Da Formação à Autonomia: Construção da Identidade Profissional de um Professor de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Cooperante: Professor Dr. Gabriel Jesus Guerreiro

Jorge Miguel Morgado Cordeiro

Porto, junho, 2026

Ficha de catalogação

Cordeiro, J. (2026). *Da Formação à Autonomia: Construção da Identidade Profissional de um Professor de Educação Física.* Porto: J. Cordeiro. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS.

Dedicatória

Ao menino que um dia sonhou estar deste lado da aula. Pelo crescimento, pela dedicação e pela perseverança que permitiram transformar esse sonho em realidade.

Agradecimentos

No desporto, as vitórias raramente pertencem apenas a quem cruza a meta. Por detrás de cada conquista existe uma equipa, uma rede de apoio e um conjunto de pessoas que tornam o percurso possível. A conclusão deste relatório não é exceção, pelo que gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste objetivo.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha namorada Sara pelo apoio incondicional, pela paciência, pela compreensão e pela presença constante ao longo de todo este percurso. Nos momentos de maior exigência, foi um dos meus maiores pilares, ajudando-me a ultrapassar dificuldades, a manter a motivação e a acreditar sempre nas minhas capacidades.

À minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos, ao meu padrasto e a todos os familiares que estiveram presentes ao longo desta etapa, deixo um profundo agradecimento por todo o apoio, incentivo e confiança que sempre depositaram em mim. Cada conquista alcançada tem também um pouco de cada um de vós.

Um agradecimento especial ao Sr. Cláudio e à Sra. Libéria, pelo carinho, pela disponibilidade e pela forma como me acolheram ao longo destes anos, fazendo-me sentir sempre parte da família.

Aos meus amigos, em particular ao Rodrigo e ao Daniel, agradeço a amizade, a presença constante e o apoio demonstrado ao longo desta caminhada. Nos momentos mais difíceis e também nos momentos de celebração, soube sempre que podia contar convosco.

Ao Professor Cooperante, Gabriel Guerreiro, expresso a minha mais sincera gratidão pela orientação, exigência, disponibilidade e partilha constante de conhecimentos. A sua influência foi determinante no meu crescimento enquanto professor, desafiando-me continuamente a procurar mais, a refletir sobre a minha prática e a nunca deixar de aprender.

À Professora Orientadora, Paula Silva, agradeço o acompanhamento, os conselhos e as reflexões proporcionadas ao longo deste percurso, que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, agradeço a amizade, a entreajuda e a partilha de experiências. Os momentos de observação, reflexão e discussão pedagógica foram fundamentais para muitas das aprendizagens realizadas durante este ano.

À Escola Secundária das Laranjeiras e ao Departamento de Educação Física, agradeço a forma como me acolheram e integraram desde o primeiro dia, proporcionando as condições necessárias para o desenvolvimento do meu estágio e para o meu crescimento enquanto futuro professor.

Aos alunos com quem tive o privilégio de trabalhar, agradeço todos os desafios, aprendizagens e momentos partilhados. Foram uma parte essencial desta experiência e contribuíram decisivamente para a construção da minha identidade enquanto professor.

Por fim, agradeço a todos os amigos que, mesmo à distância, nunca deixaram de acompanhar este percurso. Embora nem sempre presentes fisicamente, fizeram-se sentir através do apoio, das palavras de incentivo e da amizade que mantiveram ao longo destes anos.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste sonho de infância e para o profissional que hoje procuro ser, o meu mais sincero obrigado.

Índice

Ficha de catalogação ... III
Dedicatória ... III
Agradecimentos ... IV
Índice ... VI
Índice de Figuras ... IX
Índice de Tabelas ... X
Índice de Anexos ... XI
Resumo ... XIII
Introdução ... 1
Enquadramento pessoal ... 3
Expetativas iniciais face ao estágio profissional ... 6
1. Prática Pedagógica ... 8
1.1 Caracterização da Escola ... 8
1.2 Núcleo de Estágio da Escola Secundária das Laranjeiras ... 11
1.3 Professor cooperante e professora orientadora ... 12
1.4 Caracterização das turmas ... 14
Turma do 7º ano ... 14
Turma do 11º ano ... 16
Comparação dos contextos das turmas ... 17
2. Área 1 – Organização, Gestão de ensino e da aprendizagem ... 18
2.1 Planeamento ... 22
2.2 Lecionação ... 24
2.2.1 O impacto das primeiras experiências de ensino ... 24
2.2.2 Diferentes turmas, diferentes desafios ... 27
2.2.3 Comunicação pedagógica e feedback ... 28
2.2.4 Gestão do comportamento, relação pedagógica e identidade docente ... 29
2.2.5 Lecionação 2º Ciclo ... 30
2.2.6 Projeto de professor a tempo inteiro ... 33
2.3 Avaliação ... 38
2.3.1 Avaliação diagnóstica ... 39
2.3.2 Avaliação formativa ... 40
2.3.3 Avaliação sumativa ... 40
3. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade ... 41
3.1 Projeto Desporto Escolar ... 41

3.1.1 Atividades extracurriculares e jogos desportivos escolares 42
3.1.2 Torneio de Futsal na Escola Profissional do Nordeste e Torneio de Futsal na Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues (Vila Franca do Campo) 46
3.1.3 Duatlo Técnico 48
3.2 Projeto Direção de Turma 49
3.2.1 Projeto pequeno-almoço saudável 53
4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional 55
4.1 Clínico de Técnica de Corrida para Atletismo 57
4.2 Formação contínua 58
4.3 Estudo de investigação "Comportamentos disruptivos nas aulas de Educação Física: perceção dos alunos do ensino básico e secundário" 60
Resumo 61
Abstract 62
Razões para escolha do tema 63
Introdução 64
Metodologia 65
Participantes 65
Instrumento 66
Procedimentos 67
Análise estatística 68
Apresentação dos resultados 68
Discussão dos resultados 71
Conclusão 74
Ilações futuras 74
Referências bibliográficas 75
5. Considerações finais 75
6. Referências Bibliográficas 79
Anexos xvi
Anexo 1 – Escola Secundária das Laranjeiras xvii
Anexo 2 – Horário xviii
Anexo 3 – Questionário Caracterização das turmas xix
Anexo 4 – Plano Geral de Estágio xxi
Anexo 5 – Planeamento anual xxii
Anexo 6 – Mapas de ocupação dos espaços da escola xxiii
Anexo 7 – Documento de Organização e Gestão xxiv
Anexo 8 – MEC xxv

Anexo 9 – Apoio externo para o Folclore xxvi
Anexo 10 – Projeto 2º Ciclo xxvii
Anexo 11 – Horário PTI xxix
Anexo 12 – Avaliação Diagnóstica xxx
Anexo 13 – Avaliação Sumativa xxxi
Anexo 14 – Torneio Tribol xxxii
Anexo 15 – Torneio de Raquetes xxxiii
Anexo 16 – Megas Escolares xxxiv
Anexo 17 – Cross Running Escolar xxxv
Anexo 18 – Jogos Desportivos Escolares xxxvi
Anexo 19 – Seleção jogos desportivos escolares xxxvii
Anexo 20 – Fase Regional em São Jorge xxxviii
Anexo 21 – Torneio em Vila Franca do Campo de Futsal xxxix
Anexo 22 – Duatlo Técnico xl
Anexo 23 – Pequeno-almoço saudável xli
Anexo 24 – Exemplo de ofício para o pequeno-almoço saudável xlii
Anexo 25 – Distribuição de comida aos alunos no pequeno-almoço saudável xliii
Anexo 26 – Clinic de Atletismo xliv
Anexo 27 – Formação Educação Inclusiva xlv
Anexo 28 – Ficha de Observação xlvi
Anexo 29 – Questionário de Investigação xlvii
Anexo 30 – Respostas ao Questionário xlviii

Índice de Figuras

Figura 1 - Localização da Escola Secundária das Laranjeiras 9

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Participantes no estudo 65
Tabela 2 - Participantes por ano de escolaridade 66
Tabela 3 - Participantes por sexo 66
Tabela 4 - Dimensão 1 - Irresponsabilidade e Baixo empenho 68
Tabela 5 - Dimensão 2 - Desobediência às Regras 69
Tabela 6 - Dimensão 3 - Perturbação do Ambiente da Aula 69
Tabela 7 - Dimensão 4 - Baixo Autocontrolo Pessoal 70
Tabela 8 - Tabela Resumo das dimensões 70

Índice de Anexos

Anexos xvi

Anexo 1 – Escola Secundária das Laranjeiras xvii

Anexo 2 – Horário xviii

Anexo 3 – Questionário Caracterização das turmas xix

Anexo 4 – Plano Geral de Estágio xxi

Anexo 5 – Planeamento anual xxii

Anexo 6 – Mapas de ocupação dos espaços da escola xxiii

Anexo 7 – Documento de Organização e Gestão xxiv

Anexo 8 – MEC xxv

Anexo 9 – Apoio externo para o Folclore xxvi

Anexo 10 – Projeto 2º Ciclo xxvii

Anexo 11 – Horário PTI xxix

Anexo 12 – Avaliação Diagnóstica xxx

Anexo 13 – Avaliação Sumativa xxxi

Anexo 14 – Torneio Tribol xxxii

Anexo 15 – Torneio de Raquetes xxxiii

Anexo 16 – Megas Escolares xxxiv

Anexo 17 – Cross Running Escolar xxxv

Anexo 18 – Jogos Desportivos Escolares xxxvi

Anexo 19 – Seleção jogos desportivos escolares xxxvii

Anexo 20 – Fase Regional em São Jorge xxxviii

Anexo 21 – Torneio em Vila Franca do Campo de Futsal xxxix

Anexo 22 – Duatlo Técnico xl

Anexo 23 – Pequeno-almoço saudável xli

Anexo 24 – Exemplo de ofício para o pequeno-almoço saudável xlii

Anexo 25 – Distribuição de comida aos alunos no pequeno-almoço saudável xliii

Anexo 26 – Clinic de Atletismo xliv

Anexo 27 – Formação Educação Inclusiva xlv

Anexo 28 – Ficha de Observação xlvi

Anexo 29 – Questionário de Investigação xlvii

Anexo 30 – Respostas ao Questionário xlviii

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O documento apresenta uma reflexão sobre as experiências, aprendizagens e desafios vivenciados durante a prática profissional realizada na Escola Secundária das Laranjeiras, no ano letivo de 2025/2026, contribuindo para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor de EF. Durante o estágio, assumi a lecionação de turmas do 7.º e 11.º ano de escolaridade, acompanhando ainda uma turma piloto do 9.º ano. Paralelamente à componente letiva, participei nas atividades de Direção de Turma e de Desporto Escolar, experienciando diferentes dimensões da profissão docente e aprofundando o conhecimento sobre a realidade escolar. O relatório encontra-se estruturado em diferentes capítulos, contemplando o enquadramento da prática profissional, a caracterização da instituição de acolhimento e uma análise reflexiva da intervenção desenvolvida nas áreas de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional. Entre as experiências mais significativas destacam-se o envolvimento nas atividades de Desporto Escolar e nos Jogos Desportivos Escolares, que proporcionaram oportunidades de desenvolvimento ao nível da liderança, organização, responsabilidade e tomada de decisão. O relatório integra ainda um estudo de investigação subordinado ao tema “Comportamentos Disruptivos nas Aulas de EF: Perceção dos Alunos do Ensino Básico e Secundário”, procurando contribuir para uma melhor compreensão desta problemática em contexto educativo. Ao longo do estágio foram desenvolvidas competências fundamentais para o exercício da docência, destacando-se a comunicação, a liderança e a autonomia profissional. Em síntese, esta experiência constituiu uma etapa determinante da minha formação, permitindo consolidar conhecimentos, desenvolver competências profissionais e compreender de forma mais aprofundada as exigências e responsabilidades associadas à profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS.

Abstract

This report was developed within the scope of the Teaching Practicum course, integrated into the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The document presents a reflection on the experiences, learning outcomes, and challenges encountered during the professional practice carried out at Escola Secundária das Laranjeiras during the 2025/2026 academic year, contributing to the development of my professional identity as a future Physical Education teacher. During the practicum, I was responsible for teaching 7th- and 11th-grade classes, while also accompanying a 9th-grade pilot class. In addition to teaching responsibilities, I participated in Class Management and School Sports activities, experiencing different dimensions of the teaching profession and deepening my understanding of the school context. The report is structured into several chapters, including the contextualization of professional practice, the characterization of the host institution, and a reflective analysis of the intervention developed in the areas of Teaching and Learning Organization and Management, School Participation and Community Relations, and Professional Development. Among the most significant experiences were the involvement in School Sports activities and School Sports Games, which provided opportunities for development in leadership, organization, responsibility, and decision-making skills. The report also includes a research study entitled “Disruptive Behaviours in Physical Education Classes: Perceptions of Basic and Secondary School Students”, aiming to contribute to a better understanding of this issue within the educational context. Throughout the practicum, essential competencies for the teaching profession were developed, particularly communication, leadership, and professional autonomy. In conclusion, this experience represented a decisive stage in my professional training, enabling the consolidation of knowledge, the development of professional skills, and a deeper understanding of the demands and responsibilities associated with the teaching profession.

KEYWORDS: TEACHING PRACTICUM; PHYSICAL EDUCATION; PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHER; PROFESSIONAL DEVELPOMENT; DISRUPTIVE BEHAVIOURS.

Lista de abreviaturas

ADE's – Atividades Desportivas Extracurriculares

DOG – Documento de Organização e Gestão

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estruturas dos Conhecimentos

RAA – Região Autónoma dos Açores

Introdução

O presente documento corresponde ao Relatório de Estágio, no qual é apresentado e analisado o percurso desenvolvido ao longo do Estágio Profissional (EP), integrado na unidade curricular do segundo ano do Mestrado – 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo 2025/2026.

O EP realizou-se na Escola Secundária das Laranjeiras (anexo 1), situada no centro de Ponta Delgada, na ilha de São Miguel, envolvendo a lecionação no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário profissional. A experiência decorreu sob orientação institucional da professora orientadora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e com acompanhamento de um Professor Cooperante da respetiva escola, permitindo uma integração efetiva na dinâmica escolar e um contacto direto com diferentes contextos educativos.

A prática pedagógica desenvolvida enquadrou-se no regime previsto pelo Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, de 26 de junho, designadamente no artigo 191.º, n.º 5, que regula o estatuto do professor estagiário na Região Autónoma dos Açores (RAA) em contexto de lecionação supervisionada. Este enquadramento legislativo apresenta características diferenciadoras relativamente aos modelos de estágio pedagógico existentes em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira, conferindo aos professores estagiários um nível de autonomia pedagógica e responsabilidade acrescido no exercício da função docente.

Neste contexto, foram-me atribuídas duas turmas em regime de lecionação autónoma (anexo 2), pelas quais assumi integralmente a responsabilidade ao longo do ano letivo, abrangendo todas as dimensões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente o planeamento, a condução das aulas, a avaliação dos alunos, a gestão pedagógica e o acompanhamento do percurso educativo da turma. Assim, apesar da supervisão e acompanhamento do Professor Cooperante, as decisões pedagógicas associadas às turmas atribuídas foram assumidas com elevado grau de autonomia, aproximando esta experiência das exigências e responsabilidades inerentes ao exercício profissional efetivo da docência.

A possibilidade de exercer funções neste regime apenas foi viabilizada pelo enquadramento legal anteriormente referido, constituindo uma especificidade do sistema educativo açoriano que proporciona aos estagiários uma experiência particularmente enriquecedora e exigente no desenvolvimento da identidade profissional docente. Paralelamente, importa reconhecer a oportunidade concedida pela Escola Secundária das Laranjeiras aos quatro professores estagiários integrados neste contexto, ao permitir a atribuição de turmas próprias e de horários letivos autónomos.

Esta decisão representou um compromisso significativo por parte da instituição, considerando que, no conjunto, os quatro estagiários assumiram aproximadamente 23 horas letivas, correspondendo a uma componente horária que, em circunstâncias distintas, poderia integrar o horário atribuído a um docente do quadro da escola. Deste modo, a confiança depositada pela instituição escolar constituiu não apenas uma oportunidade privilegiada de desenvolvimento profissional, mas também um reconhecimento da importância da formação prática sustentada em contextos reais de exercício docente.

Consequentemente, esta experiência permitiu uma imersão mais profunda nas responsabilidades associadas à profissão docente, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, organizacionais e relacionais dificilmente alcançáveis em modelos de estágio mais observacionais ou com menor grau de autonomia. A assunção integral da responsabilidade sobre turmas próprias contribuiu significativamente para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor, exigindo processos contínuos de tomada de decisão, reflexão crítica e adaptação às necessidades concretas dos alunos e do contexto educativo.

Este documento reforça ainda a ideia de que o estágio não é apenas um momento de aprendizagem, mas uma etapa de integração real na profissão docente, na qual a ética, o compromisso e o respeito pelos deveres do professor são fundamentais. A consciência de que o meu papel ultrapassa a mera observação e envolve responsabilidades diretas perante a escola e a comunidade educativa leva-me a encarar cada tarefa com sentido de rigor e propósito. Assim, procuro desenvolver uma conduta que reflita os valores de um docente comprometido com a qualidade do ensino, com o bem-estar dos alunos e com o cumprimento das normas que regem a profissão, entendendo que o

comportamento e a atitude de um professor estagiário devem ser exemplo do que se espera de um verdadeiro educador.

Mais do que uma simples fase de transição entre estudante e professor, encarei este estágio como um momento de construção da minha identidade profissional. O contacto direto com os alunos e com a realidade escolar exige uma reflexão constante sobre o papel do docente, as estratégias de ensino adotadas e a forma como estas influenciam a motivação e o envolvimento dos estudantes. É nesta interação entre teoria e prática que pretendia crescer, procurando compreender o significado de ensinar EF de forma significativa e positiva.

O estágio teve início no dia 1 de setembro de 2025, tendo as duas primeiras semanas sido dedicadas à integração no contexto escolar, sem componente letiva atribuída. Durante este período inicial, foi possível conhecer a estrutura organizacional da escola, os seus recursos e dinâmicas internas, bem como definir metas, objetivos e prazos de trabalho em articulação com o Professor Cooperante e os restantes elementos do núcleo de estágio da Escola Secundária das Laranjeiras. Neste intervalo decorreram ainda diversas reuniões de carácter organizativo e pedagógico, fundamentais para a preparação do ano letivo. Após este período de enquadramento e planeamento, iniciaram-se as atividades letivas com as turmas do 7.º e 11.º anos que me foram atribuídas, bem como com a turma piloto do 9.º ano, integrada na prática supervisionada.

Enquadramento pessoal

O desporto sempre assumiu um papel estruturante no meu percurso pessoal, influenciando de forma decisiva a construção da minha identidade e as minhas escolhas académicas e profissionais. A minha ligação ao desporto iniciou-se precocemente, por volta dos 4 anos, no Clube Desportivo Santa Clara, onde permaneci até aos 19 anos. Durante este período, tive ainda a oportunidade de integrar momentos de treino da equipa profissional, experiência que, apesar de breve, se revelou altamente significativa, permitindo-me contactar com níveis de exigência superiores e reforçar a minha motivação para o desporto.

Paralelamente, a experimentação de outras modalidades, como badminton, judo, ténis, golfe e taekwondo, contribuiu para uma formação desportiva diversificada e para o desenvolvimento de competências motoras, sociais e

adaptativas. Esta diversidade de experiências permitiu-me compreender o desporto numa perspetiva mais abrangente, para além da especialização precoce, evidenciando a importância de um percurso multidesportivo nas fases iniciais do desenvolvimento. A especialização precoce, embora possa potenciar o aperfeiçoamento técnico numa modalidade específica, pode também limitar a aquisição de um repertório motor mais amplo, aumentar o risco de sobrecarga física e psicológica e reduzir oportunidades de exploração e prazer pela prática desportiva. Assim, o contato com diferentes modalidades revelou-se fundamental para promover um desenvolvimento mais equilibrado, versátil e sustentável, contribuindo para uma compreensão mais rica dos processos de aprendizagem e adaptação no contexto desportivo.

No plano académico, iniciei a minha formação no Instituto Politécnico de Beja, onde concluí a licenciatura. Importa salientar que o meu percurso não foi linear, tendo sido marcado por interrupções estratégicas com o objetivo de garantir sustentabilidade financeira. Antes de ingressar na licenciatura e após a sua conclusão, integrei funções no Clube Desportivo Santa Clara, inicialmente com funções mais operacionais e, posteriormente, com maior autonomia nas áreas do treino e da gestão desportiva. Estas experiências revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de responsabilidade, autonomia e capacidade de tomada de decisão em contextos reais.

Atualmente, para além da realização do estágio pedagógico, desempenho funções como treinador de petizes (3 aos 6 anos) no Clube Desportivo Santa Clara. Este contexto tem-se revelado particularmente desafiante, sobretudo ao nível da gestão do grupo, da comunicação e da adaptação das tarefas às características das crianças, exigindo uma constante reflexão sobre a prática.

Ao longo do EP, fui progressivamente desconstruindo a ideia inicial de que o professor seria apenas um transmissor de conhecimentos. A experiência formativa e o contacto com a realidade pedagógica levaram-me a reconhecer a complexidade do ensino, colocando em evidência questões fundamentais como o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e com que finalidade. Estas interrogações evidenciam que o processo de ensino-aprendizagem exige muito mais do que domínio de conteúdos, implicando competências pedagógicas, relacionais e contextuais.

Neste momento, reconheço-me ainda em processo de construção da minha identidade profissional, marcado por dúvidas, inseguranças e desafios constantes. A perceção de que não existe uma resposta única ou uma prática pedagógica universalmente eficaz reforça a necessidade de uma postura reflexiva e adaptativa. Particularmente, identifico como áreas críticas o controlo da indisciplina, a gestão emocional em situações de tensão e a capacidade de resposta perante a desmotivação dos alunos.

Simultaneamente, considero que a EF desempenha um papel fundamental no currículo escolar, não apenas ao nível do desenvolvimento motor, mas também na promoção de valores, relações interpessoais e estilos de vida saudáveis. Neste sentido, defendo uma abordagem centrada no aluno, onde as aprendizagens sejam significativas e contextualizadas, estabelecendo uma ligação clara com o quotidiano. Considero essencial que os alunos compreendam o propósito das tarefas e atividades propostas, reconhecendo a utilidade das competências desenvolvidas para além do contexto escolar. Quando as aprendizagens fazem sentido para os alunos e são percecionadas como relevantes para a sua vida, tendem a gerar maior envolvimento, motivação e apropriação do conhecimento. Assim, a EF deve promover experiências que permitam aos alunos transferir aprendizagens para diferentes contextos da vida, nomeadamente ao nível da adoção de hábitos saudáveis, da gestão do bem-estar físico e emocional, do trabalho em equipa, da tomada de decisão e da superação de desafios. Desta forma, as aprendizagens tornam-se mais duradouras e contribuem para a formação de indivíduos autónomos, críticos e capazes de mobilizar conhecimentos e competências em situações reais do seu percurso pessoal e social.

Por fim, encaro este percurso como um processo contínuo de desenvolvimento, assumindo que a formação de um professor não se esgota na formação inicial. A consciência das minhas limitações, aliada à motivação intrínseca pelo desporto e pelo ensino, constitui o ponto de partida para uma evolução sustentada, procurando, de forma progressiva, tornar-me um profissional mais competente, consciente e capaz de responder às exigências da prática docente.

Expetativas iniciais face ao estágio profissional

As minhas expetativas relativamente ao Estágio Profissional (EP) eram bastante elevadas, sendo este encarado como um momento determinante no meu percurso de construção enquanto docente. Encarei este desafio com uma forte motivação para aprender diariamente, procurando evoluir de forma contínua, numa lógica de melhoria progressiva, mesmo perante as dificuldades que pudessem surgir.

Uma das principais expetativas centrou-se na possibilidade de transpor para a prática os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, quer ao nível da licenciatura e do mestrado, quer através da minha experiência enquanto atleta e treinador. Considero que a articulação entre estas dimensões contribuiu significativamente para a construção da minha identidade profissional. Paralelamente, procurei testar, em contexto real, diferentes métodos de ensino abordados durante o mestrado, com especial destaque para os conteúdos da área da psicologia, que considero fundamentais para a compreensão dos alunos e para a adequação das estratégias pedagógicas.

Este estágio também surgiu como uma oportunidade para avaliar o meu nível de preparação para a profissão docente, confrontando as minhas expetativas com a realidade do contexto escolar. A transição de um papel mais teórico para um papel ativo, onde é necessário planear, intervir e avaliar de forma autónoma, sem a constante validação externa, representava um desafio significativo e, simultaneamente, uma oportunidade de crescimento. Durante o percurso académico, existia frequentemente o apoio e acompanhamento contínuo dos professores, que orientavam decisões, forneciam feedback regular e ajudavam a validar se as opções tomadas eram adequadas ou necessitavam de ajustamentos. Contudo, no contexto do estágio, essa validação tornou-se menos imediata, exigindo uma maior capacidade de reflexão crítica, autonomia e confiança nas próprias decisões. Passei a assumir a responsabilidade pelas escolhas pedagógicas realizadas, enfrentando a incerteza inerente à prática docente e desenvolvendo competências de autorregulação e adaptação. Esta mudança representou não apenas um aumento da exigência profissional, mas também um processo fundamental na construção da minha identidade docente,

promovendo uma postura mais autónoma, consciente e responsável perante os desafios do ensino.

A minha principal intenção ao longo deste estágio foi promover um ambiente de aprendizagem estimulante, seguro e participativo, no qual cada aluno se sentisse valorizado e capaz de evoluir ao seu próprio ritmo. Defendi sempre uma abordagem baseada no desenvolvimento positivo, tal como referem Corte-Real et al. (2023), centrando o desporto na criança como um todo e promovendo aprendizagens com potencial de transferência para a vida e para o desenvolvimento pessoal. Acredito que a Educação Física deve constituir um espaço de descoberta, superação e cooperação, mais do que um mero contexto de comparação de desempenhos.

Nos jogos desportivos coletivos encontrei um contexto privilegiado para concretizar estes princípios. Estes permitiram não só o desenvolvimento das capacidades físicas e técnicas, mas também a promoção de valores como a solidariedade, o respeito e o espírito de equipa. Para além disso, revelaram-se mais motivadores para os alunos, na medida em que reforçaram o sentimento de pertença e evidenciaram que o sucesso dependia do contributo de todos. Por outro lado, reconheci que, nas atividades desportivas individuais, alguns alunos se podiam sentir mais expostos ou constrangidos, o que reforçou a importância de criar ambientes inclusivos e seguros. Neste sentido, os jogos coletivos afirmaram-se como uma importante ferramenta de inclusão, facilitando a integração de alunos com maiores dificuldades sociais e promovendo a comunicação e a cooperação.

Embora reconheça a relevância da componente técnica no ensino da Educação Física, não a considero o elemento mais determinante. Acredito que o principal objetivo deve centrar-se na promoção do gosto pela atividade física e desportiva e no desenvolvimento de aprendizagens significativas e duradouras, capazes de ultrapassar o contexto escolar. Mais do que o domínio técnico, importa fomentar a autonomia dos alunos e incentivar a adoção de hábitos de prática física regular que se mantenham para além da escolaridade obrigatória.

Apesar da motivação evidenciada, reconhecia a existência de alguns receios e inseguranças, nomeadamente ao nível da gestão da turma, do controlo da indisciplina e da minha capacidade de comunicação, sobretudo com alunos de faixas etárias com as quais tinha menor experiência, como era o caso do ensino

secundário. Acrescia ainda alguma insegurança relativamente à exposição em público, uma vez que não me considerava, por natureza, uma pessoa extrovertida em contextos desconhecidos, necessitando de algum tempo para me adaptar e ganhar confiança.

Contudo, encarei estas dificuldades como parte integrante do processo de formação, assumindo uma postura reflexiva e consciente da necessidade de agir, tomar decisões e refletir sobre a minha prática. Acredito que foi através deste processo que consegui evoluir enquanto professor.

Ao longo do estágio, procurei também construir uma relação pedagógica positiva com os alunos, promovendo um ambiente de aula baseado no respeito, na confiança e na motivação, contribuindo não só para o seu bem-estar, mas também para a qualidade das aprendizagens.

Em suma, o meu principal objetivo neste estágio foi tornar-me um educador capaz de inspirar os alunos a valorizarem a atividade física e desportiva como parte integrante do seu bem-estar e desenvolvimento pessoal. Procurei aprender com a experiência, refletir sobre os meus progressos e construir uma prática docente baseada na empatia, na exigência e na motivação. Este ano constituiu, acima de tudo, uma oportunidade para transformar conhecimento em ação, teoria em prática e vontade em identidade profissional.

Por fim, olho para este percurso como uma experiência que me permitiu clarificar o tipo de professor que procuro ser, desenvolvendo valores, competências e formas de atuação coerentes com a função docente. Encarei este estágio não como uma jornada perfeita, mas como um processo contínuo de crescimento pessoal e profissional, no qual os desafios, os erros e as conquistas desempenharam um papel fundamental na construção da minha identidade enquanto docente.

1. Prática Pedagógica

1.1 Caracterização da Escola

A Escola Secundária das Laranjeiras localiza-se na freguesia de São Pedro, na Rua das Laranjeiras, n.º 22-I, código postal 9500-317, encontrando-se a cerca de três quilómetros a nordeste do centro urbano de Ponta Delgada, na ilha de

São Miguel, RAA. A instituição iniciou a sua atividade educativa a 17 de dezembro de 1986, assumindo-se como um espaço de formação e desenvolvimento humano ao longo de mais de três décadas de serviço à comunidade.

Figura 1 - Localização da Escola Secundária das Laranjeiras

Do ponto de vista organizacional, a escola rege-se pelo seu Regulamento Interno, documento essencial para a definição dos princípios de funcionamento, da gestão escolar e da convivência comunitária, em conformidade com o disposto no artigo 50.º do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, e demais normativos regulamentares aplicáveis. A estrutura de administração e gestão integra a Assembleia, o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo e o Conselho Administrativo, assegurando o funcionamento articulado das diferentes dimensões da vida escolar.

A liderança institucional evidencia uma forte valorização da área da EF e da promoção da atividade física e desportiva, refletindo-se numa cultura escolar que reconhece o papel do desporto na formação integral dos alunos. O presidente do Conselho Executivo, com formação académica na área da EF, demonstra particular sensibilidade para a importância da disciplina no desenvolvimento motor, social e emocional dos estudantes, promovendo a adoção de estilos de vida ativos e a valorização dos princípios éticos e educativos associados à prática desportiva.

A instituição é amplamente reconhecida pela qualidade das suas infraestruturas desportivas, assumindo uma orientação estratégica para a promoção da atividade física e do desporto escolar. Paralelamente, destaca-se a oferta do curso profissional de Técnico de Desporto, reforçando o compromisso da escola

com a formação especializada e com a preparação de jovens para o contexto profissional do setor desportivo.

O espaço destinado à prática desportiva caracteriza-se pela elevada qualidade das suas infraestruturas, proporcionando condições bastante favoráveis ao desenvolvimento das aulas de EF e à promoção da atividade física. As instalações incluem um pavilhão desportivo com 44x22 metros, uma sala de ginástica com 21x21 metros e uma sala de judo com 12x12 metros, permitindo o trabalho de conteúdos específicos de forma segura e adequada. Destaca-se ainda a existência de uma piscina de 25 metros com água aquecida, ampliando as possibilidades de abordagem de diferentes modalidades aquáticas.

No espaço exterior, encontram-se um polidesportivo em relva sintética, uma pista de atletismo em piso sintético com seis corredores e um campo de futebol relvado com dimensões de 100x64 metros. Para complementar, a escola dispõe de uma sala destinada ao treino físico e de um ginásio ao ar livre, reforçando a diversidade de contextos de aprendizagem e permitindo uma adaptação eficiente das atividades às necessidades pedagógicas das diferentes turmas.

A comunidade educativa da escola é constituída por aproximadamente 120 alunos, distribuídos entre o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário. A instituição insere-se num contexto socioeconómico considerado desfavorável, o que reforça a importância da escola enquanto espaço de inclusão social, promoção do sucesso educativo e desenvolvimento integral dos estudantes. Neste sentido, a ação educativa assume um papel particularmente relevante na mitigação de desigualdades, procurando proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas e ajustadas às características da população escolar.

Ao nível dos recursos humanos, o grupo disciplinar de EF é composto por 20 professores, incluindo quatro docentes em regime de estágio pedagógico, o que evidencia a dinâmica formativa existente na área. Este enquadramento favorece o trabalho colaborativo, a partilha de estratégias pedagógicas e o acompanhamento supervisionado das práticas de ensino. A presença de um corpo docente alargado na área da EF contribui igualmente para o fortalecimento da cultura desportiva da escola, promovendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a valorização da prática desportiva como elemento central na formação dos alunos.

O contexto educativo da prática de estágio revelou-se globalmente favorável ao desenvolvimento da intervenção pedagógica em EF, destacando-se a qualidade das infraestruturas desportivas, a valorização institucional da atividade física e a existência de um corpo docente experiente e colaborativo na área. De forma geral, os professores estagiários foram bem recebidos pela comunidade docente, tendo beneficiado de apoio, partilha de experiências pedagógicas e orientação por parte de vários professores, o que contribuiu positivamente para o processo de integração e aprendizagem profissional.

Não obstante, verificaram-se algumas limitações ao nível da colaboração entre determinados elementos do corpo docente, observando-se que a dinâmica relacional nem sempre se revelou a mais favorável. Estas situações apresentaram caráter pontual e não comprometeram o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo entendidas como parte da complexidade das interações organizacionais em contexto escolar. Apesar dessas condicionantes, procurou-se manter uma postura profissional, ética e construtiva, valorizando o trabalho colaborativo sempre que possível e privilegiando o desenvolvimento das competências docentes ao longo do estágio.

1.2 Núcleo de Estágio da Escola Secundária das Laranjeiras

O núcleo de estágio foi constituído por quatro elementos, incluindo a minha pessoa, o Rodrigo, o Diogo e a Inês, sob a orientação do professor cooperante, o Prof. Gabriel. Importa referir que a sua intervenção tem sido determinante no desenvolvimento do nosso percurso, assumindo um papel exigente e profundamente formativo. A sua constante exigência, aliada à promoção da reflexão crítica e da melhoria contínua, constituiu-se como uma base fundamental para o estágio, incentivando-nos a não nos conformarmos com desempenhos medianos e a procurar, de forma consistente, fazer a diferença enquanto futuros professores.

No que diz respeito à dinâmica do grupo, três dos elementos já se conheciam previamente. A minha relação com o Rodrigo é de longa data, tendo sido construída ao longo de vários anos, enquanto a ligação com o Diogo, embora também próxima, foi consolidada em experiências anteriores partilhadas no contexto académico e desportivo. Estas relações prévias permitiram o desenvolvimento de um ambiente de confiança, apoio e espírito crítico

construtivo, no qual não existe uma lógica de competição, mas sim um objetivo comum de evolução conjunta. A Inês, que não conhecíamos, foi, no entanto, bem acolhida e incluída no grupo.

De um modo geral, o ambiente no núcleo de estágio é positivo, existindo facilidade de comunicação e abertura à partilha de ideias. Contudo, reconheço que nem sempre existiu um trabalho verdadeiramente coletivo, uma vez que, em diversos momentos, o trabalho foi desenvolvido de forma mais individual do que colaborativa. Esta situação leva-me a considerar que poderia existir uma maior articulação e cooperação entre todos os elementos, potenciando uma construção mais integrada das aprendizagens e das práticas pedagógicas.

Apesar disso, existe partilha entre os elementos do núcleo, embora considere que poderia ser mais sistemática e frequente. Ao nível da dinâmica interna, identifico ainda que a interação não é uniforme entre todos os membros, existindo relações mais próximas entre alguns elementos, o que faz com que, em determinados momentos, o trabalho se desenvolva mais em subgrupos do que como equipa coesa.

Por outro lado, valorizo de forma significativa as oportunidades de observação de aulas entre colegas e a partilha de feedback daí resultante. Estas experiências permitiram a análise crítica de diferentes abordagens pedagógicas, contribuindo para a identificação de pontos fortes e aspetos a melhorar, bem como para o desenvolvimento da minha capacidade reflexiva.

Considero que o núcleo de estágio desempenhou um papel importante no meu desenvolvimento profissional, proporcionando um ambiente de aprendizagem exigente, colaborativo e formativo, ainda que com margem para um maior aprofundamento do trabalho em equipa.

1.3 Professor cooperante e professora orientadora

O professor cooperante assume um papel central no desenvolvimento do nosso processo de formação, estando presente de forma constante no nosso quotidiano escolar e atuando como um elemento estruturante na construção das nossas competências enquanto futuros professores. A sua postura exigente tem sido determinante, no sentido em que nos desafia continuamente a não nos limitarmos a reproduzir práticas, mas a procurar soluções criativas, diferenciadas

e ajustadas ao contexto, incentivando-nos a “fazer diferente e não igual a todos os outros”.

Neste sentido, o seu papel não se limita à orientação pontual, mas estende-se a uma verdadeira função de acompanhamento e mediação do nosso desenvolvimento profissional. Todos os planos de aula são previamente analisados por si, sendo posteriormente alvo de feedback construtivo. Sempre que surgem dúvidas ou dificuldades, demonstra disponibilidade para clarificar e orientar, promovendo a nossa autonomia progressiva.

O feedback fornecido caracteriza-se por ser exigente e, por vezes, rigoroso, o que, embora desafiante, se tem revelado fundamental para o nosso processo de reflexão e melhoria. Frequentemente, este tipo de feedback conduz a uma reflexão mais profunda, não permitindo uma atitude de conformismo, mas antes a procura ativa de soluções e melhorias.

A sua presença e orientação também contribuíram para uma transformação significativa na minha forma de olhar para o processo de ensino. Se inicialmente tinha uma visão mais simplificada da aula e da intervenção docente, atualmente reconheço a complexidade do processo, nomeadamente ao nível da gestão e controlo da turma, bem como da construção das progressões pedagógicas.

Importa ainda referir que o processo de receção de crítica nem sempre é imediato, sendo, por vezes, mais difícil de aceitar no momento da sua receção. No entanto, com a reflexão posterior, reconheço o seu valor formativo e a sua importância no meu crescimento profissional.

Apesar da exigência, valorizo o equilíbrio existente entre orientação e autonomia, uma vez que nos é concedida liberdade no planeamento das aulas, o que permite desenvolver a nossa identidade pedagógica, enquanto recebemos o acompanhamento necessário para garantir qualidade e consistência na intervenção.

Em síntese, considero que o professor cooperante tem desempenhado um papel essencial na minha evolução enquanto futuro docente, contribuindo de forma decisiva para uma prática mais consciente, reflexiva e fundamentada.

A professora orientadora da faculdade tem desempenhado um papel fundamental no acompanhamento do nosso percurso de estágio, funcionando como elemento de articulação entre as exigências do contexto escolar e os princípios e valores defendidos pela instituição de ensino superior. Esta

mediação tem sido essencial para garantir um equilíbrio entre a prática pedagógica no terreno e a reflexão teórica que sustenta a nossa formação.

Apesar da distância física, a sua disponibilidade tem sido constante, estando sempre acessível para esclarecer dúvidas e apoiar-nos em diferentes fases do processo de estágio. Este acompanhamento tem contribuído para uma maior segurança no desenvolvimento das nossas tarefas e para uma melhor organização do trabalho realizado.

Destaco, em particular, uma reunião online realizada, que teve um impacto significativo na minha perceção do estágio. Nesse momento, a sua abordagem calma e tranquilizadora perante as dificuldades ajudou a relativizar preocupações que, inicialmente, eram encaradas como problemas complexos, transmitindo a ideia de que estas dificuldades fazem parte natural do processo de aprendizagem e evolução profissional.

Esta capacidade de enquadrar os desafios de forma construtiva revelou-se extremamente importante para o meu bem-estar e confiança ao longo do estágio, reforçando a ideia de que o desenvolvimento profissional é progressivo e marcado por fases de incerteza e adaptação.

Para além do acompanhamento ao nível do estágio em si, a professora orientadora tem um papel relevante na orientação da construção do presente relatório de EP, constituindo-se como uma referência importante na organização, reflexão e aprofundamento do trabalho desenvolvido.

O seu contributo tem sido essencial para o equilíbrio entre exigência e apoio, promovendo uma visão mais serena, estruturada e consciente do processo de formação docente.

1.4 Caracterização das turmas

Turma do 7º ano

A turma atribuída correspondia ao 7.º ano de escolaridade, tendo o número de alunos oscilado ao longo do ano letivo entre 14 e 16 elementos. No final do ano, era constituída por 16 alunos, distribuídos por 9 do sexo feminino e sete do sexo masculino, com uma média de idades de aproximadamente 13 anos.

Na aula de apresentação, foi aplicado um Questionário de Caracterização da Turma (anexo 3), que permitiu recolher informação relevante sobre os alunos e conhecer melhor o contexto da intervenção pedagógica. Da análise dos dados

obtidos, verificou-se que nenhum aluno praticava desporto de forma federada, aspeto que influenciou a experiência motora prévia, bem como os níveis de competência em determinadas modalidades abordadas nas aulas de EF. Atendendo às características dos alunos da turma e aos níveis de desempenho evidenciados, a abordagem de todas as matérias foi realizada ao nível introdutório, privilegiando a consolidação das competências fundamentais e a criação de bases para progressões futuras.

Relativamente ao percurso escolar, constatou-se a existência de cinco alunos repetentes. Esta realidade evidenciou a necessidade de adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de promover a inclusão, o acompanhamento individualizado e o reforço das aprendizagens, com o objetivo de potenciar o sucesso educativo de todos os alunos.

No âmbito da EF, os alunos apresentavam, de forma geral, um histórico de bom desempenho, refletido nas classificações obtidas em anos anteriores. Importa destacar que apenas um aluno tinha obtido classificação de nível 2, situação que se encontrava associada sobretudo ao elevado número de faltas registadas e não necessariamente às suas competências na disciplina.

Ao nível comportamental, identificaram-se quatro alunos com problemáticas sócio comportamentais, circunstância que exigiu uma atenção pedagógica acrescida e a implementação de estratégias ajustadas, orientadas para a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo, estruturado e inclusivo.

No que diz respeito às condições de saúde, uma aluna apresentava diabetes tipo 1, situação que requeria cuidados específicos durante as aulas de EF. Antes do início da aula, a aluna necessitava monitorizar os níveis de glicemia e, nas aulas com duração de 90 minutos, repetir esse procedimento a meio da aula. Atendendo às exigências inerentes ao acompanhamento desta condição, foi realizada uma formação específica com duração de duas horas, visando adquirir conhecimentos e competências que permitissem assegurar uma intervenção adequada, segura e ajustada às necessidades da aluna.

De forma global, a heterogeneidade observada na turma — quer ao nível académico, comportamental e de saúde, quer ao nível das experiências prévias relacionadas com a prática desportiva — constituiu um desafio relevante para a intervenção pedagógica, exigindo uma adaptação contínua das estratégias de

ensino, gestão da aula e diferenciação pedagógica, com vista à promoção da participação, inclusão e aprendizagem de todos os alunos.

Turma do 11º ano

A turma do 11.º ano era constituída por 21 alunos, dos quais 2 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, apresentando uma média etária de aproximadamente 17 anos. Tratando-se de uma turma do Curso Profissional de Desporto, os alunos cumpriram previamente os critérios e pré-requisitos de ingresso no curso, circunstância que se refletia nos níveis de competência demonstrados em contexto de EF.

De forma geral, a turma caracterizava-se por apresentar níveis avançados de competências físicas, técnicas e táticas, evidenciando um domínio consolidado das habilidades motoras fundamentais e específicas associadas às diferentes modalidades abordadas. Esta realidade traduzia-se numa elevada autonomia na realização das tarefas propostas, numa rápida capacidade de aprendizagem e adaptação, bem como numa compreensão consistente das regras, princípios e estratégias inerentes aos conteúdos trabalhados.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, os alunos demonstraram bom domínio técnico, capacidade para responder a contextos desportivos diversificados e predisposição para enfrentar desafios de maior complexidade. Adicionalmente, evidenciaram consciência tática e sentido crítico desenvolvidos, manifestando capacidade para analisar, avaliar e corrigir, de forma construtiva, tanto a própria performance como a dos colegas.

Estas características permitiram privilegiar estratégias pedagógicas orientadas para níveis de exigência superiores, promovendo maior autonomia na aprendizagem, aprofundamento técnico-tático e uma participação mais ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Consequentemente, tornou-se possível recorrer com maior frequência a metodologias centradas no aluno, fomentando a reflexão crítica, a tomada de decisão e a responsabilidade individual e coletiva.

Apesar do elevado nível de competência apresentado pela turma, esta realidade implicou igualmente a necessidade de diversificar estratégias e criar situações de aprendizagem suficientemente desafiantes, capazes de manter o envolvimento, a motivação e a progressão contínua dos alunos. Assim, a

intervenção pedagógica exigiu um ajustamento permanente entre o grau de exigência das tarefas propostas e as capacidades evidenciadas pelos alunos, procurando potenciar o desenvolvimento integral das suas competências físicas, técnicas, táticas e sociais.

Considerando os elevados níveis de desempenho observados, a abordagem às diferentes matérias permitiu uma progressão mais célere para níveis elementares e avançados, privilegiando o aperfeiçoamento técnico, a compreensão tática e a autonomia na resolução de problemas em contexto desportivo.

Comparação dos contextos das turmas

A comparação entre as duas turmas evidencia abordagens pedagógicas claramente distintas, ajustadas aos respetivos níveis de competência e maturidade dos alunos. No 7.º ano, a intervenção centrou-se essencialmente em tarefas e exercícios de carácter introdutório, privilegiando aprendizagens simples, acessíveis e de fácil compreensão, de forma a garantir a aquisição das bases fundamentais das diferentes matérias. Neste contexto, existiu também uma preocupação acrescida com a segurança, dada a menor experiência motora dos alunos e a necessidade de um acompanhamento mais próximo e estruturado. Em contraste, a turma do 11.º ano exigiu um nível de preparação significativamente mais elevado por parte do professor, implicando um aprofundamento constante do conhecimento das matérias lecionadas, uma vez que os alunos demonstravam maior exigência, capacidade de compreensão e necessidade de evolução contínua nos conteúdos abordados. Ainda assim, tratava-se de uma turma com elevada autonomia, na qual os alunos realizavam as tarefas propostas de forma responsável e independente, permitindo uma intervenção docente mais orientada para a supervisão, o refinamento técnico-tático e o acompanhamento pontual do processo de aprendizagem, sem necessidade de um controlo constante da execução das tarefas.

Em síntese, a experiência de intervenção nestas duas turmas permitiu-me vivenciar dois contextos de ensino significativamente distintos, quase como se se tratasse de “dois mundos” diferentes dentro da mesma realidade escolar. Esta diversidade revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que me permitiu desenvolver diferentes competências pedagógicas e adaptar a minha

intervenção a realidades bastante contrastantes. Considero, por isso, que esta experiência foi muito positiva, pois preparou-me de forma mais completa e realista para os diferentes contextos que poderei vir a encontrar enquanto futuro professor.

2. Área 1 – Organização, Gestão de ensino e da aprendizagem

O meu EP na Escola Secundária das Laranjeiras, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, representa uma etapa fundamental na minha formação enquanto futuro docente. Durante este ano letivo, lecionei uma turma do 7.º ano, uma do 11.º ano, bem como acompanhei a turma piloto do 9.º ano. Esta diversidade de contextos proporciona uma oportunidade ímpar para consolidar conhecimentos e desenvolver competências pedagógicas em diferentes níveis de ensino.

Este estágio encontra-se enquadrado no que está legalmente previsto no Artigo 191.º do Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, que define o Estatuto do Professor Estagiário na RAA. De acordo com este artigo, a permanência e atuação dos professores estagiários nas escolas cooperantes regem-se tanto pelo regulamento da instituição de ensino superior como pelo regulamento interno da própria escola, garantindo uma articulação coerente entre ambas as entidades formadoras. Este enquadramento estabelece ainda que o professor estagiário deve cumprir os deveres gerais e específicos da profissão docente, adotando uma postura ética, responsável e profissional no seio da comunidade educativa. Assim, a minha presença na escola implica não só a prática pedagógica, mas também a participação ativa na vida escolar, respeitando o quadro legal que orienta o exercício da profissão.

Ao compreender este enquadramento legal, reconheço a importância de assumir uma postura profissional coerente com os princípios da docência desde o início da minha prática. O estágio não deve ser visto apenas como um momento de aprendizagem, mas como uma verdadeira integração na profissão docente, em que o compromisso, a ética e a responsabilidade assumem um papel central. Esta consciência leva-me a encarar cada tarefa com maior rigor e sentido de propósito, procurando que a minha conduta esteja alinhada com o que se espera de um futuro professor.

Mais do que uma simples fase de transição entre estudante e professor, encaro este estágio como um primeiro momento de construção da minha identidade profissional. O contacto direto com os alunos e a realidade escolar exigiu uma reflexão constante sobre o papel do docente, as estratégias utilizadas e o seu impacto na motivação e no envolvimento dos alunos. É nesta articulação entre teoria e prática que procuro evoluir enquanto professor de EF.

Desde que iniciei este mestrado, tenho sentido dificuldades em definir o que significa ser professor. Tal como refere Nóvoa (2007), e ainda presente nos dias de hoje, vivemos tempos de grande incerteza no mundo educativo, marcados por perplexidades e pela necessidade constante de mudança, embora nem sempre exista clareza sobre a forma de a concretizar. Apesar da diversidade de teorias e contributos académicos, verifica-se frequentemente uma distância entre o conhecimento teórico e a sua aplicação em contexto escolar. Esta realidade evidencia a complexidade da profissão docente, que exige constante reflexão, adaptação e resposta aos desafios do quotidiano.

Ser professor nunca foi, nem é, uma tarefa fácil, tratando-se de uma profissão marcada por elevada exigência, complexidade e responsabilidade. Ao longo deste percurso, tenho vindo a compreender que sou professor tanto dentro como fora da escola. Esta ideia vai ao encontro do que é referido no documento sobre ética profissional e formação de professores, onde se destaca que o exercício da docência não se limita ao espaço escolar, prolongando-se para além dele. Nesta perspetiva, o professor assume-se como um agente educativo cuja ação se reflete nos seus comportamentos, atitudes e valores no quotidiano. Assim, a profissão docente implica uma dimensão ética permanente, exigindo coerência, responsabilidade e rigor em todos os contextos em que o professor intervém.

Para Oliveira e Serrazina, a reflexão assume-se como um processo fundamental no desenvolvimento profissional do professor, permitindo analisar criticamente a prática, compreender as situações de ensino e ajustar continuamente a intervenção pedagógica. As autoras defendem ainda que o professor deve assumir-se como um profissional reflexivo e investigador da sua própria prática, sendo capaz de identificar problemas, questionar as suas ações e reconstruir o processo de ensino com base na experiência. Desta forma, a reflexão não se limita ao momento posterior à ação, mas atravessa toda a prática docente, contribuindo para a melhoria do ensino e para o desenvolvimento profissional.

Sempre me foi referido que, para ser professor, tal como noutras profissões, é necessário um saber especializado. No entanto, tenho vindo a compreender que o exercício da docência vai muito além dessa dimensão. Nem sempre os alunos com melhores resultados teóricos apresentam melhor desempenho na prática, o que reforça a ideia de que o saber especializado, por si só, não é suficiente para garantir uma prática docente eficaz e ajustada à realidade escolar. Tal como refere Tardif (2014), a profissão docente caracteriza-se pela mobilização e articulação de diferentes tipos de saberes — disciplinares, curriculares, pedagógicos e, sobretudo, experienciais — sendo estes últimos fundamentais, pois resultam da prática quotidiana e da interação com os alunos. Desta forma, ser professor implica não apenas dominar conhecimentos teóricos, mas saber integrá-los e adaptá-los às situações concretas da sala de aula, num processo contínuo de aprendizagem profissional.

Neste sentido, a formação do professor não deve ser entendida como um processo concluído na formação inicial, mas como um percurso contínuo ao longo da carreira. A complexidade e a constante evolução do contexto educativo exigem uma atualização permanente de conhecimentos e uma reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. Ser professor implica um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida, procurando integrar novas metodologias e estratégias que permitam responder às necessidades dos alunos e às exigências da escola atual.

Nos dias de hoje, esta necessidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que a sociedade se encontra em constante mudança. O que é aprendido na formação inicial poderá não corresponder às exigências futuras do contexto educativo. Por esse motivo, é fundamental que os professores mantenham uma postura de atualização contínua, procurando estar sempre preparados para atender às necessidades dos seus alunos. Importa ainda referir que as necessidades dos alunos de hoje não são as mesmas do passado, nem serão iguais às do futuro, o que reforça a importância da formação contínua e da abertura à mudança como elementos essenciais para uma prática docente atualizada e relevante.

A área 1, de acordo com as orientações do EP do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP tem como objetivo a organização do processo de ensino e aprendizagem, abrangendo as diferentes fases da intervenção pedagógica, nomeadamente a conceção, o

planeamento, a implementação e a avaliação do ensino. O Documento de Organização e Gestão (educ) da Escola Secundária das Laranjeiras constitui uma referência fundamental para orientar as decisões pedagógicas e assegurar o alinhamento da minha prática com o projeto educativo do agrupamento, assumindo-se como a principal base para o desenvolvimento do planeamento anual, das Unidades Didáticas (através do Modelo das Estruturas dos Conhecimentos – MEC) e dos planos de aula. Nesta área, para além do planeamento e da lecionação das aulas, integram-se também as diferentes modalidades de avaliação.

Ainda nesta área, foram desenvolvidos dois projetos: o projeto do 2.º ciclo e o projeto de professor a tempo inteiro. No âmbito do projeto do 2.º ciclo, tive a oportunidade de lecionar a alunos mais jovens do que aqueles com quem tenho trabalhado ao longo do ano, o que representou um desafio importante e uma experiência enriquecedora ao nível da adaptação das estratégias de ensino. Já no projeto de professor a tempo inteiro, foi possível vivenciar uma semana completa com um horário semelhante ao que poderei encontrar futuramente enquanto docente, já fora do contexto de estágio. Estes dois projetos revelaram-se particularmente gratificantes, uma vez que permitiram alargar horizontes e desenvolver uma maior capacidade de adaptação constante às diferentes exigências do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a Área 1 revelou-se fundamental no desenvolvimento das minhas competências enquanto futuro docente, permitindo-me compreender de forma mais aprofundada a complexidade associada à organização, gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A articulação entre o planeamento, a lecionação e a avaliação demonstrou-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, estruturadas e ajustadas às necessidades dos alunos.

Ao longo deste percurso, a experiência em diferentes contextos de ensino e a participação em projetos específicos contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional, promovendo uma maior capacidade de adaptação, reflexão e tomada de decisão em contexto real de aula. Desta forma, esta área constituiu não apenas um espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, mas também um processo contínuo de aprendizagem e construção da minha identidade profissional enquanto professor de EF.

2.1 Planeamento

O planeamento constituiu um dos pilares da minha intervenção pedagógica ao longo do EP. Desde o início do ano letivo, compreendi que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dependia, em grande medida, da capacidade de antecipar, organizar e estruturar as experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos. Neste sentido, o planeamento assumiu-se como uma ferramenta indispensável para orientar a minha ação pedagógica, conferindo-me segurança e intencionalidade nas decisões tomadas. De facto, Bento (2003) refere que o planeamento constitui uma das tarefas centrais da atividade docente, permitindo ao professor organizar o processo de ensino de forma coerente e orientada para os objetivos definidos.

Numa primeira fase, procedi à elaboração do plano geral de estágio (anexo 4) e ao planeamento anual (anexo 5) das diferentes turmas sob a minha responsabilidade. Este processo teve por base duas referências fundamentais: os mapas de ocupação dos espaços da escola (anexo 6) e o Documento de Organização e Gestão (DOG) (anexo 7) do Departamento de EF da escola. Os mapas de ocupação definiam as instalações disponíveis em cada período do ano letivo e, consequentemente, influenciavam as matérias que poderiam ser lecionadas em cada momento. Paralelamente, o documento do departamento estabelecia os conteúdos e objetivos a desenvolver em cada ano de escolaridade, assegurando uma linha orientadora comum a todos os docentes da disciplina.

Embora estes documentos condicionassem parcialmente as decisões relativas aos conteúdos a lecionar, encarei a sua existência como uma mais-valia para o meu processo de integração na realidade escolar. Enquanto professor estagiário, numa fase em que ainda procurava compreender a lógica de organização da disciplina e desenvolver as minhas competências de planeamento, a existência destas referências constituiu um importante ponto de partida. Sem este enquadramento inicial, teria sentido maiores dificuldades em definir uma sequência lógica de conteúdos e em estruturar a progressão das aprendizagens ao longo do ano letivo.

Mais do que documentos orientadores, os mapas de ocupação e o DOG funcionaram como uma base de sustentação para as minhas primeiras decisões

pedagógicas, permitindo-me compreender a articulação entre os espaços disponíveis, os conteúdos programáticos e os objetivos de aprendizagem definidos para cada nível de ensino. Esta estrutura inicial proporcionou-me segurança no processo de planeamento e permitiu-me desenvolver gradualmente uma maior autonomia, confiança e capacidade crítica na tomada de decisões pedagógicas. Competências que se revelaram fundamentais ao longo de todo o estágio.

Ao longo do estágio, uma das principais dificuldades sentidas relacionou-se com a definição do ritmo adequado de progressão das aprendizagens. Em diversos momentos, verifiquei que as minhas unidades didáticas (anexo 8) evoluíam de forma mais lenta do que seria desejável. Existia frequentemente o receio de avançar demasiado rápido para conteúdos mais complexos sem garantir a consolidação das aprendizagens anteriores. Contudo, com a experiência adquirida, e sua reflexão, ao longo do ano, fui percebendo que, em algumas situações, os alunos necessitavam precisamente de novos desafios para continuar a evoluir. Esta constatação levou-me a desenvolver uma maior capacidade de análise das necessidades e a ajustar de forma mais adequada o ritmo de progressão das aprendizagens.

Paralelamente, os planeamentos inicialmente elaborados sofreram diversas alterações ao longo do ano letivo. Algumas dessas modificações resultaram de fatores externos, como condições meteorológicas adversas, greves, atividades escolares, interrupções letivas ou indisponibilidade de instalações. Outras decorreram de decisões pedagógicas associadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos e às necessidades identificadas durante a lecionação. Estas situações permitiram-me compreender que o planeamento não deve ser encarado como um documento fechado e imutável, mas sim como um instrumento dinâmico, sujeito a constantes reajustamentos em função da realidade educativa. Neste sentido, Bento (2003) defende que o planeamento deve assumir um caráter flexível, permitindo ao professor adaptar a sua intervenção às condições concretas do contexto e às necessidades dos alunos.

Uma das evoluções mais significativas verificadas ao longo do estágio relacionou-se com o tempo necessário para preparar as aulas. Numa fase inicial, a elaboração de um único plano de aula podia exigir cerca de duas horas de trabalho, resultado da preocupação em prever todos os detalhes e antecipar

diferentes cenários. No final do ano letivo, fruto da experiência acumulada, do conhecimento das matérias e do maior domínio dos processos de ensino, essa tarefa passou a ser realizada em cerca de dez a quinze minutos. Esta evolução não significou uma diminuição do rigor do planeamento, mas sim um aumento da eficiência e da confiança nas minhas capacidades enquanto professor.

De igual modo, a minha perceção sobre o papel do planeamento sofreu alterações significativas. No início do estágio, sentia uma necessidade constante de cumprir integralmente aquilo que tinha sido previamente planeado, procurando respeitar rigorosamente os exercícios definidos e o tempo atribuído a cada tarefa. Frequentemente interpretava qualquer alteração como um desvio ao planeamento inicialmente estabelecido. Com o decorrer da experiência, compreendi que esta visão era demasiado rígida e pouco ajustada à realidade da prática pedagógica. Aprendi que o planeamento deve funcionar como um ponto de partida e uma orientação para a ação, mas nunca como um elemento limitador da intervenção do professor. Esta perspetiva encontra-se alinhada com o entendimento de que o ensino é um processo complexo e dinâmico, exigindo do professor uma constante capacidade de reflexão, adaptação e tomada de decisão (Schön, 1983)

Assim, uma das principais aprendizagens realizadas ao longo deste processo foi a importância de chegar à aula com objetivos claramente definidos e com diferentes cenários antecipados, sem perder a capacidade de adaptação às circunstâncias concretas que surgem em cada momento. Atualmente, considero que um planeamento eficaz não é aquele que é seguido de forma rigorosa e inflexível, mas sim aquele que permite ao professor responder adequadamente às necessidades dos alunos, ajustando estratégias, tarefas e objetivos sempre que tal se revele necessário para promover aprendizagens mais significativas.

2.2 Lecionação

2.2.1 O impacto das primeiras experiências de ensino

O momento de assumir, pela primeira vez, a responsabilidade integral de uma turma constituiu um dos maiores desafios de todo o meu percurso académico e profissional. Durante vários anos preparei-me para este momento, frequentando unidades curriculares, realizando observações e adquirindo conhecimentos teóricos e pedagógicos que considerava fundamentais para o exercício da

profissão docente. No entanto, quando chegou o momento de entrar numa aula enquanto professor responsável, rapidamente percebi que a realidade era muito mais complexa do que aquilo que tinha imaginado.

Apesar da preparação acumulada ao longo dos anos, senti que algo me bloqueava, esta realidade vai ao encontro da perspetiva de Schön (1983), que refere que a prática profissional coloca os indivíduos perante situações complexas e imprevisíveis que dificilmente podem ser totalmente antecipadas durante a formação inicial. Segundo o autor, é através da reflexão sobre a ação e da experiência prática que o profissional desenvolve gradualmente a sua competência de intervenção.

A responsabilidade inerente à função docente, associada à necessidade de controlar simultaneamente inúmeras variáveis, gerou em mim sentimentos de insegurança e ansiedade. De repente, tudo aquilo que parecia relativamente simples do ponto de vista teórico tornou-se extremamente desafiante quando transportado para a prática. A gestão do espaço, dos materiais, do comportamento dos alunos, do tempo disponível, dos conteúdos a abordar e das aprendizagens a promover exigia uma capacidade de decisão constante para a qual ainda não me sentia totalmente preparado.

Uma das maiores dificuldades iniciais esteve relacionada com o domínio dos conteúdos a lecionar. Particularmente na turma do 11.º ano, deparei-me com alunos muito participativos, curiosos e com elevados níveis de conhecimento em determinadas matérias. Em alguns momentos senti que não possuía a profundidade de conhecimentos necessária para responder com segurança às questões colocadas pelos alunos. Esta perceção gerou alguma frustração, mas também serviu como um importante fator de motivação para investir na minha formação.

Esta experiência permitiu-me compreender a importância do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, conceito desenvolvido por Shulman e aprofundado por Ramos, Graça e Nascimento (2008). Segundo os autores, o ensino eficaz não depende apenas do domínio do conteúdo ou das estratégias pedagógicas de forma isolada, mas da capacidade de transformar os conhecimentos específicos da disciplina em aprendizagens significativas para os alunos. Neste sentido, as dificuldades sentidas evidenciaram a necessidade de aprofundar o meu conhecimento dos conteúdos, mas também de desenvolver competências

que me permitissem adaptar e comunicar esses conhecimentos de forma adequada às características e necessidades dos alunos. Assim, o confronto com situações em que os alunos demonstravam elevados níveis de conhecimento constituiu uma oportunidade de aprendizagem profissional, contribuindo para o desenvolvimento do meu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e para uma maior consciência da importância da formação contínua no exercício da docência.

Perante esta realidade, procurei aprofundar o meu conhecimento das diferentes matérias, revisitando conteúdos abordados ao longo da licenciatura e do mestrado, consultando bibliografia especializada e procurando preparar cuidadosamente cada unidade didática. Este processo permitiu-me compreender que a formação de um professor não termina com a conclusão da sua formação académica, sendo a atualização constante dos conhecimentos uma necessidade permanente da profissão.

Paralelamente, identifiquei algumas dificuldades específicas em determinadas matérias, nomeadamente na Natação e no Atletismo. Reconhecendo as minhas limitações nestas áreas, recorri frequentemente ao apoio do professor cooperante, utilizando também a turma piloto como contexto privilegiado de aprendizagem e experimentação pedagógica. No caso da Natação, procurei igualmente apoio junto de um treinador experiente do Clube dos Bombeiros de Ponta Delgada, acompanhando sessões de treino e observando metodologias de ensino utilizadas em contexto real. A leitura de bibliografia especializada complementou este processo de formação, permitindo-me desenvolver uma maior segurança e competência nesta matéria.

Também no módulo de Folclore, lecionada à turma do 11.º ano, senti necessidade de procurar apoio especializado. Neste sentido, contei com a colaboração de uma dançarina do Grupo Folclore Ilha Verde (anexo 9), que dinamizou uma aula prática com os alunos e me proporcionou uma breve formação sobre os conteúdos a abordar. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me adquirir conhecimentos que dificilmente teria desenvolvido de forma autónoma.

Todas estas experiências reforçaram a importância da formação contínua e da procura ativa de conhecimento, contribuindo significativamente para o meu crescimento profissional ao longo do estágio. Esta procura constante de

aperfeiçoamento profissional encontra igualmente suporte na visão de Bento (2003), que defende que o professor de EF deve assumir uma postura de atualização permanente, procurando aprofundar os seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos de forma a responder adequadamente às exigências da prática profissional.

2.2.2 Diferentes turmas, diferentes desafios

Uma das aprendizagens mais significativas proporcionadas pelo estágio foi a compreensão de que cada turma, cada aluno, possuem características próprias e exigem abordagens pedagógicas diferenciadas. Apesar de assumir responsabilidades em diferentes níveis de ensino, rapidamente percebi que a minha experiência seria bastante distinta entre a turma do 7.º ano e a turma do 11.º ano.

Desde cedo senti uma maior facilidade em trabalhar com a turma do 7.º ano. Embora as primeiras aulas não tenham decorrido exatamente da forma que idealizava, conseguia fazer-me ouvir, captar a atenção dos alunos e exercer algum controlo sobre o comportamento da turma. Existia uma predisposição natural para seguir orientações e reconhecer a autoridade associada ao papel do professor.

Por outro lado, a experiência com a turma do 11.º ano revelou-se significativamente mais desafiante. Em muitos momentos senti dificuldades em afirmar-me enquanto professor e em assumir uma posição de liderança dentro da aula. A proximidade etária existente entre mim e os alunos contribuía para que, por vezes, me sentisse apenas mais um elemento do grupo, quando aquilo que a situação exigia era precisamente o contrário.

As diferenças entre as duas turmas refletiam-se também na forma como eu próprio vivenciava as aulas. Frequentemente terminava as aulas do 7.º ano motivado, satisfeito e com a convicção de que tinha escolhido a profissão certa. Em contraste, as aulas do 11.º ano gerava frequentemente sentimentos de frustração e dúvida, levando-me a questionar as minhas competências enquanto futuro professor.

Contudo, foi precisamente esta dificuldade que acabou por proporcionar algumas das aprendizagens mais importantes do estágio. A necessidade de encontrar estratégias para motivar, envolver e liderar alunos mais velhos

obrigou-me a desenvolver competências que dificilmente teria adquirido em contextos menos exigentes. Permitiu-me perceber que não existe um modelo único de professor capaz de responder de forma eficaz a todos os contextos. Pelo contrário, a profissão docente exige uma permanente capacidade de adaptação, reflexão e reajustamento da intervenção pedagógica em função das características dos alunos. Esta ideia encontra suporte em Schön (1983), ao defender que os profissionais desenvolvem a sua competência através da reflexão sobre situações concretas da prática, aprendendo a ajustar continuamente a sua ação perante os desafios encontrados.

2.2.3 Comunicação pedagógica e feedback

A comunicação constituiu uma das áreas em que senti maiores dificuldades ao longo da fase inicial do estágio. Apesar de possuir conhecimentos sobre os conteúdos a lecionar, frequentemente sentia dificuldades em expressar as minhas ideias de forma clara, objetiva e confiante perante a turma.

O nervosismo associado às primeiras aulas fazia com que pensasse excessivamente naquilo que pretendia dizer, o que acabava por dificultar a própria comunicação. Em determinados momentos sentia que as palavras não surgiam da forma desejada, comprometendo a clareza das instruções e a confiança transmitida aos alunos.

Perante esta dificuldade, compreendi que a comunicação não poderia continuar a ser encarada como uma limitação, sobretudo porque sempre ambicionei seguir a carreira docente. Assim, comecei a investir conscientemente no desenvolvimento desta competência, realizando exercícios de comunicação em frente ao espelho e procurando desenvolver uma maior autoconfiança na forma como me expressava.

Progressivamente, fui sentindo melhorias significativas. À medida que aumentava a confiança nas minhas capacidades, também a comunicação se tornava mais natural, fluida e eficaz. Esta evolução teve reflexos diretos na qualidade das minhas intervenções pedagógicas e na forma como os alunos respondiam às minhas orientações.

A melhoria da comunicação refletiu-se igualmente na forma como fornecia feedback aos alunos. Numa fase inicial, a maior parte dos feedbacks era realizada individualmente. Sempre que identificava um erro comum, optava

frequentemente por corrigir cada aluno em separado, evitando interromper a atividade ou assumir o protagonismo perante toda a turma.

Com o aumento da experiência e da confiança, esta realidade alterou-se significativamente. Os feedbacks passaram a assumir um caráter maioritariamente coletivo, permitindo corrigir erros comuns de forma mais eficiente e beneficiar simultaneamente todos os alunos. Aprendi que interromper momentaneamente uma atividade para esclarecer aspetos importantes não representa uma perda de tempo, mas sim uma oportunidade de potenciar a aprendizagem.

Esta evolução permitiu-me compreender a importância da comunicação enquanto instrumento fundamental da ação pedagógica. Mais do que transmitir conteúdos, comunicar eficazmente implica conseguir captar a atenção dos alunos, orientar as suas aprendizagens e criar condições favoráveis ao envolvimento nas tarefas propostas. Neste sentido, Rosado e Mesquita (2011) destacam a comunicação pedagógica como uma das competências centrais do professor, sublinhando que a qualidade das instruções e do feedback influencia diretamente a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A experiência vivida ao longo do estágio permitiu-me confirmar esta ideia, evidenciando que o desenvolvimento das minhas competências comunicacionais teve um impacto direto na gestão da aula e na qualidade das aprendizagens promovidas.

Paralelamente, esta experiência permitiu-me compreender a importância do feedback enquanto ferramenta pedagógica essencial para a aprendizagem dos alunos. Segundo Rosado e Mesquita (2011), o feedback constitui um dos principais instrumentos de intervenção do professor, permitindo orientar os alunos, reforçar comportamentos adequados e corrigir aspetos suscetíveis de melhoria. A transição de um feedback predominantemente individual para um feedback mais coletivo e direcionado às necessidades dos alunos contribuiu para tornar a minha intervenção mais eficaz e para potenciar as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos.

2.2.4 Gestão do comportamento, relação pedagógica e identidade docente

Ao refletir sobre o meu percurso, considero que uma das maiores transformações ocorreu na forma como encarava a própria função docente. No início do estágio, grande parte da minha atenção estava centrada na gestão da

aula, na organização dos materiais, na preparação dos exercícios e no controlo das diferentes variáveis envolvidas. Embora estas preocupações sejam importantes, acabavam muitas vezes por ocupar um espaço excessivo na minha intervenção.

Com a experiência adquirida, fui percebendo que a principal missão do professor consiste em promover aprendizagens significativas nos seus alunos. Progressivamente, as questões relacionadas com a organização passaram a surgir de forma mais natural também devido a estratégias de gestão preventiva que foram sendo consolidadas, permitindo-me dedicar uma atenção crescente à qualidade das aprendizagens e às necessidades individuais dos alunos.

Atualmente, considero que termino este estágio mais preparado para exercer a profissão docente. Continuo a identificar aspetos que pretendo melhorar, nomeadamente ao nível da exigência que coloco em mim próprio e nas aprendizagens dos alunos. Contudo, termino esta etapa com a convicção de que ser professor implica muito mais do que dominar conteúdos ou organizar aulas. Implica comunicar, liderar, adaptar-se constantemente aos diferentes contextos e construir relações que favoreçam a aprendizagem.

2.2.5 Lecionação 2º Ciclo

Este projeto consistiu numa experiência de lecionação no 2.º ciclo do ensino básico. Teve como principal objetivo proporcionar uma vivência pedagógica mais ampla e diversificada, através da lecionação a uma turma do 6.º ano ao longo de duas semanas, contribuindo para o desenvolvimento de competências de adaptação, reflexão e intervenção pedagógica em diferentes contextos educativos.

A intervenção decorreu entre 9 e 21 de fevereiro, contemplando quatro aulas de EF, distribuídas por duas aulas de 90 minutos e duas de 45 minutos, correspondendo a um total de 6 tempos letivos semanais (anexo 10). Esta experiência integrou-se no contexto mais alargado das minhas responsabilidades de estágio, permitindo uma imersão completa na prática docente e o contacto com uma realidade educativa distinta daquela com a qual tinha maior familiaridade.

O contacto com esta turma do 6.º ano revelou-se particularmente enriquecedor, sobretudo pela diferença significativa face aos níveis de ensino que lecionava.

Desde o início, foi possível observar um grupo marcado por elevada falta de maturidade e agitação, o que exigiu uma postura firme, consistente e estruturada na gestão da aula. A disciplina teve de ser claramente estabelecida desde o primeiro momento, uma vez que uma abordagem excessivamente permissiva se revelou ineficaz neste contexto.

Verificou-se também uma grande heterogeneidade ao nível da motivação, sendo que apenas alguns alunos demonstravam envolvimento efetivo nas tarefas, enquanto outros apresentavam baixos níveis de empenho, chegando mesmo a recusar participar ou a abandonar momentaneamente a atividade. Esta realidade pode ser parcialmente explicada pela inexistência de regras previamente consolidadas e pela ausência de uma relação pedagógica estabelecida, dado não se tratar da turma atribuída ao longo do ano letivo, o que dificultou a aceitação imediata da autoridade docente.

Do ponto de vista pedagógico, um dos principais desafios centrou-se na gestão da atenção e da concentração dos alunos. Tratava-se de um grupo com reduzida capacidade de manter o foco em tarefas prolongadas, exigindo constantes variações de estímulo e reorganização das atividades. Neste sentido, tornou-se necessário recorrer a instruções simples, claras e frequentemente acompanhadas de demonstrações, bem como reforçar continuamente as regras de funcionamento da aula. A supervisão teve de ser permanente, uma vez que pequenos momentos de distração resultavam rapidamente em comportamentos fora da tarefa e disruptivo como falta de empenho e motivação por alguns alunos.

Para melhorar a organização da aula e promover um ambiente mais estruturado, optei por iniciar cada aula com os alunos sentados, estabelecendo regras claras e rotinas consistentes de funcionamento. Foram também definidos sinais sonoros de gestão da turma, nomeadamente um apito para interrupção imediata da atividade e dois apitos para reunião rápida com o professor. A implementação de regras e rotinas ao longo das aulas revelou-se um aspeto fundamental para a gestão do grupo turma, permitindo estruturar o ambiente de aprendizagem e prevenir comportamentos de indisciplina. Neste sentido, a definição clara de procedimentos desde o início da intervenção contribuiu para a organização das tarefas, para a otimização do tempo de prática e para a criação de um clima de aula mais estável e consistente. De acordo com Siedentop e Tannehill (2000), as regras e rotinas constituem a base do sistema de gestão da aula em EF,

desempenhando um papel essencial na prevenção de comportamentos disruptivos e na maximização do tempo de aprendizagem dos alunos. Assim, a sua aplicação sistemática revelou-se determinante para o bom funcionamento das aulas e para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Um aspeto particularmente relevante nesta experiência prende-se com a necessidade de um feedback constante, positivo e orientador. Neste nível de ensino, a valorização frequente do desempenho dos alunos, bem como o reforço do que está a ser realizado corretamente, revelou-se essencial para o aumento da confiança, da autonomia e do envolvimento nas tarefas. A literatura confirma esta importância, evidenciando que a motivação para a prática é um fator determinante no envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Neves, 2013). Neste sentido, o feedback pedagógico positivo assume um papel central na promoção de comportamentos positivos e na adesão às atividades.

Paralelamente, a criação de um ambiente positivo revelou-se um elemento fundamental ao longo de toda a intervenção, uma vez que o clima emocional influência diretamente a motivação e a participação dos alunos. Muitos demonstravam ainda uma forte ligação ao professor titular, o que dificultou o processo de aceitação de um novo docente em contexto de estágio. Assim, a componente afetiva assumiu um papel determinante na gestão da turma e na construção da relação pedagógica.

Segundo Neves (1997), a EF nos primeiros anos de escolaridade deve ser entendida como um espaço pedagógico estruturado, onde o professor desempenha um papel central na organização das experiências de aprendizagem, promovendo contextos significativos e motivadores. Esta perspetiva reforça a importância de uma intervenção pedagógica consistente, capaz de potenciar a motivação e o envolvimento ativo dos alunos.

Ao nível das dificuldades sentidas, destacaram-se a exigência de manutenção constante da disciplina, a gestão de comportamentos de rejeição e desmotivação e a necessidade de vigilância permanente. Este conjunto de fatores tornou a lecionação neste ciclo particularmente exigente, tanto do ponto de vista físico como emocional, evidenciando a necessidade de uma gestão equilibrada entre energia, firmeza e proximidade.

Apesar dos desafios, esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora. Permitiu-me ajustar o nível de exigência das tarefas, compreender melhor as necessidades específicas destes alunos e desenvolver uma maior consciência sobre a importância da diferenciação pedagógica. Verifiquei que, ao contrário de níveis mais avançados, onde a componente técnica pode assumir maior relevância, no 2.º ciclo a dimensão emocional e relacional é determinante para o sucesso da aula.

Em termos globais, esta intervenção contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional, permitindo consolidar competências de gestão da aula, adaptação pedagógica e intervenção educativa em contextos mais exigentes. Apesar de manter maior afinidade com o 3.º ciclo, particularmente com o 7.º ano, reconheço que esta experiência no 2.º ciclo foi fundamental para o meu crescimento enquanto futuro docente, reforçando a importância de um ensino flexível, estruturado e centrado na relação pedagógica.

2.2.6 Projeto de professor a tempo inteiro

O Projeto de Professor a Tempo Inteiro constituiu uma das experiências mais marcantes e exigentes realizadas ao longo do estágio pedagógico. Previsto no regulamento do estágio, este projeto tem como principal finalidade proporcionar aos professores estagiários uma aproximação à realidade profissional de um docente com horário completo, permitindo experienciar, ainda que por um período limitado, as exigências, responsabilidades e desafios inerentes ao exercício da profissão.

Até ao momento da realização deste projeto, a minha experiência de lecionação encontrava-se enquadrada na carga horária habitual do estágio, correspondente a cerca de 10 tempos letivos semanais. Embora esta realidade já implicasse um conjunto significativo de tarefas de planeamento, intervenção pedagógica, avaliação e reflexão, reconhecia que estava ainda distante daquilo que representa o quotidiano de um professor em exercício efetivo de funções. Assim, encarei este projeto como uma oportunidade única para compreender de forma mais concreta a complexidade da profissão docente e testar a minha capacidade de adaptação a um contexto de trabalho mais próximo da realidade profissional.

Durante esta experiência assumi uma carga letiva de 23 tempos semanais, distribuídos por oito turmas de diferentes níveis de ensino (anexo 11). Lecionei

quatro turmas do 7.º ano, duas turmas do 9.º ano, uma turma do 11.º ano e uma turma do 12.º ano, no âmbito da disciplina de EF. Paralelamente, acompanhei ainda uma turma do 7.º ano numa especialização de futsal, correspondente a quatro horas semanais. Para além da componente letiva, participei igualmente em tarefas associadas à direção de turma e ao desporto escolar, assumindo mais dois tempos semanais em cada uma destas áreas. Esta diversidade de funções permitiu-me contactar não apenas com a dimensão pedagógica da profissão, mas também com outras responsabilidades que fazem parte integrante do trabalho docente.

Desde o início do projeto, compreendi que o principal desafio não estaria necessariamente relacionado com a lecionação das aulas, mas sim com a gestão global da carga de trabalho. Enquanto professor estagiário, estava habituado a dispor de períodos mais alargados entre aulas, que permitiam refletir sobre a intervenção realizada, preparar os momentos seguintes e recuperar fisicamente e mentalmente. Durante esta semana, essa realidade alterou-se significativamente. As transições entre aulas eram constantes e, muitas vezes, terminava uma aula já a pensar na seguinte. A necessidade de mudar rapidamente de contexto, adaptar-me a diferentes turmas e responder às exigências de cada momento revelou-se particularmente desafiante.

O aspeto que mais me marcou ao longo desta experiência foi, sem dúvida, o desgaste mental associado à profissão docente. Antes da realização deste projeto, tinha consciência de que ser professor implicava um elevado nível de responsabilidade. Contudo, apenas quando vivenciei uma carga horária semelhante à de um docente a tempo inteiro consegui compreender verdadeiramente a dimensão desse desgaste. Durante toda a semana senti que a minha atenção estava permanentemente direcionada para as aulas, para os alunos e para as decisões pedagógicas que precisava de tomar. Mesmo fora do horário escolar, continuava a refletir sobre o que tinha acontecido durante as aulas, sobre os aspetos que poderiam ter sido mais bem conduzidos e sobre as estratégias a implementar nos momentos seguintes. Em muitos momentos tornou-se difícil desligar completamente da escola, o que me permitiu perceber a importância de desenvolver mecanismos de autorregulação e gestão emocional ao longo da carreira.

Uma das conclusões mais relevantes desta experiência relaciona-se com a gestão da energia docente. Até então, procurava entregar o máximo de energia em cada aula, transmitindo entusiasmo, dinamismo e motivação aos alunos. Com apenas 10 tempos letivos semanais, esta abordagem era relativamente fácil de sustentar. Contudo, ao longo dos 23 tempos que compuseram este projeto, percebi que essa estratégia se torna muito mais difícil quando existe uma carga horária elevada e um contacto contínuo com diferentes turmas ao longo do dia.

Esta constatação levou-me a compreender que a eficácia do professor não depende apenas da intensidade com que intervém em cada aula, mas também da sua capacidade para gerir os seus recursos físicos, emocionais e cognitivos ao longo do tempo. Um professor que pretende manter a intensidade máxima em todos os momentos corre o risco de comprometer a sua própria sustentabilidade profissional. Neste sentido, aprendi que ser professor não implica apenas saber ensinar, mas também saber dosear esforços, estabelecer prioridades e encontrar um equilíbrio que permita manter a qualidade da intervenção pedagógica sem comprometer o bem-estar pessoal.

Apesar da relevância da experiência, considero importante reconhecer algumas limitações inerentes ao próprio projeto. Embora tenha permitido compreender de forma bastante realista o impacto da carga horária docente, não reproduziu totalmente a realidade vivida por um professor responsável pelas suas próprias turmas. As turmas que lecionei durante esta semana não eram da minha responsabilidade habitual. Consequentemente, não tinham sido construídas com base nas minhas regras, nas minhas rotinas de funcionamento ou nas estratégias pedagógicas que normalmente procuro implementar. Da mesma forma, eu próprio não possuía um conhecimento aprofundado das características dos alunos, dos seus ritmos de aprendizagem, das suas dificuldades ou dos conteúdos anteriormente trabalhados.

Embora tenha procurado recolher informações junto dos professores responsáveis pelas turmas, a orientação recebida foi relativamente reduzida, sendo-me frequentemente transmitido que teria liberdade para conduzir as aulas da forma que considerasse mais adequada. Perante esta situação, optei por privilegiar uma abordagem segura, focada em conteúdos e estratégias que dominava com maior confiança. Em vez de experimentar metodologias mais

complexas ou assumir riscos pedagógicos desnecessários, procurei garantir que todas as aulas decorressem de forma organizada, controlada e eficaz. Assim, o meu foco principal centrou-se na compreensão da experiência de trabalho associada a um horário completo, mais do que na exploração de novas abordagens pedagógicas.

Para responder às exigências desta semana, foi fundamental desenvolver estratégias de organização e planeamento adequadas. A principal medida adotada consistiu na antecipação de todo o trabalho de preparação das aulas. Aproveitando o período anterior à interrupção letiva da Páscoa, dediquei-me à elaboração de todos os planos de aula que seriam implementados durante o projeto. Quando a semana teve início, todas as aulas encontravam-se previamente estruturadas e organizadas. Esta antecipação revelou-se decisiva para o sucesso da experiência, uma vez que eliminou a necessidade de realizar planeamentos diários em simultâneo com a lecionação intensiva. Caso tivesse sido necessário preparar cada aula durante a própria semana, a exigência física e mental teria sido substancialmente superior.

Ao nível das aprendizagens profissionais, esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora. Um dos aspetos mais significativos foi a consolidação da minha confiança enquanto professor. O contacto com múltiplas turmas, de diferentes idades e características, permitiu-me perceber que me sinto atualmente mais confortável perante contextos desconhecidos. O nervosismo associado ao contacto com novos grupos de alunos diminuiu significativamente, sendo substituído por uma maior sensação de segurança e capacidade de adaptação.

A diversidade das turmas também reforçou a minha consciência de que não existe uma fórmula única para ensinar. Cada grupo apresenta dinâmicas próprias, necessidades específicas e formas distintas de responder às estratégias pedagógicas utilizadas. No entanto, esta experiência permitiu-me compreender que, apesar dos ajustes necessários, é fundamental manter uma identidade profissional coerente e autêntica. Mais do que tentar construir personagens diferentes para cada turma, percebi a importância de ser eu próprio enquanto professor, adaptando apenas os aspetos necessários ao contexto e às características dos alunos.

Outra aprendizagem particularmente relevante relacionou-se com a forma como forneço feedback aos alunos. Habitualmente, nas turmas que acompanho de forma regular, procuro privilegiar feedbacks individualizados e frequentes, ajustados às necessidades específicas de cada aluno. Contudo, perante uma carga letiva tão elevada, percebi que esta estratégia nem sempre é sustentável. Consequentemente, adaptei a minha intervenção, recorrendo com maior frequência a feedbacks coletivos, interrompendo a atividade para fornecer orientações comuns a toda a turma. Esta alteração permitiu otimizar o tempo disponível e gerir melhor a energia investida em cada aula, sem comprometer significativamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos aspetos mais importantes que retirei desta experiência foi a consciência da necessidade de cuidar da saúde mental e do equilíbrio pessoal ao longo da carreira docente. A profissão exige elevados níveis de dedicação, responsabilidade e envolvimento emocional. Contudo, aprendi que a procura constante pela melhoria não deve conduzir à exaustão. Refletir sobre a prática, analisar erros e procurar aperfeiçoar estratégias são comportamentos fundamentais para qualquer professor. No entanto, é igualmente importante desenvolver a capacidade de desligar do trabalho, recuperar energias e preservar o bem-estar pessoal. Atualmente considero que a qualidade da intervenção pedagógica está diretamente relacionada com o estado físico e emocional do professor. Quando me encontro motivado, tranquilo e emocionalmente equilibrado, sinto que consigo comunicar melhor, tomar decisões mais adequadas e estabelecer relações mais positivas com os alunos.

Em termos globais, considero que o Projeto de Professor a Tempo Inteiro constituiu uma experiência extremamente relevante para a minha formação inicial. Apesar das limitações associadas ao facto de trabalhar com turmas que não eram da minha responsabilidade direta e de a experiência decorrer apenas durante um curto período temporal, permitiu-me compreender de forma muito concreta a exigência associada ao exercício da profissão docente. Mais do que aprender a dar mais aulas, aprendi a compreender o impacto que a carga horária tem na gestão do trabalho, na tomada de decisões pedagógicas, na relação com os alunos e no equilíbrio pessoal.

Por todas estas razões, considero que este projeto deve continuar a integrar a formação dos futuros professores. Embora não reproduza integralmente a

realidade de um docente responsável pelas suas próprias turmas ao longo de um ano letivo, constitui uma oportunidade única para experienciar o ritmo, a intensidade e a exigência que caracterizam a profissão. Acima de tudo, permitiu-me desenvolver uma visão mais realista da carreira docente, reforçando simultaneamente a confiança nas minhas capacidades e o respeito pela complexidade do trabalho realizado diariamente pelos professores.

2.3 Avaliação

Segundo Mesquita (2024), a avaliação é entendida como o processo de determinar em que medida os objetivos educacionais são alcançados, ideia que tem origem no pensamento de Tyler (1949), considerado o pai da avaliação educacional, que defendia a comparação entre os resultados dos alunos e os objetivos previamente definidos. Para além desta perspetiva mais tradicional, considero que a avaliação assume um papel ainda mais central no processo de ensino-aprendizagem, sendo, para mim, um dos elementos mais importantes para compreender a qualidade do nosso trabalho enquanto professores.

Através da avaliação, não só conseguimos perceber o que os alunos aprenderam, mas também até que ponto fomos eficazes na forma como planeámos e conduzimos o processo de ensino. Na minha perspetiva, quando os alunos não atingem os objetivos definidos, isso deve levar-nos a refletir sobre a adequação das nossas intervenções ao longo das aulas. Assim, a avaliação permite analisar criticamente a prática pedagógica, considerando não apenas as estratégias utilizadas, mas também todo o planeamento realizado na matéria e a qualidade da avaliação inicial, nomeadamente se esta foi capaz de identificar corretamente o nível de partida dos alunos.

No entanto, para mim, a avaliação vai além da simples verificação de resultados ou da análise técnica do desempenho. Avaliar é também um processo de autoavaliação enquanto docente, que me permite analisar a minha capacidade de intervenção e de adaptação às necessidades dos alunos. Ainda assim, considero que não devemos olhar apenas para a dimensão técnica de cada modalidade. Na escola onde realizei o estágio, existe um documento orientador que define critérios de avaliação baseados, sobretudo, na qualidade do desempenho técnico dos alunos. Contudo, esta perspetiva levanta algumas questões relativamente ao equilíbrio dos critérios de avaliação.

De facto, considero que deveria existir uma valorização mais significativa de outros fatores, como o empenho, a atitude e a evolução dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, podendo estes assumir um peso mais elevado na avaliação final, em detrimento de uma ênfase exclusiva na componente técnica. Na minha opinião, este equilíbrio permitiria uma avaliação mais justa e mais representativa do percurso real dos alunos.

Um aluno que inicia o ano letivo com um nível técnico elevado, mas que ao longo das aulas revela pouco empenho e uma atitude desinteressada, não deve ser mais valorizado do que um aluno que, apesar de partir de um nível de desempenho inferior, demonstra uma evolução significativa ao longo do processo de aprendizagem, fruto do seu esforço, dedicação e compromisso. Esta perspetiva assenta na convicção de que a avaliação deve reconhecer não apenas o nível de desempenho alcançado, mas também o progresso realizado e o envolvimento demonstrado ao longo do processo de aprendizagem.

Desta forma, entendo que a avaliação deve ser encarada de forma mais abrangente, integrando não só o desempenho técnico, mas também o esforço, a evolução e a atitude dos alunos ao longo de todo o processo educativo, contribuindo assim para uma avaliação mais justa, formativa e significativa. Neste sentido, a avaliação deve ser entendida numa lógica de avaliação para a aprendizagem, mais do que de avaliação da aprendizagem, assumindo-se como um processo contínuo de regulação e melhoria das práticas de ensino e das aprendizagens dos alunos.

2.3.1 Avaliação diagnóstica

De acordo com Mesquita (2024), é possível identificar três modalidades de avaliação no contexto educativo, assumindo cada uma funções específicas no processo de ensino-aprendizagem. Entre estas, destaca-se a avaliação diagnóstica (anexo 12), que desempenha um papel fundamental na preparação da intervenção pedagógica.

A avaliação diagnóstica consiste na análise dos conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir para iniciar novas aprendizagens, permitindo ao professor conhecer os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento dos conteúdos. Esta modalidade de avaliação pode ser realizada em diferentes momentos, nomeadamente no início de uma unidade didática, ao longo do seu

desenvolvimento, no final do ano letivo ou sempre que seja introduzida uma nova aprendizagem, não estando, portanto, limitada a momentos temporais rígidos.
Sendo considerada uma operação “antes-do-facto”, a avaliação diagnóstica permite aferir os níveis de entrada dos alunos, verificando o seu domínio relativamente aos conteúdos a serem lecionados. Desta forma, constitui um instrumento essencial para a definição de objetivos formativos ajustados às características da turma, possibilitando uma intervenção pedagógica mais adequada, diferenciada e eficaz.

2.3.2 Avaliação formativa

De acordo com Mesquita (2024), a avaliação formativa assume um papel central no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo obter informação contínua sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos e da intervenção pedagógica. Esta modalidade caracteriza-se pelo seu caráter sistemático e contínuo, sendo desenvolvida ao longo de todo o processo educativo.
Através da avaliação formativa, o professor consegue monitorizar a evolução dos alunos, identificando dificuldades, progressos e necessidades específicas, o que possibilita a adaptação das tarefas de aprendizagem e das estratégias de ensino. Desta forma, esta modalidade de avaliação contribui para uma regulação constante do processo pedagógico, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e ajustada às características dos alunos.

2.3.3 Avaliação sumativa

De acordo com Mesquita (2024), a avaliação sumativa (anexo 13) corresponde a uma modalidade de avaliação orientada para a tomada de decisões relativamente à progressão ou retenção do aluno, assumindo, por isso, uma função de certificação no contexto educativo. Esta avaliação traduz-se num juízo globalizante sobre os conhecimentos, competências, capacidades e atitudes desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
Habitualmente realizada no final de uma unidade didática ou de um período de ensino, a avaliação sumativa permite efetuar um balanço do trabalho desenvolvido, sintetizando o nível de desempenho alcançado pelos alunos. Neste sentido, constitui um momento de formalização da avaliação, refletindo os

resultados das aprendizagens e contribuindo para a sua validação em termos institucionais e sociais.

3. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade

A área 2 centra-se na análise e intervenção do professor no Desporto Escolar e na relação com a comunidade, sendo estas dimensões essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. A Direção de Turma assume um papel estratégico, permitindo ao docente acompanhar de forma contínua o percurso académico, social e emocional dos alunos, enquanto promove a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade.

O objetivo desta área é refletir sobre como o professor, através do trabalho de diretor de turma e da participação em projetos de Desporto Escolar, pode influenciar positivamente o desenvolvimento pessoal dos alunos, fomentar a sua integração social, estimular hábitos de vida ativos e consolidar relações de cooperação e respeito no seio da comunidade escolar.

3.1 Projeto Desporto Escolar

De acordo com o Regulamento do Desporto Escolar da RAA (Direção Regional da Educação, 2024), define o Desporto Escolar como "o conjunto de práticas lúdico desportivas e de formação desenvolvidas como complemento curricular e ocupação de tempos livres dos alunos, devendo este assentar num regime de participação voluntário, integrado no plano de escola e coordenado no âmbito do sistema educativo, em articulação com o sistema desportivo".

Evidencia que esta vertente não se limita à mera prática física ou à competição, mas funciona como um complemento curricular e ocupação de tempos livres, valorizando a dimensão educativa do desporto. A ênfase na participação voluntária sublinha o caráter inclusivo da atividade, garantindo que todos os alunos possam usufruir das oportunidades proporcionadas, independentemente do seu nível de desempenho.

Ao integrar o Desporto Escolar no plano da escola e articulando-o com o sistema desportivo regional, promove-se não apenas a aprendizagem de competências motoras, mas também valores como cooperação, fair play e responsabilidade, fortalecendo a relação entre escola, aluno e comunidade. Esta definição reforça a ideia de que o Desporto Escolar deve ser uma ferramenta pedagógica para o

desenvolvimento integral do aluno, conciliando objetivos educativos, sociais e de saúde, em vez de focar exclusivamente na competição ou no rendimento desportivo.

O Regulamento do Desporto Escolar da RAA, reforça que estas atividades devem abranger todos os ciclos, níveis e modalidades de ensino, destacando o caráter universal e inclusivo do programa. Isto significa que todos os alunos, desde o ensino básico até ao secundário, devem ter acesso às oportunidades proporcionadas pelo Desporto Escolar, independentemente da sua idade, nível de habilidade ou experiência prévia.

Ao abranger múltiplos ciclos e modalidades, o Desporto Escolar favorece a continuidade da aprendizagem motora e desportiva, permitindo que os alunos desenvolvam competências progressivas ao longo do seu percurso escolar. Paralelamente, promove a equidade e a participação plena, contribuindo para a formação integral do aluno.

Na RAA, o Desporto Escolar segue uma estrutura vertical de competição e participação, com as Atividades Desportivas Extracurriculares (ADE's), jogos desportivos escolares, fases de ilha, regional e, finalmente, nacional. De acordo com o regulamento, algumas das atividades já implementadas incluem corta-mato, mega sprint e mega salto, bem como a organização de jogos desportivos nos quais cada escola se inscreve conforme a sua programação interna.

3.1.1 Atividades extracurriculares e jogos desportivos escolares

Ao longo do estágio pedagógico, estive integrado nas ADE's, desenvolvidas semanalmente à quarta-feira entre as 14h35 e as 16h05. Estas atividades assumem uma importância significativa na dinâmica educativa da escola, constituindo uma extensão da formação proporcionada nas aulas de EF e oferecendo aos alunos oportunidades adicionais de prática desportiva, desenvolvimento pessoal e participação em experiências competitivas e de convívio.

A Escola Secundária das Laranjeiras apresenta uma forte aposta nesta área, distinguindo-se pela diversidade e quantidade de atividades desportivas que disponibiliza aos seus alunos. Trata-se da escola da região com maior oferta de ADE´s, demonstrando um compromisso claro com a promoção do desporto, da atividade física e de estilos de vida saudáveis. Neste contexto, os professores

estagiários assumem um papel particularmente ativo na organização, implementação e acompanhamento destas iniciativas, integrando-se plenamente nas equipas responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Durante o primeiro semestre, as ADE's centraram-se essencialmente na organização e dinamização de diferentes eventos e competições escolares. Entre as atividades desenvolvidas destacaram-se o Torneio Tribol (anexo 14), que integrou competições de futsal, voleibol e basquetebol, o Torneio de Badminton, o Torneio de Ténis de Mesa (anexo 15), o Mega Sprint e Mega Salto (anexo 16), bem como o Cross Running Escolar.

No âmbito do Mega Sprint e Mega Salto, participei tanto na fase escolar como na fase regional, acompanhando os alunos que obtiveram classificação para representar a escola. Da mesma forma, no Cross Running Escolar (anexo 17) colaborei na organização da fase de escola, que permitiu selecionar os alunos apurados para a fase regional do Corta-Mato Escolar.

A minha participação nestas atividades não se limitou ao acompanhamento dos eventos no dia da sua realização. Estive envolvido em todas as etapas do processo, desde o planeamento inicial, definição de regulamentos, organização logística e operacionalização das atividades, até à elaboração dos respetivos balanços e reflexões finais. Esta participação permitiu-me compreender a dimensão organizativa associada ao Desporto Escolar, frequentemente menos visível para quem observa apenas o produto final das atividades.

Uma das aprendizagens mais relevantes desta fase foi precisamente a compreensão da quantidade de trabalho que existe nos bastidores de cada evento. A preparação de uma competição escolar exige um elevado nível de organização, articulação entre diferentes intervenientes e capacidade de antecipação de problemas. O contacto com estas tarefas permitiu-me desenvolver competências relacionadas com a gestão de eventos, trabalho em equipa, liderança e resolução de problemas em contexto real.

Durante o segundo semestre, a dinâmica das ADE's sofreu algumas alterações, passando a centrar-se quase exclusivamente nos Jogos Desportivos Escolares (anexo18). Neste contexto, assumi funções de maior responsabilidade, desempenhando o papel de treinador principal da equipa masculina de futsal da escola e treinador-adjunto da equipa masculina de voleibol.

No futsal, fui responsável pela coordenação do processo de preparação da equipa que representaria a escola nas competições oficiais. Inicialmente foram realizados dois treinos de captação, com o objetivo de observar os alunos interessados e selecionar os dez atletas que integrariam a equipa (anexo 19). Este processo representou um desafio particularmente interessante para mim, uma vez que, apesar da minha experiência enquanto treinador de futebol, não possuía o mesmo nível de conhecimento específico relativamente ao futsal.

Consciente dessa limitação, procurei investir no meu desenvolvimento profissional, estudando os princípios específicos da modalidade, observando jogos, analisando estratégias utilizadas por equipas de diferentes níveis competitivos e acompanhando conteúdos produzidos por treinadores especializados. Esta necessidade de aprendizagem contínua permitiu-me reforçar uma das características que considero fundamentais na profissão docente: a capacidade de reconhecer limitações e procurar constantemente novos conhecimentos para melhorar a qualidade da intervenção realizada.

O trabalho desenvolvido ao longo dos treinos revelou-se bastante positivo. Para além da evolução técnica e tática dos alunos, foi possível construir um grupo coeso, comprometido e motivado para representar a escola. O culminar deste processo verificou-se na conquista do título de Campeões da Fase de Ilha, resultado que garantiu o apuramento para a Fase Regional dos Jogos Desportivos Escolares, realizada na ilha de São Jorge (anexo 20).

Paralelamente, desempenhei funções de treinador-adjunto da equipa masculina de voleibol. Embora o grupo tenha demonstrado qualidade competitiva ao longo da competição, a equipa terminou a Fase de Ilha na segunda posição, não conseguindo assegurar o acesso à fase regional. Ainda assim, a experiência revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo acompanhar diferentes realidades competitivas e aprofundar conhecimentos relacionados com o treino e gestão de grupos desportivos em contexto escolar.

Importa ainda destacar a aprendizagem significativa que retirei do trabalho desenvolvido na equipa masculina de voleibol. Ao longo de todo o processo de preparação e acompanhamento da equipa, tive a oportunidade de trabalhar de forma muito próxima com o meu colega de estágio, treinador de voleibol federado, cuja experiência e conhecimento da modalidade se revelaram uma mais-valia para a minha formação. A observação dos seus métodos de treino, da

forma como estruturava os exercícios, geria os momentos de instrução e corrigia os aspetos técnicos e táticos dos atletas permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos sobre uma modalidade na qual possuía menos experiência. Para além da aquisição de novos conhecimentos técnicos e metodológicos, esta colaboração reforçou a importância da aprendizagem entre pares no contexto da formação inicial de professores. A partilha constante de ideias, estratégias e experiências constituiu um importante momento de evolução profissional, contribuindo para alargar a minha compreensão do ensino e do treino do voleibol e reforçando a importância de manter uma atitude de abertura e aprendizagem contínua ao longo da carreira docente.

A participação na Fase Regional dos Jogos Desportivos Escolares, realizada na ilha de São Jorge, constituiu um dos momentos mais marcantes de todo o estágio pedagógico. Esta experiência representou a minha primeira deslocação em contexto escolar acompanhando alunos durante vários dias, proporcionando-me uma visão mais abrangente das responsabilidades associadas ao papel do professor fora do contexto habitual da sala de aula e do espaço desportivo.

Se durante as aulas e os treinos a responsabilidade do professor está essencialmente relacionada com a aprendizagem, segurança e desenvolvimento dos alunos, numa deslocação desta natureza essas responsabilidades ampliam-se significativamente. Para além do acompanhamento desportivo, torna-se necessário garantir o bem-estar geral dos alunos, supervisionar comportamentos, assegurar o cumprimento de horários e promover um ambiente seguro e saudável ao longo de toda a viagem.

A comitiva da Escola Secundária das Laranjeiras era constituída por dezoito alunos e seis professores, o que permitiu uma distribuição equilibrada das responsabilidades entre todos os elementos da equipa técnica e docente. Os alunos envolvidos, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, demonstraram elevados níveis de autonomia, maturidade e responsabilidade, facilitando o trabalho desenvolvido pelos professores ao longo da deslocação.

Contudo, mais do que a componente organizativa, aquilo que mais me marcou nesta experiência foi o impacto que estas oportunidades podem ter na vida dos alunos. Para alguns deles, esta foi a primeira participação numa competição desta dimensão. Para outros, representou inclusivamente a primeira

oportunidade de viajar para fora da sua ilha. Esta realidade levou-me a refletir sobre a importância social e educativa do Desporto Escolar.

Muitas vezes, as competições escolares são encaradas apenas como momentos de prática desportiva. No entanto, a sua relevância vai muito além dos resultados obtidos em campo. Estas experiências promovem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da cooperação, da capacidade de adaptação e do sentido de pertença a um grupo. Simultaneamente, proporcionam vivências que dificilmente seriam possíveis para alguns alunos através de outros contextos.

Esta reflexão tornou-se ainda mais significativa tendo em conta o contexto socioeconómico de muitos dos alunos da escola. Numa realidade em que algumas famílias enfrentam dificuldades económicas consideráveis, o Desporto Escolar assume frequentemente um papel fundamental na democratização do acesso a experiências educativas, culturais e desportivas que de outra forma poderiam não acontecer. Neste sentido, considero que o papel do professor ultrapassa largamente a transmissão de conhecimentos ou o desenvolvimento de competências motoras. O professor é também um facilitador de oportunidades, alguém que contribui para ampliar horizontes e criar experiências significativas que podem permanecer na memória dos alunos durante muitos anos.

Em síntese, a participação nas ra e no Desporto Escolar constituiu uma das componentes mais enriquecedoras do meu estágio pedagógico. Para além das competências organizativas, pedagógicas e desportivas desenvolvidas, estas experiências permitiram-me compreender de forma mais profunda o impacto que o desporto pode ter na formação integral dos jovens. Mais do que organizar competições ou orientar equipas, tive a oportunidade de contribuir para a criação de experiências educativas marcantes, reforçando a minha convicção de que o Desporto Escolar desempenha um papel fundamental na missão educativa da escola.

3.1.2 Torneio de Futsal na Escola Profissional do Nordeste e Torneio de Futsal na Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues (Vila Franca do Campo)

Embora a participação nos torneios de futsal realizados no Nordeste e em Vila Franca do Campo (anexo 21) não integrasse diretamente as minhas competências ou responsabilidades enquanto professor estagiário, optei por me

envolver ativamente nestas iniciativas. Esta decisão surgiu da vontade manifestada pelos alunos em participar nestes eventos e da constatação de que não existiam, naquele momento, outros professores disponíveis ou interessados em assumir essa responsabilidade. Perante esta realidade, considerei que seria importante contribuir para que os alunos não perdessem a oportunidade de vivenciar estas experiências desportivas e competitivas.

A minha decisão foi motivada pela convicção de que a formação dos alunos não se limita ao contexto formal da sala de aula ou das atividades obrigatórias do Desporto Escolar. Pelo contrário, acredito que o papel do professor passa também por procurar criar oportunidades que promovam o desenvolvimento pessoal, social e desportivo dos alunos, proporcionando experiências diversificadas e enriquecedoras. Assim, encarei a participação nestes torneios como uma forma de reforçar o meu compromisso com os alunos e com a missão educativa da escola.

Ao assumir esta responsabilidade, procurei envolver-me em todas as etapas necessárias para a participação das equipas, desde a organização logística e acompanhamento dos alunos até à gestão dos momentos competitivos. Esta disponibilidade permitiu-me aprofundar ainda mais a relação com os alunos, conhecer melhor as suas motivações e interesses e contribuir para que usufruíssem de experiências que, para muitos deles, constituíram momentos marcantes do seu percurso escolar.

Esta atitude refletiu também a forma como procurei viver o estágio pedagógico ao longo de todo o ano letivo. Sempre que surgiram oportunidades de participação e intervenção, procurei envolver-me de forma ativa, indo além do estritamente exigido pelas minhas funções. Considero que esta postura me permitiu retirar o máximo proveito da experiência de estágio, contribuindo simultaneamente para proporcionar aos alunos o maior número possível de vivências educativas, desportivas e formativas. Em retrospetiva, a participação nestes torneios constituiu mais uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, reforçando a importância da disponibilidade, iniciativa e compromisso no exercício da profissão docente.

3.1.3 Duatlo Técnico

De acordo com as normas orientadoras do EP, o professor-estagiário deverá ser capaz de "promover uma ação/projeto no âmbito das atividades desportivas que facilite não só a integração e a sociabilização dos alunos, como, também, promova sinergias com a comunidade, bem como a prática desportiva e respetivas rotinas saudáveis". Assim sendo, após a proposta do núcleo de estágio, ficou definido em reunião do Departamento de EF Desporto e registado em ata, que o núcleo de estágio da Escola Secundária das Laranjeiras ficaria responsável pela organização e dinamização de uma prova Duatlo, com as provas de Natação e de Atletismo (anexo 22).

A organização do Duatlo, promovida pela primeira vez pelo Departamento de EF e dinamizada pelo Núcleo de Estágio, constituiu uma experiência particularmente enriquecedora ao nível organizacional, pedagógico e relacional. Tratando-se de uma iniciativa inédita no contexto escolar, representou uma oportunidade de inovação pedagógica, permitindo proporcionar aos alunos uma vivência diferenciadora, marcada pelo envolvimento, entusiasmo e participação ativa.

A fase de preparação revelou-se a mais exigente do processo, uma vez que o Núcleo de Estágio nunca tinha assumido de forma autónoma a organização de uma atividade desta dimensão. Inicialmente, verificou-se alguma dificuldade na definição de procedimentos e na estruturação das tarefas, tendo sido determinante a reunião realizada com o professor responsável, que permitiu clarificar o planeamento e orientar a organização do evento. A posterior alteração da data, embora inicialmente percecionada como um constrangimento, revelou-se positiva, uma vez que permitiu um maior tempo de preparação e a aquisição de materiais essenciais para a realização da atividade.

Ao longo do processo, a preocupação com a segurança dos participantes assumiu um papel central, nomeadamente no que respeita ao percurso entre a piscina e o espaço exterior, tendo sido necessárias soluções logísticas específicas para garantir condições adequadas de realização. Neste sentido, a colaboração de entidades externas revelou-se fundamental para assegurar a viabilidade e segurança do evento.

No entanto, a experiência evidenciou também dificuldades ao nível da organização do trabalho dentro do Núcleo de Estágio, com uma distribuição

desigual de tarefas em determinados momentos, o que exigiu maior resiliência, responsabilidade e capacidade de adaptação da minha parte. Apesar destas dificuldades, considero que esta situação contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo compreender a complexidade inerente à organização de eventos desportivos em contexto escolar.

No dia do evento, o sentimento predominante foi de elevada responsabilidade e ansiedade, motivado pela preocupação em garantir uma experiência positiva, segura e bem estruturada para os alunos. Globalmente, o Duatlo decorreu de forma organizada e satisfatória, superando as expectativas iniciais em termos de adesão e envolvimento dos participantes, tendo-se verificado uma participação de 66 alunos em 102 inscritos.

A atividade revelou-se particularmente relevante pela sua dimensão inovadora e pelo impacto gerado na comunidade escolar. Destacou-se ainda o contributo da turma de apoio à organização e o envolvimento do Departamento de EF, fatores que foram determinantes para o sucesso da iniciativa.

Apesar do balanço global positivo, a análise pós-evento permitiu identificar aspetos passíveis de melhoria, nomeadamente a necessidade de um *briefing* mais estruturado com todos os intervenientes, um maior controlo dos espaços de circulação dos alunos, uma melhor organização das séries de participação e uma articulação mais eficaz com o calendário escolar. Adicionalmente, algumas falhas técnicas e logísticas, como a gestão do sistema de som, constituíram oportunidades de melhoria em futuras edições.

Em síntese, a organização do Duatlo constituiu uma experiência altamente formativa, permitindo o desenvolvimento de competências de planeamento, gestão, trabalho em equipa e resolução de problemas. Apesar dos desafios enfrentados, o balanço final é claramente positivo, destacando-se o impacto da atividade junto dos alunos e o potencial de continuidade e aperfeiçoamento do evento em futuras edições.

3.2 Projeto Direção de Turma

Ao longo do meu estágio, a minha intervenção na área da Direção de Turma assumiu, essencialmente, um caráter de assessoria a uma professora, Diretora de Turma da minha turma do 11º, acompanhando-a no desempenho de diversas

funções administrativas e no atendimento presencial aos encarregados de educação. Esta colaboração permitiu-me contactar diretamente com a complexidade inerente ao processo de acompanhamento dos alunos de uma turma e com a diversidade de tarefas associadas a este cargo.

A função de Direção de Turma assume um papel central na organização e acompanhamento de uma turma, sendo determinante para o desenvolvimento académico, social e emocional dos alunos. O Diretor de Turma atua como o principal elo entre professores, alunos e encarregados de educação, coordenando estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades do grupo e de cada aluno em particular.

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, nomeadamente a alteração da estrutura familiar — com o aumento de famílias monoparentais — e a intensificação dos ritmos de trabalho, têm vindo a influenciar a relação entre as famílias e a escola, exigindo desta uma maior capacidade de adaptação e inovação. Neste contexto, torna-se fundamental que as instituições educativas se organizem de forma a garantir qualidade, equidade e eficácia na prossecução da sua missão formativa.

Deste modo, evidencia-se a relevância do Diretor de Turma no relacionamento com os alunos, com os encarregados de educação e com os professores do Conselho de Turma. Segundo Marques (2002), o Diretor de Turma constitui o eixo em torno do qual gira a relação educativa, sendo responsável por aproximar os diferentes elementos da comunidade escolar e por estimular e monitorizar a conceção e a realização de projetos e atividades.

Para além das funções administrativas, o Diretor de Turma desempenha um papel de mediação, orientação e acompanhamento, promovendo o sucesso educativo, o desenvolvimento pessoal dos alunos e a interiorização de normas e valores. Compete-lhe, ainda, dinamizar o trabalho da equipa pedagógica, contribuir para a construção do projeto curricular de turma e fomentar o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar. Tal como refere Marques (2003), esta função não se pode limitar à transmissão de informações ou à gestão de faltas, devendo também facilitar o desenvolvimento psicológico dos alunos e promover atitudes e comportamentos adequados.

No decorrer do estágio, a minha participação passou pelo acompanhamento de diversas tarefas, nomeadamente a análise de processos individuais dos alunos,

a preparação de dossiês e a organização de informação administrativa. Um dos principais instrumentos utilizados foi o dossiê da Direção de Turma, essencial para o registo e sistematização de informação relevante, incluindo dados dos alunos, contactos com encarregados de educação, registos de avaliação, comunicações formais e medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Semanalmente, às quintas-feiras, participei em momentos de trabalho com a Diretora de Turma, realizando tarefas como o contacto com encarregados de educação, a justificação de faltas, a redação de ofícios e o registo de atividades. Inicialmente, subestimei a complexidade desta função; no entanto, rapidamente compreendi que exige um trabalho contínuo, rigoroso e devidamente organizado. Importa referir que, numa fase inicial, manifestei alguma preferência por trabalhar com turmas de níveis etários mais baixos, como o 7.º ano, por considerar que, nesses contextos, é mais fácil implementar estratégias pedagógicas promotoras de motivação, cooperação e hábitos de trabalho. Contudo, a experiência com uma turma de 11.º ano revelou-se um desafio enriquecedor, uma vez que os alunos apresentam maior autonomia e, simultaneamente, alguma resistência à mudança. Esta realidade obrigou-me a desenvolver competências de adaptação, comunicação e gestão de turma em contextos mais exigentes, contribuindo significativamente para a minha formação enquanto futuro docente.

No âmbito das minhas funções e intervenção enquanto elemento de apoio à Direção de Turma, procurei desenvolver e implementar um conjunto de estratégias com o objetivo de melhorar o clima relacional da turma e promover o desenvolvimento de competências sociais e comportamentais nos alunos.

Uma das medidas adotadas consistiu na aplicação de questionários de autoavaliação no final de cada módulo. Esta estratégia teve como principal finalidade incentivar os alunos a refletirem sobre o seu comportamento em contexto de sala de aula, promovendo uma maior consciência das suas atitudes e responsabilidades. Paralelamente, foi valorizado o comportamento na avaliação final, atribuindo reconhecimento aos alunos que demonstraram atitudes mais respeitadoras, responsáveis e cumpridoras, reforçando, assim, comportamentos positivos.

Adicionalmente, no âmbito do acompanhamento da turma do 11.º ano, tive a oportunidade de assistir, juntamente com os alunos, a uma peça de teatro com

a duração aproximada de 90 minutos, centrada em temáticas como o bullying, o racismo, a homofobia e a violência psicológica. Esta atividade revelou-se particularmente pertinente, tendo em conta as fragilidades identificadas ao longo do ano letivo ao nível das relações interpessoais, nomeadamente no respeito pelo outro, na empatia e na forma como os alunos interagem entre si e com colegas de outras turmas. Estas dificuldades foram reconhecidas por vários intervenientes educativos, o que evidenciou a necessidade de promover ações de sensibilização no domínio da educação para os valores. A participação nesta atividade permitiu aos alunos um contacto mais direto e emocional com problemáticas reais, favorecendo momentos de reflexão que dificilmente seriam alcançados apenas através de estratégias tradicionais em sala de aula.

Por fim, nas minhas aulas de EF, implementei uma atividade prática designada "jogo sem regras", com o objetivo de promover a reflexão sobre a importância das normas, do respeito e da cooperação. Nesta atividade, os alunos foram colocados perante uma situação sem estrutura previamente definida, o que rapidamente originou desorganização, conflitos e dificuldades na concretização de objetivos comuns. Este cenário permitiu, posteriormente, desenvolver um momento de reflexão conjunta, no qual os alunos reconheceram a importância da existência de regras e da cooperação para o bom funcionamento de qualquer grupo.

Através destas estratégias, procurei fomentar nos alunos a consciência de que a convivência em sociedade implica respeito mútuo, empatia e responsabilidade, sendo estes elementos fundamentais para a construção de um ambiente educativo positivo. Considero que a adoção de abordagens de carácter experiencial e reflexivo contribuiu de forma significativa para a compreensão prática destes valores, reforçando o papel da Direção de Turma não apenas na gestão administrativa, mas também na formação pessoal e social dos alunos.

No que respeita ao contacto com os encarregados de educação, a minha participação revelou-se bastante limitada ao longo do ano letivo. Apenas tive oportunidade de acompanhar uma reunião inicial, realizada no início do ano, em conjunto com a professora titular da turma, sendo que as restantes formas de comunicação ocorreram maioritariamente por correio eletrónico ou comunicação escrita. Importa ainda referir que, tratando-se de uma turma com vários alunos já maiores de idade, o envolvimento dos encarregados de educação revelou-se

naturalmente reduzido, o que contribuiu para um contacto pouco frequente. Adicionalmente, as restantes reuniões ou momentos de interação com os encarregados de educação não foram compatíveis com o meu horário, o que impossibilitou a minha presença nesses contextos.

3.2.1 Projeto pequeno-almoço saudável

No âmbito das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estágio de EF, foi dinamizada uma iniciativa que consistiu na realização de um pequeno-almoço saudável na escola (anexo 23), direcionado a algumas turmas, com especial incidência nos alunos do 3.º ciclo. Esta atividade surgiu na sequência da análise dos questionários de caracterização das turmas, através dos quais foi possível identificar que um número significativo de alunos não toma o pequeno-almoço regularmente, quer por constrangimentos de natureza económica, quer por opções alimentares desadequadas. Importa ainda referir que esta iniciativa já tinha sido implementada em anos letivos anteriores, mantendo-se como uma resposta regular da escola a esta necessidade identificada na comunidade educativa. De facto, a escola tem vindo a evidenciar, de forma recorrente, a chegada de novos alunos ao 7.º ano provenientes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, o que reforça a pertinência da continuidade desta atividade. Neste sentido, a escolha das turmas do 7.º ano como principal público-alvo justifica-se pela maior prevalência desta realidade nestes níveis de ensino, procurando assim promover hábitos alimentares mais saudáveis desde o início do percurso escolar no 3.º ciclo.

Perante este diagnóstico, considerou-se pertinente proporcionar aos alunos não só a experiência de um pequeno-almoço equilibrado, mas também um momento de sensibilização para a importância desta refeição no quotidiano escolar. Verificou-se, de facto, que muitos alunos, quando tomam o pequeno-almoço, optam por alimentos nutricionalmente pobres e, em alguns casos, mais dispendiosos, o que evidencia a necessidade de educação alimentar neste domínio.

Assim, a atividade teve como principal objetivo demonstrar, de forma prática, como deve ser constituído um pequeno-almoço saudável, apresentando alternativas equilibradas, acessíveis e economicamente viáveis. Procurou-se desconstruir a ideia de que uma alimentação saudável implica custos elevados,

evidenciando que é possível fazer escolhas nutritivas com alimentos simples e ao alcance da generalidade das famílias.

Paralelamente, foram abordados os principais benefícios da toma do pequeno-almoço, nomeadamente ao nível da melhoria da concentração, do rendimento escolar, da regulação dos níveis de energia e da promoção de hábitos de vida saudáveis. Neste sentido, pretendeu-se consciencializar os alunos para a importância desta refeição enquanto elemento fundamental para o seu desempenho académico e bem-estar geral.

A realização do pequeno-almoço saudável dirigido aos alunos do 7.º e 9.º anos e a algumas turmas com alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão revelou-se uma experiência positiva e significativa para a comunidade escolar. O evento permitiu promover hábitos alimentares saudáveis, incentivar a convivência entre alunos de diferentes níveis de ensino e reforçar a importância da educação para a saúde em contexto escolar. A adesão e o entusiasmo demonstrados pelos alunos ao longo da atividade evidenciaram o impacto positivo da iniciativa.

No entanto, ao nível da organização, foi possível identificar vários aspetos a melhorar. Um dos principais constrangimentos prendeu-se com o facto de o processo de preparação ter sido iniciado tardiamente. Uma planificação mais antecipada teria permitido uma melhor definição das turmas participantes, uma distribuição mais equilibrada de tarefas e uma gestão mais eficaz do tempo e dos recursos. Esta situação originou alguma pressão nas fases finais de preparação do evento.

Outro aspeto menos positivo foi o reduzido trabalho colaborativo por parte de alguns estagiários. Nem todos se envolveram de forma ativa e responsável, o que levou a que grande parte do trabalho recaísse sobre apenas alguns elementos do grupo. Esta situação reforça a importância do compromisso individual e do trabalho em equipa em atividades desta natureza, essenciais para o sucesso de eventos escolares.

Relativamente ao meu envolvimento pessoal, participei ativamente em todas as fases do evento, desde a planificação até à sua conclusão. Fui responsável pela construção dos ofícios dirigidos ao Pingo Doce, Continente, frutaria, Conselho Executivo e Órgãos Sociais (anexo 24), pelo contacto com a professora da área de Mesa-Bar e pela realização de reuniões com o professor cooperante. Elaborei

ainda os slides de apresentação do evento e colaborei na logística, nomeadamente na recolha dos alimentos no Continente e no Pingo Doce. Durante a realização da atividade, estive envolvido na organização das mesas (anexo 25), do espaço e dos recursos materiais, na preparação dos alimentos (corte de fruta e confeção de sandes), na cerimónia de abertura, na gestão da atividade e, posteriormente, na desmontagem e reorganização do espaço. Após o evento, tratei ainda dos ofícios de agradecimento às entidades parceiras e da lavagem da loiça.

De um modo geral, considero que o evento atingiu os seus objetivos principais, tendo sido uma experiência enriquecedora tanto a nível pedagógico como pessoal. No entanto, esta atividade permitiu-me refletir sobre a importância de uma planificação atempada, de uma melhor distribuição de tarefas e de um maior espírito de cooperação entre todos os envolvidos, aspetos que procurarei melhorar em futuras iniciativas.

4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

A Área 3, centrada na ética, deontologia e desenvolvimento profissional, constitui um dos pilares fundamentais da formação do professor de EF. Esta área ultrapassa o domínio técnico e pedagógico, colocando em evidência a dimensão humana e moral que deve orientar a prática docente. Ser professor de EF implica muito mais do que ensinar competências motoras — exige agir com responsabilidade, integridade e respeito, promovendo valores de cooperação, inclusão e fair play dentro e fora das aulas.

Neste sentido, a ética profissional assume-se como o guia que orienta o comportamento do docente perante os alunos, colegas, comunidade educativa e sociedade em geral. É através dela que o professor se torna um exemplo de conduta, incentivando os seus alunos a adotar estilos de vida ativos, saudáveis e equilibrados. Assim, esta área representa não apenas um espaço de reflexão sobre o papel do professor, mas também um compromisso contínuo com a aprendizagem, a atualização profissional e o aperfeiçoamento pessoal — indispensáveis para o exercício de uma docência consciente e de qualidade.

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente da RAA (Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A), os artigos 16.º a 19.º definem um conjunto de deveres

profissionais, éticos e sociais que orientam a conduta do professor, constituindo a base de uma atuação responsável, justa e coerente com os princípios da educação pública. Estes deveres refletem a importância de o docente pautar a sua prática pelo rigor, pela equidade e pela qualidade, promovendo o respeito mútuo e a cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo — alunos, colegas, encarregados de educação e comunidade escolar.

O documento reforça ainda a necessidade de uma postura profissional centrada na atualização contínua de conhecimentos, na reflexão sobre a prática pedagógica e na busca da excelência educativa. O professor deve ser um agente de formação integral, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos, mas também a sua autonomia, criatividade e cidadania ativa. Para além disso, o Estatuto destaca o dever de salvaguardar o bem-estar e a segurança dos alunos, prevenindo situações de exclusão, discriminação ou violência, bem como a importância de manter uma comunicação aberta e colaborativa com os encarregados de educação.

No plano ético, estes princípios assumem um valor determinante na construção da identidade docente, pois o professor de EF, pela natureza prática e relacional da sua disciplina, é um modelo constante de comportamento e de valores. Assim, a ética docente não se traduz apenas no cumprimento de normas, mas na coerência entre o que se ensina e o que se pratica. Ser ético é agir com justiça, responsabilidade e respeito — dentro e fora da aula. Este enquadramento legal recorda, portanto, que a docência é uma profissão de serviço público e humano, cuja missão é educar pelo exemplo, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e o fortalecimento de uma comunidade educativa baseada no respeito, na cooperação e na integridade.

O desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo e dinâmico, sustentado na reflexão, na formação e na partilha de experiências. De acordo com o Estatuto da Carreira Docente da RAA, o docente deve procurar permanentemente o aperfeiçoamento das suas competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Esta exigência é particularmente relevante na EF, uma área em constante evolução científica e metodológica, onde se torna essencial acompanhar as novas tendências pedagógicas, os avanços nas ciências do desporto e as estratégias inovadoras de ensino. Assim, considero que participar em formações, congressos e ações de desenvolvimento

profissional é não apenas uma obrigação ética, mas também uma oportunidade para enriquecer a prática docente e promover um ensino mais atualizado, inclusivo e motivador. A reflexão crítica sobre a prática diária, aliada à cooperação com colegas e à abertura à inovação, permite-me crescer enquanto profissional e reforçar o compromisso com uma EF que valoriza o aluno como ser integral — físico, cognitivo e social.

A ética docente manifesta-se também nas pequenas decisões do quotidiano escolar, nas atitudes perante os alunos e na forma como o professor se posiciona face aos desafios e dilemas que surgem na prática educativa. O professor de EF, pela proximidade relacional e pela natureza prática das suas aulas, assume inevitavelmente o papel de modelo de conduta, sendo observado e imitado pelos seus alunos. Neste sentido, Queirós (2014) defende que a profissionalidade docente não se limita ao domínio técnico e científico da profissão, integrando igualmente uma dimensão ética e deontológica fundamental. A autora salienta que as atitudes, decisões e comportamentos do professor constituem referências para os alunos, tornando a coerência entre discurso e ação um elemento central da prática docente.

Assim, acredito que a coerência entre o que se ensina e o que se pratica é o verdadeiro reflexo da ética profissional. Promover valores como o respeito, a responsabilidade, a empatia, a cooperação e a justiça assume-se como uma componente indissociável da intervenção pedagógica em EF, sendo tão importante quanto o ensino de técnicas e conteúdos. Ser professor é educar pelo exemplo, inspirando os alunos a adotarem comportamentos saudáveis e atitudes positivas perante o desporto e a vida. Acredito que uma atuação ética, pautada pela integridade, pelo respeito pelas diferenças e pela promoção de valores humanos, contribui para a criação de um ambiente educativo mais seguro, inclusivo e estimulante, no qual os alunos se sentem valorizados e motivados a aprender e a desenvolver-se enquanto pessoas.

4.1 Clínico de Técnica de Corrida para Atletismo

No âmbito da Área 3 – Ética, o projeto “Clinic de Atletismo” (anexo 26) teve como objetivo proporcionar aos professores do Departamento de EF e aos alunos do Curso Profissional de Técnico de Desporto da Escola Secundária das Laranjeiras

uma experiência formativa e educativa enriquecedora, através do contacto direto com uma referência nacional do atletismo, o atleta Hélio Fumo.

Esta iniciativa permitiu reforçar a ideia de que a EF não deve ser entendida apenas como um espaço de desenvolvimento técnico, mas sobretudo como um contexto privilegiado de formação pessoal e social dos alunos.

Considerou-se igualmente pertinente alargar o convite a outros membros da comunidade educativa, atendendo à relevância do tema abordado. Adicionalmente, foram convidados estagiários de outras instituições de ensino, reconhecendo-se a importância e a pertinência do tema para o desenvolvimento profissional, bem como para a aquisição de conhecimentos diversificados e complementares.

Esta iniciativa integra-se, assim, nos objetivos gerais do estágio, contribuindo para a promoção de uma educação desportiva mais humanista, reflexiva e inspiradora, alinhada com os princípios da EF e da formação de técnicos de desporto.

A realização do "Clinic de Atletismo" com o convidado Hélio Fumo constituiu uma experiência formativa de elevado valor para a comunidade educativa, assumindo-se como um momento privilegiado de articulação entre a dimensão técnica do atletismo e a vertente ética e formativa que deve orientar a intervenção pedagógica em EF.

No dia da realização do evento, não me foi possível estar presente devido ao falecimento da minha avó, tendo-me encontrado a participar no respetivo funeral. Esta situação pessoal inesperada deixou-me profundamente triste, sobretudo tendo em conta as expetativas que tinha relativamente à atividade, na qual estava particularmente motivado para participar. Tratava-se de uma área à qual atribuo grande importância, nomeadamente a técnica de corrida, que considero fundamental para o desenvolvimento global no contexto desportivo e para a qual tinha um especial interesse em aprofundar a minha intervenção. Apesar da ausência, mantive contacto possível com o núcleo de estágio, acompanhando posteriormente o desenrolar do evento e a sua realização global.

4.2 Formação contínua

Ao longo do EP, procurei complementar a formação proporcionada pelo contexto escolar através da participação em diversas ações de formação e experiências

de aprendizagem que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Considero que esta procura constante de conhecimento constituiu um aspeto fundamental da minha formação enquanto futuro professor, permitindo-me adquirir novas competências, aprofundar conhecimentos específicos e desenvolver uma perspetiva mais abrangente sobre as diferentes áreas associadas à EF e ao contexto educativo.

Neste âmbito, participei em formações relacionadas com a Educação Inclusiva (anexo 27), o Microsoft Excel, o Judo, a Natação e o Folclore. Apesar de abordarem temáticas distintas, todas elas contribuíram de forma significativa para o meu crescimento profissional. As formações na área da Educação Inclusiva permitiram-me desenvolver uma maior sensibilidade para a diversidade existente no contexto escolar, reforçando a importância de promover práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades de todos os alunos. Por sua vez, a formação em Excel revelou-se particularmente útil para a organização e tratamento de dados, constituindo uma ferramenta importante para diferentes tarefas associadas à atividade docente.

No âmbito das matérias específicas da EF, as formações e experiências relacionadas com o Judo, a Natação e o Folclore assumiram especial relevância. Estas oportunidades permitiram-me aprofundar conhecimentos técnicos e pedagógicos em áreas nas quais procurava desenvolver maiores competências, contribuindo para uma intervenção mais fundamentada e segura durante a lecionação. Particularmente na Natação e no Folclore, áreas em que inicialmente sentia maiores dificuldades, o contacto com profissionais especializados revelou-se extremamente enriquecedor, permitindo-me adquirir conhecimentos e estratégias que dificilmente seriam alcançados apenas através da experiência individual.

Para além da participação em ações de formação, uma das experiências mais enriquecedoras ao longo do estágio foi a observação de aulas (anexo 28) dos restantes elementos do Núcleo de Estágio. A possibilidade de assistir às intervenções dos colegas permitiu-me contactar com diferentes estilos de ensino, estratégias de gestão de turma, formas de comunicação e abordagens pedagógicas. Estas observações constituíram importantes momentos de aprendizagem, possibilitando a identificação de boas práticas, mas também a

reflexão sobre aspetos que poderiam ser melhorados na minha própria intervenção.

Após cada observação, eram realizados momentos de reflexão e discussão entre os elementos do núcleo e os orientadores, nos quais eram analisadas as opções pedagógicas adotadas, os desafios encontrados e as possíveis estratégias de melhoria. Considero que este processo de observação e reflexão partilhada teve um impacto muito positivo no meu desenvolvimento profissional, uma vez que me permitiu aprender não apenas com a minha experiência, mas também através das experiências vividas pelos meus colegas.

A participação nestas formações e os momentos de reflexão reforçaram igualmente a consciência de que a aprendizagem profissional não termina com a conclusão da formação inicial nem com o final do estágio. Pelo contrário, a profissão docente exige uma atualização permanente de conhecimentos, uma vez que os contextos educativos estão em constante transformação e colocam desafios cada vez mais diversificados aos professores. Neste sentido, compreendi que a formação contínua deverá assumir um papel central ao longo de toda a minha carreira profissional, constituindo um dos principais meios para melhorar a qualidade da minha intervenção pedagógica e responder de forma mais eficaz às necessidades dos alunos.

Assim, considero que todas as formações frequentadas, as experiências de observação de aulas e os momentos de reflexão partilhada contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, reforçando a importância de manter uma postura de aprendizagem permanente, assente na curiosidade, na reflexão e na procura constante de novos conhecimentos. Esta consciência representa, para mim, uma das aprendizagens mais valiosas proporcionadas pelo EP e um princípio que pretendo manter ao longo de toda a minha vida profissional.

4.3 Estudo de investigação "Comportamentos disruptivos nas aulas de Educação Física: perceção dos alunos do ensino básico e secundário"

Resumo

Este estudo foi realizado no contexto do EP do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, tendo como principal finalidade compreender a perceção dos alunos acerca da presença de comportamentos disruptivos nas aulas de EF. Participaram na investigação 103 alunos da Escola Secundária das Laranjeiras, com idades entre os 12 e os 19 anos. A amostra integrou 57 estudantes do ensino básico e 46 do ensino secundário. A participação ocorreu de forma voluntária, anónima e mediante consentimento informado, sendo incluídos apenas os alunos presentes no momento da aplicação do instrumento de recolha de dados. Para recolher a informação foi utilizado o *Cuestionario de Conductas Disruptivas en Educación Física* (CCDEF), desenvolvido por Granero-Gallegos e Baena-Extremera (2016), previamente adaptado à realidade portuguesa (anexo 29). O questionário é composto por 15 itens organizados em quatro dimensões: Irresponsabilidade e Baixo Empenho, Desobediência às Regras, Perturbação do Ambiente da Aula e Baixo Autocontrolo Pessoal. Posteriormente, os dados foram tratados através de estatística descritiva com recurso ao Microsoft Excel®, procedendo-se ao cálculo de frequências, médias e desvios-padrão. A análise dos resultados revelou uma perceção globalmente reduzida da ocorrência de comportamentos disruptivos nas aulas de EF, verificando-se valores médios inferiores a 2,00 em todas as dimensões avaliadas. Entre elas, a Irresponsabilidade e Baixo Empenho apresentou os valores mais elevados, enquanto a Perturbação do Ambiente da Aula registou os valores médios mais reduzidos. Ainda assim, verificou-se a existência de alguns comportamentos relacionados com o envolvimento e a motivação dos alunos nas atividades propostas. Estes resultados reforçam a importância da intervenção pedagógica do professor e da organização eficaz das aulas para a promoção de um clima favorável à aprendizagem em EF.

Palavras-chave: comportamentos disruptivos; Educação Física; perceção dos alunos; clima de aula; ensino-aprendizagem.

Abstract

This research was conducted as part of the Professional Internship within the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education. Its main purpose was to examine how students perceive the occurrence of disruptive behaviours during Physical Education lessons. The study involved 103 students enrolled at Escola Secundária das Laranjeiras, ranging in age from 12 to 19 years. Of the total participants, 57 attended basic education and 46 attended secondary education. Participation was based on voluntary and anonymous involvement, with data being collected exclusively from students present during the administration of the questionnaire. Information was gathered through the Portuguese-adapted version of the Cuestionario de Conductas Disruptivas en Educación Física (CCDEF). The instrument comprises 15 items grouped into four dimensions: Irresponsibility and Low Effort, Rule Disobedience, Classroom Environment Disruption, and Low Personal Self-Control. Responses were provided using a five-point Likert scale. The collected data were processed using descriptive statistical procedures in Microsoft Excel®, including the calculation of frequencies, means, and standard deviations. Findings revealed that students generally reported a low occurrence of disruptive behaviours in Physical Education classes, with mean scores below 2.00 across all dimensions. The highest values were observed in the Irresponsibility and Low Effort dimension, whereas Classroom Environment Disruption recorded the lowest scores. Overall, the results suggest that disruptive behaviours are not perceived as a major concern within the educational context under study. The behaviours identified were mainly linked to students' levels of motivation and engagement. Furthermore, the findings emphasise the relevance of effective pedagogical management and lesson organisation in fostering a positive learning climate in Physical Education.

Keywords: disruptive behaviors; Physical Education; students' perceptions; classroom climate; teaching-learning process.

Razões para escolha do tema

A seleção deste tema justifica-se pela relevância que os comportamentos disruptivos assumem no contexto das aulas de EF. A natureza prática e dinâmica da disciplina coloca desafios específicos à gestão da turma, influenciando diretamente o clima de aula e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De facto, a EF apresenta particularidades como a utilização de espaços amplos, níveis elevados de interação entre alunos, constante mobilidade, ruído frequente e exigências acrescidas ao nível da segurança. Estes fatores podem potenciar a ocorrência de comportamentos disruptivos, tornando a gestão da aula mais complexa quando comparada com outras disciplinas (Hovdal et al., 2021). Consequentemente, situações de indisciplina podem reduzir o tempo efetivamente dedicado à prática pedagógica, afetando a organização das atividades e limitando as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Durante a prática pedagógica, foi possível identificar a presença de diferentes comportamentos menos adequados que, em determinados momentos, interferiram no normal desenvolvimento das aulas, afetando o envolvimento dos alunos e a eficácia das tarefas propostas. Esta experiência reforçou a pertinência de compreender de que forma os alunos percecionam estes comportamentos e de que modo estes influenciam o ambiente de aprendizagem.

A importância desta temática estende-se ainda ao plano pedagógico e formativo, uma vez que o conhecimento mais aprofundado destes comportamentos pode apoiar a implementação de estratégias de gestão mais eficazes, preventivas e ajustadas ao contexto. Assim, a análise da perspetiva dos alunos assume um papel relevante na definição de intervenções mais adequadas à promoção de um clima de aula positivo (Navarro-Patón et al., 2022).

O presente estudo foi desenvolvido em coautoria com o meu colega de estágio, Rodrigo Raposo Cabral, refletindo uma preocupação comum em compreender e enfrentar os desafios inerentes à gestão de comportamentos em contexto de Educação Física.

Deste modo, este estudo procura contribuir para uma melhor compreensão dos comportamentos disruptivos em contexto de EF, bem como para a identificação de estratégias que favoreçam uma gestão mais eficaz da aula e a promoção de um ambiente educativo mais favorável à aprendizagem.

Introdução

A Educação Física é amplamente reconhecida pelo seu contributo para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas a aquisição de competências motoras, mas também o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas (Bailey et al., 2009). No entanto, para que estes benefícios se concretizem, é fundamental que as aulas decorram num ambiente organizado, seguro e favorável à participação ativa dos alunos. Neste sentido, os comportamentos disruptivos assumem especial importância, uma vez que interferem na dinâmica da aula, dificultam a gestão pedagógica e podem comprometer o envolvimento dos alunos e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Hovdal et al., 2021).

A literatura evidencia igualmente que a gestão eficaz da turma constitui um elemento essencial na prevenção de comportamentos inadequados e na promoção de um clima de aprendizagem positivo. De acordo com Cothran e Kulinna (2015), a adoção de estratégias de gestão apropriadas permite reduzir a frequência destes comportamentos e criar melhores condições para o desenvolvimento das aprendizagens. Os comportamentos disruptivos podem ser entendidos como todas as ações que perturbam o normal funcionamento da aula, afetando o desempenho do professor, a atenção dos colegas e o ambiente pedagógico. Estas manifestações podem assumir diferentes níveis de gravidade, abrangendo desde comportamentos como a distração, as conversas paralelas ou a falta de atenção, até atitudes mais graves, como a desobediência deliberada às orientações do professor ou a interrupção sistemática das atividades propostas (Siedentop, 1994; Emmer & Sabornie, 2015).

Perante esta realidade, torna-se pertinente aprofundar o conhecimento acerca da forma como os alunos percecionam a ocorrência de comportamentos disruptivos nas aulas de Educação Física e compreender de que modo estes podem influenciar a gestão da turma e o processo de ensino-aprendizagem. A identificação dos comportamentos mais frequentemente percecionados pelos alunos poderá fornecer informação relevante para a implementação de estratégias pedagógicas mais adequadas e preventivas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a perceção dos alunos relativamente aos comportamentos disruptivos

nas aulas de Educação Física, procurando compreender o impacto que estes exercem na dinâmica da aula, na gestão da turma e no processo educativo.

A gestão eficaz da turma assume particular importância na prevenção de comportamentos inadequados e na promoção de ambientes propícios à aprendizagem (Cothran & Kulinna, 2015).

Assim, torna-se pertinente analisar a perceção dos alunos relativamente à ocorrência de comportamentos disruptivos em contexto de aulas de EF e o seu impacto na gestão da turma e no processo de ensino-aprendizagem. O estudo desta temática é relevante uma vez que permite compreender melhor as situações em que estes comportamentos ocorrem e de que forma influenciam a dinâmica da aula, contribuindo para a melhoria das estratégias de gestão pedagógica em EF. Deste modo, o presente estudo tem como objetivo analisar a perceção dos alunos da ocorrência de comportamentos disruptivos em aulas de EF, bem como o seu impacto na gestão da turma e no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

Participantes

O presente estudo contou com a participação de 103 alunos (anexo 30) da Escola Secundária das Laranjeiras, com idades entre os 12 e os 19 anos. Da totalidade da amostra, 63 alunos pertenciam ao ensino básico e 40 ao ensino secundário, incluindo estudantes de diferentes anos de escolaridade (Tabelas 1 e 2). Relativamente à distribuição por género, observou-se uma predominância do sexo masculino (Tabela 3).

Importa referir que não foram definidos critérios específicos de inclusão para a seleção dos participantes, tendo sido considerados todos os alunos disponíveis no momento da recolha de dados.

Nível de escolaridade	**Número de alunos**	**%**
Ensino Básico	63	61,17%
Ensino Secundário	40	38,83%
Total	103	100%

Tabela 1 - Participantes no estudo

Ano	Turmas	%

7º ano	4	50%
9º ano	2	25%
11º ano	2	25%
Total	8	100%

Tabela 2 - Participantes por ano de escolaridade

Sexo	Número de alunos	%
Masculino	71	68,93%
Feminino	32	31,07%
Total	103	100%

Tabela 3 - Participantes por sexo

Instrumento

Para a recolha de dados foi utilizado o CCDEF, posteriormente adaptado para o contexto português. Este instrumento tem origem no Disruptive Behaviours Questionnaire for Physical Education (DBQPE), desenvolvido e validado inicialmente em contexto norte-americano com o propósito de avaliar comportamentos disruptivos em ambiente escolar. Mais tarde, Granero-Gallegos e Baena-Extremera (2016) realizaram a sua adaptação e validação para o contexto espanhol, originando o CCDEF, especificamente direcionado para a realidade das aulas de EF. Este processo de adaptação procurou manter a estrutura conceptual do instrumento original, ajustando simultaneamente a sua linguagem e conteúdos às especificidades culturais e educativas do contexto espanhol e, de forma mais ampla, ao contexto educativo ibérico.

Na versão espanhola, o questionário era composto por 19 itens distribuídos por cinco dimensões. No presente estudo, esta estrutura foi revista, tendo sido reduzido o número de itens para 15 e reorganizadas as dimensões em quatro categorias. Esta alteração resultou de uma análise crítica do conteúdo dos itens e da sua adequação ao contexto em estudo, procurando assegurar a coerência conceptual do instrumento e a sua pertinência para a realidade das aulas de EF. A versão final manteve as dimensões centrais associadas aos comportamentos disruptivos: Irresponsabilidade e Baixo Empenho, Desobediência às Regras, Perturbação do Ambiente da Aula e Baixo Autocontrolo Pessoal, preservando a continuidade com a estrutura teórica original.

A dimensão Irresponsabilidade e Baixo Empenho integra comportamentos associados ao reduzido envolvimento dos alunos nas tarefas, tais como reclamar com frequência, demonstrar falta de empenho, procurar atenção de forma constante ou apresentar lentidão intencional na realização das atividades. A dimensão Desobediência às Regras refere-se ao incumprimento das orientações do professor e das normas estabelecidas, incluindo comportamentos como interrupções da aula, falta de atenção e não seguimento das instruções.

Por sua vez, a dimensão Perturbação do Ambiente da Aula diz respeito a comportamentos que interferem com o normal funcionamento das atividades letivas, como manifestações de desagrado, abandono das tarefas em grupo, atitudes desadequadas ou absentismo. Já a dimensão Baixo Autocontrolo Pessoal abrange comportamentos associados à dificuldade de autorregulação e interação social, como conflitos entre colegas, gozo ou atitudes de perseguição e importunação.

As respostas foram recolhidas através de uma escala de frequência de cinco pontos, variando entre 1 (“Nunca”) e 5 (“Sempre”), permitindo quantificar a perceção dos alunos relativamente à ocorrência dos diferentes comportamentos analisados.

Procedimentos

A recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo de 2025/2026 na Escola Secundária das Laranjeiras. Previamente à aplicação do questionário, foi solicitado o consentimento informado dos participantes, tendo estes sido devidamente esclarecidos acerca dos objetivos do estudo e da natureza voluntária da sua participação. Foram igualmente assegurados o anonimato e a confidencialidade das respostas, sendo garantido que a informação recolhida seria utilizada exclusivamente para fins académicos e de investigação.

A aplicação do instrumento realizou-se em contexto escolar, de forma presencial, através da distribuição de questionários em formato papel a cada aluno. Antes do seu preenchimento, foram dadas instruções detalhadas sobre o modo de resposta aos diferentes itens, com o objetivo de garantir a correta compreensão das questões. Os participantes responderam individualmente, sem qualquer tipo de identificação pessoal, promovendo condições para respostas mais genuínas e reduzindo possíveis constrangimentos.

O processo decorreu em ambiente controlado e tranquilo, sob a supervisão do investigador, que esteve disponível para esclarecer dúvidas pontuais relativas à interpretação dos itens, sem interferir nas respostas dos alunos. Após a conclusão da aplicação, os questionários foram recolhidos e organizados para posterior tratamento estatístico.

Terminada a fase de recolha, procedeu-se à codificação e inserção dos dados numa base de dados, permitindo o seu tratamento estatístico e a análise da perceção dos alunos relativamente à ocorrência de comportamentos disruptivos nas aulas de EF.

Análise estatística

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à codificação e organização dos dados, que foram posteriormente inseridos numa base de dados no programa Microsoft Excel®. Seguiu-se a fase de tratamento estatístico, recorrendo-se a estatística descritiva com o intuito de caracterizar a amostra e analisar as respostas obtidas.

Para cada item e dimensão do instrumento foram calculadas frequências absolutas e relativas, bem como medidas de tendência central e de dispersão, nomeadamente médias e desvios-padrão. Este procedimento permitiu identificar os comportamentos disruptivos mais frequentemente percecionados pelos alunos, assim como avaliar a variabilidade das respostas.

De seguida, os resultados foram sistematizados e apresentados sob a forma de tabelas e gráficos, facilitando a sua leitura, interpretação e análise.

Apresentação dos resultados

Dimensão 1 - Irresponsabilidade e Baixo Empenho		
Questão	**Média**	**Desvio Padrão**
Q1 - Eu reclamo regularmente	**2.36**	**1.21**
Q2 - Sou preguiçoso na aula	**2.22**	**1.00**
Q3 – Procuro chamar a atenção	**1.71**	**0.98**
Q4 – Movo-me lentamente de propósito	**1.59**	**0.81**
Média da Dimensão	**1.97**	**0.81**

Tabela 4 - Dimensão 1 - Irresponsabilidade e Baixo empenho

Na dimensão 1 – Irresponsabilidade e Baixo Empenho – os itens que apresentaram valores médios mais elevados foram o Q1 e o Q2, ambos com

médias superiores a 2,0. Destaca-se ainda o item Q1, que registou o desvio-padrão mais elevado (1,21), indicando uma maior heterogeneidade nas respostas dos alunos relativamente a este comportamento.

Dimensão 2 - Desobediência às Regras		
Questão	**Média**	**Desvio Padrão**
Q5 – Interrompo as aulas	**1.96**	**0.99**
Q6 – Sinto-me inseguro na aula de EF	**1.49**	**0.89**
Q7 - Não presto atenção na aula de EF	**1.94**	**1.04**
Q8 - Não sigo as instruções	**1.88**	**1.05**
Média da Dimensão	**1.82**	**0.78**

Tabela 5 - Dimensão 2 - Desobediência às Regras

Na dimensão Desobediência às Regras, os itens Q5, Q7 e Q8 evidenciam os valores médios mais elevados, situando-se próximos de 2,0. Destes, os itens Q7 e Q8 apresentam também os desvios-padrão mais elevados (superiores a 1,0), o que indica uma maior variabilidade nas respostas dos alunos. Em contraste, o item Q6 registou a média mais reduzida desta dimensão, com um valor de 1,49.

Dimensão 3 - Perturbação do Ambiente da Aula		
Questão	**Média**	**Desvio Padrão**
Q9 – Tenho mau feitio e fico com raiva	**1.85**	**1.04**
Q10 – Abandono o grupo durante uma aula	**1.31**	**0.68**
Q11 – Minto na aula	**1.37**	**0.68**
Q12 – Falto às aulas de EF	**1.52**	**0.86**
Média da Dimensão	**1.51**	**0.66**

Tabela 6 - Dimensão 3 - Perturbação do Ambiente da Aula

Na dimensão 3, os itens Q10 e Q11 apresentam as médias mais reduzidas de todo o questionário (1,31 e 1,37, respetivamente), acompanhadas de desvios-padrão igualmente baixos (0,68), o que sugere um elevado nível de concordância

entre os alunos relativamente à baixa frequência destes comportamentos. Em sentido oposto, o item Q9 evidencia a média mais elevada desta dimensão (1,85), registando simultaneamente o maior desvio-padrão (1,04), o que indica maior variabilidade nas respostas.

Dimensão 4 - Baixo Autocontrolo Pessoal		
Questão	**Média**	**Desvio Padrão**
Q13 – Sou conflituoso	**1.53**	**0.85**
Q14 – Gozo com os outros colegas	**1.92**	**1.07**
Q15 – Persigo e importuno alguns colegas	**1.53**	**0.90**
Média da Dimensão	**1.66**	**0.80**

Tabela 7 - Dimensão 4 - Baixo Autocontrolo Pessoal

Na dimensão Baixo Autocontrolo Pessoal, o item Q14 destaca-se por apresentar a média mais elevada (1,92), bem como o maior desvio-padrão (1,07), sugerindo que este comportamento é o mais frequentemente percecionado e aquele que reúne maior dispersão nas respostas dos alunos. Por sua vez, os itens Q13 e Q15 apresentam valores médios idênticos (M = 1,53).

Tabela Resumo		
Dimensão	**Média**	**Desvio Padrão**
Dimensão 1	**1.97**	**0.81**
Dimensão 2	**1.82**	**0.78**
Dimensão 3	**1.51**	**0.66**
Dimensão 4	**1.66**	**0.80**

Tabela 8 - Tabela Resumo das dimensões

De forma global, os resultados evidenciam que os comportamentos disruptivos nas aulas de EF são percecionados como pouco frequentes, uma vez que todas as médias das dimensões se situam abaixo de 2,00 numa escala de 1 a 5.

A Dimensão 1 – Irresponsabilidade e Baixo Empenho – registou o valor médio mais elevado (M = 1,97), enquanto a Dimensão 3 – Perturbação do Ambiente da Aula – apresentou a média mais reduzida (M = 1,51), bem como o menor desvio-padrão (DP = 0,66), indicando maior homogeneidade nas respostas dos alunos.
Ao nível dos itens individuais, destacam-se os valores médios mais elevados nos itens Q1 ("reclamo regularmente") e Q2 ("sou preguiçoso na aula"), ambos pertencentes à Dimensão 1. Em oposição, os itens Q10 ("abandono o grupo durante uma aula") e Q11 ("minto na aula"), integrados na Dimensão 3, apresentam as médias mais baixas do conjunto do questionário.
Relativamente à variabilidade das respostas, observaram-se desvios-padrão mais elevados nos itens Q1, Q7, Q8 e Q14, sugerindo uma maior dispersão nas perceções dos alunos quanto à ocorrência destes comportamentos.

Discussão dos resultados

Os resultados obtidos neste estudo indicam, de forma geral, que os comportamentos disruptivos nas aulas de EF são percecionados pelos alunos como pouco frequentes, uma vez que todas as dimensões analisadas apresentam valores médios inferiores a 2,00 numa escala de 1 a 5. Este padrão sugere a existência de um clima de aula globalmente favorável, no qual este tipo de comportamentos não assume uma expressão significativa ou sistemática.
A Dimensão 1 – Irresponsabilidade e Baixo Empenho – registou os valores médios mais elevados, o que aponta para a maior presença de comportamentos associados à redução do envolvimento nas tarefas, menor motivação e procura de atenção. Estes comportamentos podem estar relacionados com fatores como o nível de motivação dos alunos para a disciplina, a natureza das tarefas propostas ou as estratégias pedagógicas adotadas pelo professor.
Em contraste, a Dimensão 3 – Perturbação do Ambiente da Aula – apresentou os valores médios mais baixos, sugerindo que comportamentos de maior gravidade, como abandono das atividades, mentira ou absentismo, são percecionados como pouco frequentes. Este resultado poderá estar associado às características específicas da EF, que tendem a promover maior participação e envolvimento dos alunos nas tarefas práticas.
Ao nível dos itens individuais, destacam-se "reclamar regularmente" e "ser preguiçoso na aula" como os comportamentos mais frequentemente referidos,

sendo assumidos por 41 e 37 alunos, respetivamente, pelo menos “algumas vezes”, “com frequência” ou “sempre”. De igual modo, 29 alunos referiram não prestar atenção nas aulas de EF, 27 admitiram interromper as aulas, 26 reconheceram ficar com raiva e ter dificuldades no controlo emocional e 24 indicaram gozar com os colegas. Apesar de estes comportamentos apresentarem valores médios reduzidos, a frequência com que são admitidos por uma parte significativa da amostra sugere uma possível normalização de algumas destas atitudes, que poderão não ser percecionadas pelos alunos como verdadeiramente disruptivas. Esta situação assume particular relevância no caso do gozo entre colegas e das dificuldades de autocontrolo emocional, uma vez que estes comportamentos podem comprometer o clima de aula, as relações interpessoais e o bem-estar dos alunos, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que promovam a consciencialização para o impacto destas atitudes no contexto educativo.

Relativamente à dispersão das respostas, verificou-se maior variabilidade em alguns itens associados à atenção e ao envolvimento, o que sugere diferenças individuais na forma como os alunos percecionam e vivenciam estes comportamentos em contexto de aula. Esta heterogeneidade pode estar relacionada com fatores como a autorregulação, o grau de envolvimento na disciplina ou a interpretação subjetiva das situações pedagógicas.

Importa ainda considerar que os dados resultam de um instrumento de autorrelato, pelo que refletem a perceção dos alunos e não uma observação direta dos comportamentos. Este aspeto pode introduzir algum viés, nomeadamente relacionado com a desejabilidade social ou com a capacidade de autoavaliação dos participantes. Ainda assim, este tipo de metodologia permite aceder a dimensões subjetivas relevantes, difíceis de captar através de outros métodos de recolha de dados.

Os resultados obtidos encontram-se em consonância com a literatura existente, nomeadamente com o estudo de Granero-Gallegos e Baena-Extremera (2016), no qual também se verificou uma baixa incidência global de comportamentos disruptivos em contexto de EF, predominando comportamentos associados à desmotivação e ao menor envolvimento dos alunos. Tal como no presente estudo, os comportamentos de natureza mais grave surgem com valores

reduzidos, sugerindo que a disciplina pode promover níveis adequados de participação quando acompanhada de uma gestão eficaz da aula.

Adicionalmente, a literatura indica que, apesar das características da EF poderem favorecer a ocorrência de comportamentos disruptivos — como a elevada interação social e a dinâmica constante — estes tendem a ser minimizados quando existem regras bem definidas, consistência na gestão da turma e estratégias pedagógicas adequadas (Emmer & Sabornie, 2015; Siedentop, 1994).

Do ponto de vista pedagógico, estes resultados reforçam a importância da organização da aula, da comunicação clara e do estabelecimento de rotinas consistentes como estratégias fundamentais para a manutenção de um ambiente de aprendizagem positivo. Paralelamente, evidenciam a necessidade de sensibilizar os alunos para o impacto de comportamentos que, apesar de serem frequentemente encarados como normais ou pouco relevantes, podem influenciar negativamente o clima de aula e as relações interpessoais.

Este trabalho apresenta, no entanto, algumas limitações, nomeadamente a utilização de uma amostra por conveniência e restrita a uma única escola, o que limita a generalização dos resultados. Adicionalmente, o recurso a um instrumento de autorrelato poderá ter influenciado as respostas dos participantes, refletindo mais a perceção dos alunos do que os comportamentos efetivamente observados.

Em síntese, conclui-se que os comportamentos disruptivos não constituem um problema relevante no contexto analisado, sendo mais frequentes comportamentos ligeiros relacionados com a motivação e o envolvimento dos alunos do que comportamentos de natureza grave que comprometam o funcionamento das aulas. Contudo, a frequência com que alguns alunos admitem comportamentos como reclamar, desatender às tarefas, interromper as aulas, perder o controlo emocional ou gozar com os colegas sugere que determinadas atitudes disruptivas poderão estar parcialmente normalizadas, não sendo plenamente reconhecidas pelos alunos como comportamentos suscetíveis de afetar a qualidade do ambiente educativo.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar a perceção dos alunos relativamente à ocorrência de comportamentos disruptivos nas aulas de EF na Escola Secundária das Laranjeiras. De um modo geral, os resultados obtidos indicam que os comportamentos disruptivos são percecionados como pouco frequentes pelos alunos, evidenciando valores médios baixos (1. 'nunca' ou 2. 'quase nunca') em todas as dimensões analisadas.

A dimensão associada à Irresponsabilidade e Baixo Empenho destacou-se com os valores médios mais elevados, sugerindo que os comportamentos mais comuns estão relacionados com a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Em contrapartida, a dimensão relativa à Perturbação do Ambiente da Aula apresentou os valores mais baixos, indicando uma reduzida ocorrência de comportamentos mais graves de disrupção.

Globalmente, conclui-se que o clima das aulas de EF no contexto estudado é percecionado como positivo, não se verificando a existência de problemas significativos ao nível de comportamentos disruptivos. Estes resultados reforçam a importância da gestão eficaz da aula, da definição clara de regras e da organização das atividades como fatores determinantes para a promoção de um ambiente de aprendizagem adequado.

Ilações futuras

Do ponto de vista da prática pedagógica, o estudo reforça a importância da reflexão contínua sobre o comportamento dos alunos em contexto de aula, bem como o papel do professor na implementação de estratégias que promovam o envolvimento e a participação ativa dos estudantes.

No que se refere a investigações futuras, sugere-se a ampliação da amostra a outras escolas e contextos educativos, bem como a utilização de metodologias complementares, como a observação direta e a realização de entrevistas, de forma a permitir uma compreensão mais aprofundada dos comportamentos disruptivos em EF.

Neste sentido, considera-se igualmente pertinente confrontar as perceções dos alunos com dados provenientes da observação em contexto real de aula, uma vez que pode existir uma naturalização de determinados comportamentos considerados ligeiros ou pouco relevantes pelos próprios estudantes. Com

efeito, algumas atitudes de desrespeito ou gozo entre pares podem ser percecionadas como normais no quotidiano da aula, apesar de poderem ter impacto negativo no clima de aprendizagem e nas relações interpessoais. Assim, a discrepância entre a perceção dos alunos e a realidade observada em contexto pedagógico constitui um aspeto relevante a considerar em estudos futuros, contribuindo para uma análise mais completa e crítica deste fenómeno.

Referências bibliográficas

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). *The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review*. *Research Papers in Education, 24*(1), 1–27.

Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2015). Classroom management in physical education. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), Handbook of classroom management (2nd ed., pp. 239-260). Routledge.

Emmer, E. T., & Sanornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge.

Hovdal, D. O. G., Larsen, I. B., Haugen, T., & Johansen, B. T. (2021). Understanding disruptive situations in physical education: Teaching style and didactic implications. *European Physical Education Review, 27*(3), 455–472.

Navarro-Patón, B., Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camiño, S., & Arufe-Giráldez, V. (2022). Disruptive behaviors in physical education: A study of social skills and sport practice in secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(3), 1302.*

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

5. Considerações finais

O EP constituiu, sem dúvida, a experiência mais marcante de todo o meu percurso académico, representando a transição entre a formação inicial e a realidade concreta da profissão docente. Ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e o mestrado, confrontando-os com os desafios reais do contexto

escolar. Esta experiência permitiu-me compreender que ser professor envolve muito mais do que dominar conteúdos ou planear aulas. Implica liderar grupos, estabelecer relações interpessoais positivas, adaptar constantemente a intervenção pedagógica às necessidades dos alunos e tomar decisões em contextos frequentemente imprevisíveis.

Ao iniciar o estágio, acreditava que os principais desafios da profissão docente estariam relacionados com o domínio dos conteúdos e com a preparação das aulas. Contudo, rapidamente percebi que a complexidade da função vai muito além dessas dimensões. As primeiras experiências de lecionação foram marcadas por sentimentos de insegurança, ansiedade e alguma dificuldade em gerir simultaneamente todas as exigências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. A responsabilidade de assumir uma turma, captar a atenção dos alunos, gerir comportamentos, organizar o espaço e promover aprendizagens significativas revelou-se bastante mais exigente do que inicialmente antecipava. Apesar das dificuldades sentidas, considero que foram precisamente esses desafios que mais contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. Ao longo do estágio, desenvolvi competências fundamentais ao nível do planeamento, da gestão da aula, da comunicação pedagógica, do feedback e da adaptação às diferentes características dos alunos. Aprendi que o planeamento deve constituir uma orientação para a ação, mas que necessita de ser constantemente ajustado em função das circunstâncias concretas da prática. Compreendi igualmente a importância da reflexão contínua sobre a intervenção pedagógica, procurando identificar aspetos a melhorar e estratégias mais adequadas para responder às necessidades dos alunos.

Uma das aprendizagens mais significativas relacionou-se com a diversidade dos contextos de ensino. A experiência vivida com a turma do 7.º ano e com a turma do 11.º ano permitiu-me perceber que não existem soluções universais em educação. Cada turma e cada aluno apresentam características próprias, exigindo do professor uma capacidade permanente de adaptação, flexibilidade e sensibilidade pedagógica. Esta constatação contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais realista e contextualizada da profissão docente.

Outro aspeto particularmente relevante foi a evolução registada ao nível da comunicação. Inicialmente, esta constituía uma das minhas principais dificuldades, condicionando a forma como transmitia instruções, geria a turma e

fornecia feedback aos alunos. Contudo, através da experiência acumulada e do trabalho realizado ao longo do ano, fui desenvolvendo uma maior confiança na minha capacidade de comunicar, verificando melhorias significativas na qualidade da minha intervenção pedagógica. Esta evolução permitiu-me compreender que a comunicação eficaz constitui uma das competências mais importantes para o exercício da profissão docente.

Paralelamente, reconheço que a relação estabelecida com os alunos teve um papel determinante na minha evolução enquanto professor. Ao longo do ano letivo, fui construindo relações baseadas na confiança, no respeito mútuo e na proximidade, fatores que contribuíram para a criação de ambientes de aprendizagem mais positivos e favoráveis ao desenvolvimento dos alunos. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a dimensão humana da profissão docente assume uma importância tão relevante quanto as dimensões científica e pedagógica.

O estágio permitiu-me também reconhecer algumas áreas em que necessito de continuar a investir na minha formação e desenvolvimento profissional. Embora tenha registado progressos significativos, continuo a identificar aspetos suscetíveis de melhoria, nomeadamente ao nível da exigência pedagógica, da capacidade de diferenciação do ensino e do aprofundamento de conhecimentos em determinadas áreas específicas da EF. Esta consciência das minhas limitações não constitui um fator de desmotivação, mas antes um incentivo para continuar a aprender e a evoluir ao longo da minha carreira.

Termino esta etapa com a convicção de que a formação de um professor não se esgota na conclusão de um curso ou de um estágio. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e aperfeiçoamento profissional. Mais do que adquirir competências técnicas, este estágio permitiu-me construir uma identidade profissional mais sólida, compreender melhor as exigências da profissão e desenvolver uma visão mais consciente e fundamentada sobre o papel do professor na sociedade.

Acima de tudo, termino este percurso com a certeza de que fiz a escolha profissional certa. Apesar das dificuldades, das dúvidas e dos desafios enfrentados ao longo do ano, as experiências vividas reforçaram a minha motivação para seguir a carreira docente. Hoje sinto-me mais preparado para assumir as responsabilidades inerentes à profissão e mais consciente da

importância do papel que um professor pode desempenhar na vida dos seus alunos. Levo comigo um conjunto de aprendizagens que certamente irão orientar a minha prática futura, bem como a vontade permanente de continuar a crescer enquanto profissional e enquanto pessoa.

6. Referências Bibliográficas

Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. (2013). *Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto*. Diário da República, 1.ª série, n.º 168.

Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. (2023). *Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, de 26 de junho: Estatuto do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na Região Autónoma dos Açores*. Diário da República, 1.ª série.

Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. (2023). *Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, de 19 de outubro: Aprova o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores*. Diário da República Eletrónico.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education,* 24(1), 1–27.

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

Corte-Real, N., Almeida, M. J., & Fonseca, A. M. (2023). Da educação do físico ao desenvolvimento positivo, e integral, das crianças através do desporto. In *Educação física no 1.º ciclo do ensino básico: Um manual para professores* (pp. 156–173). Porto: FADEUP.

Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2015). Classroom management in physical education. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), Handbook of classroom management (2nd ed., pp. 239-260). Routledge.

Direção Regional da Educação. (2024, dezembro 12). *Regulamento do Desporto Escolar Açores (DEA)*. Governo dos Açores.

Emmer, E. T., & Sanornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge.

Hovdal, D. O. G., Larsen, I. B., Haugen, T., & Johansen, B. T. (2021). Understanding disruptive situations in physical education: Teaching st yle and didactic implications. *European Physical Education Review, 27(3), 455-472.*

Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2003). *O director de turma*. Lisboa: Plátano Editora.

Mesquita, I. (2024). *Avaliação*. Documento de apoio interno da unidade curricular de Didática Geral. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I. (2024). *Modelo de Estrutura do Conhecimento*. Documento de apoio interno da unidade curricular de Didática Geral. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Navarro-Patón, B., Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camiño, S., & Arufe-Giráldez, V. (2022). Disruptive behaviors in physical education: A study of social skills and sport practice in secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(3), 1302.*

Neves, R. (1997). *Educação Física no 1.º ciclo do ensino básico: do baldio pedagógico à construção curricular*. Centro Integrado de Formação de Professores, Universidade de Aveiro.

Neves, R. (2013). *A Educação Física no 1.º ciclo do ensino básico: perceções dos professores sobre o currículo e a docência da área*. Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho e da profissão docente*. Comunicação académica não publicada.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (s.d.). *A reflexão e o professor como investigador*. Documento não publicado.

Pacheco, A. R., Cunha, M., & Batista, P. (2018). *O papel do diretor de turma na dinâmica relacional entre a escola e a família*. In *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos*. Universidade do Porto – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Queirós, P. M. L. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais (de educação física e desporto). In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-73). Porto: Editora FADEUP.

Ramos, V., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 22*(2), 161–171.

Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2011). *Pedagogia do desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.

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

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

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Universidade do Porto. (2025). *Regulamento de Estágio*. Documento interno. Moodle da Universidade do Porto. https://moodle2526.up.pt

Anexos

Anexo 1 – Escola Secundária das Laranjeiras

Anexo 2 – Horário

Esc. Sec. das Laranjeiras (Açores)
P-9500 Ponta Delgada

Horários 2025/2026
Escola Secundária das Laranjeiras

Untis 2025

EF-Est2 Jorge Cordeiro

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30 9:15			**EF** *E4*		
9:15 10:00					
10:15 11:00					
11:00 11:45					**EF** *E3*
12:00 12:45					**EF** *E6*
12:45 13:30					
13:45 14:30					
14:35 15:20				*X*	
15:25 16:10					
16:15 17:00					
17:00 17:45					

(2) G&P-SEscola Secundária das Laranjeiras

Anexo 3 – Questionário Caracterização das turmas

ESCOLA SECUNDÁRIA esl DAS LARANJEIRAS

Questionário de Caracterização

Ano:

Dados Pessoais:

Nome: _____

Idade: ____ anos

Género: [ ] M [ ] F

Freguesia onde vivem: _____

Quem é o teu Encarregado de Educação?

[ ] Mãe [ ] Pai [ ] Outro _____

Ídolo no desporto: _____

Profissão dos Pais?

Pai: _____

Mãe: _____

1. **Como classificas a tua condição física?**

   [ ] Muito Boa - consigo fazer exercício durante muito tempo sem se cansar.
   [ ] Boa - aguento bem as aulas, mas fico cansado no final.
   [ ] Razoável - canso-me com alguma facilidade.
   [ ] Fraca - canso-me muito rapidamente.

2. **Tens algum problema de saúde ou limitação física? (Asma, diabetes,...)**

   [ ] Sim [ ] Não

   Se sim, qual? _____

3. **Praticas algum desporto federado?**

   [ ] Não

   [ ] Sim, qual? _____ há quanto tempo? _____

   Quantas vezes por semana?

   _____

4. **Tomas pequeno-almoço antes de ires para a escola?**

   [ ] sim [ ] Não

   Se sim:

   [ ] Leite [ ] Cereais [ ] Pão [ ] Fruta [ ] Iogurte [ ] Refrigerante [ ] Ovos
   [ ] Doces [ ] Bolachas [ ] Leite com chocolate

5. **Quantas peças de fruta comes por dia?**

   [ ] Nenhuma [ ] 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5

6. **Quantas refeições fazes por dia?**

   [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ] 6 [ ] 7

7. **Quantas horas dormes por noite?**

   [ ] Menos de 7h [ ] 7h [ ] 8h [ ] 9h [ ] 10h [ ] mais de 10h

8. **Quanto tempo demoras a chegar a escola?**

   [ ] 10m a 15m [ ] 15m a 30m [ ] 30m a 45m [ ] mais de 45m

ESCOLA SECUNDÁRIA esl DAS LARANJEIRAS

9. Como te deslocas até a escola?

[ ] A pé [ ] Bicicleta [ ] Transporte público [ ] Carro [ ] Mota [ ] Trotinete
[ ] Outro _____

10. Gostas de Educação Física?

[ ] sim [ ] Não

11. Que disciplinas gostas mais? Escolhe 2 favoritas!

[ ] Português [ ] Matemática [ ] História
[ ] Inglês [ ] Ciências Naturais [ ] Geografia
[ ] francês [ ] Físico-química [ ] TIC [ ] Educação Física

12. Que disciplinas achas mais difícil ou gostas menos? Escolhe 2!

[ ] Português [ ] Matemática [ ] História
[ ] inglês [ ] Ciências Naturais [ ] Geografia
[ ] francês [ ] Físico-química [ ] TIC [ ] Educação Física

13. Já participaste nas atividades desportivas escolares?

[ ] Sim, Qual?_____

[ ] Não

13.1. **Se nunca participaste, gostarias de experimentar?**

[ ] Sim [ ] Não

Se sim qual?

[ ] Futebol [ ] Voleibol [ ] Andebol [ ] Basquetebol

14. Passatempo favorito?

_____

15. Matéria que gostarias de realizar nas aulas de educação física?

_____

16. Um medo, um talento, um sonho, ou algo que queiras partilhar?

_____

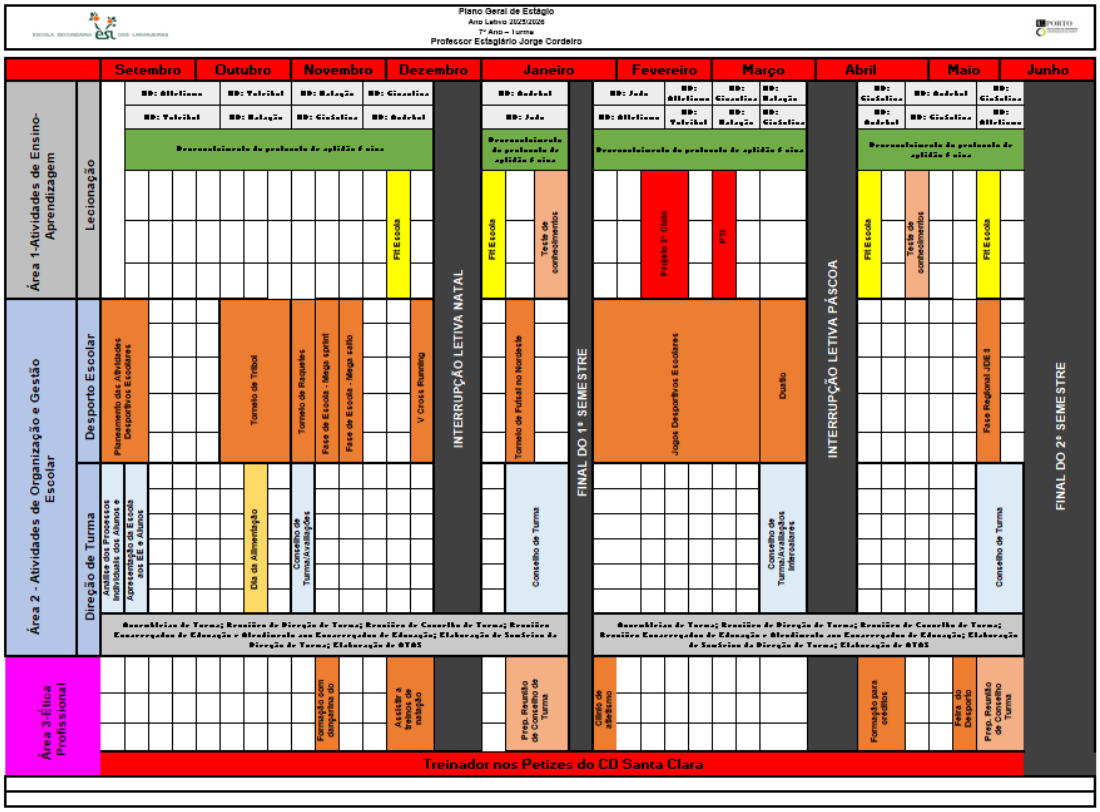
17. Profissão que gostarias de exercer no futuro?

_____

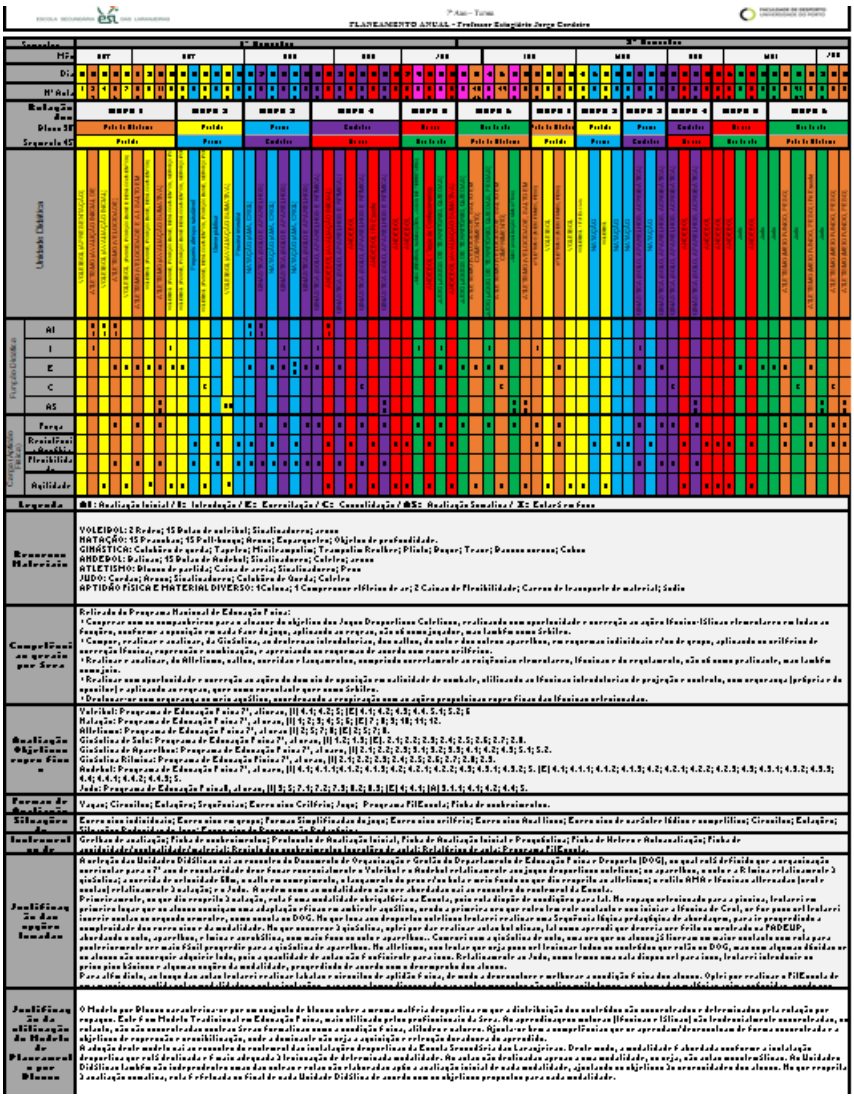
Muito Obrigado! Estamos ansiosos por ter um grande ano letivo!

Professor: Jorge Cordeiro

Anexo 4 – Plano Geral de Estágio



Anexo 5 – Planeamento anual



7º Ano – Turma

PLANEAMENTO ANUAL - Professor Educador Jorge Cordeiro

Semestre	1º Semestre	2º Semestre
Mês	SET OUT NOV DEZ JAN FEV	MAR ABR MAI JUN
Dia		
Nº Aula		
Relação dos Blocos SE	UNIDE 1 – Pele & Bichos; UNIDE 2 – Pontes; UNIDE 3 – Pontes; UNIDE 4 – Condutas; UNIDE 5 – Barcos; UNIDE 6 – Bola & Cesta; UNIDE 7 – Pele & Bichos; UNIDE 8 – Pontes; UNIDE 9 – Pontes; UNIDE 10 – Condutas; UNIDE 11 – Barcos; UNIDE 12 – Bola & Cesta	
Sequencia SE	UNIDE 1 – Pontes; UNIDE 2 – Pontes; UNIDE 3 – Condutas; UNIDE 4 – Barcos; UNIDE 5 – Bola & Cesta; UNIDE 6 – Pele & Bichos; UNIDE 7 – Pontes; UNIDE 8 – Pontes; UNIDE 9 – Condutas; UNIDE 10 – Barcos; UNIDE 11 – Bola & Cesta; UNIDE 12 – Pele & Bichos	
Unidades Didáticas		
Tipo de Aula: AI		
Tipo de Aula: I		
Tipo de Aula: E		
Tipo de Aula: C		
Tipo de Aula: AS		
Capacidades Físicas: Força		
Capacidades Físicas: Resistência cardiorrespiratória		
Capacidades Físicas: Flexibilidade		
Capacidades Físicas: Agilidade		

Legenda: AI: Avaliação Inicial / I: Introdução / E: Exercitação / C: Consolidação / AS: Avaliação Sumativa / X: Evitar Sem Fase

Recursos Materiais

VOLEIBOL: 2 Redes; 15 Bolas de voleibol; Sinalizadores; arcos
NATAÇÃO: 15 Pranchas; 15 Pull-buoys; Arcos; Espaguetes; Objetos de profundidade.
GINÁSTICA: Colchões de queda; Tapetes; Minitrampolins; Trampolim Realkys; Pilates; Bagas; Tecas; Bancos suecos; Cones
ANDEBOL: Bolinas; 15 Bolas de Andebol; Sinalizadores; Cones; arcos
ATLETISMO: Blocos de partida; Caixa de areia; Sinalizadores; Pesos
JUDO: Cordas; Arcos; Sinalizadores; Colchões de Queda; Cones
APTIDÃO FÍSICA E MATERIAL DIVERSO: 1 Cones; 1 Compressor elétrico de ar; 2 Caixas de Flexibilidade; Carros de transporte de material; Sedis

Competências a gerais por Área

Retirado do Programa Nacional de Educação Física:
• Cooperar com os companheiros para alcançar os objetivos dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conformes a oposição em cada fase do jogo, aplicando os regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
• Conhecer, realizar e analisar, da Ginástica, os desafios introdutórios, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em regime individual e/ou de grupo, aplicando os critérios de execução técnica, expressão e combinação, apreciando os regras de acordo com cada critério.
• Realizar e analisar, da Atletismo, saltos, corridas e lançamentos, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e de regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
• Realizar com oportunidade e correção as ações de dois sis de oposição em atividade de combate, utilizando as técnicas introdutórias de projeção e controlo, com respeito pela própria e do opositor e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro.
• Desenvolver com respeito pelo meio aquático, coordenando a respiração com as ações propulsivas sobre Fases das técnicas ensinadas.

Avaliação Objetivos sobre Fases

Voleibol: Programa de Educação Física 7º, ciclo, [I] 4.1; 4.2; 5; [E] 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 5.2; 6
Natação: Programa de Educação Física 7º, ciclo, [I] 1; 2; 3; 4; 5; [E] 7; 8; 9; 10; 11; 12.
Atletismo: Programa de Educação Física 7º, ciclo, [I] 2; 5; 7; 8; [E] 2; 5; 7; 8.
Ginástica de Solo: Programa de Educação Física 7º, ciclo, [I] 1.2; 1.3; [E] 1.2; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8.
Ginástica de Aparelhos: Programa de Educação Física 7º, ciclo, [I] 1.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 3.3; 4.1; 4.2; 4.3; 5.1; 5.2.
Ginástica Rítmica: Programa de Educação Física 7º, ciclo, [I] 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 2.9.
Andebol: Programa de Educação Física 7º, ciclo, [I] 4.1; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; 4.2; 4.2.1; 4.2.2; 4.3; 4.3.1; 4.3.2; 5. [E] 4.1; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; 4.2; 4.2.1; 4.2.2; 4.3; 4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.4; 4.4.1; 4.4.2; 4.4.3; 5.
Judo: Programa de Educação Física 8, ciclo, [I] 3; 5; 7.1; 7.2; 7.3; 8.2; 8.3; [E] 4; 4.1; [A] 3.1.1; 4.1; 4.2; 4.4; 5.

Formas de Avaliação

Vagas; Circuitos; Exclusões; Sequências; Exercícios Critérios; Jogos; Programa FitEscola; Fichas de conhecimentos.

Situações de Avaliação

Exercícios individuais; Exercícios em grupo; Formas Simplificadas do jogo; Exercícios critérios; Exercícios Analíticos; Exercícios de coordenação técnica e complexidade; Circuitos; Exclusões; Situações Reduzidas do Jogo; Exercícios de Resistência Específica.

Instrumentos de

Grelhas de avaliação; Fichas de conhecimentos; Protocolo de Avaliação Inicial, Fichas de Avaliação Inicial e Pós-aula; Fichas de Hetero e Auto-avaliação; Fichas de capacidade/complexidade/material; Registo das conhecimentos específicos de cada Exercício de cada; Programa FitEscola.

Justificação das opções tomadas

A criação das Unidades Didáticas vai ao encontro do Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física e Desporto (DOG), no qual está definido que a organização curricular para o 7º ano de escolaridade deve focar essencialmente o Voleibol e o Andebol relativamente aos jogos desportivos coletivos; no aparelho, o solo e a Rítmica relativamente à ginástica; a corrida de velocidade 50m, o salto em comprimento, o lançamento do peso e/ou bola e meio fundo no que diz respeito as Atletismo; a colite BMR e técnicas alternadas jerd e nado relativamente à natação; e o Judo. Quando como as modalidades são aqui abordadas vai ao encontro do conteúdo da Escola.
Primeiramente, no que diz respeito à natação, cada Fase modalidade obrigatória na Escola, pois cada dispõe de condições para tal. No entanto relativamente para a piscina, tentaremos primeiro lugar que os alunos consigam uma adaptação física em ambiente aquático, sendo a primeira aos que cabe bem cada nadadas e sua iniciar à Fase de Crol, ao fim pois será tentaremos inserir nadas na segunda semestre, como consta no DOG. Na que tange aos desportos coletivos tentaremos realizar uma Sequência lógica pedagógica de abordagem, para ir progredindo a complexidade dos exercícios e da modalidade. No que concerne à ginástica, optei por não realizar cada tal atleta, tal como aprendi que deveria ser feito no mestrado na PADEUP, abordando a cada, aparelhos, e Rítmica acrobática, com mais Fase no solo e aparelhos. Contudo com a ginástica de solo, ao ser que os alunos já tiverem um maior contacto com cada para posteriormente ser mais fácil progredir para a ginástica de aparelhos. No atletismo, não tentar que seja pois será treinar todos os conteúdos que refere no DOG, mas sim alguns dêsdes se os alunos não conseguir adquirir todos, pois a quantidade de cada são Fase suficiente para isso. Relativamente ao Judo, como temos uma cada disponível para isso, tentaremos introduzir os principais técnicas e alguns ações da modalidade, progredindo de acordo com o desempenho dos alunos.
Para além disto, ao longo das aulas tentaremos realizar tabelas e circuitos de aplicação Física, de modo a desenvolver e melhorar a condição Física dos alunos. Optei por realizar o FitEscola de [illegible]

Justificação da utilização do Modelo de Planeamento por Blocos

O Modelo por Blocos consolidou-se por um conjunto de blocos sobre a mesma matéria desportiva em que a distribuição das unidades são consecutivas e determinadas pela relação por conjunto. Este Fim Modelo Tradicional em Educação Física, mais utilizado pelos professionais da Área. No aprendizagem motora as técnicas e táticas são tradicionalmente consecutivas, ou relativa, não são consecutivas como no Área formalizam como a condição Física, atitudes e valores. Significa bem a complexidade que se aprendem/desenvolvem de forma consecutiva e a objetivos de repetição e sensibilização, onde a dominante não seja a aquisição e relação das chaves da aprendiz.
A adoção deste modelo vai ao encontro do conteúdo das instalações desportivas da Escola Secundária das Laranjeiras. Deste modo, a modalidade é abordada conformes a instalação desportiva que está disponível e Fim mais adequada à lecionação de determinada modalidade. No entanto não são realizadas apenas uma modalidade, ou seja, são cinco monotemáticas. No Unidades Didáticas também são independentes umas das outras e relas são elaboradas após a avaliação inicial de cada modalidade, ajustando os objetivos às características dos alunos. No que respeita à avaliação sumativa, cada Fé realizada no final de cada Unidade Didática de acordo com os objetivos propostos para cada modalidade.

Anexo 6 – Mapas de ocupação dos espaços da escola

Mapa 1 - 12 de setembro a 10 de outubro e 18 a 27 fevereiro

	3ª feira														4ª feira														5ª feira												6ª feira											
	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF
08h30	11E	9D	8F	PP 1A PPT A e 12G	12C	12F		10E	NAT 8B	9F 9G 9E	9A FUT			12D	7C	8A	8C	12G	9B	7B		9A FUT			10D e 11E	12E	PP2 A		7D FUT		10C	OC	12D	DO V A	12E																		
09h15												9C																						9B																		
09h15									8D																																												
10h00																																																					
10h15	8A		12B	8E	10F	11A		10D	11B	12E	11D	12C	12A		10D e 11D		10E		12D	PP1 A	DO V A	11C	12B	12C	11D	12E	10A			8B	8D	8F	12A	7C	12C																		
11h00													12C e 12A			8G													7B																								
11h00																																																					
11h45																																																					
12h00			8G	PFP 2A				OC	NAT 7C	12C	11E	12E	7D		10E e	11F	10D	7D FUT	11A		12C	9D	NAT 9B	10B	9F 9G 9E		12C		EF PROFISSIONAL - 10E, 10D, 11D, 11E																								
12h45																																																					
12h45	8B				12D			7A						OC	9A							7D				8E																												
13h30																																																					
13h45	10D		10E	11D	12E		12D															11E																															
14h30																																																					
14h35						ATL 8A e 11C		10G	NAT 9B	12D	10B e PP2 A		ATL 8A	12E	ADE								NAT e 8B	12D		12F	9C			9A		8C		12E	ATL 8A e 7A																			
15h20																										12D																												
15h25	10E		10D																			9H																																
16h10																																																					
16h15						11C		EF PROFISSIONAL - 12C, 12D e 12E															8B	10E							11B				10F																			
17h00		10C			10A																		10G						11F			10E																						
17h00																							10G	10D																													
17h45																																																					
	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF	PV	NA	GI	AL	JU	PI	TF

PV - Pavilhão AL - Polidesportivo de Ar Livre NA - Piscina JU - Sala de Judo GI - Sala de Ginástica PI - Pista TF - Sala de Treino Físico	NAT - Ensino Especializado Natação ATL - Ensino Especializado Atletismo FUT - Ensino Especializado Futsal TE C. Profissional de Técnico de Desporto 10D, 10E ,11D, 11E, 12C, 12D e 12E EF C.Profissionais - 10º, 11º e 12º anos	Alternativa ao AL - 1/3 do Pavilhão Alternativa Pista - Sala de Treino Físico, Bancadas do Pavilhão, Sala dos alunos, Arrecadação da Escalada, quando disponíveis.

Mapa 1 | Mapa 2 | Mapa 3 | Mapa 4 | Mapa 5 | Mapa 6 | +

Anexo 7 – Documento de Organização e Gestão

DOCUMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO (DOG)

Departamento de Educação Física e Desporto

Nome: _____

ESCOLA SECUNDÁRIA DAS LARANJEIRAS

2024/2025

Anexo 8 – MEC

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC)

Unidade Didática de Badminton

Turma 7º

Professor Estagiário: Jorge Cordeiro

Professora Orientadora: Paula Silva

Professor Cooperante: Gabriel Guerreiro

Ponta Delgada

1

Anexo 9 – Apoio externo para o Folclore

JC

Jorge MM. Cordeiro

Para: CE ES das Laranjeiras

Cc: Gabriel J. Guerreiro

qui, 13/11/2025 14:24

Exmos. Senhores Membros do Conselho Executivo,

Venho por este meio informar que, no dia **14 de novembro**, durante a aula de Educação Física da turma **11.ºE (Curso Técnico de Desporto) das 12h às 13h30**, estará presente a **Andreia Sousa**, do **Grupo Folclore da Ilha Verde**, para dinamizar uma **atividade de dança** com os alunos.

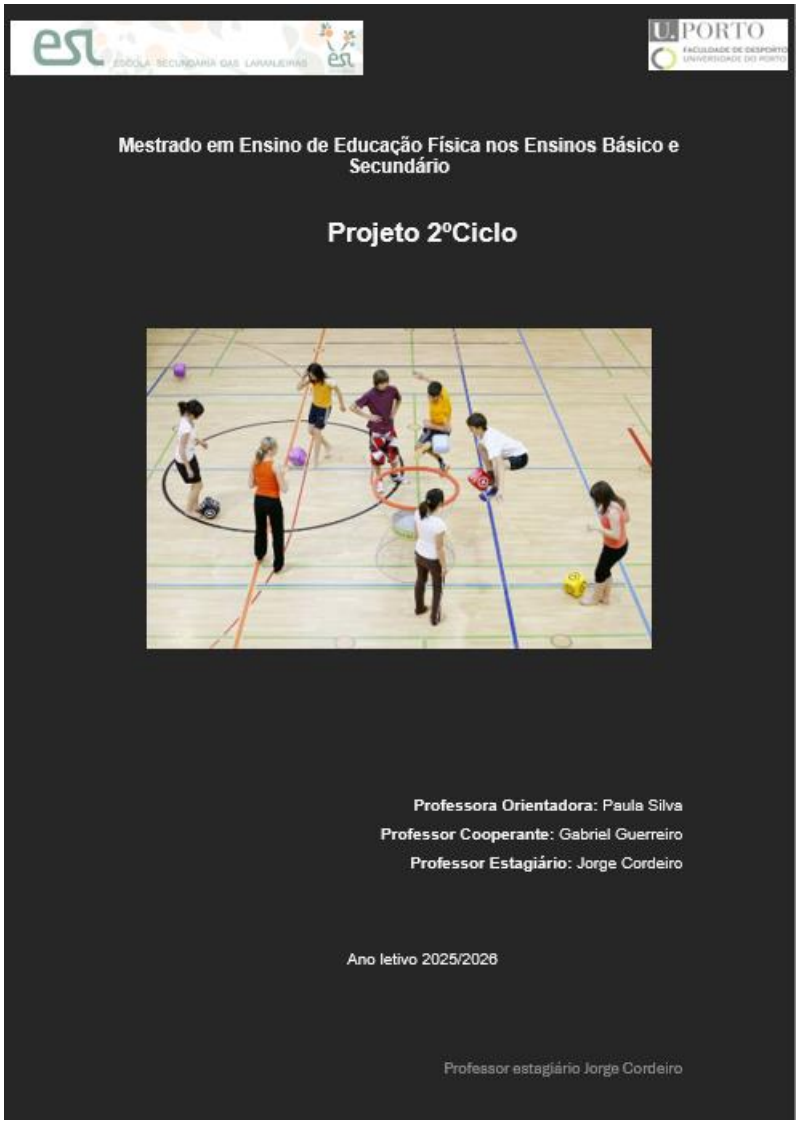
Esta iniciativa tem como objetivo proporcionar uma experiência diferente no âmbito da expressão corporal e da coordenação motora, integrando-se nos conteúdos programáticos do módulo.

Com os melhores cumprimentos,

Jorge Cordeiro
Professor Estagiário de Educação Física

Responder | Responder a todos | Reencaminhar

Anexo 10 – Projeto 2º Ciclo



Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Projeto 2ºCiclo

Professora Orientadora: Paula Silva
Professor Cooperante: Gabriel Guerreiro
Professor Estagiário: Jorge Cordeiro

Ano letivo 2025/2026

Professor estagiário Jorge Cordeiro

Horário

Terça-Feira	Quinta-Feira
11h05 – 11h50	11h05 – 12h35

Espaço

10 e 12 de fevereiro	Espaço exterior
17 e 19 de fevereiro	Pavilhão

Matérias

10 e 12 de fevereiro	Futebol
17 e 19 de fevereiro	Basquetebol

Caracterização da turma – 6º

A turma é composta por um total de 20 alunos, dos quais 13 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino, provenientes das escolas básicas do 1.º ciclo e jardins de infância (EB1/JI) da Matriz, da Cooperativa de Ensino "A Colmeia" e do Colégio São Francisco Xavier. A idade média dos alunos situa-se em torno dos onze anos.

Anexo 11 – Horário PTI

HORÁRIO PTI - 13 a 17 de abril 2025/2026

Jorge Cordeiro

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30 9h15	9		7		7 Futsal
9h15 10h		9			
10h15 11h00					7
11h00 11h45					7
12h00 12h45		7	7D Futsal		11
12h45 13h30				7	
13h45 14h30				DT	
14h35 15h20			ADES	9	7
15h25 16h10					
16h15 17h00		12'			
17h00 17h45					

Anexo 12 – Avaliação Diagnóstica

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
NÚCLEO DE ESTÁGIO
Ano Letivo 2019/2020

ESCOLA SECUNDÁRIA esl DAS LARANJEIRAS

Protocolo de Avaliação Inicial

ANDEBOL	
Objetivos	Realizar as ações técnico-táticas nas situações propostas.
Organização da Turma	1) Gupos de 4 elementos (2x1+GR) - Situação A
	2) Gupos de 4 elementos (2x1+GR) - Situação B
Regras de gestão/Segurança	1) Os alunos iniciam e terminam os exercicios ao sinal do professor;
	2) Os alunos após remate ou recuperação de bola por parte da defesa trocam de funções (Sit. A).
Material	Bolas, pinos e coletes.

Ilustração do Exercício

Situação A	Situação B

Descrição do Exercício

Os alunos atacantes procuram finalizar, em situação de superioridade numérica (2x1), contra o aluno defensor.	Jogo reduzido 5x5 (GR+4X4+GR).
A defesa é condicionada (não pode intercetar a bola).	
Os alunos devem realizar, pelo menos, 3 passes entre eles antes de finalizar.	

Nº	Nome	Situação A - Nível Introdutório				Situação B - Nível Elementar					Observações
		Passe	Receção	Drible	Remate em Apoio	Remate em Suspensão	Enq. Ofensivo	Tomada de Decisão	Desmarcação	Atitude Defemsiva	
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											

	Critérios	Indicadores
Situação A	Passe	Coloca o pé contrário à mão que tem a bola ligeiramente mais à frente que o outro;
		Arma o braço;
		Roda o tronco.
	Receção	Recebe a bola c/ as duas mãos;
		Amortece a bola.
	Drible	Não olha para a bola;
		Contata c/ a bola c/ a palma da mão;
		Contata c/ a bola c/ a palma da mão.
	Remate em Apoio	Coloca o pé contrário à mão que tem a bola, ligeiramente mais à frente que o outro;
		Arma o braço;
		Avança o pé mais recuado, e simultaneamente roda o tronco.
	Remate em Suspensão	Efetua 2/3 apoios com a bola na mão;
Situação B	Enquadramento Ofensivo	Direciona-se para a baliza quando ganha a posse de bola.
	Tomada de Decisão	Progride no terreno se não tem oposição;
		Realiza passe a um companheiro desmarcado caso não possa progredir;
		Remata se tem a baliza ao seu alcance.
	Desmarcação	Oferece linhas de passe.
	Atitude defensiva	Interceta a bola, impede ou dificulta a ação adversária.

Legenda	
v	Executa
x	Não executa
NA	Não Avaliado

Situação A - Nível Introdutório				Situação B - Nível Elementar					Avaliação inicial	Avaliação prognóstica
Passe	Receção	Drible	Remate em apoio	Remate em suspensão	Enq. Ofensivo	Tomada de decisão	Desmarcação	Atitute ofensiva		
E	NE	E	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NI
NE	NE	E	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
E	NE	E	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	NI
NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	NI
NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
NE	NE	E	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
NE	NE	E	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
NE	NE	E	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
E	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
E	NE	E	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I
NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NI	I

Anexo 13 – Avaliação Sumativa

Critérios de êxito de ANDEBOL	
Conhecimentos, capacidades e atitudes	
1	É assíduo e participa ativamente com material adequado (confrontar regulamento interno).
2	É pontual, está atento, cumpre as tarefas propostas, respeita os outros.
3	Aceita os companheiros de grupo, apoia-os quando se enganam e valoriza o trabalho positivo dos outros.
4	Aceita as decisões do professor para preparar, arrumar e preservar o material. É leal com os outros, nas ajudas e correções e contribui para o bom ambiente da aula.
5	Conhece a origem, as regras e as caraterísticas da matéria.
Em situação de jogo e/ou em exercício critério:	
Em posse de bola (ataque):	
6	Desmarca-se oferecendo linhas de passe.
7	Com boa pega de bola, opta pelo passe, armando o braço ou pelo drible em progressão para finalizar.
8	Passa para um colega de equipa em posição mais ofensiva.
9	Finaliza em remate em salto, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis.
10	Ocupa, de forma equilibrada, o espaço de jogo.
11	Consegue ultrapassar o seu adversário direto (1x1).
12	Executa fintas e mudanças de direção.
13	Efetua deslocamentos ofensivos.
Sem posse de bola (defesa):	
14	Logo que a sua equipa perde a posse de bola, assume atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a sua posse.
15	Tenta intercetar a bola.
16	Impede ou dificulta a progressão do adversário.
17	Faz marcação individual na proximidade e à distância.
18	Deslocamentos defensivos (frontais, laterais e de recuo).
Em situação de jogo (5x5 e 7x7):	
Em posse de bola (ataque):	
19	Colabora nas ações ofensivas da sua equipa, iniciando ou mantendo a circulação rápida da bola.
20	Finaliza, preferencialmente na zona mais central à baliza, utilizando a técnica de remate mais adequada.
21	Cria situações de superioridade numérica ou posicional para finalizar.
22	Ataca o espaço entre dois opositores ou fixa um adversário, para passar a bola a um companheiro liberto.
23	Ao movimento de bloqueio de um companheiro, desloca o seu adversário direto, deixando-o no bloqueio, progredindo para finalizar ou passar a bola a um companheiro em posição mais favorável.
Sem posse de bola (defesa):	
24	Colabora na orientação da defesa da sua equipa, avisando os companheiros da movimentação dos jogadores adversários.
25	Na defesa do jogador com bola, afasta-o da zona frontal à baliza, tentando o desarme para impedir a progressão em drible, o passe ou o remate.
26	Em caso de entrada do jogador sem bola ou de um cruzamento, divide a responsabilidade de marcação com um companheiro, efetuando uma troca adequada de marcação ou de posições.
27	Marca de perto o jogador com posse de bola em condições de rematar, controlando o adversário ou executando o bloco.
INTRODUTÓRIO - Demonstra com consistência 3 critérios de 1 - 5 e executa 11 critérios de 6 - 27	
ELEMENTAR - Demonstra com consistência 4 critérios de 1 - 5 e executa 16 critérios de 6 - 27	
AVANÇADO - Demonstra com consistência 5 critérios de 1 - 5 e executa 20 critérios de 6 - 27	

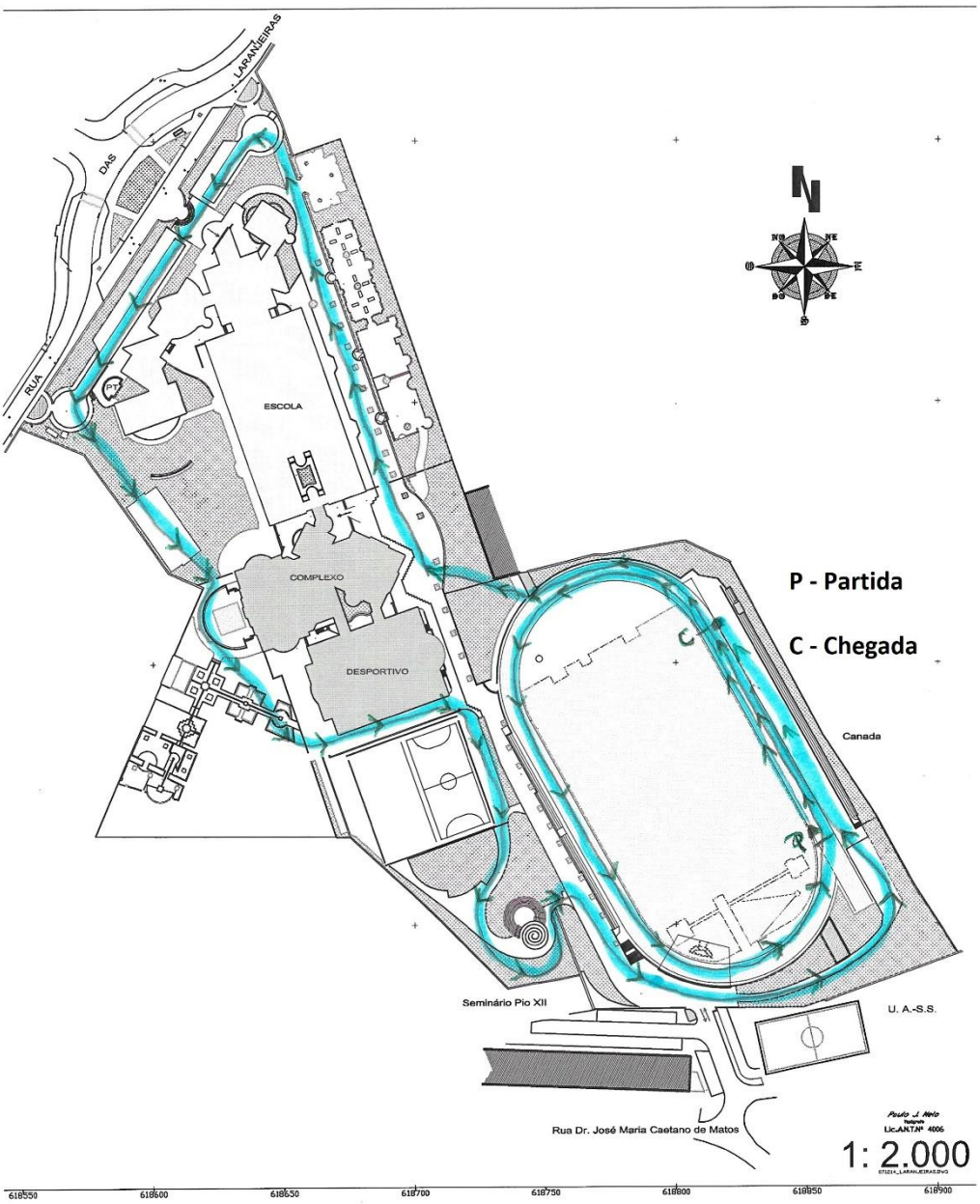
Anexo 14 – Torneio Tribol

Anexo 15 – Torneio de Raquetes

Anexo 16 – Megas Escolares

Anexo 17 – Cross Running Escolar

PERCURSO CROSS RUNNING 25/26



Anexo 18 – Jogos Desportivos Escolares

Anexo 19 – Seleção jogos desportivos escolares

ESCOLA SECUNDÁRIA DAS LARANJEIRAS

Convocatória final Jogos Desportivos Escolares- Futsal

A presente convocatória destina-se aos alunos selecionados de acordo com a presença nos últimos dois treinos, com vista à representação da Escola Secundária das Laranjeiras nos Jogos Desportivos Escolares, na modalidade de Futsal Masculino.

Nome	Turma
[redacted]	11ºE
[redacted]	10ºD
[redacted]	12ºE
[redacted]	12ºE
[redacted]	12ºD
[redacted]	11ºE
[redacted]	12ºD
[redacted]	12ºE
[redacted]	11ºE
[redacted]	11º E

Planificação

Próximo treino
25/02/2026

Departamento de Educação Física 2025/2026

Anexo 20 – Fase Regional em São Jorge

Anexo 21 – Torneio em Vila Franca do Campo de Futsal

Anexo 22 – Duatlo Técnico

Anexo 23 – Pequeno-almoço saudável

Anexo 24 – Exemplo de ofício para o pequeno-almoço saudável

Ofício Continente (Insco)

E-mail: insco@insco.pt

Assunto: Pedido de patrocínio para Duatlo Escolar

Exmos. Senhores,

Em nome do Conselho Executivo e do Núcleo de Estágio de Educação Física 2025/2026 da Escola Secundária Das Laranjeiras vem por este meio dirigir-se à Administração do Continente de Ponta Delgada para solicitar o vosso apoio no âmbito da realização de Duatlo Técnico, que terá lugar no próximo dia 15 de maio de 2026, nas instalações da escola.

Esta atividade tem como objetivo promover a prática de atividade física, incentivar os hábitos de vida saudáveis e fomentar o espírito de participação, superação e convívio entre os alunos.

Nesse sentido, gostaríamos de saber da possibilidade do Continente colaborar enquanto **parceiro/patrocinador da atividade**, através da **cedência de alguns produtos**, nomeadamente para:

- Águas
- Barras de cereais
- Fruta

Esta colaboração seria uma mais-valia para a concretização do evento e para o incentivo à prática desportiva entre os jovens. Naturalmente, teremos todo o gosto em **divulgar e reconhecer o apoio do Continente** no âmbito da organização do evento.

Agradecemos, desde já, toda a atenção dispensada e esperamos poder contar com a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Núcleo de Estágio de Educação Física
Escola Secundária das Laranjeiras

Anexo 25 – Distribuição de comida aos alunos no pequeno-almoço saudável

Anexo 26 – Clinic de Atletismo

Anexo 27 – Formação Educação Inclusiva

CERTIFICADO

de Participação

epvfc

ESCOLA PROFISSIONAL DE VILA FRANCA DO CAMPO

Jorge Cordeiro

Participou no 5º Seminário de Boas Práticas em Educação, promovido pela Escola Profissional de Vila Franca do Campo, realizado no dia 2 de março de 2026, com o tema "Educação Inclusiva no Ensino Profissional".

epvfc

VILA FRANCA DO CAMPO

ESCOLA PROFISSIONAL DE VILA FRANCA DO CAMPO

Pedagógica

Anexo 28 – Ficha de Observação

Ano letivo 2025/2026

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Estagio Pedagogico

	Ponderação	Observações
a) Estruturação da aula (4/4)		
A aula inicia-se com um aquecimento geral e específico com base nos		
Durante a aula são trabalhados os conteúdos presentes no programa		
Reserva uma parte final da aula para o retorno à calma e para um		
Gere de forma adequada o tempo para a realização das tarefas		
b) Comunicação (4/8)		
Recorre a exemplos concretos nas suas explicações		
Explica a informação com linguagem fácil de entender e de forma clara		
Utiliza linguagem técnica, mas adequada		
Procura perceber se os alunos compreendem a tarefa		
c) Organização e gestão da aula (5/13)		
Tem os materiais e equipamentos preparados para a aula		
Apresenta os objetivos de forma clara		
Recorre a um plano de reserva perante situações inesperadas		
Cumpre o tempo de aula		
Verifica se os alunos estão a perceber e a executar corretamente as		
d) Clima (7/20)		
Estímula e encoraja a participação dos alunos		
Trata os alunos de forma equitativa		
Encoraja o respeito mútuo, honestidade e integridade na aula		
Disnponibiliza FB construtivo/interrogativo		
Promove a autoavaliação e a autonomia		
Propicia a satisfação dos alunos		
Facilita a abordagem às tarefas propostas, através de formas lúdicas		
e) Empenho Motor Específico (5/25)		
Evolução na aprendizagem das tarefas propostas		
Utiliza estratégias que potenciem o tempo de empenhamento motor		
Procura eliminar os tempos de espera		
Utiliza os exercícios complementares		
Diminui os tempos de transição entre tarefas		
f) Intervenção Pedagógica e Controlo (8/33)		
Visão periférica e o controlo dos alunos		
Tem em conta as características dos alunos através da sua		
Consegue uma explicação clara para os alunos da execução que é		
Posiciona-se e realiza de forma correta as ajudas		
Preocupa-se com a utilização de feedbacks		
Adota um estilo de ensino adequado aos objetivos pretendidos para a		
Preocupa-se com a segurança dos alunos		
g) Conteúdos da aula (3/36)		
Relevância dos conteúdos		
Domínio dos conteúdos		
Sequências dos conteúdos		
h) Disciplina dos alunos (3/39)		
Comportamentos apropriados		
Comportamentos fora da tarefa		
Comportamentos de desvio		
Total		

Níveis: 1 - insatisfastório; 2 - abaixo da média; 3 - na média; 4 - acima da média; 5 - excelente

Anexo 29 – Questionário de Investigação

Ano: _____Idade: _____Sexo: _____

Pensa no teu comportamento nas aulas de Educação Física e assinala o teu grau de concordância com as afirmações seguintes:		**Nunca**	**Quase nunca**	**Algumas vezes**	**Com frequência**	**Sempre**
1	Eu reclamo regularmente					
2	Sou preguiçoso/a na aula					
3	Procuro chamar a atenção					
4	Movo-me lentamente de propósito					
5	Interrompo as aulas					
6	Sinto-me inseguro/a na aula de EF					
7	Não presto atenção na aula de EF					
8	Não sigo as instruções					
9	Tenho mau feitio e fico com raiva					
10	Abandono o grupo durante uma aula					
11	Minto na aula					
12	Falto às aulas de EF					
13	Sou conflituoso/a					
14	Gozo com os/as outros/as colegas					
15	Persigo e importuno alguns/algumas colegas					

Professores Jorge Cordeiro e Rodrigo Cabral
ESLaranjeiras 2025/2026

Anexo 30 – Respostas ao Questionário

Alun	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
1	2	3	1	2	2	3	2	2	1	2	1	1	2	1	1
2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
4	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
5	1	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
6	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3
7	1	3	2	2	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1
8	2	2	3	1	3	1	3	4	3	1	1	1	1	2	3
9	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1
10	3	2	3	2	2	1	3	1	1	1	2	3	3	2	2
11	4	3	4	3	4	1	1	3	3	2	2	1	2	3	3
12	2	3	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1
13	3	3	1	1	3	1	3	2	1	1	1	3	2	3	3
14	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
15	2	1	1	1	2	1	1	3	2	1		1	1	4	1
16	4	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2	1	2	2	1
17	1	2	1	1	3	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
18	3	2	1	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1
19	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	2	3	1	2	2	3	3	2	1	1	1	2	2	2	1
22	2	2	1	3	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1
23	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	3	2	1
24	2	2	1	3	1	2	2	2	2	1	1	1	3	2	1
25	3	3	1	1	2	1	1	2	4	1	1	1	2	2	2
26	3	4	2	2	2	1	3	1	1	1	2	3	2	2	2
27	2	2	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1
28	2	1	1	1	2	1	2	1	3	1	1	1	2	1	1
29	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
30	3	2	3	2	3	1	3	2	3	2	3	1	2	2	2
31	4	4	2	3	3	3	3	3	3	2	3	1	4	3	4
32	3	1	1	1	3	1	2	3	1	1	1	1	2	2	2
33	3	2	1	3	2	1	3	3	2	1	2	2	2	3	2
34	3	3	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	3	1
35	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	3	2	2	4	3	1	3	4	4	1	1	1	3	4	4
37	2	3	1	1	3	1	1	1	2	1	1	2	1	2	3
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
39	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
41	3	1	1	1	3	1	1	1	3	2	3	1	1	3	1
42	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2
43	3	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	3	2
44	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
45	4	4	1	2	3	1	3	1	1	3	1	2	1	3	2
46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
47	3	3	3	2	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
48	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	2	1	2
49	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
50	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
52	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
53	2	3	3	2	2	1	2	3	1	2	1	3	2	1	3
54	2	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1
55	2	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	2	1
56	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2
57	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	3	2
58	3	3	3	3	3	1	4	3	3	1	2	1	1	3	2
59	2	3	1	3	1	2	3	2	2	1	2	1	2	1	1
60	3	2	2	1	3	2	3	2	3	3	2	1	3	3	2
61	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
62	1	2	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
63	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
64	3	2	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	2	1
65	4	3	2	1	3	3	2	3	1	2	1	2	2	2	2
66	3	2	1	1	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1
67	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	2	1
68	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
69	3	2	1	1	3	3	2	2	3	1	1	1	1	1	1
70	4	3	2	2	2	3	3	3	3	1	2	1	2	2	2
71	3	3	2	4	1	4	2	2	1	1	3	1	1	1	1
72	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
73	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
74	2	2	3	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2
75	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1
76	1	3	1	1	2	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1
77	4	3	1	1	2	1	3	3	4	1	2	3	1	2	2
78	1	2	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1
79	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	1
80	1	2	2	1	1	1	4	3	1	1	1	1	1	1	4
81	1	3	2	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	3	3
82	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
83	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
84	3	3	1	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2
85	1	3	4	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
86	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1
87	2	2	1	1	1	2	4	4	1	1	1	2	1	2	1
88	3	1	3	1	4	1	1	3	1	2	3	3	3	3	1
89	3	3	2	2	4	1	2	2	3	1	2	1	3	4	1
90	3	1	3	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	4	1
91	4	3	4	3	2	1	1	1	4	1	2	1	2	3	2
92	3	3	3	4	2	2	4	4	4	2	3	3	2	2	1
93	3	3	2	2	3	1	2	1	3	3	2	4	4	2	2
94	3	4	4	2	3	1	1	3	3	1	2	3	4	4	2
95	4	3	3	3	2	1	3	3	2	2	1	2	3	2	2
96	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
97	3	2	1	2	1	1	3	1	2	1	1	2	1	1	1
98	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
99	3	2	2	3	3	1	3	3	3	1	2	2	1	2	2
100	3	2	2	3	3	1	2	4	1	2	3	2	1	2	1
101	3	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	4	3	4	2
102	2	3	3	2	4	2	4	3	2	3	4	3	3	3	1
103	4	3	3	4	3	1	3	3	4	3	2	3	3	3	4