

Entre a Partida e a Meta: A Construção de uma Identidade Docente em Educação Física

Relatório de Estágio **Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos** **Básico e Secundário**

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 Paula Queirós

Domingos Lucas Mendes Faria

Porto, junho 2026

Faria, D. L. M. (2026). Entre a Partida e a Meta: A Construção de uma Identidade Docente em Educação Física. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INCLUSÃO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; REFLEXÃO.

Agradecimentos

À Professora Cooperante Andreia Canedo, expresso o meu mais sincero agradecimento por toda a ajuda, apoio e exigência demonstrados ao longo de todo o ano de estágio. A sua capacidade de exigir sempre o máximo, aliada a uma constante disponibilidade para apoiar e orientar, revelou-se fundamental no meu desenvolvimento enquanto futuro docente. Destaco, igualmente, o seu papel enquanto referência profissional, pela forma como me incentivou a refletir de forma crítica sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo decisivamente para a construção da minha identidade e postura enquanto professor.

A paixão que demonstra pelo desporto é verdadeiramente inspiradora, evidenciando-se diariamente de forma natural e genuína. Independentemente das circunstâncias, quer em momentos mais positivos, quer em situações mais desafiantes, manteve sempre um elevado nível de profissionalismo, dedicação e compromisso, tanto com os alunos como com os estagiários. A sua postura, entrega e consistência tornam-na, sem dúvida, uma referência a seguir por todos aqueles que têm o privilégio de aprender consigo.

À Professora Paula Queirós, deixo um profundo agradecimento pela orientação e acompanhamento ao longo deste percurso. Mesmo perante uma agenda exigente e múltiplas responsabilidades, demonstrou sempre uma grande capacidade de apoio, oferecendo sugestões pertinentes e contribuindo de forma clara para a tomada de decisões nos momentos mais determinantes. O seu rigor, experiência e compromisso com a formação de futuros professores tornaram o seu contributo extremamente enriquecedor, marcando de forma muito positiva este percurso.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, com quem partilhei momentos únicos ao longo deste processo, deixo um sincero agradecimento pela entreaajuda, companheirismo e partilha constante. Foram, em diferentes momentos, um apoio essencial, contribuindo para que este percurso fosse mais enriquecedor e significativo.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha vida. Por acreditarem em mim, por incentivarem os meus objetivos e por estarem sempre presentes, especialmente nos momentos mais exigentes. Agradeço todos os ensinamentos, valores e exemplos que moldaram a pessoa que sou hoje.

À Joana, companheira de todas as etapas, pela presença constante, compreensão e apoio ao longo deste ano. Pela paciência nos momentos mais desafiantes e pela forma como sempre esteve ao meu lado, sendo um verdadeiro pilar em todo este percurso.

À minha restante família, pela atenção, interesse e apoio demonstrados ao longo desta etapa. A sua presença, mesmo que por vezes discreta, foi sempre sentida e valorizada.

Por fim, aos meus alunos, por terem feito parte deste início de percurso na docência. Pela forma como me desafiaram, motivaram e contribuíram para a minha aprendizagem em cada aula. Levo comigo cada experiência vivida, que certamente ficará marcada de forma especial ao longo da minha vida profissional.

Ao olhar para trás, reconheço que este percurso foi construído por muitas pessoas que caminharam ao meu lado. Tal como numa maratona, existiram momentos de entusiasmo, de dúvida, de superação e de aprendizagem. Felizmente, nunca percorri este caminho sozinho. Por isso, a todos aqueles que fizeram parte desta jornada, o meu mais profundo agradecimento.

Índice Geral:

Agradecimentos	III
Índice Geral:	V
Índice de Gráficos	VII
Índice de Anexos	VIII
Resumo	IX
Abstract	X
1 KM 0 – A LINHA DE PARTIDA	1
1.1 Introdução	1
2 Os Primeiros Passos	3
2.1 Apresentação	3
2.2 Relação com o Desporto	4
2.3 Expectativas Iniciais e Confronto com a Realidade.....	5
3 Conhecer o Percurso	6
3.1 Enquadramento Institucional	6
3.2 Instalações e Recursos	7
3.3 <i>Roulement</i>	8
3.4 Caracterização do Núcleo de Estágio	9
3.5 Caracterização da Turma Residente.....	10
3.6 Caracterização da Turma Partilhada.....	13
4 KM 10 – OS PRIMEIROS DESAFIOS	15
4.1 Planeamento Anual	15
4.2 Unidades Didáticas.....	17
4.3 Planos de Aula	20
4.4 Aulas	22
4.5 Avaliação	25
5 KM 21,097 – A MEIA MARATONA	28
5.1 A escola e a Educação Física nos dias de hoje	28
5.2 Jogos Desportivos Coletivos vs. Modalidades Individuais.....	31
5.3 A Teoria e a Prática	33
5.4 As minhas intervenções em contexto de aula	35
5.5 Gestão da turma: Atitude rígida vs Atitude flexível.....	38
5.6 O combate à indiferença pela Educação Física	40
5.7 “Não vale tudo para ganhar”, os valores na Educação Física	43
5.8 Momentos de Observação.....	45
5.9 Diários de Bordo.....	48

6	CORRER PARA ALÉM DA PISTA.....	51
6.1	Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	51
7	KM 35 – SUPERAR O MURO.....	54
7.1	Resumo.....	55
7.2	Abstract.....	56
7.3	Introdução.....	57
7.4	Metodologia.....	58
7.4.1	Participantes.....	58
7.4.2	Instrumento de recolha de dados.....	58
7.4.3	Procedimentos.....	58
7.5	Resultados.....	59
7.5.1	Caracterização dos Participantes.....	60
7.5.2	Inclusão.....	60
7.5.3	Relações e Interação Social.....	63
7.5.4	Motivação e Participação.....	65
7.5.5	Questão Aberta.....	67
7.6	Síntese dos Resultados.....	68
7.7	Discussão dos Resultados.....	69
7.7.1	A Educação Física enquanto promotora da inclusão.....	69
7.7.2	A importância das relações interpessoais e da interação social.....	70
7.7.3	Motivação, participação e envolvimento dos alunos.....	71
7.7.4	As vozes dos alunos: uma reflexão a partir das respostas abertas.....	72
7.7.5	Reflexão crítica dos resultados à luz da prática pedagógica.....	74
7.8	Conclusão.....	76
8	KM 42,195 – CRUZAR A META.....	77
8.1	Conclusão e Perspetiva para o Futuro.....	77
9	Bibliografia.....	80
10	Anexos.....	XI

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes em função do género	60
Gráfico 2 - Sinto-me incluído nas aulas de Educação Física, quando comparado com as outras disciplinas.....	61
Gráfico 3 - Tenho mais oportunidades de participar nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas.....	61
Gráfico 4 - Sinto-me mais à vontade para participar nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas.....	62
Gráfico 5 - Sinto-me mais à vontade para participar nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas.....	62
Gráfico 6 - Interajo mais com os colegas nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas	63
Gráfico 7 - A Educação Física facilita mais a integração entre alunos do que as outras disciplinas	63
Gráfico 8 - Existe mais entreajuda entre colegas nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas.....	64
Gráfico 9 - O ambiente nas aulas de Educação Física é mais positivo do que nas outras disciplinas	64
Gráfico 10 - Sinto-me mais motivado nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas	65
Gráfico 11 - Participo mais nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas	65
Gráfico 12 - Gosto mais das aulas de Educação Física do que das outras disciplinas	66
Gráfico 13 - Sinto que tenho mais liberdade para participar nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas.....	66

Índice de Anexos

Anexo 1 - Horário.....	XI
Anexo 2 - Ficha Biográfica	XI
Anexo 3 - <i>Roulement</i>	XI
Anexo 4 - Mapa Rotação de Instalações	XII
Anexo 5 - Fichas de Autoavaliação Secundário	XII
Anexo 6 Fichas de Autoavaliação 2º e 3º Ciclo.....	XII
Anexo 7 - Planificação Transversal da Área das Atividades Físicas	XIII
Anexo 8 - Corta-Mato Escolar.....	XIII
Anexo 9 - Dia do Patrono.....	XIV

Resumo

O Estágio Profissional constitui uma etapa fundamental na formação inicial de professores, permitindo a articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico e a realidade da prática pedagógica. Integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o presente relatório tem como objetivo refletir sobre o percurso desenvolvido durante o ano letivo, evidenciando as experiências, desafios, aprendizagens e reflexões mais significativas. O estágio decorreu na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, envolvendo a lecionação de uma turma residente do 11.º ano e a participação numa turma partilhada do 6.º ano. Ao longo deste processo, foram desenvolvidas competências relacionadas com o planeamento, a condução da aula, a avaliação, a gestão da turma e a participação na vida escolar, contribuindo para a construção da identidade profissional docente. Para além da intervenção pedagógica, o relatório aborda as experiências vividas no âmbito da participação na escola e da relação com a comunidade. Inclui ainda um estudo intitulado “A importância das aulas de Educação Física na inclusão dos alunos face às outras disciplinas”, que procurou analisar a perceção dos alunos relativamente ao papel da Educação Física na promoção da inclusão escolar. Os resultados obtidos evidenciaram uma perceção globalmente positiva da disciplina, destacando a sua importância na participação, integração e interação entre os alunos. Em síntese, o Estágio Profissional revelou-se uma experiência marcante e enriquecedora, permitindo consolidar conhecimentos, desenvolver competências e compreender a complexidade da profissão docente. Mais do que ensinar conteúdos, este percurso contribuiu para a construção de uma intervenção pedagógica mais consciente, reflexiva e ajustada às necessidades dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INCLUSÃO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; REFLEXÃO.

Abstract

The Professional School Placement represents a fundamental stage in the initial training of teachers, allowing the articulation between the knowledge acquired throughout the academic journey and the reality of pedagogical practice. Integrated into the master's degree in physical education teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, this report aims to reflect on the pathway developed throughout the academic year, highlighting the most significant experiences, challenges, learning outcomes, and reflections. The internship took place at Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas and involved teaching a resident 11th-grade class and participating in a shared 6th-grade class. Throughout this process, competencies related to planning, lesson delivery, assessment, classroom management, and participation in school life were developed, contributing to the construction of a professional teaching identity. In addition to pedagogical intervention, this report addresses the experiences gained through participation in school activities and the relationship with the educational community. It also includes a study entitled "The Importance of Physical Education Classes in Students' Inclusion Compared to Other School Subjects", which aimed to analyze students' perceptions regarding the role of Physical Education in promoting school inclusion. The results revealed an overall positive perception of the subject, highlighting its importance in fostering participation, integration, and interaction among students. In summary, the Professional Internship proved to be a meaningful and enriching experience, allowing the consolidation of knowledge, the development of professional competencies, and a deeper understanding of the complexity of the teaching profession. More than teaching content, this journey contributed to the development of a more conscious, reflective, and student-centred pedagogical intervention.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; INCLUSION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; REFLECTION.

1 KM 0 – A LINHA DE PARTIDA

"A corrida não se ganha no primeiro quilómetro, mas sem ele nunca se chega à meta."
(Lao Tsé, séc. VI a.C.)

1.1 Introdução

O Estágio Profissional assumiu-se como uma etapa nuclear na formação inicial de professores, constituindo um momento de transição entre o contexto académico e a realidade profissional. Tal como numa longa corrida, este percurso iniciou-se com expectativas, objetivos e desafios que, gradualmente, contribuíram para a construção da identidade docente. Integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, este processo permitiu convocar os conhecimentos teóricos em contexto real de ensino, promovendo uma compreensão mais aprofundada da complexidade da prática docente. Mais do que um momento de aplicação de conteúdos, o estágio configurou-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde o futuro professor é constantemente desafiado a tomar decisões, adaptar estratégias e refletir sobre a sua prática. Neste sentido, a docência revelou-se uma atividade dinâmica e complexa, que exigiu não apenas domínio técnico, mas também competências ao nível da comunicação, da gestão de grupo e da compreensão das características individuais dos alunos. Tal como refere Schön (1983), é através da reflexão sobre a ação que o professor constrói o seu desenvolvimento profissional, tornando-se progressivamente mais consciente e autónomo nas suas decisões pedagógicas. Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que ensinar não é um processo linear. Cada aula apresenta desafios distintos, cada turma exige abordagens diferenciadas e cada aluno revela necessidades específicas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Esta realidade reforça a importância de uma prática pedagógica flexível, consciente e reflexiva, capaz de se adaptar às exigências do contexto. De acordo com Rink (2014), a eficácia do ensino em Educação Física está diretamente relacionada com a capacidade do professor em ajustar as tarefas e estratégias às características dos alunos, promovendo elevados níveis de envolvimento. A Educação Física assume, neste enquadramento, características particulares que a distinguem das restantes disciplinas. Pela sua natureza prática, interativa e relacional, proporciona contextos privilegiados de participação, cooperação e interação social, sendo frequentemente associada à

promoção da inclusão dos alunos (Kirk, 2010). Para além disso, esta disciplina possibilita experiências de aprendizagem diferenciadas, nas quais os alunos podem expressar competências que nem sempre são valorizadas em contextos mais teóricos. No entanto, este potencial inclusivo não se concretiza de forma automática, dependendo, em grande medida, das estratégias pedagógicas adotadas pelo professor e da forma como o processo de ensino é estruturado (Metzler, 2011). Foi precisamente a partir das experiências vivenciadas em contexto de aula que emergiu o tema de investigação desenvolvido no presente relatório:

“A importância das aulas de Educação Física na inclusão dos alunos face às outras disciplinas”.

Em diversas situações, foi possível observar que alunos que demonstravam menor participação noutras disciplinas apresentavam níveis mais elevados de envolvimento nas aulas de Educação Física. Estas evidências suscitaram a necessidade de aprofundar a compreensão do papel desta disciplina na promoção da inclusão, procurando analisar a perceção dos alunos relativamente à sua participação, envolvimento e integração em diferentes contextos curriculares. O presente relatório encontra-se estruturado em diferentes capítulos, refletindo o percurso desenvolvido ao longo do estágio. Numa primeira fase, é apresentado o enquadramento pessoal do professor estagiário, seguido da caracterização do contexto institucional. Posteriormente, é analisada a prática pedagógica desenvolvida, destacando as principais aprendizagens, dificuldades e estratégias adotadas, numa lógica de reflexão contínua sobre a ação. De seguida, é apresentado o estudo de investigação, incluindo a sua fundamentação teórica, objetivos, metodologia e estrutura de análise. Por fim, o relatório culmina com uma reflexão final, onde são sintetizadas as principais aprendizagens e se projeta o futuro enquanto docente, assumindo a reflexão como elemento central do desenvolvimento profissional.

Desta forma, o relatório assume-se não apenas como um documento descritivo, mas sobretudo como um espaço de reflexão crítica sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional. Tal como numa maratona, mais importante do que a meta alcançada foi o percurso realizado, as aprendizagens construídas e a evolução que ocorreu ao longo do caminho. Neste sentido, a articulação entre teoria e prática revelou-se essencial para a construção de uma intervenção pedagógica mais consciente, fundamentada e ajustada às necessidades dos alunos.

2 Os Primeiros Passos

"Não importa a velocidade a que avançamos, mas a direção que escolhemos seguir."
(Confúcio, séc. V a.C.)

2.1 Apresentação

O meu nome é Domingos Lucas Mendes Faria e encontrei-me a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O percurso que me conduziu até esta etapa foi construído de forma gradual, sendo fortemente influenciado pelas experiências vividas nos contextos desportivo e educativo. Tal como numa corrida de longa distância, cada experiência, cada desafio e cada aprendizagem contribuíram para me aproximar da meta que hoje procuro alcançar: tornar-me professor de Educação Física. Desde cedo, o desporto assumiu um papel central na minha vida, não apenas enquanto prática regular, mas também como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Ao longo do meu percurso, tive a oportunidade de contactar com diferentes contextos, nomeadamente enquanto praticante, árbitro de futebol e monitor em campos de férias, experiências que contribuíram de forma significativa para a construção de competências ao nível da responsabilidade, da comunicação e da gestão de grupos. Particularmente, a experiência enquanto árbitro revelou-se marcante, uma vez que exigiu a tomada de decisões em contextos de pressão, a gestão de conflitos e a manutenção de uma postura firme e equilibrada perante diferentes situações. Estas competências revelaram-se posteriormente transferíveis para o contexto educativo, nomeadamente na gestão da aula e na relação com os alunos, permitindo uma intervenção mais consciente e segura. Foi através deste conjunto de vivências que se foi consolidando a escolha pela área do ensino, reconhecendo na Educação Física uma disciplina com um potencial único na formação dos alunos. Neste sentido, o Estágio Profissional surgiu como uma etapa fundamental, permitindo convocar conhecimentos já adquiridos ao longo da formação académica e, simultaneamente, construir uma identidade profissional sustentada na experiência, na reflexão e na aprendizagem contínua.

Tal como refere Schön (1983), o desenvolvimento profissional do professor constrói-se através da reflexão sobre a prática, sendo este processo particularmente evidente ao longo do estágio, onde cada experiência contribui para uma compreensão mais aprofundada da docência. Ao olhar para trás, reconheço que este percurso não foi marcado apenas pelas competências profissionais desenvolvidas, mas também pelo crescimento pessoal que acompanhou cada etapa desta caminhada.

2.2 Relação com o Desporto

A relação com o desporto assume-se como um dos pilares fundamentais na construção da minha identidade, influenciando não apenas o percurso académico, mas também os princípios e valores que orientam a minha prática enquanto futuro professor. Ao longo dos anos, o desporto acompanhou-me em diferentes etapas da vida, funcionando como um espaço de crescimento pessoal e como uma referência constante na definição do caminho que procurei seguir. Mais do que um espaço de prática física, o desporto constituiu-se como um contexto privilegiado de aprendizagem, onde foram desenvolvidos valores como o esforço, a resiliência, o compromisso e o respeito pelo outro. Neste sentido, a minha visão do desporto vai além da lógica competitiva, valorizando sobretudo o processo de aprendizagem, a evolução individual e a formação integral do indivíduo. Um dos princípios que mais marcou o meu percurso foi a ideia de que “não vale tudo para ganhar”, sendo este um valor que procuro transportar para o contexto educativo. Acredito que o desporto, e em particular a Educação Física, deve ser um espaço onde os alunos aprendem a lidar com o sucesso e com o insucesso, desenvolvendo competências que vão muito além da dimensão motora. Esta perspetiva influencia diretamente a forma como encaro a prática pedagógica, privilegiando a criação de um ambiente onde todos os alunos se sintam capazes de participar, independentemente do seu nível de desempenho. A valorização do esforço, da participação e da evolução assume-se como um elemento central da minha intervenção, contribuindo para a promoção de um clima de aula positivo e inclusivo. De acordo com Hattie (2009), o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem está fortemente associado ao clima estabelecido em aula e à qualidade da relação pedagógica. Neste sentido, a promoção de um ambiente de confiança e respeito revela-se essencial para potenciar a participação e o desenvolvimento dos alunos.

Ao longo do estágio, esta relação com o desporto foi sendo constantemente refletida e ajustada, permitindo uma maior consciência do papel do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que ensinar conteúdos, importa criar condições para que todos os alunos tenham oportunidade de participar, aprender e evoluir. Tal como no desporto, também na educação o mais importante não é apenas alcançar resultados, mas garantir que o percurso realizado contribui para o crescimento e desenvolvimento de cada indivíduo.

2.3 Expectativas Iniciais e Confronto com a Realidade

No início do Estágio Profissional, as minhas expectativas estavam fortemente associadas à possibilidade de convocar os conhecimentos já adquiridos ao longo do percurso académico. Tal como acontece antes de uma corrida, existia a convicção de que uma preparação adequada seria suficiente para enfrentar os desafios que surgiriam ao longo do caminho. Existia a ideia, ainda que implícita, de que o domínio dos conteúdos e uma boa preparação das aulas seriam determinantes para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, desde as primeiras experiências em contexto real de aula, tornou-se evidente que a docência envolve um conjunto de desafios muito mais amplo e complexo do que inicialmente antecipado. A necessidade de gerir comportamentos, adaptar estratégias em tempo real e responder às diferentes características dos alunos revelou-se um dos primeiros grandes confrontos com a realidade. Em vários momentos, tal como evidenciado nos registos dos diários de bordo, surgiram situações em que o planeamento inicialmente definido não produziu os resultados esperados. A forma como os alunos reagiam às tarefas, o seu nível de envolvimento e as dinâmicas de grupo obrigaram a constantes reajustes, evidenciando que ensinar não se resume à aplicação de um plano previamente estruturado.

“Apesar das restrições, procurei reinventar a aula.” (Diário de Bordo n.º 14, de 24 a 28 de novembro de 2025)

Este confronto inicial com a realidade pode ser entendido à luz do conceito de “choque com a realidade”, frequentemente referido na literatura sobre formação de professores, onde o contexto real desafia as expectativas construídas em ambiente académico. Neste sentido, tal como refere Schön (1983), é na reflexão sobre estas experiências que o professor começa a desenvolver uma prática mais consciente e ajustada. Outro aspeto que se tornou particularmente evidente foi a importância da relação pedagógica. Em diversos momentos, verificou-se que o envolvimento dos alunos não dependia exclusivamente das tarefas propostas, mas também da forma como estas eram apresentadas e da relação estabelecida com o professor. Esta constatação reforçou a ideia de que o ensino é um processo profundamente relacional, onde a dimensão humana assume um papel central. Paralelamente, surgiram também dúvidas e momentos de alguma frustração, especialmente quando as estratégias utilizadas não produziam o impacto desejado. No entanto, estes momentos revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento profissional, uma vez que obrigaram a refletir, questionar e reajustar a intervenção pedagógica.

Ao longo do estágio, foi-se consolidando a consciência de que não existe uma única forma de ensinar, mas sim múltiplas possibilidades que devem ser ajustadas em função do contexto e dos alunos. Esta evolução foi sendo construída progressivamente, através da experiência, da reflexão e da análise crítica das situações vividas. Assim, o confronto entre as expectativas iniciais e a realidade vivida não deve ser entendido como um obstáculo, mas sim como um elemento essencial no processo de aprendizagem. Tal como numa corrida de longa distância, os primeiros desafios não representaram um sinal de fracasso, mas antes uma oportunidade para ajustar o ritmo, compreender melhor o percurso e crescer perante as exigências encontradas ao longo do caminho. Foi precisamente neste confronto entre aquilo que esperava encontrar e aquilo que efetivamente vivi que se iniciaram algumas das aprendizagens mais significativas de todo o estágio.

3 Conhecer o Percurso

"Aquele que conhece o terreno e conhece a si mesmo não temerá o resultado de cem batalhas."

(Sun Tzu, séc. V a.C.)

3.1 Enquadramento Institucional

A Escola Secundária Rodrigues de Freitas, localizada na cidade do Porto, constitui o contexto onde se desenvolveu o estágio profissional. Trata-se de uma instituição com uma identidade histórica consolidada, inserida num meio urbano caracterizado por uma elevada diversidade sociocultural. A escola integra alunos provenientes de diferentes contextos sociais, incluindo um número significativo de alunos oriundos de meios menos favorecidos, bem como alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estando, por isso, inserida no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), definido pela Direção-Geral da Educação.

No que diz respeito aos alunos com NEE, a escola acolhe alunos com diferentes tipos de necessidades, nomeadamente ao nível da deficiência visual e de outras limitações cognitivas, dando resposta às mesmas através de unidades de apoio especializado. Esta realidade exige uma intervenção pedagógica diferenciada e intencional, na qual a inclusão não surge de forma espontânea, mas sim como resultado de estratégias ajustadas às características dos alunos. Neste contexto, a Educação Física assume um

papel particularmente relevante, uma vez que, pela sua natureza prática, interativa e relacional, proporciona oportunidades de participação ativa e interação social. Tal como refere Kirk (2010), esta disciplina pode constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento social dos alunos. No entanto, este potencial inclusivo depende, em grande medida, das decisões pedagógicas adotadas pelo professor e da forma como o ensino é estruturado (Metzler, 2011). Conhecer a realidade da Escola Secundária Rodrigues de Freitas revelou-se um passo essencial no início deste percurso. Tal como um atleta procura conhecer o terreno onde irá competir, também o professor necessita de compreender o contexto em que intervém, reconhecendo as suas potencialidades, desafios e especificidades. Esta compreensão revelou-se fundamental para orientar as decisões pedagógicas tomadas ao longo do estágio e para desenvolver uma intervenção mais consciente, ajustada e inclusiva.

3.2 Instalações e Recursos

Relativamente às instalações destinadas à lecionação da disciplina de Educação Física, a escola dispõe de três espaços interiores: Pavilhão, Ginásio Pequeno e Ginásio Grande, e de um espaço exterior, constituído por um campo de basquetebol e dois campos de andebol/futebol. O Pavilhão Grande apresenta ainda a possibilidade de ser dividido em dois ou três espaços distintos, permitindo uma maior flexibilidade na organização das aulas. Apesar das boas condições gerais, nem todas as modalidades podem ser lecionadas em qualquer espaço, sendo necessário ter em consideração as características de cada instalação, os materiais disponíveis e as necessidades dos alunos. Neste sentido, o planeamento das aulas exige uma organização cuidada, tendo em consideração a avaliação inicial e as prioridades definidas para cada turma. Acresce ainda que, no caso das aulas realizadas em espaços exteriores, as condições atmosféricas assumem um papel determinante, podendo limitar ou condicionar a realização de determinadas atividades. Tal como evidenciado nos diários de bordo, estas situações obrigaram a reajustes frequentes no planeamento, reforçando a importância de uma intervenção flexível e adaptável.

“Reconheço que devo continuar a desenvolver a capacidade de adaptação às adversidades — neste caso, a meteorologia — que me obrigou a improvisar devido à limitação ao uso de apenas 1/3 do pavilhão.” (Diário de Bordo n.º 14, de 24 a 28 de novembro de 2025)

No que diz respeito aos recursos materiais, a escola apresenta, de um modo geral, boas condições, dispondo de uma variedade significativa de equipamentos para a prática

desportiva. No entanto, foi possível verificar que alguns materiais se encontram em estado de degradação, o que, em determinadas situações, limita a sua utilização e condiciona a diversidade das tarefas propostas. De acordo com Rink (2014), a organização do espaço e a qualidade dos recursos disponíveis influenciam diretamente o nível de envolvimento dos alunos, sendo estes fatores determinantes para a eficácia do ensino. Contudo, ao longo do estágio tornou-se evidente que a qualidade da intervenção pedagógica não depende exclusivamente das condições materiais existentes, mas também da capacidade do professor para se adaptar às circunstâncias encontradas. Tal como acontece numa corrida em que o piso, o clima ou o próprio percurso podem sofrer alterações inesperadas, também o contexto educativo exige flexibilidade, capacidade de reajustamento e tomada de decisão perante situações imprevistas. Neste sentido, as limitações encontradas ao nível dos espaços, dos materiais ou das condições atmosféricas constituíram importantes oportunidades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica mais adaptável, criativa e consciente.

3.3 Roulement

A gestão dos espaços desportivos é organizada através de um sistema de rotação, designado por *roulement*, estruturado em ciclos de quatro semanas. Este sistema permite que cada turma permaneça durante esse período na mesma instalação, constituindo a base para o planeamento das aulas. Sendo a escola frequentada por um elevado número de alunos, este sistema revela-se fundamental para garantir uma utilização equilibrada dos espaços e uma organização eficiente do funcionamento da disciplina de Educação Física. No entanto, o *roulement* condiciona diretamente as decisões pedagógicas, uma vez que as modalidades a lecionar devem ser ajustadas às características do espaço disponível. Tal como evidenciado ao longo do estágio, nem sempre foi possível lecionar determinadas matérias nas condições ideais, sendo necessário adaptar tarefas, reorganizar estratégias e ajustar objetivos. Por outro lado, as mudanças de instalação ao longo do período, embora frequentes, apresentam vantagens e desafios. Se, por um lado, permitem o acesso a diferentes espaços específicos para determinadas modalidades, por outro podem dificultar o planeamento, sobretudo quando determinados materiais não estão disponíveis na instalação utilizada. Ainda assim, estas situações revelaram-se importantes para o desenvolvimento da capacidade de adaptação e criatividade, obrigando à procura de soluções ajustadas às condições existentes. Tal como um corredor necessita de ajustar o seu ritmo em função

do terreno que encontra ao longo do percurso, também o professor deve adaptar a sua intervenção às condições disponíveis em cada momento. Neste sentido, o *roulement*, apesar das suas limitações, contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais flexível, consciente e ajustada ao contexto. Para além disso, esta realidade permitiu compreender que a qualidade do ensino não depende apenas das condições ideais, mas também da capacidade de encontrar soluções eficazes perante os constrangimentos existentes. A necessidade constante de adaptação revelou-se uma das aprendizagens mais significativas do estágio, reforçando a importância da flexibilidade enquanto competência fundamental da intervenção pedagógica.

3.4 Caracterização do Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio foi constituído por três elementos, todos professores estagiários, onde foi desenvolvida uma prática pedagógica de forma colaborativa ao longo de todo o ano letivo. Esta organização revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo a partilha constante de experiências, estratégias e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Desde o início do estágio, foi possível estabelecer um ambiente de cooperação e ajuda entre os elementos do núcleo, o que se revelou fundamental para enfrentar os desafios inerentes à prática pedagógica. A troca de ideias, a discussão de situações vivenciadas em aula e a análise conjunta de dificuldades contribuíram para uma compreensão mais alargada da intervenção pedagógica.

A observação de aulas entre colegas assumiu um papel relevante neste processo, permitindo identificar diferentes formas de atuação, estratégias de ensino e abordagens à gestão da aula. Em diversos momentos, tal como evidenciado nos diários de bordo, esta partilha possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre as decisões pedagógicas, contribuindo para a melhoria da prática individual.

“Ao observar as aulas dos meus colegas, consigo perceber melhor o que funciona e o que não funciona. Depois tento transportar essas aprendizagens para a minha própria prática, refletindo sobre aquilo que posso melhorar enquanto professor.” (Diário de Bordo n.º 20, de 2 a 5 de fevereiro de 2026)

Para além disso, o trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do núcleo de estágio permitiu também uma maior segurança na tomada de decisões, especialmente em fases iniciais, onde a experiência prática ainda era reduzida. A possibilidade de discutir opções e validar estratégias revelou-se um elemento importante no desenvolvimento

profissional. A presença da professora cooperante constituiu igualmente um fator determinante neste processo. A sua orientação, baseada na exigência, no rigor e no incentivo à reflexão, contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e fundamentada. A forma como promovia momentos de análise crítica e questionamento revelou-se essencial para o desenvolvimento de uma postura reflexiva. Do mesmo modo, o acompanhamento da professora orientadora assumiu um papel relevante, proporcionando orientações claras e contribuindo para a articulação entre a teoria e a prática. Este acompanhamento permitiu uma melhor compreensão das decisões pedagógicas e do seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o núcleo de estágio não se constituiu apenas como um grupo de trabalho, mas sim como um espaço de aprendizagem colaborativa, onde a partilha, a reflexão e o apoio mútuo desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento profissional. Tal como refere Schön (1983), a reflexão partilhada constitui um elemento central na construção do conhecimento profissional, sendo este processo claramente evidenciado ao longo do estágio. Mais do que um grupo de trabalho, o núcleo de estágio representou uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde o crescimento individual foi constantemente enriquecido pelo contributo dos outros. Tal como numa corrida de longa distância, em que o apoio, a motivação e a partilha do percurso ajudam a superar os momentos mais exigentes, também neste contexto a colaboração assumiu um papel fundamental na construção da minha identidade profissional. Ao longo desta etapa, tornou-se evidente que nenhum percurso de aprendizagem se constrói de forma isolada, sendo a partilha de experiências, o apoio mútuo e a reflexão colaborativa elementos essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

3.5 Caracterização da Turma Residente

Na turma residente, com a qual desenvolvi a minha prática pedagógica principal, caracterizava-se, de um modo geral, por apresentar um nível de desempenho académico e comportamental globalmente positivo, evidenciando responsabilidade, autonomia e uma postura adequada face ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a caracterização inicial realizada, tratava-se de uma turma composta por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, apresentando uma média etária de 15,8 anos. Em termos de nacionalidade, verificava-se uma predominância de alunos portugueses, existindo apenas uma pequena percentagem de alunos brasileiros, o que conferia ao grupo uma relativa homogeneidade do ponto de vista linguístico e cultural. Ao nível do desempenho em Educação Física, a turma apresentava uma média

de 17 valores, refletindo um bom envolvimento e um desempenho globalmente positivo na disciplina. Para além disso, a maioria dos alunos não apresentava problemas de saúde significativos, embora existissem alguns casos pontuais de problemas visuais e alergias, que exigiam atenção em situações específicas de aula. Um dado particularmente relevante prendeu-se com o facto de a disciplina preferida da maioria dos alunos ser precisamente a Educação Física, o que desde cedo permitiu antever uma predisposição favorável para o trabalho desenvolvido nesta área. Ainda assim, verificou-se também que uma parte significativa dos alunos não praticava atividade física fora do contexto escolar, o que reforça a importância da disciplina enquanto principal oportunidade de prática regular para alguns deles. De forma geral, tratava-se de uma turma equilibrada, interessada e participativa, com bons hábitos escolares e potencial para desenvolver competências físicas, cognitivas e sociais através das atividades propostas.

Desde as primeiras aulas, foi possível observar um ambiente de trabalho relativamente estável e uma boa capacidade de organização por parte dos alunos. Na maioria das situações, a turma revelou respeito pelas regras estabelecidas e uma relação pedagógica positiva com o professor, o que contribuiu para a construção de um clima de aula favorável à aprendizagem. No entanto, apesar destas características positivas, foram também identificadas algumas particularidades relevantes. Em determinados momentos, verificou-se uma tendência para alguma desvalorização da disciplina de Educação Física, sobretudo quando comparada com outras disciplinas perçecionadas pelos alunos como mais exigentes ou centrais no seu percurso académico. Esta perceção manifestava-se, por vezes, através de níveis de empenho inferiores ao esperado, sobretudo em momentos de avaliação ou em fases mais avançadas das unidades didáticas, quando alguns alunos pareciam assumir que a sua classificação final estaria praticamente assegurada. Tal como evidenciado nos diários de bordo, esta realidade levou-me a refletir sobre o estatuto da Educação Física no contexto escolar e sobre a necessidade de reforçar a importância do empenho, da responsabilidade e da participação como dimensões fundamentais do processo de aprendizagem.

“Num registo mais pessoal e em jeito de desabafo reflexivo, sinto também que alguns alunos começam por vezes a demonstrar algum relaxamento nas aulas de Educação Física, sobretudo em momentos de avaliação. Parece existir, em certos casos, a ideia de que a disciplina é menos exigente ou que uma boa classificação está praticamente garantida, o que leva alguns alunos a negligenciarem certos comportamentos, como chegar pontualmente, cumprir integralmente as tarefas propostas ou

manter uma postura adequada durante a aula.” (Diário de Bordo n.º 26, de 16 a 20 de março de 2026)

Ao nível das competências motoras, a turma apresentou, de forma geral, um bom desempenho, embora com diferenças individuais que exigiram atenção pedagógica. Alguns alunos evidenciavam uma forte ligação ao desporto e um nível técnico superior, enquanto outros revelavam maiores dificuldades em determinadas modalidades ou menor confiança na execução das tarefas. Ainda assim, ao contrário do que aconteceu na turma partilhada, não se revelou necessária uma organização formal por níveis de desempenho, sendo possível gerir a heterogeneidade da turma através de adaptações pontuais, feedback individualizado e ajustamentos na complexidade das tarefas.

Outro aspeto relevante prende-se com a influência de fatores como a autoimagem, a perceção de competência e o receio de julgamento por parte dos pares, particularmente visíveis neste nível de ensino. Em várias situações, foi possível observar que alguns alunos condicionavam a sua participação com base no medo de errar ou de se exporem negativamente perante os colegas, o que teve impacto direto no seu envolvimento em determinadas atividades. Esta realidade reforça a importância de criar um ambiente de aula seguro e inclusivo, onde o erro seja entendido como parte integrante do processo de aprendizagem e onde todos os alunos se sintam encorajados a participar. Tal como refere Hattie (2009), a qualidade do clima de aprendizagem e da relação pedagógica influencia de forma significativa o envolvimento dos alunos.

De forma geral, a turma do residente, constituiu um contexto simultaneamente desafiante e enriquecedor. Por um lado, permitiu desenvolver uma prática pedagógica com alunos globalmente motivados e competentes; por outro, obrigou-me a refletir sobre questões mais subtis, como a desvalorização da disciplina, a gestão da motivação e a necessidade de promover um envolvimento autêntico e continuado por parte de todos os alunos. Neste sentido, a turma revelou-se um contexto extremamente relevante para o meu desenvolvimento enquanto professor, contribuindo para uma compreensão mais profunda da importância da relação pedagógica, do clima de aula e da valorização da Educação Física no percurso escolar dos alunos. Tal como numa corrida de longa distância, esta turma demonstrou que os maiores desafios nem sempre estão relacionados com as capacidades técnicas ou com os resultados alcançados, mas muitas vezes com a motivação, a persistência e a forma como cada aluno encara o seu próprio percurso de aprendizagem. Esta realidade constituiu uma das aprendizagens mais significativas do estágio e contribuiu para uma compreensão mais ampla do papel do professor enquanto promotor do envolvimento e do sucesso de todos os alunos.

3.6 Caracterização da Turma Partilhada

Na turma de partilhada, com os restantes elementos do núcleo de estágio, constituiu um contexto pedagógico significativamente distinto daquele observado no ensino secundário, apresentando características próprias ao nível do comportamento, da participação e do desenvolvimento motor. De um modo geral, tratava-se de uma turma marcada por uma elevada heterogeneidade, tanto ao nível das competências motoras como das atitudes face à disciplina. Desde as primeiras aulas, foi possível identificar diferenças acentuadas entre alunos com elevada aptidão motora e experiência prévia em contexto desportivo e outros com maiores dificuldades, revelando níveis de execução mais baixos e menor confiança nas suas capacidades. Para além desta diversidade ao nível do desempenho, a turma integrava também alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que tornou o contexto ainda mais exigente do ponto de vista pedagógico. Tal como referido nos diários de bordo, estes alunos apresentavam dificuldades específicas que exigiam uma atenção diferenciada, tanto ao nível da organização das tarefas como na forma de comunicação e acompanhamento durante as atividades.

“Importa salientar que todos os exercícios foram executados por todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades educativas especiais. Este aspeto é particularmente significativo do ponto de vista da inclusão, pois contribui para que estes alunos não se sintam excluídos da dinâmica da aula. Estes alunos precisam de sentir que fazem verdadeiramente parte da turma — e não que ficam à margem, à espera do próximo exercício ou de uma tarefa ‘adaptada’ apenas para eles.” (Diário de Bordon.º 24, de 2 a 6 de março de 2026)

Neste sentido, as aulas contaram com o acompanhamento de um professor auxiliar, cuja presença se revelou fundamental para apoiar os alunos com NEE, facilitando a sua participação e garantindo uma maior inclusão no contexto de aula. Este apoio permitiu uma intervenção mais individualizada, contribuindo para que estes alunos se sentissem mais seguros e envolvidos nas atividades propostas. Apesar destas exigências, a turma revelou também aspetos muito positivos, nomeadamente uma elevada predisposição para a participação, entusiasmo nas atividades e uma relação espontânea com a disciplina de Educação Física. Ao contrário do observado no ensino secundário, os alunos demonstravam, na maioria das situações, vontade de participar e experimentar as tarefas, ainda que com diferentes níveis de sucesso. No entanto, a turma evidenciou também níveis de agitação e impulsividade mais elevados, característicos da faixa

etária, exigindo uma intervenção pedagógica mais estruturada e uma gestão de aula mais exigente. Em vários momentos, tal como registado nos diários de bordo, foi necessário reforçar regras, estabelecer rotinas claras e adotar estratégias que permitissem manter o foco dos alunos nas tarefas propostas. Neste contexto, a organização do ensino por níveis de desempenho assumiu-se como uma estratégia central na prática pedagógica. A divisão dos alunos em grupos com diferentes níveis de dificuldade permitiu ajustar as tarefas às capacidades individuais, promovendo a participação de todos e reduzindo situações de frustração ou desmotivação. Esta abordagem revelou-se particularmente eficaz na inclusão dos alunos com maiores dificuldades, incluindo aqueles com NEE, permitindo-lhes participar de forma mais ativa e adequada ao seu nível. De acordo com Rink (2014), a adequação das tarefas ao nível dos alunos constitui um dos fatores mais relevantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo especialmente importante em contextos heterogêneos como o verificado nesta turma. Outro aspeto relevante prende-se com a forte componente social presente nas aulas, onde foram frequentemente observados comportamentos de entreajuda, cooperação e interação entre os alunos. Esta dimensão revelou-se essencial para o desenvolvimento de um clima de aula positivo e inclusivo, contribuindo para o sentimento de pertença e integração de todos os alunos. Ainda assim, em determinadas situações, foi também necessário intervir ao nível da gestão de conflitos e da regulação de comportamentos, promovendo valores como o respeito, a responsabilidade e o cumprimento de regras. Estas experiências reforçaram a importância do papel do professor enquanto mediador do processo educativo, não apenas ao nível das aprendizagens motoras, mas também no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. De forma geral, a turma partilhada constituiu um contexto altamente desafiante, mas simultaneamente muito enriquecedor. A presença de alunos com diferentes níveis de desempenho e com Necessidades Educativas Especiais exigiu uma intervenção pedagógica mais consciente, diferenciada e inclusiva, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento profissional e para uma compreensão mais profunda da importância da adaptação do ensino às características dos alunos. Se a turma residente me desafiou a refletir sobre a motivação, a valorização da disciplina e o envolvimento dos alunos, a turma partilhada ensinou-me a importância da diferenciação pedagógica, da inclusão e da adaptação constante da intervenção educativa. Tal como acontece numa corrida de longa distância, foram muitas vezes os percursos mais exigentes aqueles que proporcionaram as aprendizagens mais significativas. Neste sentido, esta turma constituiu uma das experiências mais enriquecedoras do estágio, permitindo desenvolver uma maior sensibilidade para a diversidade dos alunos e para a necessidade de construir contextos de aprendizagem verdadeiramente inclusivos.

4 KM 10 – OS PRIMEIROS DESAFIOS

"Não importa quão devagar vás, desde que não pares."

(Confúcio, séc. V a.C.)

4.1 Planeamento Anual

O planeamento anual constitui-se como um dos pilares fundamentais da prática pedagógica, assumindo um papel central na organização do processo de ensino-aprendizagem. Numa fase inicial, este foi encarado como um instrumento essencial para estruturar o ano letivo, definindo objetivos, organizando conteúdos e antecipando a progressão das aprendizagens. Contudo, à medida que o estágio foi decorrendo, tornou-se evidente que o planeamento anual não deve ser entendido como um documento rígido, mas sim como um instrumento dinâmico, sujeito a constantes reajustes em função das características dos alunos, das condições do contexto e das experiências vividas em aula. Tal como refere Bento (2003), o planeamento em Educação Física deve assumir um carácter flexível, permitindo ao professor ajustar a sua intervenção de acordo com a realidade. Esta perceção foi sendo construída progressivamente ao longo do estágio, como se pode verificar num dos registos do diário de bordo:

"Desta vez, lecionei no ginásio central, o que me obrigou a adaptar a minha planificação e a ter outro tipo de preocupações, sobretudo ao nível da gestão do espaço. Trata-se de uma instalação com características muito próprias, quer pela dimensão, quer pela disposição dos materiais, o que exigiu uma preparação prévia mais cuidada." (Diário de Bordo n.º 24, de 2 a 6 de março de 2026)

A elaboração do planeamento anual teve em consideração diversos fatores, nomeadamente as orientações curriculares, o contexto institucional e as características das turmas. O sistema de *roulement* assumiu, neste processo, um papel determinante, condicionando diretamente a distribuição das modalidades ao longo do ano. A rotação de espaços, organizada em ciclos de quatro semanas, obrigou a uma articulação constante entre o planeamento e as condições disponíveis, uma vez que nem todas as modalidades podem ser lecionadas em qualquer instalação. Para além disso, a avaliação inicial revelou-se fundamental na definição das prioridades de ensino, permitindo ajustar o planeamento às necessidades reais dos alunos. A identificação das principais dificuldades e potencialidades de cada turma possibilitou uma organização mais adequada dos conteúdos, promovendo uma progressão pedagógica mais

coerente. No entanto, tal como evidenciado nos diários de bordo, a prática veio demonstrar que o planeamento inicial necessitou de diversos reajustes ao longo do ano. Alterações nas condições atmosféricas, limitações ao nível dos espaços e dos materiais, bem como a resposta dos alunos às tarefas propostas, obrigaram a uma reformulação constante das decisões pedagógicas.

“A cresce ainda o facto de estar dependente das condições meteorológicas, uma vez que nem sempre é possível utilizar o espaço exterior, o que me obriga a pensar alternativas viáveis para o contexto de pavilhão.” (Diário de Bordo n.º 22, de 26 a 27 de fevereiro de 2026)

Particularmente na turma partilhada, a necessidade de adaptação foi ainda mais evidente, devido à heterogeneidade dos alunos e à presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais. A organização do ensino por níveis, implementada em várias situações, não estava totalmente prevista no planeamento inicial, surgindo como resposta às necessidades observadas em contexto real. Por outro lado, na turma do residente, o desafio centrou-se sobretudo na gestão da motivação e na manutenção do envolvimento dos alunos ao longo das diferentes unidades didáticas. Em vários momentos, foi necessário ajustar conteúdos e estratégias, procurando tornar as aulas mais significativas e adequadas aos interesses dos alunos. De acordo com Rink (2014), a eficácia do ensino depende da capacidade do professor em ajustar continuamente o planeamento às respostas dos alunos, promovendo níveis elevados de envolvimento e participação. Esta ideia foi sendo progressivamente integrada na prática pedagógica, contribuindo para uma maior consciência na tomada de decisões.

Assim, o planeamento anual assumiu-se como um processo contínuo, marcado por uma constante articulação entre previsão e adaptação. Mais do que um documento estático, revelou-se um instrumento orientador, que ganha verdadeiro significado na sua capacidade de ser ajustado à realidade.

“Sendo esta a primeira aula, ainda me encontrava a experimentar a melhor forma de distribuir os aparelhos no espaço, de modo a proporcionar aos alunos as melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem, sem nunca comprometer a segurança.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

Ao longo do estágio, compreendi que planear não significa prever com exatidão tudo o que irá acontecer, mas sim preparar diferentes possibilidades de resposta perante os desafios que vão surgindo. Tal como numa corrida de longa distância, o planeamento funciona como um mapa orientador do percurso; contudo, são as condições

encontradas ao longo do caminho que determinam a necessidade de ajustar o ritmo, redefinir estratégias e encontrar novas soluções. Foi precisamente nesta articulação entre antecipação e adaptação que o planeamento anual revelou o seu verdadeiro valor enquanto instrumento pedagógico.

4.2 Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas constituem um elemento central no processo de planeamento, assumindo-se como a base organizadora do ensino ao longo do tempo e permitindo estruturar o processo de aprendizagem de forma progressiva e coerente. A sua elaboração, tanto para a turma residente como para a turma partilhada, foi realizada com base no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), mais concretamente no módulo 4, relativo à determinação da extensão e sequência dos conteúdos. Este modelo revelou-se fundamental para organizar o ensino de forma lógica e estruturada, permitindo definir uma progressão adequada das aprendizagens. Para além disso, a construção das Unidades Didáticas teve também em consideração as orientações das Aprendizagens Essenciais do Ministério da Educação, os objetivos definidos pelo grupo de Educação Física da escola e o sistema de *roulement*, que condicionou diretamente a organização das modalidades ao longo do ano. Cada Unidade Didática foi construída de forma detalhada, integrando diferentes elementos estruturantes, como o número da sessão, a data, a duração, a instalação utilizada e as habilidades motoras a desenvolver. Para além da componente motora, foi também incluída a dimensão da cultura desportiva, abordando conteúdos como regras de segurança, sinaléticas de arbitragem, história das modalidades e terminologia específica. No âmbito da aptidão física, as unidades contemplaram o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas. As capacidades condicionais incluíram aspetos como a força, a velocidade e a flexibilidade, enquanto as capacidades coordenativas foram trabalhadas de acordo com a classificação proposta por Hirtz (1986), nomeadamente a orientação espacial, diferenciação cinestésica, equilíbrio, reação e ritmo. Para além destas dimensões, foram ainda integrados conteúdos de natureza psicossocial, como o respeito, o empenho e a cooperação, considerados fundamentais para o bom funcionamento das aulas e para o desenvolvimento integral dos alunos. Inicialmente, a construção das Unidades Didáticas revelou-se um processo exigente e complexo, sobretudo devido à necessidade de articular todos os seus elementos de forma coerente. Tal como evidenciado nos diários de bordo:

“A própria construção da unidade didática foi um processo exigente, mas muito enriquecedor, pois, à medida que a fui estruturando, começaram a surgir várias questões e dúvidas que, por sua vez, despertaram em mim maior interesse em procurar mais informação, pesquisar e recorrer de forma mais frequente ao apoio da professora cooperante.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

A primeira Unidade Didática elaborada foi alvo de diversas correções por parte da professora cooperante, evidenciando algumas dificuldades iniciais na compreensão do que era pretendido. No entanto, com o feedback constante e as orientações recebidas, este processo tornou-se progressivamente mais claro e estruturado.

“A primeira Unidade Didática construída veio com muitas correções por parte da professora cooperante, uma vez que ainda não estava completamente familiarizado com aquilo que era pretendido. Contudo, com a ajuda constante da professora cooperante, que ia assinalando aspetos a melhorar e sugerindo diferentes formas de organização, este processo tornou-se progressivamente mais claro e compreensível.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

Cada Unidade Didática era acompanhada por uma justificação, onde se explicitavam as opções tomadas ao nível dos conteúdos e estratégias. Ainda assim, tornou-se evidente que, apesar de todo o planeamento prévio, as unidades estavam sujeitas a alterações em função da resposta dos alunos e das condições do contexto.

“Ao longo da lecionação fui percebendo a necessidade de ajustar alguns aspetos da aula em função da resposta dos alunos e das dificuldades que iam surgindo.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

Ao longo do estágio, as Unidades Didáticas deixaram de ser encaradas como documentos rígidos, passando a assumir um carácter dinâmico, ajustado às necessidades dos alunos. Esta adaptação foi particularmente evidente na turma partilhada, onde a heterogeneidade dos alunos e a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais exigiram uma organização diferenciada, nomeadamente através do trabalho por níveis. No que diz respeito às modalidades individuais, estas foram geralmente estruturadas em Unidades Didáticas mais curtas, devido ao menor número de aulas disponíveis. Este fator exigiu uma maior precisão no planeamento, de forma a otimizar o tempo e garantir a consolidação das aprendizagens. Um exemplo relevante foi a Unidade Didática de Ginástica de Aparelhos, uma das mais exigentes e simultaneamente mais enriquecedoras. Inicialmente, previa-se um nível de

dificuldade mais reduzido, tendo em conta o histórico de dificuldades dos alunos. No entanto, à medida que as aulas decorreram, verificou-se uma evolução significativa, permitindo introduzir conteúdos mais avançados do que inicialmente planeado.

“Na UD de Ginástica de Aparelhos, inicialmente tinha previsto abordar apenas determinados conteúdos, uma vez que, segundo o feedback recebido relativamente ao ano anterior, os alunos apresentavam muitas dificuldades. No entanto, à medida que as aulas foram decorrendo, os alunos superaram as expectativas e tornou-se possível introduzir conteúdos que inicialmente não estavam previstos.” (Diário de Bordo n.º 18, de 19 a 23 de janeiro de 2026)

Por outro lado, nas modalidades coletivas, a estrutura das Unidades Didáticas apresentou características distintas. Devido à maior complexidade tática e à necessidade de interação constante entre os alunos, estas unidades exigiram um maior tempo de consolidação e uma abordagem mais progressiva. Nas modalidades coletivas, tornou-se essencial trabalhar não apenas os aspetos técnicos, mas também a compreensão do jogo, a tomada de decisão e a cooperação entre os alunos. Este processo exigiu uma maior continuidade ao longo das aulas, permitindo uma evolução mais consistente das aprendizagens. Comparativamente às modalidades individuais, onde o foco recai mais sobre a execução técnica individual, as modalidades coletivas implicaram uma maior gestão do grupo e uma atenção constante às dinâmicas de equipa. Tal como refere Metzler (2011), o ensino em contextos coletivos exige uma abordagem mais complexa, envolvendo múltiplas dimensões do comportamento dos alunos. Assim, as Unidades Didáticas revelaram-se um instrumento fundamental na organização do ensino, permitindo estruturar o processo de aprendizagem e acompanhar a evolução dos alunos ao longo do tempo. No entanto, a sua verdadeira eficácia residiu na capacidade de adaptação à realidade, reforçando a ideia de que o planeamento deve estar sempre ao serviço dos alunos. Ao longo do estágio, fui compreendendo que uma Unidade Didática não representa apenas uma sequência organizada de conteúdos e objetivos, mas sim um instrumento orientador que deve evoluir em função das necessidades dos alunos e das circunstâncias encontradas. Tal como numa corrida de longa distância, é possível definir previamente o percurso e estabelecer metas intermédias, mas o ritmo, os ajustes e as decisões tomadas ao longo do caminho dependem das condições encontradas e da resposta dos participantes. Neste sentido, as Unidades Didáticas constituíram um importante instrumento de aprendizagem profissional, permitindo-me desenvolver uma visão mais flexível, consciente e reflexiva do processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Planos de Aula

Os planos de aula constituíram um elemento essencial na organização da prática pedagógica, funcionando como um instrumento orientador da intervenção em cada sessão. A sua elaboração teve como principal objetivo estruturar as aulas de forma clara e coerente, definindo objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de avaliação. Numa fase inicial do estágio, a construção dos planos de aula assumiu um carácter bastante detalhado, procurando antecipar todas as situações possíveis. Existia uma preocupação constante em prever cada momento da aula, desde a organização do espaço até à sequência das tarefas, numa tentativa de garantir controlo total sobre o processo de ensino. No entanto, rapidamente se tornou evidente que a realidade da aula não corresponde, na maioria das vezes, ao que está previamente planeado. Tal como evidenciado nos diários de bordo:

“Só com a aula a decorrer consegui perceber alguns aspetos que necessitavam de ser ajustados.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

Esta perceção marcou um ponto de viragem na forma como passei a encarar os planos de aula. Deixaram de ser vistos como um guião rígido, passando a assumir-se como um suporte flexível, que orienta a intervenção, mas que deve ser constantemente ajustado em função do contexto. Ao longo do estágio, foi possível desenvolver uma maior capacidade de adaptação durante a aula, ajustando tarefas, modificando estratégias e reorganizando o tempo em função da resposta dos alunos. Esta evolução foi particularmente evidente em situações onde o nível de dificuldade das tarefas não se adequava ao grupo, exigindo alterações imediatas.

“Sem retirar importância à componente teórica, numa próxima aula será fundamental ajustar melhor o tempo dedicado ao aquecimento, otimizar a gestão do tempo de aula e melhorar a logística e colocação do material.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

Os planos de aula foram estruturados de forma a incluir diferentes momentos, nomeadamente o aquecimento, a parte fundamental e o retorno à calma, garantindo uma organização lógica e funcional da sessão. Dentro de cada uma destas fases, procurou-se assegurar a progressão das tarefas, promovendo uma evolução gradual das aprendizagens. Na turma partilhada, a necessidade de adaptação foi particularmente evidente, devido à heterogeneidade dos alunos e à presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Nestes casos, os planos de aula tiveram de ser ajustados de forma a incluir diferentes níveis de dificuldade, permitindo que todos

os alunos participassem de forma ativa. Por outro lado, na turma residente, o desafio centrou-se mais na gestão do ritmo da aula e na manutenção do envolvimento dos alunos. Em várias situações, foi necessário introduzir variações nas tarefas ou alterar a dinâmica da aula, de forma a evitar momentos de desmotivação.

Outro aspeto relevante prende-se com a gestão do tempo. Ao longo do estágio, tornou-se evidente que a distribuição do tempo pelas diferentes tarefas nem sempre correspondia ao planeado, sendo necessário ajustar a duração das atividades em função do seu impacto nos alunos.

“Como aspeto a melhorar, destaco a gestão do tempo. Nesta aula foquei-me bastante na componente teórica (...). No entanto, mais do que pela questão do tempo em si, reconheço que houve alguma displicência da minha parte.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

De acordo com Rink (2014), a eficácia do ensino está diretamente relacionada com a capacidade do professor em tomar decisões em tempo real, ajustando a sua intervenção às necessidades dos alunos. Esta competência foi sendo progressivamente desenvolvida ao longo do estágio, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficaz e consciente. Para além disso, os planos de aula revelaram-se um instrumento importante na reflexão sobre a prática, permitindo identificar aspetos a melhorar e ajustar estratégias para aulas futuras. A análise pós-aula, muitas vezes registada nos diários de bordo, contribuiu para uma evolução contínua.

“Esta experiência permitiu-me perceber que sair da zona de conforto faz parte do processo de crescimento enquanto professor e que é precisamente nesses momentos que surgem algumas das aprendizagens mais significativas.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

Assim, os planos de aula deixaram de ser apenas um instrumento de organização, passando a assumir um papel central no desenvolvimento profissional. Mais do que prever o que vai acontecer, permitiram preparar a intervenção, refletir sobre a prática e evoluir enquanto professor. Se o planeamento anual representava o mapa do percurso e as Unidades Didáticas definiam as metas intermédias, os planos de aula constituíam os passos concretos dados em cada etapa da caminhada. Foi através deles que as intenções pedagógicas se transformaram em ação, permitindo aproximar progressivamente o planeado da realidade vivida em contexto de aula. Tal como numa maratona, não foi a perfeição de cada passo que determinou a evolução ao longo do

percurso, mas sim a capacidade de ajustar o ritmo, aprender com os erros e continuar a avançar perante os desafios encontrados.

4.4 Aulas

As aulas constituíram o espaço central de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo neste contexto que se materializaram as decisões pedagógicas, se evidenciaram as dificuldades e se construíram as principais aprendizagens ao longo do estágio. No que diz respeito à organização do horário, enquanto professor estagiário na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, lecionei, na turma residente, uma sessão semanal de 100 minutos e uma sessão de 50 minutos. Relativamente à turma partilhada, existia igualmente esta distribuição horária; no entanto, as aulas eram lecionadas a pares, o que implicava que, em determinados momentos, um dos elementos do núcleo de estágio assumisse um papel mais de observador. A seleção das modalidades a lecionar nesta turma foi definida no âmbito da construção do planeamento anual da turma partilhada ano, exigindo uma articulação prévia entre os elementos do núcleo. Em algumas semanas, o número total de sessões atingia as quatro aulas, o que implicava uma maior exigência ao nível da preparação e organização. Esta realidade obrigou a um trabalho contínuo fora do contexto de aula, garantindo que todas as sessões estavam devidamente planeadas, estruturadas e ajustadas às características dos alunos.

Desde as primeiras aulas, tornou-se evidente que a prática pedagógica vai muito além do planeamento previamente definido. Cada aula revelou-se um contexto dinâmico, onde fatores como o comportamento dos alunos, o nível de motivação, as condições do espaço e as interações estabelecidas influenciaram diretamente o desenvolvimento das atividades. Numa fase inicial, existia uma forte preocupação em cumprir rigorosamente o planeamento, procurando garantir que todos os conteúdos previstos fossem abordados. No entanto, rapidamente se tornou claro que esta abordagem nem sempre era a mais adequada.

“Com uma turma de 22 alunos a trabalhar simultaneamente em três aparelhos diferentes, torna-se extremamente difícil garantir que todos progridam de forma equilibrada, atendendo às condicionantes individuais, às dificuldades específicas e aos diferentes níveis de desempenho de cada aluno.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

Esta perceção marcou um ponto de viragem na forma como passei a encarar a aula, compreendendo que o mais importante não é cumprir o plano, mas sim garantir que os

alunos estão envolvidos e a aprender. Tal como refere Schön (1983), é na reflexão em ação que o professor toma decisões ajustadas ao contexto. Um dos fatores que considero ter contribuído significativamente para o meu desenvolvimento foi a presença constante em todas as aulas, não apenas nas que lecionei, mas também nas aulas da professora cooperante e dos colegas do núcleo de estágio. Esta participação ativa permitiu observar diferentes estratégias, refletir sobre diversas abordagens pedagógicas e enriquecer a minha prática.

“Nas aulas observadas esta semana, tive a oportunidade de assistir a uma aula da professora cooperante, o que considero um verdadeiro privilégio. Foi extremamente enriquecedor poder observar de perto pequenos grandes pormenores que fazem toda a diferença na qualidade da aula.” (Diário de Bordo n.º 20, de 2 a 5 de fevereiro de 2026)

Ao longo do estágio, foi possível observar que o envolvimento dos alunos depende, em grande medida, da adequação das tarefas propostas. Quando as atividades eram ajustadas ao nível dos alunos, verificava-se uma maior participação, motivação e empenho. Por outro lado, quando o nível de dificuldade não era adequado, surgiam situações de desinteresse e afastamento.

“Foi extremamente gratificante verificar que os alunos aderiram às propostas apresentadas, demonstrando empenho e participação ao longo de toda a aula.” (Diário de Bordo n.º 21, de 9 a 13 de fevereiro de 2026)

Na turma de partilhada, esta realidade foi particularmente evidente, exigindo uma constante adaptação das tarefas e a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente através do trabalho por níveis. A presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais reforçou ainda mais a necessidade de ajustar a intervenção, garantindo que todos os alunos tinham oportunidade de participar de forma ativa. Por outro lado, na turma residente, o desafio centrou-se sobretudo na manutenção da motivação e do envolvimento ao longo das aulas. Em vários momentos, foi necessário adaptar estratégias, introduzir variações nas tarefas e procurar formas de tornar as aulas mais significativas.

“Nem sempre é fácil manter elevados níveis de motivação, sobretudo em turmas mais velhas, sendo necessário introduzir pequenas alterações e desafios que permitam renovar o interesse dos alunos pelas tarefas propostas.” (Diário de Bordo n.º 26, de 16 a 20 de março de 2026)

Outro aspecto relevante prende-se com a relação pedagógica estabelecida com os alunos. Ao longo do estágio, a comunicação e interação foram evoluindo de forma natural, consolidando-se uma relação baseada no respeito mútuo. Apesar de se tratar de grupos com níveis de agitação característicos da idade, os alunos revelaram, de um modo geral, comportamentos adequados, permitindo a construção de um ambiente de aula positivo. Neste sentido, uma das principais preocupações foi promover a participação ativa de todos os alunos, criando um contexto onde se sentissem confortáveis para intervir, colocar questões e colaborar entre si. Esta abordagem revelou-se fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens, permitindo que as aulas decorressem de forma mais dinâmica e significativa. De acordo com Hattie (2009), a qualidade da relação pedagógica constitui um dos fatores mais relevantes no processo de aprendizagem, influenciando diretamente o envolvimento dos alunos.

A gestão de situações imprevistas foi também uma constante ao longo do estágio. Alterações de espaço, limitações de material ou comportamentos inesperados obrigaram a uma constante capacidade de adaptação.

“Apesar das restrições, procurei reinventar a aula, mas saí com a sensação de que poderia ter oferecido uma dinâmica ainda mais envolvente.” (Diário de Bordo n.º 14, de 24 a 28 de novembro de 2025)

Ao longo do estágio, foi possível observar uma evolução significativa na forma de conduzir as aulas. Progressivamente, a intervenção tornou-se mais fluida, mais ajustada aos alunos e mais consciente das decisões tomadas.

“Ao longo da lecionação senti-me confiante, consegui realizar uma instrução clara e objetiva e transmitir a mensagem exatamente da forma como tinha planeado.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

Assim, as aulas assumiram-se como o principal espaço de aprendizagem, não apenas para os alunos, mas também para o próprio professor estagiário. Foi neste contexto que se construiu a experiência, se consolidaram competências e se desenvolveu uma identidade profissional mais consciente e fundamentada. Se o planeamento representava a preparação para a corrida, as aulas constituíram a própria prova. Foi nelas que surgiram os desafios inesperados, os momentos de dúvida, os erros, os reajustes e também as conquistas mais significativas. Tal como numa maratona, nem todas as etapas decorreram da forma inicialmente prevista, mas cada obstáculo ultrapassado contribuiu para um crescimento progressivo. Foi precisamente na vivência diária das aulas que se construiu grande parte da minha identidade profissional,

aprendendo que ensinar é um processo dinâmico, exigente e profundamente humano, onde a capacidade de adaptação assume um papel tão importante quanto o próprio planeamento.

4.5 Avaliação

A avaliação assume-se como uma componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem, permitindo não só aferir o nível de desempenho dos alunos, mas também orientar a intervenção pedagógica e promover a melhoria contínua das aprendizagens. Ao longo do estágio, a avaliação foi encarada como um processo contínuo e integrado na prática pedagógica, e não apenas como um momento isolado de classificação. Neste sentido, o trabalho dos alunos foi valorizado numa perspetiva de continuidade, sendo entendido como um processo regular e persistente ao longo dos três períodos. Não basta um desempenho satisfatório num único momento para garantir um resultado final positivo, sendo necessário manter um nível de empenho e evolução consistente ao longo do tempo. Tal como referem Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010), a avaliação contínua permite ao professor recolher informação relevante sobre o progresso dos alunos, contribuindo para uma intervenção mais ajustada. Ao longo do estágio, foram utilizados diferentes tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa/intermédia e a avaliação sumativa, cada uma com objetivos específicos e complementares. A avaliação diagnóstica assumiu um papel importante sobretudo no início de determinadas Unidades Didáticas, particularmente nas de maior duração. Esta foi aplicada essencialmente nas modalidades coletivas, com o objetivo de perceber o nível de envolvimento dos alunos no jogo, bem como identificar as suas competências técnicas e táticas. Esta informação revelou-se fundamental para ajustar o ensino às necessidades dos alunos, evitando uma progressão desadequada.

“No início da unidade procurei observar atentamente o comportamento dos alunos em situação de jogo, de forma a perceber quais as suas principais dificuldades e quais os aspetos que deveriam ser prioritariamente trabalhados nas aulas seguintes.” (Diário de Bordo n.º 9, de 27 a 31 de outubro de 2025)

A avaliação formativa esteve presente ao longo de todo o processo, sendo realizada de forma contínua através da observação direta, do feedback constante e da análise do desempenho dos alunos nas diferentes tarefas. Este tipo de avaliação permitiu ajustar a intervenção pedagógica em tempo real, promovendo uma aprendizagem mais eficaz.

O feedback assumiu, neste contexto, um papel central, funcionando como um elemento orientador da aprendizagem.

“Percebi que pequenas correções e feedbacks dados no momento certo podem ter um impacto significativo na qualidade da execução dos alunos.” (Diário de Bordo n.º 20, de 2 a 5 de fevereiro de 2026)

Por sua vez, a avaliação sumativa refletiu o desempenho global dos alunos ao longo das Unidades Didáticas, tendo em consideração diferentes dimensões, nomeadamente a componente prática, teórica e atitudinal. Todas as unidades foram sujeitas a avaliação, procurando-se garantir uma apreciação completa do desempenho dos alunos. Antes dos momentos de avaliação, era dedicado tempo à exercitação dos conteúdos, de forma a preparar os alunos e aumentar a sua confiança.

“Procurei garantir que todos os alunos tivessem oportunidades suficientes para praticar e consolidar os conteúdos antes do momento de avaliação.” (Diário de Bordo n.º 21, de 9 a 13 de fevereiro de 2026)

A avaliação foi realizada de diferentes formas, adaptando-se às características das modalidades. Nas modalidades coletivas, recorreu-se frequentemente à avaliação em contexto de grupo, permitindo observar a interação e o comportamento em jogo. Já nas modalidades individuais, a avaliação foi realizada aluno a aluno, constituindo momentos de maior exigência e pressão para os alunos. A recolha de informação foi efetuada através de fichas de avaliação previamente construídas, onde constavam os critérios e os alunos a observar, bem como através de registos no caderno de apoio, onde eram anotados aspetos relevantes para posterior análise. Numa fase inicial, o processo de avaliação revelou-se desafiante, sobretudo pela preocupação em ser justo e equilibrado na atribuição de classificações.

“Com o tempo fui percebendo que avaliar não significa facilitar, mas sim atribuir a cada aluno a classificação que efetivamente corresponde ao seu desempenho e ao trabalho desenvolvido.” (Diário de Bordo n.º 27, de 23 a 27 de março de 2026)

Com o tempo e a experiência, tornou-se mais fácil tomar decisões fundamentadas, compreendendo que a avaliação deve refletir o desempenho real dos alunos, independentemente de fatores pessoais. Na turma residente, a gestão da avaliação revelou-se mais exigente devido ao número de alunos, dificultando, em alguns momentos, a observação detalhada de todos. No entanto, com o decorrer do estágio e com o trabalho de preparação e reflexão, foi possível melhorar este processo. Por outro

lado, na turma partilhada, a presença de três professores facilitou significativamente a avaliação, permitindo uma observação mais pormenorizada e uma tomada de decisão mais sustentada. A partilha de opiniões e o diálogo entre os elementos do núcleo revelou-se fundamental para garantir maior rigor e coerência. A colaboração com a professora cooperante foi também determinante, proporcionando orientações importantes e contribuindo para uma evolução significativa neste domínio. Outro elemento fundamental no processo avaliativo foi a utilização de grelhas de avaliação, que permitiram definir critérios claros e garantir uma maior consistência na avaliação dos alunos. Estas grelhas, construídas e ajustadas ao longo do tempo, abrangeram não apenas o desempenho motor, mas também aspetos técnicos, táticos e atitudinais. De acordo com Metzler (2011), a avaliação em Educação Física deve ser multidimensional, integrando diferentes componentes do desempenho dos alunos, o que reforça a importância deste tipo de instrumentos.

A autoavaliação e a heteroavaliação foram também implementadas, promovendo a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho e incentivando uma maior consciência do processo de aprendizagem. Este processo revelou-se importante para melhorar a comunicação entre professor e alunos e para desenvolver uma atitude mais crítica e responsável. Para além disso, a utilização da plataforma digital Teams revelou-se uma ferramenta importante no apoio ao processo de ensino e avaliação. A disponibilização de materiais complementares, como vídeos e sebatas, permitiu aos alunos consolidar conhecimentos fora do contexto de aula e preparar-se para os momentos de avaliação, nomeadamente para os testes teóricos.

A construção dos testes teóricos revelou-se igualmente desafiante, exigindo rigor na seleção das questões e na definição das cotações, de forma a garantir coerência e justiça no processo avaliativo. Tal como refere Gronlund (1974), a avaliação escrita deve ser estruturada de forma a distinguir diferentes níveis de conhecimento e promover um pensamento mais complexo. Com o decorrer do estágio, o processo de avaliação tornou-se mais fluido e eficaz, fruto do melhor conhecimento dos alunos e da evolução das competências do professor ao nível da gestão da aula e da observação.

“Já conhecendo melhor os alunos, senti-me mais seguro nas decisões tomadas e mais confiante na avaliação do seu desempenho.” (Diário de Bordo n.º 27, de 23 a 27 de março de 2026)

Assim, apesar de ser uma das dimensões mais exigentes da prática pedagógica, a avaliação revelou-se também uma das mais enriquecedoras, permitindo acompanhar a evolução dos alunos e reconhecer o mérito daqueles que demonstraram empenho e

dedicação ao longo do ano. Mais do que um instrumento de classificação, a avaliação constituiu uma ferramenta fundamental para compreender o percurso de aprendizagem de cada aluno, identificar dificuldades, reconhecer progressos e orientar a intervenção pedagógica. Tal como numa maratona, o objetivo não consistiu apenas em verificar quem chegou à meta, mas sobretudo compreender como cada aluno realizou o seu percurso, quais os obstáculos que ultrapassou, de que forma evoluiu ao longo do caminho e quais os aspetos que ainda necessitavam de ser desenvolvidos. Neste sentido, a avaliação permitiu-me olhar para os alunos de uma forma mais completa e individualizada, reforçando a ideia de que o verdadeiro significado de avaliar reside na capacidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um.

Paralelamente, esta dimensão constituiu também uma importante oportunidade de crescimento profissional. Ao longo do estágio, fui desenvolvendo uma maior confiança nas decisões tomadas, uma capacidade de observação mais apurada e uma compreensão mais profunda da complexidade inerente ao processo avaliativo. Tal como acontece ao longo de uma corrida de longa distância, a experiência foi permitindo ganhar segurança, aperfeiçoar estratégias e tomar decisões cada vez mais fundamentadas. Desta forma, a avaliação assumiu-se não apenas como um instrumento ao serviço da aprendizagem dos alunos, mas também como um elemento determinante na construção da minha identidade enquanto professor.

5 KM 21,097 – A MEIA MARATONA

"A meio da dificuldade encontra-se a oportunidade."

(Albert Einstein, séc. XX)

5.1 A escola e a Educação Física nos dias de hoje

Ao longo do meu percurso enquanto professor estagiário, fui progressivamente desenvolvendo uma visão mais crítica e consciente sobre o papel da escola e, em particular, da Educação Física no contexto atual. A escola, hoje, apresenta-se como um espaço cada vez mais diversificado, exigente e desafiante, onde coexistem alunos com diferentes realidades sociais, culturais e educativas. Neste contexto, torna-se evidente que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos. Ensinar implica compreender os alunos, adaptar estratégias e criar condições para que todos tenham

oportunidade de participar e aprender. Tal como refere Nóvoa (2009), a profissão docente exige uma capacidade constante de adaptação e reflexão, sendo fundamental assumir uma postura crítica perante a prática. Ao longo do estágio, esta realidade foi-se tornando cada vez mais evidente, especialmente pelo contexto onde estive inserido, marcado pela diversidade e pela presença de alunos com diferentes níveis de envolvimento e motivação. Em vários momentos, senti que a escola enfrenta desafios que vão muito além da sala de aula, exigindo do professor uma intervenção mais ampla e consciente.

“Quanto mais contacto tenho com os alunos, mais percebo que muitas vezes os desafios que enfrentam ultrapassam largamente aquilo que conseguimos observar durante uma aula.” (Diário de Bordo n.º 12, de 17 a 21 de novembro de 2025)

No que diz respeito à Educação Física, considero que esta disciplina ocupa um lugar particular no contexto escolar. Pela sua natureza prática, relacional e dinâmica, oferece oportunidades únicas de aprendizagem, permitindo aos alunos desenvolver competências que vão além do domínio motor. A Educação Física assume-se, assim, como um espaço privilegiado de inclusão, onde todos os alunos podem participar, independentemente das suas capacidades académicas. Tal como refere Kirk (2010), esta disciplina tem um potencial significativo na promoção da inclusão e da participação ativa dos alunos. No entanto, ao longo do estágio, também me confrontei com uma realidade que merece reflexão: a desvalorização da Educação Física por parte de alguns alunos, especialmente no ensino secundário. Em determinadas situações, foi possível observar que a disciplina é vista como menos importante quando comparada com outras consideradas mais “académicas”.

“Num registo mais pessoal e em jeito de desabafo reflexivo, sinto também que alguns alunos começam por vezes a demonstrar algum relaxamento nas aulas de Educação Física. Parece existir, em certos casos, a ideia de que a disciplina é menos exigente ou que uma boa classificação está praticamente garantida.” (Diário de Bordo n.º 26, de 16 a 20 de março de 2026)

Esta perceção levou-me a refletir sobre o estatuto da Educação Física no sistema educativo e sobre a necessidade de reforçar o seu valor enquanto disciplina formativa. Mais do que ensinar técnicas ou modalidades, a Educação Física deve ser entendida como um espaço de desenvolvimento global, contribuindo para a formação de cidadãos mais ativos, responsáveis e conscientes. Por outro lado, a experiência com a turma

partilhada permitiu-me observar uma realidade diferente, onde a participação surge de forma mais espontânea e natural. Neste nível de ensino, os alunos demonstram maior entusiasmo e envolvimento, evidenciando o potencial da disciplina quando o foco está na participação e no prazer pela atividade.

“Os alunos demonstraram uma energia contagiante e uma enorme predisposição para participar, tornando o ambiente de aula bastante positivo e facilitando o processo de ensino-aprendizagem.” (Diário de Bordo n.º 19, de 26 a 30 de janeiro de 2026)

Esta diferença entre níveis de ensino reforça a importância de adaptar a intervenção pedagógica e de encontrar estratégias que mantenham o envolvimento dos alunos ao longo do seu percurso escolar. De acordo com Hattie (2009), o envolvimento dos alunos está diretamente relacionado com a qualidade do ambiente de aprendizagem e com a forma como o professor estrutura a sua intervenção. Neste sentido, torna-se essencial criar contextos positivos, motivadores e inclusivos, onde todos os alunos se sintam valorizados. Assim, ao refletir sobre a escola e a Educação Física nos dias de hoje, considero que esta disciplina tem um papel fundamental no contexto educativo, mas que esse potencial depende, em grande medida, da forma como é implementada. Cabe ao professor criar condições para que todos os alunos participem, aprendam e se desenvolvam, contribuindo para uma escola mais inclusiva e significativa.

“O contacto com realidades tão distintas fez-me perceber que o papel do professor não se limita ao ensino dos conteúdos, exigindo uma atenção permanente às características e necessidades de cada aluno.” (Diário de Bordo n.º 12, de 17 a 21 de novembro de 2025)

Ao chegar a esta fase do percurso, compreendi que a escola é muito mais do que um local de transmissão de conhecimentos. É um espaço de encontro, de crescimento e de construção de relações humanas. Da mesma forma, a Educação Física revelou-se muito mais do que uma disciplina centrada no movimento, assumindo-se como um contexto privilegiado para promover inclusão, desenvolver valores e criar experiências significativas para os alunos. Tal como numa meia-maratona, foi nesta etapa que comecei verdadeiramente a compreender que o sucesso da intervenção pedagógica não depende apenas dos conteúdos ensinados, mas sobretudo da capacidade de compreender os alunos, de lhes dar voz e de os ajudar a encontrar o seu lugar dentro da escola.

5.2 Jogos Desportivos Coletivos vs. Modalidades Individuais

Ao longo do estágio, uma das reflexões que mais fui desenvolvendo prendeu-se com as diferenças entre a abordagem pedagógica dos Jogos Desportivos Coletivos e das Modalidades Individuais. Embora ambas integrem o currículo da Educação Física, a sua natureza distinta exige estratégias de ensino diferenciadas e uma adaptação constante por parte do professor. Nos Jogos Desportivos Coletivos, o foco vai muito além da execução técnica individual. Estes conteúdos implicam a compreensão do jogo, a tomada de decisão, a cooperação entre os alunos e a leitura das situações em contexto dinâmico. Neste sentido, ensinar jogos coletivos revelou-se um processo mais complexo, onde não basta ensinar gestos técnicos isolados, sendo necessário promover situações de jogo que permitam aos alunos compreender a lógica da modalidade.

“Rapidamente percebi que o sucesso da aula não dependia apenas da qualidade da execução técnica, mas também da capacidade de os alunos compreenderem a lógica do jogo e tomarem decisões adequadas em cada situação.” (Diário de Bordo n.º 10, de 3 a 7 de novembro de 2025)

Durante as aulas, foi evidente que o envolvimento dos alunos nos jogos coletivos estava muitas vezes associado à sua capacidade de compreender o jogo e de participar ativamente nas dinâmicas de equipa. Alunos com maior experiência desportiva tendiam a assumir um papel mais dominante, enquanto outros demonstravam dificuldades em acompanhar o ritmo do jogo, o que, em alguns casos, limitava a sua participação. Esta realidade exigiu uma intervenção pedagógica mais consciente, procurando criar situações que favorecessem a inclusão de todos os alunos. A utilização de jogos reduzidos, a adaptação das regras e a organização das equipas revelaram-se estratégias importantes para aumentar o envolvimento. De acordo com Metzler (2011), o ensino dos jogos desportivos coletivos deve privilegiar abordagens centradas no jogo, promovendo a compreensão e a tomada de decisão, em vez de uma abordagem exclusivamente técnica. Por outro lado, nas Modalidades Individuais, o foco centra-se mais na execução técnica, no controlo do movimento e na progressão individual do aluno. Neste tipo de conteúdos, tornou-se mais evidente a importância do ritmo individual de aprendizagem, sendo possível adaptar as tarefas de forma mais direta às capacidades de cada aluno. Um exemplo marcante foi a Unidade Didática de Ginástica de Aparelhos, onde, inicialmente, previa um nível de dificuldade mais reduzido devido às dificuldades evidenciadas pelos alunos. No entanto, ao longo das aulas, foi possível observar uma evolução significativa, permitindo introduzir conteúdos mais exigentes do que inicialmente planeado.

“Esta experiência fez-me perceber que, por vezes, as limitações que atribuímos aos alunos são mais resultado das nossas expectativas do que das suas reais capacidades.” (Diário de Bordo n.º 18, de 19 a 23 de janeiro de 2026)

Comparativamente aos jogos coletivos, nas modalidades individuais foi mais fácil ajustar o ensino às capacidades dos alunos, permitindo uma progressão mais personalizada. No entanto, estas modalidades também apresentaram desafios, nomeadamente ao nível da motivação, uma vez que nem todos os alunos se sentem igualmente envolvidos em atividades de carácter mais individual. Por outro lado, os jogos coletivos apresentaram um maior potencial ao nível da interação social e da motivação, mas também maiores desafios no que diz respeito à inclusão efetiva de todos os alunos. Em vários momentos, foi necessário intervir para equilibrar a participação, garantindo que todos tinham oportunidade de se envolver nas tarefas.

“Estes alunos precisam de sentir que fazem verdadeiramente parte da turma — e não que ficam à margem.” (Diário de Bordo n.º 24, de 2 a 6 de março de 2026)

Esta comparação permitiu-me compreender que não existe uma abordagem única eficaz para todos os conteúdos. Cada tipo de modalidade exige uma adaptação específica, tendo em conta as suas características e as necessidades dos alunos. De acordo com Rink (2014), a eficácia do ensino em Educação Física depende da capacidade do professor em ajustar as estratégias pedagógicas ao conteúdo e ao contexto, promovendo o envolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

Assim, ao longo do estágio, fui desenvolvendo uma maior consciência das diferenças entre os Jogos Desportivos Coletivos e as Modalidades Individuais, reconhecendo que ambos têm um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, mas que exigem abordagens pedagógicas distintas.

“Quanto mais experiências vou acumulando, mais percebo que não existe uma única forma de ensinar, sendo necessário adaptar constantemente a intervenção às características dos alunos e às exigências de cada contexto.” (Diário de Bordo n.º 24, de 2 a 6 de março de 2026)

Mais do que compreender as diferenças entre conteúdos, esta reflexão permitiu-me compreender melhor a diversidade dos próprios alunos. Se algumas modalidades favorecem a cooperação, a interação e a tomada de decisão, outras valorizam a

superação individual, a concentração e o aperfeiçoamento técnico. Ambas apresentam potencialidades e desafios distintos, cabendo ao professor criar condições para que todos os alunos encontrem oportunidades de participação, aprendizagem e sucesso. Tal como numa corrida de longa distância, fui percebendo que não existe um único ritmo nem um único percurso para alcançar a meta. Cada aluno apresenta características, necessidades e formas de aprender diferentes, exigindo uma intervenção pedagógica flexível e ajustada. Esta consciência constituiu uma das aprendizagens mais significativas do estágio, reforçando a ideia de que ensinar não passa por aplicar soluções universais, mas por encontrar respostas adequadas para cada contexto e para cada aluno.

5.3 A Teoria e a Prática

Ao longo do estágio profissional, uma das reflexões mais marcantes prendeu-se com a relação entre a teoria adquirida ao longo do percurso académico e a sua aplicação em contexto real de ensino. Inicialmente, existia a perceção de que os conhecimentos teóricos seriam facilmente transferíveis para a prática, funcionando como um guia direto para a intervenção pedagógica. No entanto, desde as primeiras aulas, tornou-se evidente que a realidade é muito mais complexa do que aquilo que é antecipado em contexto académico. A teoria fornece bases fundamentais, orienta a ação e estrutura o pensamento, mas não responde, por si só, à imprevisibilidade do contexto real.

“Muitas das situações que surgem durante a aula não são abordadas nos livros nem nas aulas da faculdade, obrigando-nos a tomar decisões no momento e a aprender com a experiência.” (Diário de Bordo n.º 20, de 2 a 5 de fevereiro de 2026)

Esta constatação levou-me a compreender que a teoria não deve ser vista como um conjunto de regras fixas a aplicar, mas sim como um suporte que orienta a tomada de decisão. Tal como refere Schön (1983), o professor desenvolve-se através da reflexão sobre a ação, sendo essa capacidade de adaptação fundamental para lidar com a complexidade da prática. Ao longo do estágio, fui percebendo que muitas das estratégias abordadas em contexto académico só ganham verdadeiro significado quando aplicadas em situações reais. Conceitos como diferenciação pedagógica, gestão da aula ou adaptação das tarefas, inicialmente compreendidos de forma teórica, tornaram-se mais claros à medida que eram vivenciados no terreno.

“Foi no contacto direto com os alunos que verdadeiramente comecei a compreender muitos dos conceitos que tinha estudado ao longo da formação inicial.” (Diário de Bordo n.º 20, de 2 a 5 de fevereiro de 2026)

Por outro lado, também se tornou evidente que nem sempre é possível aplicar diretamente aquilo que é aprendido na teoria. Em muitos momentos, foi necessário ajustar, simplificar ou até abandonar estratégias inicialmente planeadas, em função das condições reais da aula. Esta adaptação foi particularmente evidente na gestão das turmas, onde fatores como o comportamento dos alunos, o tempo disponível ou as condições do espaço influenciaram diretamente a intervenção pedagógica.

“Foi extremamente enriquecedor poder observar de perto pequenos grandes pormenores que fazem toda a diferença na qualidade da aula.” (Diário de Bordo n.º 20, de 2 a 5 de fevereiro de 2026)

No entanto, apesar destas diferenças, a teoria revelou-se essencial para sustentar a prática. Foi através dos conhecimentos adquiridos que consegui compreender melhor as situações vividas, justificar as decisões tomadas e refletir sobre a minha intervenção. De acordo com Rink (2014), a eficácia do ensino depende da capacidade do professor em integrar conhecimento teórico com a prática, ajustando continuamente a sua ação às necessidades dos alunos. Ao longo do estágio, fui desenvolvendo uma visão mais equilibrada desta relação, compreendendo que teoria e prática não são realidades opostas, mas sim complementares. A teoria orienta, a prática desafia, e é na articulação entre ambas que se constrói o desenvolvimento profissional.

“Muitas vezes saí das aulas com mais perguntas do que respostas, mas foi precisamente nesses momentos que senti ter aprendido mais sobre a profissão docente.” (Diário de Bordo n.º 23, de 23 a 27 de fevereiro de 2026)

Assim, este processo permitiu-me construir uma intervenção pedagógica mais consciente, fundamentada e ajustada à realidade, reconhecendo que ser professor implica saber pensar, agir e refletir de forma contínua. Se, no início do percurso, acreditava que a teoria me forneceria todas as respostas necessárias para a prática, hoje compreendo que a verdadeira aprendizagem acontece precisamente no diálogo constante entre ambas. A teoria ajudou-me a interpretar a realidade, enquanto a prática me obrigou a questionar, adaptar e aprofundar muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. Tal como numa meia-maratona, foi nesta fase do percurso que deixei de me preocupar apenas com o caminho traçado e passei a compreender verdadeiramente o significado da viagem. Foi neste equilíbrio entre conhecimento e

experiência que comecei a construir uma identidade profissional mais autónoma, reflexiva e consciente da complexidade inerente à profissão docente.

5.4 As minhas intervenções em contexto de aula

Ao longo do estágio profissional, as minhas intervenções em contexto de aula foram sofrendo uma evolução significativa, refletindo um processo contínuo de aprendizagem, adaptação e reflexão. Inicialmente, a minha preocupação centrava-se sobretudo na organização da aula e no cumprimento do planeamento, procurando garantir que todas as tarefas previstas fossem realizadas. No entanto, rapidamente compreendi que intervir em contexto de aula vai muito além de transmitir instruções ou organizar atividades. A intervenção do professor assume-se como um elemento central no processo de ensino aprendizagem, influenciando diretamente o envolvimento, a motivação e a aprendizagem dos alunos.

“Ao longo deste percurso fui percebendo que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas sobretudo interpretar constantemente aquilo que acontece à nossa frente e agir em conformidade.” (Diário de Bordo n.º 25, de 9 a 13 de março de 2026)

Uma das dimensões que mais fui desenvolvendo ao longo do estágio foi a capacidade de comunicação. A forma como transmito as instruções, a clareza das explicações e o tipo de linguagem utilizada revelaram-se determinantes para o sucesso das tarefas. Em vários momentos, foi evidente que uma instrução pouco clara comprometia o funcionamento da aula, obrigando a reformular a intervenção.

“Percebi que aquilo que para mim parecia evidente nem sempre o era para os alunos, obrigando-me a repensar a forma como comunicava e apresentava as tarefas.” (Diário de Bordo n.º 21, de 9 a 13 de fevereiro de 2026)

Para além disso, o feedback assumiu um papel central nas minhas intervenções. Progressivamente, fui compreendendo a importância de intervir no momento certo, com informações específicas e ajustadas ao nível dos alunos. O feedback deixou de ser apenas corretivo, passando também a assumir uma função motivacional e orientadora. De acordo com Hattie (2009), o feedback é um dos fatores com maior impacto na aprendizagem dos alunos, sendo essencial para promover a melhoria do desempenho. Esta ideia foi sendo confirmada ao longo da prática, permitindo uma intervenção mais eficaz.

“Em muitos momentos, uma simples palavra de incentivo ou uma pequena orientação revelou-se suficiente para aumentar a confiança dos alunos e melhorar o seu desempenho.” (Diário de Bordo n.º 23, de 23 a 27 de fevereiro de 2026)

Outro aspeto relevante prende-se com a gestão da aula. Ao longo do estágio, fui desenvolvendo estratégias para organizar melhor o espaço, gerir o tempo e manter os alunos envolvidos nas tarefas. Esta dimensão revelou-se particularmente exigente na turma de partilhada, onde a necessidade de estruturar a aula e controlar comportamentos era mais evidente.

“Só me apercebi de que faltavam cerca de 10 minutos para o final da aula quando fui alertado pela professora cooperante.” (Diário de Bordo n.º 16, de 5 a 9 de janeiro de 2026)

Nestes contextos, a definição de regras claras e a consistência na sua aplicação foram fundamentais para garantir um ambiente de trabalho positivo. Por outro lado, na turma do residente, a intervenção centrou-se mais na motivação e no envolvimento dos alunos, sendo necessário ajustar estratégias para evitar situações de desinteresse.

“Considero que um dos maiores desafios enquanto professor passa por conseguir manter os alunos envolvidos do primeiro ao último minuto da aula, procurando constantemente estratégias que despertem o seu interesse e promovam uma participação ativa.” (Diário de Bordo n.º 26, de 16 a 20 de março de 2026)

A diferenciação pedagógica foi também uma dimensão central das minhas intervenções, sobretudo na turma partilhada, onde a heterogeneidade dos alunos e a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais exigiram uma adaptação constante das tarefas. A organização por níveis revelou-se uma estratégia eficaz para garantir a participação de todos. De acordo com Rink (2014), a adequação das tarefas ao nível dos alunos é essencial para promover o envolvimento e a aprendizagem, sendo este um aspeto que fui progressivamente integrando na minha prática. Outro elemento importante foi a capacidade de adaptação em tempo real. Ao longo das aulas, surgiram frequentemente situações imprevistas que exigiram decisões rápidas e ajustadas ao contexto.

“Apesar dos obstáculos que surgiram, procurei encontrar soluções que permitissem manter a dinâmica da aula e garantir a participação dos alunos.” (Diário de Bordo n.º 11, de 10 a 14 de novembro de 2025)

Esta capacidade de intervenção imediata revelou-se fundamental para manter a dinâmica da aula e garantir a continuidade do processo de ensino. Ao longo do estágio, fui também desenvolvendo uma maior consciência da importância da relação pedagógica. A proximidade com os alunos, aliada a uma postura exigente, revelou-se fundamental para criar um ambiente de confiança e respeito. Assim, as minhas intervenções foram evoluindo de uma abordagem mais centrada no planeamento para uma intervenção mais centrada nos alunos, nas suas necessidades e na forma como aprendem.

“Quanto mais aulas lecionava, mais percebia que as respostas raramente são absolutas. Aquilo que resulta numa turma pode não resultar noutra, obrigando-nos a refletir constantemente sobre as nossas decisões.”
(Diário de Bordo n.º 22, de 26 a 27 de fevereiro de 2026)

Desta forma, o estágio permitiu-me desenvolver uma intervenção pedagógica mais consciente, flexível e ajustada à realidade, contribuindo para a construção da minha identidade enquanto professor. Ao refletir sobre as minhas intervenções em contexto de aula, compreendo que a maior evolução não esteve apenas nas estratégias utilizadas ou na forma de organizar as sessões, mas sobretudo na forma como passei a olhar para os alunos e para o processo de ensino-aprendizagem. Progressivamente, deixei de me preocupar apenas com aquilo que queria ensinar e passei a preocupar-me mais com aquilo que os alunos realmente estavam a aprender. Esta mudança de perspetiva constituiu uma das transformações mais significativas do meu estágio. Tal como numa corrida de longa distância, fui percebendo que cada decisão, cada ajuste e cada intervenção contribuía para um objetivo maior. Nem sempre as escolhas foram perfeitas, nem sempre os resultados corresponderam às expectativas, mas foi precisamente nesses momentos de dúvida, adaptação e reflexão que ocorreram algumas das aprendizagens mais valiosas. Foi através dessas experiências que comecei a construir uma intervenção pedagógica mais autêntica, consciente e centrada nos alunos, aproximando-me progressivamente da identidade profissional que pretendo continuar a desenvolver no futuro.

5.5 Gestão da turma: Atitude rígida vs Atitude flexível

A gestão da turma foi, ao longo do estágio, uma das dimensões mais desafiantes e exigentes da minha prática pedagógica. Desde cedo, percebi que não existe uma fórmula única ou uma abordagem universalmente eficaz, sendo necessário encontrar um equilíbrio constante entre uma atitude mais rígida e uma postura mais flexível. Inicialmente, a minha tendência foi assumir uma postura mais controladora, procurando garantir o cumprimento das regras e a organização da aula. Existia a preocupação de manter a disciplina e de assegurar que todos os alunos seguissem as indicações dadas, numa tentativa de criar um ambiente estruturado.

“Nos primeiros tempos sentia uma necessidade constante de controlar todos os aspetos da aula, preocupado com a organização, com o cumprimento das regras e com a possibilidade de perder o controlo do grupo.” (Diário de Bordo n.º 8 ou n.º 9, outubro de 2025)

No entanto, rapidamente se tornou evidente que uma postura excessivamente rígida pode limitar a participação dos alunos, reduzir a espontaneidade e, em alguns casos, afetar negativamente o clima de aula. Em determinadas situações, senti que a minha intervenção estava demasiado centrada no controlo, deixando em segundo plano a relação pedagógica e o envolvimento dos alunos. Por outro lado, ao tentar adotar uma postura mais flexível, permitindo maior autonomia e liberdade aos alunos, surgiram novos desafios, nomeadamente ao nível da gestão do comportamento e da organização da aula.

“Nem sempre é fácil encontrar o equilíbrio entre dar liberdade aos alunos e garantir que a aula decorre de forma organizada e produtiva.” (Diário de Bordo n.º 26, de 16 a 20 de março de 2026)

Foi neste confronto entre estas duas abordagens que comecei a perceber que o verdadeiro desafio não está em escolher entre ser rígido ou flexível, mas sim em encontrar o equilíbrio entre ambas, ajustando a intervenção em função do contexto. Contudo, ao longo do estágio, fui percebendo que esse equilíbrio não é algo fixo ou estável. Pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico, que exige uma constante adaptação às características da turma, ao momento da aula e às situações que vão surgindo.

“Com o passar do tempo, fui compreendendo que gerir uma turma não significa agir sempre da mesma forma, mas sim saber ajustar a

intervenção às exigências de cada momento.” (Diário de Bordo n.º 26, de 16 a 20 de março de 2026)

Esta consciência tornou-se particularmente evidente na turma partilhada, onde a necessidade de estrutura e controlo era mais acentuada. Nestes contextos, a definição de regras claras e a consistência na sua aplicação revelaram-se fundamentais para garantir um ambiente de trabalho adequado. Por outro lado, na turma residente, a intervenção exigiu uma abordagem mais flexível, centrada na motivação e na gestão do envolvimento dos alunos. Nestas situações, uma postura demasiado rígida poderia gerar desinteresse ou afastamento.

“A comunicação e interação com os alunos foi crescendo de uma forma natural, mantendo sempre o respeito mútuo necessário que deve existir numa relação entre professor e aluno.” (Diário de Bordo n.º 25, de 9 a 13 de março de 2026)

Esta dualidade obrigou-me a desenvolver uma maior sensibilidade pedagógica, sendo capaz de interpretar o contexto e ajustar a minha intervenção em tempo real. Tal como refere Doyle (1986), a gestão da aula implica a capacidade de tomar decisões constantes, ajustando a ação às condições do momento. Ao longo do estágio, fui também percebendo que a autoridade do professor não depende apenas da rigidez das regras, mas sobretudo da consistência, da justiça e da qualidade da relação pedagógica. A construção de um ambiente de respeito mútuo revelou-se mais eficaz do que uma abordagem baseada exclusivamente no controlo.

“Aquilo que sempre tentei incutir foi a participação ativa de todos os alunos, procedida de um ambiente onde eles se sentissem à vontade para fazer perguntas e colaborar entre si.” (Diário de Bordo n.º 25, de 9 a 13 de março de 2026)

Outro aspeto relevante prende-se com a necessidade de coerência. Em vários momentos, percebi que a inconsistência na aplicação das regras gerava confusão nos alunos e dificultava a gestão da turma. Assim, fui progressivamente desenvolvendo uma intervenção mais equilibrada, combinando momentos de exigência com momentos de maior flexibilidade, ajustando a minha postura às necessidades da aula. De acordo com Emmer e Sabornie (2015), uma gestão eficaz da turma resulta da combinação entre estrutura e flexibilidade, permitindo criar um ambiente organizado, mas ao mesmo tempo adaptável às necessidades dos alunos.

“Ao longo das aulas fui percebendo que a autoridade não se impõe apenas através da exigência, mas também através da relação de confiança que se estabelece com os alunos.” (Diário de Bordo n.º 25, de 9 a 13 de março de 2026)

Desta forma, a gestão da turma revelou-se um processo complexo, exigente e em constante construção. Mais do que encontrar um equilíbrio definitivo, aprendi que ser professor implica saber ajustar esse equilíbrio a cada momento, respondendo de forma consciente às exigências da prática. Ao refletir sobre esta dimensão da prática pedagógica, compreendo que uma das maiores aprendizagens do estágio foi precisamente abandonar a ideia de que existe uma forma única de gerir uma turma. Se, numa fase inicial, procurava respostas definitivas e estratégias universais, hoje reconheço que a gestão da aula exige sensibilidade, capacidade de adaptação e uma leitura constante do contexto.

Tal como numa corrida de longa distância, existem momentos em que é necessário acelerar, assumir uma postura mais diretiva e corrigir o rumo. Noutros momentos, torna-se mais importante acompanhar o ritmo do grupo, ouvir os alunos e permitir-lhes maior autonomia. O verdadeiro desafio está em saber identificar cada uma dessas situações e agir em conformidade. Foi nesta procura constante de equilíbrio entre exigência e proximidade, entre estrutura e flexibilidade, que fui construindo uma forma de estar mais consciente, mais autêntica e mais ajustada àquilo que pretendo ser enquanto professor.

5.6 O combate à indiferença pela Educação Física

Ao longo do estágio, uma das realidades que mais me marcou foi a indiferença demonstrada por alguns alunos em relação à disciplina de Educação Física, particularmente no ensino secundário. Apesar do seu potencial formativo, a Educação Física continua, em muitos casos, a ser percecionada como uma disciplina secundária, menos relevante quando comparada com outras áreas consideradas mais “académicas”. Esta perceção tornou-se evidente em diversos momentos, sobretudo na turma residente, onde alguns alunos demonstravam níveis de empenho inferiores ao esperado, especialmente quando sentiam que a sua classificação já se encontrava assegurada.

“Considero que um dos maiores desafios enquanto professor passa por conseguir manter os alunos envolvidos do primeiro ao último minuto da aula, procurando constantemente estratégias que despertem o seu interesse e promovam uma participação ativa.” (Diário de Bordo n.º 26, de 16 a 20 de março de 2026)

Este comportamento levou-me a refletir profundamente sobre o papel do professor de Educação Física e sobre a necessidade de combater esta indiferença. Percebi que não basta propor tarefas ou cumprir o planeamento; é necessário dar significado às aulas, mostrando aos alunos a importância daquilo que estão a aprender. Neste sentido, procurei adotar estratégias que promovessem um maior envolvimento dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas, desafiantes e ajustadas aos seus interesses. A introdução de variações nas tarefas, a adaptação dos conteúdos e a criação de contextos mais participativos revelaram-se importantes para captar a atenção dos alunos.

“Foi precisamente nos alunos menos envolvidos que senti a necessidade de investir mais tempo e atenção, procurando estratégias que os aproximassem da aula e da própria disciplina.” (Diário de Bordo n.º 23, de 23 a 27 de fevereiro de 2026)

No entanto, tornou-se evidente que o combate à indiferença não se faz apenas através das tarefas propostas, mas também através da relação pedagógica estabelecida com os alunos. A forma como o professor comunica, motiva e valoriza o esforço assume um papel determinante no envolvimento dos alunos. De acordo com Hattie (2009), a motivação e o envolvimento dos alunos estão fortemente associados à qualidade da interação pedagógica e ao feedback recebido. Esta ideia foi sendo confirmada ao longo da prática, reforçando a importância de uma intervenção próxima, exigente e consistente. Outro aspeto relevante prende-se com a necessidade de valorizar não apenas o desempenho, mas também o empenho e a evolução dos alunos. Em vários momentos, procurei reforçar positivamente comportamentos de participação e esforço, independentemente do nível de desempenho, contribuindo para a criação de um ambiente mais inclusivo.

“Foi particularmente gratificante observar alunos que inicialmente revelavam maiores dificuldades conseguirem superar-se através do empenho e da persistência demonstrados ao longo das aulas.” (Diário de Bordo n.º 21, de 9 a 13 de fevereiro de 2026)

Esta abordagem revelou-se particularmente importante para alunos com menores níveis de competência, que muitas vezes se afastam da participação por se sentirem menos capazes. Por outro lado, a experiência com a turma partilhada, permitiu-me observar uma realidade distinta, onde a participação surge de forma mais espontânea e natural. Neste contexto, a indiferença é praticamente inexistente, sendo substituída por entusiasmo e vontade de participar.

“Os alunos mostraram-se recetivos às propostas apresentadas, participando de forma espontânea e demonstrando prazer na realização das atividades.” (Diário de Bordo n.º 21, de 9 a 13 de fevereiro de 2026)

Esta diferença reforçou a ideia de que o problema não está na disciplina em si, mas sim na forma como esta é percecionada ao longo do percurso escolar. Cabe, assim, ao professor encontrar estratégias que mantenham este envolvimento ao longo dos anos. De acordo com Kirk (2010), a Educação Física deve ser estruturada de forma a promover experiências significativas, capazes de envolver os alunos e de lhes dar sentido à prática. Esta perspetiva reforça a importância de um ensino centrado no aluno, onde a participação e o significado das atividades assumem um papel central. Assim, ao longo do estágio, fui compreendendo que combater a indiferença pela Educação Física implica mais do que ensinar conteúdos. Implica criar experiências positivas, valorizar o esforço, promover a inclusão e estabelecer relações pedagógicas significativas.

“Enquanto professor, sinto que uma das minhas principais responsabilidades passa por encontrar formas de dar significado às tarefas propostas, para que os alunos compreendam a utilidade daquilo que fazem.” (Diário de Bordo n.º 22, de 24 a 28 de fevereiro de 2026)

Desta forma, o combate à indiferença revelou-se um dos maiores desafios da prática pedagógica, mas também uma das dimensões mais importantes na construção de uma Educação Física mais significativa, inclusiva e valorizada no contexto escolar. Ao refletir sobre esta realidade, compreendo que a indiferença não deve ser encarada como uma característica dos alunos, mas como um desafio pedagógico que exige reflexão e intervenção por parte do professor. Sempre que um aluno se afasta da participação, deixa de se sentir envolvido ou questiona a relevância da disciplina, surge uma oportunidade para repensar estratégias, aproximar conteúdos dos seus interesses e reforçar o significado das aprendizagens. Tal como numa meia-maratona, existem momentos em que o cansaço, a dúvida ou a vontade de desistir parecem ganhar espaço. No entanto, é precisamente nesses momentos que o apoio, a motivação e a

persistência se tornam mais importantes. Enquanto professor, percebi que o meu papel passa também por ajudar os alunos a ultrapassar essas barreiras, mostrando-lhes que a Educação Física pode ser muito mais do que uma disciplina escolar. Pode ser um espaço de descoberta, de superação, de inclusão e de construção de confiança, capaz de deixar marcas positivas que perduram muito para além do contexto da aula.

5.7 “Não vale tudo para ganhar”, os valores na Educação Física

Ao longo do meu percurso no desporto, e agora enquanto professor estagiário, um dos princípios que sempre esteve presente foi a ideia de que “não vale tudo para ganhar”. Este pensamento, que fui construindo ao longo das minhas experiências, tornou-se um dos pilares da minha intervenção pedagógica, influenciando a forma como encaro a Educação Física e o papel do professor. Num contexto onde o desporto está muitas vezes associado à competição e ao resultado, torna-se fundamental refletir sobre os valores que estão a ser transmitidos aos alunos. Ganhar pode ser importante, mas não pode ser o objetivo a qualquer custo. O respeito pelo outro, o cumprimento das regras, o esforço e a honestidade devem assumir-se como elementos centrais da prática desportiva.

“Não menos importante, procurei valorizar comportamentos como o respeito, a cooperação e o empenho, por considerar que estes aspetos são tão importantes quanto o próprio desempenho motor.” (Diário de Bordo n.º 21, de 9 a 13 de fevereiro de 2026)

Ao longo das aulas, especialmente nos jogos desportivos coletivos, foi possível observar situações onde a vontade de ganhar se sobrepunha ao respeito pelas regras ou pelos colegas. Em alguns momentos, surgiram comportamentos menos ajustados, como discussões, falta de fair-play ou tentativas de obter vantagem de forma incorreta. Estas situações obrigaram-me a intervir, não apenas do ponto de vista técnico ou organizativo, mas sobretudo ao nível dos valores. Percebi que o papel do professor não se limita a ensinar conteúdos, mas também a educar atitudes e comportamentos.

“Mais do que executar corretamente uma tarefa, interessa que os alunos compreendam a importância de respeitar os colegas, as regras e o espírito da atividade.” (Diário de Bordo n.º 23, de 23 a 27 de fevereiro de 2026)

Neste sentido, procurei reforçar constantemente a importância do respeito, da cooperação e do espírito desportivo, valorizando comportamentos positivos e chamando

a atenção para atitudes menos adequadas. Em várias situações, optei por parar a aula para refletir com os alunos sobre determinados comportamentos, promovendo uma maior consciência das suas ações. De acordo com Kirk (2010), a Educação Física deve ser entendida como um espaço de desenvolvimento não apenas motor, mas também social e moral, contribuindo para a formação integral dos alunos. Esta perspetiva foi sendo progressivamente integrada na minha prática, reforçando a importância de trabalhar os valores de forma intencional.

“Ao longo das aulas fui percebendo que algumas das aprendizagens mais importantes não estavam relacionadas com a técnica ou a tática, mas sim com a forma como os alunos se relacionavam uns com os outros.” (Diário de Bordo n.º 24, de 2 a 6 de março de 2026)

Por outro lado, também se tornou evidente que a valorização excessiva do resultado pode afastar alguns alunos da participação, especialmente aqueles com menores níveis de competência. Nestes casos, a competição pode deixar de ser motivadora, passando a ser um fator de exclusão.

“Ao longo das aulas fui percebendo que o sentimento de competência é determinante para a participação dos alunos, sendo importante criar situações onde todos possam experimentar o sucesso.” (Diário de Bordo n.º 22, de 24 a 28 de fevereiro de 2026)

Esta realidade levou-me a refletir sobre a necessidade de criar contextos onde todos os alunos se sintam incluídos, independentemente do seu nível de desempenho. A valorização do esforço, da evolução e da participação revelou-se essencial para promover um ambiente mais equilibrado e inclusivo. Ao longo do estágio, fui procurando construir uma abordagem onde o resultado não fosse o elemento central, mas sim uma consequência do processo. Mais importante do que ganhar ou perder, importa a forma como os alunos participam, respeitam os colegas e se envolvem nas atividades.

“Sempre procurei transmitir aos alunos que o sucesso não se mede apenas pelo resultado final, mas também pela forma como esse resultado é alcançado.” (Diário de Bordo n.º 25, de 9 a 13 de março de 2026)

Esta visão influenciou diretamente a forma como organizei as aulas, defini critérios de avaliação e interagi com os alunos. A componente atitudinal assumiu um papel relevante, sendo valorizados comportamentos como o empenho, o respeito e a cooperação. De acordo com Hattie (2009), o clima de aprendizagem e os valores promovidos em aula têm um impacto significativo no envolvimento dos alunos, sendo

determinantes para o sucesso do processo educativo. Assim, ao longo do estágio, fui consolidando a ideia de que a Educação Física deve ser muito mais do que um espaço de competição. Deve ser um contexto de aprendizagem, onde os alunos desenvolvem competências físicas, mas também valores essenciais para a sua formação enquanto cidadãos.

“Cada vez mais acredito que o verdadeiro sucesso da Educação Física não está em formar melhores atletas, mas sim melhores pessoas.” (Diário de Bordo n.º 27, de 23 a 27 de março de 2026)

Desta forma, a convicção de que “não vale tudo para ganhar” deixou de ser apenas um princípio pessoal, passando a assumir-se como uma orientação clara da minha prática pedagógica, contribuindo para uma Educação Física mais justa, inclusiva e formativa. Ao refletir sobre este princípio, percebo que uma das maiores responsabilidades do professor de Educação Física passa por ajudar os alunos a compreender que o valor da prática desportiva vai muito além do resultado. As vitórias são passageiras, os recordes acabam por ser ultrapassados e os resultados tendem a ser esquecidos. Contudo, os valores aprendidos através da participação, do respeito, da honestidade e da cooperação permanecem e acompanham os alunos ao longo da vida. Tal como numa maratona, o que verdadeiramente define o percurso não é apenas o momento em que se cruza a meta, mas a forma como se chegou até ela. O esforço realizado, as dificuldades ultrapassadas, o respeito pelos outros participantes e a integridade demonstrada durante o percurso são, muitas vezes, mais importantes do que a própria classificação final. Foi esta visão que procurei transmitir aos alunos ao longo do estágio e que pretendo continuar a transportar para a minha prática futura. Mais do que ensinar a ganhar, acredito que a Educação Física deve ensinar a participar, a respeitar, a superar dificuldades e a crescer enquanto pessoa.

5.8 Momentos de Observação

Os momentos de observação assumiram um papel fundamental ao longo do estágio, constituindo-se como um dos principais instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Mais do que uma simples presença em aula, a observação permitiu analisar diferentes formas de intervenção pedagógica, compreender dinâmicas de grupo e refletir sobre a prática docente. Desde o início do estágio, procurei adotar uma postura ativa durante estes momentos, não me limitando a observar de forma passiva, mas sim a analisar criticamente aquilo que acontecia em aula. A observação das aulas da professora cooperante revelou-se particularmente

importante, permitindo identificar estratégias de gestão da aula, formas de comunicação, métodos de organização e diferentes abordagens pedagógicas.

“Ao observar as aulas dos meus colegas e da professora cooperante, fui percebendo que pequenos pormenores que à partida parecem insignificantes podem ter um impacto muito significativo na qualidade da aula.” (Diário de Bordo n.º 20, de 2 a 5 de fevereiro de 2026)

Para além disso, a observação das aulas dos colegas do núcleo de estágio constituiu igualmente um momento de grande aprendizagem. A possibilidade de assistir a diferentes formas de conduzir a aula permitiu-me alargar a minha perspetiva sobre o ensino, percebendo que não existe uma única forma correta de intervir, mas sim diferentes abordagens que podem ser eficazes em função do contexto e das características dos alunos. Em vários momentos, tal como evidenciado nos diários de bordo, a observação permitiu identificar estratégias que posteriormente procurei integrar na minha prática, bem como reconhecer aspetos que poderiam ser melhorados ou evitados.

“A observação permitiu-me olhar para a aula de uma perspetiva diferente, identificando aspetos que muitas vezes passam despercebidos quando estamos focados na condução da própria aula.” (Diário de Bordo n.º 20, de 2 a 5 de fevereiro de 2026)

Outro aspeto relevante prende-se com a capacidade de análise desenvolvida ao longo do estágio. Progressivamente, a observação deixou de se centrar apenas na atuação do professor, passando a focar-se também no comportamento dos alunos, no seu nível de envolvimento, nas interações estabelecidas e nas suas respostas às tarefas propostas. Esta mudança de foco revelou-se particularmente importante, uma vez que permitiu compreender melhor o impacto das decisões pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. A observação dos alunos possibilitou identificar fatores que influenciavam a participação, a motivação e o sucesso das tarefas, contribuindo para uma intervenção mais consciente e fundamentada.

De acordo com Schön (1983), a reflexão sobre a ação e a observação crítica da prática constituem elementos centrais no desenvolvimento profissional do professor. Esta perspetiva foi sendo progressivamente integrada ao longo do estágio, contribuindo para uma análise mais crítica e sustentada da prática pedagógica. Para além da observação direta em aula, os momentos de reflexão conjunta com a professora cooperante e com os colegas do núcleo revelaram-se igualmente importantes. A discussão de situações

concretas permitiu confrontar diferentes pontos de vista, aprofundar a análise das experiências vividas e encontrar soluções para os desafios identificados.

“A troca de ideias com os colegas do núcleo e com a professora cooperante permitiu-me analisar a mesma situação sob diferentes perspectivas, enriquecendo significativamente a minha reflexão.” (Diário de Bordo n.º 22, de 24 a 28 de fevereiro de 2026)

Estas partilhas contribuíram para uma melhor compreensão da complexidade da prática docente, permitindo reconhecer que uma mesma situação pode ser interpretada de diferentes formas e que existem múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica. Ao longo do estágio, tornou-se evidente que a observação não deve ser encarada como um momento secundário, mas sim como uma parte integrante do processo de aprendizagem profissional. Foi através destes momentos que consegui desenvolver uma maior consciência da prática pedagógica, melhorar a minha capacidade de análise e enriquecer a qualidade da minha intervenção em aula.

“A partilha de experiências e a discussão de situações concretas contribuíram para uma compreensão mais aprofundada dos desafios associados à prática pedagógica.” (Diário de Bordo n.º 22, de 24 a 28 de fevereiro de 2026)

Assim, os momentos de observação assumiram-se como uma ferramenta essencial no meu desenvolvimento enquanto professor, permitindo aprender com os outros, refletir sobre a prática e construir uma intervenção pedagógica mais consciente, crítica e ajustada à realidade. Ao refletir sobre esta dimensão do estágio, reconheço que algumas das aprendizagens mais significativas não resultaram diretamente das aulas que lecionei, mas sim da capacidade de observar, analisar e aprender com as experiências dos outros. Observar permitiu-me desenvolver um olhar mais atento sobre a prática pedagógica, compreender melhor os alunos e identificar estratégias que contribuíram para a melhoria da minha intervenção. Tal como um corredor aprende observando diferentes formas de correr, gerir o esforço ou ultrapassar obstáculos, também eu fui aprendendo a ser professor através da observação daqueles que me rodeavam. Foi neste processo de observação, reflexão e partilha que construí uma compreensão mais profunda da profissão docente e da complexidade que lhe está associada.

5.9 Diários de Bordo

Os diários de bordo assumiram-se como um dos instrumentos mais marcantes e transformadores ao longo de todo o estágio profissional. Mais do que um registo descritivo das aulas, estes constituíram um verdadeiro espaço de reflexão, permitindo analisar experiências, questionar decisões e compreender o processo de ensino de forma mais profunda. Inicialmente, a escrita dos diários foi encarada como uma tarefa obrigatória, associada ao cumprimento de requisitos do estágio. No entanto, com o passar do tempo, este processo foi ganhando significado, transformando-se num momento privilegiado de introspeção e aprendizagem.

“Num registo mais pessoal e em jeito de desabafo reflexivo, sinto também que...” (Diário de Bordo n.º 26, de 16 a 20 de março de 2026)

Através dos diários de bordo, foi possível revisitar as aulas, identificar aspetos positivos e negativos, e refletir sobre as decisões tomadas em contexto real. Este exercício revelou-se fundamental para desenvolver uma maior consciência da prática pedagógica, permitindo compreender não apenas o que foi feito, mas sobretudo porquê. Em muitos momentos, os diários foram também um espaço de desabafo, onde expressei dúvidas, frustrações e inseguranças. A complexidade da prática pedagógica, aliada à exigência do estágio, tornou evidente que ensinar não é um processo linear, sendo marcado por avanços, recuos e constantes desafios.

“Quanto mais o estágio avançava, mais sentia necessidade de escrever não apenas sobre aquilo que aconteceu, mas sobretudo sobre aquilo que me fez pensar.” (Diário de Bordo n.º 25, de 9 a 13 de março de 2026)

Esta oscilação entre momentos positivos e desafiantes foi essencial para o desenvolvimento profissional, permitindo compreender que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Ao refletir sobre as dificuldades, foi possível identificar estratégias de melhoria e ajustar a intervenção pedagógica.

“Percebi que muitas das aprendizagens mais importantes surgiam precisamente nos momentos em que algo não corria como esperado.” (Diário de Bordo n.º 22, de 24 a 28 de fevereiro de 2026)

De acordo com Schön (1983), o desenvolvimento profissional do professor está profundamente ligado à sua capacidade de refletir sobre a prática. Neste sentido, os diários de bordo assumiram-se como um instrumento central nesse processo, promovendo uma reflexão contínua e estruturada. Outro aspeto relevante prende-se com a evolução da própria escrita. Progressivamente, os registos tornaram-se mais

analíticos e fundamentados, deixando de se centrar apenas na descrição dos acontecimentos para integrar uma reflexão mais crítica e consciente.

“Ao reler algumas reflexões anteriores, tornou-se evidente a evolução da minha forma de pensar, de analisar os problemas e de encarar a profissão docente.” (Diário de Bordo n.º 27, de 23 a 27 de março de 2026)

Para além da análise pedagógica, os diários permitiram também refletir sobre a construção da minha identidade enquanto professor. Em várias ocasiões, questioneei a minha forma de intervir, os meus valores e o tipo de professor que pretendo ser.

“Os diários acabaram por se transformar num espaço onde podia questionar as minhas decisões, reconhecer erros e procurar formas de melhorar a minha intervenção.” (Diário de Bordo n.º 27, de 23 a 27 de março de 2026)

Esta dimensão revelou-se particularmente importante, uma vez que o estágio não se limita ao desenvolvimento de competências técnicas, mas envolve também a construção de uma identidade profissional consciente e fundamentada. Os diários de bordo permitiram ainda estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, integrando referências bibliográficas que ajudaram a sustentar as reflexões realizadas. Esta articulação contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das situações vividas em aula. Por outro lado, a escrita regular dos diários exigiu disciplina e consistência, tornando-se um hábito que acompanhou todo o percurso de estágio. Este compromisso revelou-se fundamental para garantir uma reflexão contínua e não apenas pontual.

“Muitas das reflexões mais significativas não surgiram durante a aula, mas sim mais tarde, quando tive tempo para rever mentalmente aquilo que tinha acontecido.” (Diário de Bordo n.º 23, de 23 a 27 de fevereiro de 2026)

Ao longo do estágio, tornou-se evidente que os diários de bordo não são apenas um instrumento de registo, mas sim uma ferramenta de desenvolvimento profissional. Foi através deles que consegui dar sentido às experiências vividas, aprender com os erros e consolidar as aprendizagens realizadas. Assim, os diários de bordo assumiram-se como um elemento central no meu percurso, permitindo transformar a experiência prática em conhecimento, contribuindo de forma decisiva para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e fundamentada.

“Escrever obrigou-me a parar, pensar e olhar para a prática com um nível de profundidade que dificilmente teria alcançado apenas através da experiência.” (Diário de Bordo n.º 27, de 23 a 27 de março de 2026)

Desta forma, considero que os diários de bordo foram, sem dúvida, um dos instrumentos mais importantes de todo o estágio, não apenas pelo que permitiram registar, mas sobretudo pelo que possibilitaram compreender. Ao refletir sobre este processo, percebo que muitas das aprendizagens mais significativas do estágio não aconteceram apenas durante a ação, mas sobretudo nos momentos em que tive oportunidade de analisar de forma crítica. Os diários de bordo permitiram-me transformar experiências isoladas em conhecimento profissional, identificar padrões de atuação, compreender melhor as minhas decisões e reconhecer aspetos que necessitavam de melhoria. Tal como um corredor que analisa cada treino para compreender onde pode evoluir, também eu encontrei nos diários de bordo um espaço privilegiado para revisitar o percurso realizado, reconhecer progressos e identificar novos desafios. Mais do que um requisito académico, estes registos transformaram-se num instrumento de crescimento pessoal e profissional, permitindo-me desenvolver uma postura cada vez mais reflexiva, consciente e fundamentada. Foi através deste exercício contínuo de escrita e reflexão que comecei verdadeiramente a compreender que ensinar implica não apenas agir, mas também pensar criticamente sobre a própria ação.

6 CORRER PARA ALÉM DA PISTA

"O espírito da corrida não está apenas na meta alcançada, mas nas pessoas com quem partilhamos o percurso."

(Adaptado de Kathrine Switzer, n. 1947)

6.1 Participação na Escola e Relação com a Comunidade

A participação na vida escolar para além do contexto de aula assumiu-se como uma componente essencial do estágio, permitindo uma integração mais completa na realidade educativa e proporcionando experiências enriquecedoras ao nível pessoal e profissional. O envolvimento em atividades como o Desporto Escolar, o futsal, o cortamato e os diferentes torneios escolares revelou-se fundamental para compreender o papel da Educação Física para além do currículo formal. Ao longo do estágio, procurei participar ativamente nas diversas iniciativas promovidas pela escola, reconhecendo que o papel do professor não se limita ao espaço da aula, mas estende-se à dinamização de atividades que promovem o envolvimento dos alunos e fortalecem a ligação à comunidade escolar.

"A participação nestas atividades permitiu-me contactar com os alunos num contexto diferente daquele que habitualmente existe em aula, possibilitando a construção de relações mais próximas e significativas."

(Diário de Bordo n.º 28, de 30 de março a 3 de abril de 2026)

O Desporto Escolar, em particular, constituiu um espaço privilegiado de aprendizagem e interação. A participação nestas atividades permitiu observar os alunos num contexto diferente, onde a motivação, o espírito de equipa e o compromisso assumem um papel central. No caso do futsal, foi possível acompanhar de perto a dinâmica de equipa, percebendo a importância da cooperação, da responsabilidade e da gestão emocional em contexto competitivo. Nestes ambientes, tornou-se evidente que o desporto pode assumir um papel determinante no desenvolvimento pessoal dos alunos, promovendo valores como o respeito, a disciplina e o espírito de equipa.

"Foi interessante observar alunos que, em contexto de aula, assumem uma postura mais reservada, demonstrarem nestas atividades elevados níveis de envolvimento, entusiasmo e responsabilidade." (Diário de Bordo n.º 28, de 30 de março a 3 de abril de 2026)

O corta-mato escolar constituiu igualmente uma experiência marcante, destacando-se pela sua dimensão coletiva e pela participação alargada dos alunos. Este tipo de evento permitiu promover hábitos de vida saudável, incentivar a prática de atividade física e reforçar o sentido de pertença à escola. Para além da componente competitiva, destacou-se o ambiente de apoio mútuo e incentivo entre os participantes, reforçando valores de superação pessoal e espírito de comunidade. Para além disso, os torneios escolares, nomeadamente nas modalidades de voleibol, basquetebol e ténis de mesa, revelaram-se momentos importantes de dinamização da vida escolar. Estas iniciativas permitiram criar contextos de competição saudável, onde os alunos puderam aplicar competências adquiridas nas aulas, ao mesmo tempo que desenvolveram valores sociais e comportamentais.

“Mais do que os resultados alcançados, destacou-se a forma como os alunos cooperaram entre si, assumiram responsabilidades e representaram a escola.” (Diário de Bordo n.º 29, de 13 a 17 de abril de 2026)

A participação nestas atividades permitiu também reforçar a relação pedagógica com os alunos, criando um ambiente mais próximo e informal, que contribuiu para uma melhor comunicação e entendimento em contexto de aula. Em muitos momentos, foi possível conhecer facetas dos alunos que dificilmente se revelam durante as aulas, compreendendo melhor as suas motivações, interesses e formas de interação. De acordo com Bento (2003), a Educação Física deve estender-se para além do espaço formal de ensino, promovendo experiências diversificadas que contribuam para o desenvolvimento global dos alunos. Esta perspetiva foi claramente evidenciada ao longo destas experiências, reforçando a importância de uma intervenção pedagógica que vá além da aula. Por outro lado, estas atividades permitiram também uma maior integração na comunidade escolar, promovendo o trabalho colaborativo entre professores, assistentes operacionais e restantes intervenientes educativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências organizacionais e de intervenção em contextos diversificados.

“Nestes momentos, tornou-se evidente que o desporto possui um enorme potencial educativo, permitindo trabalhar valores que muitas vezes ultrapassam aquilo que é possível desenvolver em contexto de aula.” (Diário de Bordo n.º 29, de 13 a 17 de abril de 2026)

Assim, a participação na escola e a relação com a comunidade assumiram-se como dimensões fundamentais do estágio, permitindo uma experiência mais completa e

contribuindo para a construção de uma identidade profissional mais consciente e envolvida. Ao refletir sobre estas experiências, compreendo que muitas das aprendizagens mais significativas aconteceram fora do espaço formal da aula. Foi nestes momentos que percebi, de forma mais clara, a importância da escola enquanto comunidade educativa e o papel do professor enquanto agente ativo na sua dinamização. A participação em atividades extracurriculares permitiu-me desenvolver uma visão mais abrangente da profissão docente, compreendendo que educar implica também criar oportunidades de participação, promover relações interpessoais positivas e contribuir para o fortalecimento do sentimento de pertença dos alunos à escola. Tal como numa corrida de longa distância, o percurso não se faz sozinho. Cada experiência, cada atividade e cada pessoa com quem partilhamos o caminho contribui para o nosso crescimento. Foi precisamente através desta participação ativa na vida da escola e da proximidade com a comunidade educativa que consegui compreender melhor o verdadeiro alcance da Educação Física e o impacto que esta pode ter na formação integral dos alunos. Mais do que cruzar metas individuais, estas experiências ensinaram-me a valorizar a importância do percurso partilhado e da construção coletiva de uma escola mais participativa, inclusiva e significativa.

7 KM 35 – SUPERAR O MURO

"Quando já não podemos correr, caminhamos; quando já não podemos caminhar, avançamos de qualquer forma."

(Dean Karnazes, n. 1962)

Estudo de Caso

“A importância das aulas de Educação Física na inclusão dos alunos face às outras disciplinas”

7.1 Resumo

A inclusão assume-se atualmente como um dos principais desafios da escola contemporânea, exigindo a criação de contextos educativos que promovam a participação e o envolvimento de todos os alunos. Neste sentido, a Educação Física apresenta características particulares que podem contribuir para a promoção da inclusão, nomeadamente através da interação social, da cooperação e da participação ativa dos alunos. O presente estudo teve como objetivo analisar a perceção dos alunos relativamente à importância das aulas de Educação Física na promoção da inclusão, comparativamente às restantes disciplinas do currículo. Para tal, foi aplicado um questionário a 71 alunos dos 6.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. Os resultados obtidos evidenciaram uma perceção globalmente positiva da disciplina, destacando-se a sua importância na integração dos alunos, na promoção da participação, na interação entre pares e na criação de um ambiente de aprendizagem positivo. De forma geral, os alunos consideraram que a Educação Física proporciona maiores oportunidades de inclusão quando comparada com as restantes disciplinas. Os resultados reforçam a importância da Educação Física enquanto contexto privilegiado para a promoção da inclusão escolar, evidenciando o papel determinante que a disciplina pode assumir no desenvolvimento pessoal, social e relacional dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; PARTICIPAÇÃO; ALUNOS; ESCOLA.

7.2 Abstract

Inclusion is currently considered one of the main challenges faced by contemporary schools, requiring the creation of educational contexts that promote the participation and involvement of all students. In this regard, Physical Education presents characteristics that may contribute to the promotion of inclusion, namely through social interaction, cooperation, and students' active participation. The aim of this study was to analyze students' perceptions regarding the importance of Physical Education classes in promoting inclusion when compared to other school subjects. To achieve this purpose, a questionnaire was administered to 71 students from the 6th, 10th, and 11th grades of Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. The results revealed an overall positive perception of the subject, highlighting its importance in students' integration, the promotion of participation, peer interaction, and the creation of a positive learning environment. In general, students consider that Physical Education provides greater opportunities for inclusion when compared to other school subjects. The findings reinforce the importance of Physical Education as a privileged context for the promotion of school inclusion, highlighting the significant role that the subject can play in students' personal, social, and relational development.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; INCLUSION; PARTICIPATION; STUDENTS; SCHOOL.

7.3 Introdução

A inclusão constitui atualmente um dos princípios fundamentais da escola contemporânea, assumindo-se como um desafio permanente para os diferentes agentes educativos. Mais do que garantir a presença de todos os alunos no mesmo espaço escolar, a inclusão implica criar condições para que cada aluno participe ativamente, se sinta valorizado e tenha oportunidades efetivas de aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, a escola deve procurar promover contextos educativos capazes de responder à diversidade dos alunos, reconhecendo as suas características, necessidades e potencialidades. A Educação Física apresenta características particulares que a distinguem das restantes disciplinas do currículo. A sua natureza prática, a constante interação entre os alunos e a necessidade de cooperação na realização de diversas tarefas criam oportunidades únicas para o desenvolvimento de relações interpessoais e para a promoção da participação de todos os alunos. Segundo Bailey (2006), a Educação Física possui um elevado potencial ao nível do desenvolvimento social e pessoal dos alunos, podendo assumir um papel relevante na promoção da inclusão em contexto escolar. Ao longo do estágio profissional desenvolvido na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, foi possível observar diversas situações que evidenciaram este potencial inclusivo da disciplina. Em diferentes momentos, verificou-se que alunos que apresentavam uma participação mais reduzida noutros contextos escolares demonstravam níveis superiores de envolvimento durante as aulas de Educação Física. Simultaneamente, foi possível observar que as dinâmicas de grupo, a cooperação entre pares e a natureza das tarefas propostas contribuíam frequentemente para a criação de um ambiente favorável à participação e à integração dos alunos. Contudo, importa reconhecer que a inclusão não ocorre de forma automática. O potencial inclusivo da Educação Física depende, em grande medida, das estratégias pedagógicas adotadas pelo professor, da forma como as tarefas são organizadas e da capacidade de responder às necessidades dos diferentes alunos. Tal como refere Kirk (2010), a qualidade das experiências proporcionadas nas aulas de Educação Física influencia significativamente o impacto que a disciplina pode ter no desenvolvimento dos alunos. Foi precisamente a partir destas observações e reflexões que surgiu o interesse pelo desenvolvimento do presente estudo. Procurou-se compreender de que forma os alunos percecionam a Educação Física enquanto disciplina promotora de inclusão, comparativamente às restantes disciplinas do currículo escolar. Assim, o principal objetivo deste estudo consiste em analisar a perceção dos alunos relativamente à importância das aulas de Educação Física na promoção da inclusão escolar, procurando compreender se os alunos se sentem mais integrados,

participativos e envolvidos nesta disciplina quando comparada com as restantes áreas curriculares.

7.4 Metodologia

7.4.1 Participantes

Participaram neste estudo 71 alunos da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, pertencentes aos 6.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade. A amostra integrou alunos de quatro turmas distintas, nomeadamente uma turma do 6.º ano, duas turmas do 10.º ano e uma turma do 11.º ano. A seleção dos participantes teve por base critérios de conveniência, uma vez que o questionário foi aplicado às turmas envolvidas no contexto do Estágio Profissional. A participação dos alunos foi voluntária, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas recolhidas.

7.4.2 Instrumento de recolha de dados

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário elaborado através da plataforma Google Forms. A construção do questionário teve como principal objetivo analisar a perceção dos alunos relativamente à importância das aulas de Educação Física na promoção da inclusão escolar, comparativamente às restantes disciplinas do currículo. O questionário integrou questões fechadas organizadas através de uma escala de Likert de cinco pontos, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente). As questões abordavam diferentes dimensões associadas à inclusão, nomeadamente a participação dos alunos, a interação entre pares, o sentimento de pertença, a integração e o ambiente vivido nas aulas de Educação Física. Para além das questões fechadas, foram igualmente incluídas questões de resposta aberta, permitindo aos alunos justificar algumas das suas opiniões e partilhar perceções pessoais relativamente ao papel da Educação Física na sua experiência escolar.

7.4.3 Procedimentos

A aplicação do questionário decorreu durante o terceiro período letivo, em contexto escolar. Antes do preenchimento, os alunos foram informados acerca dos objetivos do estudo e esclarecidos de que a participação era voluntária e anónima. Após a recolha dos dados, procedeu-se à organização e análise das respostas obtidas. Numa primeira fase foi realizada uma análise descritiva dos resultados, através do cálculo de frequências, percentagens e médias. Posteriormente, os dados foram analisados e interpretados à luz da literatura existente, procurando compreender a forma como os

alunos percebem a Educação Física enquanto disciplina promotora de inclusão escolar.

7.5 Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos através da aplicação do questionário aos 71 alunos participantes no estudo. Os dados recolhidos permitiram analisar a percepção dos alunos relativamente à importância das aulas de Educação Física na promoção da inclusão, das relações interpessoais e da participação, quando comparada com as restantes disciplinas do currículo. Para facilitar a análise e interpretação dos resultados, as respostas foram organizadas em diferentes dimensões: inclusão, relações e interação social, motivação e participação. Em todas as afirmações foi utilizada uma escala de Likert de cinco pontos, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente). De forma geral, os resultados evidenciam uma percepção globalmente positiva da Educação Física, verificando-se uma predominância das respostas de concordância e concordância total na maioria das afirmações analisadas. Estes resultados sugerem que os alunos reconhecem na disciplina um importante contributo para a inclusão, participação e interação social em contexto escolar.

7.5.1 Caracterização dos Participantes

Participaram neste estudo 71 alunos da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, pertencentes aos 6.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade. Relativamente ao género dos participantes, verificou-se uma predominância do sexo feminino, correspondendo a 63,4% da amostra (n = 45), enquanto os alunos do sexo masculino representaram 36,6% (n = 26). No que respeita à distribuição por ano de escolaridade, participaram alunos do 6.º, 10.º e 11.º anos, permitindo recolher perceções de diferentes níveis de ensino e proporcionar uma visão mais abrangente relativamente ao papel da Educação Física na promoção da inclusão em contexto escolar.

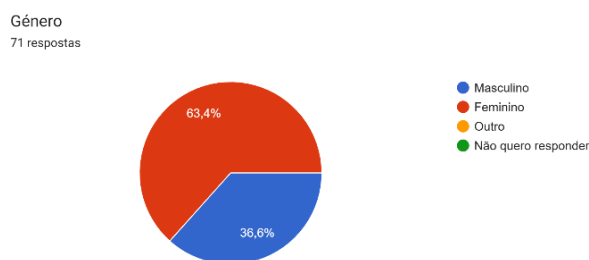


Gráfico 1 - Distribuição dos participantes em função do género

7.5.2 Inclusão

A inclusão constitui uma das dimensões centrais do presente estudo, procurando compreender de que forma os alunos percecionam a Educação Física como uma disciplina promotora da participação, integração e envolvimento de todos os alunos. Para analisar esta dimensão, foram consideradas quatro afirmações relacionadas com o sentimento de inclusão, as oportunidades de participação, o envolvimento dos alunos e o conforto na participação.

Como se apresenta no gráfico 2, os resultados evidenciam uma percepção globalmente positiva relativamente ao sentimento de inclusão nas aulas de Educação Física. Verifica-se que 77,5% dos alunos concordam ou concordam totalmente com a afirmação, enquanto apenas 9,8% manifestam discordância. Estes resultados sugerem que os alunos percecionam a Educação Física como uma disciplina promotora da inclusão quando comparada com as restantes disciplinas do currículo.

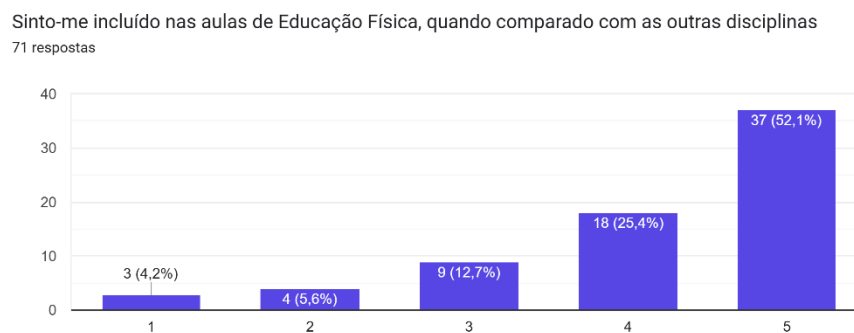


Gráfico 2 - Sinto-me incluído nas aulas de Educação Física, quando comparado com as outras disciplinas

Os resultados demonstram que a maioria dos participantes considera que a Educação Física proporciona mais oportunidades de participação do que as restantes disciplinas. Observa-se que 73,3% dos alunos concordam ou concordam totalmente com esta afirmação, reforçando a ideia de que a natureza prática da disciplina favorece uma participação mais ativa dos alunos.

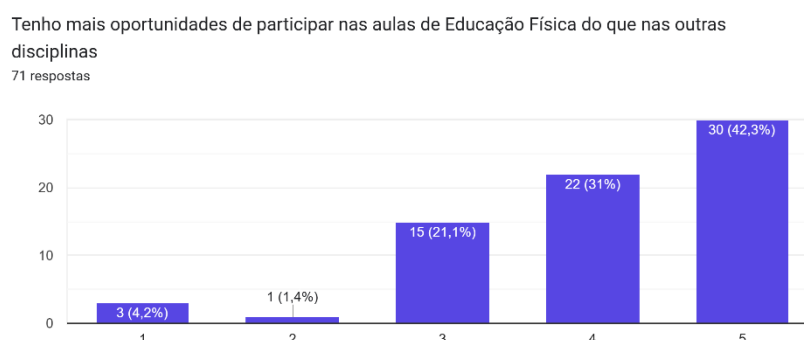


Gráfico 3 - Tenho mais oportunidades de participar nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas

Relativamente ao envolvimento dos alunos, os resultados revelam uma percepção bastante positiva. Verifica-se que 77,5% dos participantes concordam ou concordam totalmente que a Educação Física promove um maior envolvimento de todos os alunos quando comparada com as restantes disciplinas.

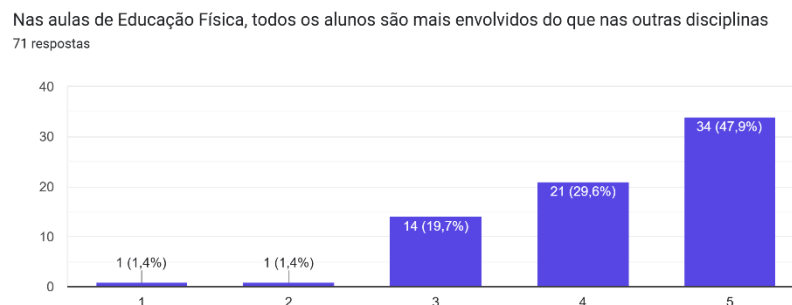


Gráfico 4 - Sinto-me mais à vontade para participar nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas

Os resultados evidenciam que a maioria dos alunos se sente confortável para participar nas aulas de Educação Física. Cerca de 70,4% dos participantes concordam ou concordam totalmente com esta afirmação, sugerindo que a disciplina proporciona um ambiente favorável à participação e à expressão dos alunos.

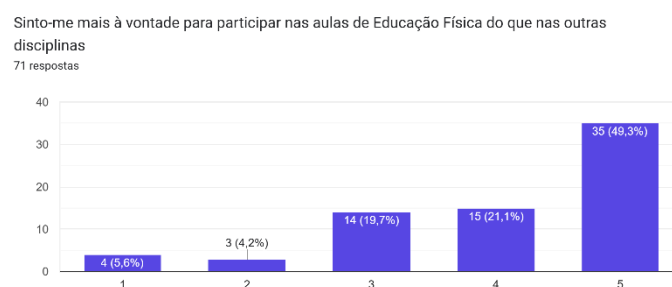


Gráfico 5 - Sinto-me mais à vontade para participar nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas

De uma forma geral, os resultados desta dimensão evidenciam uma percepção positiva da Educação Física enquanto contexto promotor de inclusão. Os alunos reconhecem na disciplina oportunidades acrescidas de participação, envolvimento e integração, fatores que contribuem para um maior sentimento de pertença e inclusão em contexto escolar.

7.5.3 Relações e Interação Social

Uma das características frequentemente associadas à Educação Física prende-se com a promoção das relações interpessoais e da interação entre os alunos. Neste sentido, procurou-se analisar a perceção dos participantes relativamente ao papel da disciplina na promoção da interação, integração e entreajuda entre colegas.

Os resultados evidenciam uma forte perceção do papel da Educação Física na promoção das interações sociais. Verifica-se que 74,7% dos alunos concordam ou concordam totalmente com a afirmação, sugerindo que a disciplina favorece o contacto e a comunicação entre os colegas.

Interaço mais com os colegas nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas
71 respostas

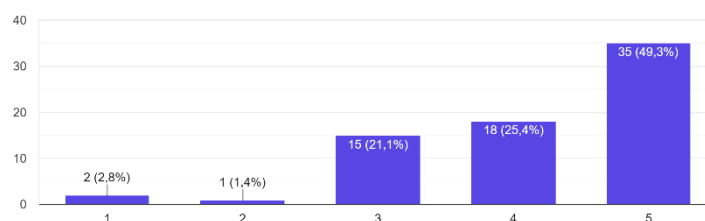


Gráfico 6 - Interaço mais com os colegas nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas

Esta foi uma das afirmações que registou níveis de concordância mais elevados. Os resultados demonstram que 84,5% dos participantes concordam ou concordam totalmente que a Educação Física facilita a integração entre os alunos, evidenciando o potencial inclusivo da disciplina.

A Educação Física facilita mais a integração entre alunos do que as outras disciplinas
71 respostas

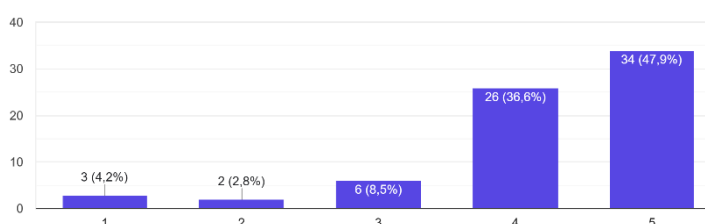


Gráfico 7 - A Educação Física facilita mais a integração entre alunos do que as outras disciplinas

Relativamente à entreajuda entre alunos, os resultados revelam igualmente uma perceção positiva. Verifica-se que 76,0% dos participantes concordam ou concordam totalmente com esta afirmação, sugerindo que a Educação Física promove comportamentos de cooperação e apoio entre colegas.

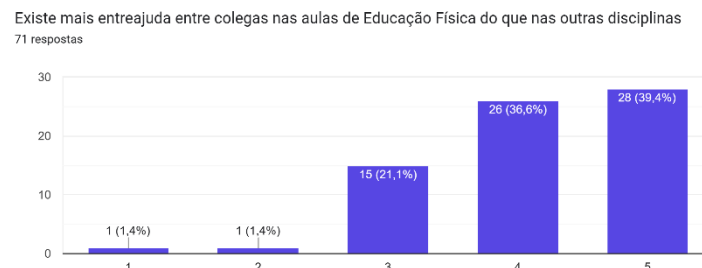


Gráfico 8 - Existe mais entreajuda entre colegas nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas

Os resultados demonstram uma perceção muito favorável relativamente ao ambiente vivido nas aulas de Educação Física. Cerca de 76,1% dos alunos concordam ou concordam totalmente que o ambiente é mais positivo quando comparado com as restantes disciplinas.

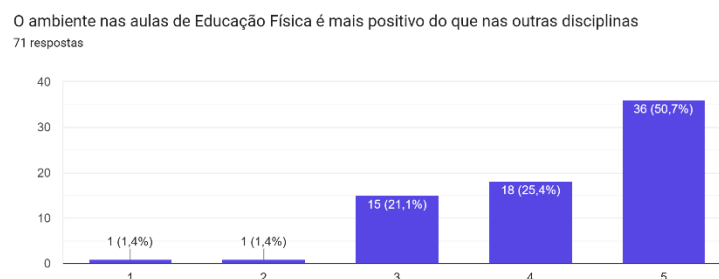


Gráfico 9 - O ambiente nas aulas de Educação Física é mais positivo do que nas outras disciplinas

De forma global, os resultados desta dimensão evidenciam que os alunos reconhecem na Educação Física um contexto particularmente favorável à interação social, à integração entre pares e à criação de um ambiente positivo de aprendizagem. Estes aspetos parecem contribuir significativamente para a perceção da disciplina enquanto espaço promotor de inclusão e participação.

7.5.4 Motivação e Participação

A motivação e a participação constituem dimensões fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Neste sentido, procurou-se analisar a percepção dos participantes relativamente ao impacto da Educação Física na motivação, participação e autonomia dos alunos, quando comparada com as restantes disciplinas.

Os resultados evidenciam uma percepção bastante positiva relativamente à motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. Verifica-se que 76,1% dos participantes concordam ou concordam totalmente com esta afirmação, sugerindo que a disciplina é percecionada como um contexto particularmente motivador.

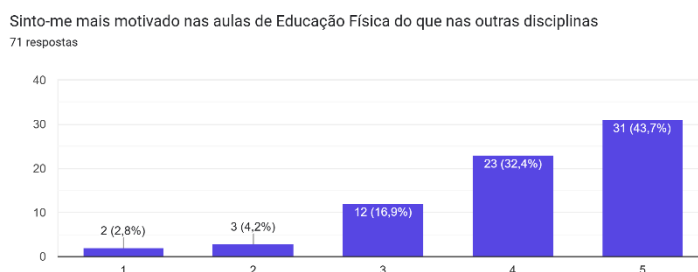


Gráfico 10 - Sinto-me mais motivado nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas

Relativamente à participação, os resultados demonstram uma forte valorização da disciplina. Cerca de 78,9% dos alunos concordam ou concordam totalmente que participam mais nas aulas de Educação Física quando comparadas com as restantes disciplinas.

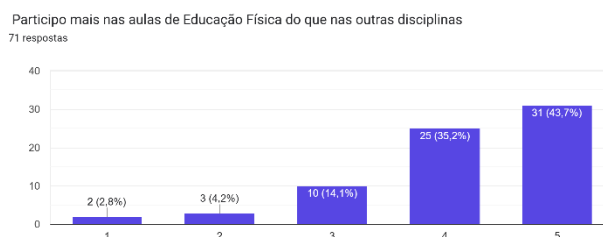


Gráfico 11 - Participo mais nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas

Os resultados revelam uma percepção globalmente favorável da disciplina. Verifica-se que 76,1% dos participantes concordam ou concordam totalmente com esta afirmação, evidenciando uma elevada apreciação das aulas de Educação Física.

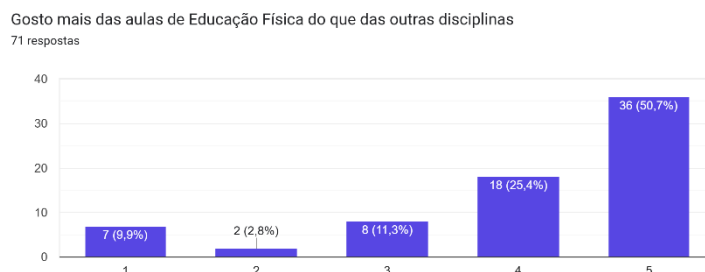


Gráfico 12 - Gosto mais das aulas de Educação Física do que das outras disciplinas

Esta foi uma das afirmações que apresentou níveis mais elevados de concordância. Os resultados mostram que 80,3% dos alunos concordam ou concordam totalmente que possuem maior liberdade para participar nas aulas de Educação Física, quando comparadas com as restantes disciplinas.

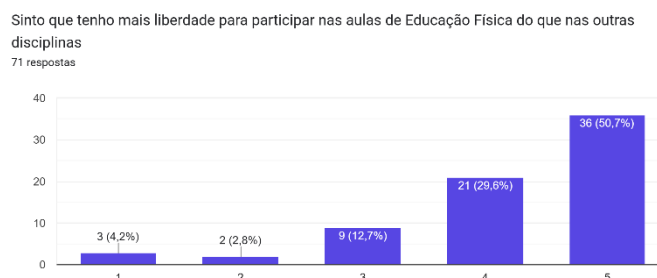


Gráfico 13 - Sinto que tenho mais liberdade para participar nas aulas de Educação Física do que nas outras disciplinas

De forma geral, os resultados desta dimensão demonstram que a Educação Física é percecionada pelos alunos como uma disciplina particularmente motivadora, participativa e promotora da autonomia. Os elevados níveis de concordância observados sugerem que os alunos valorizam as oportunidades de participação ativa proporcionadas pela disciplina, reconhecendo-a como um contexto favorável ao seu envolvimento no processo de aprendizagem.

7.5.5 Questão Aberta – Em que disciplina te sentes mais incluído(a)?

Com o objetivo de complementar os dados obtidos através das questões fechadas, foi incluída uma questão aberta onde os alunos foram convidados a identificar a disciplina em que se sentem mais incluídos e a justificar a sua resposta. A análise das respostas permitiu identificar diferentes tendências, sendo a Educação Física a disciplina mais frequentemente referida pelos participantes. De forma geral, os alunos associaram a Educação Física a fatores como a interação entre colegas, o trabalho em equipa, a participação ativa, a cooperação e o ambiente positivo vivido nas aulas. Muitos participantes referiram sentir-se mais incluídos nesta disciplina devido às oportunidades de comunicação e colaboração proporcionadas pelas atividades desenvolvidas. Entre as justificações apresentadas, destacam-se afirmações como: *“todos participam nas atividades e trabalhamos em equipa”*, *“permite socializar mais do que as outras”*, *“há mais cooperação entre alunos”*, *“tenho mais oportunidade de conviver com os meus colegas”* e *“a componente prática inclui todos os colegas”*. Estas respostas sugerem que os alunos valorizam particularmente as características relacionais e participativas da disciplina. Outro aspeto frequentemente referido prende-se com o ambiente vivido nas aulas. Diversos alunos destacaram que se sentem mais à vontade para participar na Educação Física, descrevendo-a como uma disciplina mais dinâmica, divertida e motivadora. Expressões como *“sinto-me mais confortável”*, *“é um ambiente mais alegre”*, *“sinto-me mais livre”* e *“gosto de praticar desporto”* surgiram de forma recorrente nas respostas analisadas.

Apesar da predominância das referências à Educação Física, alguns participantes identificaram outras disciplinas, como História, Filosofia, Inglês, Matemática, Português, Cidadania e Moral, justificando a sua escolha com fatores relacionados com o gosto pelos conteúdos, a facilidade de aprendizagem, a proximidade com os professores ou a possibilidade de expressar opiniões e esclarecer dúvidas. Importa ainda referir que alguns alunos indicaram sentir-se incluídos em todas as disciplinas, enquanto um número reduzido de participantes referiu não sentir diferenças significativas entre disciplinas ou manifestou uma opinião menos favorável relativamente à Educação Física. De forma global, a análise das respostas abertas reforça os resultados obtidos nas questões fechadas, evidenciando que a Educação Física é frequentemente percecionada pelos alunos como uma disciplina promotora da inclusão, da participação, da cooperação e das relações interpessoais, fatores que parecem contribuir para um maior sentimento de pertença e envolvimento no contexto escolar.

7.6 Síntese dos Resultados

A análise dos resultados obtidos permite verificar uma percepção globalmente positiva dos alunos relativamente ao papel da Educação Física na promoção da inclusão escolar. Em todas as dimensões analisadas, inclusão, relações e interação social, motivação e participação, observou-se uma predominância das respostas de concordância e concordância total, evidenciando a valorização da disciplina por parte dos participantes.

No que respeita à inclusão, os alunos consideram que a Educação Física proporciona maiores oportunidades de participação e envolvimento, contribuindo para um maior sentimento de pertença quando comparada com as restantes disciplinas. Os resultados sugerem igualmente que os alunos se sentem mais à vontade para participar nas aulas, reconhecendo a disciplina como um espaço favorável à integração.

Relativamente às relações e interação social, verificou-se que os participantes associam a Educação Física à promoção da cooperação, da entreajuda e da interação entre colegas. Destaca-se particularmente a percepção de que a disciplina facilita a integração dos alunos, reforçando o seu potencial enquanto contexto promotor de inclusão.

Ao nível da motivação e participação, os resultados demonstram que os alunos se sentem mais motivados, participativos e envolvidos nas aulas de Educação Física. A liberdade de participação, o carácter prático das atividades e o ambiente positivo vivido nas aulas surgem como fatores valorizados pelos participantes.

Por sua vez, a análise das respostas abertas veio reforçar os resultados quantitativos, evidenciando que os alunos associam a Educação Física a aspetos como o trabalho em equipa, a interação social, a cooperação, a participação ativa e o ambiente positivo. Estes fatores foram frequentemente apontados como razões para um maior sentimento de inclusão nesta disciplina. De uma forma geral, os resultados obtidos sugerem que a Educação Física é percebida pelos alunos como uma disciplina com um importante contributo para a promoção da inclusão escolar, proporcionando oportunidades de participação, interação e desenvolvimento de relações interpessoais que parecem distinguir-se das restantes áreas curriculares. Estes resultados constituem o ponto de partida para a discussão apresentada no capítulo seguinte, procurando compreender de que forma estas percepções podem ser interpretadas à luz da literatura e das experiências vivenciadas ao longo do estágio profissional.

7.7 Discussão dos Resultados

7.7.1 A Educação Física enquanto promotora da inclusão

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam uma percepção globalmente positiva dos alunos relativamente ao papel da Educação Física na promoção da inclusão escolar. De forma geral, os participantes demonstraram sentir-se mais incluídos, mais envolvidos e com maiores oportunidades de participação nas aulas de Educação Física quando comparadas com as restantes disciplinas do currículo. Estes resultados parecem confirmar uma das características mais frequentemente associadas à Educação Física: a sua capacidade para proporcionar experiências de participação diversificadas e acessíveis a um elevado número de alunos. Ao contrário de disciplinas onde a participação se encontra frequentemente associada à comunicação verbal, ao desempenho académico ou à realização de tarefas individuais, a Educação Física oferece múltiplas formas de envolvimento, permitindo que diferentes alunos encontrem oportunidades para participar e contribuir para as atividades propostas. De acordo com Bailey (2006), a Educação Física possui um elevado potencial para promover o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, contribuindo para a criação de experiências educativas inclusivas. A natureza prática da disciplina, associada à interação constante entre os alunos, favorece a participação ativa e o desenvolvimento de relações interpessoais significativas, aspetos que parecem refletir-se nos resultados obtidos. As respostas dos participantes sugerem igualmente que a inclusão é entendida pelos alunos como um conceito que vai além da simples presença nas atividades. Os elevados níveis de concordância observados nas questões relacionadas com o envolvimento e a participação indicam que os alunos valorizam contextos onde se sentem parte integrante do processo de aprendizagem, onde possuem oportunidades para intervir e onde a sua participação é reconhecida.

Ao longo do estágio profissional, foi possível observar situações que parecem corroborar esta percepção. Em diferentes momentos, verificou-se que alunos que demonstravam uma participação mais reduzida noutras disciplinas assumiam um papel mais ativo durante as aulas de Educação Física. A possibilidade de aprender através da ação, da experimentação e da interação com os colegas parecia favorecer o envolvimento destes alunos, proporcionando-lhes experiências de sucesso e participação que nem sempre eram evidentes noutros contextos escolares. Contudo, importa reconhecer que a inclusão não resulta exclusivamente das características da disciplina. Tal como refere Kirk (2010), o potencial inclusivo da Educação Física depende, em grande medida, da forma como o professor organiza as atividades, gere a turma e adapta as tarefas às necessidades dos alunos. Neste sentido, a inclusão deve ser entendida como um

processo construído através das opções pedagógicas adotadas, exigindo uma intervenção consciente e intencional por parte do professor. Deste modo, os resultados obtidos permitem reforçar a ideia de que a Educação Física pode assumir um papel relevante na promoção da inclusão escolar. No entanto, o impacto da disciplina depende não apenas das suas características intrínsecas, mas também da capacidade do professor para criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação, o envolvimento e o sucesso de todos os alunos.

7.7.2 A importância das relações interpessoais e da interação social

Uma das tendências mais evidentes dos resultados obtidos relaciona-se com a importância atribuída pelos alunos às relações interpessoais e à interação social proporcionadas pelas aulas de Educação Física. As questões associadas à integração entre colegas, à ajuda, à interação e ao ambiente vivido nas aulas registaram alguns dos valores mais elevados de todo o questionário, sugerindo que estas dimensões assumem um papel central na forma como os alunos percebem a disciplina. Particularmente relevante foi a percepção de que a Educação Física facilita a integração entre alunos mais do que as restantes disciplinas. Este resultado parece indicar que os alunos reconhecem na disciplina um contexto privilegiado para o estabelecimento de relações interpessoais, favorecendo o contacto, a comunicação e a cooperação entre pares. A própria organização das atividades, frequentemente baseada em jogos, exercícios de grupo e situações de cooperação, contribui para a criação de oportunidades de interação que nem sempre surgem noutros contextos curriculares. As respostas abertas reforçam esta interpretação. Muitos alunos justificaram a sua escolha da Educação Física com expressões como *“permite socializar mais”*, *“trabalhamos em equipa”*, *“há mais cooperação entre alunos”* ou *“tenho mais oportunidade de conviver com os meus colegas”*. Estas afirmações demonstram que os alunos valorizam a dimensão relacional da disciplina, associando o sentimento de inclusão às oportunidades de interação e convivência proporcionadas pelas aulas. Segundo Siedentop (1998), a Educação Física constitui um contexto particularmente favorável ao desenvolvimento de competências sociais, uma vez que exige frequentemente cooperação, comunicação e tomada de decisões em grupo. Neste sentido, a disciplina não promove apenas o desenvolvimento físico e motor, mas também competências relacionais fundamentais para a integração dos alunos na comunidade escolar.

Ao longo do estágio profissional, esta realidade tornou-se particularmente evidente em diversos momentos da prática pedagógica. Em muitas situações, foi possível observar

que a participação nas atividades permitia aproximar alunos com diferentes características, promovendo relações que dificilmente surgiriam noutros contextos da escola. A constituição de grupos, a realização de tarefas cooperativas e as situações de jogo favoreceram frequentemente a interação entre alunos que, fora das aulas, apresentavam níveis reduzidos de contacto. Por outro lado, os resultados relativos à entreajuda e ao ambiente positivo das aulas sugerem que os alunos valorizam contextos onde existe apoio mútuo e respeito entre pares. Este aspeto assume especial relevância quando se pretende promover a inclusão, uma vez que o sentimento de pertença não depende apenas da participação individual, mas também da qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo. Deste modo, os resultados obtidos parecem reforçar a ideia de que uma das principais mais-valias da Educação Física reside na sua capacidade para promover relações interpessoais positivas. A interação constante entre os alunos, associada à cooperação e ao trabalho em equipa, contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, favorecendo a integração e o desenvolvimento social dos alunos.

7.7.3 Motivação, participação e envolvimento dos alunos

Os resultados obtidos evidenciam que a Educação Física é percebida pelos alunos como uma disciplina particularmente motivadora e promotora da participação. As questões relacionadas com a motivação, a participação ativa, o gosto pela disciplina e a liberdade de participação registaram níveis elevados de concordância, sugerindo que os alunos se sentem mais envolvidos nas aulas de Educação Física do que nas restantes disciplinas do currículo. Um dos aspetos mais relevantes prende-se com a percepção de que os alunos possuem maiores oportunidades de participação e uma maior liberdade para intervir durante as aulas. Esta realidade pode estar relacionada com a própria natureza da disciplina, onde a aprendizagem ocorre através da ação, da experimentação e da participação direta nas atividades propostas. Ao contrário de contextos mais expositivos, a Educação Física exige o envolvimento ativo dos alunos, favorecendo uma participação mais constante ao longo da aula. As respostas abertas reforçam esta interpretação. Vários participantes referiram sentir-se mais incluídos na Educação Física porque “*participam mais*”, “*sentem-se mais livres*” ou porque as aulas são “*mais dinâmicas*” e “*mais divertidas*”. Estas justificações sugerem que os alunos valorizam contextos onde assumem um papel ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo a importância da participação para o seu envolvimento nas atividades. De acordo com a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), a motivação dos alunos tende a aumentar quando estes sentem que possuem autonomia, competência e relações positivas com os outros. Os resultados obtidos parecem refletir esta

realidade, uma vez que os alunos associam a Educação Física a oportunidades de participação, interação social e experiências de sucesso, fatores frequentemente relacionados com níveis mais elevados de motivação. Ao longo do estágio profissional, foi possível constatar que a motivação dos alunos desempenha um papel determinante no sucesso das aulas. Em diversas situações, verificou-se que alunos inicialmente pouco envolvidos aumentavam significativamente os seus níveis de participação quando as tarefas eram ajustadas aos seus interesses e capacidades. Esta realidade tornou evidente a importância de criar experiências positivas que permitam aos alunos sentir-se competentes e valorizados. Por outro lado, importa reconhecer que a motivação não surge de forma automática. Tal como refere Hattie (2009), o envolvimento dos alunos está fortemente associado à qualidade da interação pedagógica, ao feedback recebido e às experiências proporcionadas pelo professor. Neste sentido, os elevados níveis de motivação observados nos resultados não devem ser interpretados apenas como uma consequência das características da disciplina, mas também como resultado das estratégias pedagógicas implementadas no contexto das aulas. Deste modo, os resultados obtidos sugerem que a Educação Física constitui um contexto particularmente favorável à motivação e ao envolvimento dos alunos. A participação ativa, a autonomia proporcionada pelas tarefas e o carácter dinâmico das atividades parecem contribuir para uma experiência educativa positiva, favorecendo o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e reforçando o potencial inclusivo da disciplina.

7.7.4 As vozes dos alunos: uma reflexão a partir das respostas abertas

Embora os resultados quantitativos permitam identificar tendências gerais relativamente à perceção dos alunos sobre a Educação Física, as respostas abertas possibilitam uma compreensão mais aprofundada dos motivos que sustentam essas perceções. Neste sentido, a análise qualitativa revelou-se particularmente relevante, permitindo dar voz aos alunos e compreender de forma mais detalhada aquilo que valorizam na disciplina. Uma das ideias mais recorrentes nas respostas dos participantes relaciona-se com a importância da interação social. Expressões como “*trabalhamos em equipa*”, “*permite socializar mais*”, “*há mais cooperação entre alunos*” ou “*tenho mais oportunidade de conviver com os meus colegas*” surgiram frequentemente nos testemunhos recolhidos. Estes resultados parecem indicar que, para muitos alunos, o sentimento de inclusão está fortemente associado às relações que estabelecem com os colegas e às oportunidades de interação proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas aulas. Esta tendência encontra suporte na literatura, uma vez que Bailey (2006) refere que a

Educação Física possui um potencial significativo para promover o desenvolvimento social dos alunos, favorecendo experiências de cooperação, comunicação e integração. Outro aspeto particularmente interessante prende-se com a forma como os alunos descrevem o ambiente vivido nas aulas de Educação Física. Termos como “*divertido*”, “*dinâmico*”, “*alegre*”, “*confortável*” e “*livre*” foram frequentemente utilizados para justificar a escolha da disciplina. Esta tendência sugere que os alunos associam a inclusão não apenas à participação nas atividades, mas também ao bem-estar emocional e ao sentimento de pertença que experimentam durante as aulas. De acordo com Kirk (2010), a qualidade das experiências vividas pelos alunos influencia significativamente a forma como estes percebem a disciplina, reforçando a importância de criar contextos positivos e significativos de aprendizagem. As respostas evidenciam igualmente a importância atribuída à participação ativa. Muitos alunos referiram sentir-se mais incluídos porque possuem mais oportunidades para participar, expressar-se e envolver-se nas tarefas propostas. Esta percepção reforça a ideia de que a inclusão não depende apenas da presença física dos alunos na aula, mas também da possibilidade de assumirem um papel ativo no processo de aprendizagem. Esta interpretação parece estar alinhada com a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), segundo a qual a autonomia, a competência e as relações interpessoais constituem fatores fundamentais para a motivação e o envolvimento dos alunos.

Contudo, um dos aspetos mais interessantes da análise qualitativa reside precisamente nas respostas que não apontam a Educação Física como a disciplina onde os alunos se sentem mais incluídos. Alguns participantes referiram disciplinas como História, Filosofia, Inglês, Português, Matemática ou Cidadania, justificando a sua escolha com fatores relacionados com o interesse pelos conteúdos, a facilidade de aprendizagem ou a relação estabelecida com os professores. Estas respostas convidam a uma reflexão importante. Embora os resultados globais sugiram que a Educação Física é amplamente percebida como promotora da inclusão, a inclusão não parece assumir o mesmo significado para todos os alunos. Para alguns, sentir-se incluído está associado à interação social e ao trabalho em equipa; para outros, relaciona-se com a possibilidade de expressar opiniões, esclarecer dúvidas ou sentir-se academicamente competente. Esta diversidade de percepções evidencia a complexidade do conceito de inclusão e demonstra que não existe uma única forma de os alunos vivenciarem este processo. Também merece destaque o facto de vários alunos justificarem a sua escolha de outras disciplinas através da relação estabelecida com os professores. Referências à disponibilidade para esclarecer dúvidas, à valorização das opiniões dos alunos ou à proximidade na relação pedagógica surgem em diferentes respostas. Esta realidade

reforça a importância da intervenção do professor no processo de inclusão. Segundo Hattie (2009), a qualidade da relação pedagógica e do feedback fornecido aos alunos constitui um dos fatores com maior impacto na aprendizagem e no envolvimento dos alunos, podendo influenciar diretamente a forma como estes percebem a sua integração no contexto escolar. Também merecem atenção as respostas de alguns alunos que afirmaram sentir-se incluídos em todas as disciplinas ou que referiram não identificar uma disciplina em particular. Estas respostas podem sugerir experiências escolares globalmente positivas, onde o sentimento de pertença não se encontra associado a uma disciplina específica, mas sim ao percurso escolar como um todo.

Por fim, importa destacar uma resposta particularmente crítica relativamente à Educação Física. Embora isolada, um dos participantes referiu que *“não me sinto tão incluído na Educação Física porque nem sempre me sinto à vontade para participar nas atividades propostas”*. Esta opinião relembra que os resultados apresentados não representam a experiência de todos os alunos de forma uniforme. Mesmo quando a tendência global é positiva, continuam a existir alunos cujas experiências diferem da maioria, reforçando a necessidade de olhar para a inclusão como um processo dinâmico e em permanente construção. Deste modo, as respostas abertas permitiram complementar os resultados quantitativos e aprofundar a compreensão das percepções dos alunos. Mais do que confirmar tendências estatísticas, estas respostas revelam diferentes formas de entender a inclusão, evidenciando que o sentimento de pertença resulta da combinação entre participação, relações interpessoais, motivação, sucesso e qualidade das experiências educativas vividas pelos alunos.

7.7.5 Reflexão crítica dos resultados à luz da prática pedagógica

A análise dos resultados obtidos neste estudo permitiu confirmar várias das percepções que foram sendo construídas ao longo do estágio profissional. De forma geral, os alunos reconhecem na Educação Física um contexto promotor de inclusão, participação, interação social e motivação, aspetos que foram igualmente observados durante a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo. Ao longo do estágio, tornou-se evidente que a Educação Física possui características que favorecem o envolvimento dos alunos. A natureza prática das atividades, a possibilidade de trabalhar em grupo e a diversidade de experiências proporcionadas criam oportunidades para que os alunos participem de formas distintas, valorizando diferentes competências e capacidades. Em diversos momentos, foi possível observar que alunos menos participativos noutros contextos escolares demonstravam uma maior predisposição para participar e envolver-

se nas aulas de Educação Física, encontrando nesta disciplina um espaço onde se sentiam mais confiantes e valorizados.

No entanto, os resultados também conduzem a uma reflexão importante: o potencial inclusivo da Educação Física não resulta automaticamente da disciplina em si. Embora os alunos reconheçam as suas características favoráveis à inclusão, a qualidade das experiências vividas depende, em grande medida, das opções pedagógicas adotadas pelo professor. A organização das tarefas, a constituição dos grupos, a adaptação das atividades e a forma como o professor promove a participação podem influenciar significativamente o sentimento de inclusão dos alunos. Esta realidade foi particularmente evidente ao longo do estágio. Em diferentes momentos, foi necessário ajustar estratégias, reformular tarefas e adaptar a intervenção pedagógica para garantir que todos os alunos se sentiam envolvidos nas atividades. Algumas situações demonstraram que a simples participação numa tarefa não garante, por si só, a inclusão. Tornou-se necessário criar condições para que todos os alunos encontrassem oportunidades de sucesso, participação e reconhecimento dentro do grupo.

Por outro lado, os resultados obtidos reforçam a importância da relação pedagógica no processo de inclusão. As respostas dos alunos evidenciaram que fatores como a proximidade do professor, a valorização das opiniões dos alunos e o apoio prestado durante as aulas influenciam a forma como estes percebem a sua integração. Esta constatação vai ao encontro da perspetiva de Hattie (2009), que destaca a qualidade da relação professor-aluno como um dos fatores mais influentes no sucesso educativo. Importa igualmente reconhecer algumas limitações associadas ao presente estudo. A amostra analisada corresponde a uma realidade específica e limitada a uma única escola, não permitindo generalizações para outros contextos educativos. Para além disso, os resultados baseiam-se na perceção dos alunos, refletindo experiências subjetivas que podem ser influenciadas por fatores individuais, relacionais ou contextuais. Apesar destas limitações, os resultados obtidos permitem reforçar a importância da Educação Física no contexto escolar. Mais do que uma disciplina centrada no desenvolvimento motor ou na prática desportiva, a Educação Física assume-se como um espaço privilegiado para a promoção da inclusão, da participação e das relações interpessoais. Neste sentido, o presente estudo contribuiu não apenas para uma melhor compreensão das perceções dos alunos, mas também para uma reflexão mais aprofundada sobre a responsabilidade do professor na construção de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. Deste modo, a realização deste estudo constituiu uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, permitindo refletir criticamente sobre a prática pedagógica e compreender de forma mais

consciente o papel que a Educação Física pode desempenhar na formação integral dos alunos. Mais do que confirmar ideias previamente existentes, este processo permitiu aprofundar a reflexão sobre a inclusão e reforçar a convicção de que o sucesso da Educação Física depende, em grande medida, da capacidade do professor para criar experiências significativas para todos os alunos.

7.8 Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a percepção dos alunos relativamente à importância das aulas de Educação Física na promoção da inclusão escolar, comparativamente às restantes disciplinas do currículo. Através da aplicação de um questionário a alunos dos 6.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, foi possível recolher informação relevante acerca da forma como os alunos percebem a participação, a integração, a interação social e a motivação no contexto da Educação Física. De forma geral, os resultados evidenciaram uma percepção bastante positiva da disciplina, verificando-se elevados níveis de concordância em todas as dimensões analisadas. Os alunos reconheceram na Educação Física um contexto que favorece a participação ativa, a integração entre pares, a cooperação e a criação de ambientes positivos de aprendizagem. As respostas abertas reforçaram igualmente esta tendência, destacando aspetos como o trabalho em equipa, a interação social, a ajuda e o sentimento de pertença como elementos diferenciadores da disciplina. Os resultados obtidos parecem confirmar o potencial da Educação Física enquanto contexto promotor de inclusão. A natureza prática das atividades, a diversidade de experiências proporcionadas e as oportunidades de interação entre os alunos contribuem para a criação de ambientes favoráveis à participação e ao envolvimento. No entanto, os dados recolhidos permitiram igualmente compreender que a inclusão não depende exclusivamente das características da disciplina, estando também fortemente relacionada com as estratégias pedagógicas adotadas pelo professor e com a qualidade das experiências proporcionadas aos alunos. A realização deste estudo permitiu aprofundar a compreensão sobre a forma como os alunos vivenciam a Educação Física e sobre os fatores que influenciam o seu sentimento de inclusão. Simultaneamente, constituiu uma importante oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio profissional, reforçando a importância de promover contextos de aprendizagem onde todos os alunos se sintam valorizados, envolvidos e capazes de participar.

Em síntese, conclui-se que a Educação Física pode assumir um papel relevante na promoção da inclusão escolar, não apenas pelas características que lhe são inerentes,

mas também pela capacidade que possui para criar oportunidades de participação, interação e desenvolvimento pessoal. Neste sentido, cabe ao professor potenciar este contributo, construindo ambientes de aprendizagem que permitam a todos os alunos encontrar o seu lugar, participar de forma significativa e desenvolver-se plenamente enquanto indivíduos e membros da comunidade escolar.

Bibliografia

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

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

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18–20.

8 KM 42,195 – CRUZAR A META

"A meta não é apenas o lugar onde terminamos a corrida; é o lugar onde percebemos quem nos tornámos durante o percurso."

(Adaptado de Dean Karnazes, n. 1962)

8.1 Conclusão e Perspetiva para o Futuro

Ao chegar ao final deste percurso, torna-se inevitável olhar para trás e revisitar os inúmeros momentos que marcaram esta caminhada. Tal como numa maratona, houve quilómetros percorridos com entusiasmo e confiança, mas também momentos de dúvida, cansaço e incerteza. No entanto, é precisamente essa combinação de experiências que torna a chegada à meta tão significativa. Quando iniciei o estágio profissional, acreditava que os maiores desafios estariam relacionados com o

planeamento das aulas, a gestão dos conteúdos ou a avaliação dos alunos. Hoje compreendo que os desafios mais marcantes foram, na verdade, aqueles que me obrigaram a crescer enquanto pessoa. Aprendi que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas também escutar, compreender, apoiar e construir relações humanas significativas.

"Ao longo deste percurso fui percebendo que, muitas vezes, aquilo que os alunos mais valorizam não é aquilo que ensinamos, mas a forma como os fazemos sentir durante o processo." (Diário de Bordo n.º 25, de 9 a 13 de março de 2026)

Foi através do contacto diário com os alunos que comecei a compreender verdadeiramente a complexidade da profissão docente. Cada aluno trouxe consigo uma realidade diferente, desafios distintos e formas únicas de estar na escola. Essa diversidade obrigou-me a abandonar respostas simples e a desenvolver uma visão mais humana, empática e consciente do ensino.

"Cada vez mais percebo que, antes de ensinar qualquer conteúdo, é necessário conhecer quem temos à nossa frente." (Diário de Bordo n.º 22, de 24 a 28 de fevereiro de 2026)

Ao longo desta caminhada, fui também aprendendo a lidar melhor com as minhas próprias limitações. Houve momentos em que duvidei das minhas decisões, situações em que os resultados não corresponderam às expectativas e dias em que senti que poderia ter feito mais ou melhor. Contudo, foram precisamente esses momentos que mais contribuíram para o meu crescimento.

"Nem sempre as melhores aprendizagens surgem quando tudo corre bem; muitas vezes surgem quando somos obrigados a refletir sobre aquilo que não correu como esperávamos." (Diário de Bordo n.º 23, de 23 a 27 de fevereiro de 2026)

Tal como numa corrida de longa distância, aprendi que o importante nem sempre é a velocidade com que avançamos, mas a capacidade de continuar a avançar. Houve quilómetros mais fáceis e outros particularmente exigentes, mas todos contribuíram para a construção do percurso.

Ao olhar para trás, recordo não apenas as aulas lecionadas, os planeamentos realizados ou as avaliações efetuadas. Recordo os rostos dos alunos, as conversas informais, os momentos de superação, os sorrisos partilhados e as pequenas conquistas que deram sentido a cada dia vivido na escola.

"Foi nos pequenos momentos do dia a dia que encontrei algumas das aprendizagens mais significativas deste percurso." (Diário de Bordo n.º 28, de 30 de março a 3 de abril de 2026)

Mais do que aprender a ensinar, aprendi a valorizar a importância das relações humanas. Compreendi que a confiança se constrói gradualmente, que o respeito se conquista através da coerência e que o impacto de um professor muitas vezes ultrapassa aquilo que consegue medir ou observar.

"A relação construída com os alunos revelou-se uma das dimensões mais gratificantes de todo este percurso." (Diário de Bordo n.º 25, de 9 a 13 de março de 2026)

Chegar à meta não significa que a corrida terminou. Significa apenas que uma etapa foi concluída. Tal como acontece em qualquer maratona, a linha de chegada representa simultaneamente o fim de um percurso e o início de um novo desafio. Levo comigo aprendizagens pedagógicas, competências profissionais e experiências que certamente influenciarão o meu futuro enquanto docente. Contudo, acima de tudo, levo aprendizagens humanas que dificilmente poderiam ser adquiridas em qualquer outro contexto. Hoje sinto-me mais preparado, não porque tenha encontrado todas as respostas, mas porque aprendi a importância de continuar a procurar. Compreendi que ser professor é um processo permanente de construção, marcado pela reflexão, pela adaptação e pela vontade constante de melhorar. No final desta maratona, a maior conquista não está no relatório concluído, nas aulas lecionadas ou nos objetivos alcançados. A maior conquista está na pessoa em que me tornei ao longo deste percurso. Porque, no final, aquilo que verdadeiramente permanece não são os quilómetros percorridos nem as metas alcançadas. Permanecem as pessoas que cruzaram o nosso caminho, as experiências que nos transformaram e as marcas que deixámos nos outros. E são precisamente essas marcas, construídas ao longo desta caminhada, que levo comigo quando cruzo esta meta e inicio uma nova etapa da minha vida profissional e pessoal.

9 Bibliografia

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

Confúcio. (c. 551–479 a.C.). Provérbios e pensamentos.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.^a ed., pp. 392–431). Macmillan.

Einstein, A. (1879–1955). Citações e pensamentos.

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2.^a ed.). Routledge.

Gonçalves, C., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação em educação física: Perspetivas e desenvolvimento*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Gronlund, N. E. (1974). *Measurement and evaluation in teaching* (3.^a ed.). Macmillan.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hirtz, P. (1986). *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport*. Volk und Wissen.

Karnazes, D. (2005). *Ultramarathon man: Confessions of an all-night runner*. Tarcher/Penguin.

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

Lao Tsé. (c. século VI a.C.). *Tao Te Ching*.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3.^a ed.). Holcomb Hathaway.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.

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

Sun Tzu. (c. século V a.C.). A arte da guerra.

Switzer, K. (n. 1947). Citações adaptadas de entrevistas e obras da autora.

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

10 Anexos

REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

FICHA BIOGRÁFICA

1. Identificação do Aluno

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____
Idade: _____ Data de Nascimento: _____ Nacionalidade: _____

2. Identificação do Encarregado de Educação

Nome: _____ Grau de parentesco: _____

3. Identificação do Agregado Familiar

Nome do Pai: _____ Idade: _____
Habilitações literárias: _____ Profissão: _____
Nome da Mãe: _____ Idade: _____
Habilitações literárias: _____ Profissão: _____
O aluno vive com quem? _____
Nº total de elementos do agregado familiar: _____

4. Situação escolar do aluno

Escola frequentada no ano letivo anterior: _____
Classificação obtida no último período letivo a Educação Física: _____
Disciplina preferida: _____ Disciplina que menos gosta: _____
Que profissão gostaria de ter no futuro? _____

5. Hábitos de Vida/ Saúde

Habitualmente a que horas se levanta? _____ Habitualmente a que horas se deita? _____
Na maioria das vezes onde toma o pequeno-almoço? _____
Na maioria das vezes onde almoça? _____ Quantas refeições faz por dia? _____
Habitualmente desloca-se para a escola: De carro ☐ A pé ☐ Transporte Público ☐
Qual é o seu tempo de deslocação casa-escola/escola-casa? Menos de 5 minutos ☐ Entre 5 a 10 minutos ☐ Entre 10 a 15 minutos ☐ Mais de 15 minutos ☐
Pratica algum desporto? _____ Qual? _____ Há quanto tempo? _____
Tem algum problema de saúde? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? Visão ☐ Audição ☐
Asma ☐ Alergias ☐ Coração ☐ Epilepsia ☐ Diabetes ☐ Outro ☐
Tem algum problema que não lhe permita fazer a aula de Ed. Física? Sim ☐ Não ☐
Se sim, qual? _____

Núcleo de Estrutura de E. Física - ADEUP 2025/2026

2030

Anexo 2 - Ficha Biográfica

Agr. de Esc. Rodrigues de Freitas

P-4050 Porto

620.2

Horários 2025/2026

União 2025

9-09-2025

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:20 9:10		EDF 11ª 101	EDF 6ª 103	DT-10C	EDF 10ª 101
9:15 10:05		EDF 11ª 101	EDF 6ª 103	DT-10C	EDF 10ª 101
10:25 11:15		OEST	EDF 10ª 103	EDF 11ª 103	EDF 6ª 101
11:25 12:15		OEST	DT	OEST	EDF 10ª 101
12:20 13:10		EDF 10ª 103	DT	OEST	EDF 10ª 101
13:20 14:10					
14:15 15:05					
15:20 16:10		APP			
16:15 17:05		OEST	REU		
17:10 18:00		Eq. Ped	REU		
19:00 19:50					
20:00 20:50					
21:00 21:50					
22:00 22:50					

TLs	Turma/s	Disciplina	Descrição	Fixar (X)	Total	Descrição	Observações
3	6ª	EDF		X	150		
3	10ª	EDF		X	150		
3	10ª	EDF		X	150		
3	11ª	EDF		X	150		
2		DT-10C	Crédito		100		
3		OEST	Crédito		150		
2		DT	Art 79		100		
2		OEST	Art 79		100		
2		REU	TE		100		
1		Eq. Ped	TE		50		
1		APP			50		

1 275 (Letivas+NãoLetiv) - 0 (Previstas) = 1 275

O Diretor

Anexo 1 - Horário

REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Ano letivo 2025-2026

Negrito "1" ROTAÇÃO

	Segunda-feira				Terça-feira				Quarta-feira				Quinta-feira				Sexta-feira			
Hora	GP	PD2	GC	PD1	GP	PD2	GC	PD1	GP	PD2	GC	PD1	GP	PD2	GC	PD1	GP	PD2	GC	PD1
8.15	5				6				12				9				12			
8.20		8	8	9		11	6	8		6	5	9		10	7	12		6	7	10
9.00	5				6				12				9				12			
9.15		8	8			11	6	8		6	5	9		10	7	12		6	7	10
10.05	7				6				7				5				6			
10.25		9	7	12		10	5	12		10	10	9		11	6	9		6	5	12
10.50	7				6				7				5				7			
11.25		10	7	12			5	12		11	6	9		5	7	12		11	10	7
11.45	5				6				12				5				12			
12.20		10	DA	12		11	7	10		11	8	9		DA	7			11	10	9
12.30	5				6				12				6				12			
13.35																				
13.20																				
14.20	9				5				9				8				9			
14.15				9		DE	7	GIR		9	5	FUT		PAT	5	GIR				
15.15	8				8				9	5	FUT		6				7			
15.20				9		DE				9	5	FUT		8	5	VOL			9	
16.00	8				9				5				8				7			
16.15						11			TM	DE		VOL				VOL				
17.05	11				10				7				11				10			
17.10					TM				TM											
17.50	11				10				7				11				10			

Anexo 3 - Roulement

EDUCAÇÃO FÍSICA – PLANIFICAÇÃO TRANSVERSAL DA ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS 2025/2026

	5º Ano	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	10º ANO	11º ANO	12º ANO
Aprendizagens Essenciais	3 Níveis Introdução	4 Níveis Introdução: 1JDC; 1 GIN; 2 entre ATL, ARExp., Patinagem e outras	5 Níveis Introdução: 1JDC; 1 GIN; 3 entre ATL, ARExp. e Outras	6 Níveis Introdução: 1JDC; 1 GIN; 4 entre ATL, ARExp. e Outras	5 Níveis Introdução + 1 Nível Elementar: 2JDC; 1GIN; 1ARExp. e 2 entre ATL, Raquetes e Outras	5 Níveis Introdução + 1 Nível Elementar: 2JDC; 1GIN; 1ARExp. e 2 entre ATL, Raquetes e Outras	4 Níveis Introdução + 2Nível Elementar: 2JDC; 1GIN e ATL; 1Raquetes, 1ARExp. e 1Outras	3 Níveis Introdução + 3 Nível Elementar: 2JDC; 1GIN e ATL; 1ARExp. 2 entre Raquetes e Outras
Programa	7 Matérias	7 Matérias	7 Matérias	7 Matérias	7 Matérias	7 Matérias Consolidação do 9º ano	Opção dos alunos JDC/ Gin ou ATL	Opção dos alunos JDC/ Gin ou ATL
Subáreas	Escolher 6 Matérias		Escolher 6 Matérias			Escolher 6 Matérias		
JOGOS	Jogos pré desportivos							
JDC	Voleibol	Futsal Basquetebol	Andebol Voleibol	Futsal Basquetebol	Andebol Voleibol	Andebol Voleibol	JDC: 2 modalidades à escolha	JDC: 2 modalidades à escolha
GINÁSTICA	Solo	Solo Aparelhos	Solo Aparelhos	Solo Aparelhos	Aparelhos Acrobática	Solo	Aparelhos	Acrobática
ATLETISMO	Resistência Velocidade Salto em altura Estafetas	Resistência Velocidade Lançamento do peso	Resistência Velocidade Salto em altura	Resistência Velocidade Barreiras Lançamento de peso	Resistência Velocidade Estafetas Lançamento de dardo/vortex	Resistência Velocidade Barreiras Salto em altura	Resistência Velocidade Barreiras Lançamento de peso	Resistência Velocidade Lançamento de dardo/vortex
PATINAGEM	Patinagem	Patinagem		Patinagem				
RAQUETAS	Badminton	Badminton	Badminton	Ténis de mesa/ Badminton	Badminton	Ténis de mesa /Badminton	Badminton	Ténis de mesa/ Badminton
ARExp.	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança
OUTRAS	Desp. Combate Badminton Tag Rugby Ati. Exp.Nat.	Desp. Combate Orientação Badminton Tag Rugby Ati. Exp.Nat.	Raquetes Desp. Combate Orientação Tag Rugby Natação	Raquetes Desp. Combate Orientação Tag Rugby	Desp. Combate Orientação Jogos Tradicionais Tag Rugby	Desp. Combate Orientação Jogos Tradicionais Tag Rugby	Desp. Combate Jogos Tradicionais Tag Rugby	Desp. de Combate Jogos Tradicionais Tag Rugby

Anexo 7 - Planificação Transversal da Área das Atividades Físicas



Anexo 8 - Corta-Mato Escolar



Anexo 9 - Dia do Patrono