



Aprender a Ser Professor de Educação Física: Gestão da Turma, Feedback e Relação Pedagógica

Relatório de estágio

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

João Gabriel Soares Simões
Porto, junho de 2026

Ficha de catalogação

Simões, J. G. S. (2026). Aprender a Ser Professor de Educação Física: Gestão da Turma, Feedback e Relação Pedagógica. Porto: J. Simões. Relatório de estágio profissionalizante, 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 PEDAGÓGICO; GESTÃO DA TURMA; *FEEDBACK* POSITIVO; RELAÇÃO PROFESSOR–ALUNO.

Agradecimentos

A realização deste relatório e de todo o processo de estágio só foi possível graças ao apoio e presença de várias pessoas, às quais quero expressar o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, à minha família, pelo apoio incondicional, pela compreensão, pelas palavras de incentivo e pela disponibilidade para ouvir ao longo de todo este percurso, sendo um pilar fundamental na concretização deste objetivo.

À Lara Cunha, pelo apoio constante ao longo de todo este percurso, pela disponibilidade para ouvir, pela compreensão nos momentos mais exigentes e pela ajuda prestada sempre que necessário. Pela presença, incentivo e capacidade de estar nos momentos certos, tornando este processo mais equilibrado e possível de concretizar.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, Carolina, André, Diogo e Carlos, pelo trabalho colaborativo, pela entreaajuda constante e pelas reflexões partilhadas, que contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento ao longo deste processo.

Ao Professor Doutor Ramiro Marques, pela orientação, disponibilidade e acompanhamento, fundamentais para o meu crescimento académico e profissional.

À Professora Cooperante, Professora Anabela Lopes, pela partilha de conhecimentos, pelo apoio no contexto real de ensino e pela confiança demonstrada ao longo do estágio.

A todos os alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar, pelos desafios e aprendizagens proporcionadas, que contribuíram para a minha evolução enquanto futuro professor.

Índice Geral

Ficha de catalogação.....	II
Agradecimentos	III
Resumo.....	VIII
Abstract	IX
Lista de abreviaturas	X
1. Introdução Geral	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Apresentação pessoal e percurso formativo	4
2.2. Expectativas e motivações em relação ao estágio	6
2.3. Objetivos e intenções formativas	8
3. Contextualização do Estágio.....	9
3.1. A Escola / Agrupamento	9
3.2. O Núcleo de Estágio	11
3.3. Turma de Intervenção	12
4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	13
4.1. Conceção	13
4.1.1. A Educação Física como Disciplina Curricular Obrigatória	13
4.1.2. A importância da Educação Física no contexto atual	16
4.1.3. Dimensões educativa, social e inclusiva	19
4.1.4. Literacia motora e aprendizagem ao longo da vida	21
4.1.5. Conceção Pessoal de Ensino da Educação Física.....	23
4.2. Planeamento e Estruturação do Ensino	24
4.2.1. O planeamento como processo dinâmico e reflexivo.....	24
4.2.2. Componentes do planeamento em Educação Física	26
4.2.3. Planeamento anual e organização dos conteúdos	28
4.2.4. Intencionalidade Pedagógica e Prioridades de Intervenção	33
4.2.5. Diferenciação pedagógica e inclusão	35
4.2.6. Modelos de Ensino e Estilos de Ensino	37
4.2.7. Controlo e Gestão da Turma	41
4.3. Avaliação.....	44
4.3.1. Avaliação Diagnóstica	47
4.3.2. Avaliação Formativa	50
4.3.3. Avaliação Sumativa	52
5. Área 2 – Participação na Escola e Comunidade	55

5.1. Desporto Escolar Adaptado.....	55
5.2. Diretor de Turma	56
5.3. Atividades	57
6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional	66
6.1. Reflexão sobre o percurso de estágio.....	66
6.1.1. Fase de adaptação - 1.º Período	66
6.1.2. Fase de evolução - 2.º Período	70
6.1.3. Fase de consolidação - 3.º Período	72
6.2. Projeto de estudo.....	74
6.2.1. Resumo	74
6.2.2. Abstract	75
6.2.3. Introdução e Justificação do Estudo	76
6.2.4. Fundamentação e Propósito	77
6.2.5. Objetivo Geral.....	80
6.2.6. Objetivos Específicos	81
6.2.7. Questões de Pesquisa	81
6.2.8. Metodologia	81
6.2.9. Apresentação dos resultados	86
6.2.10. Discussão dos resultados	97
6.2.11. Implicações Pedagógicas.....	103
6.2.12. Conclusão do projeto	104
6.2.13. Referências Bibliográficas do Projeto	106
7. Conclusão	109
8. Referências Bibliográficas	111
9. Anexos	XI
9.1 Unidade Didática.....	XI
9.2 Plano de aula	XII
9.3 Avaliação Diagnóstica	XV
9.4 Ficha de Avaliação Sumativa	XVI
9.5 Projeto de Estudo	XVII
9.6 Corta-mato	XXII
9.7 Torneio de voleibol	XXIII
9.8 Torneio de badminton.....	XXIV
9.9 Dia aberto	XXV
9.10 Desporto Escolar Adaptado.....	XXVI

Índice de Figuras

Figura 1 - Distribuição das modalidades/conteúdos ao longo do ano letivo	29
Figura 2 - O professor explica claramente o que é esperado em cada tarefa ..	87
Figura 3 - Recebo feedback que me ajude a melhorar	88
Figura 4 - O feedback do professor é maioritariamente positivo	88
Figura 5 - O professor valoriza o esforço, mesmo quando erro	89
Figura 6 - O feedback dado pelo esforço motiva-me a participar mais	89
Figura 7 - O professor trata os alunos com respeito	90
Figura 8 - Sinto que o professor se preocupa comigo	90
Figura 9 - Posso falar com o professor quando tenho dificuldades	91
Figura 10 - O professor é justo nas suas decisões	91
Figura 11 - Respeito o professor nas aulas de Educação Física	92
Figura 12 - O ambiente nas aulas é positivo	93
Figura 13 - As regras de aula são claras	93
Figura 14 - Os alunos cumprem as regras de aula	94
Figura 15 - Consigo manter-me concentrado nas tarefas	94
Figura 16 - Participo ativamente nas aulas	95
Figura 17 - O professor consegue manter a disciplina na aula	95
Figura 18 - Aceito as decisões do professor	96
Figura 19 - O professor consegue controlar a turma sem gritar	96
Figura 20 - O comportamento dos alunos melhorou ao longo do tempo	97
Figura 21 - As aulas tornaram-se mais organizadas	97

Índice de Anexos

Anexo 1 - Unidade Didática	XI
Anexo 2 - Plano de aula	XII
Anexo 3 - Avaliação Diagnóstica	XV
Anexo 4 - Ficha de AS.....	XVI
Anexo 5 - Projeto de Estudo	XVII
Anexo 6 - Corta-mato	XXII
Anexo 7 - Torneio de voleibol.....	XXIII
Anexo 8 - Torneio de badminton	XXIV
Anexo 9 - Dia aberto.....	XXV
Anexo 10 - Desporto Escolar Adaptado.....	XXVI

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio decorreu na Escola Secundária D. Maria II, em Braga, ao longo do ano letivo 2025/2026, constituindo um momento determinante na minha formação enquanto futuro professor de Educação Física. Este documento tem como principal objetivo refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo do estágio, evidenciando as aprendizagens realizadas, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas em contexto real de ensino. Ao longo do estágio, desenvolvi competências ao nível do planeamento, da intervenção pedagógica e da avaliação, bem como uma maior capacidade de adaptação às características da turma e às exigências do contexto escolar. Destacou-se a importância da gestão da turma, da definição de rotinas e da construção de uma relação pedagógica consistente. A intervenção pedagógica foi marcada por uma evolução progressiva, passando de uma fase inicial de adaptação, com dificuldades ao nível do controlo da turma, para uma prática mais segura, intencional e eficaz. A utilização de diferentes modelos de ensino e a reflexão contínua favoreceram o envolvimento dos alunos. Paralelamente, foi desenvolvido um projeto de estudo centrado no impacto do *feedback* positivo e da relação professor–aluno no comportamento e envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, permitindo articular a prática pedagógica com a investigação. Este percurso contribuiu para a construção da minha identidade profissional, sustentada numa prática reflexiva, intencional e ajustada ao contexto real, assumindo-se o estágio como um momento fundamental na preparação para o exercício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PEDAGÓGICO; GESTÃO DA TURMA; *FEEDBACK* POSITIVO; RELAÇÃO PROFESSOR–ALUNO.

Abstract

This internship report was written as part of the Professional Internship curricular unit 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 internship took place at Escola Secundária D. Maria II, in Braga, during the 2025/2026 school year, and was an important moment in the process of becoming a Physical Education teacher. The main goal of this report is to reflect on the work developed during the internship, presenting the learning achieved, the challenges faced, and the strategies used in a real teaching context. During the internship, skills were developed in lesson planning, teaching practice, and assessment, as well as the ability to adapt to the characteristics of the class and to the needs of the school context. Particular importance was given to classroom management, the establishment of routines, and the development of a strong teacher-student relationship. The teaching practice showed gradual improvement, moving from an initial phase of adaptation, with some difficulties in controlling the class, to a more confident, intentional, and effective practice. The use of different teaching models and continuous reflection helped to increase students' involvement in the lessons. At the same time, a study project was developed, focused on the impact of positive feedback and the teacher-student relationship on students' behaviour and involvement in Physical Education classes, linking teaching practice with research. This experience contributed to the development of a professional identity based on a reflective, intentional, and context-based teaching practice. Therefore, the internship was a fundamental stage in the preparation to become a teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL INTERNSHIP; CLASSROOM MANAGEMENT; POSITIVE FEEDBACK; TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP.

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

MED - Modelo de Educação Desportiva

PC - Professora Cooperante

UD - Unidade Didática

1. Introdução Geral

No âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional do 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi elaborado o presente relatório, com vista à obtenção do grau de Mestre pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O estágio decorreu na Escola Secundária Dona Maria II, em Braga, ao longo do ano letivo 2025/2026, constituindo uma etapa fundamental no meu percurso formativo enquanto futuro professor de Educação Física. Este período permitiu-me vivenciar, em contexto real, as exigências da profissão docente, colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, bem como desenvolver competências ao nível do planeamento, intervenção e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo desta experiência, foi possível enfrentar diversos desafios inerentes à prática pedagógica, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. A interação com os alunos, a adaptação às diferentes realidades da turma e a gestão do contexto de aula foram aspetos centrais neste processo, permitindo-me compreender de forma mais concreta o papel do professor na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral dos alunos.

Para além da lecionação, o estágio envolveu também a participação em diversas atividades da escola e da comunidade educativa, reforçando a importância do envolvimento do professor para além do contexto formal da aula e contribuindo para uma visão mais ampla da intervenção pedagógica.

Deste modo, o presente relatório tem como principal objetivo refletir sobre todo o percurso desenvolvido ao longo do estágio, evidenciando as aprendizagens realizadas, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas. Através desta reflexão, procura-se compreender o processo de construção da identidade profissional enquanto futuro docente.

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em diferentes capítulos. Numa fase inicial, é apresentada a introdução, seguindo-se o enquadramento pessoal, onde é feita a apresentação do percurso formativo, bem como das expectativas e objetivos iniciais. Posteriormente, é abordada a contextualização do estágio, incluindo a caracterização da escola, do núcleo de estágio e da turma de intervenção.

Seguidamente, apresenta-se a Área 1, relativa à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, onde são abordados os processos de conceção, planeamento, realização e avaliação. A Área 2 diz respeito à participação na escola e na comunidade, sendo descritas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Por fim, é apresentada a Área 3, referente ao desenvolvimento profissional, onde se inclui a reflexão sobre a prática docente e o estudo de investigação realizado, culminando com a apresentação das referências bibliográficas.

2. Enquadramento Pessoal

O percurso de formação de um professor constrói-se num processo contínuo de descoberta, reflexão e transformação. No contexto do estágio pedagógico, esse processo ganha especial relevância, pois representa a passagem da teoria à prática, da aprendizagem à ação e do estudante ao docente. Mais do que uma exigência curricular, o estágio é um espaço privilegiado de crescimento profissional, no qual se consolidam saberes, se experimentam metodologias e se fortalecem valores que orientam a docência.

Desde cedo, o desporto marcou a minha vida e moldou a forma como perceciono o esforço, a disciplina e o trabalho em equipa. As experiências vividas em diferentes contextos desportivos, combinadas com a formação académica obtida na licenciatura, agora aprofundada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, reforçaram em mim a convicção de que ensinar é, acima de tudo, um ato de compromisso humano e social. A Educação Física, enquanto área que promove o desenvolvimento integral do aluno, tem a capacidade de unir corpo, mente e valores, contribuindo para uma formação mais equilibrada e significativa.

Como defende Schön (1983), o verdadeiro profissional é aquele que é capaz de exercer uma reflexão-na-ação, isto é, pensar sobre o que faz enquanto o faz, transformando a experiência imediata em conhecimento profissional. Esta perspetiva de professor reflexivo está no centro da minha visão sobre o estágio, que encaro como um processo dinâmico de análise e reajuste, em que cada aula se torna uma oportunidade de aprender e evoluir.

De modo complementar, Zeichner (1993) destaca que a formação de professores se organiza em torno de diferentes tradições de prática, refletindo conceções distintas sobre o papel do docente e sobre o modo como este se forma. A partir desta visão, compreendo o estágio como um processo de socialização profissional, no qual o futuro professor se constrói na interação com

alunos reais e em contextos autênticos, aprendendo a agir com intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, o enquadramento inicial deste relatório reflete o ponto de partida de uma trajetória profissional que alia emoção e racionalidade, ação e reflexão. O estágio não é apenas o culminar de um percurso académico, mas o início de um compromisso com a educação, com a ética e com a melhoria contínua, um caminho orientado por um princípio que sempre me guiou: acreditar, lutar e conquistar.

2.1. Apresentação pessoal e percurso formativo

O meu nome é João Gabriel Soares Simões, tenho 23 anos e sou estudante do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Desde muito cedo, o movimento e a atividade física fizeram parte da minha vida. Sempre fui uma criança ativa, curiosa e com uma necessidade constante de estar em ação. Recordo-me de que qualquer espaço, objeto ou situação podia transformar-se numa oportunidade para brincar, correr ou competir. A energia e o entusiasmo com que vivia o quotidiano levaram-me naturalmente a desenvolver um gosto genuíno pelo desporto, não por influência de alguém ou de uma modalidade específica, mas por uma necessidade interior de me expressar através do movimento.

A disciplina de Educação Física foi, desde os primeiros anos de escola, aquela em que me sentia mais livre e realizado. Enquanto outras aulas exigiam que permanecesse sentado, esta permitia-me estar ativo, explorar, aprender de forma prática e desafiar-me constantemente. Creio que foi nesse espaço que comecei a reconhecer, ainda sem o saber, o valor educativo do corpo e do movimento, a compreender que o desporto poderia ser muito mais do que uma simples atividade física, poderia ser uma ferramenta de crescimento pessoal e social.

Com o passar dos anos, envolvi-me de forma mais séria no desporto, encontrando no atletismo a modalidade em que mais me destaquei. Durante vários anos competi federado, alcançando duas vezes o pódio nacional e vivendo intensamente a exigência e o rigor de um ambiente competitivo. Foram anos de treino diário, por vezes bidiário, em que aprendi o significado de disciplina, sacrifício, resiliência e foco. Esta vivência marcou profundamente a minha forma de estar, mostrando-me que o sucesso se constrói com consistência, compromisso e paixão.

Paralelamente, pratiquei outras modalidades, como futebol recreativo, futsal em contexto de desporto escolar, onde cheguei a participar em fases nacionais, e natação, que iniciei ainda em criança. Estas experiências desportivas contribuíram, de forma distinta, para o desenvolvimento da minha formação pessoal, reforçando a responsabilidade individual, o valor do esforço próprio, o espírito de equipa, a entreaajuda, a convivência, a autonomia e o autocontrolo.

No percurso académico, frequentei o curso de Ciências e Tecnologias na Escola Secundária de Barcelos, ingressando posteriormente no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, no curso de Desporto e Lazer. Durante a licenciatura, realizei o meu estágio no Gil Vicente Futebol Clube, na formação de sub-8 e posteriormente sub-9, onde permaneci durante dois anos. Mais recentemente, integrei no Sporting Clube de Braga, na Academia de Palmeira, dando continuidade ao meu percurso como treinador nos escalões sub-9 e sub-14. Além disso, tive também experiências como monitor de atividades de férias e como professor de desenvolvimento motor para crianças do 1.º ao 4.º ano, experiências que me aproximaram da realidade educativa e reforçaram o meu gosto por ensinar.

Considero-me uma pessoa persistente, perfeccionista e teimosa, mas também humilde, disponível e empática. Sempre procurei criar um bom ambiente de trabalho, pautado pela prestabilidade, respeito e espírito de colaboração. Gosto de ajudar, de partilhar o que sei e de aprender com os outros, acreditando que o crescimento se faz em conjunto.

O que mais me distingue é a capacidade de compreender e colocar-me no lugar dos outros, procurando agir com justiça, sensibilidade e coerência. Aspiro a ser um professor humano e próximo, que valoriza o desenvolvimento pessoal tanto quanto o desempenho físico, e que contribui para formar alunos autónomos, confiantes e conscientes do valor do movimento. Acredito que ensinar Educação Física é, acima de tudo, ensinar a viver em movimento, com valores, propósito e respeito pelo outro.

Este percurso pessoal e académico foi-se construindo de forma progressiva, através das experiências vividas no desporto e ao longo da formação, contribuindo para a consolidação do meu interesse pela área da Educação Física e pela docência. É com este percurso que chego ao estágio pedagógico, que encaro como uma oportunidade de consolidar aprendizagens, confrontar a teoria com a prática e continuar a construir a minha identidade profissional enquanto futuro professor de Educação Física. A formação em Educação Física revelou-se determinante para transformar o gosto pelo movimento e pelo desporto numa intenção pedagógica consciente, permitindo-me contactar com diferentes abordagens ao ensino da disciplina e compreender a complexidade da profissão docente, reforçando a minha vontade de intervir de forma responsável e educativa junto dos alunos.

2.2. Expectativas e motivações em relação ao estágio

O estágio constitui, para mim, o momento mais desafiante e transformador da formação inicial. É o espaço onde o conhecimento teórico encontra a realidade prática, onde as ideias são colocadas à prova e onde o professor em formação começa, de facto, a construir a sua identidade profissional.

As minhas expectativas em relação a esta etapa são múltiplas e complementares. Por um lado, espero consolidar competências pedagógicas e didáticas que me permitam planificar, orientar e avaliar as aprendizagens dos alunos com rigor e sensibilidade. Por outro, desejo aprofundar a

minha capacidade reflexiva, compreendendo as implicações das minhas decisões, a influência do contexto e as necessidades individuais dos alunos.

Também as minhas experiências enquanto aluno contribuíram para o desejo de me tornar professor, pois foi nesse percurso que comecei a perceber o impacto que um professor pode ter na vida dos seus alunos. Esta ideia é reforçada por Flores (2001), ao evidenciar que as experiências prévias enquanto aluno exercem uma influência significativa na construção das crenças, atitudes e práticas dos professores principiantes.

Reconheço que o estágio trará momentos de incerteza, tensão e dúvida, elementos naturais e necessários num processo formativo autêntico. Contudo, vejo cada dificuldade como uma oportunidade para aprender e evoluir, acreditando que este crescimento se faz também através do acompanhamento dos professores orientadores e da integração na comunidade educativa, cuja partilha de experiências e saberes considero essencial para o meu desenvolvimento profissional.

Motiva-me, acima de tudo, a possibilidade de inspirar os alunos a acreditar em si próprios, a lutar pelos seus objetivos e a perceber que o movimento pode ser um caminho de autoconhecimento e realização. Ser professor é, para mim, uma forma de contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens, físico, emocional e social, e de deixar uma marca positiva na sua formação como cidadãos.

Nesta perspetiva, encaro o estágio não como um momento de mera aplicação de conhecimentos, mas como uma experiência de transformação pessoal e profissional, na qual aprender a ensinar implica também aprender sobre quem sou enquanto futuro professor. Tal como a bibliografia sugere, o processo de se tornar professor envolve uma aprendizagem contínua sobre a prática e sobre a própria identidade docente, sendo o estágio um espaço privilegiado para esse desenvolvimento (Zeichner, 1993).

2.3. Objetivos e intenções formativas

Os objetivos que estabeleço para esta etapa formativa vão além da dimensão técnica do ensino. Pretendo construir um modo de estar que alie competência pedagógica, reflexão crítica e intencionalidade ética. Desejo ser capaz de planificar de forma estruturada, observar com atenção, avaliar com justiça e, sobretudo, agir com coerência entre o que penso e o que faço.

Um dos meus principais objetivos é desenvolver a capacidade de reflexão contínua sobre a prática, assumindo-a como instrumento central do meu crescimento profissional. Quero aprender a olhar para as minhas aulas não apenas para verificar o que resultou, mas para compreender por que resultou, e o que posso fazer para melhorar. A reflexão será, portanto, o fio condutor de todo o meu estágio, alimentando o desenvolvimento das minhas competências e o meu sentido de responsabilidade docente.

De igual modo, pretendo fortalecer a minha relação pedagógica com os alunos, criando um ambiente seguro, motivador e inclusivo. Acredito que ensinar Educação Física é muito mais do que promover a aptidão física; é ajudar cada aluno a descobrir o prazer do movimento, a valorizar o esforço e a reconhecer o corpo como meio de expressão e identidade. Neste sentido, Fletcher e Ní Chróinín (2021) defendem que a valorização de experiências significativas em Educação Física pode contribuir para que os alunos desenvolvam um maior compromisso com a participação em atividade física, através de experiências capazes de enriquecer a qualidade das suas vidas. Os autores destacam ainda a importância de princípios pedagógicos democráticos e reflexivos, salientando que estes podem apoiar a criação de ambientes inclusivos e ajudar os alunos a estabelecer ligações entre as experiências vividas dentro e fora da aula.

Por fim, ambiciono desenvolver uma consciência ética e profissional sólida, baseada em princípios de respeito, empatia e compromisso com a aprendizagem de todos. Como defende Perrenoud (2001), ser professor constitui um ato de responsabilidade social e intelectual, o que implica decidir, intervir e refletir de forma intencional e fundamentada.

Assim, este enquadramento inicial reflete um itinerário de desenvolvimento pessoal e profissional que encontra no estágio pedagógico um espaço privilegiado de consolidação. O estágio surge como o contexto onde posso unir a minha paixão pelo desporto ao propósito de educar através dele, reafirmando o meu lema pessoal, Acreditar, Lutar e Conquistar, como uma filosofia de formação e de vida.

3. Contextualização do Estágio

3.1. A Escola / Agrupamento

O estágio pedagógico decorreu no Agrupamento de Escolas D. Maria II, situado na cidade de Braga, distrito de Braga. Trata-se de um agrupamento de ensino público, constituído oficialmente em janeiro de 2013, cuja escola-sede é a Escola Secundária D. Maria II, integrando ainda diversos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico distribuídos pela área envolvente.

O Agrupamento abrange diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, assegurando uma oferta educativa diversificada. Na escola-sede são lecionados cursos científico-humanísticos nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, entre outras ofertas formativas previstas no respetivo Projeto Educativo. Esta pluralidade de percursos contribui para um contexto escolar heterogéneo, marcado por diferentes perfis, interesses e expectativas dos alunos, refletindo também a diversidade sociocultural característica da cidade de Braga.

Localizada numa zona central e dinâmica da cidade, a escola beneficia de uma envolvente urbana composta por comércio, serviços e espaços de lazer, encontrando-se integrada numa comunidade ativa e diversificada. Esta inserção territorial influencia naturalmente a vivência escolar e o quotidiano educativo, promovendo contacto com diferentes realidades sociais.

No que se refere às condições físicas, a escola-sede dispõe de infraestruturas adequadas à leção da disciplina de Educação Física,

nomeadamente dois pavilhões gimnodesportivos, um ginásio destinado sobretudo à prática da ginástica e um campo exterior polivalente. Existe ainda um espaço de recreio que pode ser utilizado em situações pontuais, designadamente quando as condições meteorológicas impedem a utilização do campo exterior ou quando os restantes espaços se encontram ocupados. Esta diversidade de instalações possibilita a abordagem de várias modalidades, como futsal, basquetebol, voleibol, andebol, badminton, ginástica e, em contexto mais adaptado, atletismo.

Os pavilhões encontram-se equipados com tabelas de basquetebol, balizas, estruturas para montagem de redes de voleibol, marcações para badminton e balneários de apoio, dispondo ainda de arrecadação para o material específico da disciplina. O ginásio está apetrechado com equipamentos próprios para a prática da ginástica, como minitrampolim, trampolim de Reuther, colchões e tapetes. O material desportivo disponível permite assegurar o desenvolvimento das diferentes unidades didáticas previstas na planificação anual, ainda que a sua gestão exija organização e articulação entre docentes.

Paralelamente, no âmbito do Desporto Escolar, o Agrupamento oferece aos alunos a possibilidade de participação em modalidades como desporto adaptado, BTT, natação, voleibol e xadrez, promovendo a prática desportiva para além do contexto curricular.

Enquanto instituição educativa, o Agrupamento de Escolas D. Maria II apresenta uma organização consolidada e uma dinâmica institucional que enquadrou o desenvolvimento do estágio pedagógico em contexto real de ensino. O enquadramento físico, organizacional e comunitário da escola condicionou e orientou a intervenção educativa realizada, influenciando a gestão dos espaços disponíveis, a planificação das atividades e as opções metodológicas adotadas. Assim, o contexto revelou-se determinante na construção da prática pedagógica, exigindo capacidade de adaptação, gestão e reflexão crítica ao longo de todo o processo de estágio.

3.2. O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio era constituído por quatro estagiários, integrados no mesmo contexto escolar e a desenvolver a sua prática pedagógica sob uma orientação comum. A constituição do núcleo possibilitou o desenvolvimento de um trabalho colaborativo ao longo de todo o estágio, assumindo um papel relevante no processo formativo.

O acompanhamento do estágio foi assegurado por uma professora cooperante (PC), Professora Anabela Lopes, responsável pela supervisão direta da intervenção pedagógica no contexto escolar, bem como por um orientador da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Professor Doutor Ramiro Marques, que acompanhou o processo formativo do núcleo, promovendo a articulação entre a prática pedagógica e os pressupostos científicos e didáticos da formação inicial de professores.

O funcionamento do núcleo baseou-se numa lógica de trabalho colaborativo, sendo a planificação das aulas realizada, algumas vezes, de forma conjunta. A construção dos planos de aula e a partilha de reflexões, tanto durante a sua elaboração como após a implementação das aulas, permitiram-me analisar a minha prática de forma mais crítica e fundamentada. As reuniões semanais constituíram momentos privilegiados de discussão e preparação das intervenções seguintes, favorecendo a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes.

A observação das aulas entre os elementos do núcleo revelou-se igualmente enriquecedora, possibilitando a troca de ideias, a identificação de diferentes estratégias de ensino e a reflexão sobre a sua adequação a diferentes contextos e turmas. Este trabalho colaborativo teve particular impacto na escolha e adaptação dos exercícios, bem como na discussão dos processos de avaliação e das formas mais adequadas de avaliar os alunos. A partilha de perspetivas após as aulas contribuiu para uma análise mais consistente da prática pedagógica, apoiando o desenvolvimento de uma atuação progressivamente mais consciente, fundamentada e coerente ao longo do estágio.

3.3. Turma de Intervenção

A turma do 11.º L pertence à Escola Secundária Dona Maria II, em Braga, e integra o curso de Línguas e Humanidades. É composta por 26 alunos, dos quais 6 são do sexo masculino e 20 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Trata-se de um grupo culturalmente diversificado, com a presença de seis alunos brasileiros, um angolano, um italiano, um colombiano e um argentino, o que enriquece o ambiente escolar e contribui para uma dinâmica multicultural significativa.

No que respeita ao comportamento e à atitude em contexto escolar, observa-se que a turma, embora constituída por alunos com boas intenções e traços de personalidade positivos, revela fragilidades ao nível do cumprimento das regras e da disciplina, evidenciando, por vezes, falta de respeito e de responsabilidade. Estas características exigiram, desde cedo, uma atenção particular à definição clara de regras, à gestão da aula e à construção de uma relação pedagógica consistente, capaz de promover um clima de respeito e responsabilidade partilhada. Apesar disso, trata-se de jovens com potencial de evolução pessoal e social, sendo reconhecida a sua capacidade de empatia e de relacionamento positivo quando devidamente orientados.

Em termos de dinâmica social, verificam-se subgrupos bem definidos e alguns conflitos pontuais entre alunos, o que por vezes interfere na coesão do grupo. Esta organização social influenciou a planificação e a organização das tarefas, exigindo estratégias que promovessem maior interação entre alunos que raramente se relacionavam. Ainda assim, existe uma predominância de relações cordiais e um ambiente marcado pela energia e extroversão, características que tornam a turma participativa, ainda que por vezes dispersa e pouco focada, o que implicou uma gestão cuidada dos momentos de explicação e transição entre tarefas.

Relativamente à disciplina de Educação Física, o desempenho global é desigual, revelando níveis de aptidão física e empenho bastante variados. Há alunos que demonstram elevado sentido de responsabilidade e empenho nas

tarefas, enquanto outros evidenciam menor envolvimento e esforço, apresentando níveis de desempenho aquém do esperado para o 11.º ano. Esta heterogeneidade condicionou o planeamento das aulas, exigindo a adaptação das propostas às diferentes capacidades dos alunos, bem como a diferenciação de estratégias de forma a promover a participação e o envolvimento de todos. Apesar dessas disparidades, o espírito de grupo e o *fair-play* tendem a ser positivos, sendo reconhecida uma boa atitude geral perante o jogo e os colegas.

Em termos de envolvimento desportivo fora da escola, sabe-se que alguns alunos praticam modalidades como futebol, jiu-jitsu e futsal, havendo inclusive atletas federados. No entanto, nenhum aluno participa nas atividades do Desporto Escolar, aspeto que foi tido em consideração na gestão da motivação e do envolvimento nas aulas.

De um modo geral, a turma do 11.º L apresenta-se como um grupo heterogéneo e enérgico, com forte potencial de desenvolvimento, especialmente se forem trabalhadas as dimensões do respeito, da responsabilidade e da cooperação. O conhecimento destas características revelou-se fundamental para orientar o planeamento, a gestão da aula e a relação pedagógica ao longo do estágio, permitindo encarar o contexto da turma como uma variável pedagógica determinante na intervenção educativa.

4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1. Conceção

4.1.1. A Educação Física como Disciplina Curricular Obrigatória

O enquadramento curricular da Educação Física constitui um elemento fundamental para compreender o seu papel enquanto disciplina educativa no sistema educativo português, permitindo justificar a sua relevância no contexto da formação integral dos alunos e evidenciar a natureza pedagógica da intervenção docente. A Educação Física não se configura apenas como um espaço de prática motora, mas como um contexto educativo estruturado, no qual

o corpo e a ação motora assumem um papel central no desenvolvimento global do aluno, integrando aprendizagens de natureza motora, cognitiva, social e ética.

No sistema educativo português, a Educação Física integra o currículo nacional enquanto disciplina de frequência obrigatória, encontrando o seu enquadramento legal no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios orientadores do currículo dos ensinos básico e secundário. Este diploma define uma conceção de currículo orientada para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo a importância de áreas curriculares que contribuam para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e participativos. Neste enquadramento, a Educação Física assume um papel estruturante, ao promover experiências educativas que articulam o desenvolvimento corporal com a construção de competências pessoais e sociais.

As Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 11.º ano, publicadas pela Direção-Geral da Educação (2018), constituem um documento orientador da disciplina, articulando as aprendizagens da Educação Física com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento define conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, valorizando a participação ativa, a cooperação, a responsabilidade, a autonomia, o respeito pelos colegas e pelo professor, bem como a adoção de comportamentos associados à saúde, ao bem-estar e à prática regular de atividade física. Neste sentido, as Aprendizagens Essenciais orientam a ação pedagógica do professor, reforçando a Educação Física enquanto disciplina educativa de pleno direito e não meramente instrumental.

A investigação científica sustenta esta conceção educativa da Educação Física. Bailey (2006), numa revisão da literatura científica, evidencia que a Educação Física e o desporto escolar contribuem de forma significativa para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo dos alunos. O autor destaca que a participação em contextos estruturados de Educação Física promove competências como a cooperação, a responsabilidade, a autoestima e a capacidade de relacionamento interpessoal, reforçando o papel da disciplina na

formação integral dos jovens. Estes contributos ultrapassam a dimensão motora, conferindo à Educação Física um valor educativo amplo e sustentado cientificamente.

Para além do desenvolvimento global, a Educação Física desempenha um papel relevante na construção de atitudes positivas face à atividade física e na promoção de estilos de vida ativos. Estudos recentes indicam que a perceção de importância atribuída à disciplina influencia diretamente o envolvimento e a motivação dos alunos. Estudos mostram que adolescentes que valorizam a Educação Física apresentam atitudes mais favoráveis face à disciplina, maior envolvimento nas aulas e uma relação mais positiva com o professor, reforçando a sua importância enquanto contexto privilegiado para a promoção da atividade física e do bem-estar (Drenowatz et al., 2025).

As finalidades da Educação Física encontram-se igualmente alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que define um conjunto de competências-chave a desenvolver ao longo da escolaridade, tais como a autonomia, a responsabilidade, o pensamento crítico, a cooperação, a participação ativa e a adoção de estilos de vida saudáveis (Martins, 2017). A Educação Física contribui de forma clara para a concretização deste perfil, ao proporcionar situações de aprendizagem que exigem tomada de decisão, respeito pelos outros, cumprimento de regras, autorregulação do comportamento e reflexão sobre a prática, promovendo uma educação integral e humanista.

Deste modo, a Educação Física afirma-se no currículo nacional como uma disciplina educativa de pleno direito, cujo contributo para a formação dos alunos se estende para além da dimensão física. Sustentada por enquadramento legal, orientações curriculares e evidência científica, a disciplina assume um papel central na formação de cidadãos ativos, críticos e socialmente responsáveis. Neste contexto, o professor de Educação Física desempenha um papel determinante enquanto agente educativo, responsável por planear e implementar experiências de aprendizagem intencionais, coerentes e fundamentadas, que promovam o desenvolvimento global dos alunos. Enquanto

professor estagiário, esta concepção da Educação Física esteve presente na forma como procurei planejar e orientar as minhas aulas, procurando que estas não se limitassem à execução técnica ou ao desempenho motor. Ao longo do estágio, procurei valorizar a participação, o respeito, a cooperação, a responsabilidade e o envolvimento dos alunos, entendendo a disciplina como um espaço de aprendizagem global e de formação pessoal e social.

4.1.2. A importância da Educação Física no contexto atual

O contexto contemporâneo é marcado por profundas alterações nos estilos de vida das populações jovens, caracterizadas por um aumento significativo do sedentarismo e da inatividade física. A crescente utilização de tecnologias digitais, a diminuição do tempo dedicado à atividade física espontânea e a redução das oportunidades de movimento no cotidiano têm contribuído para níveis insuficientes de atividade física entre crianças e adolescentes. Este cenário constitui um desafio relevante para a escola, exigindo uma intervenção educativa intencional e estruturada, na qual a Educação Física assume um papel central. Neste sentido, a escola assume uma responsabilidade acrescida na criação de ambientes que favoreçam comportamentos ativos, uma vez que fatores físicos, sociais e organizacionais do contexto escolar podem influenciar os níveis de atividade física dos adolescentes (Morton et al., 2016).

Guthold et al. (2020) demonstram que uma elevada percentagem de adolescentes não cumpre as recomendações internacionais de atividade física, verificando-se níveis preocupantes de inatividade física em diferentes regiões do mundo. Esta realidade apresenta implicações diretas na saúde física, mental e social dos jovens, reforçando a necessidade de estratégias educativas que promovam comportamentos ativos desde idades precoces. De forma complementar, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010) identifica a inatividade física como um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis, salientando a importância da promoção da atividade física regular em contexto escolar.

Neste enquadramento, a Educação Física assume-se como um espaço educativo privilegiado para a promoção da saúde, do bem-estar e da literacia motora. A presença sistemática da disciplina no currículo escolar garante oportunidades regulares e estruturadas de prática física, contribuindo para o desenvolvimento da aptidão física, para a melhoria da condição de saúde e para a construção de competências motoras essenciais. Contudo, para que esta influência seja efetiva, não basta garantir a presença da Educação Física no currículo; torna-se necessário que as experiências proporcionadas sejam significativas para os alunos, envolvendo interação social, desafio adequado, diversão, perceção de competência motora e relevância pessoal da aprendizagem (Beni et al., 2017). A literacia motora, enquanto capacidade de utilizar o movimento de forma competente, confiante e significativa, constitui uma base fundamental para a adesão continuada à prática de atividade física ao longo da vida, reforçando a relevância da Educação Física no percurso formativo dos alunos.

Para além da sua função promotora de saúde, a Educação Física desempenha igualmente uma função preventiva e compensatória. Preventiva, ao atuar na redução dos riscos associados ao sedentarismo e à inatividade física; compensatória, ao proporcionar experiências motoras diversificadas que muitos alunos não vivenciam fora do contexto escolar, devido a limitações de ordem social, económica ou cultural. Deste modo, a disciplina contribui para atenuar desigualdades no acesso à prática física e ao desenvolvimento motor, promovendo maior equidade educativa. Esta dimensão torna-se particularmente relevante quando se reconhece que, para muitos alunos, a escola pode constituir um dos poucos contextos em que existe contacto regular, orientado e pedagogicamente estruturado com o desporto e a atividade física. Ao longo do estágio, esta dimensão tornou-se particularmente evidente, uma vez que percebi que nem todos os alunos partiam do mesmo ponto, quer ao nível das experiências motoras anteriores, quer ao nível da confiança, da motivação ou da relação com a prática física. Esta realidade levou-me a valorizar ainda mais a necessidade de adaptar tarefas, diversificar estratégias e criar condições para que todos os alunos pudessem participar de forma significativa,

independentemente das suas capacidades, dificuldades ou níveis de desempenho.

Neste sentido, a Educação Física assume também uma dimensão inclusiva, ao criar oportunidades para que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, experiências prévias ou contextos sociais, possam participar, aprender e sentir-se valorizados. Esta perspetiva reforça a importância de uma intervenção pedagógica ajustada às diferenças individuais, capaz de promover igualdade de oportunidades e de transformar a aula num espaço de pertença, respeito e participação para todos. Na minha prática pedagógica, procurei concretizar esta visão através da organização de tarefas com diferentes níveis de exigência, da valorização do esforço e da preocupação em envolver os alunos que revelavam maior insegurança ou menor disponibilidade motora.

A Educação Física assume ainda uma função claramente educativa, ao favorecer aprendizagens que transcendem a dimensão física e se prolongam no desenvolvimento social e cívico dos alunos. No contexto da escola contemporânea, a Educação Física assume um papel relevante na resposta aos desafios do sedentarismo, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento da literacia motora e social dos alunos. Neste sentido, Mesquita (2011) destaca que as aprendizagens promovidas nesta disciplina ultrapassam a dimensão física, refletindo-se na formação de cidadãos ativos, responsáveis e participativos. De forma complementar, Ennis (2017) defende uma Educação Física transformadora, capaz de preparar os alunos para uma vida fisicamente ativa através de experiências que valorizem a tomada de decisão, a automotivação e a atribuição de significado pessoal à prática física. A vivência de situações de cooperação, respeito pelas regras, tomada de decisão e interação social contribui para a construção de atitudes e valores fundamentais à cidadania ativa.

Assim, num contexto marcado por crescentes desafios ao nível da saúde e do bem-estar juvenil, a Educação Física revela-se uma disciplina de elevada relevância no sistema educativo português. Sustentada por evidência científica e por orientações internacionais de saúde, a disciplina desempenha um papel

determinante na promoção de estilos de vida ativos, na prevenção da inatividade física e na formação integral dos alunos, reforçando o seu contributo educativo, social e transformador no seio da escola contemporânea. Enquanto professor estagiário, esta realidade levou-me a encarar as aulas de Educação Física como uma oportunidade para combater a passividade dos alunos e promover uma relação mais positiva com o movimento. Ao longo do estágio, procurei criar tarefas que favorecessem o envolvimento motor, a participação ativa, a cooperação e a valorização do esforço, entendendo que a disciplina pode contribuir não só para hábitos mais saudáveis, mas também para uma maior igualdade de oportunidades, inclusão e consciência sobre a importância da atividade física no quotidiano.

4.1.3. Dimensões educativa, social e inclusiva

A Educação Física assume-se, no contexto escolar, como uma disciplina de educação pelo movimento, distinguindo-se claramente de uma mera prática física ou desportiva. Na minha perspetiva, o movimento constitui o principal meio pedagógico da disciplina, sendo através dele que se criam oportunidades educativas que vão muito além do desenvolvimento motor. Considero que é precisamente esta utilização intencional do movimento que permite à Educação Física contribuir para a formação integral dos alunos, integrando aprendizagens de natureza motora, cognitiva, social e afetiva.

A literatura da área tem vindo a reforçar esta conceção educativa da Educação Física, sublinhando a importância da intencionalidade pedagógica e do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Assim, uma abordagem mais centrada no aluno, favorece a participação ativa, a autonomia e a construção coletiva de aprendizagens. Nesta perspetiva, valorizam-se abordagens centradas no aluno, que promovam a participação ativa, a autonomia e a construção das aprendizagens, aspetos que, na minha opinião, contribuem para reforçar o significado e impacto educativo da disciplina (Casey e Goodyear, 2015).

A dimensão social da Educação Física manifesta-se de forma particularmente evidente através das interações que se estabelecem nas aulas. Na minha experiência enquanto estagiário, considero que as situações de cooperação, oposição e partilha de responsabilidades criam contextos privilegiados para o desenvolvimento de competências sociais e morais. Valores como o respeito pelo outro, a cooperação, o *fair-play* e a aceitação da diferença são trabalhados de forma experiencial, permitindo aos alunos aprender a conviver, a gerir conflitos e a respeitar regras comuns através da prática e da reflexão sobre a ação.

Relativamente à dimensão inclusiva, entendo que a Educação Física desempenha um papel fundamental na criação de oportunidades de participação para todos os alunos, independentemente das suas características individuais, níveis de desempenho ou experiências prévias. A Educação Física pode ser entendida como um espaço privilegiado de convivência e solidariedade, no qual o movimento assume um papel central na promoção da inclusão, do diálogo e da humanização das relações educativas. Contudo, esta inclusão não depende apenas da presença dos alunos na aula, mas da criação de condições pedagógicas que lhes permitam participar de forma efetiva, segura e significativa. Neste sentido, práticas como o ensino por pares e a aprendizagem cooperativa podem constituir estratégias relevantes para apoiar contextos inclusivos em Educação Física (Qi & Ha, 2012). Neste sentido, Bento (2011) e Graça (2015) sublinham o potencial da disciplina para valorizar a diversidade e fortalecer os vínculos sociais no contexto escolar. Na minha opinião, esta perspetiva é particularmente relevante em contextos de turma heterogéneos, nos quais a aula de Educação Física pode funcionar como um espaço privilegiado para a valorização da diversidade e para o reforço do sentimento de pertença ao grupo.

A concretização destas dimensões educativa, social e inclusiva depende, em grande medida, das opções pedagógicas do professor. Considero que modelos e estilos de ensino que favorecem a cooperação, o envolvimento ativo e a responsabilização dos alunos, como o ensino cooperativo, o ensino

recíproco, o ensino por pares, o modelo de educação desportiva (MED) ou a aprendizagem invertida, apresentam um elevado potencial para promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos, desafiantes e motivadores.

Deste modo, entendo que a Educação Física se afirma como uma disciplina com um forte contributo educativo, social e inclusivo, na qual o movimento é utilizado como meio de formação humana. Ao promover valores, atitudes e competências essenciais à convivência em sociedade, a disciplina reforça o seu papel no currículo escolar e evidencia, na minha perspetiva, o potencial transformador da ação pedagógica do professor de Educação Física.

4.1.4. Literacia motora e aprendizagem ao longo da vida

A literacia motora constitui um conceito central para compreender o papel da Educação Física na formação integral dos alunos e na promoção de estilos de vida ativos ao longo da vida. Mais do que a aquisição de habilidades técnicas isoladas, este conceito remete para a capacidade de cada indivíduo utilizar o movimento de forma competente, confiante e significativa em diferentes contextos. Assim, ser motoramente literado não significa apenas saber executar gestos técnicos, mas compreender o corpo em movimento, sentir confiança para participar e reconhecer valor pessoal na prática de atividade física.

A literacia motora envolve a motivação, a confiança, a competência motora, o conhecimento e a compreensão necessários para manter uma participação ativa em atividades físicas ao longo do ciclo de vida. Esta perspetiva afasta a Educação Física de uma lógica centrada exclusivamente no rendimento ou na performance, reforçando a importância de experiências positivas, ajustadas às características dos alunos e capazes de promover uma relação duradoura com o movimento (Whitehead, 2010). De forma complementar, Lundvall (2015) salienta que a literacia motora constitui simultaneamente um desafio e uma possibilidade para a Educação Física, na medida em que pode reforçar o seu papel educativo e contribuir para uma compreensão mais ampla

do movimento, não o reduzindo à aquisição de habilidades técnicas, às habilidades motoras fundamentais ou à lógica da performance desportiva.

Neste sentido, a Educação Física desempenha um papel determinante na construção da literacia motora, porque é muitas vezes o contexto onde todos os alunos, independentemente das suas experiências anteriores, têm acesso a práticas físicas diversificadas e orientadas pedagogicamente. Ao longo do estágio, esta dimensão tornou-se evidente pela existência de alunos com níveis muito distintos de competência, confiança e predisposição para a prática. Enquanto alguns demonstravam facilidade e segurança, outros revelavam receio de errar, menor envolvimento ou pouca confiança nas suas capacidades. Esta realidade levou-me a compreender que promover literacia motora implica criar condições para que cada aluno possa participar, experimentar, progredir e sentir que é capaz.

Por isso, as minhas aulas procuraram não se limitar à reprodução técnica dos gestos das modalidades, mas proporcionar experiências progressivas, adaptadas e com significado para os alunos. A organização de tarefas com diferentes níveis de dificuldade, a valorização do esforço, o *feedback* positivo e a criação de situações de sucesso foram estratégias importantes para favorecer o envolvimento motor e a confiança dos alunos. Mais do que alcançar uma execução perfeita, procurei que os alunos compreendessem o que estavam a fazer, por que razão o faziam e de que forma essas aprendizagens podiam contribuir para a sua relação futura com a atividade física.

A literacia motora assume, assim, uma relevância particular no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. As competências, atitudes e valores desenvolvidos nas aulas de Educação Física podem influenciar a forma como os alunos se relacionam com o corpo, com o movimento e com a saúde para além do espaço escolar. Deste modo, promover literacia motora é também educar para a autonomia, para a confiança e para escolhas mais conscientes relativamente à prática física. Ao educar para o movimento com significado, prazer e consciência, a Educação Física reforça o seu papel no desenvolvimento

integral dos alunos e na construção de uma relação positiva e duradoura com a atividade física.

4.1.5. Conceção Pessoal de Ensino da Educação Física

A Educação Física afirma-se como uma disciplina com um contributo decisivo para a formação humana dos alunos, integrando dimensões de saúde, cidadania e desenvolvimento pessoal. Longe de se reduzir a um espaço de mera prática física, a disciplina assume um papel educativo estruturante, no qual o movimento é utilizado como meio de aprendizagem, de relação com o outro e de construção de valores essenciais à convivência em sociedade. Através da promoção da literacia motora, do respeito, da cooperação e da participação ativa, a Educação Física contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma relação positiva e consciente com o corpo e com o movimento ao longo da vida. Esta conceção é também sustentada por Opstoel et al. (2019), ao mostrarem que a Educação Física e o desporto podem constituir contextos relevantes para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente ao nível da responsabilidade, cooperação, liderança, comunicação, tomada de decisão e comportamentos pró-sociais, desde que exista uma intervenção pedagógica intencional e estruturada.

Apesar deste contributo amplo e reconhecido, a Educação Física continua, em muitos contextos, a ser desvalorizada no currículo escolar. Considero que esta visão redutora não reflete o verdadeiro potencial da disciplina enquanto espaço privilegiado de educação para a saúde, para a cidadania e para a inclusão. Valorizar a Educação Física implica reconhecê-la como uma disciplina capaz de formar não apenas alunos fisicamente competentes, mas seres humanos mais conscientes, responsáveis e críticos.

Enquanto professor, assumo uma postura humanista, próxima e relacional, mas simultaneamente estruturada e exigente. Acredito que ser professor é contribuir para a construção de um ser humano por completo. Procuro que as minhas aulas sejam organizadas, dinâmicas e cooperativas,

criando um ambiente seguro, mas desafiador, onde cada aluno é incentivado a superar-se e a refletir sobre a sua própria evolução.

Considero essencial estabelecer regras claras e promover um clima de respeito, organização e compromisso, uma vez que a aprendizagem só acontece verdadeiramente quando os alunos compreendem os limites, as responsabilidades e os objetivos da aula. Esta preocupação aproxima-se de Emmer e Stough (2001), ao salientarem que a gestão da aula constitui uma dimensão essencial do ensino, envolvendo a criação de condições de ordem, envolvimento e cooperação que favorecem a aprendizagem, através de uma atuação preventiva, da definição de regras e rotinas e da monitorização dos comportamentos dos alunos. A exigência, para mim, não se opõe à proximidade; pelo contrário, reforça-a. Exigir é acreditar na capacidade do aluno de fazer melhor e ajudá-lo a perceber como pode evoluir.

Neste sentido, a minha intervenção pedagógica procura ir além da execução técnica, incentivando os alunos a compreender o que fazem, por que fazem e como podem melhorar. Mais do que ensinar desporto, procuro ensinar a pensar o desporto, a analisar decisões, a cooperar com os outros e a assumir responsabilidade pelo próprio desempenho.

Assim, esta conceção pessoal orienta a minha prática no estágio profissional, traduzindo-se numa atuação coerente com os princípios defendidos ao longo deste capítulo. A Educação Física, para mim, é um espaço de formação integral, onde o movimento é o meio, mas a construção do carácter, da autonomia e da consciência crítica é o verdadeiro fim.

4.2. Planeamento e Estruturação do Ensino

4.2.1. O planeamento como processo dinâmico e reflexivo

O planeamento, no contexto da Educação Física, deve ser entendido como um processo dinâmico e reflexivo, que se constrói de forma contínua ao longo da prática pedagógica e não apenas como um momento prévio à aula. No

início do estágio profissional, encarei o planeamento sobretudo como um instrumento de apoio e organização da intervenção docente, procurando estruturar as aulas de forma detalhada e antecipar, tanto quanto possível, o desenrolar das situações de ensino-aprendizagem. Esta abordagem conferia-me segurança inicial, permitindo-me entrar em aula com uma orientação clara relativamente aos objetivos, aos conteúdos e às tarefas a desenvolver.

Contudo, a experiência prática revelou-me que o planeamento não pode assumir um carácter rígido ou fechado. A realidade da aula, marcada pela imprevisibilidade do comportamento dos alunos, pelas diferentes respostas às tarefas propostas e pela ocorrência de situações imprevistas, exigiu uma constante capacidade de adaptação. Neste sentido, compreendi que planear implica também ajustar, reformular e tomar decisões pedagógicas em tempo real, sem perder de vista os objetivos definidos para a aula. Estes ajustamentos deixaram de ser encarados como sinal de fragilidade no planeamento, passando a assumir-se como parte integrante de um processo reflexivo e intencional, orientado pela leitura do contexto e pela resposta às necessidades dos alunos.

Esta perspetiva aproxima-se da conceção de prática profissional defendida por Schön (1983), ao encarar o ensino como um processo de reflexão na ação e sobre a ação, no qual o professor interpreta continuamente a situação educativa e reajusta a sua intervenção. Do mesmo modo, Rink (2010) sublinha que o planeamento em Educação Física deve ser flexível e sensível ao contexto, permitindo ao professor adaptar as estratégias de ensino às respostas dos alunos e às exigências da situação pedagógica, sem comprometer a coerência dos objetivos de aprendizagem.

O contacto com a turma 11.º L evidenciou de forma clara esta necessidade de flexibilidade. As dificuldades iniciais ao nível do comportamento e do envolvimento dos alunos obrigaram-me a repensar estratégias e a reajustar o planeamento em função das respostas observadas em aula. Assim, o planeamento passou a prolongar-se para além do momento prévio à intervenção, sendo continuamente alimentado pela observação, pela análise das interações e pelas reflexões realizadas após cada sessão. Este ciclo de planear,

agir, observar e refletir revelou-se fundamental para regular a prática pedagógica e promover melhorias progressivas na organização das aulas.

Deste modo, o planeamento assumiu-se como um processo em permanente construção, orientado pela reflexão crítica sobre a ação e pela necessidade de responder de forma ajustada às características reais da turma. Esta compreensão permitiu-me evoluir de um planeamento excessivamente detalhado para uma abordagem mais flexível e funcional, centrada na intencionalidade pedagógica e na capacidade de adaptação ao contexto. Assim, o planeamento deixou de ser apenas um suporte organizativo e passou a constituir um verdadeiro instrumento de regulação da prática docente e de desenvolvimento profissional ao longo do estágio.

4.2.2. Componentes do planeamento em Educação Física

O planeamento do ensino em Educação Física organiza-se a partir da articulação entre diferentes níveis, que se complementam e conferem coerência à intervenção pedagógica. No contexto do estágio profissional, este processo foi desenvolvido em estreita colaboração com a PC, assumindo características próprias da realidade escolar. Esta experiência permitiu compreender que o planeamento eficaz não se constrói apenas pela antecipação exaustiva da ação, mas pela capacidade de tomar decisões pedagógicas ajustadas às situações concretas que emergem na prática letiva (Perrenoud, 2001).

O planeamento anual assumiu um carácter essencialmente orientador, funcionando como uma estimativa geral das modalidades e conteúdos a abordar ao longo do ano letivo. Este planeamento foi apresentado à turma na primeira aula, com o objetivo de clarificar o percurso formativo previsto e organizar temporalmente as aprendizagens. No entanto, não foi encarado como um documento fechado, uma vez que esteve sempre sujeito a alterações decorrentes do número real de aulas lecionadas, de interrupções letivas e da evolução da turma. Deste modo, o planeamento anual funcionou como uma

referência organizadora, mas flexível, ajustada às condições reais da prática pedagógica.

Relativamente às unidades didáticas, a sua construção seguiu uma lógica progressiva e evolutiva. Ao contrário de uma abordagem mais linear, inicialmente trabalhada no contexto universitário, as unidades didáticas foram sendo desenvolvidas e ajustadas ao longo da sua implementação, permitindo analisar aula a aula o nível real dos alunos, o seu envolvimento e as dificuldades emergentes. Esta opção vai ao encontro da conceção de Perrenoud (2001), ao defender que administrar a progressão das aprendizagens implica regular continuamente a ação pedagógica em função das respostas dos alunos, não sendo possível antecipar, de forma totalmente precisa, todas as variáveis do processo de ensino-aprendizagem.

O plano de aula constituiu o nível mais operacional do planeamento, orientando a intervenção pedagógica em cada sessão. Neste nível, por orientação da PC, não foram explicitamente inscritos objetivos de natureza social ou comportamental no documento formal de planeamento, entendendo-se que estas dimensões fazem parte integrante da função educativa do professor e devem estar presentes de forma transversal na ação pedagógica. Assim, embora não surgissem formalmente descritas no plano, estas preocupações estiveram presentes na forma como organizei as tarefas, geri os comportamentos, promovi a cooperação e valorizei atitudes de respeito e responsabilidade.

Esta experiência permitiu-me compreender que os diferentes níveis de planeamento não devem funcionar como documentos isolados, mas como partes articuladas de um mesmo processo pedagógico. O planeamento anual oferecia uma visão global do percurso a desenvolver, as unidades didáticas permitiam organizar a progressão dos conteúdos e os planos de aula concretizavam, em cada sessão, as decisões pedagógicas mais imediatas. No entanto, a coerência entre estes níveis dependia da capacidade de os ajustar continuamente às respostas dos alunos, às condições materiais, ao tempo disponível e às prioridades emergentes da turma. Assim, o planeamento deixou de ser entendido

apenas como uma exigência formal e passou a assumir-se como um instrumento de regulação da prática docente.

A articulação entre o planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula permitiu garantir coerência e continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, sem comprometer a flexibilidade necessária à adaptação ao contexto da turma. Cada aula foi concebida como parte integrante de um percurso formativo mais amplo, mas sempre aberta à reformulação, reforçando uma visão do planeamento como instrumento orientador da prática docente e de apoio à tomada de decisão pedagógica ao longo do estágio profissional.

4.2.3. Planeamento anual e organização dos conteúdos

O planeamento anual constituiu um instrumento central na organização do processo de ensino-aprendizagem, permitindo distribuir os conteúdos ao longo do ano letivo em função das orientações curriculares, das características da turma, dos espaços disponíveis e do roulement definido pela escola. Contudo, a sua construção revelou-se mais complexa do que uma simples divisão das modalidades por períodos, uma vez que as unidades didáticas foram desenvolvidas de forma intercalada e retomadas em momentos diferentes do ano, em função da rotação dos espaços e das condições reais de lecionação. Esta realidade aproximou o planeamento de um processo flexível e sujeito a reajustes permanentes, no qual a intenção pedagógica teve de ser constantemente confrontada com as respostas dos alunos e com os constrangimentos do contexto.

Ao longo do ano letivo, foram abordadas nove modalidades/conteúdos: futebol, voleibol, ginástica de solo, ginástica de aparelhos, andebol, badminton, ginástica acrobática, basquetebol e dança. O futebol contou com 11 aulas, desenvolvidas maioritariamente no 1.º período, com um momento final de consolidação no 2.º período. O voleibol teve igualmente 11 aulas, iniciando-se no 1.º período e prolongando-se pelo início do 2.º período. A ginástica de solo e a ginástica de aparelhos tiveram 8 aulas cada, distribuídas entre o 1.º e o 2.º

períodos. Já as modalidades de andebol, badminton, basquetebol e ginástica acrobática foram desenvolvidas sobretudo entre o 2.º e o 3.º períodos, com 5 aulas em andebol, 5 em badminton, 5 em basquetebol e 4 em ginástica acrobática. A dança contou apenas com 2 aulas, assumindo um carácter mais exploratório e limitado.

Modalidade/conteúdo	N.º de aulas	Organização temporal
Futebol	11	Maioritariamente 1.º período, com consolidação no 2.º período
Voleibol	11	1.º e 2.º períodos
Ginástica de solo	8	1.º e 2.º períodos
Ginástica de aparelhos	8	1.º e 2.º períodos
Andebol	5	2.º e 3.º períodos
Badminton	5	2.º e 3.º períodos
Basquetebol	5	2.º e 3.º períodos
Ginástica acrobática	4	2.º e 3.º períodos
Dança	2	2.º e 3.º períodos

Figura 1 - Distribuição das modalidades/conteúdos ao longo do ano letivo

Esta distribuição permitiu proporcionar aos alunos uma diversidade significativa de experiências motoras, abrangendo modalidades coletivas, individuais, de raquetes, gímnicas e expressivas. Esta diversidade pode ser entendida como um aspeto positivo, uma vez que a Educação Física e o desporto escolar apresentam potencial para contribuir para o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo dos alunos. No entanto, estes benefícios não resultam automaticamente da simples participação nas aulas, dependendo da qualidade das experiências proporcionadas, da forma como são organizadas e das interações estabelecidas entre alunos, professor e contexto educativo (Bailey, 2006). Assim, a simples presença de várias modalidades no planeamento anual não garantiu, por si só, aprendizagens significativas, tornando-se necessário assegurar continuidade, intencionalidade e qualidade pedagógica na sua abordagem.

Uma das principais dificuldades sentidas na concretização deste planeamento esteve relacionada com a rotação dos espaços. Embora o

roulement seja necessário para garantir uma utilização equilibrada das instalações entre os professores, nem sempre se revelou benéfico para a continuidade das aprendizagens dos alunos. Em várias modalidades, a distância temporal entre aulas da mesma unidade didática (UD) dificultou a consolidação dos conteúdos, uma vez que os alunos, após vários dias ou semanas sem contacto com determinada modalidade, regressavam frequentemente com necessidade de retomar aspetos já trabalhados. Esta situação reduziu a eficácia da progressão pedagógica, obrigando a investir tempo em revisões e reajustes, em vez de avançar de forma mais consistente para conteúdos de maior complexidade.

No 1.º período, o planeamento esteve fortemente condicionado pela necessidade de conhecer a turma, estabelecer rotinas de funcionamento e criar condições mínimas de organização e respeito. Esta prioridade teve impacto direto na forma como os conteúdos foram abordados. Em modalidades como futebol e voleibol, a competição e o jogo revelaram-se fatores motivadores, mas também geradores de conflitos, exigindo uma intervenção constante ao nível da gestão da turma, do cumprimento de regras e da aceitação das decisões. Esta realidade influenciou diretamente o planeamento, pois a distribuição dos conteúdos teve de ser ajustada às condições reais da turma. Em algumas modalidades, sobretudo nas coletivas, a gestão da competição, dos conflitos e das transições obrigou a dedicar mais tempo à criação de rotinas e à estabilização do comportamento, mostrando que o planeamento não depende apenas da seleção dos conteúdos, mas também da capacidade de criar condições organizacionais e relacionais favoráveis à aprendizagem (Emmer & Stough, 2001; Korpershoek et al., 2016).

No 2.º período, com a turma progressivamente mais adaptada às rotinas da aula, foi possível orientar o planeamento para uma maior consolidação das aprendizagens e para o aumento do tempo de empenhamento motor. A continuidade de algumas unidades, como voleibol e ginástica, permitiu retomar conteúdos já introduzidos e avaliar a evolução dos alunos. Ainda assim, a distância temporal entre algumas aulas obrigou a regressar frequentemente a

aprendizagens anteriores, o que tornou a progressão menos linear. Esta dificuldade fez-me perceber que a aprendizagem em Educação Física depende não apenas do número total de aulas atribuídas a cada modalidade, mas também da regularidade da prática, da repetição orientada e da possibilidade de os alunos estabelecerem continuidade entre as experiências vividas.

No 3.º período, o planeamento foi marcado pela necessidade de consolidar aprendizagens, realizar avaliações e gerir um tempo letivo mais reduzido. Modalidades como andebol, badminton, basquetebol e ginástica acrobática prolongaram-se até esta fase, mas o número limitado de aulas obrigou a privilegiar conteúdos considerados essenciais. Esta limitação foi particularmente evidente na dança, que contou apenas com duas aulas, não permitindo desenvolver uma UD com a profundidade desejada. Neste caso, a abordagem assumiu um carácter essencialmente introdutório, centrado na expressão corporal, no sentido rítmico, na postura e no trabalho em equipa. Esta situação levou-me a reconhecer que algumas modalidades, quando trabalhadas de forma demasiado breve, correm o risco de não ultrapassar uma fase inicial de contacto, limitando a apropriação real dos conteúdos pelos alunos.

A análise crítica deste planeamento permitiu-me compreender melhor as potencialidades e limitações do currículo multiatividades em Educação Física. Por um lado, a diversidade de modalidades possibilita aos alunos contactar com diferentes práticas corporais, aumentando as oportunidades de identificação com alguma atividade e contribuindo para uma formação motora mais ampla. Esta ideia articula-se com o conceito de literacia motora, entendido como a motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão necessários para manter uma relação ativa com a atividade física ao longo da vida (Whitehead, 2010). Por outro lado, esta diversidade só se torna pedagogicamente relevante quando as experiências permitem aos alunos compreender, praticar, consolidar e atribuir significado ao movimento, não devendo a literacia motora ser reduzida apenas à aquisição de habilidades técnicas ou motoras fundamentais (Lundvall, 2015).

Neste sentido, o currículo multiatividades apresenta uma tensão pedagógica importante. A diversidade pode favorecer experiências motoras ricas e variadas, mas, quando o número de aulas é reduzido e as sessões surgem demasiado afastadas no tempo, as aprendizagens podem permanecer superficiais. Em alguns momentos, senti que os alunos começavam a compreender melhor a lógica da modalidade precisamente quando a UD estava a terminar. Esta situação levou-me a questionar se a prioridade deveria estar sempre na quantidade de modalidades abordadas ou, em determinadas circunstâncias, numa maior profundidade e continuidade das aprendizagens.

Esta reflexão aproxima-se da ideia de que as experiências em Educação Física devem ser significativas para os alunos e não apenas formalmente cumpridas no planeamento. Para que uma experiência seja pedagogicamente relevante, não basta que o aluno participe, é necessário que compreenda, se envolva, atribua sentido à prática e tenha oportunidade de construir aprendizagens com continuidade (Fletcher & Ní Chróinín, 2021). Assim, a organização anual dos conteúdos deve ser pensada não apenas em função da distribuição curricular, mas também em função da qualidade das experiências proporcionadas aos alunos.

Se voltasse a organizar o planeamento anual, procuraria equilibrar melhor diversidade e profundidade. Manteria a variedade de experiências motoras, mas tentaria garantir mais tempo de prática em algumas unidades, sobretudo naquelas em que os alunos revelaram maiores dificuldades ou menor contacto prévio. Também procuraria, sempre que possível, agrupar as aulas de cada modalidade em blocos mais próximos temporalmente, de modo a favorecer maior continuidade pedagógica, reduzir a necessidade de revisão constante e potenciar uma aprendizagem mais consistente.

Deste modo, o planeamento anual revelou-se um documento orientador, mas também um instrumento flexível e crítico. A sua importância não residiu apenas na organização prévia dos conteúdos, mas na possibilidade de analisar continuamente a adequação entre o previsto e o realizado. A principal aprendizagem retirada deste processo foi a necessidade de planear com

intencionalidade pedagógica, articulando as exigências curriculares com as condições concretas da escola, os tempos disponíveis, os espaços de prática e as respostas reais dos alunos.

4.2.4. Intencionalidade Pedagógica e Prioridades de Intervenção

O planeamento em Educação Física não se limita à organização sequencial de conteúdos ou à distribuição temporal das modalidades. Pressupõe, acima de tudo, uma intencionalidade pedagógica clara, orientada por objetivos definidos e articulados com o enquadramento curricular da disciplina. Neste sentido, cada decisão tomada ao nível do planeamento procurou responder não apenas ao “o que ensinar”, mas sobretudo ao “para quê ensinar” e “como ensinar”, tendo em consideração as Aprendizagens Essenciais e as características concretas da turma. Esta preocupação aproxima-se da lógica de alinhamento construtivo, segundo a qual os objetivos de aprendizagem, as atividades propostas e os processos de avaliação devem manter coerência entre si, de modo a orientar a ação pedagógica para aprendizagens efetivas (Biggs, 1996).

Numa fase inicial do estágio, a PC definiu prioridades claras e progressivas que orientaram a minha intervenção: numa primeira fase, controlar a turma; posteriormente, estabelecer rotinas de funcionamento consistentes; e, numa etapa seguinte, aumentar o tempo de empenhamento motor. Esta sequência foi assumida como um processo estruturado, trabalhando um objetivo de cada vez, de forma consciente e intencional. Compreendi desde cedo que, para conseguir ensinar, a turma precisava primeiro de saber estar, de querer aprender e de estar disponível para praticar. Sem essas condições, qualquer intenção pedagógica ao nível técnico ou tático ficaria comprometida.

Apesar de reconhecer esta lógica, o confronto inicial com a realidade não foi isento de dificuldades. Não esperava encontrar tantas dificuldades ao nível do comportamento e da gestão da turma numa turma de 11.º ano e, vindo de um contexto de treino desportivo, onde o ambiente e os participantes apresentam características diferentes, senti alguma frustração por não conseguir lecionar as aulas da forma como inicialmente idealizava. A minha tendência para querer que

tudo funcionasse de forma organizada e eficiente desde o início levou-me a perceber que seria necessário ajustar expectativas, refletir sobre as estratégias adotadas e procurar formas diferentes de chegar à turma. Este processo evidenciou que a ação pedagógica exige mais do que domínio do conteúdo, implicando a capacidade de adaptar esse conhecimento às características dos alunos, ao contexto e às dificuldades concretas que emergem na aprendizagem, dimensão associada ao conhecimento pedagógico do conteúdo em Educação Física (Ward & Ayvazo, 2016).

O trabalho progressivo ao nível do controlo da turma e da consolidação de rotinas revelou-se, no entanto, determinante. Houve um momento em que se tornou evidente uma evolução significativa: os alunos demonstravam maior interesse, cumpriam as regras com mais consistência e apresentavam um envolvimento mais estável nas tarefas propostas. Esse ponto de viragem reforçou a convicção de que a intencionalidade pedagógica deve respeitar uma lógica estruturada e progressiva, priorizando primeiro a criação de condições para a aprendizagem.

Assim, a intencionalidade pedagógica não se centrou exclusivamente nos conteúdos das modalidades, mas também na construção de um clima de aula favorável à aprendizagem. O estabelecimento de rotinas claras, desde a organização do material até à definição de regras de funcionamento, permitiu reduzir comportamentos disruptivos e aumentar gradualmente o tempo efetivo de prática. Esta evolução teve impacto direto no empenhamento motor dos alunos, tornando as aulas mais produtivas e orientadas para objetivos concretos.

Paralelamente, a definição de objetivos específicos em cada UD procurou articular as exigências curriculares com as necessidades reais da turma. Para além das metas técnico-táticas, foram consideradas dimensões relacionadas com a cooperação, o respeito e a responsabilidade individual. A organização de torneios contínuos ao longo das modalidades constituiu uma estratégia intencional nesse sentido, promovendo não apenas a consolidação das aprendizagens, mas também a melhoria das relações interpessoais dentro da turma.

Deste modo, a intencionalidade pedagógica assumiu-se como elemento estruturante da organização do ensino, orientando não apenas a seleção de conteúdos, mas também a definição de prioridades ao nível da gestão da turma e da criação de condições para o aumento do empenhamento motor. Este processo contribuiu para uma atuação progressivamente mais consciente, ajustada e alinhada com a finalidade educativa da disciplina de Educação Física.

4.2.5. Diferenciação pedagógica e inclusão

A heterogeneidade da turma 11.º L tornou evidente a necessidade de integrar no planeamento uma abordagem diferenciada, capaz de responder às diferenças ao nível do desempenho motor, do ritmo de aprendizagem e do envolvimento nas tarefas. Embora não existissem casos de dificuldades muito acentuadas, verificavam-se níveis distintos de competência, o que exigia uma adaptação constante das propostas de trabalho, sobretudo no sentido de desafiar os alunos com maior facilidade e apoiar aqueles que necessitavam de mais tempo de consolidação.

A diferenciação pedagógica assumiu-se, assim, como um princípio orientador do planeamento. Tal como defende Tomlinson (2017), ensinar em contextos marcados pela diversidade implica reconhecer as diferenças entre alunos e ajustar tarefas, estratégias e níveis de exigência, de modo a criar oportunidades reais de aprendizagem para todos. Neste sentido, a diferenciação não foi entendida como uma simplificação generalizada das tarefas, mas como um processo de regulação que permitia equilibrar exigência e apoio, garantindo progressão sem exclusão.

Na prática, esta abordagem traduziu-se na criação de níveis diferenciados dentro da mesma tarefa, permitindo que os alunos escolhessem ou fossem orientados para desafios ajustados às suas capacidades. Em determinadas situações, aumentei a complexidade das tarefas para alunos que demonstravam maior domínio técnico, procurando manter o seu envolvimento e evitar desmotivação por falta de desafio. Paralelamente, sempre que necessário, eram

disponibilizadas alternativas que facilitassem a execução ou reduzissem a complexidade, sem comprometer os objetivos da aula.

Para além da dimensão técnico-motora, a diferenciação estendeu-se também à organização e participação dos alunos. Sempre que algum aluno, por motivos pontuais, não realizava a prática física, procurei garantir a sua integração através da atribuição de papéis alternativos, como a elaboração de relatório de aula, apoio na organização do espaço, arbitragem ou reposição de material. Esta estratégia permitiu evitar situações de exclusão e manter todos os alunos envolvidos, ainda que com funções distintas.

Os torneios contínuos constituíram igualmente uma ferramenta relevante ao nível da inclusão social. A organização deliberada das equipas, procurando misturar alunos com diferentes níveis e relações interpessoais, promoveu interações diversificadas e contribuiu para a melhoria progressiva do clima de turma. Esta opção reforçou a ideia de que a diferenciação não se limita à adaptação técnica das tarefas, mas inclui também decisões ao nível da organização social da aula.

No início do estágio, gerir simultaneamente diferentes níveis de exigência revelou-se desafiante. Exigiu maior atenção, antecipação de alternativas e capacidade de leitura do contexto em tempo real. Contudo, à medida que fui ganhando experiência, percebi que esta abordagem não só favorecia a evolução individual dos alunos, como contribuía para níveis mais elevados de motivação e empenhamento. Embora a diferenciação não tenha aumentado diretamente o controlo da turma, facilitou um maior envolvimento nas tarefas, o que, de forma indireta, promoveu um ambiente mais estável e funcional.

Ao longo do estágio, a minha conceção de justiça pedagógica foi também sendo ajustada. Compreendi que tratar todos os alunos de forma igual não significa propor as mesmas tarefas, mas sim criar condições equitativas de aprendizagem. Diferenciar passou, assim, a significar encontrar um equilíbrio entre exigência e apoio, desafiando cada aluno de acordo com as suas

capacidades e promovendo uma evolução consistente dentro das suas possibilidades.

Deste modo, a diferenciação pedagógica assumiu-se como elemento central da organização do ensino, permitindo responder à diversidade da turma de forma consciente, estruturada e alinhada com os objetivos formativos da disciplina.

4.2.6. Modelos de Ensino e Estilos de Ensino

A escolha e articulação dos modelos de ensino ao longo do estágio constituíram decisões pedagógicas intencionais, ajustadas às características da turma e às prioridades definidas numa fase inicial da intervenção. Os modelos de ensino podem ser entendidos como estruturas pedagógicas que orientam a organização da aprendizagem e definem o papel do professor e dos alunos no processo educativo. Nesta perspetiva, os modelos pedagógicos ajudam a articular objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, formas de participação dos alunos e procedimentos de avaliação, funcionando como referenciais que conferem coerência à intervenção docente (Metzler, 2017). A sua seleção assumiu-se como elemento central da organização do ensino, funcionando como referência para a definição de estratégias, tarefas e formas de avaliação.

Numa fase inicial, perante as dificuldades comportamentais identificadas e a necessidade de consolidar rotinas e regras de funcionamento, privilegiei o Modelo de Instrução Direta. Esta opção permitiu assegurar maior controlo da turma, clareza na explicação das tarefas e organização consistente da aula, criando condições estáveis para a aprendizagem. Ao nível dos estilos de ensino, recorri sobretudo aos estilos Comando e Prática, descritos por Mosston e Ashworth (2008), nos quais a tomada de decisão relativa à organização, ritmo e execução das tarefas se centra predominantemente no professor. Esta abordagem revelou-se adequada numa fase em que era prioritário estabilizar o clima da aula e garantir o cumprimento de regras.

À medida que a turma demonstrou maior capacidade de assumir responsabilidades e cumprir as normas estabelecidas, foram progressivamente integrados elementos do MED, descrito por Siedentop (1994) como uma estrutura organizativa que inclui equipas fixas, atribuição de papéis diferenciados e organização de uma época desportiva. Neste contexto, foram constituídas equipas estáveis ao longo das modalidades, definidos papéis dentro de cada grupo e organizado um calendário de intervenções, culminando em momentos formais de avaliação do desempenho coletivo e individual. A existência de registos e critérios de avaliação associados ao desempenho da equipa reforçou a responsabilidade dos alunos, evitando que a competição se resumisse a momentos informais de jogo. Esta organização permitiu trabalhar não apenas competências técnicas, mas também responsabilidade, compromisso e cooperação, aspetos particularmente relevantes face ao contexto inicial da turma.

Contudo, a implementação do MED revelou-se uma das experiências mais desafiantes do estágio. Embora o modelo apresente potencial para promover autonomia, responsabilidade e envolvimento dos alunos, a sua aplicação mostrou que a turma ainda não estava totalmente preparada para assumir, de forma consistente, papéis de liderança e organização. Em algumas intervenções, os alunos demonstraram criatividade, empenho e capacidade de dinamizar os colegas; contudo, noutros momentos, verificaram-se dificuldades na preparação dos exercícios, na gestão do tempo, na explicação das tarefas, na projeção da voz e na distribuição equilibrada das responsabilidades dentro do grupo.

Esta experiência levou-me a compreender que a autonomia dos alunos não pode ser simplesmente atribuída; precisa de ser ensinada, acompanhada e progressivamente construída. Em alguns momentos, a minha intervenção teve de ser mais diretiva do que inicialmente previsto, de forma a garantir a segurança, a organização e o cumprimento dos objetivos da aula. Para além disso, após cada intervenção dos grupos, enviei *feedback* por email, organizado em “aspetos positivos” e “aspetos a melhorar”, procurando valorizar o que tinha

funcionado e orientar os alunos para uma melhoria mais consciente nas intervenções seguintes. Esta estratégia permitiu prolongar a aprendizagem para além do momento da aula, reforçando a responsabilidade dos grupos e ajudando-os a compreender que a autonomia exige preparação, reflexão e capacidade de reformulação. Assim, percebi que a aplicação de modelos centrados no aluno exige uma preparação prévia mais sistemática, com momentos de treino das funções, clarificação dos papéis, definição de critérios de êxito e acompanhamento contínuo dos grupos. Se voltasse a implementar este modelo, procuraria introduzi-lo de forma mais gradual, começando por tarefas de liderança mais simples e aumentando progressivamente o grau de autonomia exigido aos alunos.

Paralelamente, foram incorporados princípios do Teaching Games for Understanding (TGfU), sobretudo no ensino das modalidades coletivas. Esta abordagem propõe que a compreensão do jogo e a tomada de decisão assumam um papel central no processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma alternativa às abordagens centradas exclusivamente na técnica (Kirk e MacPhail, 2002). Na prática, esta lógica traduziu-se na utilização sistemática de jogos reduzidos e condicionados, ajustando regras, espaço e número de jogadores para evidenciar problemas táticos específicos. O jogo era interrompido em determinados momentos para promover reflexão através de questionamento aberto e orientado, incentivando os alunos a analisar as decisões tomadas e a compreender as situações de jogo. Esta dinâmica permitiu articular dimensões conceptuais e procedimentais da aprendizagem, promovendo uma compreensão mais integrada do jogo.

Ainda assim, também nesta abordagem senti algumas dificuldades. Em certos momentos, o questionamento durante o jogo nem sempre produziu imediatamente a reflexão desejada, sobretudo quando os alunos estavam demasiado focados no resultado ou emocionalmente envolvidos na competição. Esta situação obrigou-me, muitas vezes, a orientar os alunos através de perguntas mais diretas e ajustadas ao problema observado, sem lhes fornecer imediatamente a resposta. Procurava, assim, conduzi-los à identificação da

melhor decisão tática, levando-os a perceber, por exemplo, onde deveriam colocar-se, quando passar, quando progredir ou como criar linhas de apoio. Com o decorrer das aulas, começaram também a surgir momentos em que os próprios alunos, de forma mais autónoma, se adaptavam durante o jogo, corrigindo posicionamentos ou decisões sem necessidade de intervenção imediata do professor. Esta evolução mostrou-me que a compreensão tática não resulta apenas da vivência do jogo, exigindo uma mediação clara, questões ajustadas ao nível dos alunos e momentos de síntese que ajudem a transformar a experiência prática em aprendizagem consciente.

A progressão metodológica adotada refletiu uma transição intencional de uma abordagem inicialmente mais diretiva, necessária para garantir organização e controlo, para estratégias que conferiam maior autonomia e responsabilidade aos alunos. Esta evolução foi cuidadosamente ajustada à maturidade demonstrada pela turma, reconhecendo que a autonomia não deve ser concedida de forma precipitada, mas construída progressivamente. Houve momentos de tensão entre controlo e participação, que exigiram reajustes pontuais, reforçando a importância de uma leitura constante do contexto.

A articulação entre Instrução Direta, elementos do MED e princípios do TGfU confirmou que os modelos de ensino devem ser entendidos como referenciais orientadores da prática, cuja eficácia depende da coerência entre objetivos pedagógicos, características da turma e estratégias adotadas. Nenhum modelo, isoladamente, responde à complexidade do ensino em Educação Física, a sua integração estratégica permitiu equilibrar estrutura e participação, responsabilidade coletiva e desenvolvimento técnico-tático.

Em síntese, a utilização destes modelos não foi meramente instrumental, mas parte integrante de uma postura metodológica consciente e contextualizada. A combinação deliberada de abordagens contribuiu para uma intervenção mais estruturada, reflexiva e alinhada com os objetivos formativos da disciplina, consolidando uma visão do ensino assente na adaptação progressiva, na responsabilidade partilhada e na intencionalidade pedagógica.

4.2.7. Controle e Gestão da Turma

A gestão da turma foi um dos principais desafios no início do estágio. Nas primeiras semanas, a turma 11.º L revelava dificuldades claras ao nível do cumprimento de regras, do respeito pelo professor e da atenção durante os momentos de instrução. Os alunos iniciavam tarefas sem autorização, mantinham conversas paralelas e apresentavam comportamentos que comprometiam o tempo útil de prática.

Percebi rapidamente que, sem criar condições mínimas de organização e respeito, seria difícil garantir aprendizagens significativas. A gestão eficaz da aula depende, em grande medida, de uma atuação preventiva, da clareza das regras, da organização das rotinas e da criação de condições que favoreçam o envolvimento dos alunos nas tarefas (Emmer & Stough, 2001). Esta preocupação aproximou-se de uma lógica de gestão preventiva, na qual a estrutura da aula, a explicitação e revisão das expectativas, a supervisão ativa e o reforço de comportamentos adequados constituem dimensões essenciais para reduzir comportamentos disruptivos e promover maior envolvimento dos alunos (Simonsen et al., 2008). A partir desta ideia, procurei estruturar melhor as regras e rotinas da aula.

Na aula de apresentação, defini normas explícitas relativas ao equipamento obrigatório, à ausência de chiclete, ao cabelo preso e à proteção adequada das unhas. Estabeleci também rotinas fixas, como a chamada no início da aula, o início dos exercícios apenas à minha ordem, sinalizada pelo apito, e a reunião em meia-lua sempre que o apito indicava o fim da tarefa. A aplicação consistente destas normas trouxe maior previsibilidade e reduziu progressivamente comportamentos desorganizados.

A organização das equipas e a definição clara das transições permitiram também melhorar a fluidez da aula, potenciando o tempo de empenhamento motor e, conseqüentemente, o tempo útil de aprendizagem. Uma das estratégias que utilizei foi a preparação prévia das equipas, procurando equilibrar níveis de desempenho, evitar a concentração de alunos com maior tendência para conflito

e promover interações entre colegas que habitualmente não trabalhavam juntos. Esta decisão teve como objetivo reduzir o tempo perdido na formação dos grupos, prevenir discussões associadas à escolha das equipas e criar contextos mais favoráveis à cooperação.

Contudo, esta estratégia também revelou algumas limitações. Em certos momentos, os alunos mostraram resistência às equipas definidas, sobretudo quando não ficavam com os colegas mais próximos ou quando consideravam que a equipa não era competitivamente equilibrada. Esta situação fez-me compreender que a organização dos grupos não podia ser pensada apenas em função do rendimento motor, mas também das relações sociais, da motivação e da capacidade dos alunos aceitarem diferentes papéis dentro da aula. Assim, a constituição das equipas tornou-se uma ferramenta importante de gestão, mas exigiu uma análise constante do clima da turma e dos efeitos que produzia no envolvimento dos alunos.

A competição foi outro aspeto que exigiu uma intervenção pedagógica cuidada. Embora aumentasse claramente a motivação e a participação dos alunos, também potenciava discussões, provocações e dificuldades na aceitação das decisões. Para responder a esta situação, organizei alguns torneios com regras comportamentais claramente definidas, estabelecendo que situações de discussão, provocação ou desrespeito poderiam resultar na derrota das duas equipas envolvidas. Esta opção procurou deslocar a atenção dos alunos do simples resultado competitivo para a responsabilidade coletiva pelo cumprimento das regras, pelo respeito mútuo e pelo *fair-play*.

Esta estratégia revelou-se útil, mas nem sempre foi fácil de aplicar. Em alguns momentos, os alunos contestavam a decisão ou procuravam justificar o comportamento da própria equipa, o que me obrigou a explicar de forma clara o sentido pedagógico da regra. Compreendi, assim, que o *fair-play* não surge automaticamente pelo facto de os alunos estarem em situação de jogo; precisa de ser ensinado, regulado e valorizado ao longo das aulas. Neste sentido, a gestão da competição passou a ser entendida não apenas como uma questão

disciplinar, mas como uma oportunidade para trabalhar responsabilidade, autocontrolo e respeito em contexto real de interação.

Ao nível da autoridade pedagógica, senti dificuldades iniciais, sobretudo por se tratar de uma turma de 11.º ano. A mudança de postura foi determinante: adotei uma comunicação mais firme e clara, mantendo simultaneamente uma relação próxima com os alunos. Esta evolução mostrou-me que a autoridade pedagógica não se constrói apenas pela imposição de regras, mas também pela qualidade das interações estabelecidas com os alunos. A literatura tem salientado que as relações professor–aluno e a qualidade das interações no contexto de aula são dimensões fundamentais para promover o envolvimento dos estudantes, uma vez que articulam suporte relacional, organização e orientação para a aprendizagem (Pianta et al., 2012). Neste contexto, comecei a sentir mudanças positivas no funcionamento da turma quando os alunos deixaram de iniciar exercícios sem autorização e passaram a silenciar-se espontaneamente para escutar as instruções.

Apesar da evolução verificada, o processo de gestão da turma não foi imediato nem linear. Em algumas aulas, sobretudo nas modalidades coletivas e em situações de jogo, a competição continuou a gerar momentos de maior excitação, ruído e conflito entre alunos. Esta realidade mostrou-me que a definição de regras, por si só, não garantia automaticamente a autorregulação da turma. Era necessário reforçar essas regras de forma sistemática, antecipar momentos potencialmente problemáticos e ajustar a minha intervenção ao tipo de tarefa, ao nível de envolvimento emocional dos alunos e ao clima da aula.

Esta experiência permitiu-me compreender que a gestão da turma não se resume ao controlo disciplinar, mas constitui uma condição pedagógica para a aprendizagem. Quando a aula se encontrava desorganizada, o tempo de empenhamento motor diminuía, as instruções perdiam eficácia e os alunos com mais dificuldades tendiam a envolver-se menos nas tarefas. Neste sentido, a gestão da aula passou a ser entendida como parte integrante do ensino, articulando organização, prevenção, clareza comunicativa e relação pedagógica. Esta perspetiva aproxima-se da literatura que salienta a importância das

estratégias preventivas e da criação de ambientes estruturados para favorecer o comportamento, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos (Emmer & Stough, 2001; Korpershoek et al., 2016).

Ao longo do estágio, percebi que gerir a turma não passava por impor autoridade, mas por construir uma liderança pedagógica assente na firmeza, na proximidade e na capacidade de orientar os alunos para os objetivos da aula (Pérez Gómez, 2023). Foi nesta lógica que procurei atuar, combinando exigência, consistência e relação pedagógica, o que contribuiu para a melhoria do clima de aula e para um maior envolvimento da turma.

A gestão da turma revelou-se, assim, um processo progressivo, sustentado na clareza das regras, na consolidação de rotinas e na construção gradual de autoridade pedagógica, criando condições mais estáveis e favoráveis à aprendizagem.

4.3. Avaliação

No início do ano letivo, o Núcleo de Educação Física (NEF) da escola definiu critérios comuns de avaliação para todos os professores da disciplina, procurando garantir maior coerência e justiça no processo avaliativo. A avaliação ficou estruturada em três áreas principais: a área das Atividades Físicas (70%), centrada no desempenho prático e no desenvolvimento das aprendizagens motoras e técnico-táticas nas diferentes modalidades; a área da Aptidão Física (20%), que contemplou parâmetros como força, velocidade, coordenação, agilidade, equilíbrio, resistência aeróbica e flexibilidade; e a área dos Conhecimentos (10%), relacionada com os conteúdos teóricos abordados ao longo do ano letivo.

Estes critérios constituíam uma orientação comum definida pelo grupo disciplinar, pelo que a minha intervenção avaliativa teve de respeitar as normas estabelecidas pela escola. Ainda assim, ao longo do estágio, fui compreendendo a importância desta uniformização, uma vez que permitia garantir maior

coerência entre professores, maior transparência para os alunos e uma leitura mais equilibrada das diferentes dimensões da aprendizagem em Educação Física. A distribuição entre Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos pareceu-me ajustada, pois valorizava predominantemente a prática motora, sem desconsiderar a condição física e os conteúdos teóricos associados à disciplina.

Estes critérios foram apresentados e explicados aos alunos no início do ano, permitindo que compreendessem de que forma seriam avaliados ao longo das aulas. A comunicação prévia dos critérios revelou-se importante para promover transparência e percepção de justiça no processo avaliativo, uma vez que os alunos passam a compreender o que é valorizado no seu processo de aprendizagem (Hay & Penney, 2013).

Relativamente ao processo de recolha de informação para avaliação, recorri essencialmente a grelhas de observação e a registos contínuos do desempenho dos alunos durante as aulas. Ao longo do estágio procurei utilizar diferentes tipos de grelhas, algumas mais detalhadas e outras mais práticas, tendo-me sentido progressivamente mais confortável com instrumentos de registo mais simples, que me permitiam observar e avaliar os alunos de forma mais eficiente durante a aula. Esta opção resultou de uma reflexão prática sobre as exigências reais da aula de Educação Física. As grelhas demasiado detalhadas, embora pudessem parecer mais completas, dificultavam a observação contínua dos alunos, pois exigiam demasiado tempo de registo e desviavam a minha atenção da dinâmica da aula. Percebi, assim, que um instrumento avaliativo só é verdadeiramente útil se for funcional no contexto em que é aplicado, permitindo recolher informação sem comprometer a intervenção pedagógica, a gestão da turma e o *feedback* imediato. Através da observação contínua e da análise do desempenho dos alunos nas diferentes tarefas propostas, foi possível acompanhar a evolução das aprendizagens e recolher informação relevante para apoiar o processo avaliativo.

Neste sentido, a avaliação foi sendo compreendida não apenas como um momento de atribuição de classificação, mas como um processo contínuo de recolha, interpretação e utilização de informação para apoiar a aprendizagem

dos alunos. Em Educação Física, esta dimensão assume particular relevância, uma vez que o desempenho dos alunos é observado em contextos práticos, dinâmicos e socialmente expostos, exigindo critérios claros, registos consistentes e uma leitura contextualizada da participação e da evolução de cada aluno. A avaliação para a aprendizagem permite, assim, aproximar a avaliação da intervenção pedagógica, utilizando a informação recolhida para ajustar o ensino, orientar o *feedback* e promover maior consciência dos alunos sobre o seu próprio progresso (Chng & Lund, 2018; Moura et al., 2020).

Para além disso, os alunos realizaram mensalmente momentos de autoavaliação, que lhes permitiram refletir sobre o seu próprio desempenho e participação nas aulas. Este processo contribuiu para promover uma maior consciência sobre o seu percurso de aprendizagem e incentivou os alunos a assumirem um papel mais ativo no processo avaliativo, deixando de ser apenas recetores da avaliação e passando a participar de forma mais reflexiva na compreensão do seu próprio progresso (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). No entanto, este processo não foi imediatamente significativo para todos os alunos. Numa fase inicial, alguns alunos tendiam a perguntar que classificação deveriam atribuir a si próprios, em vez de realizarem uma reflexão autónoma sobre o seu desempenho. Esta situação mostrou-me que a autoavaliação também precisa de ser ensinada, orientada e progressivamente valorizada. Após o lançamento das classificações do 1.º período, notei uma maior preocupação dos alunos em compreender os critérios e em justificar melhor a sua autoavaliação, o que tornou este momento mais consciente e mais próximo de uma verdadeira reflexão sobre a aprendizagem.

A avaliação teve ainda impacto na forma como ajustei a intervenção pedagógica. A análise dos registos permitiu-me identificar aspetos em que a turma revelava mais fragilidades, nomeadamente a utilização de linguagem específica da disciplina. Ao perceber que este parâmetro apresentava resultados menos consistentes, procurei reforçar nas aulas seguintes a utilização de vocabulário técnico e incentivar os alunos a verbalizarem com maior rigor os conteúdos trabalhados. Desta forma, a avaliação não funcionou apenas como

instrumento de classificação, mas também como elemento regulador do ensino, ajudando-me a tomar decisões mais ajustadas às necessidades reais da turma.

4.3.1. Avaliação Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica (AD) assumiu um papel fundamental no início das diferentes unidades didáticas, permitindo identificar o ponto de partida da turma relativamente às modalidades abordadas. Neste sentido, a AD permite conhecer o ponto de partida dos alunos, os seus pré-requisitos, experiências e necessidades, garantindo uma intervenção ajustada e equitativa (Perrenoud, 1999). Em Educação Física, esta função diagnóstica ganha particular relevância quando a avaliação é entendida como parte integrante da pedagogia, permitindo ao professor recolher evidências sobre a aprendizagem dos alunos e utilizá-las para ajustar objetivos, tarefas, *feedback* e critérios de sucesso (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

De forma sistemática, realizei uma aula específica de diagnóstico no início de cada UD, com exceção da unidade de dança. Este momento inicial permitiu observar o nível geral de desempenho dos alunos, bem como compreender as suas principais dificuldades e potencialidades no contexto das diferentes atividades propostas. No início do estágio, a AD teve um impacto particularmente significativo na minha perceção sobre a turma. Embora tivesse consciência de que o contexto escolar apresentava objetivos, ritmos e níveis de exigência diferentes do contexto de treino desportivo, os primeiros momentos de diagnóstico permitiram-me perceber de forma mais concreta a heterogeneidade existente ao nível do desempenho motor, da autonomia e da compreensão técnico-tática dos alunos. Esta constatação foi importante para ajustar as minhas expectativas enquanto professor estagiário e para compreender que o ensino em contexto escolar exige uma abordagem mais progressiva, inclusiva e adaptada aos diferentes ritmos de aprendizagem.

A estrutura destas aulas de diagnóstico procurava privilegiar, numa fase inicial, a observação de exercícios de carácter mais técnico, permitindo analisar a

execução das habilidades fundamentais da modalidade. Posteriormente, os alunos eram colocados em situações de jogo ou tarefas mais contextualizadas, possibilitando observar também a compreensão tática e a capacidade de aplicação dos gestos técnicos em contexto real de prática. Esta organização revelou-se pedagogicamente relevante, porque permitiu evitar uma leitura limitada da competência dos alunos. Em Educação Física, a aprendizagem não se reduz à execução isolada de gestos técnicos; implica também tomada de decisão, cooperação, ocupação racional do espaço, adaptação à oposição e respeito pelas regras da atividade. Assim, ao combinar tarefas técnicas com situações mais contextualizadas, a AD permitiu identificar não apenas o que os alunos conseguiam executar, mas também como utilizavam essas competências em situações próximas da realidade da modalidade.

Um exemplo desta análise pode ser observado na reflexão realizada após a primeira aula da UD de andebol, onde foi registado o seguinte:

“Ao nível técnico, o passe e a receção revelaram um nível base generalizado, com controlo aceitável da bola em situações simples, mas ainda com pouca consistência na precisão e na qualidade do gesto técnico. No drible, embora os alunos conseguissem executar a tarefa, verificou-se necessidade de melhorar o controlo orientado e a coordenação em situação de deslocamento. Estes indicadores permitem-me concluir que será necessário consolidar os fundamentos técnicos antes de avançar para contextos mais complexos.”

Este registo evidencia a função reguladora da AD, uma vez que a informação recolhida não ficou limitada à descrição do desempenho inicial, mas orientou decisões pedagógicas posteriores. Ao perceber que os alunos apresentavam dificuldades na consistência técnica e na aplicação dos fundamentos em movimento, tornou-se necessário consolidar primeiro habilidades base antes de avançar para tarefas mais complexas. Neste sentido, a AD permitiu ajustar a progressão da UD, evitando uma passagem demasiado rápida para situações de maior exigência tática que poderiam comprometer a participação e a aprendizagem dos alunos.

Durante este processo recorri à utilização de uma grelha de observação estruturada, organizada numa escala de cinco níveis de participação ou execução das tarefas: 1 – ninguém faz; 2 – fazem poucos; 3 – faz metade; 4 – fazem muitos; 5 – fazem todos. Esta escala permitia registar de forma simples e objetiva o comportamento geral da turma face às tarefas propostas, possibilitando uma leitura rápida do nível coletivo de desempenho dos alunos durante a aula de diagnóstico. A simplicidade desta escala revelou-se funcional, pois permitia recolher informação relevante sem comprometer a observação global da aula. Num contexto prático e dinâmico, em que era necessário observar simultaneamente aspetos técnicos, táticos e comportamentais, uma grelha demasiado complexa poderia dificultar a leitura da turma e reduzir a minha capacidade de intervenção durante a prática. Esta opção mostrou-me que a qualidade de um instrumento de avaliação não depende apenas do seu grau de detalhe, mas da sua adequação ao contexto, à finalidade da observação e à possibilidade real de utilização durante a aula.

De forma geral, a AD permitiu compreender o nível em que a turma se encontrava no início de cada UD. Esta análise revelou-se importante para identificar as principais lacunas e potencialidades dos alunos, permitindo construir uma visão mais clara do ponto de partida da turma no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, compreendi também que uma única aula de diagnóstico nem sempre era suficiente para conhecer totalmente as dificuldades dos alunos. Em algumas modalidades, o diagnóstico inicial permitia recolher informação adequada para orientar a UD; noutras, só ao longo das aulas seguintes se tornavam mais evidentes determinadas dificuldades, sobretudo em situações de jogo, cooperação, oposição ou maior exigência decisional. Esta limitação levou-me a entender a AD não como um momento fechado e isolado, mas como o início de um processo contínuo de observação, interpretação e ajustamento pedagógico. Esta perspetiva aproxima-se da avaliação para a aprendizagem, na medida em que a avaliação só ganha verdadeiro sentido pedagógico quando se articula com os objetivos de aprendizagem, com as tarefas propostas e com as decisões tomadas ao longo do processo de ensino (Moura et al., 2020).

Deste modo, a AD assumiu uma função essencial na construção de um ensino mais ajustado à realidade da turma. Para além de identificar o ponto de partida dos alunos, permitiu-me questionar expectativas iniciais, reorganizar prioridades, adaptar a progressão das tarefas e compreender melhor a relação entre avaliação, planeamento e intervenção pedagógica. Esta experiência reforçou a ideia de que avaliar, em Educação Física, não significa apenas medir desempenhos, mas recolher informação significativa para tomar decisões mais conscientes e favorecer aprendizagens mais adequadas às necessidades dos alunos.

4.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa foi desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, assumindo um papel central no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos durante as diferentes unidades didáticas. Enquanto a AD permitiu compreender o ponto de partida da turma, a avaliação formativa possibilitou observar de forma contínua o envolvimento e a evolução dos alunos ao longo das aulas.

No contexto do estágio, este processo foi realizado de acordo com as orientações definidas pelo Núcleo de Estágio, sendo operacionalizado através de uma avaliação contínua registada numa escala de 0 a 20 valores. Esta classificação procurava refletir não apenas o desempenho motor dos alunos nas diferentes atividades, mas também o seu comportamento e participação no contexto da aula. Antes e durante as aulas, procurei clarificar os aspetos que estavam a ser avaliados, para que os alunos compreendessem que a avaliação não se restringia à execução técnica, mas incluía também o empenho, a responsabilidade, o respeito pelas regras, a cooperação e a participação nas tarefas propostas. Esta opção aproximou a avaliação formativa de uma lógica de avaliação para a aprendizagem, valorizando a aprendizagem como um processo contínuo, contextualizado e participado, e não apenas como um produto final ou uma execução isolada de habilidades (Lorente-Catalán & Kirk, 2016).

Neste sentido, foram considerados diferentes aspetos relacionados com o comportamento e o envolvimento dos alunos nas aulas. Um dos fatores analisados foi a assiduidade e pontualidade, uma vez que a presença regular nas aulas e o cumprimento dos horários eram entendidos como elementos fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens. Situações de faltas injustificadas tinham impacto na classificação atribuída, enquanto casos devidamente justificados implicavam a realização de tarefas de compensação, nomeadamente através da elaboração de relatórios.

Outro aspeto considerado foi o cumprimento das normas básicas de funcionamento da aula, incluindo a apresentação com o material necessário para a prática e o respeito pelas regras estabelecidas. Situações como a ausência de equipamento ou outras condições que impedissem a participação adequada nas atividades eram registadas e consideradas no processo avaliativo.

Para além disso, foi também avaliada a participação e o desempenho dos alunos nas atividades propostas, tendo em conta o empenho demonstrado nas tarefas, a execução técnica das habilidades motoras, o nível de envolvimento nas atividades, bem como atitudes de cooperação, responsabilidade e respeito pelos colegas e pelas regras da aula. Estes elementos permitiram acompanhar de forma mais consistente o comportamento dos alunos e compreender o seu nível de participação no processo de aprendizagem.

Ao longo das aulas, a avaliação formativa foi acompanhada por *feedback* contínuo, procurando tornar visíveis os aspetos em que os alunos estavam a evoluir e aqueles que necessitavam de melhorar. Em alguns momentos, era necessário recordar que determinados comportamentos também estavam a ser avaliados, sobretudo quando se verificavam distrações, incumprimento de regras ou menor envolvimento nas tarefas. Noutros momentos, procurei reforçar positivamente melhorias observadas, como a evolução técnica, o maior empenho ou a melhoria na cooperação com os colegas.

A autoavaliação mensal complementou este processo, permitindo que os alunos refletissem sobre a sua prestação e participação nas aulas. Contudo,

numa fase inicial, alguns alunos tinham dificuldade em avaliar-se de forma autónoma e fundamentada, procurando mais uma confirmação externa da classificação do que uma reflexão sobre o próprio desempenho. Esta dificuldade mostrou-me que a autoavaliação também precisa de ser ensinada, uma vez que implica capacidade de monitorizar a própria aprendizagem, comparar o desempenho com critérios definidos e assumir maior responsabilidade pelo processo avaliativo (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Panadero et al., 2015). Com o tempo, e sobretudo após maior contacto com os critérios e com as classificações atribuídas, os alunos foram demonstrando maior consciência sobre o seu desempenho.

A principal dificuldade sentida na avaliação formativa relacionou-se com a observação de todos os alunos de forma justa e consistente. Numa fase inicial, esta tarefa foi particularmente exigente, pois ainda não conhecia bem todos os alunos e precisava de conciliar observação, registo, gestão da aula e *feedback* imediato. Com o tempo, à medida que fui conhecendo melhor a turma e simplificando os instrumentos de registo, esta tarefa tornou-se mais natural e eficaz. Assim, a avaliação formativa revelou-se essencial para compreender a evolução individual dos alunos, ajustar o *feedback* e tomar decisões mais adequadas às suas necessidades.

4.3.3. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa foi realizada no final de cada UD, seguindo as orientações definidas pelo Departamento de Educação Física e pela PC. Este momento teve como principal finalidade sintetizar o percurso de aprendizagem dos alunos ao longo de cada unidade, permitindo uma apreciação global das competências desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a AS permitiu sintetizar e comunicar os resultados alcançados pelos alunos, sem perder o seu valor formativo e reflexivo (Brookhart, 2011).

Sempre que possível, foram realizados dois momentos de avaliação em cada modalidade. Esta opção permitiu que os alunos tivessem mais do que uma

oportunidade para demonstrar as aprendizagens adquiridas, contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do seu desempenho. O segundo momento não teve apenas a função de confirmar a classificação inicial, mas também de verificar possíveis melhorias e dar aos alunos uma nova oportunidade para demonstrarem a evolução realizada após o *feedback* recebido e a continuidade da prática.

Relativamente à forma como a avaliação foi operacionalizada, esta realizou-se através da combinação de exercícios técnicos e situações de jogo. Esta opção permitiu observar simultaneamente a execução das habilidades motoras específicas de cada modalidade e a capacidade dos alunos em aplicar essas competências em contexto de jogo, evidenciando também aspetos relacionados com a compreensão tática e a tomada de decisão. Contudo, a avaliação em situação de jogo revelou-se mais exigente do que a avaliação técnica isolada, uma vez que envolvia simultaneamente vários indicadores, como execução técnica, tomada de decisão, posicionamento, cooperação, oposição e cumprimento das regras. Esta complexidade reforçou a necessidade de critérios claros e compreendidos pelos alunos, dado que, em Educação Física, a perceção dos estudantes sobre aquilo que é valorizado na avaliação nem sempre coincide com os critérios oficialmente definidos (Redelius & Hay, 2012).

Para o registo do desempenho dos alunos recorri a grelhas de avaliação organizadas em três níveis de desempenho: 0 – não faz; 1 – faz com falhas; 2 – faz. Esta estrutura permitia avaliar de forma clara e objetiva o grau de realização dos diferentes critérios observados, facilitando o registo do desempenho dos alunos durante as situações de avaliação. A utilização destas grelhas contribuiu para tornar o processo avaliativo mais consistente e transparente. Ainda assim, percebi que a AS exigia uma leitura cuidadosa, sobretudo quando o desempenho dos alunos se situava entre níveis próximos. Nestes casos, os dados da avaliação formativa e os registos contínuos realizados ao longo da UD tornaram-se fundamentais para apoiar uma decisão mais justa e coerente, evitando que a classificação dependesse apenas de uma impressão momentânea ou de

critérios pouco explicitados, uma preocupação presente na literatura sobre avaliação em Educação Física (Svennberg et al., 2014).

A classificação final respeitou os critérios definidos pelo Núcleo de Educação Física da escola, organizados em três áreas principais: Atividades Físicas (70%), Aptidão Física (20%) e Conhecimentos (10%). Esta estrutura permitiu considerar diferentes dimensões do processo de aprendizagem, valorizando não apenas o desempenho prático nas modalidades abordadas, mas também o desenvolvimento da condição física e a aquisição de conhecimentos teóricos relacionados com a disciplina.

Apesar da importância da AS, reconheço que o reduzido número de aulas em algumas unidades didáticas limitou a possibilidade de realizar mais momentos avaliativos. Se tivesse tido mais tempo, teria procurado distribuir melhor a avaliação ao longo da unidade, realizando mais momentos de observação específicos e evitando que a AS se concentrasse apenas numa aula final. Esta possibilidade permitiria recolher evidências mais diversificadas e acompanhar com maior rigor a evolução dos alunos.

Desta forma, a AS procurou refletir de forma equilibrada o percurso de aprendizagem dos alunos ao longo das unidades didáticas, integrando informação recolhida ao longo do processo de ensino e permitindo uma apreciação mais global do seu desempenho. Compreendi, assim, que a AS, embora necessária para sintetizar e comunicar resultados, não deve ser entendida de forma isolada. A sua validade pedagógica aumenta quando é articulada com a AD, com a avaliação formativa, com os registos contínuos e com a evolução demonstrada pelos alunos ao longo da UD.

5. Área 2 – Participação na Escola e Comunidade

5.1. Desporto Escolar Adaptado

No âmbito do estágio profissional, tive também a oportunidade de integrar o Desporto Escolar Adaptado, uma experiência que se revelou bastante marcante ao longo deste percurso.

Ao contrário do que acontece no Desporto Escolar mais tradicional, neste contexto não existe uma lógica de competição. Em vez disso, realizam-se encontros entre várias escolas do distrito, onde o principal objetivo passa pela participação, pela inclusão e pela interação entre os alunos. Estes momentos assumem-se como espaços de partilha, convívio e envolvimento, onde o foco não está em ganhar ou perder, mas sim em proporcionar experiências positivas a todos os participantes.

Esta realidade levou-me a olhar para a Educação Física de uma forma ainda mais abrangente, percebendo que o verdadeiro valor da prática não está apenas no desempenho, mas na possibilidade de todos participarem, independentemente das suas características ou limitações.

Ao longo destes momentos, fui percebendo que estes alunos carecem de uma atenção e energia diferentes. O simples facto de nos envolvermos com eles nas atividades faz com que se sintam mais alegres, mais confiantes e, acima de tudo, parte de algo. Em vários momentos, o sorriso demonstrado pelos alunos acabou por ser o indicador mais claro do impacto destas experiências, tornando-se, para mim, o aspeto mais significativo de toda a participação no Desporto Escolar Adaptado.

Para mim, enquanto futuro professor, esta experiência teve um significado especial, pois levou-me a refletir sobre a necessidade de adaptar constantemente a minha intervenção pedagógica às características dos alunos. Mais do que ensinar, senti que estava a contribuir para criar um ambiente onde cada aluno se sente incluído, valorizado e capaz, reforçando a importância de uma Educação Física verdadeiramente acessível a todos.

5.2. Diretor de Turma

Apesar de não ter desempenhado formalmente funções de Diretor de Turma, uma vez que a PC já desempenhava o cargo de Diretora do Departamento de Educação Física, tive a oportunidade de contactar de forma próxima com algumas das responsabilidades associadas a esse papel, por sua iniciativa, o que se revelou uma experiência relevante ao longo do estágio.

Esse contacto ocorreu, sobretudo, através da utilização da plataforma Inovar, onde fui assumindo um papel ativo em diferentes tarefas, como o registo de presenças, marcação de faltas, inserção de ocorrências, elaboração de sumários e consulta das avaliações dos alunos. Para além disso, tive também acesso ao Plano Anual de Atividades, o que me permitiu compreender melhor a organização e o funcionamento da escola para além do contexto da aula.

Esta experiência levou-me a perceber que o papel do Diretor de Turma vai muito além de uma função administrativa, assumindo uma responsabilidade central na gestão da turma, no acompanhamento dos alunos e na articulação com os diferentes elementos da comunidade educativa.

Do ponto de vista pessoal e profissional, considero que este contacto foi bastante importante, pois permitiu-me ter uma visão mais real e concreta da profissão docente. Percebi que ser professor não se resume apenas à lecionação, mas envolve também um conjunto de funções que exigem organização, responsabilidade e uma atenção constante às necessidades dos alunos.

Assim, esta experiência acabou por complementar a minha formação durante o estágio, contribuindo para uma compreensão mais alargada do papel do professor no contexto escolar e reforçando a minha preparação para futuras responsabilidades nesta área.

5.3. Atividades

1. Comemoração do Dia Europeu do Desporto na Escola (26/09/2025)

A comemoração do Dia Europeu do Desporto na Escola constituiu uma das primeiras atividades desenvolvidas no âmbito da participação na escola e na comunidade, tendo sido realizada na Escola Secundária Dona Maria II, em Braga, e organizada pelo grupo de Educação Física durante o tempo letivo das aulas. Esta iniciativa teve como principal objetivo promover a prática de atividade física e assinalar a importância do desporto no contexto escolar, incentivando os alunos a adotarem estilos de vida mais ativos e saudáveis.

A atividade foi estruturada sob a forma de um circuito por diferentes espaços desportivos da escola, envolvendo modalidades como dança, voleibol, futsal, badminton e basquetebol. Cada grupo permanecia aproximadamente 15 minutos em cada estação, o que permitiu proporcionar aos alunos uma experiência diversificada e dinâmica, promovendo o contacto com diferentes práticas motoras.

No contexto do meu estágio, participei na organização da atividade, assumindo também um papel ativo na sua implementação. Durante a minha aula, fui responsável pela estação localizada no ginásio, onde orientei a atividade de dança. Neste espaço, procurei criar um ambiente dinâmico e motivador, incentivando a participação dos alunos e promovendo o envolvimento de todos na atividade proposta.

A adesão dos alunos foi bastante positiva, verificando-se elevados níveis de participação e entusiasmo ao longo das diferentes atividades. A possibilidade de contacto com várias modalidades contribuiu para um ambiente mais descontraído e motivador. Para além disso, a atividade permitiu a interação entre alunos de diferentes turmas, promovendo momentos de socialização e cooperação que nem sempre ocorrem no contexto habitual das aulas.

Apesar do balanço global positivo, considero que a atividade poderia ter beneficiado de uma organização mais estruturada ao nível das rotações, bem

como da eventual implementação de um sistema de equipas e classificação, que poderia aumentar ainda mais o envolvimento dos alunos. Ainda assim, a atividade decorreu sem problemas significativos, cumprindo os objetivos propostos.

De forma geral, esta experiência revelou-se enriquecedora, não só pela participação na organização e dinamização da atividade, mas também pela oportunidade de observar os alunos num contexto diferente do habitual. A interação entre turmas, a diversidade de modalidades e a promoção de um ambiente positivo reforçaram a importância deste tipo de iniciativas no contexto escolar, contribuindo para a valorização do desporto e da Educação Física na escola.

2. Reflexão de Aula teórica n.º1: “Atividade Física e Exercício Físico” (22/10/2025)

A aula teórica sobre o tema “Atividade Física e Exercício Físico”, em colaboração com a Biblioteca do Agrupamento de Escolas Dona Maria II teve como objetivo promover a literacia dos alunos relativamente à importância da atividade física, bem como reforçar a articulação entre a disciplina de Educação Física e outros espaços educativos da escola.

Estas aulas inserem-se numa dinâmica do estágio que visa proporcionar aos professores estagiários a oportunidade de abordar e discutir temas relacionados com a ligação entre o Desporto, a Educação Física, a Saúde e o Bem-Estar. Destinam-se, sobretudo, a turmas que têm Educação Física no seu horário, sendo realizadas em momentos em que as condições climatéricas não permitem a realização da aula prática nos espaços exteriores.

A aula decorreu na biblioteca e foi previamente planeada, o que permitiu estruturar a sessão de forma organizada e coerente. A preparação antecipada, aliada à entrega do plano de aula dentro dos prazos definidos, permitiu iniciar a

sessão com segurança e manter uma linha orientadora clara ao longo de toda a intervenção.

Durante a condução da aula, procurei adotar uma comunicação clara e acessível, incentivando a participação dos alunos e promovendo momentos de interação e partilha de ideias. Ao longo da sessão, fui envolvendo os alunos através de questões e discussões orientadas, o que contribuiu para manter a sua atenção e interesse pelos conteúdos abordados. De igual forma, procurei esclarecer dúvidas sempre que surgiram, favorecendo uma melhor compreensão dos conceitos trabalhados.

A utilização de recursos audiovisuais, nomeadamente vídeos, revelou-se uma estratégia eficaz para dinamizar a aula e facilitar a compreensão dos conteúdos. Estes elementos permitiram ilustrar de forma mais concreta os conceitos abordados, contribuindo para um maior envolvimento dos alunos. Na parte final da aula, verificou-se um ambiente mais calmo e recetivo, indiciando uma boa compreensão das ideias principais trabalhadas ao longo da sessão.

Apesar do balanço global positivo, foram identificados alguns aspetos a melhorar, nomeadamente ao nível da gestão das intervenções dos alunos. Em determinados momentos, a participação tornou-se algo desorganizada, dificultando a fluidez da explicação. Neste sentido, torna-se necessário adotar estratégias mais estruturadas de gestão da participação, como a definição de regras claras para a intervenção dos alunos, de forma a manter um equilíbrio entre um ambiente participativo e um controlo eficaz da turma.

Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências ao nível da comunicação e da gestão da aula. Para além disso, permitiu reforçar a importância da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis, evidenciando o papel do professor na formação integral dos alunos.

3. Corta-Mato Escolar (10/12/2025)

No âmbito da participação na escola e na comunidade, realizou-se o corta-mato escolar, uma atividade integrada no plano anual de atividades do Agrupamento de Escolas Dona Maria II, que contou com a participação de um número significativo de alunos e teve como principal objetivo promover a prática de atividade física, o espírito competitivo e o convívio entre os elementos da comunidade escolar.

A atividade decorreu na Escola EB 2/3 de Lamações, em Braga, envolvendo alunos de diferentes escalões. Os participantes foram organizados de acordo com a idade e o sexo, distribuindo-se por categorias como Infantis A, Infantis B, Iniciados e Juvenis, tanto no setor masculino como feminino, sendo cada prova adaptada em termos de distância às características dos respetivos escalões.

No contexto do meu estágio, participei na organização e dinamização da atividade. Colaborei na preparação do percurso, através da colocação de fitas delimitadoras, contribuindo para a definição do trajeto e para a segurança dos participantes. Durante a prova, fiquei responsável por um dos pontos do percurso, assegurando o cumprimento do trajeto por parte dos alunos e evitando cortes de caminho.

Para além disso, procurei apoiar e incentivar os alunos ao longo da atividade, garantindo que esta decorresse de forma segura. Um dos momentos mais marcantes ocorreu quando uma aluna se sentiu mal durante a prova, tendo sido necessário prestar-lhe auxílio imediato, situação que exigiu atenção, responsabilidade e capacidade de resposta perante um imprevisto.

Verificou-se uma boa adesão por parte dos alunos, que participaram com empenho e entusiasmo, contribuindo para um ambiente positivo ao longo da atividade. O envolvimento demonstrado pelos participantes reforçou a importância deste tipo de iniciativas na promoção da atividade física e na dinamização da vida escolar.

Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, permitindo-me desenvolver competências ao nível da organização e gestão de atividades escolares. Para além disso, reforçou a importância da segurança, da atenção e da capacidade de resposta a situações imprevistas, evidenciando o papel do professor enquanto agente responsável pela promoção de um ambiente seguro, organizado e formativo.

4. Torneio de Badminton (12/12/2025)

No âmbito das atividades desenvolvidas na escola, participei na organização e dinamização de um torneio de badminton, realizado na Escola Secundária Dona Maria II, em Braga. Esta iniciativa foi direcionada aos alunos da instituição, promovendo a prática da modalidade em contexto escolar.

Após a minha chegada à escola, dirigi-me aos professores responsáveis pela organização, com o objetivo de receber orientações relativamente às tarefas a desempenhar ao longo do evento. As principais funções que desempenhei passaram pelo apoio na delimitação do espaço de jogo, nomeadamente na organização dos campos, e pela supervisão das funções atribuídas a alguns alunos.

Estas tarefas permitiram compreender de forma mais concreta o processo de organização de eventos desportivos em contexto escolar. A participação ativa dos alunos revelou-se um elemento facilitador, contribuindo para uma gestão mais eficiente das tarefas e para o bom funcionamento da competição.

Ao longo do evento, foi evidente uma boa adesão por parte dos alunos, incluindo participantes de ambos os sexos, o que demonstrou o interesse pela modalidade. Destacou-se ainda o espírito de *fair-play*, bem como a responsabilidade demonstrada pelos alunos que desempenharam funções de arbitragem.

A participação neste evento contribuiu para o desenvolvimento de competências ao nível da organização e gestão de atividades desportivas,

evidenciando simultaneamente a importância do professor na promoção de experiências educativas que incentivem o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências sociais e desportivas.

5. Reflexão de Aula teórica n.º2: “Desporto Adaptado” (11/02/2026)

A aula teórica sobre o tema “Desporto Adaptado” permitiu abordar uma dimensão fundamental da Educação Física, centrada na inclusão, na igualdade de oportunidades e no papel do desporto enquanto meio de integração social. Mais do que a transmissão de conteúdos, esta aula procurou sensibilizar os alunos para a realidade do desporto adaptado, promovendo uma reflexão sobre a importância de criar contextos desportivos acessíveis a todos.

A aula foi estruturada de forma a incentivar a participação ativa dos alunos, promovendo o debate e a partilha de ideias em torno dos conteúdos abordados. De forma geral, a turma demonstrou interesse pelo tema, participando nas intervenções e contribuindo com exemplos e opiniões, o que permitiu criar um ambiente dinâmico e participativo.

Durante a condução da aula, procurei gerir as intervenções dos alunos de forma equilibrada, garantindo a participação de todos, mas mantendo regras claras de comunicação. Apesar de terem existido alguns momentos pontuais de dispersão, estes foram rapidamente controlados através da gestão da palavra e da definição de regras, permitindo manter um ambiente estruturado e respeitador.

No final da aula, devido à limitação de tempo, foi necessário ajustar o planeamento inicialmente definido, substituindo o momento de revisão previsto através de um Kahoot pela explicação do MED. Este reajuste permitiu-me perceber que a gestão do tempo é uma dimensão essencial da prática pedagógica, exigindo a capacidade de selecionar prioridades sem perder a coerência dos objetivos definidos.

Ao longo da sessão, senti-me confiante na condução da aula, conseguindo manter o controlo do grupo e promover a participação dos alunos de forma equilibrada. Esta experiência reforçou a importância da capacidade de adaptação do professor, evidenciando que a prática pedagógica exige uma constante tomada de decisão em função do contexto.

Para além disso, esta aula permitiu reforçar o papel da Educação Física enquanto espaço privilegiado para a promoção de valores sociais, nomeadamente a inclusão, o respeito pela diferença e a igualdade de oportunidades. A abordagem do desporto adaptado revelou-se particularmente relevante neste sentido, contribuindo para uma formação mais completa dos alunos, não apenas ao nível motor, mas também ao nível pessoal e social.

De forma geral, considero que esta aula foi bastante positiva, permitindo-me consolidar competências ao nível da gestão da aula, da comunicação e da tomada de decisão pedagógica. Simultaneamente, reforçou a minha consciência sobre a importância do professor enquanto agente promotor de uma educação inclusiva, capaz de responder às necessidades de todos os alunos.

6. Dia aberto (26/03/2026)

No Dia Aberto realizado na Escola Secundária Dona Maria II, em Braga, foi implementada uma atividade dinamizada pelo Núcleo de Estágio da Universidade da Maia. Esta iniciativa teve como principal objetivo proporcionar aos alunos visitantes, futuros alunos da escola, uma experiência positiva e envolvente no contexto da Educação Física, promovendo simultaneamente a prática de atividade física através de jogos de carácter lúdico.

A atividade foi organizada sob a forma de diferentes estações, cada uma com um jogo distinto, incluindo estafetas, jogos cooperativos e atividades de precisão. Esta estrutura permitiu criar um ambiente dinâmico e diversificado, no qual os alunos puderam experimentar várias tarefas de forma rotativa, favorecendo o envolvimento ativo e o entusiasmo ao longo de toda a atividade.

Durante a atividade, fiquei responsável por uma das estações, onde dinamizei um jogo de carácter lúdico e competitivo. A tarefa consistia na realização de um percurso em que os alunos, organizados em equipas, tinham de encher um balão e utilizá-lo para segurar um copo sem recorrer às mãos. Após completar o percurso, o participante dava lugar ao colega seguinte, sendo contabilizado o tempo total da equipa, o que introduzia uma componente competitiva à atividade. Neste contexto, assumi a responsabilidade de explicar as regras, organizar os alunos, gerir o tempo e garantir o normal funcionamento da estação.

A participação dos alunos foi bastante positiva, evidenciando elevados níveis de motivação e envolvimento nas atividades propostas. O carácter lúdico das tarefas contribuiu para um ambiente descontraído e inclusivo, facilitando a integração dos alunos e promovendo uma experiência positiva associada à disciplina de Educação Física.

Esta atividade revelou-se particularmente enriquecedora pelo facto de envolver alunos mais novos, o que exigiu uma adaptação na forma de comunicação e na gestão da atividade. Foi necessário simplificar as instruções, adotar uma postura mais dinâmica e garantir que todos compreendiam as tarefas propostas. Esta experiência permitiu-me desenvolver a capacidade de ajustar a intervenção pedagógica às características do público-alvo, tornando evidente que a eficácia da comunicação depende da idade, da experiência e do nível de compreensão dos alunos.

Para além disso, este contexto evidenciou o papel do professor enquanto agente dinamizador de experiências educativas significativas fora do contexto formal de aula. A criação de um ambiente motivador, acessível e inclusivo revelou-se fundamental para promover o interesse dos alunos pela prática desportiva e pela própria escola.

De forma geral, considero que esta atividade foi bastante positiva, não só pela dinamização dos jogos, mas também pela oportunidade de contacto com alunos em fase de transição para um novo contexto escolar. O contacto com este

público permitiu-me perceber melhor a importância de ajustar a linguagem, o entusiasmo e a organização das tarefas às características dos alunos, reforçando a flexibilidade necessária à prática docente.

7. Torneio de Voleibol (27/03/2026)

No âmbito das atividades desenvolvidas na escola, participei na organização e dinamização de um torneio de voleibol, realizado na Escola Secundária Dona Maria II, em Braga. Esta iniciativa envolveu alunos de diferentes turmas, incluindo a turma 11.º L, da qual sou docente, sendo organizada em formato misto, promovendo a participação de alunos de ambos os sexos.

A atividade teve como principal objetivo incentivar a prática da modalidade, promover o convívio entre os alunos e desenvolver o espírito de cooperação e competição saudável em contexto escolar.

Durante o evento, desempenhei funções ao nível da organização e controlo dos jogos, integrando a mesa de jogo. Neste contexto, fui responsável por registar a pontuação ao longo das partidas, bem como pelo registo final dos resultados em documentos próprios, devidamente validados após cada jogo. Esta função exigiu elevados níveis de atenção, rigor e organização, uma vez que era fundamental garantir a fiabilidade dos resultados e o bom funcionamento da competição.

A participação dos alunos foi bastante positiva, verificando-se um bom ambiente ao longo de toda a atividade, com envolvimento não só dos participantes, mas também de colegas que assistiam aos jogos e apoiavam as equipas. Este aspeto contribuiu para um contexto dinâmico e motivador, reforçando o espírito de grupo e a valorização da modalidade.

Apesar do balanço global positivo, foi possível identificar algumas dificuldades ao nível da arbitragem, uma vez que esta foi assegurada por alunos, que em alguns momentos demonstraram alguma incerteza relativamente às

regras do jogo. Esta situação evidenciou a importância de uma preparação prévia mais estruturada, nomeadamente ao nível do conhecimento das regras e da formação dos alunos envolvidos na arbitragem. Percebi, assim, que a atribuição de responsabilidades aos alunos deve ser acompanhada de uma orientação prévia clara, para que estes possam desempenhar as suas funções com maior segurança e autonomia.

A dinamização deste torneio contribuiu para uma melhor compreensão dos aspetos organizacionais associados à realização de atividades desportivas em contexto escolar, reforçando simultaneamente o papel do professor na promoção de ambientes competitivos saudáveis, baseados no respeito, na cooperação e na participação ativa dos alunos.

6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

6.1. Reflexão sobre o percurso de estágio

6.1.1. Fase de adaptação - 1.º Período

O primeiro período foi marcado por um processo contínuo de aprendizagem e adaptação enquanto professor de Educação Física, no qual tive oportunidade de lecionar diferentes modalidades, contextos e tipos de aula, desde aulas práticas regulares a momentos de AS e aulas com dinâmicas diferenciadas. De forma global, considero que este período foi muito positivo, não só pelo envolvimento dos alunos, mas sobretudo pelo crescimento que senti ao nível da gestão da turma, da tomada de decisão e da reflexão sobre a minha prática.

Ao longo do período, fui percebendo progressivamente a importância de estabelecer rotinas claras e consistentes, especialmente nos momentos de instrução. Nas primeiras aulas, identifiquei dificuldades relacionadas com o silêncio, a atenção dos alunos e o respeito pelos momentos de intervenção do professor, o que me obrigou a adotar uma postura mais firme e assertiva. Com

o passar do tempo, e através da reflexão após cada aula, fui ajustando estratégias, tornando-me mais claro nas expectativas e mais consistente na forma como intervinha perante comportamentos desajustados, o que se refletiu numa melhoria gradual do comportamento da turma.

A escolha dos exercícios revelou-se um fator determinante para o envolvimento dos alunos. As tarefas com caráter competitivo mostraram-se particularmente eficazes na motivação e no empenho, embora também tenham exigido maior controlo emocional e comportamental, sobretudo em modalidades como o futebol. Esta dualidade levou-me a perceber que a competição, apesar de potenciar o envolvimento dos alunos, necessita de ser cuidadosamente estruturada para não comprometer o clima da aula. Ao longo do período procurei também dar *feedback* frequente, tanto individual como coletivo, ajustando a minha intervenção às necessidades dos alunos e reforçando comportamentos positivos, aspetos técnicos e atitudes adequadas em contexto de aula.

A gestão do espaço foi um dos desafios mais constantes, uma vez que, na maioria das aulas, trabalhei com espaço reduzido, em especial na unidade de futebol. Esta limitação obrigou-me a ser criterioso na organização dos exercícios, na disposição dos alunos e na gestão dos tempos de espera, procurando sempre maximizar o tempo útil de prática. Quando tive acesso a um espaço mais amplo, percebi que este facilitava a organização de determinadas tarefas, mas exigia igualmente maior atenção ao controlo do grupo e à circulação dos alunos. Esta experiência reforçou a importância de adaptar a intervenção ao espaço disponível, garantindo que a organização da aula favorecesse o envolvimento motor e a segurança dos alunos.

Outro aspeto relevante foi a capacidade de adaptação a imprevistos, como atrasos no início da aula ou alterações ao plano previamente definido. Estes momentos obrigaram-me a ajustar a intervenção e a tomar decisões rápidas, algo que fui conseguindo fazer com maior segurança à medida que o período avançava.

As aulas de avaliação foram dos momentos mais exigentes deste período. Avaliar em contexto prático, especialmente em modalidades coletivas, obrigou-me a observar múltiplos critérios em simultâneo e a tomar decisões rápidas e justas. Inicialmente, senti algum desconforto em atribuir classificações numéricas, por considerar que o desempenho dos alunos não deve ser reduzido apenas a um número. Ainda assim, encaro este aspeto como parte do meu crescimento profissional, reconhecendo a necessidade de continuar a experimentar diferentes estratégias avaliativas até encontrar aquelas com que me sinto mais confortável. Para além dos momentos de AS, procurei realizar uma avaliação contínua ao longo das aulas, observando não só o desempenho motor dos alunos, mas também a atitude, o empenho, a evolução e o comportamento em contexto de aula. Este processo revelou-se exigente, pois implica atenção constante e uma grande responsabilidade nas decisões tomadas, levando-me a refletir sobre a justiça e a coerência da avaliação. Apesar das dificuldades inerentes, considero que esta forma de avaliar é fundamental, pois permite obter uma visão mais global e completa do aluno, evitando que a sua aprendizagem e o seu percurso sejam reduzidos apenas à atribuição de um número ou de um nível.

Valorizo também as aulas que permitiram trabalhar a dimensão humana e social dos alunos. Situações que surgiram fora da prática estritamente motora reforçaram a ideia de que a Educação Física é um espaço privilegiado para a formação integral, onde se promovem valores como respeito, empatia, responsabilidade e convivência. Estes momentos contribuíram de forma significativa para a construção da minha identidade enquanto professor.

Ao longo do primeiro período tive a oportunidade de lecionar uma aula de carácter teórico, experiência que se revelou particularmente desafiante e formativa. Sendo um contexto diferente das aulas práticas, senti a necessidade de ajustar a minha postura enquanto professor, bem como a forma de comunicar e de estruturar a aula, uma vez que a dinâmica exige maior controlo da turma e clareza na transmissão da informação. Procurei organizar a aula de forma lógica e acessível, promovendo momentos de participação e reflexão. Apesar de

algumas dificuldades iniciais na gestão das intervenções e do tempo, considero que a aula decorreu de forma positiva e permitiu-me perceber a importância das aulas teóricas como complemento da prática, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos da Educação Física. Esta experiência ajudou-me também a desenvolver competências ao nível da comunicação, da organização e da gestão da turma, reforçando a minha consciência sobre a diversidade de papéis que o professor de Educação Física assume no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho desenvolvido em contexto de grupo de estágio revelou-se igualmente muito importante ao longo deste período. A planificação dos planos de aula em conjunto e a partilha de reflexões, tanto durante a sua construção como após a implementação das aulas, permitiram-me analisar a minha prática de forma mais crítica e fundamentada. A observação das aulas dos colegas revelou-se particularmente enriquecedora, pois possibilitou a troca de ideias, a identificação de diferentes estratégias e a reflexão sobre aquilo que resulta melhor em determinados contextos e turmas. Este trabalho colaborativo ajudou-me sobretudo ao nível da escolha e adaptação dos exercícios, bem como na discussão sobre os processos de avaliação e sobre qual a forma mais adequada de avaliar os alunos. A partilha de perspetivas após as aulas foi também determinante no apoio à tomada de decisões, permitindo-me ponderar diferentes pontos de vista antes de intervir ou alterar estratégias. Considero que este trabalho em equipa contribuiu para que me tornasse um professor mais seguro e mais crítico na análise da minha prática, ajudando-me a desenvolver competências que se refletem numa atuação mais consciente, fundamentada e coerente enquanto professor.

No balanço final, considero que o primeiro período foi fundamental para consolidar bases importantes da minha prática pedagógica. Por se tratar de um contexto diferente das aulas práticas, senti necessidade de ajustar a minha postura, a forma de comunicar e a organização da aula, procurando manter o envolvimento dos alunos num ambiente menos centrado na prática motora. Este período ajudou-me a ganhar maior confiança na minha atuação enquanto

professor e a consolidar a minha identidade docente. Continuo consciente de que há aspetos a melhorar, sobretudo ao nível da consistência disciplinar e da gestão do comportamento em contextos mais intensos, mas encaro isso como parte natural do processo de aprendizagem. Terminei o primeiro período mais consciente das minhas fragilidades, mas também mais seguro relativamente ao caminho a seguir, assumindo a reflexão e a melhoria contínua como elementos centrais do meu desenvolvimento profissional.

6.1.2. Fase de evolução - 2.º Período

O segundo período representou uma fase de continuidade, mas sobretudo de consolidação do processo de aprendizagem enquanto professor de Educação Física. Mantendo algumas das modalidades já abordadas no primeiro período e introduzindo outras como o badminton, o andebol, o basquetebol e a ginástica acrobática, senti que este período foi marcado por uma maior segurança na minha intervenção pedagógica, bem como por uma evolução clara ao nível da gestão da turma e da intencionalidade das minhas decisões.

Um dos aspetos mais evidentes ao longo deste período foi a melhoria do comportamento dos alunos, muito associada à aplicação da investigação desenvolvida. As estratégias implementadas contribuíram para a criação de um ambiente de aula mais organizado e funcional, permitindo reduzir situações de indisciplina e promover uma maior disponibilidade dos alunos para a aprendizagem. Esta evolução refletiu-se também na minha atuação, uma vez que me senti mais confiante na forma como comunico, intervenho e estabeleço limites, sendo cada vez menos frequentes os momentos em que tive dificuldade em garantir o silêncio e a atenção da turma.

Ao nível da instrução, senti uma evolução significativa, conseguindo ser mais claro, objetivo e eficaz na transmissão da informação. Esta melhoria teve impacto direto no tempo útil de prática, permitindo aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos e reduzir períodos de inatividade.

Paralelamente, fui mais criterioso na organização dos exercícios e na gestão do espaço, procurando otimizar as condições disponíveis e garantir uma maior fluidez nas aulas. Comparativamente ao primeiro período, senti que já conseguia antecipar melhor alguns problemas organizativos, preparar transições mais rápidas e ajustar a explicação das tarefas ao nível de compreensão da turma.

Relativamente às tarefas propostas, a componente competitiva continuou a assumir um papel ambivalente. Por um lado, revelou-se um forte fator de motivação e envolvimento dos alunos; por outro, foi também a principal fonte de conflitos e comportamentos desajustados. Esta dualidade levou-me a refletir sobre a necessidade de estruturar melhor este tipo de situações, definindo regras mais claras e promovendo um maior controlo emocional por parte dos alunos, de forma a potenciar os seus benefícios sem comprometer o ambiente de aula.

No que diz respeito à avaliação, procurei diversificar as estratégias utilizadas, o que me permitiu sentir mais segurança e conforto neste processo. A utilização de diferentes formas de avaliação contribuiu para uma perceção mais completa do desempenho dos alunos, não só ao nível das competências motoras, mas também das atitudes, do empenho e da evolução ao longo do tempo. Esta abordagem ajudou-me a tornar a avaliação mais justa e coerente, reforçando a sua importância como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos maiores desafios deste período foi a implementação do MED. A introdução deste modelo revelou-se exigente, sobretudo porque os alunos ainda não demonstram estar totalmente preparados para este tipo de dinâmica. A atribuição de papéis, a autonomia exigida e a responsabilidade associada ao trabalho em equipa obrigaram-me a acompanhar o processo de forma próxima e a ajustar constantemente a intervenção. Esta experiência levou-me a refletir sobre a importância de adaptar os modelos de ensino ao contexto real da turma, bem como sobre a necessidade de preparar progressivamente os alunos para assumirem papéis mais autónomos e responsáveis no processo de aprendizagem.

O trabalho desenvolvido em contexto de grupo de estágio manteve-se como um elemento fundamental neste período. A planificação conjunta, a partilha de ideias e a reflexão após as aulas continuaram a contribuir de forma significativa para o meu desenvolvimento, permitindo-me analisar a minha prática de forma mais crítica e sustentada. A discussão com os colegas e a observação de diferentes formas de intervenção ajudaram-me a repensar estratégias, ajustar tarefas e tomar decisões mais conscientes face às dificuldades sentidas na turma.

Em termos de evolução pessoal, considero que melhorei sobretudo ao nível do controlo da turma, da qualidade da instrução e da capacidade de captar a atenção dos alunos. Sinto também progressos evidentes na gestão do espaço e na preocupação em maximizar o tempo de empenhamento motor, aspetos que considero fundamentais na qualidade das aulas de Educação Física. Ainda assim, reconheço que existem aspetos a melhorar, nomeadamente na gestão de situações de maior conflito associadas à competição e na adaptação de modelos de ensino mais complexos ao nível dos alunos.

Em síntese, o segundo período permitiu-me consolidar competências essenciais da minha prática pedagógica, tornando-me um professor mais seguro, consciente e reflexivo. Comparativamente ao primeiro período, senti que a minha intervenção se tornou mais intencional, estruturada e ajustada às características da turma. Apesar das dificuldades encontradas, encaro-as como oportunidades de aprendizagem, mantendo uma postura crítica e aberta à melhoria contínua.

6.1.3. Fase de consolidação - 3.º Período

O terceiro período representou uma fase de consolidação do percurso desenvolvido ao longo do estágio profissional. Comparativamente ao início do ano letivo, senti-me mais seguro na minha intervenção pedagógica, mais claro na instrução e mais consistente na gestão da turma. A experiência acumulada

nos períodos anteriores permitiu-me conduzir as aulas com maior tranquilidade, interpretar melhor as necessidades dos alunos e tomar decisões de forma mais consciente e ajustada ao contexto.

Ao longo deste período, tornou-se evidente uma evolução no comportamento e no clima da turma. Os alunos demonstraram maior respeito pelas regras, melhor compreensão das rotinas de funcionamento e maior disponibilidade para escutar as instruções. Esta melhoria permitiu-me deixar de estar tão centrado apenas no controlo do grupo e dedicar maior atenção à qualidade das tarefas, ao *feedback* e ao envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Apesar desta evolução, a competição continuou a representar um dos principais desafios da turma. Em alguns momentos, os alunos revelaram dificuldade em separar o contexto competitivo de reações mais impulsivas, surgindo picardias, conflitos ou atitudes menos adequadas quando perdiam, quando ficavam sem a bola ou quando sentiam alguma injustiça no jogo. Esta realidade exigiu uma intervenção constante da minha parte, procurando reforçar regras de convivência, controlar emocionalmente o grupo e ajudá-los a compreender que a competição deve ser vivida com respeito, responsabilidade e *fair-play*.

Neste sentido, o terceiro período permitiu-me consolidar uma postura mais firme, mas simultaneamente próxima dos alunos. Fui percebendo que a relação pedagógica construída ao longo do ano facilitou a comunicação e a aceitação das minhas intervenções, sem que isso implicasse perder exigência ou autoridade. Pelo contrário, senti que a proximidade, quando acompanhada de coerência e regras claras, contribuiu para um ambiente de maior confiança e respeito.

Também tive oportunidade de lecionar em contextos distintos, nomeadamente com alunos mais novos, o que se revelou uma experiência bastante enriquecedora. Este contacto exigiu uma adaptação da minha comunicação, da organização das tarefas e da forma como conduzia a aula.

Percebi que trabalhar com alunos de idades diferentes implica ajustar a linguagem, simplificar instruções, ser mais objetivo nas explicações e adaptar a intervenção ao nível de autonomia e compreensão do grupo. Esta experiência permitiu-me alargar a minha visão sobre a docência e reforçou a importância da flexibilidade pedagógica.

No que diz respeito à avaliação, senti-me mais confortável neste período. Depois das dificuldades e inseguranças sentidas no primeiro e no segundo períodos, fui ganhando maior confiança na observação dos alunos, na aplicação dos critérios e na atribuição de classificações. A experiência acumulada permitiu-me encarar a avaliação com maior naturalidade, embora continue a reconhecer a responsabilidade e a complexidade deste processo, sobretudo numa disciplina em que é necessário considerar o desempenho motor, a evolução, o empenho, a atitude e o comportamento dos alunos.

De forma global, o terceiro período permitiu-me consolidar muitas das aprendizagens construídas ao longo do estágio. Se no primeiro período predominou a adaptação e no segundo a evolução, esta fase foi marcada por maior estabilidade, segurança e consciência profissional. Terminei este percurso com uma perceção mais clara da minha identidade enquanto professor de Educação Física, assente numa postura próxima, exigente, reflexiva e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta fase fez-me sentir, de forma mais evidente, que já não estava apenas a cumprir tarefas de estágio, mas a assumir progressivamente uma forma própria de estar e intervir enquanto professor.

6.2. Projeto de estudo

6.2.1. Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do estágio profissional em Educação Física e teve como objetivo analisar o impacto do *feedback* positivo e da relação professor–aluno no comportamento, envolvimento e clima de aula. A

necessidade de realizar este estudo surgiu das dificuldades sentidas ao nível da gestão do comportamento e da relação com os alunos no início do estágio, marcadas por situações de desrespeito, conflitos e baixo envolvimento nas atividades. A intervenção baseou-se na aplicação sistemática de estratégias de *feedback* positivo e na construção de uma relação pedagógica mais próxima, procurando melhorar o ambiente de aula e a participação dos alunos. O estudo assumiu uma abordagem mista, recorrendo a questionários pré e pós-intervenção, grelhas de observação, diário reflexivo e registos de incidentes críticos. Os resultados evidenciaram melhorias ao nível do comportamento, do respeito pelas regras e do envolvimento nas tarefas, assim como uma evolução positiva do clima de aula. Este estudo permitiu compreender a importância da comunicação e da relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da prática docente.

6.2.2. Abstract

This study was developed as part of the professional internship in Physical Education and aimed to analyse the impact of positive feedback and the teacher-student relationship on students' behaviour, involvement, and classroom environment. The idea for this study came from the difficulties experienced at the beginning of the internship, especially in managing students' behaviour and building a positive relationship with them. These difficulties included situations of disrespect, conflicts, and low participation in the activities. The intervention was based on the regular use of positive feedback strategies and on building a closer pedagogical relationship with students, in order to improve classroom environment and students' participation. The study followed a mixed-method approach, including pre- and post-intervention questionnaires, observation grids, a reflective diary, and records of critical incidents. The results showed improvements in students' behaviour, respect for rules, and involvement in the tasks, as well as a positive change of the classroom environment. This study helped to understand the importance of communication and the teacher-student

relationship in the teaching-learning process, contributing to the development of teaching practice.

6.2.3. Introdução e Justificação do Estudo

O desenvolvimento profissional do professor de Educação Física constrói-se num processo contínuo de reflexão, análise e reajuste da prática pedagógica, particularmente relevante no contexto do estágio profissional. Para além da aquisição de competências técnicas e didáticas, o estágio constitui um espaço privilegiado para a problematização das situações vividas em contexto real de ensino, permitindo transformar dificuldades pedagógicas em oportunidades de aprendizagem profissional.

Neste enquadramento, o estudo investigativo assume um papel central enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, ao possibilitar uma aproximação sistemática e fundamentada à prática docente. Mais do que um exercício académico isolado, a investigação surge como um instrumento ao serviço da melhoria da ação pedagógica, promovendo uma compreensão mais profunda dos fenómenos educativos e sustentando a tomada de decisão do professor estagiário.

A partir das experiências vividas ao longo do estágio, emergiram desafios relacionados com a gestão do comportamento, o clima de aula e a relação pedagógica com os alunos, que exigiram uma reflexão crítica e intencional sobre as estratégias adotadas. Neste contexto, o *feedback* positivo e a construção de uma relação pedagógica mais próxima surgiram como estratégias centrais para promover maior envolvimento dos alunos, reforçar comportamentos adequados e melhorar o clima de aula. Foi neste contexto que se delineou o presente estudo investigativo, concebido como um processo de investigação-ação pedagógica, orientado para a compreensão e melhoria da prática, e assumido como parte integrante do percurso formativo e identitário do futuro professor.

Assim, o estudo investigativo apresentado nesta secção pretende evidenciar a articulação entre reflexão, investigação e desenvolvimento profissional, reforçando a ideia de que o professor é simultaneamente agente da ação educativa e produtor de conhecimento sobre a sua própria prática.

6.2.4. Fundamentação e Propósito

A Educação Física caracteriza-se por um contexto pedagógico altamente interativo, no qual o comportamento dos alunos, a qualidade da relação professor–aluno e o clima de aula assumem um papel determinante no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A literatura tem vindo a demonstrar que ambientes de aprendizagem positivos, estruturados e relacionalmente seguros estão associados a níveis mais elevados de envolvimento, motivação e autorregulação dos alunos (Mesquita & Graça, 2011; Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2019). Neste sentido, o presente estudo parte da compreensão de que o comportamento e o envolvimento dos alunos não dependem apenas das tarefas propostas, mas também da forma como o professor comunica, organiza a aula, gere a disciplina, estabelece relações e constrói um clima pedagógico favorável à aprendizagem.

No contexto educativo, o *feedback* pedagógico constitui uma das ferramentas centrais da intervenção docente, sendo amplamente reconhecido como um fator-chave na regulação da aprendizagem e do comportamento. O *feedback* positivo, quando específico, contingente e orientado para a tarefa, contribui para a melhoria do desempenho, para o reforço da perceção de competência e para o aumento do envolvimento dos alunos (Hattie & Timperley, 2007; Silverman, 2011). Em contextos de Educação Física e desporto, o *feedback* positivo de competência pode favorecer a satisfação da competência, a motivação autónoma, a vitalidade e a intenção de continuar envolvido na prática, ainda que os seus efeitos no desempenho não devam ser assumidos de forma automática (Mouratidis et al., 2008). Deste modo, o *feedback* positivo não deve ser entendido apenas como um elogio geral, mas como uma estratégia

pedagógica capaz de reforçar a percepção de capacidade dos alunos e o seu envolvimento nas tarefas.

Esta perspectiva é particularmente relevante em Educação Física, uma vez que o *feedback* ocorre frequentemente durante a ação, em situações de exposição pública do desempenho motor e em momentos de elevada interação entre professor e alunos. O *feedback* verbal assume, por isso, uma função imediata e adaptável, permitindo ao professor corrigir erros, reforçar comportamentos adequados e orientar os alunos em tempo real (Mackinney, 2025). Além disso, a sua eficácia depende da capacidade de ajustar a informação ao nível de aprendizagem dos alunos, sendo o *feedback* positivo específico pedagogicamente mais relevante do que elogios gerais, uma vez que ajuda o aluno a compreender concretamente o que realizou bem e como pode continuar a progredir (Mackinney, 2025). Assim, no âmbito deste estudo, o *feedback* positivo foi entendido não apenas como reforço motivacional, mas como uma forma de orientar a aprendizagem, regular o comportamento e promover maior envolvimento nas tarefas.

Paralelamente, a literatura sublinha a importância da relação empática professor–aluno na construção de um clima pedagógico positivo. Relações educativas baseadas na proximidade, na justiça e na coerência favorecem o respeito mútuo, a cooperação e a adesão às normas, contribuindo para a consolidação de uma autoridade pedagógica assente na legitimidade relacional e não na imposição (Wentzel, 2012; Alarcão, 2001). As relações afetivas positivas entre professor e aluno apresentam uma associação relevante com o envolvimento escolar e, embora de forma menos intensa, com o desempenho dos alunos, reforçando a importância da dimensão relacional no processo educativo (Roorda et al., 2011). Esta relação assume particular relevância em contextos em que o comportamento, a participação e o respeito pela autoridade pedagógica constituem desafios para a aprendizagem.

A relação professor–aluno deve, contudo, ser compreendida em articulação com outras dimensões da intervenção docente. A motivação e o envolvimento dos alunos não resultam de uma única estratégia isolada, mas da

combinação entre apoio do professor, proximidade relacional, cuidado, *feedback*, estrutura, instrução, envolvimento e controlo (Asadpour et al., 2025). Esta abordagem é importante para o presente estudo, porque permite compreender que a relação empática professor–aluno não deve ser entendida como uma postura permissiva, mas como uma dimensão articulada com exigência, clareza nas regras, estruturação da aula e coerência na intervenção pedagógica.

Estas dimensões assumem particular relevância no contexto da Educação Física, atendendo ao carácter prático da disciplina, à exposição pública do desempenho motor e à intensidade das interações sociais que caracterizam as aulas (Dyson, 2014). Neste quadro, a gestão do comportamento e a qualidade do clima relacional tornam-se condições essenciais para a eficácia do ensino. O clima motivacional construído pelo professor influencia a forma como os alunos se envolvem nas tarefas, desenvolvem confiança, estabelecem relações sociais e vivenciam a prática em Educação Física (Flores-Piñero et al., 2024). Assim, ambientes centrados na tarefa, no esforço, na melhoria pessoal, no apoio à autonomia e na valorização de experiências positivas tendem a favorecer uma participação mais significativa, ao contrário de climas excessivamente centrados na comparação, na pressão e no resultado (Flores-Piñero et al., 2024).

Neste sentido, o clima pedagógico das aulas de Educação Física não depende apenas da ausência de comportamentos inadequados, mas da criação de condições que favoreçam a participação, a confiança, a cooperação e a autorregulação dos alunos. Quando o professor organiza a aula de forma clara, utiliza *feedback* específico e construtivo, demonstra empatia e mantém coerência nas suas decisões, cria um contexto mais favorável ao envolvimento e à aprendizagem. Por outro lado, quando a aula é marcada por desorganização, conflito ou ausência de regras consistentes, o tempo de prática diminui, a atenção dos alunos dispersa-se e o processo de ensino-aprendizagem torna-se menos eficaz.

No âmbito do estágio profissional, confrontei-me, no início do ano letivo, com dificuldades no estabelecimento da minha autoridade pedagógica, traduzidas em comportamentos de desrespeito, fraco cumprimento das regras,

conflitos interpessoais e reduzido envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Esta situação comprometeu o clima de aula e exigiu uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica adotada. Perante esta realidade, tornou-se necessário pensar a intervenção não apenas a partir do controlo disciplinar, mas através de uma abordagem pedagógica mais ampla, centrada na utilização sistemática de *feedback* positivo, na construção de uma relação empática, na clarificação de regras e na promoção de um clima de aula mais estruturado e motivador.

A partir deste problema, emergiu a necessidade de investigar de que forma a aplicação sistemática de *feedback* positivo, aliada a uma relação empática e comunicativamente próxima, poderia contribuir para a melhoria do comportamento, do respeito mútuo, do envolvimento dos alunos e do clima pedagógico nas aulas de Educação Física. Assim, o presente projeto procurou compreender se a articulação entre *feedback*, relação professor–aluno, autoridade pedagógica e gestão do clima de aula poderia constituir uma estratégia relevante para responder às dificuldades identificadas na turma.

O projeto enquadra-se, por isso, numa lógica de investigação-ação pedagógica, assumindo-me como agente reflexivo da minha própria prática, com o objetivo de compreender, intervir e melhorar o contexto educativo em que me insiro (Alarcão, 2001; Elliott, 2012). Esta opção revelou-se adequada, uma vez que o estudo nasceu de uma dificuldade concreta da prática pedagógica e procurou produzir conhecimento a partir da intervenção, da observação, da análise dos dados recolhidos e da reflexão sobre os efeitos das estratégias implementadas.

6.2.5. Objetivo Geral

Analisar o impacto da utilização sistemática de *feedback* positivo e de uma relação empática professor–aluno no comportamento, no envolvimento e no clima pedagógico das aulas de Educação Física.

6.2.6. Objetivos Específicos

- Analisar a evolução do respeito pelas regras e pela autoridade pedagógica do professor ao longo da intervenção;
- Verificar alterações no envolvimento e na participação dos alunos nas atividades;
- Avaliar a percepção dos alunos relativamente à relação professor–aluno e ao clima de aula;
- Compreender de que forma o feedback positivo e a relação pedagógica empática contribuem para a consolidação da autoridade pedagógica do professor estagiário.

6.2.7. Questões de Pesquisa

1. De que forma o *feedback* positivo influencia o comportamento e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física?
2. Que impacto tem uma relação empática professor–aluno na percepção de respeito e autoridade pedagógica?
3. Que alterações se verificam no clima de aula após a implementação sistemática destas estratégias pedagógicas?

6.2.8. Metodologia

O presente estudo assumiu uma abordagem metodológica mista, integrando dados quantitativos e qualitativos, com o objetivo de analisar de que forma a utilização sistemática de feedback positivo e a construção de uma relação empática professor–aluno influenciaram o comportamento, o envolvimento dos alunos e o clima pedagógico nas aulas de Educação Física. Esta opção metodológica permitiu analisar não apenas a evolução das

percepções dos alunos através de dados numéricos, mas também interpretar episódios, comportamentos e reflexões emergentes da prática pedagógica. Deste modo, a combinação entre dados quantitativos e qualitativos revelou-se adequada à complexidade do fenómeno em estudo, uma vez que o comportamento, o envolvimento e o clima pedagógico são dimensões que não podem ser compreendidas apenas através de um único tipo de dados.

O estudo aproximou-se de uma lógica de investigação-ação, uma vez que partiu de uma dificuldade identificada no contexto real de ensino: a instabilidade comportamental da turma, a necessidade de aumentar o envolvimento dos alunos e a importância de construir um clima pedagógico mais positivo e regulado. A intervenção procurou responder a essa realidade através da utilização mais sistemática de *feedback* positivo, do reforço do esforço, da valorização de comportamentos adequados, da clarificação de regras e da construção de uma relação professor-aluno mais empática e consistente. A investigação-ação revelou-se pertinente por permitir articular observação, intervenção, reflexão e reajustamento da prática, assumindo o professor como investigador da sua própria ação pedagógica. Este processo não foi entendido como uma sequência rígida de etapas, mas como um movimento contínuo e flexível de análise da prática, intervenção e reformulação, em função das respostas reais dos alunos e das necessidades emergentes do contexto (Alarcão, 2001; Elliott, 2012; Kemmis et al., 2014).

O estudo foi desenvolvido numa turma do 11.º ano, composta por 26 alunos, no contexto das aulas de Educação Física realizadas ao longo do estágio profissional. A escolha desta turma resultou do facto de ser o grupo de intervenção pedagógica direta, no qual foram identificadas dificuldades iniciais ao nível do cumprimento de regras, da concentração nas tarefas, do comportamento em situações competitivas e da aceitação da autoridade pedagógica. Assim, a investigação não teve como finalidade generalizar resultados para outros contextos, mas compreender e melhorar uma realidade pedagógica concreta, analisando a evolução desta turma específica ao longo da intervenção.

A intervenção foi organizada em três fases principais: fase diagnóstica, fase de intervenção e fase de avaliação. Na fase diagnóstica, procurou-se caracterizar o clima pedagógico inicial, o comportamento dos alunos, o seu nível de envolvimento nas tarefas e a relação professor–aluno. Para isso, foi aplicado o questionário inicial e foram utilizadas grelhas de observação, registos de incidentes críticos e notas reflexivas. Esta fase permitiu identificar necessidades de intervenção, nomeadamente a necessidade de reforçar regras, estabilizar rotinas, promover maior autorregulação dos alunos e utilizar o *feedback* positivo de forma mais intencional.

Na fase de intervenção, foram aplicadas estratégias pedagógicas centradas na utilização sistemática de *feedback* positivo e na construção de uma relação empática professor–aluno. Estas estratégias incluíram o reforço do esforço, a valorização da participação, a comunicação clara das expectativas comportamentais, a escuta ativa, a proximidade relacional e a manutenção de uma postura simultaneamente exigente e compreensiva. Ao longo desta fase, foram utilizadas grelhas de observação do *feedback* do professor, grelhas de relação professor–aluno, registos de incidentes críticos e diário reflexivo, de modo a acompanhar a evolução da turma e a ajustar a intervenção às necessidades observadas. Esta fase permitiu recolher dados sobre momentos de sucesso, dificuldades persistentes, reações dos alunos e alterações no comportamento, no envolvimento e no clima de aula.

Na fase de avaliação, foi aplicado novamente o questionário aos alunos, permitindo comparar as perceções pré e pós-intervenção. Para além disso, foram analisados os registos de observação, os incidentes críticos e o diário reflexivo, procurando compreender se as alterações observadas nas aulas eram coerentes com as respostas dos alunos. Esta fase teve como objetivo avaliar a evolução do comportamento, do envolvimento e do clima pedagógico, bem como refletir sobre a eficácia das estratégias utilizadas ao longo da intervenção.

Os instrumentos de recolha de dados foram selecionados de forma a permitir uma leitura complementar do fenómeno em estudo. O questionário pré-pós foi composto por itens de resposta fechada, organizados em dimensões

relacionadas com o *feedback* do professor, a relação professor–aluno, o clima de aula/comportamento e a autoridade pedagógica. A aplicação do mesmo instrumento nos dois momentos permitiu comparar tendências de resposta e identificar alterações nas percepções dos alunos relativamente à intervenção desenvolvida.

As grelhas de observação permitiram registar, de forma sistemática, aspetos relacionados com o clima pedagógico, o comportamento dos alunos, o *feedback* do professor e a relação professor–aluno. A Grelha 1 incidiu sobre dimensões associadas ao clima pedagógico e ao comportamento dos alunos, permitindo observar indicadores como respeito, envolvimento, relações sociais e gestão do comportamento. A Grelha 2 centrou-se nos tipos de *feedback* utilizados pelo professor, incluindo *feedback* positivo, específico, orientado para a tarefa, imediato, corretivo construtivo e reforço do esforço. A Grelha 3 permitiu observar indicadores da relação professor–aluno, como a comunicação clara, a proximidade relacional, a escuta ativa, a justiça nas decisões, a coerência entre regras e ação e a aceitação das decisões do professor.

Complementarmente, a Grelha 4 foi utilizada para registar incidentes críticos positivos e negativos ocorridos ao longo da intervenção. Estes registos incluíram a descrição objetiva do episódio, a intervenção do professor, a reação dos alunos e uma reflexão pedagógica sobre o que funcionou e o que poderia ser melhorado. Este instrumento permitiu analisar episódios concretos da prática, como momentos de melhoria no comportamento, situações de conflito associadas à competição, evidências de maior aceitação da autoridade pedagógica e momentos em que o *feedback* positivo contribuiu para a manutenção de um clima de aula mais regulado.

A Grelha 5 e o diário reflexivo permitiram sintetizar a evolução por aula, registando o clima geral, o envolvimento, o comportamento e uma nota reflexiva sobre a intervenção. Este instrumento foi utilizado nas diferentes fases do estudo, permitindo registar percepções iniciais na fase diagnóstica, acompanhar o impacto das estratégias durante a intervenção e refletir sobre a evolução global na fase de avaliação. O diário reflexivo assumiu particular relevância por permitir

analisar não apenas os comportamentos dos alunos, mas também as decisões pedagógicas tomadas pelo professor, os reajustes realizados e as aprendizagens decorrentes da prática.

O tratamento dos dados quantitativos foi realizado através de estatística descritiva, recorrendo à análise de frequências, médias e comparação entre os resultados do questionário pré e pós-intervenção. Esta análise permitiu identificar tendências de evolução nas diferentes dimensões avaliadas, nomeadamente ao nível do *feedback*, da relação professor–aluno, do clima de aula/comportamento e da autoridade pedagógica. Os resultados foram posteriormente representados através de gráficos, facilitando a leitura comparativa entre os dois momentos de recolha.

O tratamento dos dados qualitativos foi realizado através de análise temática das respostas abertas, dos registos de incidentes críticos e das notas do diário reflexivo. Esta análise procurou identificar temas recorrentes relacionados com o comportamento dos alunos, o envolvimento nas tarefas, a aceitação das regras, o impacto do *feedback* positivo, a relação empática professor–aluno e as dificuldades associadas a contextos competitivos. A análise qualitativa permitiu aprofundar a interpretação dos dados quantitativos, ajudando a compreender não apenas se existiram alterações, mas também de que forma essas alterações se manifestaram na prática.

A triangulação de fontes foi realizada através do cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos, permitindo comparar as perceções dos alunos, as observações do professor e a reflexão pedagógica desenvolvida ao longo da intervenção. Esta estratégia permitiu reforçar a credibilidade e a consistência da análise, uma vez que os resultados do questionário foram interpretados em articulação com as grelhas de observação, os incidentes críticos e o diário reflexivo (Cohen et al., 2018). Deste modo, a análise não se limitou à comparação de respostas pré e pós, procurando também compreender os acontecimentos concretos que ajudaram a explicar a evolução observada no comportamento, no envolvimento e no clima pedagógico.

Apesar da pertinência do estudo, importa reconhecer algumas limitações metodológicas. Em primeiro lugar, a investigação incidiu apenas sobre uma turma, com um número reduzido de participantes, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados. Em segundo lugar, o professor assumiu simultaneamente o papel de investigador e de interveniente pedagógico, o que pode introduzir alguma subjetividade na observação e interpretação dos dados. Em terceiro lugar, a ausência de um grupo de controlo impede afirmar que as alterações observadas resultaram exclusivamente da intervenção realizada. Por fim, o tempo disponível para a intervenção foi condicionado pelo calendário escolar, pelas unidades didáticas e pela organização do estágio, o que limitou a profundidade da análise longitudinal.

Ainda assim, estas limitações não retiram relevância ao estudo, uma vez que o seu objetivo principal foi compreender e melhorar uma realidade pedagógica concreta. A combinação entre questionários, grelhas de observação, incidentes críticos e diário reflexivo permitiu construir uma leitura mais completa da intervenção, articulando evidência quantitativa e qualitativa. Assim, a metodologia adotada procurou responder à complexidade do contexto real de ensino, valorizando a prática pedagógica como espaço de investigação, reflexão e desenvolvimento profissional.

6.2.9. Apresentação dos resultados

Médias por dimensão (*Feedback* / *Relação* / *Clima* / *Autoridade*):

Pré-intervenção:

- *Feedback* do professor: 4,19
- Relação Professor-Aluno: 4,41
- Clima de aula e comportamento: 3,97
- Autoridade pedagógica: 4,10

Pós-intervenção:

- *Feedback* do professor: 4,36
- Relação Professor-Aluno: 4,53
- Clima de aula e comportamento: 3,99
- Autoridade pedagógica: 4,13

Nas Figuras 1 a 20 apresentam-se os resultados relativos às respostas dos alunos nos momentos pré e pós-intervenção, organizados de acordo com as dimensões do questionário: *feedback* do professor, relação professor–aluno, clima de aula e comportamento, e autoridade pedagógica.

Feedback do professor:

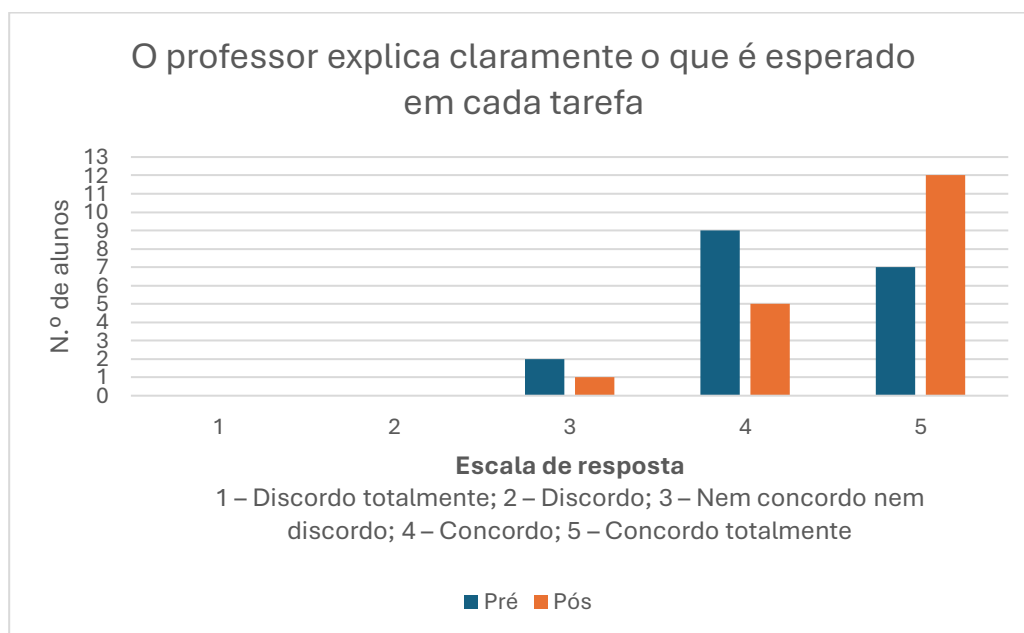


Figura 2 - O professor explica claramente o que é esperado em cada tarefa

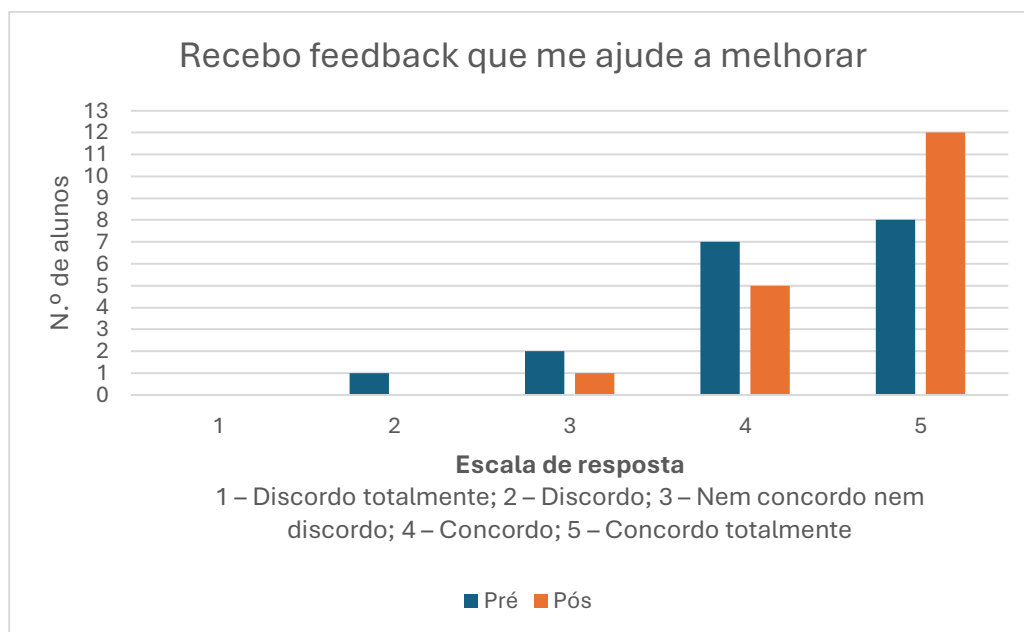


Figura 3 - Recebo *feedback* que me ajude a melhorar

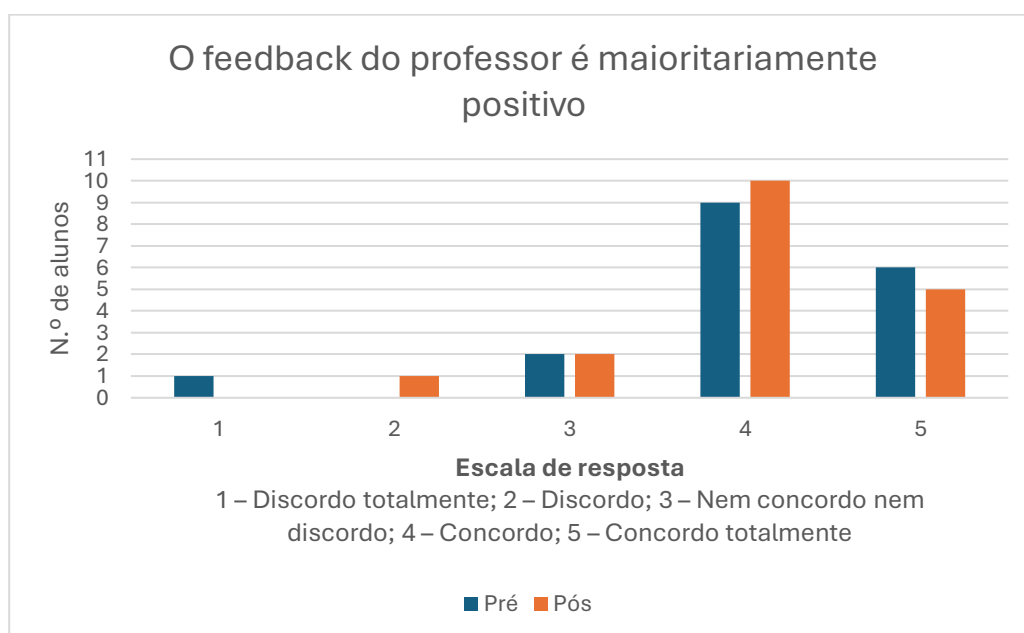


Figura 4 - O *feedback* do professor é maioritariamente positivo

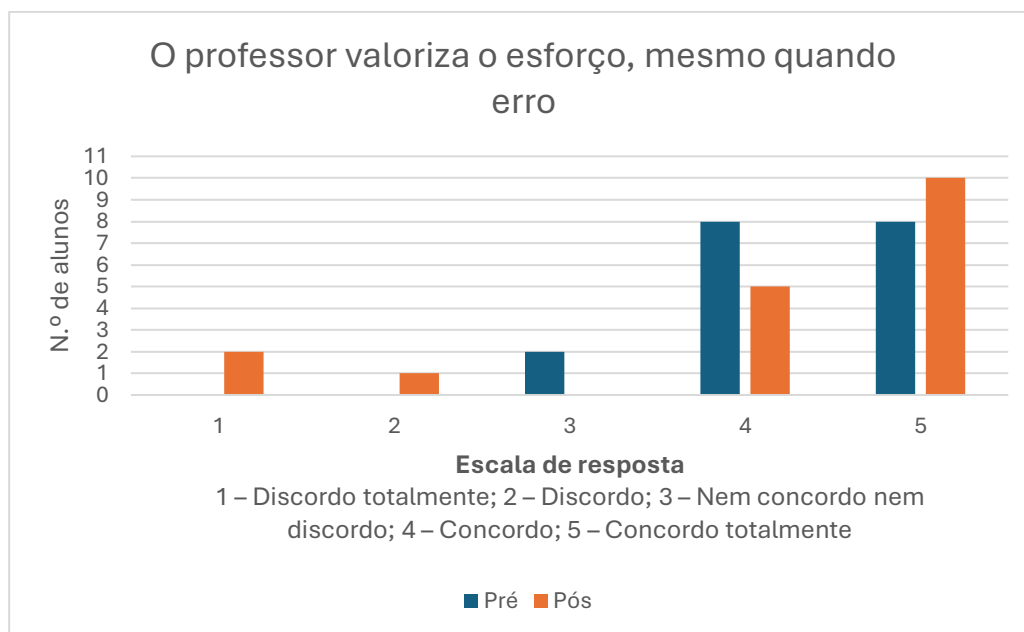


Figura 5 - O professor valoriza o esforço, mesmo quando erro

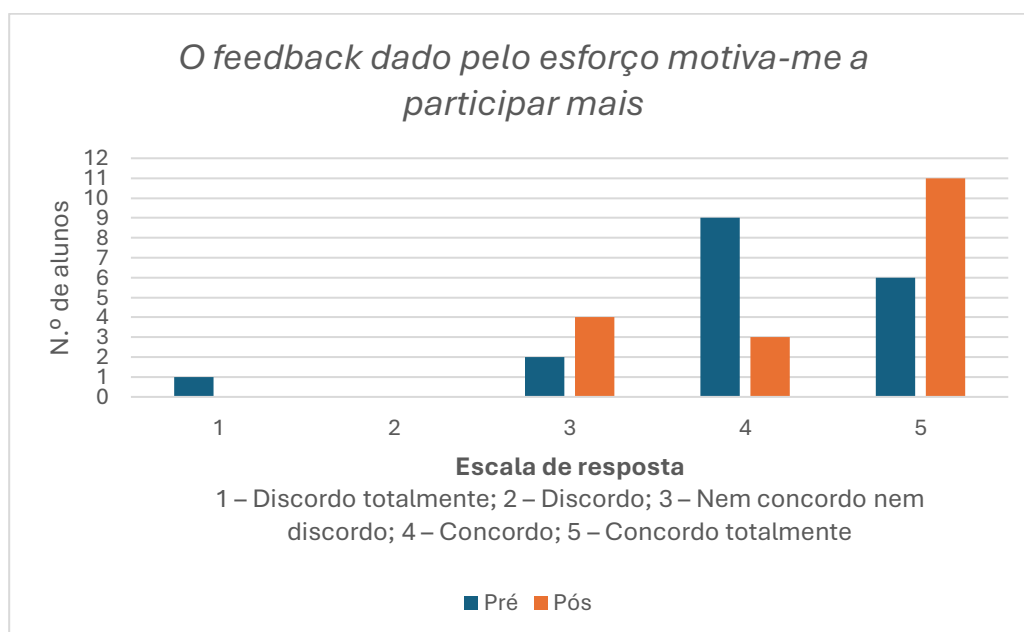


Figura 6 - O *feedback* dado pelo esforço motiva-me a participar mais

Relação professor-aluno:

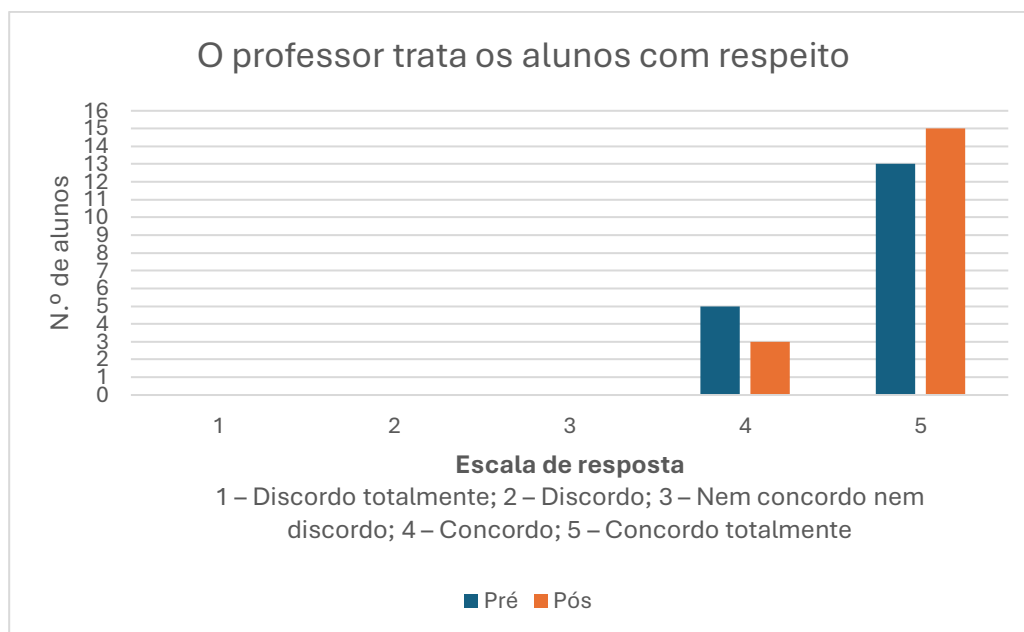


Figura 7 - O professor trata os alunos com respeito

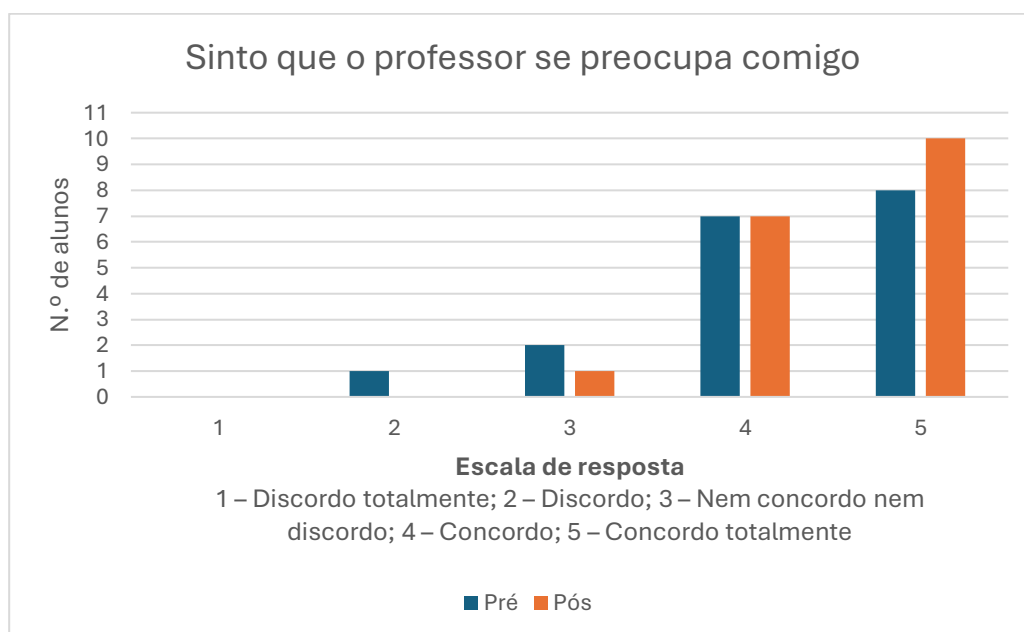


Figura 8 - Sinto que o professor se preocupa comigo

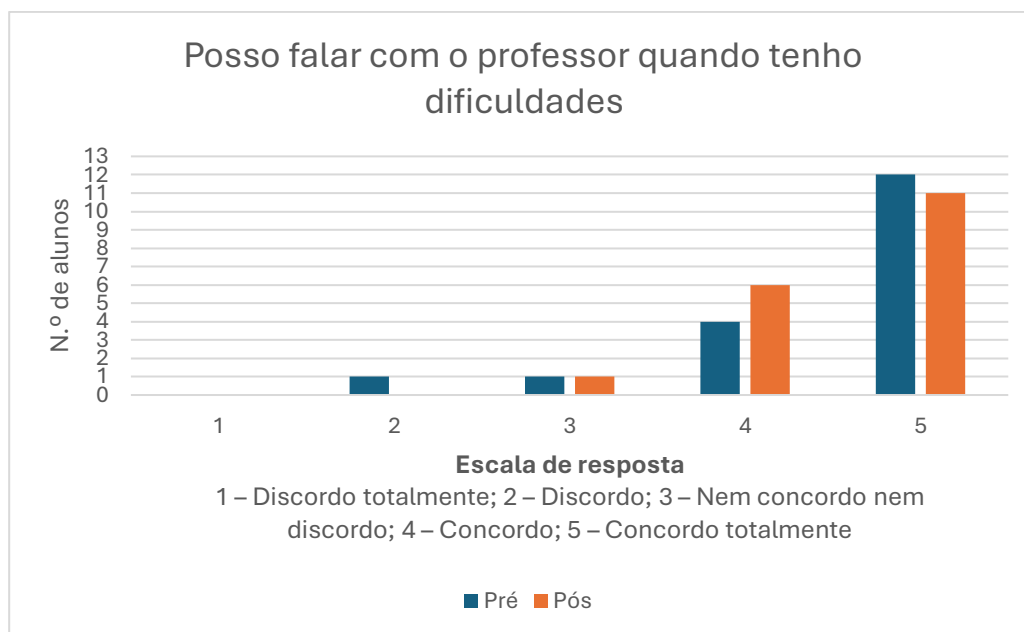


Figura 9 - Posso falar com o professor quando tenho dificuldades

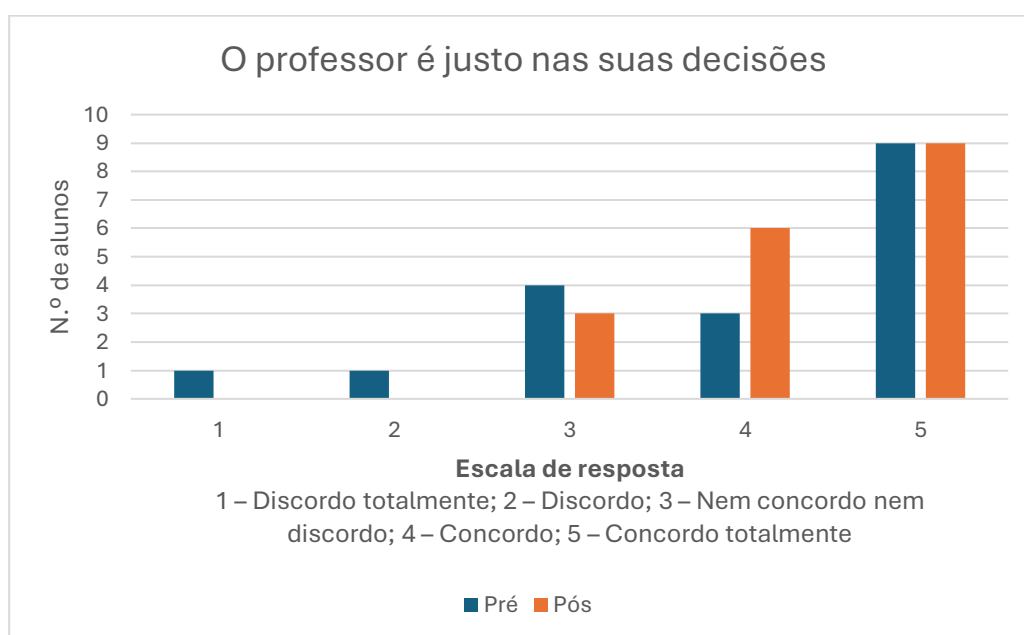


Figura 10 - O professor é justo nas suas decisões

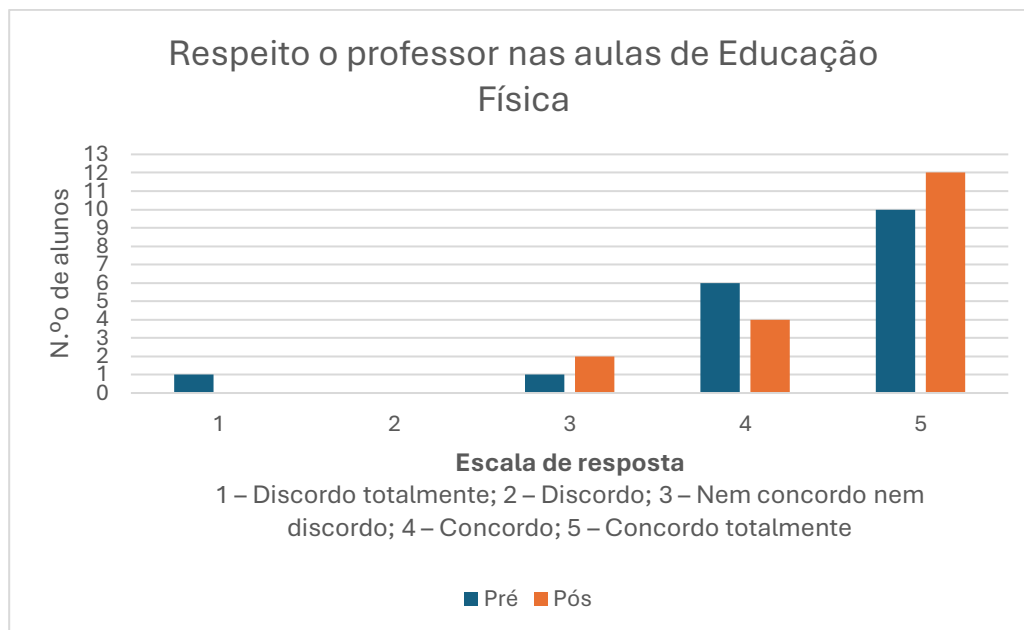


Figura 11 - Respeito o professor nas aulas de Educação Física

Clima de aula e comportamento:

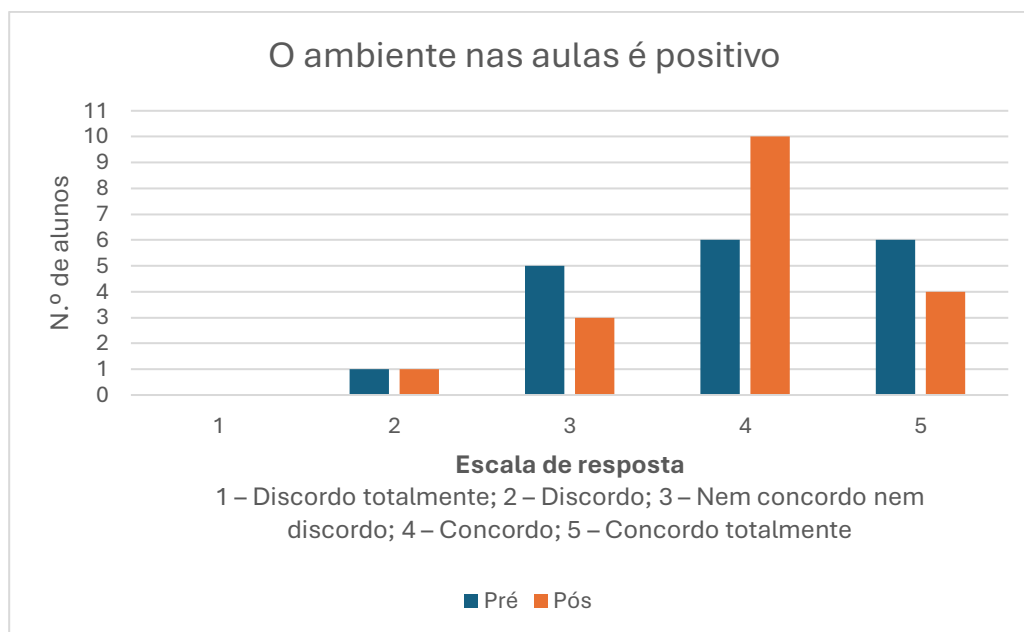


Figura 12 - O ambiente nas aulas é positivo

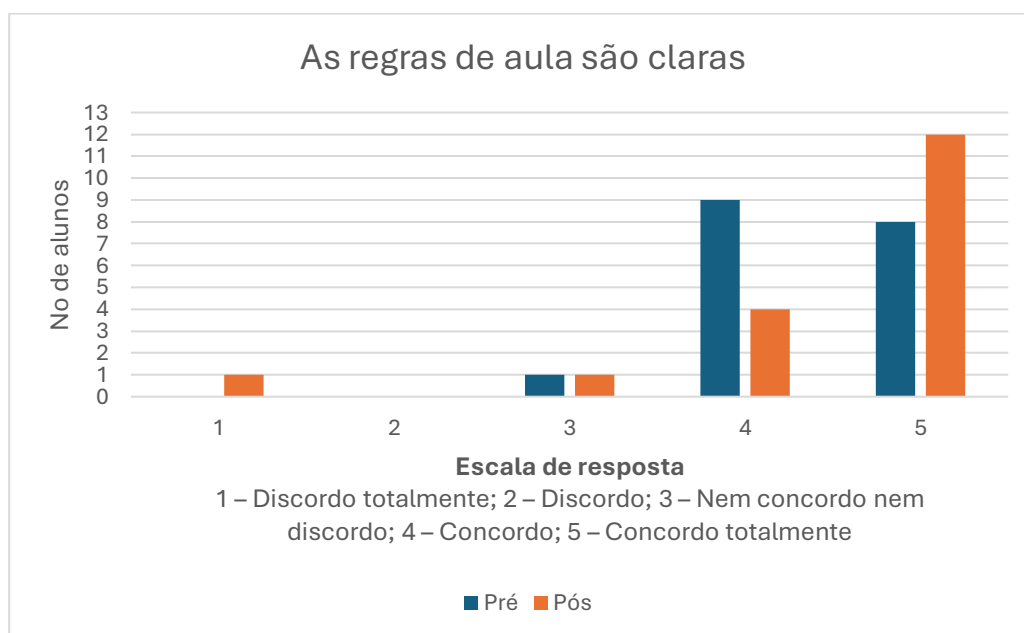


Figura 13 - As regras de aula são claras

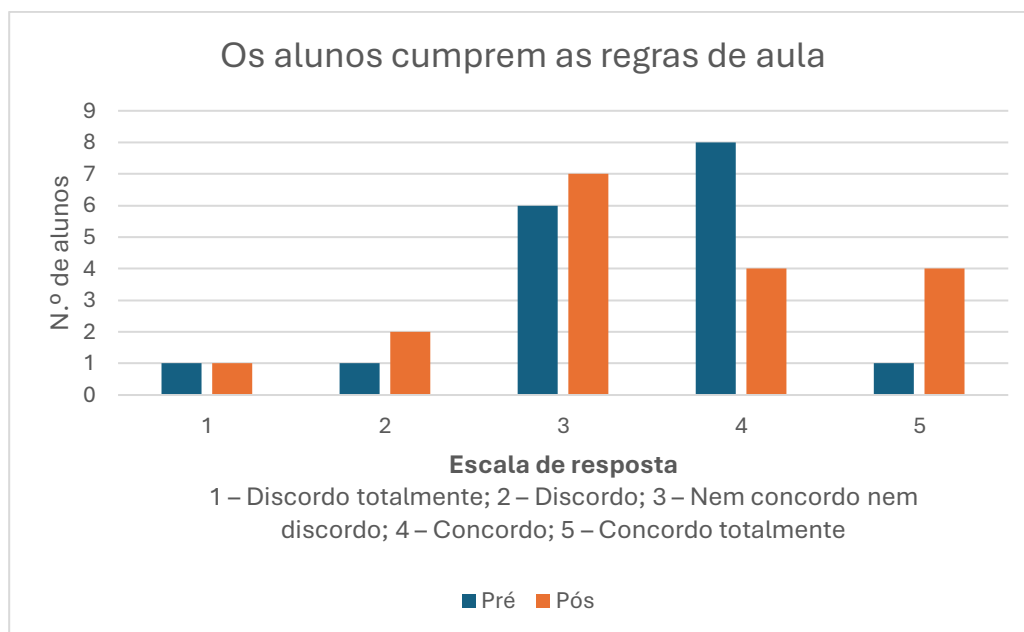


Figura 14 - Os alunos cumprem as regras de aula

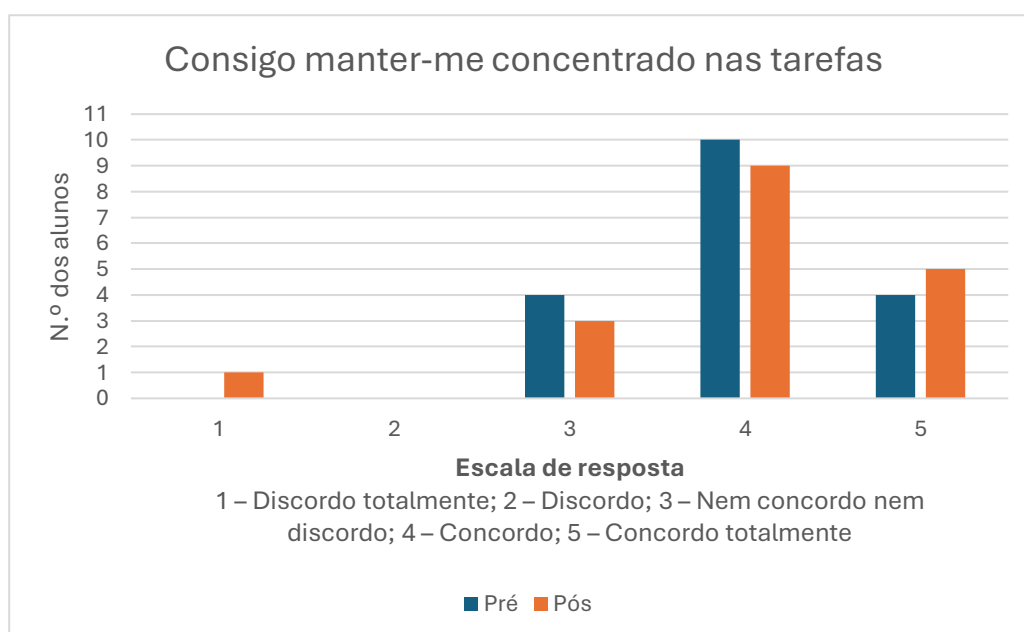


Figura 15 - Consigo manter-me concentrado nas tarefas

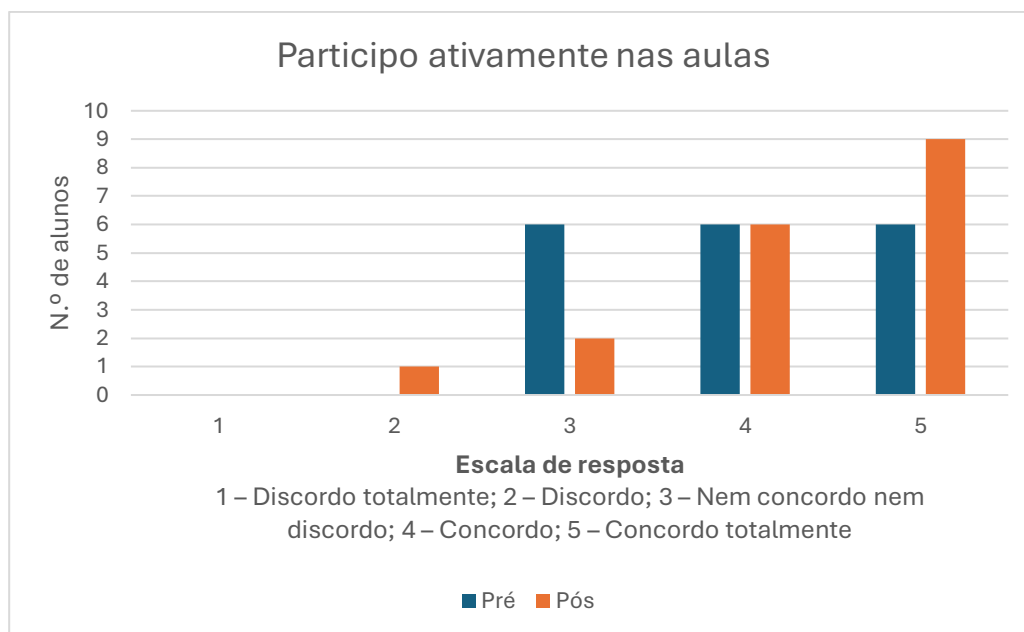


Figura 16 - Participo ativamente nas aulas

Autoridade pedagógica:

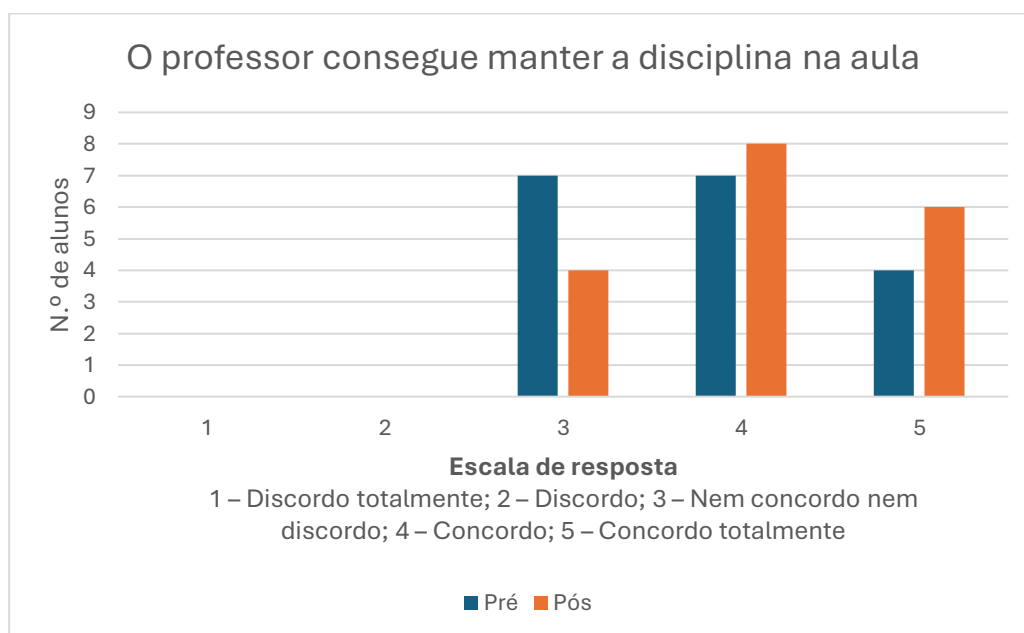


Figura 17 - O professor consegue manter a disciplina na aula

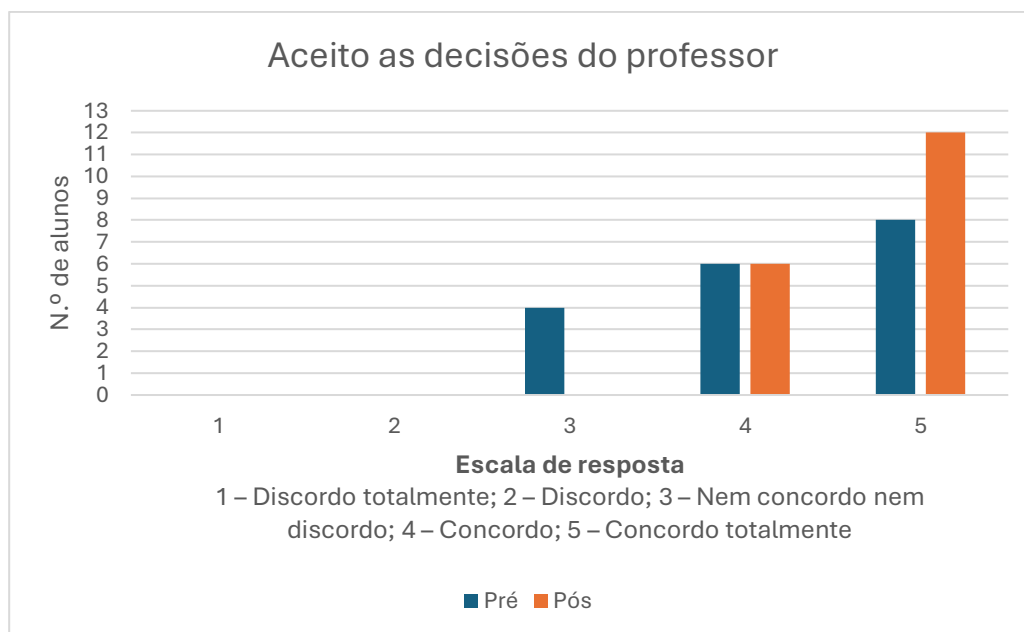


Figura 18 - Aceito as decisões do professor

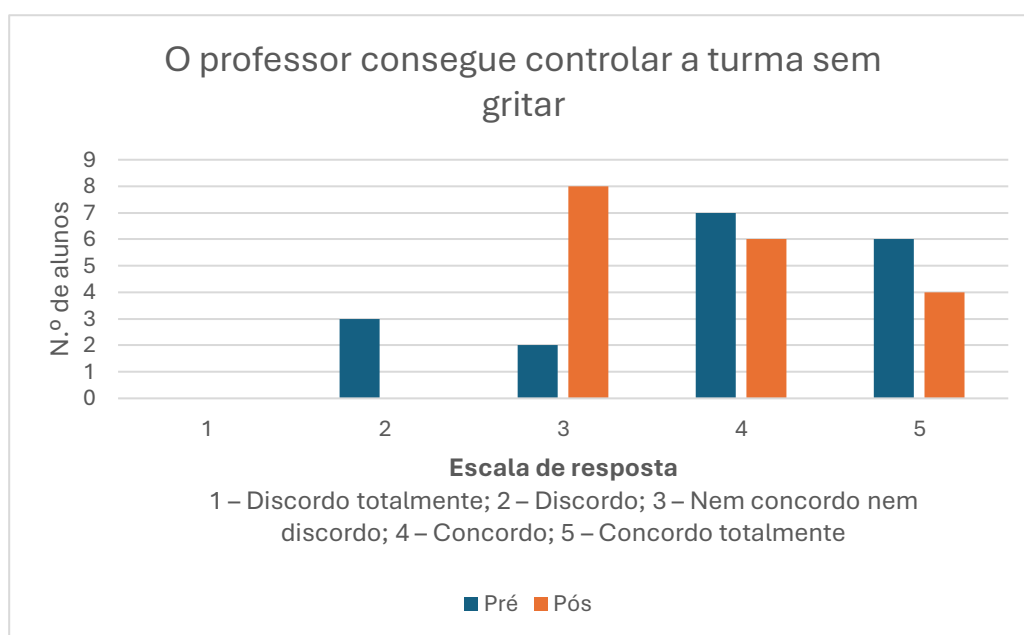


Figura 19 - O professor consegue controlar a turma sem gritar

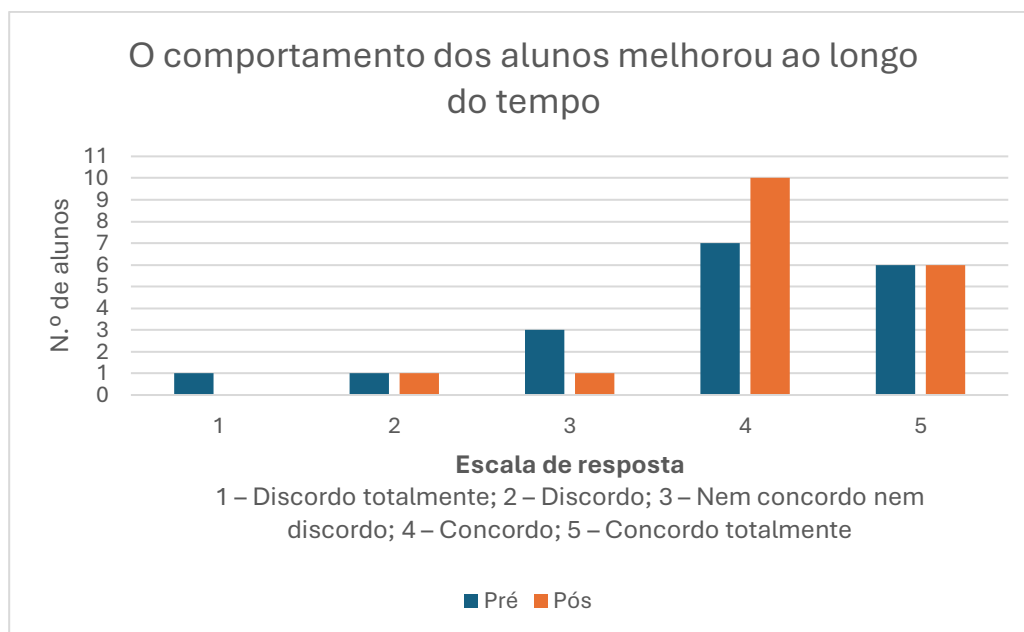


Figura 20 - O comportamento dos alunos melhorou ao longo do tempo

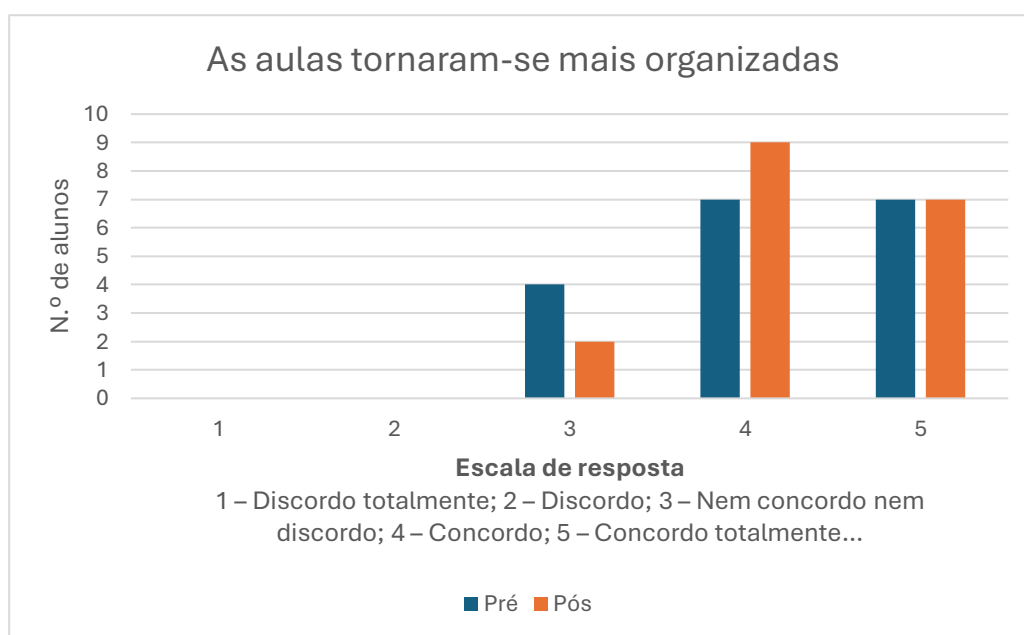


Figura 21 - As aulas tornaram-se mais organizadas

6.2.10. Discussão dos resultados

A análise dos resultados permite identificar uma evolução globalmente positiva entre o momento pré e pós-intervenção, embora essa evolução não tenha ocorrido de forma uniforme em todas as dimensões avaliadas. Os dados

do questionário indicam melhorias mais evidentes nas dimensões do *feedback* do professor, que passou de 4,19 para 4,36, e da relação professor–aluno, que evoluiu de 4,41 para 4,53. Em contraste, as dimensões relativas ao clima de aula/comportamento e à autoridade pedagógica apresentaram alterações mais moderadas, passando respetivamente de 3,97 para 3,99 e de 4,10 para 4,13. Esta diferença é relevante, pois sugere que a intervenção teve maior impacto nas dimensões relacionais e comunicativas, enquanto a transformação do comportamento coletivo da turma se revelou mais lenta e instável.

Importa referir que as grelhas de observação foram interpretadas numa escala de 0 a 5, em que valores mais elevados correspondiam a uma presença mais consistente dos comportamentos ou dimensões observadas. Assim, os dados das grelhas não foram analisados de forma isolada, mas enquanto complemento aos resultados do questionário, permitindo cruzar as perceções dos alunos com a observação do professor e com os registos reflexivos produzidos ao longo da intervenção.

Na dimensão do *feedback*, a evolução observada no questionário parece estar associada à utilização mais sistemática de *feedback* positivo, ao reforço do esforço e à valorização dos comportamentos adequados durante as aulas. Contudo, esta melhoria não deve ser interpretada apenas em função da quantidade de *feedback* transmitido, mas sobretudo pela sua intencionalidade pedagógica. Ao longo da intervenção, procurei que o *feedback* não se limitasse ao elogio, assumindo também uma função orientadora, corretiva e reguladora da aprendizagem.

Esta interpretação é reforçada pela Grelha 2, relativa ao *feedback* do professor, que apresentou uma média global de 4,36/5. Os indicadores mais elevados foram o *feedback* orientado para a tarefa, com 4,67, o *feedback* positivo, com 4,50, e o *feedback* corretivo construtivo, também com 4,50. Estes valores sugerem que o *feedback* utilizado procurou articular valorização, orientação e correção, contribuindo para manter os alunos envolvidos e para apoiar a melhoria da sua prestação. O diário reflexivo também aponta nesse

sentido, nomeadamente na aula n.º42, em que o *feedback* positivo foi registado como uma estratégia importante para manter os alunos motivados e envolvidos, especialmente perante dificuldades iniciais na modalidade de badminton. Assim, a melhoria verificada no questionário encontra suporte nos registos de observação e na reflexão pedagógica desenvolvida ao longo da intervenção.

A dimensão da relação professor–aluno apresentou os valores mais elevados, passando de 4,41 para 4,53. Este resultado sugere que os alunos reconheceram uma relação pedagógica positiva, marcada pelo respeito, pela proximidade e pela perceção de preocupação por parte do professor. Esta foi uma das dimensões mais consistentes do estudo, indicando que a relação empática professor–aluno constituiu um elemento relevante na construção de um clima pedagógico mais favorável. No entanto, esta proximidade não foi entendida como ausência de exigência. Pelo contrário, a relação tornou-se pedagogicamente significativa quando articulada com regras claras, justiça nas decisões e coerência na intervenção.

A Grelha 3 reforça esta leitura, ao apresentar uma média global de 4,54/5. Destacaram-se a escuta ativa, com 5,00, a aceitação das decisões do professor, com 4,75, e a comunicação clara, com 4,50. Estes dados ajudam a compreender a consistência da dimensão relacional, mostrando que os alunos não apenas perceberam uma relação positiva, como também foram observados comportamentos associados à aceitação das orientações, à comunicação e à disponibilidade para colaborar. Esta evolução surge igualmente no diário reflexivo, sobretudo na aula n.º43, já enquadrada na fase pós-intervenção, onde foi registada uma melhoria na organização da turma, na aceitação das regras e na forma como os alunos respondiam às orientações do professor.

Apesar destes resultados positivos, a dimensão do clima de aula e comportamento apresentou uma evolução muito reduzida no questionário, passando de 3,97 para 3,99. Este dado é particularmente importante, pois mostra que o comportamento da turma não se altera de forma imediata apenas pela utilização de *feedback* positivo ou pela melhoria da relação pedagógica. A

intervenção parece ter contribuído para criar condições mais favoráveis à participação e ao envolvimento, mas não eliminou totalmente as dificuldades comportamentais, sobretudo em contextos competitivos.

Quando se cruzam estes dados com a Grelha 1 e com a Grelha 5, a leitura torna-se mais completa. Na Grelha 1, relativa ao clima pedagógico e comportamento dos alunos, verificou-se uma evolução das primeiras observações, com médias de 4,18 e 3,91, para valores mais elevados nas observações finais, 4,45 e 4,64. A média global da grelha foi de 4,30/5, destacando-se a cooperação entre colegas, com 5,00, e a participação ativa nas tarefas, com 4,75. Estes valores sugerem que, embora o questionário revele uma mudança reduzida na perceção global dos alunos sobre o clima/comportamento, a observação sistemática registou sinais de evolução na cooperação, participação e organização da turma.

A Grelha 5, correspondente à síntese final por aula e ao diário reflexivo, permite compreender esta evolução de forma mais processual. Na fase diagnóstica, os valores médios indicavam um clima geral de 4,5, envolvimento de 4,0 e comportamento de 3,5. Na fase de intervenção, estes valores evoluíram para 4,67 no clima geral, 4,5 no envolvimento e 4,5 no comportamento. Na fase final, o clima geral e o envolvimento atingiram 5,0, enquanto o comportamento se situou em 4,0. Esta evolução mostra que o clima e o envolvimento melhoraram de forma mais clara, enquanto o comportamento se manteve como uma dimensão menos linear e mais dependente do tipo de tarefa, da organização da aula e do nível de excitação dos alunos.

O diário reflexivo ajuda a compreender esta oscilação. Na aula n.º35, realizada em contexto de AS de ginástica, a turma revelou organização, respeito e aceitação da autoridade pedagógica. No entanto, esse comportamento ocorreu num contexto altamente estruturado, com critérios claros e uma situação avaliativa formal. Já na aula n.º36, relativa ao início da UD de andebol, a motivação dos alunos foi elevada, mas o contexto competitivo originou provocações, dispersão comportamental e necessidade de intervenção mais

assertiva. Esta diferença evidencia que as dificuldades da turma não eram apenas comportamentais em sentido geral, mas estavam particularmente associadas a situações menos estruturadas, mais emocionais e competitivas.

Esta interpretação é reforçada pelos incidentes críticos. Na aula n.º41, em situação de jogo reduzido de andebol, foram registados níveis elevados de excitação, provocações entre equipas, aumento do ruído e conflitos verbais, obrigando à interrupção momentânea da atividade e ao reforço das regras de respeito e *fair-play*. Após a intervenção, os alunos retomaram a atividade com maior controlo, mas o episódio evidenciou que a competição continuava a ser uma dimensão ambivalente: aumentava o envolvimento e a motivação, mas também podia comprometer o clima pedagógico quando não era acompanhada por estratégias preventivas de autorregulação.

Por outro lado, os registos qualitativos também evidenciam momentos de evolução. Na aula n.º38, em ginástica acrobática, apesar da utilização de música e de dinâmicas cooperativas que exigiam comunicação constante entre os alunos, o grupo manteve o cumprimento das regras, respeitou as normas de segurança e aceitou as orientações do professor. Também na aula n.º40, no âmbito do MED, o grupo responsável pela dinamização da atividade demonstrou empenho, responsabilidade e capacidade de organização, tendo a restante turma participado de forma ativa e cooperante. Estes episódios sugerem que, quando as expectativas eram clarificadas, as responsabilidades eram bem definidas e o *feedback* era utilizado de forma consistente, os alunos conseguiam assumir comportamentos mais autónomos e colaborar para um clima de aula positivo.

A dimensão da autoridade pedagógica apresentou uma evolução moderada no questionário, passando de 4,10 para 4,13. Este resultado sugere que os alunos já reconheciam, desde o início, algum grau de autoridade e capacidade de controlo por parte do professor, mas que essa perceção se consolidou apenas ligeiramente ao longo da intervenção. A autoridade pedagógica não parece ter resultado de uma estratégia isolada, mas da

combinação entre firmeza, clareza das regras, justiça nas decisões, *feedback* positivo e relação empática.

A Grelha 3 reforça esta interpretação, uma vez que a aceitação das decisões do professor atingiu 4,75 e a coerência entre regras e ação apresentou 4,25. Estes valores indicam que os alunos, de forma geral, aceitavam as decisões e reconheciam consistência na intervenção do professor. Contudo, os registos do diário e dos incidentes críticos mostram que essa autoridade continuava a ser mais desafiada em contextos de maior intensidade emocional, sobretudo nas situações de jogo e competição. Assim, a autoridade pedagógica consolidou-se progressivamente, mas permaneceu dependente da capacidade de antecipar conflitos, intervir de forma coerente e justificar pedagogicamente as regras.

Deste modo, a triangulação entre questionário, grelhas de observação, incidentes críticos e diário reflexivo permitiu compreender que a intervenção teve efeitos positivos, mas diferenciados. O questionário pré-pós mostrou melhorias nas quatro dimensões avaliadas, mas as grelhas e os registos qualitativos permitiram perceber que essas melhorias foram mais sólidas ao nível do *feedback* e da relação professor–aluno, e mais instáveis ao nível do comportamento coletivo e da autoridade em contextos competitivos. Esta leitura impede uma interpretação demasiado linear dos resultados: a intervenção não eliminou todos os problemas da turma, mas contribuiu para criar condições mais favoráveis ao envolvimento, à comunicação, à cooperação e à regulação do comportamento.

Assim, os resultados sugerem que a utilização sistemática de *feedback* positivo e a construção de uma relação empática professor–aluno podem contribuir para melhorar o envolvimento dos alunos e o clima pedagógico das aulas de Educação Física. Contudo, os dados também mostram que estas estratégias precisam de ser acompanhadas por regras claras, rotinas consistentes, organização das tarefas e gestão preventiva da aula. A relação pedagógica e o *feedback* positivo revelaram-se importantes, mas não

suficientes, por si só, para transformar completamente comportamentos já enraizados na turma, sobretudo quando a competição aumentava a intensidade emocional das situações de aprendizagem.

Importa, ainda, interpretar estes resultados com prudência. A ausência de grupo de controlo, o número reduzido de participantes, o facto de o professor assumir simultaneamente o papel de investigador e interveniente pedagógico, e o tempo limitado da intervenção impedem afirmar uma relação causal absoluta entre as estratégias aplicadas e as melhorias observadas. Além disso, a evolução da turma pode ter sido influenciada por outros fatores, como o amadurecimento dos alunos, a consolidação das rotinas, o maior conhecimento mútuo entre professor e turma e a própria continuidade do trabalho pedagógico ao longo do estágio. Ainda assim, a convergência entre questionário, grelhas de observação, incidentes críticos e diário reflexivo reforça a consistência da interpretação realizada e sustenta a pertinência pedagógica da intervenção.

6.2.11. Implicações Pedagógicas

Os resultados do estudo apontam para a importância do *feedback* positivo como ferramenta pedagógica relevante na Educação Física, não apenas ao nível da aprendizagem motora, mas também na regulação do comportamento, no envolvimento dos alunos e na construção de um clima de aula mais favorável. A utilização de *feedback* positivo, quando orientado para o esforço, para a tarefa e para a progressão individual, revelou-se uma estratégia importante para aumentar a motivação dos alunos e favorecer uma participação mais ativa nas atividades propostas.

De igual modo, o estudo evidencia a importância da relação pedagógica na consolidação da autoridade do professor. A proximidade relacional, quando acompanhada de regras claras, consistência e exigência, contribui para uma autoridade mais aceite pelos alunos e para um ambiente de aula mais equilibrado. Neste sentido, a autoridade pedagógica não deve ser entendida

apenas como controle, mas como uma construção progressiva baseada na confiança, no respeito mútuo e na coerência da intervenção docente.

As implicações deste estudo apontam ainda para a necessidade de o professor de Educação Física assumir uma postura reflexiva e intencional na gestão da turma. Estratégias como o reforço positivo, a comunicação empática, a definição clara de regras e a valorização do esforço podem contribuir para melhorar o envolvimento dos alunos, sobretudo em turmas onde existem dificuldades ao nível do comportamento, da participação e da relação com a autoridade.

Por fim, o estudo reforça o potencial da investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional no contexto do estágio. Ao permitir observar, intervir, refletir e reajustar a prática, este processo contribuiu para uma atuação pedagógica mais consciente e fundamentada, ajudando-me a compreender melhor o impacto das minhas decisões no comportamento, no envolvimento e no clima de aula.

6.2.12. Conclusão do projeto

O presente estudo permitiu compreender a relevância do *feedback* pedagógico e da relação professor–aluno no contexto das aulas de Educação Física, evidenciando o seu papel na regulação do comportamento, no envolvimento dos alunos e na construção de um clima pedagógico mais favorável à aprendizagem. De forma global, os resultados sugerem uma evolução positiva nas perceções dos alunos após a intervenção, sobretudo nas dimensões relacionadas com o *feedback* do professor e com a relação professor–aluno. Esta evolução indica que a adoção de estratégias mais intencionais ao nível da comunicação pedagógica, da valorização do esforço e da proximidade relacional contribuiu para criar condições mais favoráveis à participação, à motivação e ao respeito pelas regras.

Os dados obtidos reforçam a ideia de que o *feedback*, quando claro, específico, consistente e orientado para a melhoria, assume um papel central na aprendizagem dos alunos, não apenas ao nível técnico, mas também ao nível da sua participação e compromisso com as tarefas propostas. Paralelamente, a relação professor–aluno revelou-se um fator importante na construção de um clima de aula mais positivo, influenciando a forma como os alunos se envolvem, aceitam as orientações e respondem às exigências da aula. Neste sentido, a intervenção permitiu compreender que a autoridade pedagógica não se constrói apenas através do controlo da turma, mas também pela coerência, justiça, clareza das regras, proximidade e consistência da ação docente.

Apesar das melhorias observadas, os resultados mostraram igualmente que dimensões como o comportamento coletivo e o clima de aula exigem uma intervenção continuada e consistente ao longo do tempo, não sendo passíveis de transformação imediata. As situações competitivas, em particular, continuaram a representar um desafio, revelando que o *feedback* positivo e a relação empática, embora importantes, não são suficientes por si só para eliminar comportamentos desajustados ou conflitos entre alunos. Assim, tornou-se evidente que estas estratégias devem ser articuladas com regras claras, rotinas estáveis, organização das tarefas e uma gestão preventiva da aula.

Importa ainda reconhecer algumas limitações do estudo. A investigação incidiu apenas sobre uma turma, com um número reduzido de participantes, o que limita a generalização dos resultados. Para além disso, a ausência de um grupo de controlo impede afirmar uma relação causal absoluta entre as estratégias aplicadas e as melhorias observadas. O facto de o professor assumir simultaneamente o papel de investigador e de interveniente pedagógico pode também ter introduzido alguma subjetividade na observação e interpretação dos dados. Por fim, o tempo disponível para a intervenção foi condicionado pelo calendário escolar, pelas unidades didáticas e pela própria organização do estágio, limitando a profundidade da análise longitudinal.

Ainda assim, a triangulação entre questionários, grelhas de observação, registos de incidentes críticos e diário reflexivo permitiu construir uma leitura mais completa e consistente da intervenção. Os resultados não devem, por isso, ser entendidos como uma prova definitiva da eficácia das estratégias utilizadas, mas como evidência relevante sobre o seu potencial pedagógico no contexto específico desta turma. O estudo mostrou que uma intervenção docente mais consciente, comunicativa e relacional pode contribuir para melhorar o envolvimento dos alunos e favorecer um clima de aula mais estruturado e positivo.

Em síntese, este projeto reforçou a necessidade de uma prática pedagógica intencional, reflexiva e ajustada ao contexto. A valorização do *feedback* positivo, da comunicação clara e da relação professor–aluno revelou-se um caminho importante para promover aprendizagens mais significativas e para melhorar a qualidade do ambiente educativo nas aulas de Educação Física. Para a minha formação enquanto futuro professor, este estudo constituiu uma oportunidade de compreender melhor o impacto das minhas decisões pedagógicas e de consolidar uma postura profissional mais crítica, fundamentada e consciente.

6.2.13. Referências Bibliográficas do Projeto

Alarcão, I. (2001). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.

Asadpour, M., Hashemi Bakhshi, M., Mirzapour, P., & Shahabi, M. (2025). The motivational role of teachers: A systematic review of key factors influencing students' academic motivation. *European Journal of Psychology of Education*, 40, Article 133. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01039-0>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144–152. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Flores-Piñero, M. C., Valdivia-Moral, P., Ramos-Mondejar, L., & González-Hernández, J. (2024). Motivational climate, physical self-concept, and social relationships in adolescents in physical education classes: A systematic review. *Education Sciences*, 14(2), Article 199. <https://doi.org/10.3390/educsci14020199>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Mackinney, R. (2025). Examining the use of verbal teacher feedback in physical education lessons. *Education Sciences*, 15(5), Article 568. <https://doi.org/10.3390/educsci15050568>
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos de ensino dos jogos desportivos. Em A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 47–82). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 240–268. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Silverman, S. (2011). Teaching for student learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(6), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598642>
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher–student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 19-36). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2

7. Conclusão

O estágio profissional constitui uma experiência marcante e determinante no meu percurso enquanto futuro professor de Educação Física. Ao longo deste ano letivo, compreendi, em contexto real, que a profissão docente é muito mais exigente e complexa do que imaginava antes de entrar na escola. A prática mostrou-me que ensinar não se resume a planear exercícios ou transmitir conteúdos, mas implica tomar decisões constantes, gerir relações, adaptar estratégias, lidar com imprevistos e refletir criticamente sobre a própria intervenção.

Numa fase inicial, as principais dificuldades situaram-se ao nível da gestão da turma, do controlo do comportamento, da comunicação e da afirmação da minha autoridade pedagógica. Nem sempre foi fácil captar a atenção dos alunos, manter um ambiente de aula estável e garantir o envolvimento de todos nas tarefas. Esta realidade levou-me a perceber que o domínio dos conteúdos, embora essencial, não é suficiente quando não existem condições de respeito, organização, atenção e disponibilidade para aprender.

Com o passar do tempo, fui ganhando mais confiança e segurança na intervenção pedagógica. A definição de regras claras, a consolidação de rotinas, a organização mais cuidada das tarefas, a utilização de *feedback* positivo e a construção de uma relação pedagógica mais próxima permitiram melhorar progressivamente o clima de aula e o envolvimento dos alunos. Ainda assim, esta evolução não foi imediata nem linear, uma vez que continuaram a surgir dificuldades, sobretudo em situações competitivas, onde os conflitos e a dificuldade de autorregulação dos alunos se tornavam mais evidentes.

Este percurso permitiu-me compreender que a proximidade com os alunos não significa perda de autoridade, tal como ser exigente não significa distanciamento. Pelo contrário, a autoridade pedagógica constrói-se através da coerência, da justiça, da clareza das regras, da consistência das decisões e da confiança estabelecida na relação professor–aluno. Esta foi uma das

aprendizagens mais importantes do estágio e contribuiu diretamente para a construção da minha identidade profissional.

Ao nível do planeamento e da avaliação, percebi igualmente que a prática docente exige flexibilidade e capacidade de reajustamento. Planear passou a significar não apenas prever a aula, mas preparar respostas adequadas às necessidades reais da turma. Avaliar deixou também de ser entendido apenas como atribuir uma classificação, passando a ser um processo de observação, acompanhamento e orientação da progressão dos alunos. Reconheço, contudo, que a avaliação continua a ser uma dimensão na qual preciso de evoluir, sobretudo na articulação entre rigor dos registos, gestão da aula e acompanhamento individualizado.

Para além das aulas, a participação em atividades como o Desporto Escolar Adaptado, os torneios e outras iniciativas da escola permitiu-me compreender melhor o papel alargado do professor de Educação Física. Estas experiências reforçaram a importância da disciplina enquanto espaço de inclusão, cooperação, participação e formação humana, mostrando que a intervenção docente ultrapassa claramente a componente motora.

O projeto de estudo desenvolvido ao longo do estágio contribuiu também para uma prática mais consciente e fundamentada. A análise do *feedback* positivo e da relação professor–aluno permitiu-me compreender melhor o impacto das minhas decisões pedagógicas no comportamento, no envolvimento e no clima de aula. Apesar das limitações do estudo, nomeadamente o facto de incidir apenas sobre uma turma, o tempo limitado de intervenção e o duplo papel de professor e investigador, este processo reforçou a importância de observar, refletir e reajustar continuamente a prática.

Concluo este estágio com maior consciência das minhas capacidades, mas também das minhas fragilidades. Sinto-me mais preparado, mais confiante e mais consciente da complexidade da profissão docente, sabendo que ser professor é um processo em permanente construção. Este ano foi essencial para perceber que quero ser um professor próximo, mas exigente; humano, mas

estruturado; reflexivo, mas capaz de agir com firmeza quando necessário. Acima de tudo, reforçou a minha vontade de continuar a crescer enquanto professor de Educação Física, comprometido com a aprendizagem, o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria contínua da minha prática pedagógica.

8. Referências Bibliográficas

- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: *A review of the literature*. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bento, J. O. (2011). *Educação Física e valores: O corpo em movimento e a formação humana*. FADEUP.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Brookhart, S. M. (2011). *Grading and learning: Practices that support student achievement*. Solution Tree Press.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física, 11.º ano, ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Drenowatz, C., Ferrari, G., Greier, C., Ruedl, G., & Greier, K. (2025). Perceived importance of and attitude towards physical education in Austrian adolescents: The role of sex, age and weight status. *AIMS Public Health*, 12(2), 520–535. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2025028>
- Emmer, E. T., & 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
- Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241–250. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>
- Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: Conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455–466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 27(2), 135–148. <https://doi.org/10.1080/02607470120067882>
- Graça, A. (2015). *Educação Física: Desafios e oportunidades na escola contemporânea*. FADEUP.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of

- 298 population-based surveys. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education: A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113–118. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>
- Martins, G. d'O. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Mesquita, I. (2011). *Ensinar e aprender jogos desportivos: Perspectivas e implicações pedagógicas*. FADEUP.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.
- Morton, K. L., Atkin, A. J., Corder, K., Suhrcke, M., & van Sluijs, E. M. F. (2016). The school environment and adolescent physical activity and sedentary behaviour: A mixed-studies systematic review. *Obesity Reviews*, 17(2), 142–158. <https://doi.org/10.1111/obr.12352>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>
- Nicol, D. J., & 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>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>

- Pérez Gómez, A. I. (2023). *Educarse en la era digital* (5.^a ed.). Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Editora.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, 2928–2943.*
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211–225. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' "gut feelings": An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199–214. <https://doi.org/10.1177/1356336X13517437>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1–13. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90011-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90011-5)

9. Anexos

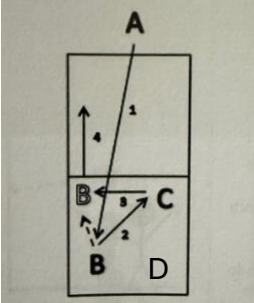
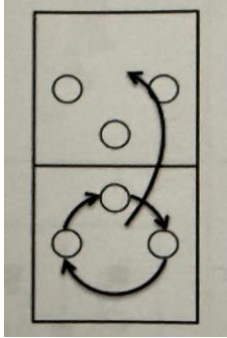
9.1 Unidade Didática

2025/2026													
Unidade Didática - Futebol 11ºL													
Datas:		19/09/25	03/10/25	08/10/25	29/10/25	31/10/25	12/11/25	14/11/25	19/11/25	28/11/25	10/12/25	06/02/26	
Aulas:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Técnica	Recepção/Controlo	Avaliação Diagnóstica	I	E	E	E	E	E	C			Avaliação Sumativa	
	Condução		I	E	E	E	E	E	E	E/C	C		
	Passe (Simples)		I	E	E	E	E	E	E	E/C	C		
	Remate		I	E	E	E	E	E	E	E/C	C		
	Passe Longo												
	Finta/drible												
	Posição Defensiva		I	E	E	E	E	E	C				
	Interceção									I/E	E/C		
	Desarme								I/E	E	C		
Tática	Penetração		I	E	E	E	E	E	E	E	E		C
	Cobertura Ofensiva												
	Mobilidade												
	Espaço												
	Contenção		I	E	E	E	E	E	E	E	E		C
	Cobertura Defensiva												
	Equilíbrio												
	Concentração												

9.2 Plano de aula

João Simões Turma: 11º L Data: 04/02/2026 Hora: 11:45 Duração: 1h30 Local: PD2	Unidade Didática: Voleibol Função Didática: Exercitação do side-out 1:2, com diferenciação de papéis e exercitação do serviço por cima e por baixo. Objetivos da aula: Exercitar e aplicar os fundamentos técnicos básicos do voleibol (passe, manchete e serviço), através de situações progressivas que promovam o controlo de bola, a coordenação, a cooperação e a continuidade do jogo. Desenvolver a diferenciação de papéis e a transição receção–ataque (side-out 1:2) em situações de jogo reduzido 3x3.	N.º de Alunos: 26 Material: rede, bolas e sinalizadores.
---	--	---

	🕒	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CrITÉRIOS de Êxito
INICIAL	10'	Aquecimento – passe de dedos.	Executar corretamente a técnica do passe de dedos, com contacto limpo e adequado à coordenação gesto–bola. Ajustar o posicionamento corporal, garantindo alinhamento corporal e estabilidade. Melhorar a coordenação óculo-manual e a precisão de passe. Criar ritmo de execução preparando o corpo para exercícios mais exigentes da aula.	Cada aluno de frente para a parede: Realizar passe de dedos contra a parede, procurando manter um ciclo contínuo: - Passe, a bola regressa, passe de seguida, mantendo fluidez. 1º Variante: Passe alto e controlado, sem deslocamento. 2º Variante: Passe com ligeiro deslocamento lateral (2–3 passos). 3º Variante: Passes alternando alturas (alto/baixo), mantendo controlo técnico.	Coordenar a flexão/extensão dos MI e MS. Colocar o corpo atrás da bola. Contactar a bola acima e à frente da testa. Contacto limpo com as pontas dos dedos, sem tocar na palma.
FUNDAMENTAL	12'	Serviço, Receção e Ataque	Executar o serviço de forma dirigida, orientando a bola para o colega em receção. Realizar a receção com plataforma estável e orientada para a zona do distribuidor.	Os alunos organizam-se em grupos de quatro jogadores (A, B, C e D). O jogador A realiza o serviço direcionado para o jogador B. O jogador B, após a receção, ajusta os apoios e a plataforma, orientando a bola para o jogador C. O jogador C recebe o passe como distribuidor.	Direcionar os apoios no serviço para o jogador B. Ajustar a posição corporal e a plataforma na receção, orientando a bola para a zona do jogador C. Contactar a bola de forma controlada, garantindo precisão no passe.

		Ajustar os apoios e a posição corporal após a recepção, preparando a ação ofensiva. Executar o passe para a zona de ataque, garantindo continuidade da ação de jogo. Desenvolver a coordenação entre serviço, recepção e organização ofensiva.	Jogador C passa a bola para jogador D ou Jogador B que finaliza a jogada com passe de dedos. Após cada ação, os jogadores rodam de função, garantindo que todos experimentam as diferentes ações do exercício. 	Após a recepção, abrir corretamente para organizar a ação de ataque. Realizar a sequência serviço–recepção–passe de forma fluida e contínua.
13'	Jogo 3x3 de cooperação	Cooperar com os colegas de equipa na manutenção da bola em jogo. Executar os fundamentos técnicos de passe e manchete em situação de jogo reduzido. Desenvolver a percepção espaço-temporal e a antecipação das ações do adversário. Promover a continuidade do jogo através de ações controladas e coordenadas. Ajustar o posicionamento e a rotação dos jogadores após cada ação de jogo.	Os alunos organizam-se em duas equipas de três elementos, realizando um jogo 3x3 de cooperação. O objetivo do jogo é realizar o maior número possível de passagens consecutivas por cima da rede, procurando atingir a meta definida (20 passagens). Após cada passagem de rede, os elementos de cada equipa rodam de posição, garantindo a participação ativa de todos. As equipas devem privilegiar a manutenção da bola no ar, utilizando ações técnicas controladas e comunicação constante entre os jogadores 	Antecipar a ação do adversário, posicionando-se adequadamente para evitar que a bola caia no chão. Utilizar ações técnicas controladas (passe/manchete), garantindo a continuidade do jogo. Cooperar com os colegas, ajustando o posicionamento e respeitando a rotação após cada ação. Manter uma sequência contínua de passagens de rede, demonstrando controlo e cooperação.
25'	Jogo 3x3	Aplicar os gestos técnicos básicos do voleibol (serviço, passe e manchete) em situação de jogo reduzido. Cooperar com os colegas de equipa,	Torneio: Os alunos serão dispostos em equipas de 3 elementos e realizaram jogo. A cada 5' iniciará um novo jogo. A equipa que acabar com mais vitórias ganha o torneio.	Adotar posição base e ajusta-se corretamente à trajetória da bola. Executam corretamente, em contexto de jogo, os fundamentos técnicos básicos do voleibol.

			respeitando regras, adversários e decisões em contexto competitivo. Participar ativamente no jogo, demonstrando empenho, responsabilidade e atitude adequada. Tomar decisões ajustadas em situação de jogo, de acordo com o espaço, colegas e adversários. Assumir diferentes papéis no jogo, demonstrando autonomia e organização.		Respeitam as regras estabelecidas e demonstram comportamentos de <i>fair-play</i> durante todo o torneio. Mantêm uma participação ativa e contínua, sem desistências ou atitudes desajustadas. Comunicam de forma adequada com colegas e adversários, resolvendo conflitos de forma autónoma. Contribuem positivamente para o desempenho da equipa, independentemente do resultado.
FINAL	10´	Aptidão Física Geral	Reforçar os grupos musculares solicitados. Estimular a força e a agilidade.	Aptidão Física – 2x Burpees; Agachamentos com salto; Mountain Climbers; Lunge e Prancha cotovelo.	Executar a técnica de forma correta. Gerir o esforço e o ritmo. Cumprir com o tempo e o número de repetições estipulados.

9.3 Avaliação Diagnóstica

		Futebol																			
		Técnica										Tática									
		Recepção	Condução	Passe curto	Remate	Posiçãp Defensiva	Intercepção	Desarme	Passe Longo	Finta/Drible	Penetração	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Espaço	Contenção	Cobertura Defensiva	Equilíbrio	Concentração			Classificação
Avaliação Diagnóstica (19/09/2025)		3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2				Ninguém faz
		Observações: Jogo rudimentar, com muita algomeração.																			Fazem poucos
		Turma em diferentes níviés.																			Faz metade
																					Fazem muitos
																					Fazem todos

Avaliação Diagnóstica — Basquetebol										
Escala: 1 Não realiza 2 Muita dificuldade 3 Alguma dificuldade 4 Bem 5 Muito bem										
N.º	Aluno	Passe	Drible	Lançamento	Defesa	Jogo/Decisão	Empenho	Média	Nível	Observações
1	Ana Luisa Pinto Carvalho									
2	Ana Patricia C. Araújo									
3	Benedita Pereira Silva									
4	Bruna Filipa F. Braga									
5	Caio Pedro A. M. Nicacio									
6	Camila Monteiro I. Reis									
7	Cátia Sofia M. Quinteiro									
8	Evelyn Paião Oliveira									
9	Francisca Silva Quintão									
10	Giovanna Scalzo Fernandes									
11	Jose Pedro S. Oliveira									
12	Larissa Nunes Azevedo									
13	Leonor Fernandes Silva									
14	Lucas Oliveira Silva									
15	Maryanna Paula F. Gomes									
16	Mel Luíze L. Zanini									
17	Nuno Dinis S. Ferreira									
18	Pilar Bastos Ferreira									
19	Rafaela Pereira Leal Alves									
20	Rosa Vilaça Morgado									
21	Sulamita Conceição J. Alves									
22	Tomás Correia Pinto									
23	Valentina Los A. R. Gonçalves									
24	Zahara Marie V. F. Cavalcante									
25	Natália Alejandra Guevara Bazan									
26	Uriel Sebastian Candia Sanchez									

9.4 Ficha de Avaliação Sumativa

		GRELHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA ANDEBOL 11º L Data: 06/05/2026																
		Escala: 1 = Não executa 2 = Executa com muitas dificuldades 3 = Executa com dificuldades 4 = Executa bem																
Nº	Nome do Aluno	GESTOS TÉCNICOS							Média GT	Nota GT /20	TÁTICA					Média Tât.	Nota TAT /20	NOTA FINAL
Nº	Nome	Passe Ombro	Passe Picado	Recepção	Intercepção /Desarme	Finta/Drible	Remate em Apoio	Remate em Suspensão	Média GT	Nota /20	Penetração	Cobertura Ofensiva	Contenção	Desmarcação	Defesa Individual	Média Tât.	Nota /20	NOTA FINAL
	Ponderação --	1/8	1/8	1/8	1/8	1/8	1/8	1/8	50%	-- /20	1/8	1/8	1/8	1/8	1/8	50%	-- /20	-- /20
1	Ana Luisa Pinto Carvalho								-	-						-	-	-
2	Ana Patricia C. Araújo								-	-						-	-	-
3	Benedita Pereira Silva								-	-						-	-	-
4	Bruna Filipa F. Braga								-	-						-	-	-
5	Caio Pedro A. M. Nicacio								-	-						-	-	-
6	Camila Monteiro I. Reis								-	-						-	-	-
7	Cátia Sofia M. Quinteiro								-	-						-	-	-
8	Evelyn Paião Oliveira								-	-						-	-	-
9	Francisca Silva Quintão								-	-						-	-	-
10	Giovanna Scalzo Fernandes								-	-						-	-	-
11	Jose Pedro S. Oliveira								-	-						-	-	-
12	Larissa Nunes Azevedo								-	-						-	-	-
13	Leonor Fernandes Silva								-	-						-	-	-
14	Lucas Oliveira Silva								-	-						-	-	-
15	Maryanna Paula F. Gomes								-	-						-	-	-
16	Mel Luíze L. Zanini								-	-						-	-	-
17	Nuno Dinis S. Ferreira								-	-						-	-	-
18	Pilar Bastos Ferreira								-	-						-	-	-
19	Rafaela Pereira Leal Alves								-	-						-	-	-
20	Rosa Vilaça Morgado								-	-						-	-	-
21	Sulamita Conceição J. Alves								-	-						-	-	-
22	Tomás Correia Pinto								-	-						-	-	-
23	Valentina Los A. R. Gonçalves								-	-						-	-	-
24	Zahara Marie V. F. Cavalcante								-	-						-	-	-
25	Natália Alejandra Guevara Bazan								-	-						-	-	-
26	Uriel Sebastian Candia Sanchez								-	-						-	-	-

9.5 Projeto de Estudo

GRELHA 1 — Observação do Clima Pedagógico e Comportamento dos Alunos

(Aplicação: Pré e Pós-Intervenção)

Turma: _____

Ano: _____

Professor: _____

Observador: _____

Data: _____

Unidade Didática: _____

Escala de avaliação

1 = Nunca / Muito fraco

2 = Raramente

3 = Algumas vezes

4 = Frequentemente

5 = Sempre / Muito elevado

Dimensão	Indicadores observáveis	1	2	3	4	5	Observações qualitativas
Respeito	Cumprir regras estabelecidas	☐	☐	☐	☐	☐	
	Respeita o professor	☐	☐	☐	☐	☐	
	Linguagem adequada	☐	☐	☐	☐	☐	
Envolvimento	Participa ativamente nas tarefas	☐	☐	☐	☐	☐	
	Mantém-se focado na tarefa	☐	☐	☐	☐	☐	
	Demonstra esforço e persistência	☐	☐	☐	☐	☐	
Relações sociais	Coopera com os colegas	☐	☐	☐	☐	☐	
	Apoia pares com dificuldades	☐	☐	☐	☐	☐	
	Conflitos entre alunos	☐	☐	☐	☐	☐	
Gestão do comportamento	Interrupções da aula	☐	☐	☐	☐	☐	
	Comportamentos disruptivos	☐	☐	☐	☐	☐	

Nota: Nos indicadores negativos (conflitos, interrupções), valores mais baixos indicam melhoria.

GRELHA 2 — Observação do *Feedback* do Professor

(Uso formativo e reflexivo — apenas durante a intervenção)

Aula n.º: _____						
Data: _____						
Tipo de feedback	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Exemplos observados
Feedback positivo	☐	☐	☐	☐	☐	
Feedback específico	☐	☐	☐	☐	☐	
Feedback orientado para a tarefa	☐	☐	☐	☐	☐	
Feedback imediato	☐	☐	☐	☐	☐	
Feedback corretivo construtivo	☐	☐	☐	☐	☐	
Reforço do esforço	☐	☐	☐	☐	☐	

Objetivo: verificar coerência entre a estratégia pedagógica definida e a prática real.

GRELHA 3 — Observação da Relação Professor–Aluno

(Clima relacional e autoridade pedagógica)

Indicadores	1	2	3	4	5	Evidências
Comunicação clara	☐	☐	☐	☐	☐	
Proximidade relacional	☐	☐	☐	☐	☐	
Escuta ativa	☐	☐	☐	☐	☐	
Justiça nas decisões	☐	☐	☐	☐	☐	
Coerência entre regras e ação	☐	☐	☐	☐	☐	
Aceitação das decisões do professor	☐	☐	☐	☐	☐	

GRELHA 4 — Registo de Incidentes Críticos

(Qualitativa – contínua)

Tipo de incidente: ☐ Positivo ☐ Negativo

Data: _____

Aula: _____

Descrição objetiva do episódio:

.....

Intervenção do professor:

.....

Reação dos alunos:

.....

Reflexão pedagógica (o que funcionou / o que melhorar):

.....

GRELHA 5 — Síntese Final por Aula

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Relação Professor–Aluno, *Feedback* e Clima de Aula em Educação Física

Instruções ao aluno:

Este questionário é anónimo e não tem qualquer impacto na tua avaliação.
As tuas respostas são importantes para melhorar as aulas de Educação Física.
Responde com sinceridade.

PARTE I – Dados gerais

Ano de escolaridade:

☐ 10.º ☐ 11.º ☐ 12.º

1. Sexo (opcional):

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não responder

PARTE II – Escala de Likert

(responder a todas as afirmações)

Escala de resposta

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Nem concordo nem discordo

4 – Concordo

5 – Concordo totalmente

A. Feedback do professor						
Nº	Afirmção	1	2	3	4	5
1	O professor explica claramente o que é esperado em cada tarefa	☐	☐	☐	☐	☐
2	Recebo feedback que me ajuda a melhorar	☐	☐	☐	☐	☐
3	O feedback do professor é maioritariamente positivo	☐	☐	☐	☐	☐
4	O professor valoriza o esforço, mesmo quando erro	☐	☐	☐	☐	☐
5	O feedback dado pelo professor motiva-me a participar mais	☐	☐	☐	☐	☐

B. Relação professor–aluno						
Nº	Afirmção	1	2	3	4	5
6	O professor trata os alunos com respeito	☐	☐	☐	☐	☐
7	Sinto que o professor se preocupa comigo	☐	☐	☐	☐	☐
8	Posso falar com o professor quando tenho dificuldades	☐	☐	☐	☐	☐
9	O professor é justo nas suas decisões	☐	☐	☐	☐	☐
10	Respeito o professor nas aulas de Educação Física	☐	☐	☐	☐	☐

C. Clima de aula e comportamento						
Nº	Afirmção	1	2	3	4	5
11	O ambiente nas aulas é positivo	☐	☐	☐	☐	☐
12	As regras da aula são claras	☐	☐	☐	☐	☐
13	Os alunos cumprem as regras da aula	☐	☐	☐	☐	☐
14	Consigo manter-me concentrado nas tarefas	☐	☐	☐	☐	☐
15	Participo ativamente nas aulas	☐	☐	☐	☐	☐

D. Autoridade pedagógica						
Nº	Afirmção	1	2	3	4	5
16	O professor consegue manter a disciplina na aula	☐	☐	☐	☐	☐
17	Aceito as decisões do professor	☐	☐	☐	☐	☐
18	O professor consegue controlar a turma sem gritar	☐	☐	☐	☐	☐
19	O comportamento dos alunos melhorou ao longo do tempo	☐	☐	☐	☐	☐
20	As aulas tornaram-se mais organizadas	☐	☐	☐	☐	☐

PARTE III – Perguntas abertas

(responder de forma breve e sincera)

21. O que mais gostas nas aulas de Educação Física atualmente?
.....
22. O que achas que poderia melhorar nas aulas de Educação Física?
.....
23. De que forma o feedback do professor te ajuda (ou não) a aprender melhor?
.....
24. Sentes que a relação com o professor influencia o teu comportamento na aula?
Porquê?
.....
25. Queres deixar alguma sugestão ou comentário sobre as aulas?
.....

9.6 Corta-mato



9.7 Torneio de voleibol



9.8 Torneio de badminton



9.9 Dia aberto



9.10 Desporto Escolar Adaptado

