

Refletir para ensinar: A construção da identidade docente em contexto real

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Pedro Miguel Azevedo de Gouveia e Freitas

Porto, junho de 2026

Ficha de Catalogação

Freitas, P. (2026). *Refletir para ensinar: A construção da identidade docente em contexto real*. Porto: Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; VALORES; ENSINO-APRENDIZAGEM; REFLEXÃO.

Dedicatória

À minha família.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, expresso o meu sincero agradecimento pelo acolhimento e pelas oportunidades proporcionadas, que contribuíram de forma decisiva para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. A todos os docentes, reconheço o valor dos conhecimentos e experiências transmitidos, fundamentais para a construção da minha identidade profissional.

À Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, agradeço a oportunidade de iniciar a minha prática docente num contexto marcado pela colaboração e pelo apoio de toda a comunidade educativa, fatores determinantes para a minha integração e evolução.

À Professora Doutora Paula Queirós, um agradecimento especial pela orientação rigorosa, disponibilidade constante e contributos decisivos ao longo de todo o processo.

À Professora Susana Cró, pela dedicação, apoio permanente e espírito colaborativo, bem como pelos conselhos e exemplo profissional que constituíram uma referência ao longo do estágio.

Aos meus alunos, por me desafiarem diariamente a evoluir e a melhorar enquanto docente.

Aos colegas de núcleo de estágio, Roberto e João, pela partilha, cooperação e pelo percurso conjunto realizado.

Ao Gonçalo, um amigo que levo para a vida, por ter dado um sentido ainda mais especial a esta caminhada ao seu lado.

Aos meus amigos, pelo incentivo constante e pelos momentos partilhados.

À Bea, a minha princesa, expresso a minha mais profunda gratidão por estares sempre presente e por seres o meu apoio incondicional. Agradeço-te,

genuinamente, por aquilo que és e pela forma constante como permaneces ao meu lado em todos os momentos, sustentando-me com a tua presença, compreensão e amor. Foste, sem qualquer dúvida, um dos pilares fundamentais nesta etapa académica, contribuindo decisivamente para que a percorresse até ao fim com um genuíno sentimento de dever cumprido.

À Inês, minha irmã, pelo apoio constante e pelas suas palavras e opiniões, que sempre tiveram e continuarão a ter um papel determinante no meu caminho.

Aos meus pais, pelo apoio constante e incansável em todas as decisões da minha vida, pela possibilidade de realização de um sonho e por serem a minha principal referência de segurança e suporte. Por me ensinarem que a família é o bem mais precioso e por todos os esforços realizados ao longo do meu percurso, que contribuíram decisivamente para aquilo que sou hoje.

Índice geral

Índice de figuras.....	VII
Índice de gráficos.....	VIII
Índice de tabelas.....	IX
Índice de anexos.....	X
Índice de apêndices.....	XI
Resumo.....	XII
Abstract.....	XIII
Lista de abreviaturas.....	XIV
Introdução.....	1
1. Enquadramento pessoal.....	3
1.1. Início da caminhada.....	3
1.2. Paixão pelo ensinar.....	5
1.3. Estágio e as minhas expectativas.....	7
2. Enquadramento institucional.....	8
2.1. Enquadramento legal e institucional do estágio profissional.....	9
2.2. Caracterização da escola.....	10
2.3. Núcleo de estágio.....	12
2.4. Professora cooperante.....	13
2.5. Grupo de Educação Física.....	15
2.6. Ensino regular.....	16
2.6.1. A turma de 9.º ano.....	17
2.7. Ensino profissional.....	19
2.7.1. A turma de 12.º ano.....	20
2.8. Características de um professor estagiário.....	24
3. Enquadramento operacional.....	26
3.1. Planeamento.....	27
3.1.1. Planeamento anual.....	28
3.1.2. Unidades didáticas.....	31
3.1.3. Planos de aula.....	34
3.2. Avaliação.....	39

3.3. Comportamento e gestão de aula	43
3.4. Observação e reflexão.....	45
3.5. Experiência no 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano)	47
3.6. Envolvimento com a comunidade educativa	48
3.6.1. Corta-mato	48
3.6.2. Festival da Levada	50
3.6.3. Desporto Escolar.....	51
4. Dimensão investigativa: o potencial do futebol na promoção dos valores do fair play, respeito e cooperação.....	53
4.1. Resumo	53
4.2. Abstract.....	54
4.3. Introdução.....	55
4.4. Revisão de literatura.....	56
4.4.1. Educação para os valores em contexto educativo.....	56
4.4.2. O papel da Educação Física na promoção de valores.....	58
4.4.3. Fair play, respeito e cooperação em contexto desportivo.....	60
4.4.4. O futebol como contexto de promoção de valores.....	62
4.5. Metodologia	64
4.5.1. Questão de investigação e objetivos.....	64
4.5.2. Metodologia da investigação.....	66
4.5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	67
4.5.4. Caracterização dos participantes	69
4.6. Apresentação dos resultados.....	69
4.6.1. Intervenções educativas.....	70
4.7. Análise e discussão dos resultados	73
4.8. Reflexões finais	81
4.9. Bibliografia	84
Considerações finais.....	86
Bibliografia	88
Anexos	XV
Apêndices	XX

Índice de figuras

Figura 1. Cartaz de divulgação e registos fotográficos do Corta-mato.....	49
Figura 2. Cartaz de divulgação e registos fotográficos do Festival da Levada.	50
Figura 3. Cartaz de divulgação e registos fotográficos do Desporto Escolar ...	51

Índice de gráficos

Gráfico 1. Prática de exercício físico regular na turma do 9.º ano.....	18
Gráfico 2. Prática de exercício físico regular na turma do 12.º ano.....	21
Gráfico 3. Distribuição das respostas relativas ao fair play no questionário inicial	74
Gráfico 4. Distribuição das respostas relativas ao fair play no questionário final	75
Gráfico 5. Distribuição das respostas relativas ao respeito no questionário inicial	76
Gráfico 6. Distribuição das respostas relativas ao respeito no questionário final	76
Gráfico 7. Distribuição das respostas relativas à cooperação no questionário inicial	78
Gráfico 8. Distribuição das respostas relativas à cooperação no questionário final	78

Índice de tabelas

Tabela 1. Organização dos módulos lecionados e respetivo número de aulas	30
Tabela 2. Fases e funções didáticas	33
Tabela 3. Estratégias pedagógicas implementadas e respetivos valores promovidos	71
Tabela 4. Itens relativos à dimensão do fair play nos questionários inicial e final	74
Tabela 5. Itens relativos à dimensão do respeito nos questionários inicial e final	76
Tabela 6. Itens relativos à dimensão da cooperação nos questionários inicial e final	77

Índice de anexos

Anexo 1. Roulement das instalações desportivas	XV
Anexo 2. Planificação modular 12.º ano	XVI

Índice de apêndices

Apêndice 1. Planeamento anual – 9.º ano.....	XX
Apêndice 2. Unidade Didática - Futebol 9.º ano	XXI
Apêndice 3. Modelo do plano de aula.....	XXII
Apêndice 4. Grelha de Avaliação Diagnóstica de Futebol.....	XXIII
Apêndice 5. Grelha de Avaliação Sumativa de Ginástica.....	XXIV
Apêndice 6. Questionário inicial.....	XXV
Apêndice 7. Questionário final	XXVIII

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, constituindo um requisito para a obtenção do grau de Mestre. Este documento resulta do processo de formação desenvolvido ao longo do ano letivo, refletindo sobre as experiências pedagógicas vivenciadas em contexto real de ensino, os desafios inerentes ao exercício da docência e o percurso de construção da identidade profissional enquanto professor estagiário. Ao longo do relatório são analisadas as experiências vivenciadas durante o estágio, desenvolvido em contexto de ensino regular e profissional, evidenciando os desafios inerentes à transição para o exercício da docência e ao processo de construção da identidade profissional enquanto professora estagiária. Neste sentido, são abordadas dimensões fundamentais da prática pedagógica, nomeadamente o planeamento, a avaliação, a gestão do processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e o envolvimento na comunidade educativa, procurando compreender o contributo destas experiências para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e reflexivas. Paralelamente, o relatório integra uma componente investigativa que destaca a importância de o docente adotar uma atitude crítica e reflexiva sobre a sua própria prática pedagógica, recorrendo à metodologia de investigação-ação como forma de articulação entre teoria e prática. Neste âmbito, explora-se o potencial da Educação Física, e particularmente do futebol, na promoção de valores como o *fair play*, a cooperação e o respeito, procurando compreender de que forma a intervenção pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento dessas dimensões junto dos alunos.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Educação Física; Formação de Professores; Reflexão; Investigação-ação.

Abstract

This School Placement was developed within the scope of the Professional Internship curricular unit, integrated in the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, constituting a requirement for the award of the Master's degree. This document results from the training process carried out throughout the academic year, reflecting on the pedagogical experiences lived in a real teaching context, the challenges inherent to the teaching profession, and the process of constructing a professional identity as a trainee teacher. Throughout the report, the experiences lived during the internship, developed in both regular and vocational education contexts, are analysed, highlighting the challenges associated with the transition to the teaching profession and the process of constructing a professional identity as a trainee teacher. In this sense, fundamental dimensions of pedagogical practice are addressed, namely planning, assessment, the management of the teaching-learning process, the teacher-student relationship and involvement in the educational community, seeking to understand the contribution of these experiences to the development of professional, personal, and reflective competences. Furthermore, the report includes a research component that highlights the importance of teachers adopting a critical and reflective attitude towards their own pedagogical practice, resorting to action research as a means of articulating theory and practice. Within this framework, the study explores the potential of Physical Education, and particularly football, in promoting values such as fair play, cooperation, and respect, seeking to understand how pedagogical intervention may contribute to the development of these dimensions among students.

Keywords: Professional School Placement; Physical Education; Teacher Education; Reflection; Action Research.

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EBSAAS – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

PC – Professora Cooperante

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade(s) Didática(s)

Introdução

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Profissional (EP), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento constitui um elemento fundamental para a conclusão do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre, bem como para a admissão à prova pública.

Neste sentido, o relatório reúne e sistematiza evidências de natureza científica, pedagógica e reflexiva, resultantes do percurso formativo desenvolvido ao longo do EP. A sua elaboração assenta numa análise crítica e fundamentada das experiências vivenciadas em contexto real de ensino, procurando evidenciar a articulação entre os referenciais teóricos adquiridos ao longo da formação académica e as práticas educativas implementadas no exercício da docência em Educação Física (EF).

A estrutura do presente relatório organiza-se em cinco capítulos, procurando refletir, de forma sistemática e crítica, o percurso que desenvolvi ao longo da prática pedagógica, bem como os diferentes contextos e dimensões que contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro docente.

No primeiro capítulo, de natureza introdutória e reflexiva, apresento o meu enquadramento pessoal, abordando o início do meu percurso académico e profissional, a motivação e a paixão pelo ensino da EF, assim como as expectativas que defini para o EP. Este capítulo permite contextualizar a minha caminhada formativa, evidenciando os fatores pessoais e vocacionais que sustentaram a escolha pela docência e que influenciaram a forma como encarei os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo é dedicado ao enquadramento institucional, onde procedo à caracterização da escola em que decorreu o estágio, bem como à análise do contexto educativo no qual desenvolvi a minha prática pedagógica. Neste capítulo abordo ainda o papel da Professora Cooperante (PC), enquanto figura central no acompanhamento, supervisão e reflexão crítica da minha

intervenção, cujo contributo se revelou determinante para o meu desenvolvimento profissional.

No terceiro capítulo, apresenta-se o enquadramento operacional do EP, com incidência na organização e no desenvolvimento da intervenção educativa. Procede-se à análise dos processos de planificação, da estruturação das aulas, das opções metodológicas e didáticas adotadas, bem como da adequação das estratégias de ensino às características dos alunos e aos contextos de intervenção. Este capítulo evidencia a relevância da articulação entre teoria e prática, assumindo a planificação como um instrumento estruturante de apoio à ação docente. Além disso, incide sobre o envolvimento na comunidade educativa, com destaque para a participação em atividades desenvolvidas fora do contexto formal das aulas. São analisadas as experiências de colaboração em projetos, eventos e iniciativas escolares, reconhecendo-se a relevância da dimensão relacional e comunitária da função docente na promoção de uma escola aberta, participativa e integrada no seu meio envolvente.

Por fim, o quarto capítulo é dedicado à investigação em contexto docente. Neste capítulo apresento o enquadramento teórico do estudo desenvolvido, a metodologia adotada, o processo de intervenção, os instrumentos de recolha de dados e a análise dos resultados obtidos. Esta dimensão investigativa assume-se como um elemento central no desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, sustentada e orientada para a melhoria contínua.

1. Enquadramento pessoal

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o enquadramento pessoal que sustenta o percurso até ao EP, evidenciando as experiências, motivações e expectativas que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futuro professor de EF. Numa fase inicial, é explorada a ligação à área da EF e do desporto, com destaque para as vivências mais significativas ao longo do meu percurso pessoal e desportivo.

De seguida, aborda-se o desenvolvimento do interesse pelo ensino, procurando compreender de que forma este foi emergindo e consolidando-se ao longo da formação académica e experiências práticas. Por fim, apresentam-se as expectativas iniciais relativamente ao EP, bem como a forma como este foi sendo progressivamente compreendido enquanto contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

1.1. Início da caminhada

Desde muito cedo, mais concretamente desde os primeiros anos de escolaridade, a EF assumiu um papel central no meu percurso pessoal e formativo. Muitas das memórias mais significativas da minha infância estão intimamente ligadas a esta área disciplinar, bem como às brincadeiras e aos momentos de convívio com os meus pares, tanto em contexto escolar como fora dele. A prática regular de exercício físico esteve, desde então, associada a sentimentos de felicidade, liberdade e realização pessoal, contribuindo para a construção de uma relação naturalmente positiva com o movimento e com o desporto.

Com o passar do tempo, fui progressivamente reconhecendo que estas vivências ultrapassavam a mera dimensão lúdica, assumindo um papel estruturante no meu desenvolvimento global. A EF revelou-se um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual se articulavam dimensões motoras, sociais e emocionais, influenciando de forma significativa a maneira como me relacionava com os outros e comigo próprio. Esta experiência precoce contribuiu para a valorização da atividade física enquanto meio de promoção do bem-estar, da cooperação e da autonomia, aspetos que viriam a assumir particular

relevância no meu percurso académico e, posteriormente, na construção da minha identidade profissional.

Paralelamente ao contexto escolar, iniciei muito jovem a prática de desporto federado. Aos seis anos de idade, ingressei no futebol, no Clube Desportivo Nacional, experiência que marcou de forma determinante o meu primeiro contacto com um contexto desportivo estruturado. O facto de o meu tio desempenhar funções como treinador constituiu um importante fator de motivação inicial, potenciando o meu envolvimento e compromisso com a modalidade. Ao longo de cerca de cinco anos, tive a oportunidade de desenvolver competências técnico-táticas específicas do futebol, mas, sobretudo, de crescer enquanto indivíduo, assimilando valores fundamentais como o *fair play*, a cooperação, o espírito de equipa, a responsabilidade e a autonomia. Estes valores revelaram-se estruturantes na construção da minha forma de estar no desporto e tiveram reflexos evidentes na minha vida académica e pessoal.

Por volta dos onze anos, ocorreu uma mudança significativa no meu percurso desportivo, com o abandono do futebol e a integração na modalidade de voleibol, no Clube Sport Marítimo. Esta nova etapa proporcionou-me experiências igualmente enriquecedoras, permitindo-me contactar com uma realidade desportiva distinta, mas complementar. No contexto do voleibol, partilhei o espaço de treino e competição com colegas e amigos que ainda hoje fazem parte do meu percurso pessoal, tendo desenvolvido não só competências motoras e específicas da modalidade, mas também uma forte ligação afetiva ao grupo e à prática desportiva. Esta vivência reforçou a minha paixão pelo desporto e contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento integral, tanto a nível pessoal como social.

As experiências acumuladas ao longo do desporto federado representaram uma etapa particularmente marcante da minha vida, durante a qual adquiri aprendizagens a múltiplos níveis. Para além do desenvolvimento físico e motor, estas vivências permitiram-me interiorizar valores sociais e humanos essenciais, estabelecer relações interpessoais duradouras e construir memórias que permanecem vivas até à atualidade, influenciando a forma como

encaro o desporto enquanto fenómeno educativo. Durante o ensino secundário, frequentado na Escola Secundária Liceu Jaime Moniz, no Funchal, não mantive qualquer prática desportiva federada, o que se traduziu num sentimento de vazio associado à ausência de um contexto competitivo e estruturado. Ainda assim, procurei manter alguma ligação à atividade física através da prática em ginásio. Foi, contudo, no 12.º ano de escolaridade, num período particularmente marcado por decisões vocacionais, que emergiu de forma mais clara a intenção de prosseguir estudos na área do Desporto. Apesar de não possuir, naquele momento, uma visão totalmente definida sobre o futuro profissional a médio ou longo prazo, persistia a convicção de aprofundar os meus conhecimentos e desenvolver competências no domínio do desporto.

Nesse sentido, o meu percurso académico teve início em 2020, com o ingresso no curso de Educação Física e Desporto, na Universidade da Madeira. Esta escolha foi realizada com a consciência de que o desporto constituía uma dimensão central da minha identidade pessoal e dos meus interesses, ainda que o destino final desse percurso não estivesse plenamente delineado. Existia, no entanto, a certeza de que este caminho correspondia genuinamente ao que desejava para o meu desenvolvimento académico, pessoal e, futuramente, profissional.

1.2. Paixão pelo ensinar

A minha paixão pelo ensino não surgiu de forma precoce ou imediata no meu percurso de vida. Pelo contrário, foi-se construindo de forma gradual, consolidando-se a partir do ano de 2022, aquando do início do estágio na área do treino desportivo de Futebol, realizado no âmbito da licenciatura. Esta experiência marcou o meu primeiro contacto enquanto formador de crianças e adolescentes, constituindo um momento determinante na descoberta da minha vocação para o ensino.

Numa fase inicial, nem sempre me senti plenamente confiante quanto à possibilidade de o ensino representar, de facto, o meu futuro profissional. Contudo, com o decorrer do tempo, o apoio dos colegas e a aprendizagem contínua proporcionada pela prática diária permitiram-me compreender que

ensinar correspondia, efetivamente, à minha vocação. Este processo de construção foi fundamental para o desenvolvimento da minha identidade enquanto futuro docente.

O contacto com diferentes escalões etários, proporcionado pela experiência no treino desportivo, permitiu-me vivenciar contextos educativos diversificados e compreender que ensinar crianças e jovens vai muito além da transmissão de gestos técnicos ou competências específicas, como realizar um passe, fintar um adversário ou defender uma grande penalidade. Neste contexto, assumi um papel claramente formativo, reconhecendo no desporto um meio privilegiado para a transmissão de valores e princípios fundamentais, com impacto significativo na formação pessoal e social dos jovens.

Este objetivo formativo exigiu de mim a capacidade de planear e proporcionar experiências diversificadas em cada sessão de treino, orientadas não apenas para o desenvolvimento desportivo, mas também para a promoção de atitudes, comportamentos e valores positivos. Ao longo deste processo, compreendi que a relação de ensino-aprendizagem é intrinsecamente bidirecional, uma vez que, enquanto ensinava, também aprendia com os jovens. É precisamente nesta relação interpessoal, estabelecida entre quem ensina e quem aprende, que reside aquilo que mais me motiva e apaixona no ato de ensinar.

Após esta experiência, que considero extremamente significativa e marcante no meu percurso pessoal e académico, senti a necessidade de transformar esta paixão numa opção de vida. Nesse sentido, o caminho tornou-se claro: exercer a docência em contexto escolar, através da lecionação da disciplina de EF. Foi a partir desta convicção que decidi ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o objetivo de aprofundar os meus conhecimentos, contactar com novas perspetivas pedagógicas e metodológicas e desenvolver competências que me permitam ser um professor mais preparado, consciente e competente.

Acredito que o ensino vai muito além da mera transmissão de conteúdos. Ensinar é deixar uma marca, é influenciar percursos e contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano. É neste sentido que ambiciono fazer

parte dessa mudança, procurando influenciar positivamente as gerações mais jovens, promovendo estilos de vida ativos, decisões conscientes e uma relação saudável e duradoura com o desporto. Quero seguir a minha paixão, ser a personificação de um professor competente e comprometido, aspirando a tornar-me uma referência não apenas no ensino da EF, mas também na vida dos meus alunos, encontrando, simultaneamente, realização pessoal e felicidade no ato de ensinar.

1.3. Estágio e as minhas expectativas

Quando iniciei esta etapa que constitui o EP, encarei-a como um ano determinante de aprendizagem, reflexão e construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor. Ainda assim, parti para este percurso com alguns receios naturais face às exigências e responsabilidades associadas ao exercício da docência, surgindo questionamentos como: “serei capaz?” ou “saberei como atuar perante as diferentes situações que possam emergir em contexto real de ensino?”.

Contudo, à medida que o ano letivo foi sendo preparado e planeado, tornou-se claro que o EF constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual o erro, quando acompanhado de reflexão crítica, revela um elevado potencial formativo. Tal como sublinha Queirós (2014), o EP oferece ao professor em formação a oportunidade de construir a sua identidade profissional, não se limitando à aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas desenvolvendo também saberes alicerçados na experiência, na observação e na interação diária com a realidade escolar. Neste contexto, o acompanhamento pedagógico próximo permite identificar dificuldades, elaborar respostas ajustadas e promover a melhoria contínua da prática, exigindo do estagiário uma postura flexível face a um ambiente educativo em constante mudança, marcado por transformações científicas, tecnológicas, sociais e culturais. Esta perspetiva reforça a compreensão do estágio não como um momento isolado de avaliação, mas como uma oportunidade estruturante para o desenvolvimento pessoal e profissional.

O meu olhar sobre este ano não esteve, no entanto, apenas marcado por receios. Foi igualmente pautado por elevados níveis de ambição, motivação e curiosidade, uma vez que esta seria a primeira experiência em que assumiria, de forma plena, o papel de professor, invertendo a perspetiva tradicional de aluno. Desde o início, manifestei grande interesse em conhecer as turmas que me seriam atribuídas, os respetivos anos de escolaridade, as características dos alunos e as condições da escola para a prática pedagógica, em particular no âmbito da EF.

Estas expectativas foram clarificadas logo na primeira semana de aulas, correspondendo, de forma global, ao que ambicionava encontrar: duas turmas que, pelas suas características, me desafiaram diariamente a superar-me e a melhorar a minha intervenção pedagógica, bem como uma escola dotada das condições necessárias para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade. Neste sentido, o EP assumiu-se, desde cedo, como um contexto exigente, mas simultaneamente estimulante, potenciador de aprendizagens significativas e de desenvolvimento profissional contínuo.

2. Enquadramento institucional

O presente capítulo visa apresentar o enquadramento institucional do EP, evidenciando os contextos, os intervenientes e as dinâmicas que sustentaram o desenvolvimento da prática pedagógica ao longo do ano letivo. Neste sentido, procede-se, numa primeira fase, à contextualização legal e organizacional do estágio, enquanto componente estruturante da formação inicial de professores.

Seguidamente, é realizada a caracterização da instituição de acolhimento, com particular enfoque nas suas condições físicas, organizacionais e pedagógicas, bem como na forma como estas influenciam o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de EF. Posteriormente, são analisados os diferentes agentes educativos diretamente envolvidos no estágio, nomeadamente o núcleo de estágio, a PC e o grupo de EF, destacando-se o seu papel no acompanhamento, supervisão e desenvolvimento profissional.

Por fim, são abordados os contextos de intervenção pedagógica, nomeadamente o ensino regular e o ensino profissional, destacando-se a

oportunidade privilegiada que tive de lecionar em ambas as vertentes. São igualmente analisadas as características das turmas, bem como apresentada uma reflexão sobre o perfil do professor estagiário e a relação entre as expectativas iniciais e a realidade vivenciada. Este conjunto de dimensões permite compreender, de forma integrada, o contexto em que decorreu o estágio, assim como os fatores que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente.

2.1. Enquadramento legal e institucional do estágio profissional

No âmbito da realização do EP, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto organiza esta UC de acordo com o enquadramento legal que regula a formação inicial e contínua de educadores e professores dos ensinos básico e secundário, nomeadamente o disposto no Decreto-Lei n.º 344/89.

De acordo com o plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, o EP decorre no segundo ano do segundo ciclo de formação, assumindo-se como uma componente nuclear do percurso formativo. Esta UC caracteriza-se, essencialmente, por uma prática de ensino supervisionada, desenvolvida em contexto real de escola cooperante, procurando promover uma integração progressiva e orientada do estudante na realidade da profissão docente. Neste sentido, o estágio visa o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais, sustentadas numa prática crítica, reflexiva e adequada às exigências do contexto educativo.

Estas competências encontram-se alinhadas com o Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor, definido no Decreto-Lei n.º 240/2001, constituindo-se como uma referência orientadora para uma intervenção pedagógica de qualidade no domínio da EF e do Desporto. Paralelamente, o EP integra uma componente investigativa e reflexiva, concretizada através da elaboração do Relatório de Estágio. Este documento, desenvolvido sob orientação de um docente da faculdade, procura traduzir de forma sistemática e fundamentada o percurso realizado ao longo do ano letivo, evidenciando as experiências vivenciadas, as aprendizagens construídas e a evolução enquanto futuro profissional da área.

Neste contexto, o estágio assume-se como um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento profissional, marcado pela transição do papel de aluno para o de professor. Tal como refere Queirós (2017), é neste processo de aproximação à realidade da profissão que o estudante experiencia, de forma mais concreta, as responsabilidades, exigências e desafios associados à docência, deixando progressivamente de se posicionar apenas como aluno para assumir funções e responsabilidades inerentes ao papel de professor.

De uma forma geral, o EP representou uma etapa determinante na formação inicial de professores, ao permitir a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica em contexto real. Ao longo deste processo, tornou-se possível consolidar aprendizagens, desenvolver competências essenciais à docência e construir uma identidade profissional sustentada na reflexão crítica, na capacidade de adaptação e na análise contínua da prática pedagógica.

2.2. Caracterização da escola

A Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), amplamente reconhecida na Região Autónoma da Madeira pela designação informal de Escola da Levada, foi criada na década de 1970, no âmbito de uma estratégia da Secretaria Regional da Educação destinada à ampliação da rede escolar, recorrendo à construção de estabelecimentos de ensino pré-fabricados. Numa fase inicial, a sua intervenção educativa centrou-se, sobretudo, no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Atualmente, a escola acolhe alunos desde o 2.º CEB até ao ensino secundário, integrando ofertas tanto de ensino regular como profissional. Ao longo dos anos, a instituição consolidou-se como uma referência a nível regional, não apenas pelos resultados académicos dos seus alunos, mas também pela implementação de projetos educativos estruturantes e pela promoção de uma forte articulação com os encarregados de educação, considerados agentes ativos no processo educativo. Paralelamente, a escola evidencia uma preocupação contínua com o desenvolvimento profissional dos seus docentes e

demais trabalhadores, disponibilizando condições que favorecem a melhoria das práticas pedagógicas.

Relativamente às infraestruturas, a escola distingue-se pela amplitude e diversidade dos seus espaços, tanto interiores como exteriores. O espaço interior organiza-se em dois blocos principais, interligados pelo edifício destinado à componente administrativa e de gestão, onde se localizam a secretaria, os gabinetes da direção, a sala de diretores de turma, o bar dos professores, a reprografia/papelaria, o gabinete de audiovisuais e a sala de informática.

No que respeita aos espaços exteriores, estes circundam todo o edifício principal e incluem o parque de estacionamento para docentes, zonas de lazer destinadas aos alunos e várias infraestruturas desportivas. Destacam-se quatro campos polivalentes exteriores: dois vocacionados para a prática de Futebol e Andebol e outros dois adequados à prática de Basquetebol. A escola dispõe ainda de dois polivalentes cobertos, possibilitando a lecionação de modalidades como Ténis de Mesa, Ginástica, Dança, Badminton, Miniandebol e Minivoleibol. O segundo polivalente permite a realização de atividades de Basquetebol, Badminton e Voleibol.

Estas condições conferem à EBSAAS um contexto particularmente favorável para a lecionação da disciplina de EF. A diversidade e qualidade dos espaços disponíveis, aliadas à existência de material em bom estado de conservação, permitem aos docentes planificar e desenvolver as aulas com elevado rigor pedagógico, promovendo elevados níveis de envolvimento e aproveitamento por parte dos alunos, quer em contexto curricular, quer em atividades extracurriculares e de lazer. No que concerne à gestão dos espaços para a lecionação das aulas, foi possível dispor, de forma sistemática, de um espaço próprio, nomeadamente meio-campo do pavilhão ou o ginásio multidesportivo, os quais se revelaram adequados e suficientes para o desenvolvimento das modalidades abordadas ao longo do ano letivo. De um modo geral, considera-se que as infraestruturas, a logística e a organização dos espaços destinados à disciplina de EF funcionam de forma eficaz, contribuindo significativamente para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e beneficiando todos os intervenientes educativos.

2.3. Núcleo de estágio

O percurso desenvolvido ao longo do EP revelou-se particularmente significativo por ter sido vivido num ambiente de trabalho marcado por companheirismo, cooperação e entreaajuda, aspetos que se refletiram no funcionamento do núcleo de estágio da EBSAAS.

Este núcleo foi constituído por quatro professores estagiários, formando um grupo coeso, colaborativo e disponível para apoio mútuo. A existência prévia de uma relação académica e pessoal com dois dos colegas, estabelecida durante a licenciatura, contribuiu para uma dinâmica de trabalho positiva, assente na confiança e no conhecimento das características individuais de cada elemento. Assim, esta proximidade facilitou a comunicação, promoveu um ambiente seguro para a partilha de ideias e potenciou a realização de críticas construtivas, particularmente relevantes após momentos de observação de aulas.

No caso específico da colaboração com um dos colegas, com quem partilhei a mesma PC, destacou-se uma relação de trabalho especialmente próxima. Esta relação foi reforçada pela participação conjunta em projetos de natureza extracurricular, o que permitiu um acompanhamento contínuo e uma reflexão conjunta mais aprofundada sobre a prática pedagógica, contribuindo, desta forma, para um processo de aprendizagem consistente e fundamentado.

O trabalho colaborativo desenvolvido no seio do núcleo de estágio traduziu-se, sobretudo, na cooperação ao nível da planificação das aulas e das Unidades Didáticas (UD), bem como na partilha de conhecimentos específicos sobre diferentes modalidades. Considerando que cada elemento do grupo possuía experiências e competências distintas, esta diversidade revelou-se uma mais-valia, permitindo enriquecer a intervenção pedagógica e alargar perspetivas. A troca regular de experiências sobre o que ocorria em contexto de aula assumiu particular relevância, tendo em consideração que este constituiu o nosso primeiro contacto prolongado com a docência em contexto real. Este processo permitiu a reflexão coletiva sobre as dificuldades sentidas, as

estratégias adotadas e as soluções encontradas, contribuindo para uma melhoria contínua da intervenção pedagógica.

De um modo geral, o funcionamento do núcleo de estágio caracterizou-se por um clima de respeito, colaboração e profissionalismo, no qual as diferentes opiniões e perspectivas foram sempre geridas de forma construtiva. Considero que esta vivência contribuiu significativamente para o reforço da minha identidade docente, nomeadamente no desenvolvimento de competências relacionadas com a comunicação, o trabalho em equipa, a cooperação e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

2.4. Professora cooperante

No conjunto das expectativas delineadas para o ano de EP, a atribuição da PC representou, numa fase inicial, um dos aspetos que mais reflexão me suscitou. Questionava se me iria identificar com os seus princípios de trabalho; se seria possível estabelecer uma relação pedagógica sólida; e, sobretudo, se teria liberdade para errar, refletir e aprender a partir da própria prática.

O primeiro contacto com a PC, ocorreu na reunião inicial presencial realizada na escola, na qual estiveram presentes os professores estagiários e as duas professoras cooperantes. Após esse momento, foi-nos dada a oportunidade de escolher com qual das professoras cooperantes pretendíamos desenvolver o estágio. Apesar da consciência da relevância desta decisão, num ano letivo particularmente exigente e determinante para o meu percurso profissional, optei por seguir a minha intuição.

Desde os primeiros momentos, estabeleceu-se uma relação de orientação baseada no equilíbrio entre acompanhamento e autonomia. A PC assumiu um papel orientador, acompanhando de perto o processo, mas permitindo-me tomar decisões de forma autónoma, consciente e responsável. Mesmo nos momentos mais exigentes, a sua experiência e conhecimento revelaram-se fundamentais, contribuindo de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional. Um dos aspetos que mais se destacou na sua orientação foi a valorização do processo de aprendizagem, reconhecendo cada aula como uma oportunidade para evoluir.

Para além deste papel orientador, destacou-se a sua postura honesta, direta e exigente. Desde o início, ficou claro que este seria um ano de trabalho intenso, de empenho e de dedicação, mas também um ano de crescimento e realização, tanto a nível pessoal como profissional. Esta clareza permitiu-me encarar o estágio com maior sentido de responsabilidade e compromisso, compreendendo que o esforço investido teria impacto direto na concretização dos objetivos definidos.

Outro aspeto peculiarmente marcante na atuação da PC foi a sua atitude positiva, refletida na boa disposição e no entusiasmo com que diariamente se apresentava na escola. Ao longo do estágio, fui compreendendo que o papel do professor é indissociável da relação interpessoal que estabelece com os alunos. Neste sentido, importa salientar a sua capacidade empática e a relação próxima que constrói com os mesmos, reconhecendo que a aprendizagem está frequentemente associada à motivação e que esta, por sua vez, se relaciona com a emoção e o prazer na realização das tarefas.

Esta dimensão relacional, intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, manifesta-se na confiança constante nas capacidades dos alunos e na exigência positiva que lhes é colocada. Ao acreditar nos alunos e ao propor desafios que os motivem a evoluir, cria-se um ambiente favorável à aprendizagem significativa, no qual o sucesso não se limita ao desempenho académico. Tal como destaca Rufino (2025), a manutenção de relações interpessoais saudáveis contribui para um clima de confiança e cooperação, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e respeito, fatores que reforçam o envolvimento e a motivação dos alunos.

Desta forma, os conselhos, as críticas construtivas e os momentos de diálogo partilhados ao longo do estágio contribuíram de forma decisiva para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto futuro professor. A oportunidade de trabalhar com uma profissional de educação de elevada competência e vasta experiência representou um contributo profundamente enriquecedor para o meu percurso formativo. Reconheço que uma parte significativa das aprendizagens realizadas ao longo do estágio resulta, em larga

medida, da orientação, do acompanhamento e do exemplo da PC ao longo de todo este processo.

2.5. Grupo de Educação Física

No início do EP e à semelhança da curiosidade manifestada relativamente à PC, emergiu um grande interesse em compreender a dinâmica do grupo de EF, em particular no que se refere aos processos de acolhimento e às possibilidades de integração no seio do corpo docente. Esta expectativa revelou-se pertinente, na medida em que os primeiros dias na escola permitiram evidenciar um grupo caracterizado por relações interpessoais positivas, assentes na boa disposição, no espírito de colaboração e numa disponibilidade contínua para o apoio entre colegas.

Tratando-se de um contexto educativo inserido numa região autónoma e num meio de menor dimensão, existia já um conhecimento prévio de dois docentes do grupo de EF, o que facilitou a integração na escola e no departamento. Esta proximidade inicial contribuiu para um aumento da confiança no contexto escolar e no desempenho pedagógico, favorecendo a adoção de uma postura mais segura e consistente nas aulas, bem como nas interações com os restantes professores.

À medida que o estágio foi decorrendo, e em virtude da permanência prolongada na escola entre aulas, verificou-se um reforço gradual da relação com os elementos do grupo, traduzido num crescente à-vontade para dialogar, colocar questões e partilhar experiências. Este contacto regular permitiu beneficiar de conselhos relevantes e de aprendizagens significativas, quer através da observação de aulas dos meus colegas, quer em momentos informais fora do contexto letivo. Destaca-se, neste âmbito, a partilha de estratégias pedagógicas, formas de intervenção com os alunos e procedimentos associados aos momentos de avaliação, os quais se revelaram particularmente enriquecedores para a formação.

A convivência diária com o grupo possibilitou, ainda, reconhecer a identidade profissional de cada docente, marcada por estilos de ensino e abordagens distintas. Apesar dessas diferenças, tornou-se evidente a existência

de uma orientação comum no seio do grupo de EF, assente na cooperação e na procura sistemática de decisões que beneficiassem a disciplina e os alunos, contribuindo para a consolidação de um grupo coeso e funcional.

Este espírito de união manifestava-se não apenas nas relações informais, mas também em momentos de natureza mais formal, como as reuniões de departamento. Nesses contextos, foi possível observar a capacidade do grupo para expor opiniões de forma aberta e fundamentada, mesmo perante a emergência de perspetivas divergentes. Estas divergências eram geridas com respeito, honestidade e sentido de responsabilidade, tendo como principal objetivo a melhoria da disciplina de EF e da escola como um todo.

As reuniões de departamento assumiram, assim, um papel distintamente formativo ao longo do percurso, permitindo compreender o significado de um grupo disciplinar enquanto coletivo coeso, mas simultaneamente crítico, rigoroso e reflexivo no processo de tomada de decisão. Neste sentido, o grupo de EF revelou-se uma mais-valia inequívoca para o processo formativo inicial. O acolhimento, a orientação e o acompanhamento regulares, aliados ao questionamento e à confrontação com diferentes perspetivas, favoreceram a reflexão sobre a prática e sustentaram um processo de aprendizagem progressivo e orientado.

2.6. Ensino regular

O ensino regular caracteriza-se por assentar num currículo de natureza predominantemente científica e académica, orientado para a continuidade de estudos, em particular para o acesso ao ensino superior. Este percurso é, tendencialmente, seguido por alunos que ambicionam prosseguir uma formação universitária, sendo, por isso, estruturado de forma a assegurar a consolidação de conhecimentos teóricos e o desenvolvimento de competências cognitivas de nível mais complexo.

No contexto do ensino secundário, o ensino regular organiza-se em diferentes cursos científico-humanísticos, permitindo aos alunos optar por áreas de formação de acordo com os seus interesses, aptidões e projetos de vida. Esta diversificação curricular visa promover percursos formativos coerentes e

ajustados às aspirações individuais, sem comprometer uma formação geral sólida.

De acordo com os Decretos-Leis n.º 55/2018, de 6 de julho, e n.º 139/2012, de 5 de julho, o sistema educativo português procura garantir uma formação integral dos alunos, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a participação responsável na sociedade. Neste sentido, as práticas pedagógicas no ensino regular têm vindo a integrar metodologias ativas e inovadoras, centradas no aluno, favorecendo o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e a construção significativa do conhecimento.

Assim, o ensino regular assume um papel estruturante na formação dos jovens, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, social e académico. Para além de preparar os alunos para o prosseguimento de estudos, promove a construção de cidadãos informados, críticos e participativos. Ainda assim, importa salientar a necessidade de uma atualização contínua das práticas pedagógicas, no sentido de responder aos desafios contemporâneos da educação e de garantir a qualidade e relevância do processo educativo.

2.6.1. A turma de 9.º ano

A turma do 9.º ano de escolaridade era composta por vinte e quatro alunos, dos quais quinze pertenciam ao sexo masculino e nove ao sexo feminino.

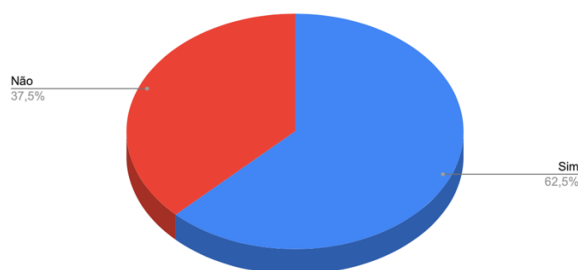
A faixa etária dos alunos apresentava uma reduzida variabilidade, situando-se maioritariamente entre os treze e os quinze anos. Este dado era expectável, considerando que a turma se manteve relativamente estável ao longo do percurso escolar, sendo constituída, em grande medida, pelos mesmos alunos desde anos anteriores até ao 9.º ano de escolaridade. Esta continuidade da turma revelou-se um fator facilitador das dinâmicas relacionais e do clima de sala de aula, uma vez que os alunos já evidenciavam níveis de familiaridade e coesão entre si.

No que diz respeito à relação pedagógica, desde o início procurou estabelecer-se uma relação de proximidade com os alunos, partindo da convicção de que a confiança e a qualidade da interação facilitam o processo de

ensino-aprendizagem. Neste sentido, nas primeiras aulas foi recolhida informação sobre a turma através da observação e do diálogo, com o intuito de conhecer melhor os alunos e ajustar o ensino às suas necessidades, promovendo o sucesso individual.

Para esse efeito, foi aplicado um questionário com o objetivo de identificar os níveis de prática desportiva dos alunos. Através do Gráfico 1, que sintetiza os dados recolhidos, verificou-se que quinze alunos (62,5%) referem praticar uma modalidade desportiva federada no seu dia a dia, enquanto nove alunos (37,5%) indicam não ter essa prática regular.

Gráfico 1. Prática de exercício físico regular na turma do 9.º ano



Estes resultados permitiram obter uma visão global dos hábitos de exercício físico da turma, evidenciando um grupo maioritariamente ativo do ponto de vista físico-desportivo. Com base nesta informação, procurou-se, por um lado, reforçar o envolvimento dos alunos já praticantes e, por outro, compreender os fatores associados à ausência de prática nos restantes alunos, ajustando a intervenção pedagógica e promovendo a sua participação.

Nas primeiras aulas, foram ainda identificadas algumas dificuldades ao nível da interiorização de normas de conduta e regras de funcionamento da aula, tendo sido necessário reforçar estes aspetos de forma consistente. Inicialmente, verificou-se algum atrito neste domínio, embora estas questões tenham sido progressivamente ultrapassadas, permitindo a consolidação de rotinas de trabalho mais estáveis. Esta situação poderá estar associada ao período inicial de regresso às aulas, no qual é comum surgirem comportamentos mais eufóricos e uma maior dificuldade na regulação do comportamento por parte dos alunos. Em paralelo, procurou-se promover situações de sucesso para todos os alunos, através da criação de tarefas ajustadas aos diferentes níveis de desempenho.

De um modo geral, a turma destacou-se por um elevado grau de participação, empenho e motivação, o que facilitava o desenvolvimento das aulas. Ainda assim, nem todos os momentos apresentavam a mesma dinâmica, sendo expectável a ocorrência de períodos de maior inquietação ou menor disponibilidade para a tarefa. Perante estas situações, foi realizada uma reflexão contínua sobre a intervenção pedagógica, tendo-se identificado os exercícios de competição e o trabalho em equipa como estratégias eficazes para a gestão do comportamento e para o aumento do envolvimento dos alunos. Assim, passaram a ser privilegiadas atividades de carácter mais cooperativo, em detrimento de tarefas excessivamente analíticas.

A relação estabelecida com os alunos foi, de forma global, positiva e equilibrada, caracterizada por empatia, respeito mútuo e proximidade. Os momentos de diálogo e descontração surgiam de forma natural, contribuindo para a construção de uma relação de cumplicidade entre professor e alunos, com impacto direto na qualidade das aulas, nomeadamente ao nível do tempo de prática e do envolvimento nas tarefas propostas.

Em termos reflexivos, considerando tratar-se da primeira experiência de docência em contexto de estágio, esta turma teve um papel fundamental no meu desenvolvimento profissional, contribuindo para a manutenção da minha motivação e para a procura contínua de novos exercícios, estratégias e formas de intervenção pedagógica.

2.7. Ensino profissional

Considerando que uma das turmas acompanhadas ao longo do estágio pertencia ao ensino profissional, torna-se pertinente compreender algumas das especificidades associadas a esta modalidade de ensino.

O ensino profissional assume-se como uma via formativa alternativa e complementar ao ensino regular, orientada para uma dupla finalidade: a inserção qualificada no mercado de trabalho e a possibilidade de prosseguimento de estudos. Caracteriza-se por uma forte articulação entre componentes teóricas e práticas, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas específicas, diretamente relacionadas com áreas profissionais concretas, bem como

competências transversais essenciais à integração em contextos de trabalho (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Do ponto de vista pedagógico, o ensino profissional integra metodologias de natureza mais aplicada e contextualizada, privilegiando estratégias como o trabalho de projeto, a resolução de problemas e a formação em contexto de trabalho. Estas abordagens permitem aos alunos mobilizar, em situações práticas, os conhecimentos adquiridos em sala de aula, favorecendo uma aprendizagem significativa e orientada para a ação. Paralelamente, este modelo formativo potencia o desenvolvimento de competências como a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de trabalho em equipa e a adaptação a diferentes contextos profissionais, amplamente reconhecidas como fundamentais no mercado de trabalho contemporâneo.

No que respeita à certificação, a conclusão de um curso profissional confere simultaneamente um diploma de ensino secundário e uma qualificação profissional de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações, definidos na Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. Este nível certifica que o aluno adquiriu competências técnicas e operacionais especializadas numa determinada área, habilitando-o ao exercício de uma atividade profissional qualificada, sem prejuízo da possibilidade de acesso ao ensino superior, nos termos da legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 55/2018; Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto).

Deste modo, tanto o ensino regular como o ensino profissional desempenham um papel estruturante no sistema educativo português, respondendo a diferentes perfis, interesses e projetos de vida dos alunos. A coexistência destas vias formativas contribui para a diversificação de percursos educativos, promovendo uma maior adequação às necessidades individuais e constituindo um instrumento relevante na prevenção do abandono escolar precoce, ao oferecer alternativas mais ajustadas às motivações e expectativas dos jovens (Santos & Miguéns, 2019).

2.7.1. A turma de 12.º ano

A turma do 12.º ano de escolaridade resultou da junção de duas turmas pertencentes a cursos profissionais distintos: o Curso Técnico de Design de

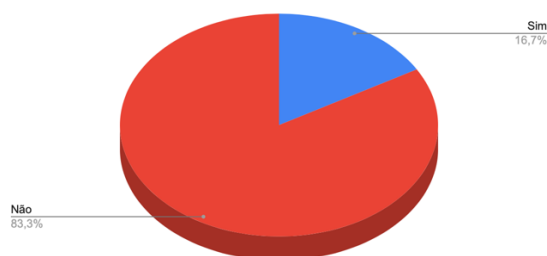
Comunicação Gráfica e o Curso Técnico Auxiliar de Saúde. Face ao número reduzido de alunos em cada turma, procedeu-se à sua junção para a disciplina de EF, passando a funcionar como um único grupo de trabalho.

Neste contexto, a turma passou a ser constituída por dezoito alunos, dos quais nove pertenciam ao sexo masculino e nove ao sexo feminino.

No que respeita às idades, verificou-se, ao contrário do observado na turma de 9.º ano, uma maior heterogeneidade do grupo, com alunos situados entre os dezasseis e os vinte anos. Esta diversidade etária traduz-se na coexistência de diferentes níveis de maturação física e emocional num grupo relativamente reduzido de estudantes. Perante esta realidade, tornou-se necessário adotar uma postura pedagógica flexível e ajustada às características individuais de cada aluno. Esta adaptação refletiu-se, em particular, na gestão dos momentos de *feedback* individual, exigindo uma abordagem diferenciada e contextualizada, capaz de responder às especificidades, necessidades e níveis de desenvolvimento de cada estudante.

Nas primeiras aulas, e à semelhança do que foi realizado com a turma de 9.º ano, procurou-se compreender os níveis de prática desportiva dos alunos através de um questionário simples. Relativamente aos resultados obtidos, verificou-se que a maioria dos alunos não apresentava hábitos regulares de prática desportiva, evidenciando um perfil pouco ativo do ponto de vista físico. Como se observa no Gráfico 2, apenas 16,7% dos alunos referem praticar exercício físico no seu quotidiano, enquanto 83,3% indicam não o fazer.

Gráfico 2. Prática de exercício físico regular na turma do 12.º ano



Perante este cenário, reconheceu-se, numa fase inicial, a existência de um desafio significativo no contexto da intervenção pedagógica em EF, nomeadamente no que se refere à promoção de uma alteração na perceção dos

alunos face à disciplina, incentivando o gosto, o prazer pela participação nas aulas e o aumento dos níveis de envolvimento e assiduidade.

No que respeita ao comportamento, tratava-se de um grupo globalmente respeitador, apresentando, de um modo geral, atitudes adequadas em contexto de aula. Ainda assim, identificaram-se algumas fragilidades ao nível da assiduidade e da pontualidade por parte de alguns alunos. Assim, foram adotadas estratégias de gestão pedagógica ajustadas, sustentadas numa abordagem próxima e dialogante, com vista à promoção de um maior compromisso dos alunos com a disciplina e à melhoria dos níveis de presença e pontualidade.

Relativamente ao desempenho motor, apesar de a maioria dos alunos não evidenciar hábitos regulares de prática desportiva fora do contexto escolar, observou-se, no geral, um nível de execução satisfatório nas atividades propostas, acompanhado por indicadores positivos de motivação e empenho nas aulas. Este aspeto constituiu-se como um dos principais focos da minha intervenção, procurando consolidar e potenciar essa predisposição positiva para a participação.

No que concerne à dinâmica relacional, observou-se, numa fase inicial, algum distanciamento e uma interação reduzida entre os alunos, possivelmente associado à proveniência de turmas distintas. Esta dificuldade tornou-se evidente logo nas primeiras aulas, verificando-se uma tendência para os alunos interagirem preferencialmente com colegas da turma de origem:

Contudo, constatei que, pelo facto de estarem presentes duas turmas em simultâneo, os alunos tenderam a trocar de pares apenas dentro da sua turma de origem, evitando interações com os colegas da outra. Este aspeto evidenciou uma limitação na dinâmica coletiva e constitui uma área a melhorar. Assim, reconheço a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que incentivem a cooperação entre todos os alunos, promovendo um verdadeiro espírito de grupo e de entreajuda. (Diário de bordo, 23 de setembro de 2025)

Face a este contexto, foram intencionalmente promovidas situações de trabalho colaborativo e estratégias orientadas para a socialização, procurando favorecer o desenvolvimento do espírito de grupo e reforçar as interações entre alunos de ambos os cursos. Neste âmbito, recorreu-se frequentemente à constituição de grupos heterogéneos, à atribuição de responsabilidades específicas e à realização de tarefas cooperativas. Uma das estratégias implementadas surgiu durante uma aula de orientação, após se verificar que alguns grupos não permaneciam unidos ao longo da atividade:

Posteriormente, organizei as equipas previamente e solicitei a cada grupo a escolha de um capitão, atribuindo-lhe a responsabilidade de descarregar e gerir a aplicação necessária para a realização da tarefa. (...) Constatei também que alguns grupos não se mantinham juntos durante o percurso, o que contrariava a intenção de promover o trabalho colaborativo. Para colmatar esta situação, introduzi uma regra suplementar: em cada ponto de controlo, todos os elementos da equipa deveriam realizar dez agachamentos em conjunto e registar o momento em vídeo. (Diário de bordo, 30 de setembro de 2025)

A introdução deste tipo de estratégias procurou reforçar a cooperação entre os alunos e promover um maior sentido de responsabilidade coletiva. Com o decorrer do ano letivo, observou-se uma evolução positiva ao nível das interações, tendo a barreira inicial entre as duas turmas sido progressivamente ultrapassada.

Enquanto professor da turma, foi fundamental o estabelecimento de uma relação pedagógica positiva com os alunos, entendida como um fator determinante para o seu empenho, motivação e envolvimento nas aulas. Neste sentido, foi privilegiada uma comunicação próxima e eficaz, através do diálogo antes, durante e após as aulas, bem como o ajustamento, sempre que pertinente, das propostas pedagógicas às expectativas e interesses dos alunos.

2.8. Características de um professor estagiário

Ser professor estagiário é assumir um percurso de aprendizagem contínua, marcado pela descoberta, pela prática, pela observação e pela reflexão, enquanto processos centrais de construção e desenvolvimento profissional.

Neste sentido, o EP representa muito mais do que um momento de aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. Constitui-se, sobretudo, como um espaço de confronto entre a teoria e a realidade concreta da escola, onde o futuro professor é desafiado a interpretar contextos, tomar decisões e adaptar constantemente a sua intervenção pedagógica às necessidades dos alunos e às exigências do meio envolvente (Cunha, 2008).

Neste processo, a reflexão assume um papel fundamental na construção da identidade profissional docente. O conceito de professor reflexivo assenta na ideia de que o professor não se deve limitar à reprodução de práticas ou modelos previamente estabelecidos, mas desenvolver uma postura crítica, criativa e consciente relativamente à sua ação pedagógica. Como refere Alarcão (2022), os professores devem explorar a sua capacidade reflexiva e criativa, em vez de assumirem um papel meramente reprodutor de ideias e práticas definidas por outros. Assim, refletir sobre a prática permite ao professor compreender melhor as suas decisões, identificar fragilidades, reformular estratégias e construir respostas pedagógicas mais adequadas aos diferentes contextos educativos.

Também Zeichner (1993) defende que a profissionalização docente implica a construção de um olhar investigativo e crítico sobre a prática pedagógica, afastando-se de uma perspetiva técnica e instrumental do ensino. Nesta lógica, o professor deixa de ser entendido apenas como executor de programas e metodologias, passando a assumir-se como um profissional capaz de questionar, interpretar e reconstruir a sua própria prática. A reflexão sobre os dilemas vividos, as dificuldades sentidas e as decisões tomadas em contexto real estabelecem, por isso, um exercício essencial de autorregulação profissional e de desenvolvimento ético.

Esta perspetiva encontra igualmente suporte nas ideias de Dewey (citado por Zeichner, 1993), ao considerar que a reflexão implica uma análise ativa das

ações e crenças pessoais, tendo em conta as suas justificações e consequências. Mais do que aplicar técnicas ou procedimentos, ensinar exige consciência crítica, sensibilidade e responsabilidade. Refletir implica, portanto, pensar sobre o impacto das opções pedagógicas nos alunos, reconhecer limitações e procurar continuamente formas de melhorar a qualidade da intervenção educativa.

Neste contexto, o EP assume particular relevância, uma vez que possibilita o contacto direto com a complexidade da profissão docente. A articulação entre formação inicial e formação contínua torna-se especialmente evidente durante este período, já que o professor estagiário mobiliza os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica e, simultaneamente, aprende através das experiências concretas vividas em contexto escolar. Como refere Cunha (2008), a formação inicial fornece os fundamentos pedagógicos e científicos da profissão, enquanto a formação contínua permite aprofundar, atualizar e adaptar esses conhecimentos às exigências reais da prática. Desta forma, o estágio constitui uma oportunidade privilegiada para compreender que aprender a ensinar é um processo permanente, inacabado e profundamente dependente da experiência, da reflexão e da capacidade de adaptação.

Paralelamente, tornar-se professor implica também reconhecer a importância das dimensões humanas e coletivas da profissão. Segundo Nóvoa (2019), não é possível aprender a profissão docente sem o apoio, a colaboração e a presença dos outros professores. A construção da identidade profissional desenvolve-se, assim, através das relações estabelecidas com colegas, orientadores, professores cooperantes e restantes elementos da comunidade educativa. O trabalho colaborativo, a partilha de experiências e o diálogo pedagógico revelam-se fundamentais para a integração do professor estagiário no contexto escolar e para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

Além disso, os desafios colocados à escola contemporânea exigem professores capazes de responder a contextos educativos cada vez mais complexos e em constante transformação. De acordo com Serrano e Seabra

(2021), torna-se urgente criar ambientes de aprendizagem que promovam competências críticas, criativas e socioemocionais, preparando os alunos para as exigências das sociedades atuais. Nesta perspectiva, a docência implica uma capacidade permanente de adaptação e renovação, sendo necessário “reinventar a escola” (Nóvoa, 2006, citado por Serrano & Seabra, 2021, p. 659), para que esta mantenha um papel relevante nas sociedades do século XXI.

Assim, o professor estagiário deve desenvolver não só competências técnicas e pedagógicas, mas também uma postura flexível, crítica e inovadora, capaz de acompanhar as mudanças e responder às necessidades dos alunos e da escola contemporânea.

3. Enquadramento operacional

O presente capítulo pretende apresentar o enquadramento operacional que orientou a minha intervenção no âmbito do EP, evidenciando as principais dimensões da prática pedagógica desenvolvida em contexto escolar. Serão, assim, abordados os diferentes processos e experiências que marcaram este percurso, procurando demonstrar a forma como as decisões pedagógicas foram sendo construídas e ajustadas em função das exigências da prática.

Numa fase inicial, será analisado o processo de planeamento, contemplando os diferentes níveis de organização pedagógica, nomeadamente o planeamento anual, as UD e os planos de aula. Posteriormente, será explorada a dimensão da avaliação, articulada com a gestão da aula e dos comportamentos, destacando as estratégias adotadas para promover um ambiente de aprendizagem organizado e participativo.

De seguida, serão abordados os momentos de observação e reflexão, enquanto processos que permitiram compreender melhor a dinâmica das aulas, identificar aspetos a melhorar e ajustar a intervenção pedagógica às necessidades dos alunos. Numa fase posterior, será apresentada a experiência vivenciada no 2.º CEB, evidenciando as particularidades deste contexto e os principais desafios associados ao trabalho realizado. Por fim, será analisado o envolvimento na comunidade educativa, através da participação nas diferentes

atividades desenvolvidas durante o estágio, salientando a importância destas experiências para uma integração mais ativa e significativa no contexto escolar.

3.1. Planeamento

O planeamento assume um papel estruturante no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um elemento orientador da intervenção pedagógica e das decisões tomadas pelo professor ao longo da prática educativa. Trata-se de um processo que ultrapassa apenas a organização de conteúdos, implicando a definição de prioridades, a antecipação de diferentes possibilidades de ação e a construção de uma orientação pedagógica coerente com os objetivos estabelecidos. Para Bossle (2002), o planeamento corresponde precisamente a uma construção orientadora da ação docente, permitindo atribuir intencionalidade e sentido à prática pedagógica.

Paralelamente, esta dimensão ganha especial relevância quando associada à necessidade de adequar o ensino às características específicas dos alunos e aos diferentes contextos educativos. O princípio da diferenciação curricular encontra no planeamento um dos seus principais suportes, uma vez que é através dele que o professor ajusta estratégias, seleciona tarefas e organiza experiências de aprendizagem mais significativas. Segundo Pacheco (1995, citado por Inácio *et al.*, 2014), o planeamento consiste num processo de revisão e organização do ensino, assumindo-se como uma dimensão central da ação pedagógica. Na mesma linha de pensamento, Matos (2010, citado por Inácio *et al.*, 2014) considera que o planeamento contribui para orientar o ensino de forma mais eficaz, favorecendo a construção de aprendizagens relevantes e contextualizadas para os alunos.

Apesar da sua importância, planear integra frequentemente uma das tarefas mais complexas para os professores estagiários. A necessidade de prever situações, selecionar estratégias adequadas e responder às exigências do contexto escolar coloca diversos desafios a quem ainda se encontra numa fase inicial de desenvolvimento profissional. Teixeira e Onofre (2009, citados por Inácio *et al.*, 2014) referem que muitas das dificuldades associadas ao planeamento decorrem da reduzida experiência dos estagiários e do

desconhecimento inicial relativamente às realidades em que intervêm. Acresce ainda o facto de o contexto educativo ser marcado por constantes imprevistos, exigindo capacidade de adaptação e reformulação contínua das decisões pedagógicas. Ainda assim, os autores verificaram que essas dificuldades tendem a atenuar-se progressivamente ao longo do estágio, acompanhando a evolução da experiência e da confiança profissional dos professores estagiários.

No âmbito da EF, o processo de planeamento organiza-se, habitualmente, em três níveis distintos: o planeamento anual, as UD e os planos de aula. Embora apresentem finalidades diferentes, estes níveis complementam-se entre si e permitem estruturar o ensino de forma articulada, desde uma visão mais global do ano letivo até à operacionalização concreta de cada aula. Nos subcapítulos seguintes serão exploradas, de forma mais detalhada, as especificidades de cada um destes níveis de planificação.

Pessoalmente, o planeamento foi uma das dimensões do EP que mais desafios me colocou desde o início do estágio. A preocupação em preparar as aulas de forma consistente, prever possíveis dificuldades e encontrar estratégias adequadas aos diferentes contextos levou-me, muitas vezes, a investir bastante tempo neste processo. Ainda assim, nem sempre as decisões tomadas se revelaram as mais ajustadas, quer pela falta de experiência, quer pela imprevisibilidade característica da realidade escolar. Com o decorrer do tempo, fui compreendendo que planear não significa controlar todas as variáveis do ensino, mas antes construir uma orientação flexível e ajustável às necessidades dos alunos e às circunstâncias do momento. Nesse sentido, procurei adotar uma postura reflexiva perante as minhas opções, reformulando estratégias e ajustando a intervenção sempre que necessário, com o objetivo de salvaguardar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

3.1.1. Planeamento anual

O planeamento anual representou um dos primeiros momentos de organização da prática pedagógica, assumindo-se como um instrumento orientador para o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. A sua elaboração permitiu distribuir os conteúdos de forma progressiva e coerente, tendo em conta

o tempo disponível, a sequência das matérias e os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, possibilitou antecipar algumas dificuldades e ajustar a intervenção pedagógica às características das turmas e às exigências do contexto escolar.

Com o apoio da PC, foi construída uma tabela de planeamento anual (Apêndice 1), articulada com o calendário escolar da escola. Na sua elaboração foram considerados os momentos de avaliação, as interrupções letivas, as pausas escolares e as atividades previstas no plano anual de atividades. Ainda assim, algumas atividades extracurriculares não estavam totalmente definidas no início do ano letivo, o que obrigou à realização de vários reajustes ao longo dos semestres.

Relativamente à turma do 12.º ano, importa destacar algumas especificidades associadas ao funcionamento modular dos cursos profissionais. Entre elas, sobressai a obrigatoriedade de assegurar o cumprimento integral da carga horária prevista para cada módulo, o que implicava a reposição das aulas sempre que estas, por qualquer motivo, não se realizavam. Consequentemente, tornou-se necessário reajustar frequentemente o planeamento inicialmente definido.

No caso desta turma, fiquei responsável pela lecionação de seis módulos, cuja distribuição foi condicionada pela disponibilidade dos espaços e pelo respetivo *roulement* das instalações desportivas (Anexo 1). Por esse motivo, a sequência das matérias não resultou apenas de critérios pedagógicos, tendo sido igualmente influenciada pela organização e ocupação dos espaços ao longo do ano letivo. A organização dos módulos lecionados ao longo do ano letivo, incluindo a sua sequência e carga horária, encontra-se sintetizada na tabela seguinte:

Tabela 1. Organização dos módulos lecionados e respetivo número de aulas

Módulos	Designação do módulo	N.º de aulas
Módulo 11	Jogos Desportivos Coletivos I (Voleibol)	14
Módulo 12	Ginástica III (Ginástica Acrobática)	7
Módulo 13	Atividades de Exploração da Natureza (Orientação)	6
Módulo 14	Dança I	5
Módulo 15	Atividade Física, Contextos e Saúde III	5
Módulo 16	Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas III	9

Em termos metodológicos, optei pelo modelo de prática por blocos, traduzido na leção consecutiva de aulas centradas na mesma matéria. Esta opção ajustou-se de forma positiva à lógica modular característica dos cursos profissionais, sobretudo devido ao número reduzido de aulas disponíveis em cada módulo. A concentração das aulas numa única matéria permitiu dar continuidade ao trabalho desenvolvido, consolidar aprendizagens e estruturar progressões pedagógicas de forma mais consistente. Além disso, facilitou a gestão do tempo disponível, aspeto que considerei particularmente importante neste contexto.

Com o objetivo de orientar a intervenção pedagógica de forma mais organizada, foi igualmente solicitado o preenchimento de uma planificação modular (Anexo 2) para cada módulo lecionado. Este documento incluía informações relativas à identificação do módulo, aos conteúdos programáticos e às Aprendizagens Essenciais (AE), organizadas ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes. Para além disso, contemplava estratégias metodológicas ajustadas às características das turmas, recursos a utilizar, contributos no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, articulação com a Prova de Aptidão Profissional e os respetivos critérios de avaliação.

Relativamente à turma do 9.º ano, os conteúdos programáticos encontravam-se previamente definidos, abrangendo matérias como Atletismo, Futebol, Basquetebol, Voleibol, Ginástica, Dança e Badminton, no âmbito dos desportos de raquetes. À semelhança do que aconteceu na turma do 12.º ano, também aqui foi necessário considerar a gestão dos espaços disponíveis e a rotatividade das instalações desportivas atribuídas às diferentes turmas. Esta

organização tornou-se essencial para que todas as turmas pudessem utilizar os materiais e os espaços de forma equilibrada.

Neste contexto, optei pelo modelo de prática por etapas (ou prática distribuída), sobretudo devido à alternância dos espaços e à diversidade de matérias abordadas ao longo do ano. Esta abordagem permitiu revisitar os conteúdos em diferentes momentos do ano letivo, favorecendo processos contínuos de consolidação, aperfeiçoamento e recuperação das aprendizagens.

Ao longo deste processo, fui percebendo que o planeamento raramente se mantém tal como foi inicialmente definido. A necessidade de reajustar conteúdos, adaptar estratégias e responder aos imprevistos do contexto escolar fez-me compreender que planear implica uma constante capacidade de adaptação. Apesar das dificuldades sentidas em alguns momentos, considero que este processo contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da minha prática profissional, permitindo-me construir uma visão mais consciente e fundamentada do processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2. Unidades didáticas

A elaboração das UD assume um papel relevante na organização do ensino, na medida em que permite estruturar os conteúdos a abordar e definir uma progressão ajustada às aprendizagens pretendidas ao longo de um determinado período. Segundo Pais (2013), a UD corresponde a uma realidade técnico-didática sustentada em opções metodológicas e estratégicas que articulam os conteúdos programáticos com o tempo disponível para o ensino. Neste sentido, a sua construção não se limita à organização dos conteúdos ao longo do tempo, exigindo um conjunto de decisões pedagógicas que influenciam a forma como o ensino é conduzido.

Importa salientar que as UD elaboradas tiveram por base o Modelo de Estrutura do Conhecimento proposto por Vickers (1990), sendo construídas de forma ajustada às especificidades e necessidades dos alunos. Neste enquadramento, foram consideradas as quatro categorias transdisciplinares preconizadas pelo modelo:

- 1) Habilidades motoras: neste domínio, procedi a uma análise prévia dos conteúdos de cada modalidade, o que permitiu orientar a intervenção pedagógica em função das exigências específicas identificadas. Nos jogos desportivos coletivos, a atenção incidiu sobretudo sobre componentes técnicas e táticas; nas modalidades individuais, o foco centrou-se na aquisição e aperfeiçoamento dos elementos fundamentais. Esta organização procurou assegurar uma progressão ajustada ao nível de desempenho evidenciado pelos alunos.
- 2) Condição física e fisiologia: ao nível desta dimensão, foram desenvolvidas capacidades condicionais e coordenativas associadas às diferentes modalidades, recorrendo frequentemente ao trabalho em pequenos grupos. Esta opção permitiu ajustar o ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem e promover experiências de prática mais diversificadas.
- 3) Cultura desportiva: nesta componente, foram integrados conteúdos relacionados com regras de segurança, terminologia específica, regulamentos e aspetos contextuais das modalidades abordadas. A inclusão destes elementos procurou favorecer uma compreensão mais aprofundada da prática desportiva, incentivando uma participação mais consciente dos alunos.
- 4) Conceitos psicossociais: nesta categoria, procurei desenvolver competências como o respeito, a cooperação, a responsabilidade, a autonomia, a comunicação e o *fair play*. Para tal, recorri a diferentes estratégias, nomeadamente a promoção do cumprimento entre adversários antes e após os jogos, a constituição equilibrada das equipas e a atribuição de papéis específicos aos alunos, como capitão de equipa ou responsável pela organização do material.

A integração destas quatro categorias permitiu abordar os conteúdos para além da dimensão exclusivamente motora, valorizando igualmente componentes cognitivas, sociais e comportamentais associadas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Durante o presente ano letivo, relativamente à turma do 12.º ano, foram elaboradas UD para os módulos 11 (Voleibol), 12 (Ginástica) e 14 (Dança). Em articulação com a PC, considerou-se que a extensão e natureza dos restantes módulos não justificavam a elaboração formal deste instrumento. Já na turma do 9.º ano senti necessidade de construir UD para todas as matérias lecionadas, devido à diversidade dos conteúdos e à importância de uma estruturação mais detalhada do processo de ensino (Apêndice 2).

Cada UD foi organizada em função do número de aulas disponível e estruturada segundo as quatro funções didáticas propostas por Bento (1987, citado por Mesquita & Graça, 2016), permitindo uma progressão coerente do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bento (1987, citado por Mesquita & Graça, 2016), podem considerar-se diferentes funções didáticas ao longo do processo de aprendizagem, correspondendo a momentos distintos da aquisição, consolidação e aperfeiçoamento das competências. A Tabela 2 apresenta uma adaptação dessas funções, tendo por base a proposta do autor:

Tabela 2. Fases e funções didáticas

Fases do processo de aprendizagem	Funções didáticas
Introdução	Preparação e orientação
1.ª transmissão	Trabalho em matéria nova
Consolidação	Ligação do novo ao antigo
Avaliação	Análise do processo

Ao nível metodológico, adotei frequentemente uma abordagem topo-base, partindo do produto final para identificar dificuldades e necessidades específicas dos alunos. No caso do voleibol, por exemplo, a observação do jogo formal permitiu identificar limitações relacionadas com posicionamento, receção ou tomada de decisão, orientando posteriormente a seleção dos conteúdos a aprofundar.

Apesar da importância atribuída ao planeamento prévio, fui verificando ao longo do estágio que a implementação das UD exigia reajustes contínuos. Em determinados momentos, tornou-se necessário prolongar conteúdos para consolidar aprendizagens; noutros, foi possível avançar mais rapidamente ou

introduzir tarefas de maior complexidade. Uma reflexão realizada após uma aula de Ginástica evidencia precisamente esta necessidade de adaptação:

Apesar de ter inicialmente planeado a introdução do apoio invertido, optei por não o realizar nesta aula. (...) Assim, considerei mais pertinente adiar este conteúdo para uma aula posterior, garantindo que as condições de aprendizagem sejam mais favoráveis à sua introdução. (Diário de bordo, 20 de março de 2026)

Situações desta natureza contribuíram para reforçar a perceção de que o planeamento deve assumir um carácter flexível, ajustando-se continuamente às respostas dos alunos e às condições reais da prática pedagógica.

De forma global, considero que a elaboração das UD constituiu uma das tarefas mais relevantes para a organização do ensino ao longo do estágio. Para além de facilitar a gestão do tempo e a estruturação dos conteúdos, este processo permitiu desenvolver uma maior capacidade de antecipação, adaptação e reflexão sobre as decisões pedagógicas tomadas. Ao longo do tempo, fui compreendendo que a utilidade das UD não reside apenas na sua construção inicial, mas sobretudo na possibilidade de serem revistas e adaptadas em função das necessidades concretas dos alunos e do contexto educativo.

3.1.3. Planos de aula

A elaboração dos planos de aula acompanhou de forma consistente o desenvolvimento do EP, funcionando como um momento de preparação, antecipação e reflexão sobre a intervenção pedagógica. Com o decorrer do ano letivo, o planeamento deixou de ser visto apenas como uma etapa prévia à aula, passando a assumir um papel mais abrangente na definição de estratégias, na previsão de dificuldades e na adaptação às necessidades dos alunos.

No que diz respeito à sua organização, foi adotado um modelo estrutural comum de plano de aula, integrando, no cabeçalho, informações essenciais à preparação da intervenção pedagógica, nomeadamente o número da aula, data, turma, número de alunos, horário, duração da sessão, espaço de realização e

material necessário. A identificação prévia destes elementos revelou-se particularmente importante ao nível da organização logística, contribuindo para uma preparação mais rigorosa e para uma gestão mais eficiente do tempo útil de aula (Apêndice 3).

O plano contemplava igualmente o sumário da sessão, a identificação do professor, as funções didáticas predominantes e os objetivos de aprendizagem definidos para cada aula. Estes objetivos eram estruturados segundo diferentes domínios: motor, cognitivo e socioafetivo, procurando assegurar uma abordagem integrada do desenvolvimento dos alunos. De acordo com Rink (1993, citado por Tavares, 2015), a definição clara dos objetivos desempenha um papel essencial no planeamento pedagógico, na medida em que orienta não apenas a intervenção do professor, mas também a seleção das tarefas e a avaliação das aprendizagens. A autora refere ainda que os objetivos permitem avaliar o próprio processo de instrução e analisar a adequação das tarefas às capacidades dos alunos, devendo integrar três componentes fundamentais: o comportamento esperado, as condições em que ocorre e os critérios que definem o nível de desempenho pretendido.

Ao nível estrutural, todos os planos de aula organizavam-se em três momentos distintos: fase inicial, fase fundamental e fase final. Esta divisão permitia assegurar uma progressão coerente das tarefas e favorecer uma sequência pedagógica ajustada aos objetivos da sessão.

A fase inicial destinava-se, predominantemente, à ativação dos alunos para a prática subsequente. Para além da preparação física, fui percebendo que este momento assumia igualmente importância na motivação dos alunos, influenciando a sua predisposição para as tarefas e aprendizagens subseqüentes. Frequentemente, este momento era aproveitado para introduzir conteúdos que antecipavam a fase fundamental da aula, recorrendo tanto a jogos pré-desportivos como a exercícios mais específicos da modalidade em desenvolvimento. Esta ideia encontra expressão na seguinte reflexão:

Nesta aula, optei por iniciar com um momento de maior desconpressão, recorrendo a uma adaptação do jogo dos congelados, no qual introduzi algumas variáveis e atribuí uma nova designação ao jogo. Esta estratégia

revelou-se claramente positiva, uma vez que os alunos demonstraram elevado entusiasmo, envolvimento e um elevado grau de empenho motor desde o início da sessão. Considero que a introdução destes momentos lúdicos é fundamental para potenciar níveis mais elevados de energia e predisposição para a prática, sobretudo no arranque da aula, objetivo que senti ter sido plenamente alcançado. (Diário de bordo, 16 de janeiro de 2026)

A fase fundamental do plano de aula correspondia ao momento central da sessão, sendo aquele em que se procurava, de forma mais direta e intencional, concretizar os objetivos previamente definidos. Tratava-se, por isso, do bloco com maior duração e daquele em que se concentrava a maior parte do tempo de prática.

Ao longo do EP, procurei estruturar os exercícios de forma coerente e articulada, estabelecendo continuidade entre tarefas e introduzindo, a partir destas, diferentes progressões ou variantes. Esta organização permitia manter uma linha orientadora ao longo da aula, evitando alterações constantes de exercícios e reduzindo interrupções desnecessárias.

Ao longo da aula, procurei estruturar os exercícios de forma progressiva, garantindo uma sequência lógica entre tarefas e facilitando as transições entre momentos da aula. Esta organização permitiu-me refletir que ao reduzir interrupções e manter como base o exercício principal conseguia manter um ritmo elevado de prática. (Diário de bordo, 12 de maio de 2026)

Com o tempo, fui percebendo que esta opção facilitava não apenas a compreensão das tarefas por parte dos alunos, mas também a minha própria intervenção, tornando os momentos de instrução mais claros e a gestão da aula mais fluida. Ao reduzir a necessidade de introduzir constantemente novas informações, era possível manter maiores tempos de prática e um ritmo mais estável ao longo da sessão.

Sempre que as características da modalidade e o tempo disponível o permitiam, procurava terminar esta fase com situações de jogo, tanto nas modalidades coletivas como nas individuais. Estes momentos correspondiam,

frequentemente, aos níveis mais elevados de envolvimento dos alunos, sendo também aqueles em que demonstravam maior entusiasmo e prazer na realização das tarefas.

Por fim, a fase final da aula era orientada para o retorno à calma, integrando momentos de alongamento associados a reflexão conjunta sobre os conteúdos abordados. Este espaço era frequentemente utilizado para consolidar aprendizagens, esclarecer aspetos regulamentares e reforçar conceitos técnicos trabalhados ao longo da sessão. Tal evidenciou-se no seguinte excerto:

Na parte final, enquanto os alunos realizavam os alongamentos, solicitei a alguns que verbalizassem alguns critérios de execução do toque de dedos e do serviço por baixo. A atividade foi bem-sucedida, permitindo confirmar que os alunos tinham assimilado os aspetos técnicos trabalhados ao longo da aula. (Diário de bordo, 2 de outubro de 2025)

Para além da estrutura da sessão, o plano de aula contemplava um espaço destinado à gestão temporal de cada exercício, permitindo prever o tempo necessário para cada tarefa e considerar eventuais constrangimentos decorrentes da dinâmica da aula. Integrava ainda a descrição dos conteúdos e da Situação de Aprendizagem/Organização Metodológica/Ilustração, onde eram explicitadas a organização das tarefas, a sua dinâmica e possíveis adaptações. Em exercícios de maior complexidade, recorri frequentemente à utilização de ilustrações, por considerar que facilitavam a compreensão e visualização das tarefas propostas.

Adicionalmente, encontravam-se definidos os critérios de êxito, clarificando os indicadores de sucesso associados a cada exercício. Existia igualmente um espaço destinado a observações, utilizado para a constituição de equipas, registo do desempenho dos alunos e anotação de aspetos relevantes para reflexão posterior sobre a prática pedagógica.

No processo de elaboração dos planos de aula, procurei assegurar o alinhamento com as AE correspondentes aos diferentes níveis de ensino em que intervêm, bem como com as áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente ao nível do raciocínio e resolução

de problemas, da informação e comunicação, do relacionamento interpessoal, do desenvolvimento pessoal e autonomia, do bem-estar, saúde e ambiente e da consciência e domínio do corpo. Estes referenciais orientaram o planeamento das aulas, procurando garantir coerência entre a intervenção pedagógica e as orientações curriculares em vigor¹.

Apesar da importância atribuída ao plano de aula enquanto instrumento orientador, cedo compreendi que a sua aplicação não poderia assumir um carácter inflexível. A intervenção pedagógica exige capacidade de adaptação às contingências do contexto e às respostas dos alunos, tornando a flexibilidade uma competência indispensável no exercício da docência. Essa necessidade tornou-se evidente em diversos momentos do estágio:

Embora tivesse inicialmente planeado abordar três sequências de batimentos, optei por não avançar para as restantes, uma vez que observei algumas dificuldades na primeira sequência. (Diário de bordo, 31 de outubro de 2025)

A experiência permitiu perceber que alterar o planeamento inicialmente definido não representa uma falha na preparação da aula, mas antes uma capacidade de ajustar a intervenção às necessidades reais dos alunos e ao ritmo efetivo das aprendizagens.

O contacto com diferentes níveis de escolaridade reforçou igualmente esta perceção. Verifiquei que a gestão da aula, os tempos de transição, a duração das tarefas e a complexidade dos exercícios exigiam adaptações significativas em função das características dos alunos. Assim, na turma do 9.º ano privilegiei uma maior rotatividade de exercícios e períodos de execução mais reduzidos, procurando manter elevados níveis de atenção e envolvimento. Por outro lado, na turma do 12.º ano tornou-se possível desenvolver um menor número de tarefas, mas com maior duração e complexidade, favorecendo um aprofundamento mais consistente dos conteúdos.

¹ Para além dos referenciais curriculares, a elaboração dos planos de aula foi igualmente sustentada pela consulta de literatura especializada, destacando-se, entre outras fontes, a obra *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (Tavares, 2015), pela sua relevância na estruturação de conteúdos associados aos jogos desportivos coletivos.

Neste processo, o planeamento deixou de corresponder apenas à preparação antecipada da aula, passando a acompanhar a própria intervenção pedagógica através dos ajustamentos, reformulações e decisões tomadas em contexto real. A elaboração dos planos de aula acabou, assim, por refletir não só a organização das aulas, mas também a evolução da minha capacidade de adaptação e reflexão enquanto professor estagiário.

3.2. Avaliação

Entre as várias componentes do processo educativo, a avaliação destaca-se pela sua influência na compreensão do percurso de aprendizagem dos alunos e na orientação da intervenção pedagógica. Avaliar implica um processo contínuo de recolha, interpretação e análise de informação, permitindo monitorizar o progresso dos alunos e ajustar o ensino às suas necessidades (Coelho *et al.*, 2010, citado por João, 2017).

Numa perspetiva mais tradicional, a avaliação corresponde à comparação entre os resultados alcançados pelos alunos e os objetivos previamente definidos, possibilitando verificar o grau de concretização das aprendizagens pretendidas (Tyler, 1949, citado por Rosado & Silva, 1999). Neste sentido, o processo avaliativo constitui também um indicador da eficácia do ensino, permitindo ao professor perceber se as estratégias implementadas favorecem aprendizagens significativas.

Contudo, avaliar não implica apenas medir resultados. Conforme referem Gonçalves *et al.* (2014), a avaliação implica a formulação de juízos sobre uma determinada realidade, sustentados ou não em medidas quantitativas, o que evidencia uma dimensão inevitavelmente interpretativa. Assim, o processo avaliativo apresenta um carácter subjetivo, influenciado pelo conhecimento, experiência e critérios mobilizados pelo avaliador.

Nesta lógica, a avaliação apenas adquire verdadeiro significado quando se encontra articulada com o ensino e a aprendizagem, acompanhando continuamente as práticas pedagógicas e contribuindo para a sua regulação e melhoria (Fernandes, 2021). Consequentemente, deixa de ser entendida como

um momento isolado para assumir uma função permanente ao longo do processo educativo.

No contexto da EF, a avaliação organiza-se habitualmente em três modalidades fundamentais: diagnóstica, formativa e sumativa.

Segundo Mouta (2015), a avaliação diagnóstica (AD) permite identificar os conhecimentos prévios e os pré-requisitos para novas aprendizagens, antecipando possíveis dificuldades ao longo do processo e favorecendo a definição de estratégias pedagógicas mais ajustadas. Nesta perspetiva, assume uma função orientadora, auxiliando o professor na seleção de atividades, metodologias e recursos adequados às características do grupo.

Sendo esta uma fase inicial de contacto com a turma, senti algumas dificuldades na realização da avaliação diagnóstica, uma vez que ainda não conhecia plenamente os alunos. Esta limitação foi acentuada pelo facto de estar simultaneamente preocupado com várias dimensões da intervenção pedagógica, nomeadamente a gestão do tempo, o controlo do clima de aula e a própria avaliação diagnóstica, o que tornou o processo mais exigente. (Diário de bordo, 23 de setembro de 2025)

Foi com esse propósito que a AD foi aplicada no início de cada UD, procurando identificar o nível de desempenho dos alunos relativamente aos conteúdos a abordar. A informação recolhida permitiu compreender o ponto de partida dos alunos, contribuindo para um planeamento mais ajustado às características e às dificuldades evidenciadas (Apêndice 4).

Ainda assim, importa reconhecer que a AD não se restringe ao início do ano letivo. Conforme refere Mouta (2015), esta modalidade ocorre sempre que se iniciam novas aprendizagens, independentemente do período em que tal acontece. Assim, pode ser realizada em diferentes momentos do percurso escolar, sempre que o professor necessite de identificar o nível em que os alunos se encontram.

Também Gonçalves *et al.* (2014) reforçam a importância da AD no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite

situar o aluno relativamente aos conhecimentos e competências esperadas para o seu nível de escolaridade. Os mesmos autores salientam ainda que o Programa Nacional de Educação Física atribui ao professor a responsabilidade de ajustar os níveis de exigência, a duração e a organização das matérias com base nos resultados obtidos através desta modalidade avaliativa.

Relativamente à avaliação formativa (AF), esta esteve presente de forma contínua ao longo de todo o processo de ensino, acompanhando a evolução dos alunos e permitindo introduzir ajustes sempre que necessário. De acordo com Fernandes (2021), a utilização sistemática desta modalidade ajuda os alunos a compreender aquilo que precisam de aprender, o ponto em que se encontram relativamente às aprendizagens esperadas e o que necessitam de fazer para atingir os objetivos definidos.

Pela sua natureza, a AF integra-se no próprio ato de ensinar e aprender, ocorrendo simultaneamente ao desenvolvimento das aprendizagens (Fernandes, 2021). Consequentemente, caracteriza-se pelo acompanhamento contínuo dos alunos e pela recolha de informação que apoia a tomada de decisões pedagógicas ao longo do percurso educativo.

Para além da sua função avaliativa, a AF assume uma forte dimensão pedagógica, contribuindo para melhorar tanto o ensino dos professores como as aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2021). Durante o estágio, esta modalidade manifestou-se sobretudo através da observação dos comportamentos, do empenho demonstrado, da participação nas tarefas propostas e da evolução evidenciada pelos alunos. Ao longo das aulas, fui também recorrendo a pequenas anotações e registos informais que me ajudavam a acompanhar o desempenho dos alunos e a fundamentar as avaliações intercalares, bem como decisões relacionadas com a progressão dos conteúdos ou com a necessidade de reforçar determinadas aprendizagens.

Por último, a avaliação sumativa (AS) permitiu aferir as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos após determinados períodos ou no final das UD. Como refere Fernandes (2021), esta modalidade permite recolher informação acerca daquilo que os alunos sabem e são capazes de realizar num dado momento, distinguindo-se da AF pelo seu carácter mais pontual.

Durante o estágio, a AS esteve presente sobretudo no final das unidades abordadas, procurando avaliar os conteúdos trabalhados ao longo das aulas. Para além da atribuição de uma classificação, estes momentos exigiram uma observação mais criteriosa do desempenho dos alunos e uma preocupação acrescida com a definição e explicitação dos critérios de avaliação (Apêndice 5). Esta preocupação encontra-se refletida numa das reflexões elaboradas durante o EP:

Nesta aula de Basquetebol, sendo a última, procedi à realização da AS dos alunos. No início da sessão, tive o cuidado de explicitar novamente os critérios e os aspetos que seriam objeto de observação, reforçando que a avaliação incidiria exclusivamente sobre os conteúdos trabalhados ao longo das aulas. (Diário de bordo, 5 de março de 2026)

Esta situação evidenciou a importância de tornar explícitos os critérios de avaliação, procurando garantir maior transparência no processo avaliativo e uma apreciação mais coerente das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Embora frequentemente associada à atribuição de classificações, a AS não se limita apenas à classificação do desempenho alcançado, podendo igualmente contribuir para uma reflexão sobre a eficácia do próprio processo de ensino (Fernandes, 2021).

A complexidade inerente à avaliação fez com que esta representasse uma das maiores dificuldades sentidas ao longo do EP. Com o decorrer do tempo, fui compreendendo que avaliar não corresponde exclusivamente à atribuição de uma classificação final, nem a momentos pontuais de verificação das aprendizagens. Pelo contrário, implica acompanhar os alunos de forma contínua, interpretar o seu progresso e adequar a intervenção pedagógica às necessidades identificadas.

Enquanto professor em formação inicial, conciliar o ato de ensinar com a responsabilidade de avaliar revelou-se particularmente desafiante. A necessidade de tomar decisões relativamente ao desempenho dos alunos, considerando as suas características, dificuldades e ritmos de aprendizagem, gerou inicialmente alguma insegurança. Contudo, esta exigência permitiu

desenvolver progressivamente uma maior capacidade de observação, reflexão e adaptação da intervenção pedagógica, tornando o processo avaliativo menos gerador de insegurança e mais orientador das decisões tomadas em aula.

3.3. Comportamento e gestão de aula

A disciplina e a gestão da aula assumiram-se, ao longo de todo o estágio, como dimensões estruturantes do processo de ensino-aprendizagem, revelando-se determinantes para a criação de condições favoráveis à prática pedagógica. A definição de um ambiente organizado, sustentado por regras explícitas e rotinas consistentes, mostrou-se essencial para assegurar o envolvimento dos alunos e potenciar o tempo efetivo de aprendizagem.

No contexto de intervenção, que integrou uma turma de 9.º ano e uma turma de 12.º ano, identificaram-se diferenças significativas ao nível do comportamento e da autonomia dos alunos. Enquanto a turma de 12.º ano evidenciava, de forma geral, maior responsabilidade, autorregulação e adequação às exigências da aula, a turma de 9.º ano apresentava maiores dificuldades na gestão do comportamento, manifestando episódios de agitação e menor cumprimento das normas estabelecidas.

Ainda assim, os princípios orientadores da gestão da aula foram transversais a ambos os contextos, variando sobretudo na intensidade da sua aplicação e no grau de estruturação exigido por cada grupo.

Relativamente à turma de 12.º ano, a intervenção assentou numa postura assertiva e organizada, marcada pela clarificação precoce das regras de funcionamento e das expectativas comportamentais. Em simultâneo, procurou-se estabelecer uma relação pedagógica próxima, baseada na confiança e na disponibilidade para apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem. As normas definidas incidiram, essencialmente, na pontualidade, na organização dos momentos de instrução e no respeito pelos períodos de escuta ativa.

Por sua vez, na turma de 9.º ano tornou-se necessário reforçar e sistematizar estas estratégias, privilegiando uma abordagem mais estruturada e preventiva. Neste sentido, procurou-se minimizar períodos de inatividade durante a aula, otimizar os momentos administrativos e garantir transições

rápidas entre tarefas, reduzindo oportunidades para a ocorrência de comportamentos desviantes. Foi igualmente estabelecida a não permissão de interrupções por parte de alunos que não se encontravam em prática, assegurando a continuidade do trabalho desenvolvimento na aula.

A importância atribuída à preparação prévia das atividades e à otimização dos momentos de transição tornou-se particularmente evidente em situações como a seguinte:

Enquanto os alunos realizavam um questionário de outra disciplina, aproveitei esse momento para organizar o espaço e montar os materiais necessários, com o objetivo de evitar tempos mortos e garantir uma transição eficiente para a parte prática da aula. (Diário de bordo, 14 de maio de 2026)

No decorrer da intervenção com a turma de 9.º ano, surgiram os maiores desafios ao nível da gestão de comportamentos fora da tarefa. A análise destas situações, sustentada pela reflexão após as aulas, permitiu compreender que parte desses comportamentos poderia ser atenuada através da adoção de estratégias pedagógicas mais ajustadas às características da turma.

Neste âmbito, a reorganização do espaço de prática, a constituição mais criteriosa dos grupos de trabalho e a gestão mais estruturada dos momentos de transições revelaram-se aspetos particularmente relevantes. Estas alterações contribuíram para aumentar o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas e favoreceram uma redução gradual dos comportamentos desadequados, com impacto positivo no clima de aula.

A necessidade de repensar a organização espacial surgiu precisamente da observação contínua dos comportamentos dos alunos durante as aulas, como demonstra a seguinte reflexão:

Contudo, ao longo da aula, observei que alguns alunos evidenciavam comportamentos fora da tarefa, nomeadamente saindo momentaneamente dos seus colchões para interagir com colegas. Este aspeto levou-me a refletir sobre a necessidade de melhorar a organização espacial da turma, procurando estratégias que favoreçam maior

concentração e envolvimento na tarefa. Uma possível solução poderá passar por organizar os alunos de acordo com o número da turma, garantindo simultaneamente maior distanciamento entre os colchões, o que poderá contribuir para reduzir distrações e promover um maior foco na atividade proposta. (Diário de bordo, 13 de março de 2026)

A preparação antecipada das atividades revelou-se igualmente determinante para manter os alunos envolvidos ao longo da aula, sendo complementada por uma gestão cuidada da posição do professor no espaço e por uma vigilância sistemática da turma. Este conjunto de estratégias permitiu antecipar comportamentos disruptivos e intervir atempadamente, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais organizado, estável e favorável ao desenvolvimento das atividades propostas.

Em síntese, a experiência vivenciada durante o estágio reforçou a relevância da capacidade de adaptação às especificidades de cada contexto educativo. A gestão da aula exige uma leitura contínua das dinâmicas grupais e individuais, bem como a mobilização de estratégias coerentes com uma intencionalidade pedagógica clara, mas simultaneamente flexíveis perante as exigências do contexto. A construção de um ambiente de aprendizagem eficaz resulta, assim, da articulação entre planeamento, capacidade de adaptação em tempo real e reflexão sistemática sobre a prática, dimensões que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento das minhas competências profissionais enquanto professor estagiário.

3.4. Observação e reflexão

Ao longo do estágio, a observação e a reflexão foram processos fundamentais para compreender o que acontecia em contexto de aula e ajustar progressivamente a minha intervenção. Através deles, tornou-se possível identificar dificuldades, reconhecer aspetos a melhorar e repensar estratégias em função das necessidades dos alunos e dos objetivos definidos.

Neste sentido, a observação assumiu importância não apenas pela recolha de informação sobre a aula, mas também pela forma como essa informação é interpretada. Mendes *et al.* (2012) referem que a eficácia da

observação depende do foco do observador e dos objetivos que orientam esse processo, influenciando aquilo que é valorizado e compreendido em cada situação.

A observação das minhas aulas e das dos colegas estagiários permitiu-me perceber que esta competência não se desenvolve de forma imediata. Numa fase inicial, nem sempre foi fácil identificar os aspetos mais relevantes da aula ou interpretar determinadas situações no momento em que aconteciam. Com o tempo, fui compreendendo que observar vai além de olhar para o que acontece, implicando capacidade de análise e atribuição de significado às situações observadas.

Esta ideia torna-se particularmente evidente quando se considera que a observação é influenciada pelas experiências, conhecimentos prévios e perspetivas individuais do observador. Como refere Sarmiento (2004, citado por Mendes *et al.*, 2012), observar implica atribuir significado ao que é observado. Esta compreensão levou-me a reconhecer a necessidade de desenvolver uma observação mais intencional e crítica, orientada para aspetos concretos da prática pedagógica.

Paralelamente, a reflexão foi assumindo uma presença constante ao longo do estágio. Desde as primeiras aulas, refletir sobre a intervenção realizada permitiu analisar decisões tomadas, identificar dificuldades e pensar em alternativas mais ajustadas às características das turmas. Esta análise incidia sobre diferentes dimensões da prática, como os conteúdos abordados, a gestão da aula, os momentos de instrução, a qualidade das demonstrações ou o *feedback* fornecido aos alunos. Simultaneamente, procurei perceber até que ponto os objetivos definidos tinham sido alcançados e identificar aspetos passíveis de melhoria em intervenções futuras.

Contudo, este processo foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Inicialmente, as reflexões centravam-se sobretudo na descrição do que acontecia em aula. Progressivamente, fui percebendo a necessidade de aprofundar essa análise, procurando compreender as causas das dificuldades identificadas e pensar em estratégias que permitissem responder às mesmas.

Assim, a prática regular da reflexão contribuiu para uma análise mais consciente da minha intervenção pedagógica. Neste percurso, a observação e a reflexão permitiram repensar a intervenção pedagógica e ajustar decisões tomadas em aula, contribuindo simultaneamente para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário.

3.5. Experiência no 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano)

A minha experiência no 2.º CEB consistiu na lecionação de quatro aulas a uma turma de 6.º ano. Apesar de se tratar de uma intervenção breve, foi vivência enriquecedora do ponto de vista pedagógico e didático, permitindo-me contactar com um contexto distinto daquele em que decorreu a maior parte do estágio.

Neste contexto, foi-me solicitado o planeamento de duas aulas de *frisbee* e duas de atletismo. Na elaboração dos respetivos planos procurei privilegiar o desenvolvimento das capacidades motoras fundamentais, articulando-o com uma forte componente lúdica, de modo a promover o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas propostas. Verificou-se que a introdução de exercícios com designações diferenciadas e formatos mais dinâmicos potenciou o interesse dos alunos, refletindo-se em elevados níveis de motivação e participação durante as aulas.

Um dos aspetos que mais se destacou nesta experiência foi a necessidade de ajustar os momentos de instrução às características dos alunos. Comparativamente aos níveis de escolaridade mais avançados, tornou-se evidente que a capacidade de atenção e retenção de informação é mais reduzida, exigindo instruções mais curtas, objetivas e facilmente compreensíveis. Paralelamente, revelou-se necessária uma organização mais cuidada dos espaços e dos grupos, procurando minimizar momentos de dispersão e facilitar as transições entre exercícios.

Outro elemento que adquiriu especial relevância foi a demonstração das tarefas. Nestes escalões etários, a aprendizagem por observação assume um papel importante, tornando essencial assegurar que as demonstrações iniciais fossem claras e tecnicamente corretas. Esta preocupação surgiu da perceção de

que os alunos tendem a reproduzir aquilo que observam, influenciando a qualidade da sua execução motora.

De uma forma global, esta experiência permitiu compreender a importância de ajustar as estratégias pedagógicas às características dos alunos e às exigências próprias de cada nível de ensino. A intervenção no 2.º CEB implicou maior capacidade de adaptação, criatividade na organização das tarefas e simplificação das instruções, contribuindo para enriquecer a minha compreensão sobre o ensino da EF em diferentes contextos educativos.

3.6. Envolvimento com a comunidade educativa

Ao longo do ano letivo, foi possível reconhecer a importância atribuída pela escola à promoção e dinamização de atividades que ultrapassam o contexto da aula, com particular destaque para a intervenção do departamento de EF. A participação nestas iniciativas proporcionou experiências complementares à prática letiva, favorecendo uma perceção mais alargada do contexto escolar e das diferentes dimensões associadas ao exercício da docência.

A integração na comunidade escolar foi igualmente facilitada pelo ambiente de acolhimento vivido desde o início do estágio, destacando-se o apoio da PC, cuja disponibilidade e orientação contribuíram para uma adaptação gradual ao funcionamento da escola e às dinâmicas do grupo disciplinar.

Paralelamente, o envolvimento nas diferentes atividades promovidas pela escola possibilitou o fortalecimento de relações profissionais com outros docentes e um maior contacto com aspetos organizacionais e pedagógicos menos visíveis na prática letiva diária. Estas vivências contribuíram para uma compreensão mais ampla do papel do professor, reforçando a importância do trabalho colaborativo e da participação ativa na comunidade educativa.

Entre as diferentes atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, destacam-se o Corta-mato, o Festival da Levada e o Desporto Escolar, cujas experiências e aprendizagens serão apresentadas nos pontos seguintes.

3.6.1. Corta-mato

Enquanto primeira atividade de âmbito geral desenvolvida no início do ano letivo, o grupo de EF dinamizou a realização do corta-mato escolar, integrado na

preparação para o encontro regional de escolas e envolvendo alunos dos diferentes anos de escolaridade. A atividade decorreu no Parque Municipal de Santa Luzia, no Funchal, contando com a colaboração dos professores de EF e dos alunos do curso profissional de Técnico de Desporto, que desempenharam funções de apoio à organização e operacionalização do evento (Figura 1).

Figura 1. Cartaz de divulgação e registos fotográficos do Corta-mato



A minha intervenção incidiu sobretudo na zona de controlo, sendo responsável pelo registo e validação da passagem dos alunos ao longo da prova, bem como pelo encaminhamento dos participantes durante a competição. Tratando-se de uma das primeiras experiências fora do contexto regular de aula e ocorrendo numa fase inicial do estágio, esta atividade permitiu um contacto mais próximo com os restantes docentes do grupo disciplinar e com a dinâmica organizacional da escola.

Para além da componente organizativa, esta experiência permitiu reconhecer que a função docente envolve também participação ativa na dinâmica escolar, exigindo colaboração, capacidade de organização e adaptação a diferentes contextos. A participação em eventos desta natureza evidenciou a importância do trabalho colaborativo entre docentes, da antecipação logística e da capacidade de resposta perante diferentes necessidades organizacionais.

O envolvimento observado por parte dos alunos ao longo da atividade reforçou igualmente a importância deste tipo de iniciativas no contexto escolar.

Para além da dimensão competitiva inerente à prova, o corta-mato promoveu momentos de participação ativa na vida da escola, marcados pelo empenho dos alunos e pelo respeito pelas regras estabelecidas.

3.6.2. Festival da Levada

A meio do ano letivo, foi atribuída aos professores estagiários, em articulação com os estagiários da Universidade da Madeira, a responsabilidade pela organização do Festival da Levada, integrado na iniciativa “Move-te por Valores – XIV Festival do Desporto” (Figura 2).

Figura 2. Cartaz de divulgação e registos fotográficos do Festival da Levada



Esta experiência destacou-se pelo elevado nível de responsabilidade associado à planificação e concretização de um evento de grande dimensão, cujo principal objetivo passava por proporcionar aos alunos um dia dedicado à prática de diferentes modalidades e experiências desportivas. O envolvimento neste processo exigiu competências de organização e gestão em diferentes domínios, nomeadamente ao nível do planeamento global do evento, da gestão logística dos espaços, da definição de horários, da distribuição de tarefas e da preparação dos materiais necessários.

Além disso, foi necessário estabelecer contacto e articulação com diferentes entidades e associações parceiras, responsáveis pela dinamização de algumas atividades, o que implicou uma maior capacidade de comunicação, coordenação e adaptação ao longo do processo organizativo.

O programa integrou modalidades e dinâmicas diversificadas, entre as quais dança, jogos tradicionais, judo e esgrima. Foi ainda possível contar com a presença da equipa sénior masculina de andebol do Clube Sport Marítimo,

proporcionando aos alunos um momento de contacto mais próximo com o contexto desportivo profissional.

A participação nesta iniciativa permitiu reconhecer exigências associadas à organização de eventos escolares que, até então, eram pouco perceptíveis na perspetiva de professor estagiário. Para além da componente logística, tornou-se evidente a importância do trabalho colaborativo, da capacidade de antecipação e da gestão eficiente de recursos na concretização de atividades desta natureza. Simultaneamente, reforçou-se a perceção do valor destas experiências na promoção do envolvimento dos alunos com a escola e com a prática desportiva.

3.6.3. Desporto Escolar

A minha participação no âmbito do Desporto Escolar centrou-se na preparação da coreografia destinada à cerimónia de abertura do Desporto Escolar, realizada no Estádio do Marítimo (Figura 3).

Figura 3. Cartaz de divulgação e registos fotográficos do Desporto Escolar



Este trabalho desenvolveu-se ao longo de vários ensaios, realizados em diferentes espaços e momentos, com um grupo de aproximadamente quarenta alunos, provenientes de níveis de escolaridade distintos, entre o 5.º e o 11.º ano. A diversidade do grupo exigiu adaptações constantes na condução dos ensaios,

sobretudo ao nível das estratégias utilizadas, de forma a garantir a participação dos alunos e a coerência da apresentação final.

Esta experiência implicou sair da minha zona de conforto, uma vez que incluía uma componente mais associada à expressão corporal e à dança, áreas com as quais possuía menor familiaridade. Ainda assim, acabou por representar uma oportunidade de aprendizagem, exigindo capacidade de adaptação, gestão do grupo e reajuste das estratégias ao longo dos ensaios.

Para além do trabalho desenvolvido, foi possível acompanhar a dimensão mais alargada do evento, que integra todas as escolas da Região Autónoma da Madeira no Desporto Escolar e que reúne um elevado número de alunos, professores e restantes intervenientes. Esta dimensão evidenciou a complexidade organizativa associada à sua concretização, refletida numa preparação prolongada e na necessidade de articulação constante entre diferentes elementos.

Do ponto de vista pessoal, esta experiência assumiu um significado acrescido, uma vez que, enquanto aluno, já tinha assistido a este tipo de cerimónias, surgindo agora a oportunidade de acompanhar todo o processo de preparação. Vivenciar esta realidade numa perspetiva diferente permitiu-me compreender melhor o nível de planeamento, coordenação e responsabilidade inerentes à organização de eventos desta dimensão.

4. Dimensão investigativa: o potencial do futebol na promoção dos valores do *fair play*, respeito e cooperação

4.1. Resumo

O presente estudo incide sobre o potencial do futebol, no contexto da disciplina de Educação Física, para a promoção dos valores do *fair play*, respeito e cooperação numa turma do 9.º ano de escolaridade. A investigação emerge da observação de comportamentos marcados por elevada competitividade entre os alunos, associados a dificuldades ao nível do trabalho em equipa, da valorização dos pares e da adoção de atitudes cooperativas durante as aulas. O estudo foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, envolvendo uma turma constituída por vinte e quatro alunos (quinze rapazes e nove raparigas). A intervenção decorreu ao longo da Unidade Didática de Futebol, composta por nove aulas, durante as quais foram implementadas estratégias pedagógicas direcionadas para a promoção dos valores em análise. Em termos metodológicos, a investigação enquadra-se numa lógica de investigação-ação, recorrendo a uma abordagem mista. A recolha de dados foi realizada através da observação direta em contexto de aula e da aplicação de questionários em momentos distintos da intervenção. Com esta investigação pretende-se compreender de que forma a implementação de estratégias orientadas para a promoção do *fair play*, do respeito e da cooperação, no âmbito da Unidade Didática de Futebol, poderá influenciar os comportamentos, atitudes e relações interpessoais dos alunos nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; Futebol; *Fair play*; Cooperação; Respeito; Investigação-ação.

4.2. Abstract

The present study focuses on the potential of football, within the context of Physical Education, to promote the values of fair play, respect, and cooperation among a 9th-grade class. The research emerged from the observation of behaviours characterised by high levels of competitiveness among students, associated with difficulties related to teamwork, valuing peers, and adopting cooperative attitudes during lessons. The study was conducted within the scope of the Professional Internship curricular unit and involved a class of twenty-four students (fifteen boys and nine girls). The intervention took place throughout the Football Teaching Unit, consisting of nine lessons, during which pedagogical strategies aimed at promoting the values under analysis were implemented. From a methodological perspective, the research is framed within an action research approach, using a mixed-methods design. Data collection was carried out through direct observation in the classroom context and the administration of questionnaires at different stages of the intervention. This study aims to understand how the implementation of strategies designed to promote fair play, respect, and cooperation, within the Football Teaching Unit, may influence students' behaviours, attitudes, and interpersonal relationships in Physical Education lessons.

Keywords: Physical Education; Football; Fair play; Cooperation; Respect; Action Research.

4.3. Introdução

O presente capítulo corresponde à dimensão investigativa do Relatório de Estágio, centrando-se na análise do potencial do futebol na promoção dos valores do *fair play*, respeito e cooperação em contexto de EF. A investigação surge da observação de comportamentos evidenciados pelos alunos ao longo do ano letivo, caracterizados por elevados níveis de competitividade e por dificuldades associadas ao trabalho em equipa, à valorização dos pares e à adoção de atitudes cooperativas durante as aulas.

Com o propósito de enquadrar teoricamente a problemática em estudo, inicia-se o capítulo com uma revisão da literatura, incidindo sobre conceitos e perspetivas relevantes para a compreensão do papel da EF e do futebol na promoção de valores e competências sociais. Posteriormente, apresenta-se a metodologia da investigação, incluindo a definição da questão de investigação e dos objetivos, a fundamentação metodológica adotada, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como a caracterização dos participantes envolvidos no estudo.

Seguidamente, procede-se à apresentação dos dados recolhidos, incluindo a descrição das intervenções educativas implementadas ao longo da UD de futebol. Posteriormente, são analisados e discutidos os resultados obtidos, procurando compreender os efeitos da intervenção nos comportamentos e atitudes dos alunos relativamente aos valores em análise. Por fim, apresentam-se as reflexões finais, integrando considerações sobre o processo desenvolvido, as principais conclusões e possíveis implicações para a prática pedagógica.

A organização do capítulo procura, assim, assegurar uma progressão entre o enquadramento concetual, os procedimentos metodológicos e a interpretação dos resultados, permitindo sustentar teoricamente as opções assumidas ao longo da investigação e compreender a problemática em estudo de forma articulada.

4.4. Revisão de literatura

4.4.1. Educação para os valores em contexto educativo

Para compreender a relevância da promoção de valores em contexto educativo, importa reconhecer a influência que estes exercem nos comportamentos individuais e na forma como os indivíduos interagem e se relacionam em sociedade. Os valores correspondem a princípios, crenças e normas adquiridos ao longo do percurso de vida, através da educação, das experiências e das interações estabelecidas com os outros, orientando decisões, atitudes e formas de agir em diferentes contextos (Celestino, 2017). Assim, valores como o respeito, a responsabilidade ou a cooperação ultrapassam a esfera individual, refletindo-se na qualidade das relações interpessoais e na forma como cada indivíduo participa na vida em sociedade.

Nas últimas décadas, questões relacionadas com ética, cidadania e valores morais têm vindo a assumir maior relevância no discurso educativo e social, ocupando uma posição cada vez mais central nas preocupações da sociedade contemporânea (Carvalho, 2003). Esta valorização reconhece que a formação dos indivíduos não se limita à aquisição de conhecimentos académicos, implicando igualmente o desenvolvimento de competências sociais, morais e relacionais necessárias à participação em sociedade.

Neste processo, a escola surge como um espaço privilegiado de aprendizagem e vivência de valores. Contudo, a sua influência não se restringe aos conteúdos curriculares ou às aprendizagens formais. Conforme defende Valente (1989), a educação para os valores manifesta-se em múltiplas dimensões da vida escolar, estando presente nas interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes educativos, nas normas institucionais, nas práticas adotadas e até nas mensagens implícitas transmitidas diariamente. Assim, aquilo que a escola permite, incentiva, valoriza ou desaprova acaba por revelar os princípios éticos e comportamentais que procura promover.

De igual modo, o professor assume um papel relevante neste processo, não apenas pela ação pedagógica desenvolvida em sala de aula, mas também pelos comportamentos, atitudes e decisões que evidencia no quotidiano escolar. Segundo Valente (1989), ensinar implica inevitavelmente transmitir valores,

independentemente de essa intenção ser explícita ou não. Desta forma, a educação para os valores não constitui uma dimensão paralela ao ensino, mas antes um elemento inerente à própria prática educativa.

Ainda assim, a construção dos valores não depende exclusivamente da escola ou dos profissionais diretamente envolvidos no processo educativo. Carvalho (2003) refere que o contexto escolar se encontra permanentemente exposto às influências culturais, sociais e familiares trazidas pelos alunos e pelos próprios professores. Consequentemente, a escola não se apresenta como um espaço isolado, sendo igualmente influenciada pelos valores predominantes nos diferentes contextos sociais com os quais interage.

Neste sentido, a promoção de valores exige uma responsabilidade partilhada entre diversos agentes educativos. Para Celestino (2017), a educação para os valores resulta da cooperação entre múltiplos intervenientes, não podendo ser atribuída apenas à família, à escola ou a outros responsáveis diretos pela formação dos jovens. Trata-se de um processo gradual, contínuo e construído através das relações estabelecidas entre indivíduos e contextos ao longo do percurso de desenvolvimento.

Perante esta realidade, torna-se pertinente reconhecer que a própria organização escolar, as normas adotadas e os comportamentos valorizados podem favorecer a educação ética e cívica. Como salienta Carvalho (2003), a escola deverá assumir de forma consciente os valores que orientam a sua ação educativa, definindo princípios ajustados às características da comunidade onde se insere e promovendo ambientes favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Assim, a educação para os valores deve ser entendida como um processo transversal à experiência educativa, presente nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e nos diferentes contextos de aprendizagem. Mais do que uma dimensão complementar da educação, representa uma componente essencial na formação integral dos indivíduos e na construção de formas de convivência assentes no respeito, na responsabilidade e na participação social.

4.4.2. O papel da Educação Física na promoção de valores

A EF assume uma função relevante no percurso formativo dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de dimensões que vão além das capacidades motoras e da aptidão física. De acordo com as AE de EF, esta disciplina participa no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético dos jovens, promovendo simultaneamente competências associadas à cidadania e às relações interpessoais (Direção-Geral da Educação [DGE], 2026). Assim, o seu contributo estende-se a diferentes áreas da formação dos alunos, favorecendo aprendizagens relacionadas com comportamentos, atitudes e valores.

Neste sentido, os documentos orientadores do ensino reforçam a importância de estimular crianças e jovens para a prática de valores como responsabilidade, integridade, participação, liberdade, exigência ou respeito pelo outro. Estes princípios são entendidos como referências orientadoras do percurso educativo, influenciando decisões pedagógicas e comportamentais ao longo da escolaridade (Martins *et al.*, 2017; DGE, 2026). Desta forma, a educação para os valores integra-se transversalmente no processo educativo, acompanhando as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

As características próprias da EF parecem potenciar esta dimensão educativa, uma vez que os alunos são frequentemente colocados perante situações que exigem interação, cooperação, tomada de decisão ou resolução de conflitos. Segundo a DGE (2026), as aulas deverão proporcionar experiências promotoras do trabalho em equipa, da inclusão, do respeito pela diversidade, da igualdade de oportunidades e do *fair play*, incentivando simultaneamente uma reflexão progressiva acerca dos comportamentos adotados em contexto desportivo. Neste enquadramento, as relações estabelecidas entre os alunos tornam-se parte integrante do processo de aprendizagem, podendo contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e éticas.

Esta perspetiva aproxima-se da ideia defendida por Celestino (2017), ao considerar o desporto um meio privilegiado para a promoção de valores e para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Para o autor, a prática desportiva proporciona experiências capazes de estimular princípios associados ao

respeito, ao esforço, à tolerância ou à justiça, favorecendo o crescimento pessoal e social dos indivíduos. Consequentemente, o desempenho desportivo tende a adquirir significado para além dos resultados obtidos, valorizando igualmente os comportamentos evidenciados durante o processo.

A este propósito, Celestino (2017) sublinha que a ética desportiva desempenha uma função orientadora dos comportamentos, auxiliando os indivíduos na distinção entre atitudes adequadas e inadequadas durante a prática desportiva. Assim, agir de forma correta, cumprir regras e demonstrar consideração pelos outros assume relevância semelhante ao sucesso competitivo. O mesmo autor acrescenta ainda que os objetivos individuais devem resultar do esforço, da justiça, da tolerância e do respeito, afastando a ideia de que qualquer meio é legítimo para alcançar determinado fim.

Esta valorização da dimensão ética no desporto é igualmente sustentada por Lima e Marcolino (2012), ao sugerirem que o sucesso competitivo, por si só, não representa necessariamente excelência pessoal. Na perspetiva dos autores, o verdadeiro mérito desportivo implica que os resultados obtidos sejam acompanhados por comportamentos coerentes com princípios éticos e valores humanos. Deste modo, o valor atribuído à vitória não depende apenas do resultado alcançado, mas também dos princípios que orientaram a atuação do indivíduo.

Neste processo, os professores assumem uma responsabilidade significativa. Rosa (2014) considera que os docentes, particularmente os professores de EF, ocupam uma posição central na orientação e transmissão de valores éticos, quer nas aulas, quer nas atividades associadas ao desporto escolar ou à educação para a cidadania. Ainda assim, esta responsabilidade estende-se à própria escola, enquanto espaço de convivência, aprendizagem e construção coletiva.

Por sua vez, Viegas (2018) destaca que a participação em práticas desportivas, no contexto escolar ou extracurricular, pode favorecer desde cedo a aprendizagem de valores como cooperação, respeito, amizade, justiça ou empenho. Quando estimuladas ao longo do percurso educativo, estas

experiências poderão contribuir para a formação de indivíduos mais responsáveis, participativos e conscientes do seu papel na sociedade.

Face ao exposto, a EF revela potencial para desempenhar uma função relevante na promoção de valores e no desenvolvimento de competências sociais. As experiências proporcionadas pelas práticas corporais e desportivas expõem frequentemente os alunos a situações que exigem cooperação, respeito pelo outro, responsabilidade e tomada de decisão, reforçando o contributo da disciplina para uma formação mais ampla e integral dos indivíduos.

4.4.3. *Fair play*, respeito e cooperação em contexto desportivo

A prática desportiva envolve experiências que se estendem para além da dimensão técnica e competitiva, expondo os indivíduos a situações de interação, tomada de decisão, gestão de conflitos e relação com os outros. Neste contexto, os comportamentos adotados ganham particular relevância, uma vez que o desporto proporciona oportunidades frequentes para a vivência e desenvolvimento de diferentes valores. Segundo Celestino (2017), princípios como o respeito pelas regras e pelos adversários, a honestidade, a responsabilidade, a disciplina, a cooperação, a inclusão ou a lealdade integram os valores frequentemente associados ao fenómeno desportivo, influenciando a forma como os praticantes participam e se relacionam em diferentes contextos.

Entre os valores presentes no contexto desportivo, o *fair play* destaca-se pela forte ligação à dimensão ética da prática. De acordo com Celestino (2017), este conceito não se limita ao cumprimento das regras formais das modalidades, correspondendo antes a uma atitude assente no respeito pelo outro, no espírito desportivo e na adoção voluntária de comportamentos considerados corretos. Assim, o *fair play* envolve princípios que orientam a ação dos indivíduos mesmo quando estes não se encontram explicitamente previstos nos regulamentos.

Nesta perspetiva, o *fair play* traduz uma forma de encarar a prática desportiva que valoriza o respeito pelo jogo e pelos seus intervenientes, rejeitando a ideia de alcançar a vitória a qualquer custo (Celestino, 2017). Consequentemente, o sucesso competitivo tende a perder significado quando obtido através de comportamentos desajustados ou contrários aos princípios éticos associados ao desporto. A valorização do processo, dos comportamentos

evidenciados e das relações estabelecidas assume, assim, relevância semelhante ao resultado alcançado.

Associado ao *fair play*, o respeito surge como um elemento essencial nas relações estabelecidas em contexto desportivo. Rosa (2014) refere que este implica manifestações de tolerância, aceitação e consideração perante todos os envolvidos na prática desportiva, independentemente das funções desempenhadas ou dos resultados obtidos. Neste sentido, o respeito manifesta-se na forma como os indivíduos interagem com colegas, adversários, árbitros ou treinadores, influenciando o clima relacional construído ao longo da participação desportiva.

Para além do respeito, a cooperação destaca-se como outro valor particularmente relevante, sobretudo em contextos que exigem interação frequente entre os participantes. Embora não exista uma definição única, Oliveira (2010), com base em Proença (2000), descreve a cooperação como um processo contínuo através do qual diferentes indivíduos interagem e trabalham conjuntamente para alcançar objetivos comuns. Esta perspetiva sugere que a concretização de determinadas metas depende da capacidade de articulação entre os elementos do grupo e não exclusivamente do desempenho individual.

A importância atribuída à cooperação torna-se mais evidente em situações que exigem funcionamento coletivo. Segundo Rodrigues (2010), o trabalho desenvolvido em grupo requer níveis elevados de interação entre os seus membros, sendo difícil alcançar objetivos comuns sem atitudes cooperativas. Nesta lógica, colaborar implica reconhecer a importância do outro no processo, aceitar relações de interdependência e agir em função do benefício coletivo.

Rodrigues (2010), apoiando-se em Deviltard (2001), acrescenta ainda que a eficácia da cooperação pode ser influenciada pela perceção que os indivíduos possuem sobre si próprios, sobre o grupo e sobre a liderança exercida. Sentimentos positivos de pertença, valorização pessoal e confiança no coletivo parecem favorecer o compromisso dos elementos com os objetivos comuns e aumentar a predisposição para comportamentos cooperativos.

Uma ideia semelhante é apresentada por Tyler e Blader (2000, citados por Rodrigues, 2010), ao sugerirem que atitudes, valores e níveis de motivação influenciam significativamente os comportamentos de cooperação. De acordo com estes autores, indivíduos que se sentem identificados com o grupo, valorizam o seu papel e demonstram envolvimento nas atividades tendem a participar mais ativamente em ações orientadas para objetivos coletivos. Assim, a cooperação parece emergir da articulação entre objetivos comuns e o compromisso desenvolvido pelos indivíduos relativamente ao grupo ao qual pertencem.

Em síntese, *fair play*, respeito e cooperação apresentam-se como valores intimamente ligados à prática desportiva, influenciando a qualidade das interações, os comportamentos adotados e a forma como os indivíduos experienciam o desporto. Para além do contexto competitivo, estes princípios poderão contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e para a construção de relações interpessoais positivas, com potencial de transferência para diferentes contextos da vida quotidiana.

4.4.4. O futebol como contexto de promoção de valores

O futebol, enquanto modalidade inserida nos jogos desportivos coletivos, apresenta características particularmente relevantes em contexto educativo, sobretudo pela forte componente interativa e pela dependência da ação conjunta entre os seus participantes. A própria lógica do jogo implica coordenação contínua, comunicação e tomada de decisão partilhada, o que o torna um espaço propício à vivência de situações de cooperação e de relação interpessoal.

De acordo com Duarte *et al.* (2012, citados por Tavares, 2015), a eficácia da performance coletiva nos jogos desportivos resulta da articulação entre os elementos da equipa, através da distribuição de tarefas, da comunicação eficazes e da capacidade de adaptação às ações dos colegas e adversários. Neste enquadramento, as ações individuais passam a orientar-se para objetivos comuns, promovendo comportamentos de cooperação e de apoio mútuo, reforçando a coesão e a articulação entre os elementos da equipa.

Nesta linha de pensamento, Marsh *et al.* (2006) e Hölldobler & Wilson (2009, citados por Tavares, 2015), referem ainda que a equipa de futebol pode ser compreendida como um sistema complexo e auto-organizado, no qual as ações dos jogadores se articulam de forma dinâmica, dando origem a um comportamento coletivo emergente. Deste modo, o desempenho não decorre apenas da soma das ações individuais, mas sobretudo da qualidade das interações estabelecidas entre os jogadores, evidenciando o carácter relacional e social da modalidade.

Esta dimensão social do futebol é igualmente destacada por outros autores, que sublinham o seu contributo para a promoção de valores. Para Queiroz, Silva e Muniz (2021), a prática do futebol pode funcionar como um meio de integração e inclusão social, promovendo o respeito pelas regras, a convivência em grupo, a resolução de conflitos e o desenvolvimento de responsabilidades individuais e coletivas. Para além da componente física, a modalidade assume, assim, um papel relevante na construção de comportamentos socialmente ajustados.

De forma complementar, Elias e Dunning (1992, citados por Queiroz, Silva e Muniz, 2021) salientam que o futebol, pela sua natureza coletiva, possui um elevado potencial de interação social, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, respeito pelas diferenças e superação de dificuldades. Esta dimensão reforça o seu valor enquanto espaço de aprendizagem de competências sociais e emocionais.

Em contexto escolar, este potencial torna-se mais evidente quando o ensino do futebol é orientado para a participação efetiva de todos os alunos. Graça e Mesquita (2013) defendem que os jogos desportivos devem ser organizados de forma a garantir o envolvimento de todos os praticantes, promovendo experiências de aprendizagem significativas e inclusivas. No caso do futebol, esta preocupação ganha particular expressão, atendendo ao facto de ser uma modalidade frequentemente associada a situações de exclusão, o que exige estratégias que assegurem a participação de todos.

Nesta perspetiva, o futebol não se limita ao desenvolvimento técnico-tático, assumindo igualmente um papel na promoção de valores como o respeito,

a cooperação e o espírito de equipa. Teixeira (2024) refere que os jogos desportivos coletivos ocupam um lugar relevante no currículo de EF, precisamente pelo seu contributo simultâneo para o desenvolvimento de habilidades motoras e para a aprendizagem de valores sociais. O autor acrescenta ainda que a compreensão do jogo permite melhorar o desempenho, tanto individual como coletivo, reforçando a importância da interação entre os participantes.

Deste modo, o futebol afirma-se como um contexto particularmente favorável à promoção de valores em ambiente educativo, na medida em que exige cooperação constante, comunicação eficaz e respeito pelos outros. Para além da sua dimensão competitiva, esta modalidade contribui para a formação social dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais para a convivência em grupo e para a participação ativa em sociedade.

4.5. Metodologia

4.5.1. Questão de investigação e objetivos

Esta secção enquadra a estrutura metodológica que sustenta o estudo, decorrendo da observação realizada em contexto de estágio, na qual se identificaram comportamentos associados a elevada competitividade e dificuldades ao nível do trabalho cooperativo numa turma do 9.º ano de escolaridade.

A partir desta realidade, definiu-se a seguinte questão de investigação: “De que forma a implementação de estratégias pedagógicas durante a UD de futebol pode contribuir para a promoção dos valores do *fair play*, respeito e cooperação numa turma do 9.º ano?”. Esta questão emerge da necessidade de compreender o potencial pedagógico do futebol, enquanto conteúdo da EF, na promoção de interações mais positivas entre os alunos, bem como de analisar os efeitos das estratégias implementadas ao longo da UD.

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo geral compreender o contributo das estratégias pedagógicas implementadas durante a UD de futebol para a promoção dos valores do *fair play*, respeito e cooperação numa

turma do 9.º ano. Para concretizar este objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: i) identificar as atitudes iniciais dos alunos relativamente aos valores em estudo nas aulas de EF; ii) implementar estratégias pedagógicas orientadas para a promoção do *fair play*, respeito e cooperação no contexto do futebol; iii) observar os comportamentos dos alunos ao longo da UD, centrando-se nos valores em estudo; e iv) analisar a evolução das atitudes dos alunos após a intervenção pedagógica.

A escolha deste tema surge da importância atribuída à educação para os valores no contexto escolar e da necessidade, identificada durante o estágio, de promover relações interpessoais mais positivas nas aulas de EF. Ao longo da intervenção pedagógica, foram observados comportamentos marcados por excessiva competitividade, dificuldades de cooperação e alguns conflitos entre os alunos, o que evidenciou a pertinência de implementar estratégias pedagógicas capazes de favorecer um clima de aula mais equilibrado e colaborativo.

Neste âmbito, importa reconhecer que a escola não deve assumir-se apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um contexto privilegiado para a formação pessoal e social dos alunos. Nesta perspetiva, Pires (2001, p. 20) defende a necessidade de pensar a escola como “lugar de formação da pessoa e não estritamente um local de transmissão de saberes científicos”, valorizando contextos educativos assentes na partilha, no debate e na construção comum do conhecimento, em detrimento de lógicas excessivamente centradas na competição e na classificação. A autora acrescenta ainda que se pretende “uma escola onde a luta pelas classificações dê lugar ao desenvolvimento das capacidades” e onde “se estimule a diversidade enriquecedora de cada um e da comunidade” (Pires, 2001, p. 20).

Deste modo, o presente estudo procura compreender de que forma a EF, e particularmente o futebol enquanto conteúdo curricular marcado pela interação constante entre alunos, poderá favorecer o desenvolvimento de valores e competências relacionais fundamentais em contexto escolar.

4.5.2. Metodologia da investigação

O presente estudo enquadra-se numa metodologia de investigação-ação. A escolha desta metodologia surge da necessidade de compreender uma realidade observada em contexto educativo e, simultaneamente, intervir sobre ela, procurando responder aos problemas identificados ao longo da prática pedagógica.

A investigação-ação caracteriza-se pela recolha sistemática de informação com o objetivo de compreender determinadas situações e promover mudanças nos contextos em que decorre, envolvendo o investigador de forma ativa em todo o processo (Traqueia *et al.*, 2021). Neste sentido, o professor não se limita a observar a realidade, assumindo também um papel interventivo, através implementação de estratégias, da análise dos seus efeitos e da reflexão sobre os resultados obtidos.

Esta forma de investigar encontra-se alinhada com os pressupostos do paradigma sociocrítico, uma vez que procura compreender a realidade para nela introduzir mudanças sustentadas. Segundo Kemmis e McTaggart (2005, citados por Traqueia *et al.*, 2021), a investigação-ação assume um carácter participativo, colaborativo, crítico e reflexivo, promovendo uma articulação constante entre teoria e prática. Assim, o conhecimento produzido não resulta apenas da observação dos fenómenos, mas também da reflexão sobre a ação desenvolvida e das transformações geradas ao longo do processo.

No contexto educativo, esta metodologia encontra um terreno favorável ao seu desenvolvimento, dada a complexidade das relações interpessoais e das situações que emergem diariamente na escola. De acordo com Coutinho *et al.* (2009), a investigação-ação permite aos professores analisar problemas concretos da sua prática e construir respostas ajustadas às necessidades identificadas. No caso deste estudo, possibilitou acompanhar comportamentos relacionados com a competitividade, o respeito e a cooperação, implementar estratégias pedagógicas orientadas para a promoção destes valores e refletir sobre os seus efeitos junto dos alunos.

Outro aspeto característico da investigação-ação prende-se com a sua natureza cíclica. Segundo Tripp (2005, citado por Moreira & Duarte, 2020), este

processo organiza-se em diferentes momentos de planificação, ação, observação e reflexão, que se influenciam mutuamente e conduzem ao aperfeiçoamento contínuo da intervenção. Nesta perspetiva, a informação recolhida em cada etapa contribui para orientar as decisões seguintes e para reformular estratégias sempre que necessário. Também Freebody (2003, citado por Amado, 2017) destaca esta ligação entre investigação e ação, defendendo que a análise sistemática da prática constitui uma via para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Deste modo, a investigação-ação mostrou-se consistente com os objetivos do presente estudo, permitindo compreender a realidade observada, implementar estratégias de intervenção ajustadas ao contexto e refletir criticamente sobre o seu desenvolvimento e impacto.

4.5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

À semelhança da metodologia adotada, também as técnicas de recolha de dados seguiram uma abordagem mista, articulando procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa. Embora a componente qualitativa tenha assumido maior relevância, por permitir compreender de forma mais aprofundada os comportamentos, atitudes e interações dos alunos, a componente quantitativa contribuiu para complementar e sustentar a análise dos dados recolhidos. Segundo Traqueia *et al.* (2021), esta articulação entre diferentes formas de recolha e análise de dados corresponde a uma das características da investigação-ação, dada a sua flexibilidade metodológica.

Tendo em conta os objetivos definidos para a investigação, foram selecionadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

1. **Observação:** a observação permitiu acompanhar diretamente os comportamentos dos alunos durante as aulas, particularmente em situações de jogo e de interação com os colegas. Através desta técnica foi possível recolher informação sobre manifestações de *fair play*, respeito e cooperação, bem como identificar comportamentos de excessiva competitividade ou dificuldades ao nível das relações interpessoais. Segundo Traqueia *et al.* (2021), a observação possibilita

o contacto direto com a realidade em estudo, permitindo ao investigador analisar os comportamentos e as interações dos participantes no contexto em que estes ocorrem.

2. **Diário de bordo:** enquanto instrumento de apoio à observação, o diário de bordo foi utilizado para registar episódios relevantes ocorridos durante as aulas, reflexões sobre as estratégias implementadas e notas relacionadas com a evolução dos alunos ao longo da intervenção. A sua utilização permitiu sistematizar a informação recolhida e apoiar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica. De acordo com Traqueia *et al.* (2021), o diário de bordo corresponde a uma técnica narrativa que favorece a reflexão crítica do investigador sobre a sua própria prática.
3. **Inquérito por questionário:** o questionário foi aplicado aos alunos com o objetivo de recolher informação relativa às suas perceções acerca dos valores trabalhados durante a intervenção e das estratégias desenvolvidas nas aulas. Esta técnica permitiu aceder a informações que não seriam facilmente observáveis através da observação direta, complementando os dados recolhidos em contexto de aula. Segundo Traqueia *et al.* (2021), o questionário possibilita a recolha e análise de informação de forma estruturada e sistemática, facilitando o tratamento dos dados obtidos.

Cada técnica foi selecionada em função do seu contributo para os objetivos da investigação. Por um lado, a observação e o diário de bordo possibilitaram acompanhar de forma contínua os comportamentos e interações dos alunos ao longo da intervenção pedagógica. Por outro, o questionário permitiu recolher dados relativos às perceções e opiniões dos participantes, complementando a análise realizada a partir da observação em contexto de aula.

4.5.4. Caracterização dos participantes

Participaram neste estudo os vinte e quatro alunos de uma turma do 9.º ano de escolaridade, acompanhada no âmbito do estágio pedagógico. A turma era constituída por quinze alunos do sexo masculino e nove do sexo feminino.

A seleção desta turma resultou da observação realizada ao longo do ano letivo, durante a qual foram identificados comportamentos que justificaram o desenvolvimento da presente investigação. Em diferentes situações de aula, particularmente durante a realização de jogos desportivos coletivos, verificaram-se manifestações de competitividade excessiva, acompanhadas, por vezes, de dificuldades ao nível do respeito pelos colegas, da cooperação e da aceitação de decisões tomadas em contexto de jogo.

Embora estes comportamentos não estivessem presentes em todos os alunos nem em todas as situações, a sua ocorrência frequente evidenciou a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas orientadas para a promoção de valores como o *fair play*, o respeito e a cooperação. Neste sentido, a turma revelou-se um contexto pertinente para a implementação da intervenção, permitindo acompanhar a evolução dos alunos ao longo do processo e analisar o impacto das estratégias desenvolvidas.

Assim, a escolha desta turma decorreu da proximidade do contexto de intervenção, mas também da adequação das suas características aos objetivos definidos para o estudo.

4.6. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados encontra-se organizada de acordo com as diferentes etapas do processo de investigação. Numa fase inicial, procedeu-se à aplicação de um primeiro questionário, com o objetivo de conhecer a perceção dos alunos relativamente aos valores de respeito, *fair play* e cooperação no contexto das aulas de EF.

Com base nos dados recolhidos e ao longo da UD de futebol, foram implementadas diversas estratégias pedagógicas orientadas para a promoção destes valores. Em simultâneo, realizou-se a observação sistemática dos

comportamentos dos alunos, permitindo acompanhar a forma como as suas atitudes e interações evoluíram ao longo das aulas.

Concluída a intervenção, foi aplicado um segundo questionário, com o propósito de analisar a perceção dos alunos acerca do impacto das estratégias implementadas na promoção do respeito, *do fair play* e da cooperação. Os dados recolhidos através destes procedimentos são apresentados nas secções seguintes.

4.6.1. Intervenções educativas

No seguimento da fundamentação teórica e metodológica anteriormente apresentada, foram delineadas e implementadas diversas intervenções educativas ao longo das nove aulas que constituíram a UD de futebol. Estas intervenções assentaram num conjunto de estratégias pedagógicas especificamente orientadas para a promoção dos valores de respeito, *fair play* e cooperação.

Paralelamente à implementação destas estratégias, foi aplicado um questionário diagnóstico no início da UD e um segundo questionário na aula final, permitindo analisar possíveis alterações nas perceções dos alunos relativamente aos valores em estudo. Ao longo de todo o processo, procedeu-se ainda à observação sistemática dos comportamentos manifestados durante as aulas, com o propósito de acompanhar a evolução das atitudes e interações dos alunos.

A Tabela 3 apresenta uma síntese das estratégias implementadas e dos valores que se procuraram promover através de cada uma delas. Importa referir que estas estratégias não foram aplicadas de forma isolada, mas integradas nas diferentes situações de aprendizagem ao longo da UD, procurando criar oportunidades consistentes para a vivência e reflexão em torno dos valores em análise.

Tabela 3. Estratégias pedagógicas implementadas e respetivos valores promovidos

Estratégias pedagógicas	Valores promovidos
1. Constituição das equipas pelo professor	Respeito; Cooperação
2. Participação obrigatória de todos os elementos da equipa antes da finalização	Respeito; Cooperação
3. Valorização acrescida da participação de alunos com menor nível de desempenho	Respeito; Cooperação
4. Celebração coletiva dos golos	Cooperação
5. Cumprimento de rituais de <i>fair play</i>	<i>Fair play</i> ; Respeito
6. Aplicação de penalizações pedagógicas	<i>Fair play</i> ; Respeito
7. Momentos de reflexão após as tarefas	<i>Fair play</i> ; Respeito; Cooperação

De seguida, apresenta-se uma descrição das diferentes estratégias implementadas, bem como dos objetivos pedagógicos associados à promoção do respeito, do *fair play* e da cooperação:

- 1. Constituição das equipas pelo professor.** A constituição das equipas foi realizada pelo professor, procurando evitar a formação de grupos fechados e promover uma distribuição mais equilibrada dos alunos em função dos seus níveis de desempenho. Para além de contribuir para uma maior equidade nas situações de jogo, esta estratégia permitiu incentivar a aceitação das decisões organizativas e fomentar o respeito pelos colegas, independentemente das afinidades pessoais existentes.
- 2. Participação obrigatória de todos os elementos da equipa antes da finalização.** Atendendo à tendência observada para uma participação mais ativa dos alunos com maior competência motora, foi introduzida a regra de que todos os elementos da equipa deveriam intervir na jogada antes da concretização do golo. Esta medida procurou estimular o envolvimento coletivo, reforçar a cooperação entre os membros da equipa e valorizar a participação de todos os alunos no desenvolvimento do jogo.
- 3. Valorização acrescida da participação de alunos com menor nível de desempenho.** Com o intuito de incentivar uma participação mais ativa

dos alunos com menores níveis de desempenho, foi atribuída pontuação a dobrar quando estes realizavam ações relevantes para o jogo, como marcar um golo, efetuar uma assistência ou recuperar a posse de bola. Esta estratégia procurou aumentar o envolvimento destes alunos nas tarefas, ao mesmo tempo que incentivava os colegas a integrá-los mais frequentemente nas dinâmicas coletivas, fortalecendo os comportamentos de cooperação e entreajuda.

4. **Celebração coletiva dos golos.** A validação dos golos ficou dependente da realização de uma celebração coletiva por parte da equipa. Através desta medida, procurou-se reforçar a perceção de que o sucesso alcançado resulta do contributo de todos os elementos e não apenas da ação individual de quem finaliza. Desta forma, pretendeu-se valorizar o espírito de equipa e fortalecer os laços de cooperação entre os alunos.
5. **Cumprimento de rituais de *fair play*.** Antes e após cada jogo, os alunos eram incentivados a cumprimentar os elementos da equipa adversária. Esta prática teve como finalidade reforçar atitudes de respeito mútuo e promover comportamentos associados ao *fair play*, contribuindo para uma vivência mais positiva da competição e para uma melhor gestão emocional perante situações de vitória ou derrota.
6. **Aplicação de penalizações pedagógicas.** Sempre que se verificavam comportamentos desajustados, nomeadamente situações de desrespeito pelos colegas, adversários ou regras estabelecidas, eram aplicadas consequências pedagógicas adequadas ao contexto, como a perda da posse de bola ou a retirada de pontos à equipa. Esta estratégia procurou sensibilizar os alunos para a importância dos seus comportamentos e para o impacto que estes podem exercer no funcionamento coletivo do grupo.
7. **Momentos de reflexão após as tarefas.** No final das aulas, foram promovidos breves momentos de reflexão orientados para a análise dos comportamentos observados durante as atividades. Os alunos eram convidados a identificar exemplos concretos relacionados com o respeito,

o *fair play* e a cooperação, bem como situações passíveis de melhoria. Estes momentos favoreceram o desenvolvimento da consciência crítica, da autorreflexão e da responsabilização individual e coletiva relativamente aos comportamentos adotados ao longo das aulas.

Deste modo, as estratégias implementadas procuraram integrar a promoção do respeito, do *fair play* e da cooperação nas diferentes situações de aprendizagem desenvolvidas ao longo da UD, conferindo intencionalidade pedagógica à educação para os valores em contexto de EF.

4.7. Análise e discussão dos resultados

Nesta secção procede-se à análise dos resultados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida na UD de futebol, procurando compreender de que forma as estratégias implementadas influenciaram as perceções, atitudes e comportamentos dos alunos relativamente aos valores em estudo. Para tal, recorreu-se à análise dos questionários aplicados antes e após a intervenção, complementada pelas respostas abertas dos alunos e pelas observações realizadas em contexto de aula.

A análise assume predominantemente uma natureza qualitativa, embora integre igualmente dados quantitativos resultantes das respostas aos questionários. Estes foram organizados em torno de três dimensões centrais: *fair play*, respeito e cooperação. O questionário inicial procurou avaliar as perceções e atitudes dos alunos relativamente a estes valores antes da intervenção pedagógica (cf. Apêndice 6), enquanto o questionário final teve como objetivo analisar as alterações percecionadas pelos alunos após a implementação das estratégias desenvolvidas (cf. Apêndice 7). Para além das questões de resposta fechada, ambos os questionários incluíram questões abertas que permitiram recolher informação complementar acerca das experiências e perceções dos alunos.

Importa ainda referir que os questionários foram construídos com base numa escala de identificação pessoal do tipo *Likert*, composta por cinco níveis: (1) “Não corresponde totalmente a mim”, (2) “Corresponde pouco a mim”, (3) “Corresponde parcialmente a mim”, (4) “Corresponde muito a mim” e (5)

“Corresponde totalmente a mim”. Os resultados apresentados nos gráficos correspondem à agregação das respostas dos itens de cada dimensão em estudo, sendo analisados de forma global e comparativa entre o momento inicial e final.

Relativamente à dimensão do *fair play*, a Tabela 4 apresenta os itens considerados nos questionários inicial e final:

Tabela 4. Itens relativos à dimensão do *fair play* nos questionários inicial e final

Questionário inicial	Questionário final
Eu cumpro as regras do jogo, mesmo quando tenho pouca ou nenhuma supervisão.	As atividades durante as aulas ajudaram-me a compreender melhor o <i>fair play</i> .
Eu acho que é importante aceitar as decisões do professor, mesmo quando discordo delas.	Passei a respeitar mais as regras do jogo.
Eu reconheço que o <i>fair play</i> é mais valioso do que simplesmente ganhar.	Considero que tenho mais <i>fair play</i> no meu jogo.
Eu não acho justo cometer faltas propositadas para ganhar vantagem no jogo.	

Os Gráficos 3 e 4 apresentam a distribuição das respostas obtidas nos questionários inicial e final para os itens associados à dimensão do *fair play*:

Gráfico 3. Distribuição das respostas relativas ao *fair play* no questionário inicial

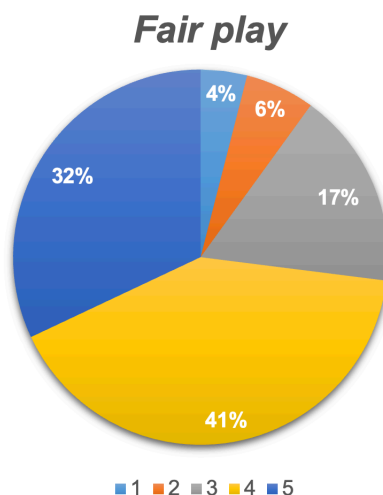
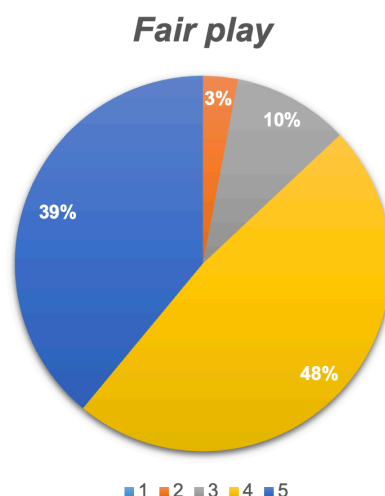


Gráfico 4. Distribuição das respostas relativas ao *fair play* no questionário final



No primeiro momento de recolha ($n = 96$), verificou-se uma predominância de respostas nos níveis 4 (39 respostas; 40,6%) e 5 (31 respostas; 32,3%), correspondendo a 72,9% das respostas nos níveis mais elevados da escala. Apesar desta tendência positiva, registaram-se ainda 16 respostas no nível 3 (16,7%) e 10 respostas nos níveis 1 e 2 (10,4%), evidenciando alguma diversidade nas percepções dos alunos relativamente a este valor.

No questionário final ($n = 72$), observou-se uma redução expressiva das respostas situadas nos níveis mais baixos da escala, desaparecendo as respostas de nível 1 e registando-se apenas duas respostas no nível 2. Paralelamente, verificou-se uma maior concentração das respostas nos níveis 4 (35 respostas; 48,6%) e 5 (28 respostas; 38,9%), que passaram a representar 87,5% do total. Estes resultados sugerem uma evolução positiva da percepção dos alunos relativamente ao *fair play* ao longo da intervenção.

No que se refere à dimensão do respeito, a análise incide sobre itens relacionados com o tratamento entre colegas, o respeito pelas decisões do professor e a valorização de comportamentos de convivência positiva em contexto de jogo. A Tabela 5 apresenta os itens considerados nesta dimensão nos questionários inicial e final:

Tabela 5. Itens relativos à dimensão do respeito nos questionários inicial e final

Questionário inicial	Questionário final
Eu trato todos os meus colegas de equipa com respeito, independentemente das suas capacidades.	O ambiente tornou-se mais respeitador.
Eu respeito as decisões do professor durante os jogos.	Existiam regras claras de respeito.
Se eu empurrar ou cometer algum erro involuntariamente, eu peço desculpa.	Passei a respeitar mais os colegas.
Eu evito insultar ou provocar a equipa adversária durante o jogo.	
Sempre que um colega adversário tem um bom desempenho, eu reconheço isso de forma respeitosa.	

Os Gráficos 5 e 6 apresentam a distribuição das respostas obtidas nos questionários inicial e final para os itens associados à dimensão do respeito:

Gráfico 5. Distribuição das respostas relativas ao respeito no questionário inicial

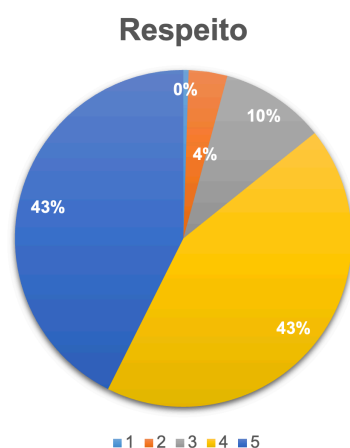
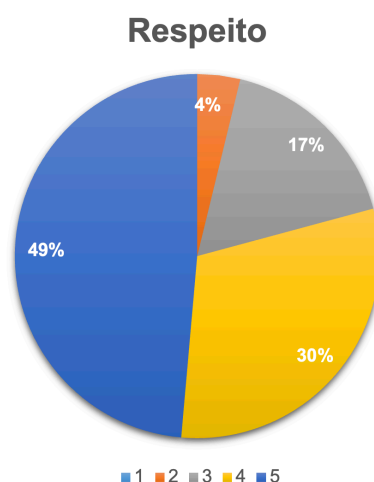


Gráfico 6. Distribuição das respostas relativas ao respeito no questionário final



No questionário inicial (n = 120), a maioria das respostas situava-se nos níveis mais elevados da escala, com 52 respostas no nível 4 (43%) e 51 respostas no nível 5 (42,5%), totalizando 85,8% das respostas. Ainda assim, registaram-se 12 respostas no nível 3 (10%) e cinco respostas nos níveis inferiores (4,2%).

No segundo momento de recolha (n = 72), manteve-se a predominância das respostas nos níveis superiores, verificando-se 22 respostas no nível 4 (30,6%) e 35 respostas no nível 5 (48,6%), correspondendo a 79,2% do total. Embora se observe uma ligeira diminuição percentual do nível 4, verifica-se simultaneamente um aumento da concentração de respostas no nível máximo da escala, sugerindo uma consolidação da valorização do respeito por parte dos alunos.

No que diz respeito à cooperação, a análise incide sobre itens relacionados com o trabalho em equipa, a entreaajuda entre colegas e a participação coletiva nas tarefas propostas. A Tabela 6 apresenta os itens considerados nesta dimensão nos questionários inicial e final.

Tabela 6. Itens relativos à dimensão da cooperação nos questionários inicial e final

Questionário inicial	Questionário final
Eu incentivo o meu colega de equipa após ele ter cometido um erro ou uma falha.	A regra dos toques na bola por equipa ajudou no trabalho em equipa.
Eu tento ajudar os colegas que têm dificuldades durante um jogo ou tarefa.	As tarefas exigiam trabalho em equipa.
Eu acredito que todos na equipa devem participar de forma igualitária.	Colaborei mais com os meus colegas.
Eu aceito sugestões dos meus colegas e tento aplicá-las quando possível.	A celebração dos golos em equipa ajudou na cooperação.
A colaboração entre colegas de equipa é essencial para alcançar os objetivos do grupo.	A minha cooperação melhorou face ao início das aulas.

Os Gráficos 7 e 8 apresentam a distribuição das respostas obtidas nos questionários inicial e final para os itens associados à dimensão da cooperação:

Gráfico 7. Distribuição das respostas relativas à cooperação no questionário inicial

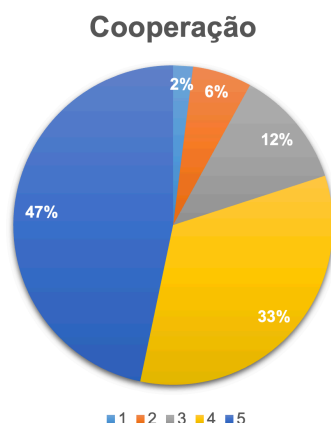
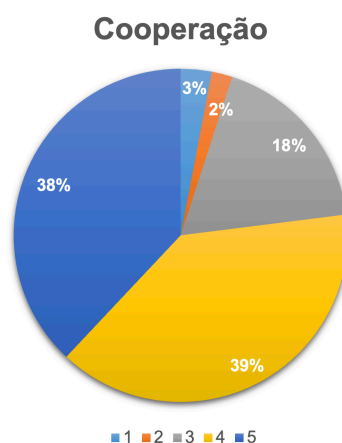


Gráfico 8. Distribuição das respostas relativas à cooperação no questionário final



No primeiro questionário ($n = 120$), os resultados evidenciavam já uma percepção globalmente positiva deste valor, com 40 respostas no nível 4 (33,3%) e 56 respostas no nível 5 (46,7%), totalizando 80% das respostas nos níveis mais elevados da escala. Apesar disso, verificaram-se ainda 24 respostas distribuídas pelos níveis 1, 2 e 3, correspondendo a 20% do total.

Após a intervenção, observou-se uma maior concentração das respostas nos níveis superiores, registando-se 47 respostas no nível 4 (39,2%) e 45 respostas no nível 5 (37,5%). Paralelamente, verificou-se uma redução das respostas situadas nos níveis inferiores e intermédios da escala. Estes resultados apontam para uma evolução favorável da percepção dos alunos relativamente à cooperação e ao trabalho em equipa.

Quanto às respostas abertas, a sua análise permitiu aprofundar a interpretação dos resultados quantitativos apresentados anteriormente,

proporcionando uma leitura mais contextualizada das percepções dos alunos relativamente aos valores em estudo.

No primeiro questionário, solicitou-se a descrição de uma situação em que o próprio aluno ou um colega tivesse evidenciado comportamentos de *fair play*, respeito ou cooperação durante as aulas de EF. No segundo questionário, as questões incidiram sobre a percepção dos alunos relativamente à evolução das suas atitudes ao longo da intervenção e sobre o contributo das estratégias implementadas, em particular as regras introduzidas pelo professor, para a melhoria da cooperação e do trabalho em equipa.

A análise das respostas evidencia diferenças claras entre o momento inicial e o momento final da intervenção. No primeiro questionário, surgiram diversas referências a comportamentos marcados pelo individualismo e pela competitividade excessiva. Alguns alunos referiram, por exemplo, que determinados colegas “não gostam de passar a bola”, que a turma era “muito competitiva” e que preferia “ganhar a estar preocupada com o outro”. Foram também identificadas situações relacionadas com a constituição desequilibrada das equipas, sendo referido que alguns alunos “tentam fazer equipas de forma que uma seja mais forte que a outra”. Para além disso, verificou-se que treze alunos não apresentaram qualquer resposta, o que poderá refletir alguma dificuldade em reconhecer ou valorizar comportamentos associados aos valores em análise. Ainda assim, surgiram exemplos de atitudes positivas, como “fiz falta sem querer e pedi desculpa”, “quando um colega se lesiona paramos o jogo” ou “eu fui sincero e disse que a bola era da outra equipa”, evidenciando que já existiam comportamentos alinhados com os princípios do respeito e do *fair play*.

No questionário final, observou-se uma alteração significativa no conteúdo das respostas. Vários alunos reconheceram explicitamente melhorias ao longo da UD, referindo, por exemplo, que “desde o início das aulas tudo melhorou”, que “começaram a passar mais a bola” ou que as mudanças ocorreram “graças às atitudes do professor”. Outros destacaram uma melhoria do clima relacional da turma, mencionando a existência de “menos brigas durante as aulas” e uma maior preocupação em evitar conflitos durante os jogos.

Ao nível da cooperação, surgiram diversas referências ao trabalho coletivo, nomeadamente através de afirmações como “contribuiu para que haja mais trabalho em equipa”, “tivemos de colaborar mais entre nós para atingir os objetivos” ou “obrigou-nos a preocupar com todos na equipa”. Alguns alunos salientaram ainda a inclusão de colegas anteriormente menos envolvidos nas atividades, referindo que as estratégias implementadas permitiram que “os restantes alunos colaborassem mais e incluíssem colegas que antes eram postos de parte”.

Foram igualmente identificadas referências diretas às estratégias pedagógicas utilizadas durante a intervenção. Alguns alunos destacaram que “o limite de toques ajudou a cooperar mais”, que “ter de passar a bola obrigatoriamente ajudou no trabalho em equipa” ou que determinadas regras favoreceram uma maior participação de todos os elementos da equipa. Ainda assim, surgiram algumas opiniões divergentes, como “não gostei de ter limite de toques”, evidenciando que nem todas as estratégias foram percebidas de forma idêntica pelos alunos.

As observações realizadas ao longo das nove aulas permitiram complementar os dados recolhidos através dos questionários. De forma gradual, foi possível identificar uma maior frequência de comportamentos associados ao respeito, ao *fair play* e à cooperação, particularmente durante as situações de jogo e nas tarefas de carácter coletivo.

Destacou-se, sobretudo, o aumento da participação dos alunos com menores níveis de desempenho, que passaram a assumir um papel mais ativo nas diferentes atividades. Em simultâneo, observou-se uma maior predisposição dos colegas para os integrar nas dinâmicas de equipa, verificando-se um aumento dos comportamentos de incentivo, apoio e colaboração.

Foi também possível observar uma redução progressiva de atitudes individualistas e de comportamentos que comprometiam o funcionamento coletivo das equipas. Esta evolução parece ter resultado não apenas das regras implementadas, mas também dos momentos de reflexão promovidos ao longo da UD, que contribuíram para uma maior consciencialização dos alunos relativamente ao impacto das suas ações nos colegas e no grupo.

De um modo geral, as observações efetuadas evidenciaram uma melhoria das dinâmicas relacionais da turma, traduzida num aumento da cooperação, numa maior qualidade das interações entre pares e num clima de aula mais positivo e orientado para objetivos coletivos.

Em síntese, a análise conjunta dos dados quantitativos, das respostas abertas e das observações realizadas ao longo da intervenção sugere que as estratégias pedagógicas implementadas contribuíram para reforçar a valorização do *fair play*, do respeito e da cooperação por parte dos alunos. As alterações observadas revelaram-se particularmente evidentes ao nível da cooperação e do envolvimento dos alunos nas dinâmicas coletivas, verificando-se igualmente melhorias no clima relacional da turma. Embora os resultados devam ser interpretados à luz das características específicas do contexto e da duração da intervenção, os dados recolhidos apontam para o potencial do futebol enquanto contexto privilegiado para a promoção de valores em EF.

4.8. Reflexões finais

Os resultados desta investigação evidenciaram o potencial do futebol, enquanto conteúdo da disciplina de EF, para promover o *fair play*, o respeito e a cooperação em alunos do 9.º ano de escolaridade. A integração intencional de estratégias pedagógicas ao longo da UD revelou-se determinante para a melhoria das atitudes e comportamentos observados, bem como para uma maior consciencialização da importância destes valores no contexto da prática desportiva.

Partindo da questão de investigação, que procurou compreender de que forma a implementação de estratégias pedagógicas durante a UD de futebol poderia contribuir para a promoção destes valores, considera-se que o objetivo geral foi alcançado. Os dados recolhidos através dos questionários aplicados e da observação direta em contexto de aula apontam para uma evolução positiva das perceções e atitudes dos alunos, sustentando a eficácia da intervenção desenvolvida.

Relativamente aos objetivos específicos, numa fase inicial foi possível identificar as atitudes dos alunos face ao *fair play*, ao respeito e à cooperação,

através da aplicação do primeiro questionário e da observação das dinâmicas de aula. Os resultados permitiram evidenciar a presença de comportamentos marcados por competitividade excessiva e alguma tendência para o individualismo, justificando a necessidade de uma intervenção orientada para a promoção destes valores.

Posteriormente, a implementação das estratégias pedagógicas planeadas contribuiu para alterações positivas nas dinâmicas de grupo. Verificou-se um maior envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, particularmente daqueles que apresentavam níveis de desempenho mais baixos, favorecendo atitudes de respeito mútuo, cooperação e valorização do *fair play*.

A observação informal realizada ao longo da UD permitiu igualmente constatar uma evolução gradual dos comportamentos dos alunos. Registou-se uma diminuição de atitudes desajustadas e um aumento de interações positivas, traduzidas em comportamentos de incentivo entre colegas, partilha de responsabilidades e maior respeito pelas regras estabelecidas. Estas mudanças tornaram-se especialmente evidentes nas situações de jogo, nas quais se observou uma crescente valorização do coletivo em detrimento do desempenho individual.

Por sua vez, os resultados do questionário aplicado após a intervenção corroboraram as evidências recolhidas durante as aulas, revelando uma melhoria na perceção dos alunos relativamente aos valores trabalhados. Os participantes demonstraram uma maior identificação com comportamentos associados ao *fair play*, ao respeito e à cooperação, reconhecendo igualmente o contributo das estratégias implementadas para o funcionamento das aulas e para as relações estabelecidas entre colegas. Importa, contudo, reconhecer que a promoção de valores constitui um processo contínuo e gradual, exigindo consistência na ação pedagógica e adaptação às características dos alunos e dos contextos educativos. Embora a generalidade dos participantes tenha evidenciado progressos, nem todos apresentaram o mesmo nível de evolução, o que reforça a importância de dar continuidade a este tipo de intervenção ao longo do percurso escolar.

Por fim, esta dimensão investigativa permitiu-me olhar para a minha prática pedagógica de forma mais consciente e fundamentada. Ao longo deste processo, fui confrontado com a necessidade de observar, questionar, refletir e reajustar constantemente as minhas decisões, procurando responder de forma mais adequada às necessidades e características dos alunos. Para além de procurar respostas para a problemática identificada, esta experiência levou-me a compreender a importância da reflexão contínua na construção de uma intervenção pedagógica mais consciente e intencional.

Neste sentido, a investigação assumiu-se como um complemento fundamental da prática docente, reforçando a ideia de que ensinar implica também procurar compreender, analisar e melhorar aquilo que se faz. A articulação entre a ação e a reflexão permitiu-me desenvolver um olhar mais crítico sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como consolidar competências de análise, tomada de decisão e adaptação pedagógica que serão determinantes no meu futuro percurso profissional.

Enquanto professor estagiário, esta experiência reforçou a importância de adotar uma postura crítica e reflexiva perante a prática, reconhecendo que a melhoria do ensino passa pela capacidade de analisar os problemas que surgem, procurar respostas fundamentadas e introduzir mudanças sempre que necessário. Assim, para além dos resultados alcançados junto dos alunos, esta investigação contribuiu igualmente para o meu desenvolvimento enquanto profissional, consolidando a ideia de que ensinar e investigar são processos que se complementam e enriquecem mutuamente.

4.9. Bibliografia

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, L. X. (2003). Educar para valores universais: em casa e na escola. *Povos e Culturas*, 8, 95-106.
- Celestino, T. D. (2017). *Orienta-te por Valores: a Ética e o Fair Play para Todos* (1.^a ed.). Federação Portuguesa de Orientação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Direção-Geral da Educação. (março de 2026). *Aprendizagens Essenciais Educação Física 5.º ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de Ministério da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/5_educacao_fisica.pdf
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). *Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. Jogos desportivos coletivos—ensinar a jogar*. Universidade do Porto.
- Lima, J. C., & Marcolino, P. J. (2012). *Manual Plano Nacional de Ética no Desporto*. Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2020). Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio. Em R. P. Lopes, C. Mesquita, E. M. Silva, & M. V. Pires, *V Encontro Internacional de Formação na Docência | Livro de Atas* (pp. 607-619). Instituto Politécnico de Bragança.

- Oliveira, M. M. (2010). *Questionário de cooperação desportiva: Estudo de validação para contexto organizacional*. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Pires, M. I. (2001). *Pedagogia de vinculações e educação para os valores* (Vol. I). Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Queiroz, A., Silva, H., & Muniz, M. (2021). *A importância do futebol como prática esportiva de transformação, interação e inclusão social*. Centro Universitário Brasileiro - UNIBRA.
- Rodrigues, R. D. (2010). *Cooperação desportiva e auto-conceito de competência: Um estudo em equipas de futebol*. Universidade de Évora.
- Rosa, B. A. (2014). *Ética no Desporto - Linhas Orientadoras para Professores* (1.^a ed.). Instituto Luso-Ilírio para o Desenvolvimento Humano.
- Tavares, T. (2015). *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (2.^a ed.). Editora FADEUP.
- Teixeira, R. (2024). *Análise Descritiva da Evolução dos Alunos ao longo de uma Unidade Didática de Futebol: Mobilidade no Campo e as Variáveis dos Momentos em Posse de Bola*. Universidade do Porto.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação. Em A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação - Métodos* (Vol. I). UA Editora.
- Valente, M. O. (1989). "A Educação para os Valores". Em *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 133-172). ASA.
- Viegas, T. (8 de março de 2019). *O Desporto como ferramenta de promoção de valores*. Obtido em maio de 2026, de Tribuna Expresso: <https://tribuna.expresso.pt/opiniaio/2019-03-08-O-Desporto-como-ferramenta-de-promocao-de-valores>

Considerações finais

O presente Relatório de Estágio representa a conclusão de um percurso formativo exigente e enriquecedor, marcado por desafios, experiências diversificadas e aprendizagens significativas que contribuíram de forma decisiva para a consolidação da minha identidade profissional enquanto docente de EF. Neste contexto, o EP assumiu-se como uma etapa fundamental da formação, tal como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e as exigências concretas da prática educativa em contexto real.

Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que o ato de ensinar exige muito mais do que a aplicação de conhecimentos ou estratégias previamente definidas. A diversidade dos alunos, a singularidade das situações vivenciadas e a constante imprevisibilidade do contexto escolar evidenciaram a necessidade de uma intervenção pedagógica flexível, capaz de se ajustar às necessidades emergentes e às características específicas de cada grupo. Esta realidade fez-me compreender a importância de estar atento aos alunos, de os ouvir e de procurar compreender as suas necessidades antes de tomar decisões pedagógicas. Desenvolver esta capacidade de observação e adaptação permitiu-me ajustar a minha intervenção de forma mais consciente e adequada a cada contexto, tornando-a mais próxima da realidade dos alunos e, consequentemente, mais eficaz.

Em termos de desenvolvimento profissional, destaca-se a consolidação de um conjunto alargado de competências pedagógicas, didáticas e relacionais. A experiência proporcionada pelo estágio permitiu aprofundar capacidades ao nível do planeamento, da gestão dos processos de ensino e aprendizagem, da criação de ambientes inclusivos e promotores da participação dos alunos, bem como da utilização da avaliação enquanto instrumento regulador da aprendizagem. Além disso, a reflexão sistemática sobre a prática revelou-se fundamental para identificar dificuldades, reajustar estratégias e melhorar progressivamente a intervenção pedagógica.

Importa também reconhecer que este percurso foi acompanhado por desafios significativos. A adaptação a diferentes contextos de ensino, a gestão da disciplina, a heterogeneidade dos alunos e a necessidade de responder de forma adequada às exigências da prática pedagógica exigiram um esforço constante de análise, reflexão e autorregulação. Contudo, foram precisamente esses desafios que proporcionaram algumas das aprendizagens mais relevantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma maior autonomia profissional, de uma capacidade crítica mais apurada e de uma compreensão mais realista da complexidade da profissão docente.

Por fim, esta etapa não representa um ponto de chegada, mas sim o início de um percurso profissional em permanente construção. Ser professor implica aprender continuamente, questionar a própria prática e procurar respostas para os desafios que surgem diariamente no contexto educativo. Assim, concluo este percurso com a consciência de que o desenvolvimento profissional se constrói através da experiência, da reflexão crítica e do compromisso com a aprendizagem dos alunos. É com esse sentido de responsabilidade que encaro o futuro, procurando contribuir para a formação integral dos jovens e para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e atenta às necessidades de todos.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 8). Cortez Editora.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho. *Diário da República*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho. *Diário da República*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro. *Diário da República*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1989-548826>
- Direção-Geral da Educação. (março de 2026). *Aprendizagens Essenciais Educação Física 5.º ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de Ministério da Educação:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/5_educacao_fisica.pdf
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). *A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro*.

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.
- João, B. L. (2017). *A influência da avaliação no processo ensino-aprendizagem*. Universidade da Beira Interior.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mendes, R. S., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57-70.
- Mesquisa, I., & Graça, A. (2016). O tratamento didáctico do conteúdo no ensino das actividades desportivas. Em A. S. Neto, & I. Fortunato, *Formação de professores de educação física em perspectivas: Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 154-178). Edições Hipótese.
- Mouta, A. L. (2015). *Avaliação Diagnóstica e Diferenciação Pedagógica: dispositivos orientadores da aprendizagem*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3).
- Pais, A. (2013). *A unidade didáctica como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didáctica*.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). FADEUP.

- Queirós, P. (2017). *Da Formação à Profissão: Reflexões acerca de "como" se pode ensinar a ser professor. O caso de uma unidade curricular na Faculdade de Desporto da UP.* Obtido de https://www.up.pt/portal/documents/575/premio-exc-pedagogica-2016_17-PaulaQueiros_FADEUP_15_16.pdf
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens.* Obtido em maio de 2026, de <https://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>
- Rufino, M. J. (Maio de 2025). Construindo uma Vida mais Significativa no Estabelecimento de Ensino: O Ambiente Escolar e o Interpessoal como um Todo. *International Integralize Scientific*, 5, n.º 47.
- Santos, M. E., & Miguéns, M. (2019). *Estado da Educação 2019.* (C. N. (CNE), Ed.)
- Serrano, S., & Seabra, F. (2022). "Ser professor no século XXI: Desafios e metamorfoses". Em C. Cavaco, F. A. Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros, & A. R. Faria, *Educação e idades da vida: Problemáticas de investigação e desafios na sociedade contemporânea.*
- Tavares, T. (2015). *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (2.ª ed.). Editora FADEUP.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities.*
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.* EDUCA-Professores.

Anexos

Anexo 1. Roulement das instalações desportivas

ESCOLA BÁSICA e SEC*. Dr. ÂNGELO AUGUSTO da SILVA										EDUCAÇÃO FÍSICA										Instalações Desportivas 25 / 26														
Horas		2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira			Instalações			2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
		18	19	20	21	18	19	20	21	18	19	20	21	18	19	20	21	18	19	20	21	18	19	20	21	18	19	20	21	18	19	20	21	
1	8h00	Nuno Lourenço	5ª 2	2	6	N	Marco Fonseca	5ª 7	N	2	6	Nuno Lourenço	5ª 4	S	N	2	Marco Fonseca	6ª 5	2	3	N	Nuno Lourenço	5ª 1	N	2	3	Marco Fonseca	6ª 3	N	2	3	N	2	
	8h50	Venâncio Andrade	5ª 6	3	N	2	Cristina Caré ATG	*10ª 4	G	G	G	Marco Fonseca	6ª 6	N	2	N	Crist. Gomes DCOI	*11ª 4	3	S	S	Mário Pereira	6ª 3	3	N	2	Marco Fonseca	6ª 4	2	6	N	2	3	
		P. Ferraz/L. Filipe	7ª 1	S	2	4	5	Adérito/Claudio	*11ª 3	2	S	3					Adelaide Gouveia	12ª 1	S	2	3	Marco Fonseca	6ª 4	2	6	N	Marco Fonseca	6ª 4	2	6	N	2	3	
		Pascal Abreu	10ª 2	N	3	S											Adérito Nobrega	12ª 2	N	N	2	P. Ferraz/Venâncio	7ª 1	S	3	S	Marco Fonseca	6ª 3	3	N	2	3	N	
2	8h40	N. Lourenço/Ferraz	5ª 3	2	3	N	Marco Fonseca	6ª 4	N	2	6	Nuno Lourenço	5ª 1	S	N	2	Marco F./N. Lourenço	5ª 8	2	6	N	Nuno Lourenço	5ª 2	N	3	S	Marco Fonseca	6ª 6	S	N	2	3	N	
		Mário Pereira	6ª 3	N	N	6	Adérito/Claudio	*11ª 3	2	S	3	Mário P./Marco F.	6ª 3	N	3	N	Crist. Gomes DCOI	*10ª 4	N	3	2	Marco Fonseca	6ª 6	S	N	2	Marco Fonseca	6ª 6	S	N	2	3	N	
		Ricardo Oliveira	*11ª 1	S	2	3	Cristina Caré ATG	*11ª 4	G	G	G	Cristina Caré ATG	*10ª 4	G	G	G	Adelaide Gouveia	12ª 1	S	2	S	Paulo Ferraz	7ª 4	2	2	S	Marco Fonseca	6ª 3	3	N	2	3	N	
							Crist. Gomes DCOI	*10ª 4	S	3	2											Cristina Caré ATG	*11ª 4	G	G	G	Marco Fonseca	6ª 3	3	N	2	3	N	
3	9h45	Nuno Lourenço	5ª 4	2	6	N	Crist. Gomes DCOI	*10ª 4	S	3	2	Marco Fonseca	6ª 4	S	N	2	Paulo Ferraz	7ª 5	S	2	3	Venâncio Andrade	5ª 6	N	2	3	Marco Fonseca	6ª 1	2	3	N	2	3	
		Venâncio/Elvira	5ª 5	3	N	2	Claudio Vieira DCOI	*11ª 4	2			Paulo Ferraz	7ª 2	2	4	5	N	Marco F./Crist. Caré	9ª 3/A	3	N	2	Mário P./Ferraz	6ª 1	2	3	N	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N
		Mário Pereira	6ª 2	G	C	C						Pedro Osório	8ª 1	N	3	S	Crist. Gomes DCOI	*10ª 4	N	2	3	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N	
		Paulo Ferraz	7ª 2	N	3	S						Claudio Vieira	9ª 9	S	2	3	Susana Cro TD	*11ª 4	2	N	S	2	Cristina Caré	*10ª 4	S	2	S	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N
4	10h45	Pascal Abreu	10ª 1	C	S	4	5										Helena M./N. Lourenço	10ª 11ª	G	G	G													
		Ricardo Oliveira	*11ª 1	S	2	3																												
5	11h45	N. Lourenço/Ferraz	7ª 3	N	3	S	Helena M./Dr. Gomes	10ª 11ª	G	G	G	Nuno Lourenço	5ª 2	3	N	2	N. Lourenço/Ferraz	5ª 3	3	N	2	Marco Fonseca	5ª 7	3	N	2	Marco Fonseca	5ª 7	3	N	2	3	N	2
		Elvira Fernandes	9ª 6	2	S	N	Claudio Vieira DCOI	*11ª 4	2			Venâncio/Crist. Caré	5ª 5	N	S	6	Emanuel/Claudio	8ª 4	2	S	S	Mário Pereira	6ª 2	2	6	N	Marco Fonseca	6ª 2	2	6	N	2	3	
		Pascal Abreu	10ª 1	C	S	4	5					Marco Fonseca	5ª 7	2	3	N	Cristina Caré	9ª 4	S	2	N	N. Lourenço/Ferraz	7ª 3	N	2	3	Marco Fonseca	6ª 2	2	6	N	2	3	
		Ricardo O./L. Filipe	12ª 3	S	N	2						Mário P./Ferraz	6ª 1	C	G	S	Susana Cro ATG	*11ª 4	G	G	G	Emanuel Resende	7ª 7	S	3	S	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N	
6	12h35	Nuno Lourenço	5ª 1	2	3	N	Venâncio/ Osório	5ª 5	2	3	N	N. Lourenço/Ferraz	7ª 3	2	4	5	N	N. Lourenço/Ferraz	5ª 4	6	N	2	N. Lourenço/Mário P.	5ª 3	2	3	6	Marco Fonseca	5ª 8	3	N	2	3	N
		Mário P./Ferraz	6ª 1	N	2	3	Claudio Vieira	9ª 1	4	5	S	Emanuel Resende	8ª 5	S	6	N	Osório/Ricardo O.	8ª 1	2	S	3	Marco Fonseca	5ª 8	3	N	2	Marco Fonseca	5ª 8	3	N	2	3	N	
		Elvira Fernandes	9ª 7	3	S	S	Susana Cro	9ª 2	S	N	3	Marco F./Crist. Caré	9ª 3/A	4	5	2	Emanuel Resende	8ª 5	N	2	6	C	Paulo Ferraz	7ª 5	4	5	N	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N
		Ricardo O./L. Filipe	12ª 3	S	N	2	Cristina Caré	9ª 4	N	2	S	Ricardo Oliveira	11ª 1	3	N	6	Susana Cro	9ª 2	C	4	5	Emanuel Resende	8ª 3	2	3	6	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N	
7	13h50	Adelaide Gouveia	AND	2N	2N	2N	Pascal Abreu	BAD	2N	2N	2N	L. Filipe Esteves	VOL	S	S	S	Pascal Abreu	BAD	2N	2N	2N	Venâncio Andrade	VOL	C	C	C	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N	2
		L. Filipe Esteves	VOL	S	S	S	Claudio Vieira	VOL	S	S	S	L. Filipe Esteves	VOL	S	S	S	Claudio Vieira	VOL	N	N	N	Venâncio Andrade	VOL	C	C	C	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N	2
		Venâncio Andrade	VOL	C	C	C	Venâncio Andrade	VOL	C	C	C	Venâncio Andrade	VOL	S	C	C	Ricardo Oliveira	FUTS	3	3	3	Venâncio Andrade	VOL	C	C	C	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N	2
		Elvira Fernandes	TM	2S	2S	2S	Elvira Fernandes	TM	2S	2S	2S	Adelaide Gouveia	AND	2N	2N	2N	Cristina Caré ATG	*11ª 4	G	G	G	Elvira Fernandes	9ª 8	2	S	2	Marco Fonseca	6ª 5	3	N	2	3	N	2
8	14h45	Ricardo Oliveira	FUTS	3	3	3	Marco Fonseca	PAT	N	N	N	Elvira Fernandes	TM	2S	2S	2S																		
9	15h45																																	
10	16h35																																	
11	17h35																																	
12	18h30																																	

LEGENDA

1S - Pav. Sol (Basto/Baixo)

1N - Pav. Norte (Vale)

1C - (Vale/Baixo)

2S - Pav. Sol (Mesa Esportiva/Basto)

2N - Pav. Norte (Basto/Mesa Esportiva)

MeAndN - 3 a 6 - Pav. Est. (Basto)

Est. 1 a 5 - Pav. Est. (Basto)

R - Ginásio

P - Parede Fritada

Anexo 2. Planificação modular 12.º ano



Secretaria Regional
de Educação, Ciência e Tecnologia



Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

Ano Letivo 2025-2026

PLANIFICAÇÃO MODULAR

Departamento de Expressões

Informação Geral

Curso:	Técnico de Desporto
Ano:	3.º
Disciplina:	Educação Física
Designação do módulo/UFCD:	Jogos Desportivos Coletivos III
Número do módulo/Código UFCD:	Módulo 11
Total de horas do módulo/UFCD:	14
Data de início do módulo/UFCD:	18 de setembro 2025
Nome do Professor:	Susana Cró

Conteúdos Programáticos

Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA¹
Proporcionar atividades formativas, em grupos homogéneos e heterogéneos, que possibilitem ao aluno: aceitar opções, falhas e erros dos companheiros; aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio; aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; promover estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões. Proporcionar atividades formativas que possibilitem ao aluno: saber questionar uma situação; realizar ações de comunicação verbal e não verbal pluridirecional. Proporcionar atividades formativas que possibilitem ao aluno, em todas as situações: apreciar os seus desempenhos e os dos outros, dando e aceitando sugestões de melhoria; identificar aspetos críticos que permitam a melhoria do seu desempenho; identificar pontos fracos e fortes das suas aprendizagens; utilizar os dados da sua autoavaliação para se envolver na aprendizagem; interpretar e explicar as suas opções; descrever processos de pensamento e ação, usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema. Proporcionar atividades formativas que, em todas as situações, criem ao aluno oportunidades de: cooperar com os companheiros na procura do êxito pessoal e do	Indagador/ Investigador/ Sistematizador/ organizador (A, B, C, D, F, H, I, J) Respeitador da diferença (A, B, E, F, H) Questionador e Comunicador (A, B, D, E, F, G, H, I, J) Participativo/

grupo; cooperar, promovendo um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e prazer proporcionado pelas atividades; aplicar as regras de participação, combinadas na turma; agir com cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor; respeitar as regras organizativas que permitam atuar em segurança;	colaborador/ Cooperante/ Responsável/ Autónomo (B, C, D, E, F, G, I, J) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Autoavaliador/ Heteroavaliador (transversal às áreas)
---	--

ACPA: Áreas de Competência do Perfil dos Alunos

A. Linguagens e textos B. Informação e comunicação C. Raciocínio e resolução de problemas D. Pensamento crítico e pensamento criativo E. Relacionamento interpessoal	F. Autonomia e desenvolvimento pessoal G. Bem-estar e saúde H. Sensibilidade estética e artística I. Saber técnico e tecnologias J. Consciência e domínio do corpo
---	---

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

Cooperar com os companheiros para o alcance dos objetivos do Nível Elementar do Jogo Desportivo Coletivo Andebol, Basquetebol, Futebol ou Voleibol, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.

Estratégias e sugestões metodológicas orientadas para o perfil do aluno

- . Promover a realização de atividades essencialmente práticas que orientem o formando na utilização dos diferentes recursos colocados à sua disposição (recursos materiais ao nível de instalações e equipamentos).
- . Estimular os formandos para a prática do Jogo Desportivo Coletivo de Voleibol desenvolvendo hábitos de Atividade Física Desportiva saudável, nomeadamente:
 - . Elaboração e prática de exercícios individuais e de grupo;
 - . Realização de jogos de equipa reduzidos ou condicionados;
 - . Execução prática de jogo formal;
 - . Elaboração de trabalhos de grupo para a compreensão e prática do jogo de voleibol.
 - . Utilização dos formandos como agentes de ensino através de demonstrações;
 - . Observação e registo de indicadores do jogo de voleibol (fichas de observação, questionários, etc.).
- . Aulas Teórico-Práticas do Jogo Desportivo Coletivo de Voleibol através de: exercícios critério individuais e de grupo, jogos de equipa reduzidos ou condicionados e jogo formal.

Recursos

- Instalações desportivas:
 - Pavilhão
 - Polidesportivos Exteriores
 - Ginásio

- Equipamentos e materiais desportivos:
 - Fichas de Observação e Registo das AFD.
 - Cartazes e Fotografias.
 - Material das TIC.
 - Plataformas Informáticas ("Kahoot").
 - Quadro.
 - Rede e varetas.
 - Bolas das AFD.
 - Marcadores.
 - Pinos/Sinalizadores.
 - Ringues de Borracha.
 - Separadores.
 - Arcos.
 - Cordas.
 - Apito e Cronómetro.

Contributos no âmbito da estratégia nacional da educação para a cidadania

Registar a contribuição no módulo, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, decidido no conselho de turma de coordenação pedagógica.

Contributos para a PAP e FCT

Demonstração de situações reais de treino, competição e recreação de forma a dotar os formandos de conhecimentos de base, que lhes permitam obter uma visão global e abrangente do funcionamento dos mesmos.

O exercício físico transmite valores como disciplina, perseverança, respeito, entre outros, que podem ser úteis na realização da PAP e em FCT.

Instrumentos de avaliação

Critérios de avaliação

Domínio Cognitivo	Ponderação
Testes Escritos e Trabalhos	10%
Aplicação Prática de Conteúdos	60%
Total	70%

Domínio Social	Ponderação
Respeito e colaboração: contribui para o bom relacionamento interpessoal e do grupo, respeitando os valores democráticos e de cidadania. Respeita as normas de conduta em contexto de sala de aula. Realiza trabalho colaborativo em diferentes situações (trabalhos de grupo, projetos, resolução de problemas e atividades experimentais).	15%
Autonomia e Colaboração: demonstra iniciativa, autonomia e espírito crítico. Contribui com ideias/propostas válidas para a resolução comum de tarefas/atividades.	5%
Responsabilidade: realiza as tarefas solicitadas com empenho e rigor. Cumpre prazos. Procura reorientar o trabalho a partir do feedback do professor e/ou dos pares.	10%
Total	30%

Nota: sempre que uma atividade da componente cognitiva não se realize o seu peso é distribuído pelos outros instrumentos de avaliação.

Observações

Para os alunos com necessidades educativas especiais serão feitas adequações no processo de avaliação, nomeadamente, alteração do tipo de prova e dos instrumentos de avaliação bem como das condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local) – alínea d) artigo 28, Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro

Apêndices

Apêndice 1. Planeamento anual – 9.º ano

PLANEAMENTO ANUAL 2025/2026																													
SETEMBRO			OUTUBRO			NOVEMBRO			DEZEMBRO			JANEIRO			FEBREIRO			MARÇO			ABRIL			MAIO			JUNHO		
			1	Q		1	S		1	S		1	S		1	D		1	D		1	S		1	S		1	S	
			2	Q	Volúvel	2	D		2	T	Dança	2	T		2	S		2	S		2	S		2	S		2	T	Futebol
			3	S	Releitura	3	S		3	Q		3	Q		3	T	Dança	3	T	WEEKEND	3	D		3	D		3	Q	
			4	S		4	T	Volúvel	4	Q	Releitura	4	Q		4	Q		4	Q		4	S		4	S		4	Q	Futebol
			5	D		5	Q		5	S	Volúvel	5	S		5	S		5	Q	Releitura	5	T		5	T		5	Q	Releitura
			6	S		6	Q	Volúvel	6	S		6	T	Dança	6	S		6	S	FINTESSGRAM	6	Q		6	Q		6	S	Releitura
			7	T	Volúvel	7	S	Releitura	7	D		7	Q		7	S		7	S		7	Q		7	Q		7	D	Releitura
			8	Q		8	S		8	S		8	Q	Releitura	8	D		8	D		8	S		8	S		8	S	Releitura
			9	Q	Volúvel	9	D		9	T	Dança	9	S	Volúvel	9	S		9	S		9	S		9	S		9	T	Releitura
			10	S	Releitura	10	S		10	Q		10	S		10	T	Dança	10	T		10	D		10	D		10	Q	
			11	S		11	T	Volúvel	11	Q	Releitura	11	D		11	Q		11	Q		11	S		11	S		11	Q	
11	Q		12	D		12	Q		12	S	Volúvel	12	S		12	Q	Releitura	12	Q		12	S		12	S		12	Q	
13	S		13	S		13	Q	Volúvel	13	S		13	T	Dança	13	S	Volúvel	13	S	Releitura	13	S		13	Q		13	S	
14	D		14	T	WEEKEND	14	S		14	D		14	Q	Releitura	14	S		14	S		14	T		14	Q		14	T	Releitura
15	S		15	Q		15	S		15	S		15	Q	Releitura	15	D		15	D		15	Q		15	S		15	Q	Releitura
16	T		16	Q	FINTESSGRAM	16	D		16	T	Dança	16	S	Volúvel	16	S		16	S		16	S		16	S		16	S	
17	Q	Volúvel	17	S	Releitura	17	S		17	Q		17	S		17	T		17	T		17	S		17	D		17	D	
18	Q	Releitura	18	S		18	T	Volúvel	18	Q	Releitura	18	D		18	Q		18	Q		18	S		18	S		18	S	
19	S	Releitura	19	D		19	Q	Volúvel	19	S		19	S		19	Q	Releitura	19	Q	Releitura	19	D		19	T		19	T	Releitura
20	S		20	S		20	Q	Volúvel	20	T	Dança	20	T		20	S	Volúvel	20	S		20	Q		20	Q		20	Q	
21	D		21	T	Volúvel	21	S	Releitura	21	Q		21	Q		21	S		21	S		21	T		21	Q		21	T	Releitura
22	S		22	Q		22	S		22	Q		22	Q	Releitura	22	D		22	D		22	Q		22	S		22	S	
23	T	Releitura	23	Q	Volúvel	23	D		23	S		23	S	Volúvel	23	S		23	S		23	Q		23	S		23	S	
24	Q		24	S	Releitura	24	S		24	S		24	T	Dança	24	T		24	T		24	S		24	D		24	D	
25	Q	Volúvel	25	S		25	T	Volúvel	25	D		25	D		25	Q		25	Q		25	S		25	S		25	S	
26	S	Releitura	26	D		26	Q		26	Q		26	S		26	Q	Releitura	26	Q	Releitura	26	D		26	T		26	T	Releitura
27	S		27	S		27	Q	Volúvel	27	T	Dança	27	T		27	S	Volúvel	27	S	Releitura	27	Q		27	Q		27	Q	
28	D		28	T	Volúvel	28	S	Releitura	28	Q		28	Q		28	S		28	S		28	T		28	Q		28	T	Releitura
29	S		29	Q		29	S		29	Q	Releitura	29	Q		29	D		29	D		29	Q		29	S		29	S	
30	T	Volúvel	30	Q	Volúvel	30	D		30	S		30	S	Volúvel	30	S		30	S		30	Q		30	S		30	S	
			31	S	Releitura				31	S		31	S		31	T	Futebol				31	D		31	D		31	D	

Apêndice 2. Unidade Didática - Futebol 9.º ano

	Aula		1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Duração		50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´
Habilidades Motoras		Penetração	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	E			E	Avaliação Sumativa
		Condução de bola		I/E	E	E	E			E	
		Remate		I/E	E	E	E			E	
		Contenção				I/E	E	E	E		
		Desarme				I/E	E	E	E		
		Posição base				I/E	E	E	E		
		Cobertura Ofensiva					I/E	E	E	E	
		Passe e Recepção					I/E	E	E	E	
		Cobertura Defensiva						I/E	E		
		Interseção						I/E	E		
		Jogo 5x5		I	E	E	E	E	E	E	
Condição Física e Fisiologia	Capacidades Condicionais	Flexibilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Velocidade	✓		✓		✓		✓		
		Força		✓		✓		✓			
	Capacidades Coordenativas	Destreza Geral	✓		✓		✓		✓		
Cultura Desportiva	Regras de segurança		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Regras de jogo			✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Conceitos Psicossociais	Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Comunicação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Responsabilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Apêndice 3. Modelo do plano de aula



#Plano de Aula			
Aula nº	Data:	Professor:	
Turma:	Nº de Alunos:	Hora:	Duração:
Local:		Material:	
Função Didática:			
Sumário:		Objetivos da Aula: Motores: Cognitivos: Sócio Afetivos:	

	⌚	Conteúdo	Situação de Aprendizagem	Critérios de Êxito
P. Inicial				
P. Fundamental				
P-Final				

Observações:	
---------------------	--

Apêndice 4. Grelha de Avaliação Diagnóstica de Futebol

Alunos	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12
Recepção de bola												
Passe												
Condução de bola												
Penetração												
Remate												
Posição defensiva												
Desarme												
Intercepção												
Contenção												
Cobertura ofensiva												
Mobilidade												
Espaço												
Drible/Finta												
Cobertura defensiva												
Equilíbrio												
Concentração												

Notas de 1 a 4:
1 - Não Realiza
2- Realiza com algumas dificuldades
3- Realiza bem
4- Realiza muito bem, sem qualquer tipo de dificuldade

Apêndice 5. Grelha de Avaliação Sumativa de Ginástica

[illegible]

Notas de 1 a 4:
1 - Não Realiza
2- Realiza com algumas dificuldades
3- Realiza bem
4- Realiza muito bem, sem qualquer tipo de dificuldade

Apêndice 6. Questionário inicial

Questionário

Perceção dos alunos sobre os valores de *fair play*, respeito e cooperação

Este questionário insere-se num estudo de investigação, no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, elaborado pelo professor estagiário Pedro Freitas. Pretende conhecer a compreensão e atitude dos alunos em relação aos valores de *fair play*, respeito e cooperação e a forma como estes se refletem no comportamento durante a prática da modalidade de futebol nas aulas de Educação Física.

Consentimento informado

Ao prosseguir com o preenchimento deste questionário, declara que leu e compreendeu a informação apresentada sobre os objetivos do estudo. A sua participação é voluntária. Ao submeter as suas respostas, confirma que aceita participar neste estudo e que consente que os dados recolhidos sejam utilizados exclusivamente para fins de investigação científica. São garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados. Nenhuma informação que permita a sua identificação será divulgada. Informa-se ainda que pode desistir da participação a qualquer momento, sem necessidade de justificação e sem qualquer tipo de penalização. Para qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar o investigador responsável através do e-mail: up202402206@up.pt

Género:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro ☐ Prefiro não responder

Assinala a opção que melhor indica até que ponto cada frase corresponde ao teu comportamento.

Escala de identificação pessoal:

- 1 - Não corresponde totalmente a mim
- 2 - Corresponde pouco a mim
- 3 - Corresponde parcialmente a mim
- 4 - Corresponde muito a mim
- 5 - Corresponde totalmente a mim

A. Comportamentos de *Fair Play*

N.º	1	2	3	4	5
Eu cumpro as regras do jogo, mesmo quando tenho pouca ou nenhuma supervisão.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu acho que é importante aceitar as decisões do professor, mesmo quando discordo delas.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu reconheço que « <i>fair play</i> » é mais valioso do que simplesmente ganhar.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu não acho justo cometer faltas propositadas para ganhar vantagem no jogo.	☐	☐	☐	☐	☐

B. Respeito pelos colegas

N.º	1	2	3	4	5
Eu trato todos os meus colegas de equipa com respeito, independentemente das suas capacidades.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu respeito as decisões do professor durante os jogos.	☐	☐	☐	☐	☐
Se eu empurrar ou cometer algum erro involuntariamente, eu peço desculpa.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu evito insultar ou provocar a equipa adversária durante o jogo.	☐	☐	☐	☐	☐
Sempre que um colega adversário tem um bom desempenho, eu reconheço isso de forma respeitosa.	☐	☐	☐	☐	☐

C. Cooperação e trabalho em equipa

N.º	1	2	3	4	5
Eu incentivo o meu colega de equipa após ele ter cometido um erro ou uma falha.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu tento ajudar os colegas que têm dificuldades durante um jogo ou tarefa.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu acredito que todos na equipa devem participar de forma igualitária.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu aceito sugestões dos meus colegas e tento aplicá-las quando possível.	☐	☐	☐	☐	☐
A colaboração entre colegas de equipa é essencial para alcançar os objetivos do grupo.	☐	☐	☐	☐	☐

D. Pergunta aberta

Descreve uma situação em que tu ou um colega tenha demonstrado *fair play*, respeito ou cooperação durante as aulas de Educação Física?

R.: _____

Questionário

Perceção dos alunos sobre os valores de *fair play*, respeito e cooperação após as aulas de Educação Física

Este questionário insere-se num estudo de investigação, no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, elaborado pelo professor estagiário Pedro Freitas. Pretende-se conhecer a perceção dos alunos em relação às aulas de Educação Física lecionadas no contexto da modalidade de futebol, nomeadamente no que diz respeito aos valores de *fair play*, respeito e cooperação e à forma como estes se refletem no comportamento dos alunos durante a prática da modalidade nas aulas.

Consentimento informado

Ao prosseguir com o preenchimento deste questionário, declara que leu e compreendeu a informação apresentada sobre os objetivos do estudo. A sua participação é voluntária. Ao submeter as suas respostas, confirma que aceita participar neste estudo e que consente que os dados recolhidos sejam utilizados exclusivamente para fins de investigação científica. São garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados. Nenhuma informação que permita a sua identificação será divulgada. Informa-se ainda que pode desistir da participação a qualquer momento, sem necessidade de justificação e sem qualquer tipo de penalização. Para qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar o investigador responsável através do e-mail: up202402206@up.pt

Género:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro ☐ Prefiro não responder

Assinala a opção que melhor indica até que ponto cada frase corresponde ao teu comportamento.

Escala de identificação pessoal:

- 1 - Não corresponde totalmente a mim
- 2 - Corresponde pouco a mim
- 3 - Corresponde parcialmente a mim
- 4 - Corresponde muito a mim
- 5 - Corresponde totalmente a mim

A. Comportamentos de *Fair Play*

N.º	1	2	3	4	5
As atividades durante as aulas ajudaram-me a compreender melhor o fair play	☐	☐	☐	☐	☐
Passei a respeitar mais as regras do jogo	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que tenho mais fair play no meu jogo	☐	☐	☐	☐	☐

B. Respeito pelos colegas

N.º	1	2	3	4	5
O ambiente tornou-se mais respeitador	☐	☐	☐	☐	☐
Existiam regras claras de respeito	☐	☐	☐	☐	☐
Passei a respeitar mais os colegas	☐	☐	☐	☐	☐

C. Cooperação e trabalho em equipa

N.º	1	2	3	4	5
A regra dos toques na bola por equipa ajudou no trabalho em equipa	☐	☐	☐	☐	☐
As tarefas exigiam trabalho em equipa	☐	☐	☐	☐	☐
Colaborei mais com os meus colegas	☐	☐	☐	☐	☐
A celebração dos golos em equipa ajudou na cooperação	☐	☐	☐	☐	☐
A minha cooperação melhorou face ao início das aulas	☐	☐	☐	☐	☐

E. Questões Abertas

1. Consideras que, ao longo das aulas de futebol, houve uma evolução na tua atitude relativamente ao fair play, ao respeito pelos colegas e ao trabalho em equipa?

2. De que forma as regras implementadas pelo professor (por exemplo, limitação de toques na bola por equipa e celebração conjunta após a marcação de golo) contribuíram para a melhoria da cooperação e do trabalho em equipa durante as aulas?
