade como valor e a inclusão como princípio estruturante da ação educativa. A Educação Física assume, deste modo, um papel privilegiado na educação para a cidadania, proporcionando experiências concretas de cooperação, respeito pelas regras, gestão do conflito e valorização do outro através da ação motora.

Ao longo do estágio, tornou-se evidente a importância de adaptar tarefas, estratégias e níveis de exigência para garantir a participação efetiva de todos os alunos. Estas adaptações permitiram garantir níveis mais elevados de participação, reforçando o papel da Educação Física como disciplina inclusiva e promotora de aprendizagem significativa.

Esta preocupação com a inclusão traduziu-se em decisões pedagógicas concretas. No voleibol, a diferença de nível entre os alunos exigiu um planeamento flexível, com regressões e progressões definidas para cada tarefa. Como referi numa reflexão: *“requer de mim uma maior atenção para chegar a todos e que ninguém se sinta excluído, nem incapaz de fazer alguma tarefa”* – Reflexão da aula n.º 67 e 68. Em algumas aulas, foi necessário ajustar o grau de complexidade em tempo real, reduzindo a exigência quando a frustração comprometia a participação, ou aumentando o desafio para os alunos mais avançados, evitando

a monotonia. Esta gestão permanente da heterogeneidade confirmou que a inclusão não é uma intenção abstrata, mas uma prática que exige decisão e adaptação constante.

4.4 Literacia Motora e Aprendizagem ao Longo da Vida

O conceito de literacia física, amplamente desenvolvido por Dudley (2015), reforça a centralidade da Educação Física enquanto disciplina promotora de aprendizagens duradouras. Ser fisicamente letrado implica possuir competências motoras, mas também o desenvolvimento de motivação, confiança, conhecimento e compreensão que permitam uma participação autónoma, crítica e responsável em práticas corporais ao longo da vida.

Esta perspetiva encontra-se plenamente alinhada com as Aprendizagens Essenciais, que assumem a Educação Física como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos de prática regular, de autorregulação e de responsabilidade pessoal face ao próprio corpo. A disciplina contribui, assim, para a construção de estilos de vida ativos e saudáveis, entendidos não como imposição normativa, mas como escolhas conscientes e informadas.

Paralelamente, esta visão articula-se com a conceção de educação preconizada no PASEO, enquanto projeto de desenvolvimento humano integral, orientado para a formação de indivíduos capazes de aprender ao longo da vida, adaptar-se à mudança e participar ativamente na sociedade.

Esta perspetiva tornou-se particularmente evidente durante a implementação do FITescola. No início do ano letivo, propus a cada aluno que definisse uma meta individual para os testes a atingir no final do 1.º semestre, com o objetivo de desenvolver a responsabilidade e a autorregulação face à própria condição física. Os resultados mostraram melhorias generalizadas, e como registei na reflexão dessa aula, a frustração demonstrada por uma aluna que não atingiu o objetivo *“é sinal positivo: significa que o objetivo fazia sentido para ela e que existe uma vontade de superação”* – Reflexão da aula n.º 41 e 42. Evidência concreta do que a literacia motora implica: motivação e responsabilidade pessoal face ao próprio corpo.

4.5 Da teoria curricular à intencionalidade pedagógica

De acordo com Graça (2014), o professor de Educação Física deve assumir-se como profissional reflexivo, consciente de que ensinar não se reduz à transmissão de gestos técnicos, mas à criação de experiências educativas com significado. As aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) oferecem, assim, um quadro curricular sólido que legitima e orienta esta prática, reforçando a Educação Física como disciplina educativa de pleno direito.

A prática pedagógica exige uma constante adaptação às contingências do contexto escolar, nomeadamente perante imprevistas, como alterações climáticas, que obrigaram a reajustar em tempo real para garantir a continuidade das aprendizagens. Como referi numa dessas situações, *“há fatores que estão fora do meu controlo e a chuva foi um deles, esta situação reforçou a ideia de que o imprevisível faz parte do quotidiano escolar e que a nossa resposta deve ser ajustada e consciente”* – Reflexão da aula n.º 25 e 26. Estas experiências reforçam a ideia de que o currículo deve ser entendido como referência orientadora e não como um conjunto rígido de prescrições.

Enquanto futura professora de Educação Física, assumo este enquadramento curricular como referência estruturante da minha prática pedagógica, procurando concretizar um ensino que promova aprendizagens significativas, participação ativa e desenvolvimento integral. Educar pelo corpo é, neste sentido, educar para a autonomia, para a convivência e para a construção de uma identidade pessoal e socialmente responsável.

5. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino

5.1 Planeamento e estruturação do ensino da disciplina de educação física

5.1.1 O planeamento como processo dinâmico e reflexivo

O planeamento pedagógico, no contexto do estágio e conforme apresentado nos Anexos VII e VIII, foi conceptualizado como um processo dinâmico, reflexivo e contextualizado, afastando-se de uma lógica prescritiva e estática para assumir a natureza de uma verdadeira investigação sobre a prática (Graça, 2014). Esta perspetiva implica compreender o ensino como um processo

em permanente reconstrução, no qual o professor mobiliza conhecimento teórico e prático para responder à complexidade e imprevisibilidade do contexto educativo.

Tal como defende Perrenoud (2001), ensinar implica “agir na urgência e decidir na incerteza”, exigindo do professor a capacidade de tomar decisões situadas e pedagogicamente fundamentadas. Neste enquadramento, o planeamento não se limita à antecipação de tarefas, mas constitui um processo contínuo de regulação da ação, sustentado na observação e interpretação das respostas dos alunos.

A experiência prática confirmou a centralidade desta plasticidade pedagógica. As alterações climatéricas, bem como as dificuldades evidenciadas pelos alunos, exigiram a reformulação constante das estratégias inicialmente delineadas. A decisão de prolongar tarefas em detrimento da introdução de novas atividades revelou-se particularmente relevante, pois permitiu respeitar o ritmo de aprendizagem da turma e promover a consolidação das competências, em consonância com os princípios do modelo de ensino desenvolvimental (Rink, 2013).

A este propósito, a reflexão na ação assumiu um papel determinante:

“Face às dificuldades dos alunos no exercício 3x2, sobretudo no passe e corte, decidi não avançar. Optei por prolongar o tempo do exercício para que o repetissem e consolidassem melhor. Avaliei que introduzir uma nova tarefa poderia gerar frustração e prejudicar a aprendizagem, esta decisão foi tomada com base na observação direta e no princípio da adaptação às necessidades da turma naquele momento.” – Reflexão da aula n.º 13 e 14

Esta decisão resultou da observação direta das dificuldades evidenciadas pelos alunos durante a tarefa, levando-me a prolongar o tempo de prática antes de introduzir novos exercícios. A adaptação da intervenção revelou-se fundamental para respeitar o ritmo de aprendizagem da turma e evitar situações de frustração.

A observação sistemática do desempenho dos alunos conduziu também a um reajuste das expectativas iniciais, evidenciando a importância de adequar os objetivos às reais possibilidades da turma. Esta capacidade de regulação pedagógica confirma que o planejamento é um processo eminentemente pedagógico, e não meramente estrutural.

Paralelamente, a gestão do clima da aula revelou-se uma variável determinante na tomada de decisão. Situações de fadiga ou sobrecarga cognitiva exigiram ajustamentos imediatos:

“O exercício inicialmente previsto para uma duração de 10 a 15 minutos acabou por se prolongar até cerca de 20 a 25 minutos. Este desvio deveu-se não só ao tempo necessário para assimilação da tarefa, mas também aos constrangimentos já referidos. Quando me apercebi da dificuldade generalizada, optei por reunir a turma novamente e proceder a uma nova explicação e demonstração mais clara, o que se revelou eficaz.”
Reflexão da aula n.º 13 e 14

Estas decisões encontram suporte na literatura sobre motivação e envolvimento dos alunos (Ames, 1992; Deci e Ryan, 2000), que sublinha a importância de ajustar as exigências às condições reais dos alunos.

Esta perspetiva está igualmente alinhada com a evidência apresentada por Hattie (2012), que demonstra que o impacto do ensino depende da capacidade do professor em ajustar a intervenção com base no feedback dos alunos, privilegiando a qualidade da aprendizagem em detrimento da mera progressão curricular.

Paralelamente, esta abordagem valoriza o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, numa perspetiva próxima da teoria da mentalidade de crescimento de Dweck (2006), segundo a qual a persistência perante a dificuldade constitui um fator determinante para o desenvolvimento das competências.

Deste modo, o planejamento revelou-se uma dimensão central da intervenção pedagógica, exigindo observação constante, capacidade de adaptação e tomada de decisão ajustada às necessidades da turma (Shulman, 1987).

Ao longo da sua implementação, tornou-se evidente que diferentes unidades didáticas colocaram desafios distintos ao nível da gestão da aprendizagem. As unidades de jogos desportivos coletivos evidenciaram maiores dificuldades na gestão da heterogeneidade, exigindo ajustes frequentes nas tarefas, nos critérios de sucesso e na organização dos grupos.

Destaca-se, de forma particular, a unidade de desportos de raquetes, nomeadamente as aulas de padel, que assumiram um papel relevante no percurso formativo, pelo envolvimento dos alunos, mas também pelo impacto positivo na qualidade da relação pedagógica e na motivação para a prática. Esta unidade evidenciou a importância de contextos de aprendizagem com forte componente prática e cooperativa na promoção do envolvimento ativo dos alunos.

5.1.2 Componentes do planeamento em educação física

A gestão integrada do espaço, do tempo e dos recursos constitui uma dimensão estruturante do planeamento em educação física, assumindo um papel determinante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. No contexto em análise, a existência de um sistema de *Roulement* para a distribuição dos espaços desportivos revelou-se simultaneamente facilitadora e limitadora.

Se, por um lado, este sistema assegura uma utilização equitativa das instalações, por outro, a sua disponibilização em períodos reduzidos condiciona a construção de um planeamento a longo prazo, exigindo uma constante adaptação das estratégias pedagógicas.

Na prática, esta realidade levou à integração sistemática de planos alternativos (planos B), que passaram a constituir uma componente estruturante do planeamento. A antecipação de cenários adversos permitiu garantir a continuidade das aprendizagens, evidenciando a importância da flexibilidade pedagógica.

Recorri a abordagens teórico-práticas em sala, como a dinâmica “4 Cantos”, garantindo que o tempo letivo fosse aproveitado de forma pedagógica e significativa. Neste contexto, a utilização de abordagens alternativas revelou-se particularmente eficaz:

“Os alunos mostraram-se bastante envolvidos, participativos e interessados nas temáticas abordadas. A dinâmica gerou discussão, partilha de ideias e reflexão, permitindo que os alunos se posicionassem, argumentassem e, em alguns casos, reformulassem as suas opiniões ao longo do debate. Esta participação ativa superou as minhas expectativas e reforçou a pertinência da escolha metodológica.” - Reflexão da aula n.º 55 e 56

Este tipo de abordagem está alinhada com as evidências de Hattie (2012), que destaca a importância de estratégias que promovam o envolvimento ativo dos alunos e a construção significativa do conhecimento.

Esta experiência reforça a relevância de metodologias ativas e centradas no aluno, em consonância com as perspetivas construtivistas da aprendizagem de Vygotsky (1978), que valoriza o papel da interação social na construção do conhecimento.

A partilha de espaços com outras turmas constitui outro desafio relevante, implicando adaptações ao nível da organização da aula e da comunicação pedagógica. A adoção de estratégias como o posicionamento estratégico dos alunos e a simplificação das instruções revelou-se fundamental para garantir a eficácia da intervenção.

Assim, a gestão do espaço ultrapassa a dimensão logística, assumindo-se como uma decisão pedagógica central. A capacidade de reajustar perante constrangimentos do contexto revelou-se fundamental para garantir a continuidade e a qualidade das aprendizagens (Perrenoud, 2001).

5.1.3 Intencionalidade pedagógica e articulação curricular

O planeamento em educação física exige uma abordagem integrada que articule as dimensões motora, cognitiva, afetiva e social da aprendizagem (Graham et al., 2013). Neste sentido, cada unidade didática deve ser concebida

como um espaço de desenvolvimento global, promovendo competências que ultrapassam a execução técnica.

A experiência de estágio evidenciou a importância de integrar práticas interdisciplinares que promovam a reflexão crítica e a formação cidadã. A implementação da dinâmica “4 Cantos”, permitiu estabelecer ligações entre Educação Física e a Educação para a Cidadania, promovendo o debate ético e a discussão de valores.

Paralelamente, a integração das tecnologias digitais, através de estratégias como o *Flipped Learning* e a utilização do FITescola, contribuiu para maximizar o tempo de prática e promover a autonomia dos alunos. Estes aspetos apresentam elevado impacto na aprendizagem quando os alunos assumem um papel ativo no processo (Hattie, 2012).

Simultaneamente, ao envolver os alunos na compreensão dos objetivos e no acompanhamento do seu progresso, promove-se uma abordagem orientada para o desenvolvimento de competências duradouras, em consonância com a perspetiva de (Dweck, 2006).

5.1.4 Diferenciação pedagógica e inclusão

A diferenciação pedagógica constitui um princípio fundamental para garantir a equidade no acesso às aprendizagens, particularmente em contextos marcados pela diversidade dos alunos (Mosston e Ashworth, 2008). A prática pedagógica evidenciou que a organização dos grupos influencia significativamente a motivação e a qualidade da aprendizagem.

A reflexão crítica sobre esta dimensão revelou-se particularmente relevante:

“Dividi a turma em dois grupos rapazes e raparigas, tendo em conta o nível técnico-tático mais avançado dos rapazes. Notei que as raparigas demonstraram alguma dificuldade em ajustar o ritmo do exercício. Mantive este grupo mais tempo na atividade, pois considerei importante que tivessem mais oportunidade de praticar e consolidar as aprendizagens. Ainda assim, esta divisão levou-me a questionar se estarei, inadvertidamente, a reforçar desigualdades em vez de promover a cooperação entre todos.” – Reflexão da aula n.º 21 e 22

Esta consciência crítica conduziu a uma reformulação da estratégia pedagógica, privilegiando a constituição de grupos heterogêneos, promovendo maior cooperação:

“Procurei organizar grupos heterogêneos para que a competição fosse vivida ao nível da turma e não segmentada por níveis de desempenho. Nesta aula notei que alguns alunos sentiram-se menos motivados, referindo que certos colegas “não corriam” ou “não abriam linhas de passe.”” – Reflexão da aula n.º 35 e 36

A reorganização dos grupos procurou promover maior cooperação e participação dos alunos, valorizando a aprendizagem entre pares e o envolvimento coletivo nas tarefas, sendo consistente com a evidência apresentada por (Hattie, 2012).

Adicionalmente, ao promover uma visão da aprendizagem centrada no esforço e na progressão, esta prática reforça princípios associados à mentalidade de crescimento de Dweck (2006), contribuindo para o desenvolvimento de alunos mais resilientes e autónomos.

5.2 Controlo e Gestão da Turma

Desde o início do estágio, a gestão da turma revelou-se um dos pilares estruturantes de todo o processo educativo. A experiência demonstrou-me que, sem uma gestão eficaz, os restantes domínios da prática pedagógica: o planeamento, o ensino e a avaliação, ficam fragilizados. É neste domínio que o papel do professor se manifesta em toda a sua complexidade, exigindo um equilíbrio constante entre autoridade e empatia, estrutura e flexibilidade.

Apesar do nervosismo inicial inerente à entrada em contexto real do ensino, cedo compreendi que estabelecer uma relação pedagógica positiva com a turma exigia atenção contínua, consistência e intencionalidade. O início do estágio exigiu um processo gradual de adaptação ao contexto real de ensino. Progressivamente, fui desenvolvendo maior segurança na condução da turma, procurando estabelecer regras claras, rotinas consistentes e uma comunicação próxima dos alunos. Em determinadas situações, tornou-se evidente a necessidade de decisões mais firmes para preservar um clima favorável à aprendizagem. Um exemplo disso ocorreu quando um aluno utilizou o telemóvel durante a apresentação inicial da aula. Optei por intervir com clareza, serenidade

e humor, afirmando a minha autoridade sem comprometer o vínculo relacional, numa lógica de liderança pedagógica equilibrada.

Nas primeiras aulas, embora a turma se revelasse globalmente atenta e respeitadora, surgiram pequenos desvios de comportamento que exigiram intervenções imediatas, como o reforço das instruções ou a repetição de demonstrações. Esta experiência reforçou a ideia de que cativar e envolver os alunos não é um ato pontual, mas um processo contínuo, sustentado na coerência das ações, na clareza das expectativas e na previsibilidade das rotinas.

Ao longo da unidade didática de Basquetebol, investi no desenvolvimento da minha presença pedagógica, na projeção de voz e no estabelecimento de regras simples e claras, como manter as bolas no chão durante as explicações ou recorrer a uma contagem decrescente para sinalizar transições entre exercícios. Estas estratégias contribuíram para a prevenção de comportamentos disruptivos e para o aumento do tempo útil de aprendizagem (*Academic Learning Time*), conforme salientado por (Emmer e Stough, 2001).

A partilha do pavilhão com outras turmas constituiu um desafio adicional à gestão da aula. Inicialmente, a utilização do sinal de cinco segundos para reunir os alunos exigiu firmeza e repetição, mas, progressivamente, esta rotina foi interiorizada. Em aulas realizadas no exterior, experimentei o uso do apito como sinal sonoro; contudo, nas primeiras tentativas, os alunos demoraram a reagir, evidenciando a forte associação que já tinham estabelecido com a contagem decrescente. Esta situação permitiu-me compreender o grau de adaptação dos alunos às estratégias de gestão adotadas e reforçou a importância da consistência nas práticas pedagógicas. Estes procedimentos contribuíram para a consolidação da minha autoridade pedagógica, construída não por imposição, mas pela coerência, pelo respeito mútuo e pela capacidade de resposta a imprevistos. Esta perspetiva está alinhada com a conceção de liderança educativa defendida por Gómez (2023), que sublinha a importância de uma autoridade ética, relacional e pedagogicamente fundamentada.

A experiência evidenciou que a gestão da turma depende da consistência das rotinas, da clareza das regras e da capacidade de resposta perante

situações imprevistas. A primeira atividade prática, os testes do FITescola, foi utilizada não apenas como avaliação, mas também como estratégia para envolver os alunos e conhecer melhor a dinâmica da turma.

5.3 Rotinas Funcionais Positivas nas Aulas de Educação Física

Ao longo do estágio, a criação e consolidação de rotinas funcionais positivas revelou-se um elemento central para o bom funcionamento das aulas e para a promoção de um clima pedagógico favorável à aprendizagem. Desde as primeiras semanas, procurei ensinar explicitamente procedimentos básicos, como a importância de chegar atempadamente à aula e de iniciar a prática com organização e foco. A definição de uma rotina de entrada contribuiu para estruturar o tempo pedagógico e preparar os alunos para o envolvimento nas tarefas, em consonância com as recomendações de (Siedentop, 1994; Rink, 2010).

Para além das rotinas associadas à organização e à gestão do tempo, implementei momentos sistemáticos no início e no final de cada aula, dedicados à clarificação dos objetivos, à explicação dos conteúdos trabalhados e à projeção do trabalho futuro. Ao longo do ano letivo e no final de cada aula, informava os alunos sobre os conteúdos previstos para a aula seguinte; contudo, a instabilidade das condições atmosféricas levou, em algumas ocasiões, à alteração do planeamento, gerando alguma frustração dos alunos. Esta situação convidou-me a refletir criticamente sobre a pertinência de antecipar conteúdos quando existiam constrangimentos externos significativos, reforçando a necessidade de flexibilidade e de comunicação transparente.

A experiência das primeiras semanas evidenciou que a eficácia da intervenção pedagógica depende não só da organização das tarefas, mas também da capacidade de estabelecer rotinas consistentes e uma comunicação clara com a turma. As rotinas assumiram-se como verdadeiras estruturas formativas, potenciando o desenvolvimento de competências como a responsabilidade, a organização e o trabalho em equipa, aspetos centrais da Perspetiva da Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011).

Assim, as rotinas funcionais revelaram-se fundamentais para estruturar o funcionamento das aulas, maximizar o tempo útil de aprendizagem e promover

maior organização e envolvimento dos alunos. Esta experiência confirmou que o respeito e a autoridade pedagógica emergem da coerência entre discurso e ação, e que a presença atenta, consistente e empática do professor é determinante para a qualidade do processo educativo.

5.4 Instrução e Feedback

A instrução constitui um dos pilares centrais da intervenção pedagógica, funcionando como ponte entre o conhecimento científico e experiências de aprendizagens significativas para os alunos. Instrução e feedback são essenciais para orientar a ação dos alunos, apoiar a sua evolução e promover uma aprendizagem consciente e motivadora.

Ensinar implica comunicar, demonstrar e orientar de forma clara e estruturada, ajustando a intervenção continuamente às necessidades da turma. Esta abordagem exigiu uma análise sistemática de cada aula, avaliando se as explicações e demonstrações eram compreendidas e se os alunos conseguiam executar os exercícios com sucesso.

5.4.1 Instrução: Transformar o Conhecimento em Ação

A instrução é o momento em que o professor comunica, demonstra e orienta o aluno para a tarefa. Uma instrução eficaz permite ao aluno compreender o propósito e o modo de execução do exercício, reduzindo incertezas e reforçando a motivação intrínseca (Metzler, 2017; Rink, 2010). Inicialmente, esta situação evidenciou que, mesmo com instruções claras, a aprendizagem fica comprometida na ausência de motivação.

“Nas primeiras aulas, eles tiveram dificuldades em perceber o que lhes era pedido e por isso, sentia a necessidade de explicar tudo, tentando antecipar dúvidas.” - Reflexão das aulas n.º 23 e 24

Esta experiência evidenciou que tentar dizer tudo antecipadamente podia gerar o efeito contrário, comprometendo a compreensão. Esta vivência confirmou que *“aquilo que o professor pretende dizer nem sempre é o que efetivamente diz; o que o aluno ouve nem sempre é o que compreende”*.

Para superar esta barreira, implementei várias estratégias:

- Diversificação de estímulos visuais: uso do quadro para esquematizar exercícios, tornando as instruções mais visuais.
- Refinamento da demonstração: utilização de alunos-modelo, facilitando a compreensão dos colegas.
- Sequenciação e pausa: interromper momentaneamente a aula para rever explicações, em vez de insistir num exercício mal compreendido.

“Aprendi também a antecipar dificuldades dos alunos, ajustando a complexidade dos exercícios à sua realidade.” – Reflexão da aula n.º 13 e 14

5.4.2 Estratégias de Instrução em Educação Física

No estágio, a instrução não ocorreu isoladamente, mas em interação com o espaço e as circunstâncias externas. Nas aulas de Basquetebol, o posicionamento e as dimensões do campo influenciaram a eficácia da comunicação, enquanto a chuva exigiu adaptações constantes, forçando a revisão do plano e a transição para abordagens alternativas. Utilizei demonstração visual e cinestésica, esquematização no quadro e vídeos exemplificativos. Questionei os alunos de forma orientadora para ativar conhecimentos prévios e mantê-los participantes ativos, mesmo aqueles impossibilitados de praticar fisicamente, através de tarefas de observação e análise técnico-tática, garantindo participação ativa e aprendizagem significativa.

A barreira da motivação:

Tornou-se evidente que, mesmo com instruções claras, a aprendizagem falha se faltar motivação intrínseca. Em unidades de Atletismo, a indisposição de alguns alunos comprometeu a execução e a participação.

“Notei que, particularmente as raparigas, não demonstraram muita disposição, e esta atitude persistiu não só no início, mas durante toda a aula. A meu ver, esta indisposição dificultou significativamente o seu processo de aprendizagem, pois a falta de vontade e disposição refletiu-se na qualidade da fase da corrida preparatória para o salto em comprimento.” – Reflexão da aula n.º 43 e 44

Esta experiência reforçou a ideia de que a instrução deve ser acompanhada da capacidade de observação e adaptação às necessidades da

turma, reconhecendo que a motivação e disposição não dependem apenas do professor.

5.4.3 O Feedback como Regulação da Aprendizagem

É através do feedback que os alunos conseguem compreender como estão a aprender, identificar pontos de melhoria e ajustar a sua execução de forma consciente. O feedback é um instrumento poderoso para orientar a aprendizagem (Hattie e Timperley, 2007). Para ser eficaz, deve atuar em três níveis complementares:

- Feed up (Clarificação de objetivos): No início da unidade didática da Ginástica utilizei perguntas dirigidas e vídeos exemplificativos para clarificar os objetivos finais e ativar conhecimentos prévios, permitindo aos alunos desta forma compreender o propósito das tarefas.

“Esta estratégia visual revelou-se bastante eficaz, facilitando a compreensão dos objetivos e despertando o interesse dos alunos, facilitando o seu envolvimento e motivação.” – Reflexão da aula n.º 9 e 10

- Feedback (Progresso atual): Foi particularmente visível no Modelo de Educação Desportiva (MED), onde dialoguei com os alunos no papel de treinadores para que estes orientassem os seus pares no passo seguinte da aprendizagem. Durante o exercício, fui dialogando com os “treinadores”, questionando-os sobre o que observavam e como orientavam os colegas. Questões como “O que observas?”.

“No final, realizei um pequeno momento de partilha e reflexão, onde procurei perceber se a experiência tinha feito sentido para eles, que dificuldades sentiram e o que aprenderam com este papel.” – Reflexão da aula n.º 27 e 28

- Feed Forward (Orientação para o futuro): Nas aulas de Ginástica, as reflexões escritas em grupo no final de cada aula serviram como um espelho do progresso, permitindo aos alunos terem consciência do que estavam a fazer bem e do que precisavam de ajustar.

“Os questionários no final de cada aula ajuda-os a tomar consciência do que estão a fazer bem, do que podem melhorar e da forma como estão a colaborar entre si.

Pequenas estratégias como esta fazem toda a diferença na aprendizagem, tornando-a intencional”. – Reflexão da aula n.º 19 e 20

Ao longo do ano fui sentindo uma maior adaptação da parte dos alunos à minha forma de estar e de transmitir o feedback, o que contribuiu para estabelecer confiança de parte a parte: o feedback não passou só por ser verbal nem visual, mas também através dos gestos e do afeto, o que levou a que os alunos percebessem que se encontravam no caminho pretendido ou se necessitavam de reajustar a sua ação. Desta forma, a interatividade, transparência e coerência pedagógica são fundamentais para manter confiança e envolvimento dos alunos.

5.4.4 Tipos, funções e impacto motivacional do feedback

Ao longo do estágio, a utilização do feedback foi evoluindo de uma abordagem predominantemente corretiva para uma intervenção progressivamente mais intencional, diferenciada e pedagogicamente fundamentada. Numa fase inicial, predominou o feedback prescritivo, centrado na correção direta dos erros, o que se revelou adequado face à necessidade de estruturar comportamentos motores ainda pouco consolidados. Contudo, à medida que a minha capacidade de observação e interpretação da ação motora se foi desenvolvendo, o feedback tornou-se mais específico, contextualizado e orientado para a compreensão do processo de aprendizagem.

Esta evolução está alinhada com a evidência apresentada por Hattie e Timperley (2007), que identificam o feedback como um dos fatores com maior impacto na aprendizagem, sobretudo quando este é claro, direcionado e focado na tarefa, no processo e na autorregulação do aluno. Neste sentido, o feedback deixou de se centrar exclusivamente na correção do erro, passando a assumir uma função reguladora, orientando o aluno na compreensão do que faz, do que deve melhorar e de como o pode fazer.

Um dos aspetos estruturantes deste processo foi o desenvolvimento do olhar pedagógico para o erro, trabalhado ao longo da formação inicial. A capacidade de observar, identificar e intervir sobre o erro não é intuitiva, exigindo, pelo contrário, conhecimento do conteúdo, análise do gesto técnico e competência comunicativa. Esta perspetiva encontra suporte no conceito de

conhecimento pedagógico do conteúdo proposto por Shulman (1987), que destaca a importância de o professor compreender não só o conteúdo, mas as dificuldades típicas dos alunos e as formas mais eficazes de as superar.

Numa fase inicial do estágio, a identificação do erro revelou-se desafiante. A complexidade do contexto de aula, dificultava a capacidade de diagnóstico imediato. Este constrangimento evidenciou a natureza altamente exigente do processo de ensino em contexto real, onde o professor deve tomar decisões rápidas e fundamentadas em ambientes dinâmicos e imprevisíveis.

Com a progressiva consolidação da experiência, fui desenvolvendo maior capacidade de seleção do erro, evitando intervenções pouco significativas. Esta evolução permitiu tornar o feedback mais eficaz, reduzindo a sobrecarga de informação e aumentando a probabilidade de transferência para a ação.

Para além da sua função instrucional, o feedback revelou também um forte impacto motivacional. Quando orientado para o progresso, o esforço e a melhoria contínua, contribui para reforçar a perceção de competência dos alunos, em consonância com a teoria da mentalidade de crescimento de Dweck (2006), que valoriza o erro como oportunidade de aprendizagem e o esforço como motor do desenvolvimento.

A eficácia do feedback revelou-se indissociável da qualidade da relação pedagógica. Ao longo do ano letivo, verificou-se que os alunos respondiam de forma mais positiva ao feedback quando este era transmitido num contexto de confiança e proximidade relacional, confirmando que a informação pedagógica só produz efeito quando existe uma relação que a sustente.

5.4.5 Completar o ciclo de feedback no estágio profissional

A eficácia do feedback no processo de ensino-aprendizagem não se esgota no momento da sua emissão. O seu verdadeiro potencial concretiza-se quando o professor assegura o fecho do ciclo de feedback, isto é, quando verifica se a informação fornecida foi compreendida, aplicada e transformada em melhoria efetiva do desempenho. Neste sentido, o feedback deve ser entendido como um processo contínuo e interativo, e não como um ato isolado.

De acordo com Hattie e Timperley (2007), o feedback é mais eficaz quando responde a três questões fundamentais: *para onde vou? (feed up)*, *Como estou a progredir? (feedback)* e *Qual o próximo passo? (feed forward)*. No entanto, para que estas dimensões tenham impacto real, é essencial que o professor observe novamente a ação do aluno após a intervenção, assegurando que a informação foi interiorizada e operacionalizada.

Durante o estágio, a compreensão desta lógica revelou-se progressivamente mais clara. Numa fase inicial, a minha intervenção centrava-se predominantemente na emissão de feedback, sem garantir de forma sistemática o seu efeito na aprendizagem. Esta constatação levou-me a reconhecer que dar feedback não é suficiente, uma vez que é necessário acompanhar o aluno no processo de aplicação da informação, promovendo a consolidação da aprendizagem.

Este processo exige uma forte capacidade de observação pedagógica, sustentada no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo Shulman (1987), que permite ao professor identificar os erros mais relevantes, antecipar dificuldades e orientar a intervenção de forma mais eficaz. A preparação prévia das aulas, com identificação dos erros mais frequentes e definição de critérios claros de execução, revelou-se determinante para melhorar a qualidade do feedback e a sua eficácia.

A progressiva consolidação desta competência permitiu tornar o feedback mais intencional e ajustado, contribuindo para uma maior capacidade de intervenção em tempo real. A observação após o feedback passou a assumir um papel central, permitindo verificar se os alunos eram capazes de ajustar a sua execução e evidenciar melhorias. Esta prática aproxima-se de uma lógica de avaliação formativa contínua de acordo com Black e Wiliam (1998b), na qual o feedback é utilizado como instrumento de regulação da aprendizagem.

Para além da dimensão cognitiva e motora, o fecho do ciclo de feedback revelou também impacto significativo na motivação dos alunos. Quando os alunos percecionam que o feedback contribui para a sua melhoria, aumenta a sua perceção de competência e o seu envolvimento na tarefa. Esta dinâmica está em consonância com a teoria da autodeterminação (Deci e Ryan, 2000),

que destaca a importância da percepção de competência para o desenvolvimento da motivação intrínseca.

Simultaneamente, ao reforçar a ideia de que o progresso resulta do esforço e da prática deliberada, o feedback contribui para a promoção de uma mentalidade de crescimento (Dweck, 2006), incentivando os alunos a encarar o erro como uma oportunidade de aprendizagem e não como um indicador de incapacidade.

Neste sentido, completar o ciclo de feedback revelou-se uma das competências mais exigentes, mas também mais determinantes para a qualidade do ensino. Mais do que fornecer informação, implica acompanhar o aluno no processo de transformação dessa informação em aprendizagem efetiva, assumindo o feedback como um processo contínuo de diálogo pedagógico, regulação e construção de significado.

5.4.6 Reflexão e autorregulação do estágio

A análise sistemática de cada aula revelou-se um mecanismo essencial de autorregulação pedagógica. Este processo permitiu interpretar os efeitos das estratégias implementadas e reconstruir a intervenção de forma progressivamente mais ajustada, superando uma lógica meramente descritiva para se afirmar como instrumento de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a reflexão sobre a ação possibilitou a identificação de dificuldades recorrentes, tanto ao nível da aprendizagem dos alunos como da minha própria intervenção, permitindo antecipar constrangimentos e ajustar estratégias futuras de forma mais intencional. Esta capacidade de análise crítica está em consonância com a perspetiva de Schön (1983), segundo a qual o conhecimento profissional constrói-se na interação entre a ação e reflexão, sendo o professor um agente ativo na produção do seu próprio saber.

Paralelamente, este processo contribuiu para o desenvolvimento de competências de autorregulação, entendidas como a capacidade de monitorizar, avaliar e ajustar a prática pedagógica em função dos objetivos de aprendizagem e das características do contexto. De acordo com Zimmerman (2002), a autorregulação envolve ciclos contínuos de planeamento, execução e reflexão,

sendo essencial tanto para o aluno como para o professor enquanto profissional reflexivo.

Contudo, a experiência em contexto de estágio permitiu-me compreender que o valor pedagógico destes processos não reside na sua aplicação isolada, mas na sua articulação coerente e ajustada às necessidades concretas da turma. A eficácia da intervenção depende da capacidade de o professor integrar instrução e feedback num ciclo contínuo de regulação da aprendizagem.

O ciclo de análise antes, durante e após a aula consolidou-se como hábito profissional estruturante: a fase pré-ativa permitiu antecipar dificuldades; a intervenção em tempo real exigiu leitura e ajustes imediatos; e a análise posterior tornou possível compreender os efeitos das decisões tomadas. Este ciclo evidencia que o ensino é um processo dinâmico, marcado pela tomada de decisões.

Mais uma vez, é bom recordar Perrenoud (2001) quando nos remete para a ideia de que o ato de ensinar implica gerir bem o imprevisto, exigindo do professor uma elevada capacidade de adaptação e julgamento pedagógico. Neste enquadramento, a competência docente não se reduz à aplicação de técnicas, mas emerge da capacidade de interpretar o contexto, tomar decisões fundamentadas e refletir sobre os seus efeitos.

Neste percurso, a autorregulação constituiu um pilar fundamental do desenvolvimento profissional, permitindo construir uma prática progressivamente mais segura, fundamentada e centrada na aprendizagem dos alunos.

Paralelamente, tornou-se evidente que o feedback desempenha um papel determinante na dimensão motivacional da aprendizagem. Quando orientado para o progresso, o esforço e a melhoria contínua, contribui para reforçar a perceção de competência e o envolvimento dos alunos, em linha com a teoria da autodeterminação (Deci e Ryan, 2000), e com a perspetiva da mentalidade de crescimento (Dweck, 2006).

Esta abordagem está alinhada com a concepção de professor reflexivo proposta por Schön (1983), que entende a prática docente como um espaço de produção de conhecimento profissional.

Deste modo, ensinar revelou-se um processo complexo de regulação contínua, no qual o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, capaz de observar, interpretar e intervir de forma intencional. Mais do que aplicar estratégias, implica tomar decisões fundamentadas em contextos de incerteza, tal como refere Perrenoud (2001), exigindo uma articulação constante entre conhecimento, ação e reflexão.

O desenvolvimento da competência de instrução e feedback ao longo do estágio permitiu construir uma prática pedagógica mais consciente, intencional e centrada na aprendizagem dos alunos.

5.5 Avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens assume um papel central no processo pedagógico, ultrapassando a sua função tradicional de mera verificação de resultados para se constituir como um dispositivo intencional, regulador e orientador da ação educativa. Neste enquadramento, a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo ativamente para o desenvolvimento holístico dos alunos. Tal como defendem Black e Wiliam (1998a), quando integrada de forma sistemática na prática pedagógica, a avaliação constitui um dos fatores com maior impacto no sucesso educativo.

Ao longo do estágio, procurei assumir esta dimensão como um instrumento de regulação pedagógica, orientador da tomada de decisão e do ajuste contínuo das estratégias didáticas às necessidades dos alunos. Mais do que recolha de dados quantitativos relativos ao desempenho dos alunos, a avaliação foi utilizada para interpretar evidências de desempenho na perspetiva da sua transformação em ação pedagógica mais adequada, contribuindo para tornar o processo mais significativo e contextualizado.

Simultaneamente, considerei essencial que os alunos percecionassem a avaliação como um processo orientador e motivador, capaz de reconhecer o esforço, evidenciar progressos e promover a reflexão sobre o seu próprio

percurso. Esta perspectiva foi progressivamente operacionalizada através de práticas concretas, como a definição de metas individuais no FITescola, a integração de momentos de reflexão no final das unidades didáticas e a valorização de competências socioafetivas e cognitivas para além da execução motora. Estas opções assentaram numa convicção pedagógica estruturante: avaliar significa acompanhar e potenciar o processo de aprendizagem, e não só classificar resultados.

5.5.1 Avaliar para ensinar e aprender melhor

A avaliação deve ser concebida como um processo contínuo, integrado e orientado para a melhoria da aprendizagem. Quando realizada de forma clara e sistemática, constitui um instrumento de equidade educativa, ao permitir ajustar o ensino às necessidades dos alunos e reconhecer diferentes formas de progresso.

Durante o estágio recorri a diferentes modalidades de avaliação, articulando-as de forma complementar. A avaliação diagnóstica permitiu identificar o ponto de partida dos alunos e orientar o planeamento (Perrenoud, 1999); a avaliação formativa possibilitou acompanhar o progresso e regular a aprendizagem através do feedback contínuo (Black e Wiliam, 1998b); e a avaliação sumativa contribuiu para consolidar aprendizagens e comunicar resultados de forma estruturante (Brookhart, 2011). Paralelamente, a integração da autoavaliação e da avaliação entre pares promoveu a autonomia, a metacognição e a corresponsabilização dos alunos no processo de aprendizagem (Looney et al., 2018).

Para reforçar a autorregulação, os alunos foram envolvidos na definição de metas individuais e na monitorização do seu processo. Esta abordagem encontra suporte na Teoria da Fixação de Objetivos, proposta por Locke e Latham (1984, 1990), segundo a qual objetivos específicos e desafiantes promovem níveis superiores de desempenho. A utilização do modelo SMART contribuiu para estruturar este processo, tornando os objetivos mais claros, mensuráveis e alcançáveis.

Subcapítulo: Promoção da autonomia através da definição de metas

A definição de metas e a utilização de instrumentos de autoavaliação constituíram estratégias centrais na promoção da autonomia dos alunos. Ao envolver os alunos no planeamento e monitorização do seu próprio percurso, foi possível fomentar a responsabilização, a consciência crítica e o compromisso com a aprendizagem.

Esta abordagem reforça a ideia de que os alunos devem assumir um papel ativo no seu desenvolvimento, tornando-se protagonistas do processo educativo. Para além das competências motoras, esta estratégia contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais relevantes, como a persistência, o empenho e a capacidade de lidar com desafios.

Aplicação prática: FITescola e monitorização de metas

A operacionalização desta estratégia concretizou-se através da utilização do FITescola, que permitiu estruturar a avaliação física de forma sistemática e orientada para o progresso individual.

“A aula focada no FITescola permitiu avaliar o desempenho físico dos alunos e observar como se relacionam com as metas definidas no início do ano. Depois da avaliação diagnóstica, cada aluno definiu objetivos individuais para o final do 1º semestre. Esta abordagem visou aumentar a responsabilização e o envolvimento dos alunos no próprio processo de melhoria.” – Reflexão da aula n.º 41 e 42

No contexto da ginástica, a definição de metas foi também aplicada a grupos de trabalho, promovendo a cooperação e a responsabilidade coletiva:

“Propus que cada grupo definisse um objetivo específico para esta aula. No final, constatei que os grupos apresentavam maior coerência e um trabalho mais estruturado do que nas aulas anteriores. A responsabilização dos alunos na definição do seu próprio objetivo contribuiu significativamente para esta evolução, reforçando o seu envolvimento e a sua autonomia no processo de aprendizagem.” – Reflexão da aula n.º 31 e 32

Estas experiências evidenciam que a definição de metas, quando integrada de forma intencional, potencia o envolvimento dos alunos e contribui para aprendizagens mais significativas.

5.5.2 Avaliar como ato ético e pedagógico

A avaliação também assume uma dimensão ética, pois contribui para a responsabilização dos alunos no processo avaliativo, na medida em que influencia a forma como os alunos se percebem e se relacionam com a aprendizagem. Tal como refere Bento (2011), a Educação Física deve contribuir para a formação integral do aluno, exigindo práticas avaliativas justas, inclusivas e coerentes.

Neste sentido, procurei garantir que a avaliação reconhecesse diferentes formas de participação e aprendizagem, promovendo a inclusão de todos os alunos. Um exemplo concreto foi a integração de alunos temporariamente impossibilitados de participar fisicamente, através da atribuição de tarefas alternativas:

“A tarefa que dei à aluna vai de encontro às últimas aulas, ficou responsável no jogo 3x3 de observar e analisar, os conteúdos abordados na aula. Desta forma, desenvolve a capacidade de observar e identificar aspetos técnico-táticos do jogo.” – Reflexão da aula n.º 23 e 24

Estas estratégias permitiram valorizar competências cognitivas e sociais, reforçando uma visão mais abrangente da avaliação.

Adicionalmente, a inclusão de momentos de reflexão nas avaliações sumativas contribuiu para promover a autorreflexão e a responsabilização:

“Um dos aspetos que considero relevantes foi a inclusão sistemática de momentos de reflexão por parte dos alunos sobre a sua prestação individual e sobre o desempenho do grupo. Esta estratégia permitiu que os alunos desenvolvessem uma maior consciência crítica relativamente ao processo avaliativo, compreendendo a avaliação como um processo contínuo e não um momento final.” – Reflexão da aula n.º 53 e 54

Assim, a avaliação foi progressivamente entendida como um ato ético, orientado para o desenvolvimento integral dos alunos.

5.5.3 Avaliação como cultura partilhada

Ao longo do estágio, tornou-se evidente que a avaliação só se torna verdadeiramente educativa quando é partilhada entre professores e alunos. De acordo com Nicol e Macfarlane-Dick (2006), o envolvimento dos alunos na

definição de critérios, na autoavaliação e na reflexão sobre o seu percurso promove a autorregulação e o desenvolvimento de aprendizagens mais profundas.

Assim, avaliar passou a significar ajudar o aluno a compreender o seu percurso, reconhecer progressos e assumir responsabilidade pelo seu desenvolvimento. Esta conceção revelou-se uma das dimensões mais exigentes, mas também mais transformadoras da prática pedagógica, reforçando a ideia de que a avaliação, quando formativa e partilhada, constitui um poderoso instrumento de aprendizagem e crescimento pessoal.

5.6 Experiências noutros ciclos de ensino

A vivência pedagógica em diferentes ciclos de ensino constituiu um elemento estruturante no meu desenvolvimento profissional, permitindo-me compreender a complexidade e a natureza situada da prática docente. Tal como refere Tardif (2002), o saber docente é plural, dinâmico e construído na interação com contextos concretos, sendo fortemente influenciado pelas características dos alunos e pelas especificidades de cada ambiente educativo. Neste sentido, o contacto com diferentes níveis de ensino exigiu uma constante adaptação das estratégias pedagógicas, promovendo uma visão mais flexível e reflexiva da prática.

Numa fase inicial, particularmente no contacto com turmas do 2.º ciclo, tornou-se evidente a importância da construção de uma relação pedagógica baseada na confiança e na proximidade. A ausência inicial desse vínculo dificultou a eficácia da comunicação, evidenciando que a aprendizagem não depende apenas da qualidade das tarefas propostas, mas também da relação estabelecida entre professor e alunos. Este processo de construção relacional revelou-se progressivo, consolidando-se através da criação de rotinas, da consistência pedagógica e do estabelecimento de um clima de segurança e respeito.

Ao longo do estágio, a transição entre contextos educativos distintos implicou um esforço contínuo de autorregulação e adaptação. Esta experiência permitiu-me compreender a Educação Física também como um processo profundamente adaptativo, no qual o professor deve ajustar continuamente o

ritmo, a linguagem e as estratégias de ensino em função das características dos alunos.

A variabilidade dos níveis de entusiasmo e envolvimento exigiu uma gestão diferenciada da turma, particularmente em situações em que o entusiasmo se traduziu em comportamentos mais agitados, requerendo intervenções pedagógicas orientadas para a regulação emocional e comportamental.

5.6.1 Aprendizagens e adaptações metodológicas

Uma das principais aprendizagens resultantes desta experiência foi a necessidade de adequar a linguagem e a estrutura pedagógica das tarefas ao nível de desempenho dos alunos. No contexto do 2.º ciclo, a clareza das instruções revelou-se determinante para o sucesso das atividades, uma vez que tarefas inicialmente consideradas simples apresentaram níveis de complexidade superiores na sua execução. Esta constatação levou à utilização mais frequente de demonstrações visuais, instruções segmentadas e feedback imediato, em linha com os princípios do ensino eficaz em Educação Física (Rink, 2013).

Em contraste, os alunos do ensino secundário evidenciaram maior maturidade cognitiva, mas também uma participação mais reservada e menos espontânea. Esta realidade exigiu a adoção de estratégias pedagógicas que promovessem o envolvimento ativo, nomeadamente através da utilização de questões orientadoras, desafios táticos e momentos de reflexão crítica. Esta abordagem está alinhada com perspetivas construtivistas da aprendizagem, que valorizam o papel do aluno como agente ativo na construção do conhecimento (Vygotsky, 1978).

No 2.º ciclo, verificou-se igualmente uma elevada capacidade de retenção de informação, traduzida na capacidade de os alunos recordarem tarefas anteriores e executá-las com autonomia. Este aspeto levou à necessidade de diversificar as metodologias, privilegiando o dinamismo, a rotatividade e a componente lúdica, de forma a canalizar a energia dos alunos para objetivos pedagógicos claros, sem comprometer a organização da aula.

5.6.2 Implicações da maturidade e gestão da turma

A maturidade dos alunos revelou-se um fator determinante na condução das aulas. Nos ciclos iniciais, o entusiasmo e a euforia assumem-se como importantes motores de participação, mas simultaneamente constituem desafios ao nível da atenção e da autorregulação. Neste contexto, tornou-se fundamental transformar esta energia em recurso pedagógico, integrando atividades lúdicas e estratégias motivacionais que favorecessem a aprendizagem significativa.

Por outro lado, a gestão de situações de conflito, particularmente em contextos de competição, exigiu uma intervenção pedagógica intencional, orientada para a promoção de valores como o respeito, o *fair play* e a cooperação. A competição revelou-se um importante fator de motivação, mas também um contexto propício ao surgimento de tensões emocionais, exigindo do professor uma atuação equilibrada que garantisse a segurança, a justiça e a inclusão de todos os alunos.

Estas práticas encontram suporte na Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2000), que destaca a importância da criação de ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia, a competência e o relacionamento interpessoal como condições fundamentais para o envolvimento e motivação dos alunos.

5.6.3 Oportunidades de crescimento e inclusão

A diversidade de contextos educativos revelou-se uma oportunidade significativa de crescimento profissional, permitindo uma compreensão mais ampla do papel da Educação Física no desenvolvimento integral dos alunos. Tal como refere Day (1999), a exposição a diferentes realidades educativas contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais sólida, reflexiva e adaptativa.

A articulação entre conhecimento pedagógico, gestão emocional e capacidade de comunicação revelou-se determinante para promover aprendizagens significativas, contribuindo para uma visão mais integrada, consciente e humanista do ensino da Educação Física.

6. Área 2 – Participação na escola e comunidade

A docência configura-se como uma profissão eminentemente social, relacional e colaborativa, cuja ação se desenvolve num ecossistema educativo complexo, composto por múltiplos intervenientes: os alunos, professores, famílias e comunidade. Neste sentido, o exercício da profissão docente ultrapassa claramente os limites da sala de aula, assumindo-se como uma prática inserida numa rede de interações que influenciam o processo educativo de forma significativa.

Ao longo do estágio, tornou-se evidente que a participação na escola e na comunidade não constitui uma dimensão acessória da prática pedagógica, mas sim um elemento estruturante da formação profissional. Esta participação permitiu-me compreender melhor as dinâmicas institucionais, integrar-me no projeto educativo e desenvolver uma visão mais abrangente da função docente. Tal como refere Bolívar (2007), o professor assume simultaneamente um papel de agente de instrução e de cultura, intervindo para além do ensino formal e contribuindo para a construção de valores e práticas sociais.

Neste enquadramento, a escola revelou-se como um organismo vivo, no qual as aprendizagens emergem não só da transmissão de conteúdos, mas da interação entre os seus membros e da participação em experiências coletivas. A participação em atividades como o corta-mato escolar, o Tetratlo ou o desenvolvimento de projetos como o futsal feminino evidenciou o impacto do envolvimento docente na promoção da integração dos alunos e no fortalecimento do sentido de pertença à escola.

6.1 A escola como comunidade educativa

Ao longo do estágio, fui consolidando a ideia de que a escola deve ser entendida como uma verdadeira comunidade educativa, caracterizada por relações de interdependência, cooperação e partilha. Neste contexto, o papel do professor ultrapassa a função de transmissor de conhecimento, implicando uma participação ativa na construção de ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos.

A participação em atividades fora do contexto habitual da escola revelou-se particularmente enriquecedora ao nível do vínculo estabelecido com os

alunos. A realização de duas aulas de padel numa infraestrutura desportiva da comunidade favoreceu momentos de maior proximidade e interação.

Esta experiência evidenciou que o vínculo entre professor e aluno também se consolida fora dos momentos formais de ensino. A criação de ambientes de confiança e de segurança emocional revelou-se determinante para conhecer melhor os alunos enquanto pessoas, reforçando a ideia de que a ação docente envolve uma dimensão humana que ultrapassa a transmissão de conteúdos e o desenvolvimento de competências motoras.

Enquanto professora estagiária, procurei integrar-me de forma consciente nesta comunidade, reconhecendo que a minha intervenção não se limitava à lecionação das aulas, mas incluía a participação em reuniões, atividades e dinâmicas institucionais. Esta integração permitiu-me compreender que o desenvolvimento profissional se constrói também através da observação, do diálogo e da partilha com outros docentes.

A observação de aulas e a interação com professores mais experientes constituíram oportunidades privilegiadas de aprendizagem, permitindo-me contactar com diferentes estilos de ensino, estratégias de gestão da aula e formas de adaptação pedagógica. Esta dimensão colaborativa do desenvolvimento profissional encontra suporte na literatura que destaca a importância das comunidades de prática na construção do conhecimento docente (Wenger, 1998).

A participação em reuniões de grupo disciplinar e de conselho de turma revelou-se igualmente significativa, ao proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos alunos, das suas necessidades e das estratégias educativas a implementar. Estes momentos reforçam a ideia de que o ensino é um processo coletivo, sustentado na articulação entre diferentes profissionais e na partilha de responsabilidades.

Neste sentido, fui progressivamente reconhecendo o valor das culturas colaborativas no desenvolvimento das organizações educativas. Tal como refere Fullan (2007), a melhoria das escolas depende da capacidade de os professores trabalharem em conjunto, partilhando práticas, refletindo sobre a ação e construindo soluções coletivas para os desafios educativos.

Para além da dimensão pedagógica, a integração na comunidade educativa contribuiu para o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais fundamentais, nomeadamente ao nível da comunicação, da cooperação e da tomada de decisão partilhada. A necessidade de ouvir diferentes perspetivas, negociar soluções e contribuir para o funcionamento da escola revelou-se um aspeto determinante no crescimento profissional.

Deste modo, a experiência vivida ao longo do estágio permitiu-me compreender que a escola se constrói através das relações que nela se estabelecem e que o professor desempenha um papel ativo nesse processo. A aprendizagem profissional emerge, assim, de um movimento contínuo entre ação individual e construção coletiva, no qual o diálogo e a colaboração assumem um papel central.

Em resumo, a participação na vida da escola constituiu uma dimensão essencial da minha formação enquanto futura docente, permitindo-me desenvolver uma visão mais integrada e consciente da profissão. Mais do que ensinar conteúdos, ser professor implica fazer parte de uma comunidade educativa em constante construção, contribuindo ativamente para o desenvolvimento dos alunos e para a qualidade do contexto escolar.

6.2 Participação em projetos e no desporto escolar

A participação em projetos e no desporto escolar constituiu uma dimensão estruturante do estágio pedagógico, permitindo compreender a docência para além da intervenção em contexto de aula e reconhecê-la como prática social, colaborativa e comunitária. Neste enquadramento, a dimensão Escola-Comunidade assume particular relevância, ao estabelecer pontes entre o espaço educativo e o contexto social em que a escola se insere, reforçando a função formativa e integradora da ação docente.

Tal como defende Dewey (1916), a escola deve ser entendida como uma comunidade democrática de participação e experiência, onde a educação se constrói também através da ação coletiva e do envolvimento na vida comunitária. Nesta perspetiva, ser professor ultrapassa o ato de ensinar conteúdos, implicando promover valores, participação, pertença e bem-estar.

Durante o estágio, o acompanhamento do professor cooperante foi decisivo para ampliar esta compreensão, ao incentivar a participação em iniciativas que reforçassem a ligação entre escola e comunidade. Essa orientação permitiu-me reconhecer a importância de uma escola aberta, colaborativa e socialmente comprometida, em consonância com perspectivas contemporâneas que entendem a escola como espaço de construção de cidadania (Bolívar, 2007).

A participação em iniciativas como o Tetratlo, o Corta-Mato Escolar, o dia do desporto escolar e o lançamento do projeto de futsal feminino permitiu-me compreender que o Desporto Escolar constitui muito mais do que um complemento da disciplina de Educação Física: configura-se como espaço privilegiado de aprendizagem, inclusão, participação social e desenvolvimento de valores.

Neste sentido, estas experiências reforçaram a convicção de que a Educação Física não se limita ao desenvolvimento técnico e motor, constituindo uma ferramenta poderosa para promover estilos de vida ativos, integração social e envolvimento dos alunos na Educação Física como espaço de desenvolvimento humano e de formação para a participação social.

6.2.1 Dia do Desporto Escolar

A participação no Dia Europeu do Desporto Escolar constituiu uma experiência particularmente significativa, ao evidenciar o potencial do Desporto escolar como espaço de promoção da atividade física, inclusão e pertença.

A dinamização das modalidades de voleibol, badminton, ténis de mesa, atletismo e futsal procurou divulgar a oferta existente, mas também a criar oportunidades de exploração, participação e descoberta para os alunos. Esta lógica está alinhada com perspectivas pedagógicas que valorizam ambientes diversificados e significativos de prática motora (Kirk, 2010).

A responsabilidade assumida pela dinamização do futsal feminino constituiu uma oportunidade relevante para desenvolver competências de liderança, organização e mediação pedagógica. Mais do que coordenar uma atividade, esta experiência permitiu-me compreender a importância do professor enquanto mobilizador de oportunidades educativas e promotor de participação.

A adesão e o envolvimento das alunas reforçaram a convicção de que o desporto, quando vivido em ambientes motivadores e inclusivos, constitui um contexto privilegiado de aprendizagem, socialização e construção de identidade. Conforme ilustrado na Figura 1, presente no Anexo I.

6.2.2 Corta-Mato escolar

A participação no Corta-Mato escolar constituiu um primeiro contacto relevante com atividades de grande escala no contexto escolar, permitindo compreender a dimensão organizacional, logística e comunitária associada a este tipo de eventos.

Para além das funções operacionais desempenhadas, como a gestão de dorsais e apoio à organização, a experiência permitiu observar o impacto destas atividades no envolvimento dos alunos e no fortalecimento do sentido de pertença à escola. A participação dos alunos da Escola Abel Varzim reforçou ainda a dimensão interinstitucional e comunitária do evento.

Mais do que um evento competitivo, o Corta-Mato revelou-se um contexto educativo, onde esforço, superação e convivência assumiram um valor formativo significativo.

6.2.3 Tetratlo

A participação na organização do Tetratlo constituiu uma experiência particularmente enriquecedora no desenvolvimento de competências de planeamento, organização e gestão de eventos educativos.

A estrutura da atividade, combinando diferentes provas e uma estafeta final com equipas mistas, evidenciou o potencial destas iniciativas para promover simultaneamente participação, cooperação e desafio.

A responsabilidade assumida na estação de velocidade e no registo de resultados permitiu-me compreender a importância do rigor organizacional e da articulação entre dimensões pedagógicas e logísticas na qualidade destas experiências. Conforme ilustrado na Figura 2, presente no Anexo II.

6.2.4 Projeto futsal feminino

O lançamento do projeto de futsal feminino constituiu uma das experiências mais desafiantes e simultaneamente mais significativas do estágio, precisamente por confrontar intenção pedagógica e realidade contextual.

O projeto surgiu da vontade de promover oportunidades de participação desportiva para as alunas, reforçando princípios de inclusão e equidade no acesso à prática desportiva. Contudo, a reduzida adesão evidenciou que iniciativas pedagogicamente relevantes podem ser condicionadas por fatores contextuais, logísticos e culturais que importa considerar desde o início.

Este processo revelou-se particularmente formativo porque exigiu uma análise crítica das razões do insucesso parcial do projeto, deslocando a reflexão de uma leitura centrada na adesão para uma compreensão mais ampla do contexto. A incompatibilidade de horários, a dependência dos transportes e os hábitos das alunas revelaram a importância do diagnóstico prévio como condição para a sustentabilidade das iniciativas.

Esta experiência reforçou, aliás, uma aprendizagem essencial: inovar pedagogicamente exige não só entusiasmo, mas também leitura do contexto, auscultação dos destinatários e flexibilidade na tomada de decisão.

A posterior reflexão, nomeadamente a ideia de auscultar previamente as alunas antes de definir horários, evidencia desenvolvimento profissional e capacidade crítica, aspetos centrais do professor reflexivo defendido por Schön (1983).

Mais do que um insucesso, esta experiência constituiu uma oportunidade de aprendizagem sobre liderança pedagógica, mobilização comunitária e tomada de decisão situada.

Estas experiências contribuíram para desenvolver competências de organização, liderança, colaboração e reflexão crítica, reforçando a ideia de que o professor não é apenas mediador da aprendizagem em contexto formal, mas também agente de dinamização da vida escolar e de transformação educativa. Conforme ilustrado na Figura 3, presente no Anexo III.

6.2.5 Projeto de motricidade

No âmbito da participação em projetos educativos, destaco o envolvimento no projeto de motricidade, orientado para a promoção da participação ativa e da inclusão de alunos com medidas adicionais. Este projeto constituiu uma das experiências mais significativas do meu estágio, contribuindo de forma determinante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura professora.

A intervenção neste contexto permitiu-me contactar com alunos com perfis muito distintos, exigindo uma abordagem pedagógica diferenciada, centrada nas necessidades individuais e na valorização das capacidades de cada um. Este trabalho implicou uma atenção redobrada ao nível da comunicação, do planeamento e da condução das atividades, reforçando a importância de uma prática consciente, sensível e ajustada.

Ao longo das aulas, foram desenvolvidas diversas atividades com carácter lúdico e inclusivo, tais como jogos tradicionais, exercícios de coordenação com recurso à corda, atividades de precisão, modalidades adaptadas (como badminton, ténis, basquetebol, patinagem e ténis de mesa) e dinâmicas de orientação no espaço escolar. Estas propostas tiveram como principal objetivo promover o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos, privilegiando sempre a participação, o envolvimento e o sentimento de pertença ao grupo.

Um dos aspetos mais marcantes deste projeto foi a possibilidade de observar progressos significativos em alunos que, inicialmente, demonstravam resistência ou baixa participação. A evolução de alguns destes alunos, que passaram a integrar-se de forma ativa nas atividades, evidencia o impacto positivo de uma abordagem consistente, motivadora e inclusiva. Estes pequenos progressos assumem um grande significado, reforçando a importância de valorizar o percurso individual de cada aluno.

Paralelamente, esta componente lúdica é, aliás, fundamental no contexto educativo. Neste sentido, através do jogo, foi possível trabalhar competências como a cooperação, a comunicação, a concentração e o espírito de grupo, fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Importa ainda salientar a relevância dos momentos de reflexão e partilha com colegas e orientador de estágio, que permitiram consolidar aprendizagens e ajustar práticas pedagógicas. Estas interações contribuíram para uma maior consciência crítica sobre as estratégias utilizadas e para uma tomada de decisão mais fundamentada no planeamento das aulas.

De um modo geral, a participação neste projeto reforçou a minha perceção da Educação Física como uma disciplina com um forte potencial inclusivo e transformador. Mais do que o desenvolvimento de competências motoras, estas experiências evidenciaram a importância de promover ambientes seguros, motivadores e adaptados, onde os alunos tenham oportunidade de participar, aprender e evoluir.

Assim, considero que o projeto de motricidade constituiu uma mais-valia no meu percurso de formação, permitindo-me desenvolver competências essenciais como a adaptação pedagógica, a empatia, a criatividade e a gestão de grupos heterogéneos, fundamentais para o exercício de uma prática docente inclusiva e de qualidade. Conforme ilustrado na Figura 4 e 5, presente no Anexo IV.

6.3 A cooperação com o diretor de turma e a equipa pedagógica

A cooperação com o diretor de turma e com a equipa pedagógica constituiu uma dimensão particularmente relevante do estágio, permitindo compreender a docência para além da intervenção em contexto de aula e reconhecê-la como uma prática relacional e eticamente comprometida. Através da participação em reuniões de conselho de turma, do acompanhamento de questões relacionadas com comportamento, rendimento e acompanhamento dos alunos, bem como da observação da articulação com os encarregados de educação, tornou-se evidente que o trabalho educativo exige uma leitura integral dos alunos, que ultrapassa o desempenho académico e envolve dimensões pessoais, sociais e contextuais.

Neste enquadramento, o papel do diretor de turma revelou-se particularmente significativo. Mais do que uma função administrativa ou organizacional, este papel revelou-se uma forma de liderança pedagógica intermédia, essencial na coordenação de respostas educativas, na promoção do

diálogo entre escola e família e na construção de percursos de acompanhamento ajustados às necessidades dos alunos. Esta perspectiva está em consonância com Tardif e Lessard (2007), que entendem o trabalho docente como intrinsecamente coletivo, assente em coordenação, corresponsabilização e compromisso ético.

A observação desta dimensão do trabalho docente permitiu-me reconhecer que a cooperação entre professores não é apenas uma exigência funcional, mas uma condição para práticas pedagógicas mais coerentes e inclusivas. A construção de respostas educativas eficazes revelou-se profundamente dependente da partilha de informação, da discussão conjunta de estratégias e da responsabilidade distribuída entre profissionais.

Paralelamente, a interação com a equipa pedagógica revelou-se decisiva para o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar do ensino. A troca de experiências, a observação de perspetivas distintas sobre os alunos e a reflexão conjunta sobre práticas educativas contribuíram para reforçar a compreensão da escola como espaço de articulação e construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Neste contexto, fui progressivamente reconhecendo que a cooperação pedagógica constitui um espaço privilegiado de aprendizagem. A interação com colegas mais experientes permitiu-me aprender através da observação, do diálogo e da reflexão partilhada, aproximando-se da lógica das comunidades de prática propostas por Wenger (1998), nas quais o conhecimento profissional se constrói socialmente.

Para além da dimensão pedagógica, esta experiência contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de competências relacionais, comunicativas e éticas fundamentais para a construção da identidade profissional. A necessidade de escutar diferentes perspetivas, negociar decisões e contribuir de forma construtiva para respostas coletivas revelou-se particularmente formativa, reforçando valores de responsabilidade, respeito e compromisso com a formação integral dos alunos.

Esta experiência de cooperação com o diretor de turma e com a equipa pedagógica permitiu-me compreender que a docência é, na sua essência, uma

profissão coletiva. Ensinar implica colaborar, articular e construir com os outros. Esta consciência contribuiu para desenvolver uma visão mais integrada e madura da profissão docente, reforçando a convicção de que a qualidade se constrói, em grande medida, na força das relações profissionais que sustentam a vida da escola.

6.4 Dimensão ética e relacional da docência

A participação ativa na vida escolar durante o estágio constituiu um espaço privilegiado de construção da profissionalidade docente, permitindo desenvolver uma consciência ética, relacional e deontológica fundamental ao exercício da profissão. Progressivamente, tornou-se evidente que ser professor ultrapassa o domínio técnico-científico ou a simples gestão de processos de ensino-aprendizagem, implicando reconhecer a educação como um projeto profundamente humano e ético, orientado para o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesta perspectiva, a ação pedagógica não pode ser dissociada de princípios de responsabilidade, justiça e compromisso social. Tal como defende Freire (1996), educar é sempre um ato ético e político, pois ensinar implica tomar posições perante o mundo e perante os outros. Neste sentido, a prática docente exige mais do que competência técnica: exige consciência moral e responsabilidade perante o desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos.

Ao longo do estágio, procurei orientar a minha intervenção pelo princípio da equidade, compreendendo que tratar todos os alunos de forma idêntica não garante justiça educativa. Pelo contrário, como sustenta Perrenoud (1995), a verdadeira justiça pedagógica reside em oferecer condições diferenciadas para que todos possam aprender e progredir. Esta lógica de “igualdade diferenciada” implicou reconhecer a diversidade não como obstáculo, mas como condição integrante da ação educativa.

Neste processo, o desenvolvimento do tato pedagógico assumiu particularmente relevância. Inspirada na perspectiva de Van Manen (1991), fui compreendendo que ensinar implica uma sensibilidade relacional que permite agir pedagogicamente com discernimento, cuidado e oportunidade. O tato

pedagógico não se traduz apenas em saber o que fazer, mas em saber como e quando agir de modo eticamente ajustado às necessidades dos alunos.

A construção desta sensibilidade revelou-se indissociável da escuta ativa, da empatia e da qualidade da relação pedagógica. A criação de um clima de confiança e segurança tornou-se uma condição essencial para que os alunos se sentissem reconhecidos, valorizados e incluídos no processo educativo. Neste sentido, a dimensão relacional da docência deixou de surgir como complemento do ensino para se afirmar como uma das suas condições estruturantes.

Esta reflexividade contribuiu para compreender que a neutralidade axiológica na educação é uma ilusão. Como sublinha Day (1999), a ética não é uma dimensão periférica da docência, mas uma componente constitutiva da identidade profissional. Educar é sempre agir orientado por valores, e cada decisão pedagógica transporta implicações éticas.

Mais do que transmitir saberes, fui progressivamente entendendo o meu papel como o de mediadora cultural e promotora de oportunidades educativas. Este posicionamento aproxima-se da visão emancipatória de Paulo Freire, para quem a educação deve contribuir para que cada aluno possa ultrapassar limites sociais impostos pela sua condição de partida e construir possibilidades de participação crítica no mundo.

Também o envolvimento na comunidade escolar reforçou esta dimensão ética e social da profissão. A participação em projetos, atividades e dinâmicas coletivas permitiu reconhecer que a ação docente possui inevitavelmente uma dimensão pública e social, orientada para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos.

Neste sentido, o estágio revelou-se, simultaneamente, uma etapa de aprendizagem prática e o início de um processo contínuo de construção identitária e desenvolvimento profissional. Mais do que aprender a ensinar, esta experiência permitiu começar a compreender o significado de ser professora.

Por sua vez, a dimensão ética e relacional da docência afirmou-se como núcleo estruturante da minha formação, reforçando a convicção de que ensinar

é, antes de tudo, um compromisso com os alunos, com a justiça educativa e com a construção de uma escola mais humana, inclusiva e transformadora.

7. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional constituiu-se, ao longo do estágio, como um processo de construção progressiva de conhecimento sobre o ensinar, sustentado na articulação entre experiência, reflexão e decisão pedagógica. Mais do que aplicar saberes previamente adquiridos, o estágio exigiu interpretar contextos, ajustar intervenções e compreender a prática como espaço de aprendizagem profissional.

Neste quadro, e à luz de Schön (1983), a análise na e sobre a ação revelou-se fundamental para compreender a singularidade das situações pedagógicas e responder à imprevisibilidade do contexto. Foi neste processo que se consolidou uma compreensão mais aprofundada da docência como prática situada, exigente e intencional.

A presente área organiza-se em torno de três dimensões centrais desse percurso: a reflexão sobre o processo formativo, a relação entre formação contínua e compromisso ético e, por fim, o significado atribuído ao estágio na construção da profissionalidade docente.

7.1 A reflexão como eixo central da formação docente

No início do estágio, a prática docente era perspectivada como um desafio motivador e alinhado com uma vocação pessoal para o ensino. Acreditava que ensinar significava sobretudo planificar e adaptar exercícios à realidade dos alunos, com o objetivo de promover progressões adequadas às suas dificuldades individuais. Nesta fase inicial, predominava uma visão idealizada do processo de ensino, centrada na intenção de envolver e motivar os alunos, bem como na importância da relação pedagógica como chave do sucesso educativo.

Com o início da prática em contexto real, rapidamente se tornou evidente que o ensino ultrapassa esta dimensão inicial mais conceptual. A gestão da turma, a necessidade de manter todos os alunos envolvidos no processo e a complexidade da adaptação em tempo real das tarefas revelaram-se desafios mais exigentes do que inicialmente previsto. De igual forma, a planificação de unidades didáticas mais extensas exigiu uma reorganização da forma como o

planeamento era concebido, passando de uma lógica de aulas isoladas para uma lógica de progressão estruturada e sequencial.

Neste contexto, a análise contínua da prática permitiu reavaliar as decisões tomadas, evoluindo de uma preocupação centrada na gestão imediata da aula para uma leitura mais aprofundada sobre a qualidade das tarefas, a adequação das estratégias e o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

A gestão da heterogeneidade da turma constituiu um dos principais desafios do percurso. A dificuldade inicial em garantir o envolvimento de todos os alunos levou, em vários momentos, à necessidade de reformular tarefas durante a leção. Estas experiências contribuíram para o desenvolvimento de uma postura mais analítica e antecipatória, permitindo ajustar o planeamento com maior intencionalidade e reduzir a dependência de decisões reativas em contexto de aula tornando-se um processo contínuo de regulação da intervenção pedagógica.

7.2 Aprendizagem profissional e identidade docente

O estágio constituiu um processo progressivo de transformação da identidade docente, que se iniciou com uma forte motivação pessoal para o ensino e com a convicção de que a educação tem o potencial de influenciar positivamente a vida dos alunos. Esta visão inicial estava associada à crença de que o papel do professor passava essencialmente por motivar os alunos, promover o seu envolvimento e contribuir para estilos de vida ativos e significativos.

No entanto, o contacto com a realidade escolar revelou uma complexidade superior à perspectivada inicialmente. A gestão da turma, a diversidade de níveis de motivação e participação, bem como a necessidade de planificar de forma mais extensa e articulada, constituíram desafios significativos. A dificuldade em envolver de forma consistente todos os alunos e em responder às diferentes necessidades da turma obrigou a um processo constante de reajuste da prática pedagógica.

A experiência prévia no treino desportivo revelou-se útil na relação com os alunos e na comunicação em contexto da prática, mas insuficiente para responder às exigências da docência escolar, particularmente ao nível da diferenciação pedagógica e da tomada de decisões em tempo real. Estas dificuldades foram progressivamente ultrapassadas através da reflexão sobre a ação e da análise crítica das situações vividas.

Ao longo do estágio, verificou-se uma evolução na capacidade de planificação, na gestão da turma e na adaptação das estratégias de ensino. A intervenção tornou-se mais intencional, mais estruturada e mais ajustada às respostas dos alunos, traduzindo uma maior segurança profissional e uma melhor leitura do contexto educativo.

Em consonância com Nóvoa (2017), esta experiência permitiu compreender que a identidade docente se constrói, através da articulação entre teoria, prática e experiência situada. O estágio constituiu, assim, um ponto de partida para um processo de desenvolvimento profissional que se prolonga para além da formação inicial.

7.3 O estudo investigativo como estratégia de desenvolvimento profissional

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Área 3 do Estágio Profissional, assumindo um formato de Investigação-Ação com abordagem de métodos mistos. O objetivo consistiu em analisar o impacto de dois modelos de agrupamento de alunos: homogêneos e heterogêneos, nas dimensões psicológicas e sociais da aprendizagem, no contexto de uma unidade didática de Voleibol com uma turma do 12.º ano. A recolha de dados integrou dois instrumentos complementares: um questionário de percepção dos alunos, composto por itens em escala de Likert e respostas abertas, e uma grelha de observação sistemática que integrava também uma componente reflexiva de registo qualitativo. Os resultados evidenciam que ambos os formatos de agrupamento são pedagogicamente válidos: grupos homogêneos favoreceram o sentimento de competência e a confiança na execução, enquanto os grupos heterogêneos potenciaram a cooperação, a inclusão e a aprendizagem entre pares. Conclui-se que a articulação sequencial e intencional de ambos os modelos constitui uma estratégia eficaz de diferenciação pedagógica em Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; GRUPOS HETEROGÊNEOS; GRUPOS HOMOGÊNEOS; INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Abstract

This study was developed within the scope of Area 3 of the Professional Internship, using an Action-Research design with a mixed-methods approach. The main purpose was to analyse the impact of two student grouping models: homogeneous and heterogeneous, on the psychological and social dimensions of learning, within a Volleyball teaching unit with a 12th-grade class. Data collection included two complementary instruments: a student perception questionnaire comprising Likert-scale items and open-ended questions, and a systematic observation grid that also incorporated a qualitative reflective component. Results show that both grouping formats are pedagogically valid: homogeneous groups enhanced students' sense of competence and confidence in task execution, whereas heterogeneous groups promoted cooperation, inclusion, and peer learning. It is concluded that a sequential and intentional articulation of both models constitutes an effective strategy for pedagogical differentiation in Physical Education.

KEYWORDS: ACTION RESEARCH; HETEROGENEOUS GROUPS; HOMOGENEOUS GROUPS; PEDAGOGICAL DIFFERENTIATION; PHYSICAL EDUCATION

7.3.1 Fundamentação e Propósito

O estudo investigativo constitui o núcleo científico da Área 3, representando a dimensão de investigação aplicada ao contexto da prática pedagógica. No presente estágio, a definição do problema de investigação não surgiu de forma isolada, mas decorreu diretamente das dificuldades identificadas ao longo da intervenção na turma, nomeadamente a gestão da heterogeneidade e o impacto dos diferentes tipos de organização de grupo na motivação e participação dos alunos (Cohen, Manion e Morrison, 2018; Creswell, 2014).

Neste sentido, o estudo constitui uma extensão natural do processo de desenvolvimento profissional, na medida em que procura compreender e analisar, de forma sistemática, uma problemática emergente da prática, alinhando-se com a perspetiva da investigação-ação enquanto processo cíclico de reflexão e melhoria da prática educativa (Elliott, 1991; Kemmis e McTaggart, 1988). A existência de assimetrias de desempenho que influenciavam a participação, a motivação e a dinâmica das aulas de Educação Física introduziram igualmente as preocupações da diferenciação pedagógica em contextos de diversidade (Tomlinson, 2014; Rink, 2010).

A investigação desenvolvida permitiu, neste contexto:

- Identificar um problema real emergente da prática pedagógica;
- Analisar criticamente o impacto dos diferentes modelos de organização de grupo;
- Planear, implementar e avaliar uma intervenção estruturada;
- Produzir conhecimento pedagógico situado, com potencial de melhoria da prática.

Revisão da Literatura

O enquadramento teórico deste estudo assenta em três eixos principais. O primeiro é a Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 2000), que identifica a autonomia, a competência e o relacionamento como necessidades psicológicas básicas para a motivação intrínseca, necessidades diretamente afetadas pela forma como os grupos são constituídos. O segundo é a aprendizagem

cooperativa (Casey e Goodyear, 2015; Vygotsky, 1978), que sustenta que grupos heterogêneos, bem geridos, potenciam a tutoria entre pares e o desenvolvimento através da Zona de Desenvolvimento Proximal. O terceiro é a diferenciação pedagógica (Mosston e Ashworth, 2008; Rink, 2010; Siedentop, 1994), que reconhece a necessidade de adaptar as condições de aprendizagem à diversidade dos alunos, sendo a constituição dos grupos uma das decisões mais determinantes neste processo. A teoria da mentalidade de crescimento de Dweck (2006), reforça ainda a importância de contextos que valorizem o esforço e a progressão, em detrimento da comparação social, especialmente relevante no Voleibol, onde o erro técnico interrompe o jogo.

Definição do domínio e dos objetivos

O estudo inscreve-se no domínio da pedagogia da Educação Física, mais especificamente na interseção entre diferenciação pedagógica, motivação e dinâmicas de grupo. A unidade didática de Voleibol foi selecionada pela sua especificidade técnica, que torna a gestão dos agrupamentos particularmente crítica para a manutenção do tempo de empenhamento motor, do sentimento de competência e da inclusão social. O objetivo geral é analisar o impacto da organização de grupos homogêneos e heterogêneos na motivação e participação dos alunos. Os objetivos específicos são: (1) comparar descritivamente as percepções dos alunos entre os dois formatos; (2) identificar padrões qualitativos nas respostas abertas; (3) triangular as percepções dos alunos com as minhas reflexões; e (4) formular implicações pedagógicas sustentadas.

7.3.2 Metodologia

Participaram no estudo 22 alunos pertencentes à turma onde decorreu o estágio. O estudo seguiu uma lógica de investigação aplicada, com recurso a métodos mistos, combinando dados quantitativos e qualitativos.

O questionário de motivação e percepção foi construído com base em cinco domínios de análise previamente definidos a partir da literatura de referência: motivação, autonomia, competência, relação e cooperação, e organização. Cada item foi formulado de forma a operacionalizar estas dimensões teóricas, sendo organizado em escala de Likert de 1 a 5. O questionário era composto por 18 itens no total, distribuídos pelas cinco dimensões: motivação e envolvimento (4

itens), autonomia (3 itens), sentimento de competência (3 itens), relação e cooperação (4 itens) e percepção da organização dos grupos (4 itens), sendo complementado por duas questões abertas.

As respostas abertas foram incluídas de forma complementar, com o objetivo de aprofundar a compreensão das percepções dos alunos.

A grelha de observação foi construída a partir dos mesmos domínios conceituais, permitindo assegurar coerência entre os diferentes instrumentos de recolha de dados. Integrava um campo de registo qualitativo reflexivo, preenchido logo após cada aula, com base nas impressões e notas retidas durante a aula, o que pode ter condicionado a objetividade das avaliações. O preenchimento da grelha foi realizado exclusivamente por mim, sem validação por observador externo.

A codificação das respostas abertas foi realizada por mim, através de análise de conteúdo, recorrendo a um sistema de codificação previamente definido, composto por oito categorias: COMP+, COMP-, INC+, INC-, COOP, AUTO, PREF-H e PREF-HE, cada uma com descrição e exemplos típicos, construídas a partir do enquadramento teórico. As categorias foram definidas *a priori*, antes da recolha de dados, com base nas dimensões teóricas que orientaram a construção dos instrumentos, garantindo coerência conceptual entre o quadro de referência e o sistema de análise. A cada resposta aberta foi atribuído o código correspondente com base nesse sistema de referência, num processo iterativo que procurou garantir consistência interna entre os instrumentos (Bardin, 2011; Cohen, Manion e Morrison, 2018). Assumo como limitação a ausência de um segundo codificador independente, o que pode ter condicionado a objetividade do processo de categorização. As interpretações foram, contudo, discutidas com o professor cooperante ao longo do processo, constituindo esse diálogo um mecanismo informal de validação da leitura pedagógica produzida.

A triangulação dos dados foi realizada através da comparação entre médias dos questionários (dados quantitativos), os registos qualitativos da grelha de observação sistemática e as respostas abertas dos alunos, permitindo uma leitura integrada e consistente dos resultados (Cohen, Manion e Morrison, 2018).

Foram assegurados os princípios éticos de anonimato e confidencialidade

dos participantes.

Apresentação e discussão integrada dos resultados

Resultados quantitativos

Os Quadros 1 e 2 apresentam as médias e os desvios-padrão obtidos nas diferentes dimensões avaliadas nos grupos homogêneos e heterogêneos, permitindo uma análise comparativa do impacto dos dois modelos de organização de grupo.

Quadro 1. Médias e desvios-padrão das dimensões nos grupos homogêneos.

Dimensão	M	DP
Motivação e Envolvimento	4,27	0,76
Autonomia	4,18	0,73
Sentimento de Competência	4,54	0,55
Relação e Cooperação	4,00	0,87
Percepção da Organização	3,96	0,83

Nota. Valores calculados com base na agregação dos itens correspondentes a cada dimensão.

Quadro 2. Médias e desvio-padrão das dimensões nos grupos heterogêneos.

Dimensão	M	DP
Motivação e Envolvimento	4,20	0,74
Autonomia	4,00	0,94
Sentimento de Competência	4,40	0,73
Relação e Cooperação	4,12	0,82
Percepção da Organização	4,19	1,07

Nota. Valores calculados com base na agregação dos itens correspondentes a cada dimensão.

A análise dos resultados permite identificar que ambos os formatos apresentam valores médios elevados em todas as dimensões avaliadas, situando-se maioritariamente acima de 4,00. Neste contexto, observa-se uma ligeira tendência para valores superiores nos grupos homogêneos nas dimensões de motivação e envolvimento (M = 4,27 vs. 4,20), sentimento de competência (M = 4,54 vs. 4,40) e na autonomia (M = 4,18 vs. 4,00), enquanto os grupos heterogêneos parecem evidenciar valores ligeiramente mais elevados

nas dimensões relacionadas com a relação e cooperação ($M = 4,12$ vs. $4,00$) e percepção da organização da aula ($M = 4,19$ vs. $3,96$).

Importa sublinhar que as diferenças observadas são reduzidas, pelo que devem ser interpretadas com prudência e enquadradas no contexto específico da intervenção, não permitindo generalizações, mas antes a identificação de tendências pedagógicas situadas.

Os Gráficos 1 e 2 permitem uma leitura comparativa mais visual das diferenças entre os dois modelos de organização de grupo, facilitando a identificação de padrões de variação entre dimensões.

Gráfico 1. Comparação das médias por dimensão entre grupos homogêneos e heterogêneos.

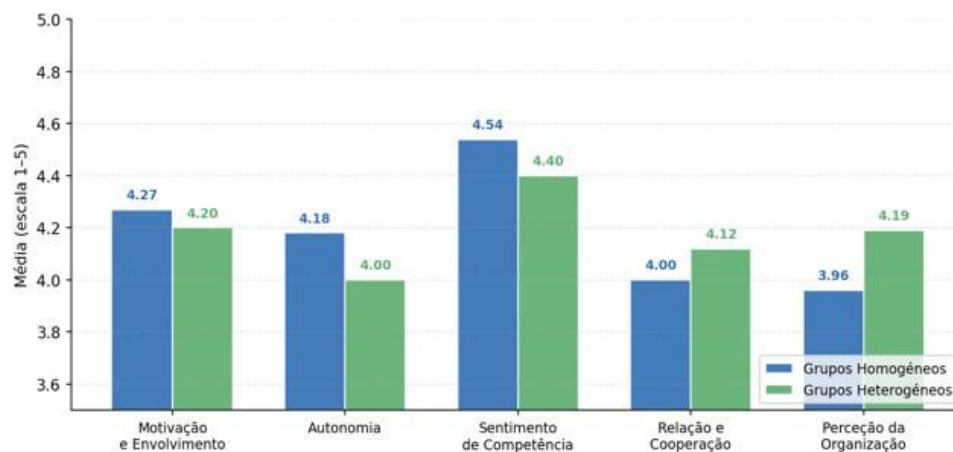
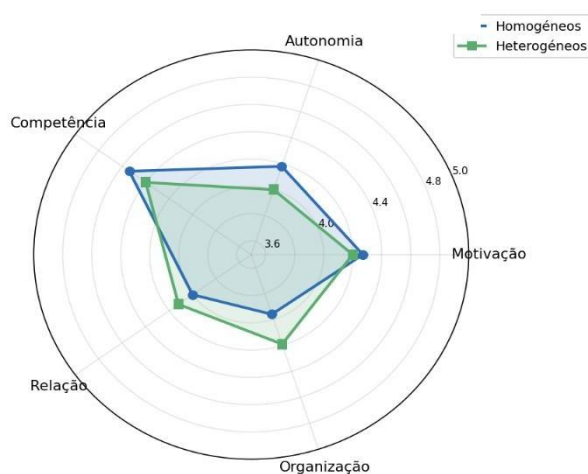


Gráfico 2. Representação gráfica das médias por dimensão.



De forma global, os dados sugerem perfis diferenciados de funcionamento pedagógico. Os grupos homogêneos parecem associar-se a uma percepção mais elevada de competência individual, enquanto os grupos heterogêneos tendem a promover uma maior percepção de cooperação e interação entre alunos. De forma tendencial, os grupos homogêneos apresentaram desvios padrão mais baixos, indicando maior consistência nas percepções dos alunos, ao passo que os grupos heterogêneos revelaram uma maior dispersão de valores, sugerindo uma variabilidade de experiências mais acentuada, expectável dado o maior contraste entre os perfis dos alunos. Ainda assim, a proximidade dos valores indica que os dois formatos podem desempenhar funções complementares no processo de ensino-aprendizagem.

Análise qualitativa das respostas abertas

O Quadro 3 apresenta a frequência das categorias identificadas nas respostas abertas dos alunos ao longo dos quatro momentos de recolha de dados, permitindo analisar a evolução das percepções ao longo da intervenção.

Quadro 3. Frequência dos códigos nas respostas abertas por momento de recolha.

Código	A1 — Homogêneos Inicial (n=49)	A2 — Homogêneos Final (n=55)	A3 — Heterogêneo Inicial (n=59)	A4 — Heterogêneo Final (n=51)	Total (n=214)
COMP+ (competência positiva)	7	10	12	11	40
COMP- (baixa competência)	11	17	9	5	42
INC+ (inclusão/pertença)	9	5	9	9	32
INC- (exclusão/retraimento)	6	4	2	6	18
COOP (cooperação/ajuda)	12	13	14	16	55
AUTO (autonomia)	0	1	3	1	5
PREF-H (pref. homogêneo)	0	1	4	0	5
PREF-HE (pref. heterogêneo)	4	4	6	3	17

Nota. Uma resposta pode originar mais do que uma unidade de codificação. n = total de unidades por momento.

O código COOP apresentou um crescimento progressivo ao longo da intervenção ($n=12 \rightarrow 13 \rightarrow 14 \rightarrow 16$), atingindo o valor mais elevado no último momento de recolha. Este padrão sugere um aumento gradual das referências associadas à cooperação e ao trabalho colaborativo ao longo da unidade didática.

Por sua vez, o código COMP- registou o pico no segundo bloco homogêneo ($n=17$) e diminuiu progressivamente nos blocos heterogêneos ($n=9 \rightarrow n=5$). Este comportamento poderá indicar uma redução das perceções de baixa competência por parte dos alunos e uma possível adaptação progressiva às dinâmicas de trabalho em grupos heterogêneos.

Gráfico 3. Frequência dos códigos nos grupos homogêneos.

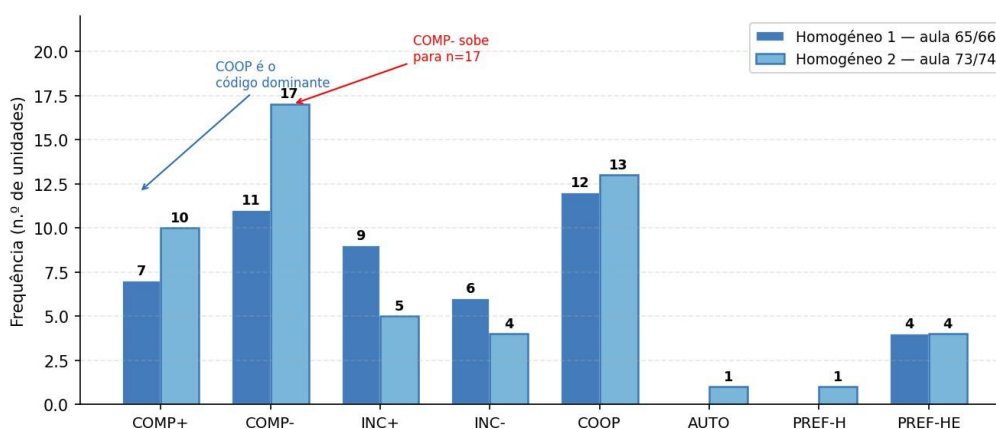


Gráfico 4. Frequência dos códigos nos grupos heterogêneos.

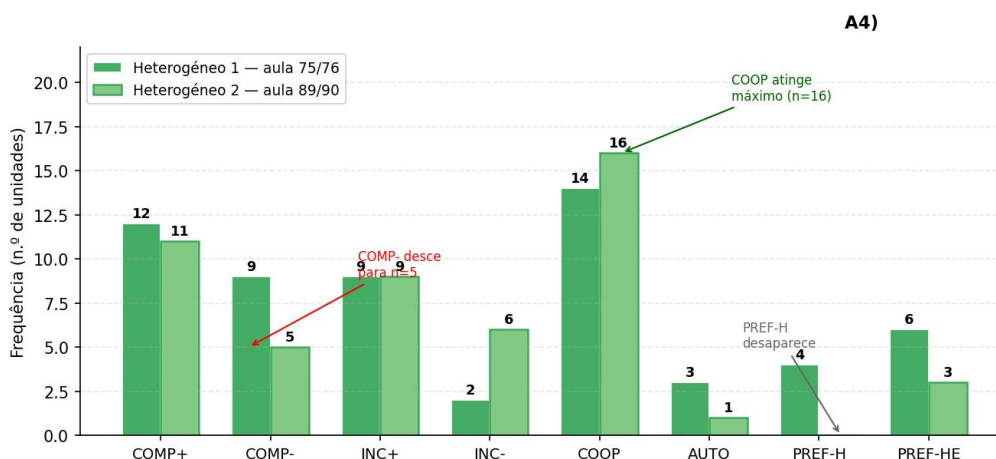
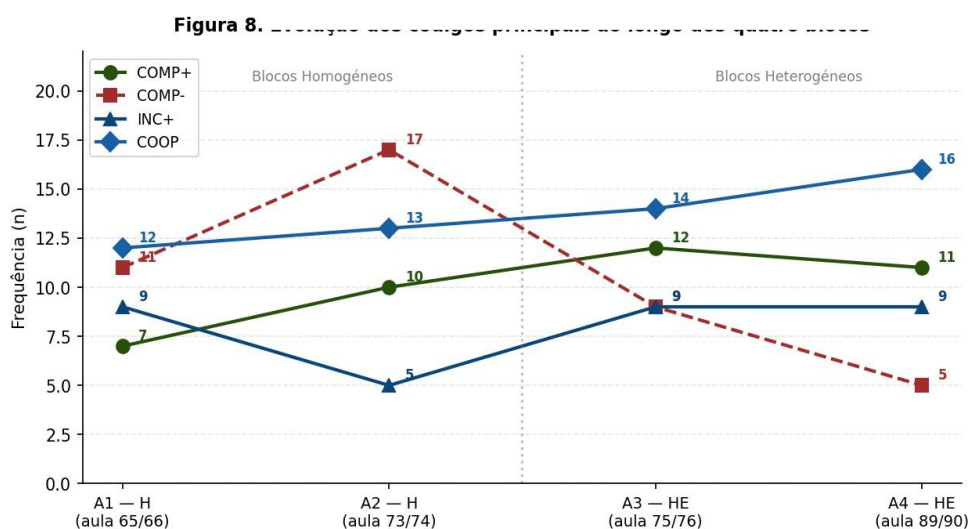


Gráfico 5. Evolução dos códigos principais ao longo da intervenção.



De forma global, a análise dos Gráficos 3, 4 e 5 permite observar que os padrões identificados nos grupos homogêneos e heterogêneos acompanham a evolução descrita anteriormente, destacando-se o aumento progressivo das referências associadas à cooperação e a diminuição das referências relacionadas com percepções de baixa competência. O Gráfico 5 permite ainda visualizar de forma integrada a trajetória de evolução dos códigos principais ao longo dos quatro momentos de intervenção, evidenciando a tendência de transição entre os dois formatos de agrupamento.

Triangulação dos dados

A triangulação entre os diferentes instrumentos de recolha permitiu identificar padrões globalmente consistentes entre os vários momentos de intervenção, contribuindo para uma interpretação mais integrada dos resultados.

A1: Homogéneos, aula inicial. O sentimento de competência apresentou um valor elevado ($M=4,54$), mas a frequência de referências associados à baixa competência COMP- ($n=11$) foi superior à de referências positivas COMP+ ($n=7$), sugerindo a coexistência de perceções distintas que não são totalmente captadas pelos resultados quantitativos:

“A constituição de equipas mais homogéneas contribuiu para maior equilíbrio nas situações de jogo e para um clima de aula mais estável e cooperante. Os alunos mais experientes participaram ativamente, embora, em alguns momentos, tenham demonstrado necessidade de maior desafio.”

As vozes dos alunos ilustram esta polarização:

“Trabalhei bem e consegui fazer os exercícios propostos com facilidade.”

“A equipa dificultou, senti que não havia química.”

A2: Homogéneos, aula final. COMP- atingiu o valor mais elevado da intervenção ($n=17$), podendo indicar uma redução do desafio percebido pelos alunos durante a permanência no mesmo formato de agrupamento. Nos registos reflexivos antecipei a necessidade de mudança anotando que *“Fiquei com a preocupação de que a organização homogénea, se desse continuidade, limitaria as oportunidades de cooperação entre níveis diferentes.”*, pois os alunos referiram que

“Senti-me bem, mas ao trabalhar sempre com as mesmas pessoas, sinto que não estou a progredir.”

“Ando desmotivado porque já sei praticar esta modalidade de forma satisfatória.”

A3: Heterogéneos, aula inicial. COMP+ ($n=12$) apresentou, pela primeira vez, uma frequência superior a COMP- ($n=9$). No registo reflexivo a estratégia que adotei traduziu-se no seguinte:

“Antes do início da aula, dialoguei intencionalmente com os alunos mais experientes, apelando à sua responsabilidade enquanto mediadores da aprendizagem.”

Desta estratégia resultaram sentimentos positivos por parte dos alunos como se pode inferir do seu discurso:

“Senti que houve espaço para aprender e evoluir mais, uma vez que os grupos eram heterogêneos.”

“Senti-me relevante pelo facto de os outros também terem as suas dificuldades.”

A4: Heterogêneos, aula final. COOP atingiu o máximo absoluto (n=16), COMP- desceu ao mínimo (n=5) e não se registaram referências à preferência pelo agrupamento homogêneo no último bloco de recolha (n=0). O registo reflexivo apresenta evidências compatíveis com esta tendência:

“Os alunos funcionaram de forma eficaz. O clima de aula foi positivo, com boa cooperação entre os alunos e a ausência de comportamentos de exclusão.”

“Muito bem, porque senti que consegui ajudar o meu colega a evoluir.”

Os Gráficos 6 e 7 apresentam a triangulação entre dados obtidos através dos questionários, das respostas abertas e da observação sistemática, permitindo uma leitura integrada dos diferentes instrumentos.

Gráfico 6. Relação entre sentimento de competência (Likert) e categorias COMP+/COMP-.

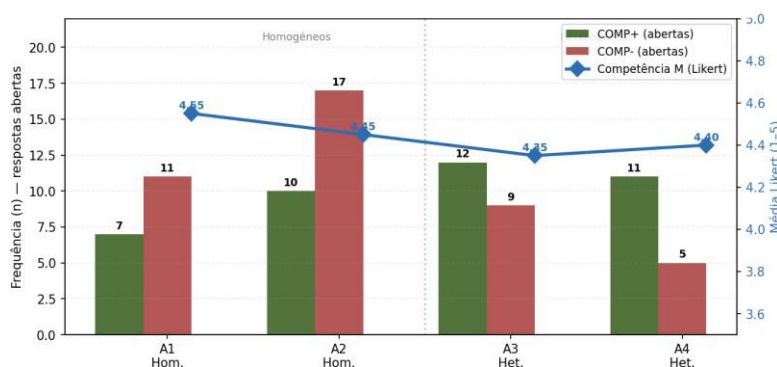
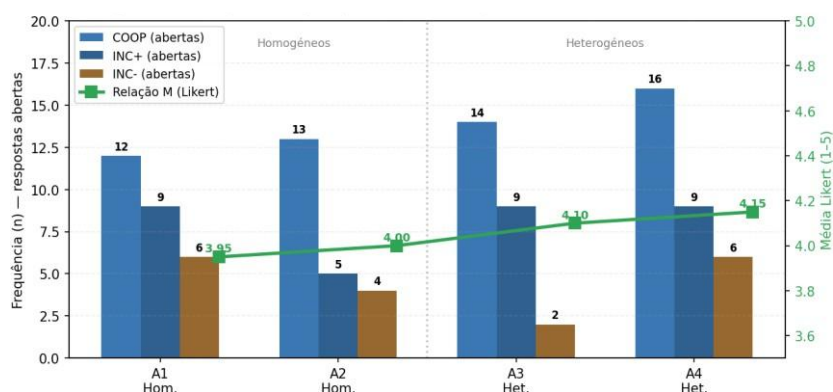


Gráfico 7. Relação e cooperação (Likert) vs. COOP/INC+/INC- (respostas abertas).



A triangulação dos dados sugere uma coerência geral entre os diferentes instrumentos utilizados. Em particular, verificou-se que as tendências identificadas nos questionários são, em grande medida, consistentes com os padrões observados nas respostas abertas com os registos inscritos no diário reflexivo. Ainda assim, algumas discrepâncias pontuais evidenciam a complexidade das percepções dos alunos e a necessidade de interpretação contextualizada dos resultados.

7.3.3 Impacto e reajuste

O desenvolvimento do presente estudo constituiu um processo de análise dos efeitos da organização dos grupos na aprendizagem dos alunos, mas também um espaço privilegiado de aprendizagem reflexiva, enquadrado numa lógica de investigação aplicada à prática educativa. A comparação entre grupos homogêneos e heterogêneos permitiu compreender, de forma mais aprofundada, como diferentes estruturas de organização influenciam dimensões como o sentimento de competência, a cooperação e a participação dos alunos.

Neste contexto, importa salientar que a validade do presente estudo não reside na generalização dos resultados, mas na profundidade da compreensão produzida sobre a realidade da turma. Tal como sublinha Creswell (2014), a validade de um estudo qualitativo encontra-se precisamente na capacidade de produzir uma compreensão densa e contextualizada dos fenómenos educativos, sendo essa dimensão particularmente evidente no ciclo de Investigação-Ação desenvolvido.

Ao nível do desenvolvimento profissional, este estudo representou um momento de aprendizagem significativa, permitindo o desenvolvimento da capacidade de articular observação, reflexão e dados empíricos. Este processo contribuiu para o reforço da competência de leitura da aula para além do imediato, promovendo uma tomada de decisão pedagógica mais fundamentada e intencional, em linha com a perspetiva de professor reflexivo defendida por Schön (1983).

Os resultados obtidos sugerem que os grupos homogéneos tendem a favorecer o sentimento de competência individual, enquanto os grupos heterogéneos parecem potenciar a cooperação e a inclusão. Esta evidência teve impacto direto na forma como a prática pedagógica passou a ser interpretada, reforçando a importância da organização dos grupos como variável estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo permitiu compreender que a equidade não se reduz a proporcionar experiências idênticas a todos os alunos, mas a ajustar as condições de aprendizagem às suas necessidades específicas. Nas minhas reflexões, esta preocupação tornou-se evidente, por exemplo, quando procurei garantir que nenhum aluno ficava de fora do processo de aprendizagem através da adaptação do grau de complexidade das tarefas, da utilização de progressões e regressões, e do recurso a materiais diferenciados, como bolas mais leves, para os alunos com menor confiança e proficiência. Em simultâneo, foi igualmente necessário manter o desafio para os alunos mais competentes, ajustando a progressão das tarefas para evitar desmotivação. Esta gestão do equilíbrio entre inclusão e desafio constituiu uma das aprendizagens mais significativas do processo investigativo.

Neste processo, tornou-se particularmente evidente a necessidade de gerir o estatuto dos alunos dentro de cada tipo de grupo. Nos grupos homogéneos, o principal desafio residiu em manter o desafio e a motivação dos alunos com maior nível de desempenho, evitando que a ausência de heterogeneidade conduzisse à estagnação ou ao desinteresse. A resposta passou por ajustar progressivamente a complexidade das tarefas e introduzir critérios de sucesso mais exigentes, garantindo que estes alunos continuavam a progredir. Para os alunos com maiores dificuldades, os grupos homogéneos

revelaram-se um contexto mais seguro para a construção da confiança e do sentimento de competência, uma vez que a ausência de comparação direta com os alunos mais experientes reduzia o receio de errar e favorecia uma participação mais ativa.

Nos grupos heterogêneos, o desafio passou a incidir na gestão das dinâmicas relacionais. Os alunos com maior nível de desempenho tendiam a assumir um papel dominante, o que, se não fosse gerido intencionalmente, podia comprometer a participação dos alunos com menor proficiência. A resposta passou por atribuir responsabilidades pedagógicas explícitas aos alunos com maior domínio da modalidade, transformando a sua competência numa mais-valia coletiva e não num fator de exclusão. Paralelamente, a proteção dos alunos com maior dificuldade exigiu a criação de condições de segurança psicológica, através da relativização do erro, da valorização do esforço e da progressão, garantindo que todos tinham oportunidades de participar e sentir-se competentes. Esta preocupação com a justiça pedagógica, entendida não como igualdade de tratamento, mas como equidade de oportunidades, consolidou-se como um princípio estruturante da minha intervenção docente.

Como consequência deste processo reflexivo, emergiu a necessidade de reajustar a intervenção pedagógica, através de uma articulação sequencial dos dois modelos de organização. Assim, sugere-se como estratégia neste contexto a utilização inicial de grupos homogêneos, com o objetivo de construir confiança e consolidar o sentimento de competência, evoluindo posteriormente para a introdução progressiva de grupos heterogêneos, potenciando a cooperação e a aprendizagem entre pares.

Este movimento de análise e reajuste reforça a natureza cíclica da investigação-ação, enquanto processo simultaneamente compreensivo e transformador da prática. Como defendem Kemmis e McTaggart (1988), investigar a prática é o caminho mais seguro para a compreender e transformar, evidenciando que o desenvolvimento profissional decorre de um processo contínuo de reflexão, ação e reformulação da prática pedagógica.

Este estudo funcionou como catalisador do desenvolvimento da identidade docente permitindo consolidar uma prática mais reflexiva,

fundamentada e orientada para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

7.3.4 Limitações

Importa reconhecer algumas limitações deste estudo. Em primeiro lugar, foi desenvolvido apenas com a minha turma residente do 12.º ano, num contexto específico, o que limita a generalização dos resultados, embora tenha permitido um acompanhamento próximo e aprofundado dos alunos.

A intervenção incidiu exclusivamente na unidade de Voleibol, pelo que os resultados poderão não ser diretamente transponíveis para outras modalidades, com exigências distintas ao nível técnico, tático e relacional.

O estudo decorreu ao longo de seis aulas, o que, embora suficiente para identificar tendências relevantes, não permite analisar efeitos de longo prazo.

Os grupos foram construídos com base na avaliação diagnóstica, não tendo sido aleatorizados, realizada no início da unidade didática, procurando responder aos objetivos pedagógicos da intervenção e às características da turma, o que reforça o carácter contextual e aplicado da investigação.

Consequentemente, os resultados devem ser interpretados como indicadores de tendências observadas neste contexto específico, mais do que conclusões passíveis de generalização para outros contextos educativos.

7.3.5 Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Casey, A., e Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? *Quest*, 67(1), 56–72.
- <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1010914>
- Cohen, L., Manion, L., e Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.^a ed.). Londres: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.^a ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Nova Iorque: Random House.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Kemmis, S., e McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3.^a ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Mosston, M., e Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1.^a ed. online). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6.^a ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

8. Síntese final e conclusões

8.1 Reflexão sobre o percurso formativo

Chegar ao final deste percurso implica um exercício de análise retrospectiva rigorosa. O estágio profissional constituiu não só um espaço de aplicação de conhecimentos, mas sobretudo um contexto de confronto com a complexidade do ensino, no qual a teoria foi continuamente interpelada pela prática e a prática conduziu a uma revisão crítica da teoria, através de novas questões e interpretações.

Aprendizagens significativas

Uma das aprendizagens mais estruturantes consistiu na compreensão de que planear não significa prever, mas sim preparar a tomada de decisão em contexto. Progressivamente, o plano deixou de ser entendido como um guião rígido, passando a constituir um dispositivo flexível, dependente da leitura contínua da turma e da capacidade de adaptação, sem perda de intencionalidade pedagógica.

Ao nível da comunicação pedagógica, esta experiência evidenciou que a clareza da instrução tem um impacto mais determinante na aprendizagem do que a sua extensão ou complexidade. A eficácia comunicativa consolidou-se, assim, como um elemento central da gestão da aula.

A dimensão relacional assumiu igualmente um papel estruturante. A relação pedagógica não se impõe; constrói-se progressivamente através da consistência, da presença e da autenticidade do professor, criando condições para que os alunos participem com segurança, erro e progressão (Rogers, 1961).

Desafios e dificuldades

O principal desafio centrou-se na gestão da heterogeneidade da turma, exigindo uma diferenciação pedagógica constante ao nível das tarefas, dos critérios de sucesso, da organização dos grupos e do feedback. Este contexto implicou uma tomada de decisão permanente, ajustada às necessidades observadas em situação.

Outro desafio relevante foi o desenvolvimento do “olhar pedagógico”, entendido como a capacidade de ler a aula de forma rápida, seletiva e fundamentada. A análise desta dificuldade revelou que, numa fase inicial, a complexidade da dinâmica condicionava essa leitura; com a progressão da prática, tornou-se possível uma observação mais focalizada e um feedback mais intencional e eficaz.

Evolução pessoal e profissional

Do ponto de vista da identidade profissional, este percurso evidenciou uma transformação que não é apenas técnica, mas identitária. O estágio foi iniciado com uma representação relativamente definida do que significa ser professora; a sua conclusão permite uma compreensão mais complexa, situada e problematizada desse processo.

Como refere Nóvoa (2017), a identidade profissional constrói-se no interior da profissão, através da experiência, do diálogo e da relação com os outros. À luz de Schön (1983), este processo permitiu transformar a experiência em conhecimento pedagógico e a prática em objeto de análise sistemática.

A análise deste percurso permite concluir que a formação inicial não encerra o desenvolvimento profissional, mas o inaugura. O que se transforma com a experiência não é a incerteza inerente ao ato de ensinar, mas a capacidade de a gerir com maior fundamentação, segurança e intencionalidade pedagógica, em articulação com um compromisso ético com os alunos e com a profissão.

8.2 A formação contínua e o compromisso ético

A docência configura-se como uma profissão em permanente construção, na qual o estágio representou apenas o ponto de partida de um percurso contínuo de aprendizagem, análise e reconstrução da prática. Como sublinha Perrenoud (2001), o professor competente é aquele que aprende com a sua própria prática e foi precisamente essa aprendizagem situada que este percurso proporcionou.

A progressão ao longo do estágio permitiu desenvolver uma leitura pedagógica mais consciente da turma, particularmente na forma de responder à sua diversidade. A análise desta dimensão tornou evidente que responder à diversidade não é uma opção metodológica, mas uma exigência ética, porque diferenciar é garantir que todos os alunos têm condições de aprender e progredir.

Esta consciência ética atravessou todo o percurso. Ensinar implica tomar decisões em contextos de incerteza, assumir responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos e agir com compromisso ético. O compromisso com o desenvolvimento profissional não se esgota na formação inicial, traduz-se numa atitude permanente de questionamento, adaptação e melhoria.

8.3 O significado do estágio

O estágio constituiu um momento estruturante de confronto com a complexidade da docência, tornando evidente que ensinar não se limita à aplicação de estratégias previamente dominadas, mas implica interpretar situações educativas, tomar decisões em contextos de incerteza e reconstruir continuamente a ação pedagógica em função das respostas dos alunos.

Neste processo, a distância entre conhecimento teórico e prática deixou de ser uma abstração para se tornar uma dimensão vivida da profissão. A prática pedagógica revelou-se um espaço de articulação permanente entre intenção e ação, permitindo transformar a experiência em conhecimento profissional e reforçar a intencionalidade das decisões didáticas, à luz de Schön (1983).

A decisão de analisar sistematicamente a prática ao longo do estágio permitiu uma compreensão mais precisa da especificidade da docência em Educação Física, na qual o ensino se concretiza simultaneamente na promoção de aprendizagens motoras, na gestão de relações pedagógicas e na criação de contextos educativos significativos através do movimento. Esta perspectiva reforça a visão de Bento (2011), que enquadra a Educação Física como um espaço de formação integral do aluno.

O estudo desenvolvido reforçou esta aprendizagem ao evidenciar que a organização das interações em aula influencia diretamente as oportunidades de

aprendizagem. Esta análise permitiu compreender a diferenciação pedagógica não apenas como opção metodológica, mas como decisão pedagógica com implicações educativas e éticas, na medida em que condiciona o acesso equitativo ao sucesso. Assim, a gestão da diversidade constitui um elemento central da intencionalidade docente.

Deste modo, o estágio assumiu-se como um espaço de transformação progressiva da identidade profissional, no qual o conhecimento teórico, a prática e a análise situada se articulam de forma contínua. Mais do que um período de aplicação de aprendizagens prévias, constituiu um processo de construção de uma visão mais consciente, fundamentada e crítica da docência.

8.4 Considerações finais

Ao revisitar as diferentes experiências vividas ao longo do estágio, identifica-se uma aprendizagem transversal que atravessa todas as áreas da intervenção pedagógica.

A análise retrospectiva evidencia que o planeamento, a diferenciação pedagógica, a gestão da turma, as rotinas e o feedback surgiram inicialmente como dimensões relativamente independentes. Contudo, a experiência permitiu compreender que todas se articulam num elemento comum: a relação pedagógica.

Foi através da diferenciação pedagógica que se tornou possível reconhecer a singularidade de cada aluno; através da gestão da turma, compreender que a autoridade se constrói mais pelo respeito do que pelo controlo; através das rotinas, identificar a importância de ambientes estruturados e seguros; e através do feedback, reconhecer que a sua eficácia depende da confiança previamente estabelecida.

Neste enquadramento, a docência afirma-se como uma prática técnica, relacional e ética, na qual o cuidado constitui um princípio estruturante da ação pedagógica.

Ensinar implica cuidar, decidir, exigir e responsabilizar. Este percurso tornou claro que o cuidado não se opõe à exigência; concretiza-se nela. É

através dessa articulação entre relação, responsabilidade e intencionalidade pedagógica que se reconhece o significado da docência em Educação Física e o compromisso que esta profissão exige.

9. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Champaign: Human Kinetics.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, P., e Queirós, P. (Eds.). (2015). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (2011). *Educação Física e valores: O corpo em movimento e a formação humana*. Porto: FADEUP.
- Black, P., e Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., e Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13–30.
<https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Brookhart, S. M. (2011). *Grading and learning: Practices that support student achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Casey, A., e Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? *Quest*, 67(1), 56–72.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1010914>
- Cohen, L., Manion, L., e Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.^a ed.). Londres: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.^a ed.). Thousand Oaks: SAGE.

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nova Iorque: Macmillan.
- Dudley, D. (2015). A conceptual model of observed physical literacy. *The Physical Educator*, 72, 236–260.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Nova Iorque: Random House.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Emmer, E. T., e Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.^a ed.). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Gómez, A. I. P. (2023). *Educarse en la era digital* (5.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Graça, A. (2014). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino da Educação Física. In A. Graça e J. Mesquita (Eds.), *Modelos instrucionais em educação física* (pp. 45–67). Porto: FADEUP.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., e Parker, M. (2013). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (9.^a ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge.

Hattie, J., e Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

<https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3.^a ed.). Champaign: Human Kinetics.

Kemmis, S., e McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3.^a ed.). Geelong: Deakin University Press.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Londres: Routledge.

Locke, E. A., e Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works!* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Locke, E. A., e Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Looney, A., Cumming, J., Van Der Kleij, F., e Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(5), 442–467.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3.^a ed.). Londres: Routledge.

Mosston, M., e Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1.^a ed. online). Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Nicol, D. J., e Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Nóvoa, A. (2017). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6.^a ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Rink, J. E. (2013). *Measuring teacher effectiveness in physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., e Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (3.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2.^a ed.). Alexandria: ASCD.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview.
Theory into Practice, 41(2), 64–70.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Anexos

Anexo I – Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar



Figura 1. Cartaz alusivo ao Dia Europeu do Desporto, elaborado no âmbito do Estágio Profissional.

Anexo II – Entrega de medalhas



Figura 2. Entrega de medalhas no âmbito do Tetrátlo escolar.

Anexo III – Cartaz projeto futsal feminino



Figura 3. Cartaz alusivo ao Projeto Futsal Feminino, elaborado no âmbito do Estágio Profissional.

Anexo IV – Projeto motricidade



Figura 4. Registo fotográfico do Projeto de Motricidade com os alunos.



Figura 5. Exploração do centro da cidade de Barcelos no âmbito do Projeto de Motricidade.

Anexo V – Modelo da Unidade Didática

Unidade Didática de Basquetebol											
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE BARCELOS EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE	Dia		03/10/2025	09/10/2025	10/10/2025	29/10/2025	05/11/2025	21/11/2025	26/11/2025	28/11/2025	12/12/2025
	Plano de aula		1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Espaço		E2	G1	G3	G1	G3	E2	G1	G3	G3
	Duração		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
	Aula		1 + 2	3 + 4	5 + 6	7 + 8	9 + 10	11 + 12	13 + 14	15 + 16	17 + 18
Habilidades motoras	Técnico	Passe		VE	E	E	C				
		Drible			VE	E	E	C			
		Lançamentos		VE	E	E			C		
		Posição Base				VE	E	C			
	Técnico-Tático	Jogo 3x3 meio campo	Posição Ofensiva (Tripla ameaça)			VE	E	E	C		
			Passe e corte	VE	E	E	C				
			Aclaramento					VE	E	C	
Condição Física	Capacidades Condicionais	Força		X	X				X	X	
	Capacidades Coordenativas	Resistência		X	X			X	X	X	
		Coordenação Motora		X	X	X	X	X	X	X	
		Velocidade		X	X			X	X	X	
Cultura Desportiva	Regras da modalidade (segurança)		X	X	X			X		X	
	Terminologia específica		X	X	X			X		X	
Conceitos psicossociais	Cooperação		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Fair-Play		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Respeito e disciplina		X	X	X	X	X	X	X	X	
	Responsabilidade		X	X	X	X	X	X	X	X	
Avaliação diagnóstica				Avaliação sumativa							

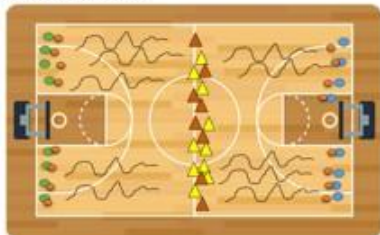
Anexo VI – Modelo do Plano de aula



Mestrado em Ensino nos Ensinos Básicos e Secundários
Estágio Profissional na Escola Secundária de Barcelos
Ano Letivo 2024 - 2025



Unidade didática: Basquetebol - Fundamentos Técnicos e tomada de decisão em situação de jogo.			Aula nº 15ª e 16ª Aula UD: 5 + 6	Prof. Joana Pequeno
Ano/Turma: 12ºF	Data: 10/10/2025	Hora: 8h25h - 9h55	Material: 22 Bolas, 40 sinalizadores e 3 coletes azuis, 3 amarelos, 3 verdes, 3 laranjas e 3 vermelhos.	
Nº de Alunos: 23	Espaço de Aula: G1 (Pavilhão)	Duração: 1h05		
Função Didática: Introdução e exercitação do fundamento técnico ofensivo o drible, em situações de superioridade numérica, e consolidação dos fundamentos técnicos ofensivos passe e lançamento, desenvolvendo a tomada de decisão em jogos condicionados.				
Objetivo Geral: Desenvolver e aplicar os fundamentos técnicos e princípios táticos do basquetebol (drible, passe, lançamento e passe-corte) em situações progressivas de jogo, promovendo a tomada de decisão.				
Motor: Realizar os gestos técnicos fundamentais do basquetebol (drible em deslocamento, passe de peito e picado, receção, desmarcação e lançamento na passada) aplicando-os com eficácia em situações de 1x1, 3x2 e 3x3, com controlo da bola e tomada de decisão adequada à situação de jogo.		Cognitivo: Compreender e aplicar o princípio tático ofensivo do passe e corte em situações de superioridade numérica (3x2) e de igualdade (3x3), identificando a melhor opção de jogo e ocupando os espaços livres de forma intencional.		Socioafetivo: Demonstrar cooperação, respeito e fair-play em situação de jogo, aceitando as decisões do árbitro/professor e incentivando os colegas de equipa.

⌚	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
8h25m · 8h30m (5')	- Apresentar o objetivo da aula; - Transmitir os comportamentos esperados.	- Breve introdução do que será abordado e quais os objetivos.	-	- Compreendem qual o objetivo da aula e quais os comportamentos esperados.
8h35m · 8h45m (10')	- Desenvolver o controlo do drible em deslocamento; - Fomentar o trabalho em equipa.	- Agilidade e coordenação motora geral; - Corrida, travagens, paragens e acelerações. - Perceção espaço-temporal; - Drible; - Fair-Play e respeito pelas regras.	Ativação Descrição: Jogo da "guerra" Duas equipas na linha de fundo, cada aluno com bola. Sinalizadores distribuídos pela linha central, o objetivo é recolher o máximo de sinalizadores para o seu "castelo" (arco), um de cada vez, em drible. Ganha a equipa com mais sinalizadores. É obrigatório levarem um sinalizador de cada vez. Variante: Usar a mão não dominante; mudança de mão. 	- A equipa que obter mais sinalizadores ganha o jogo; - Realiza a deslocação em drible.

INICIAL	8h45m · 8h55m (10')	- Desenvolver o controlo do drible em deslocamento; - Trabalhar desmarcação e lançamentos.	- Drible em progressão; - Passe de peito; - Receção em movimento; - Lançamento na passada.	Passe, drible e lançamento Descrição: Campo inteiro em formato de circuito: passe, drible, "1-2" e lançamento (na passada e em apoio). O exercício começa nas linhas de fundo do campo, com quatro colunas. Posteriormente quem passa vai defender, criando uma situação de 1x1. 	- Realiza o passe de peito com as duas mãos; - Recebe e lança ao cesto na passada (direito-esquerdo) e em apoio; - Realiza desmarcações.
	8h55m · 9h05m (10')	- Trabalhar o passe e cortar para o cesto	- Princípio do passe e corte - Ocupação do espaço após o passe - Agilidade e coordenação motora geral; - Lançamento.	Passe e corte Descrição: Situação 1x1+1. Vão estar divididos em equipas de 3 elementos e cada equipa vai estar num ¼ de campo. Quem tem bola passa para o apoio (jogador amarelo) e corta para o cesto e finaliza. Fazem duas vezes em cada posição e trocam, quem faz o 1º passe vai para o apoio, quem fez de apoio defende. 	- Realiza o passe e corta para o cesto; - Executa a receção segura da bola com as duas mãos.

FUNDAMENTAL	9h05m · 9h20m (15')	- Desenvolver a capacidade de aplicar fundamentos técnicos (passe de peito, passe picado, lançamento da passada, receção e deslocamento) em contexto de superioridade numérica (3x2); - Compreender e aplicar o princípio tático do passe e corte de forma continuada	- Passe de peito, passe picado. - Ocupação de espaços livres; - Desenvolver tomadas de decisões em situação de superioridade numérica (3x2).	Situação de jogo 3 x 2 Descrição: Três atacantes e 2 defensores, com o exercício a começar com o jogador do meio a passar a bola a um dos colegas que estão nas pontas e corta para o cesto. Tem de fazer este princípio (passe e corte) 5 vezes antes de finalizar. 	- Realiza pelo menos 5 sequências completas de passe e corte antes de finalizar; - Executa passes e cortes com intencionalidade; - Mantém a posse de bola durante a sequência; - Realiza lançamento na passada; - Trabalhar em equipa.
	9h20m · 9h40m (20')	- Desenvolver a capacidade de realizar passe e corte em contexto de jogo; - Estimular a leitura de jogo e a movimentação sem bola;	- Passe (peito, picado); - Corte para o cesto (desmarcação após o passe); - Lançamento; - Criação e aproveitamento de situações ofensivas; - Trabalho em equipa.	Jogo 3x3 Descrição: Jogo 3x3 meio campo. Regra: Só é permitido lançar após um passe com corte para o cesto. 	- Realiza passe e corte antes de cada tentativa de lançamento; - Realiza desmarcações; - Realiza lançamento na passada; - Comunica e coopera com os colegas.
FINAL	9h40m · 9h45m (5')	-	-	Período de retorno à calma Descrição: Reunião com os alunos para balanço da aula: o professor questiona os alunos sobre os princípios do passe e corte trabalhados, reforça os comportamentos positivos observados e identifica os aspetos a melhorar. É feita a contextualização da aula seguinte, com referência aos conteúdos que irão ser aprofundados.	-

Observações: Estações de Condição Física:

Durante a parte fundamental da aula, os alunos que não estiverem a participar diretamente nos exercícios com bola irão realizar trabalho físico por estações, em pares (2 alunos por estação). O objetivo é manter a atividade física contínua, reforçar a cooperação entre pares e desenvolver capacidades motoras gerais.

Organização das Estações (em circuito):

1ª Estação – Agachamento com passe de bola medicinal (Em pares, um aluno realiza o agachamento e, ao subir, passa a bola medicinal ao colega. Alternam após cada repetição);

2ª Estação – Polichinelos (Ambos os alunos realizam polichinelos em simultâneo durante o tempo definido);

3ª Estação – Abdominais com passe de bola de Basquetebol (Deitados, de frente um para o outro, os alunos fazem abdominais sincronizados, passando uma bola de basquetebol ao colega ao subir);

4ª Estação – Flexões

Trios:

Organização dos grupos definida previamente pelo professor com base nos níveis de desempenho observados na aula anterior.

Anexo VII – Planeamento Anual do 1.º Semestre

PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 12º ano

1º SEMESTRE – 13/09 a 31/01 (de 68 a 72 aulas)

SUB-ÁREAS	TEMPOS LETIVOS	PARÂMETROS	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	PASEO
FUTEBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 3x3 a 5x5.	Responsabilidade ☐ Apresenta o material necessário; ☐ É assíduo e pontual; ☐ Está atento e concentrado; ☐ Tem sentido de responsabilidade realizando, por exemplo, os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos. Cooperação/ Respeito ☐ Cooperar com os colegas e com o docente; ☐ Desenvolve atitudes e comportamentos de ajuda e solidariedade. ☐ Cumprir as normas estabelecidas pelo estatuto do aluno e as regras de funcionamento da sala de aula; ☐ Respeita os outros, nomeadamente os colegas e o docente. Atenção/Participação ☐ Está atento e concentrado; ☐ Participa de forma construtiva e organizada; ☐ Realiza as tarefas que lhe são propostas. Espírito Crítico ☐ Reflete sobre o processo de aprendizagem e redefine-o sempre que necessário; ☐ Participa de forma construtiva e organizada; ☐ Apresenta opiniões fundamentadas sobre as temáticas abordadas.
BASQUETEBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 3x3 a 5x5.	
ATLETISMO	12	Resistência aeróbia, saltos (um dos saltos), lançamentos (um dos lançamentos).	Teste de Cooper/Milha, salto em comprimento / altura / triplo, lançamento do peso / disco.	
RAQUETAS E/OU ORIENTAÇÃO	10	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico táticas elementares, nos Jogos de Raquetas (Badminton e Ténis de Mesa) garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras. Orientação - Realizar Percursos elementares	Jogo de singulares Orientação: técnicas de orientação e respeito pelas regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.	
APTIDÃO FÍSICA	10	Testes da bateria do Fitescola (vaivém; senta e alcança; impulsão horizontal; abdominais e flexões de braços).	Testes de aptidão física da bateria FitEscola	
CONHECIMENTOS	4	Regras, técnica/tática e história do futebol, andebol, basquetebol e ginástica de aparelhos; regulamento e técnica do salto em comprimento; Aptidão física e saúde.	Questionários.	

Anexo VIII – Planeamento Anual do 2.º Semestre

2º SEMESTRE – 10/02 a 06/06 (de 54 a 58 aulas)



SUB-ÁREAS	TEMPOS LETIVOS	PARÂMETROS	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	PASEO
VOLEIBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 3x3 e 4x4	Responsabilidade ☐ Apresenta o material necessário; ☐ É assíduo e pontual; ☐ Está atento e concentrado; ☐ Tem sentido de responsabilidade realizando, por exemplo, os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos. Cooperação/ Respeito ☐ Cooperar com os colegas e com o docente; ☐ Desenvolve atitudes e comportamentos de entreajuda e solidariedade. ☐ Cumpre as normas estabelecidas pelo estatuto do aluno e as regras de funcionamento da sala de aula; ☐ Respeita os outros, nomeadamente os colegas e o docente. Atenção/Participação ☐ Está atento e concentrado; ☐ Participa de forma construtiva e organizada; ☐ Realiza as tarefas que lhe são propostas. Espírito Crítico ☐ Reflete sobre o processo de aprendizagem e redefine-o sempre que necessário; ☐ Participa de forma construtiva e organizada; ☐ Apresenta opiniões fundamentadas sobre as temáticas abordadas.
ANDEBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 5x5 a 7x7	
DANÇA	10	Apreciar, compor e realizar, nas Atividades Rítmicas Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais).	Sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.	
GINÁSTICA ACROBÁTICA	12	Nível introdutório e elementar.	Coreografia pares, trios e quadras.	
APTIDÃO FÍSICA	6	Testes da bateria do Fitescola (vaivém; senta e alcança; impulsão horizontal; abdominais e flexões de braços).	Testes de aptidão física da bateria FitEscola	
CONHECIMENTOS	4	Regras, técnica/tática e história do voleibol e badminton; regulamento e técnica do lançamento do peso; Aptidão física e saúde.	Questionários.	