



A Dança do Ensinar: Entre Ensaios, Bastidores e Palcos

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva
Professor Cooperante: Professor José Carlos Carvalho

Diana Cíntia Abdula Maia De Macedo Pinto

Porto, julho de 2026

Ficha de Catalogação

Pinto, D. M. (2026). *A Dança do Ensinar: Entre Ensaios, Bastidores e Palcos*. Porto: Pinto D. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; REFLEXÃO PEDAGÓGICA; RELAÇÃO PEDAGÓGICA; DANÇA

A todos os alunos que fizeram parte deste espetáculo. Aos que embarcaram comigo nesta estreia, que me desafiaram a encontrar respostas, a procurar caminhos e a reinventar-me constantemente. Porque, no final, foram eles que deram sentido àquilo que tantas vezes procurei ao longo deste percurso: **a dança do ensinar.**

*"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara."
José Saramago, Ensaio sobre a Cegueira*

Agradecimentos

À minha querida irmã, por seres irmã por sorte e amiga por escolha. Mesmo nos momentos em que o trabalho parecia não ter fim e os meus lamentos ocupavam mais espaço do que deviam, estiveste sempre presente para ouvir, apoiar e celebrar cada pequena conquista. Obrigada por seres abrigo nos dias difíceis e companhia nos dias felizes.

Aos meus pais, por nunca me deixarem acomodar, por me desafiarem constantemente a ser melhor e, acima de tudo, por me lembrarem da importância de parar, respirar e cuidar de mim. Obrigada por me ampararem quando a minha própria exigência me leva para lá dos limites e por estarem sempre lá para me recordar que nenhum objetivo vale mais do que a nossa saúde e bem-estar.

Aos meus queridos náufragos, Madalena e Miguel. Há pessoas para quem as palavras nunca chegam, e vocês são dessas pessoas. Sem vocês, este estágio não teria sido igual e, atrevo-me a dizer, talvez nem tivesse sido possível da mesma forma. Obrigada pelos incentivos nos dias mais difíceis, pelas gargalhadas, pelos desabafos, pelos nossos vlogs improvisados, pelas natas às oito da manhã e pelos intermináveis momentos passados no bar. São memórias que ficarão para sempre associadas a este percurso e que levarei comigo muito para além dele.

À Professora Paula Silva e ao Professor José Carlos Carvalho, o meu mais sincero agradecimento pela orientação, disponibilidade, paciência e confiança. Obrigada por me guiarem neste percurso e por me ensinarem a arte da docência de forma tão genuína, próxima e humana. Sei que nem sempre tornei a tarefa fácil e, por isso, um simples obrigada parece insuficiente para expressar toda a minha gratidão. À Professora Carla Valério e à Professora Lurdes, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade, apoio e contributo na construção deste estudo. Obrigada por toda a ajuda prestada ao longo deste processo e por terem contribuído para que este trabalho se tornasse possível.

Ao meu querido Núcleo de Dança da FADEUP, que teve um papel tão especial ao longo deste percurso. Obrigada por todas as experiências, desafios, ensaios, atuações e momentos partilhados que tornaram estes anos académicos ainda mais marcantes. Cresci convosco não só enquanto bailarina, mas também enquanto pessoa, aprendendo o valor do compromisso, do trabalho em equipa,

da dedicação e da amizade. Levo comigo memórias inesquecíveis e um enorme carinho por tudo o que construímos juntos.

Às minhas NÚCLEAS de coração. À Madri, também conhecida como Garri, por embarcares em todas as minhas aventuras e por me apoiares mesmo quando nem eu sabia bem onde me estava a meter. À Sofia, por seres porto seguro quando tudo parecia demasiado incerto. E à Lu, por estares presente desde o primeiro dia deste caminho e por continuares aqui em cada etapa do processo. A todos os meus alunos fora do contexto escolar, obrigada por me inspirarem diariamente. Cada aula, cada desafio e cada conquista vossa reforçaram em mim a vontade de aprender mais, explorar mais e ser melhor. Muito da professora que me estou a tornar nasceu também daquilo que fui aprendendo convosco ao longo dos anos.

Aos meus alunos da Escola Secundária de Ermesinde, obrigada por embarcarem comigo nesta viagem. Obrigada pela paciência, pelos desafios, pelas aprendizagens e pelos momentos que tornaram este percurso mais leve, mais divertido e mais significativo. Sem o saberem, ajudaram-me a crescer tanto quanto espero ter contribuído para o vosso crescimento.

Aos funcionários da Escola Secundária de Ermesinde, em especial à D. Ana e ao Sr. Marco, o meu sincero agradecimento pela forma como me acolheram desde o primeiro dia. Obrigada pela disponibilidade constante, pela ajuda na gestão dos materiais, pela orientação sempre que surgiam dúvidas e pela prontidão com que estavam disponíveis para ajudar. Mas, acima de tudo, obrigada pelas conversas, pelos momentos de partilha, pelos desabafos e pelas inevitáveis "fofocas" que tornaram os dias mais leves e mais humanos.

Ao Grupo de Educação Física, agradeço ainda a forma calorosa como me integrou, fazendo-me sentir parte da equipa e demonstrando, em todos os momentos, uma enorme disponibilidade para apoiar, aconselhar e contribuir para o meu crescimento enquanto professora e pessoa.

Por fim, a todos aqueles que, de forma mais ou menos visível, fizeram parte deste percurso, o meu sincero obrigada. Tal como numa coreografia, nenhum espetáculo se constrói sozinho. Este relatório tem o meu nome na capa, mas carrega um pouco de cada pessoa que cruzou o meu caminho e me ajudou a chegar até aqui.

Índice Geral

Agradecimentos	IV
Índice Geral	VII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexos	X
Resumo	XI
Abstract	XII
Abreviaturas	XIII
Antes da primeira batida	1
A sala de Espelhos	3
A Coreógrafa em Ensaio	4
Intensão Coreográfica	6
O Estúdio de Ensaio	8
Ensaiar com os outros	10
A turma do 12º	10
A turma do 6º	11
A coreografia do ensinar: do Rascunho à Peça final	13
Conceção do Movimento: Pensar Antes de Dançar	14
A conceção do ensino	14
O planeamento como estrutura da coreografia	15
Executar a Coreografia: O Corpo em Ação	17
Instrução e comunicação pedagógica	17
Gestão do espaço, do tempo e da turma	20
Clima relacional e motivação	23
Diferenciação pedagógica	27
Ajustar o Ritmo: Avaliar para Continuar a Dançar	29
Escutar o Corpo: A Reflexão como motor	32
Reflexão na ação e sobre a mesma	32
Aprendizagens e reconstrução da prática	34
Entre ensaios, bastidores e o placó	36

Organização e Dinamização de Eventos.....	38
Desporto Escolar: Quando a Dança Encontra a Comunidade.....	40
O Ensino das Atividades Rítmicas Expressivas em contexto Escolar.....	42
Resumo	43
Abstract	44
Introdução	45
Metodologia	47
Resultados	50
Discussão.....	55
Conclusão	59
Limitações e Sugestões	60
Referências Bibliográficas.....	61
Referências Bibliográficas.....	66
Anexos.....	XIV

Índice de Tabelas

Gráfico 1- Caracterização dos ciclos de ensino	50
Gráfico 2 - Categorização dos anos de serviço	51
Gráfico 3 - Tipologia de ensino nas ARE	52
Gráfico 4 - Participação dos Alunos na Construção Coreográfica	53
Gráfico 5 - Sequência Metodológica no ensino da dança e diferentes abordagens	53
Gráfico 6 - Critérios de avaliação	54

Índice de Anexos

Anexo 1- Ficha de identificação dos alunos	XIV
Anexo 2- Calendário Escolar 2025/2026	XV
Anexo 3- Roulement das instalações ESE	XVI
Anexo 4- Planeamento 1º semestre	XVII
Anexo 5- Planeamento 2º semestre	XVII
Anexo 6- Exemplo Unidade Didática	XVIII
Anexo 7- Modelo de plano de aula	XIX
Anexo 8- Cartaz Torneio GiraVolei e Gira+	XX
Anexo 9- Questionário.....	XXI

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e pretende refletir sobre o percurso realizado durante o Estágio Profissional na Escola Secundária de Ermesinde.

Assumindo a dança como metáfora orientadora, o relatório apresenta o processo de construção da identidade docente através da analogia entre a criação coreográfica e a prática pedagógica. Tal como um espetáculo se constrói entre ensaios, bastidores e momentos de apresentação, também o desenvolvimento profissional do professor resulta de um processo contínuo de planeamento, ação, reflexão e reconstrução da prática.

Ao longo do documento são analisadas diferentes dimensões da intervenção pedagógica, nomeadamente a conceção do ensino, o planeamento, a instrução, a gestão da aula, a relação pedagógica, a diferenciação pedagógica, a avaliação e a reflexão. Paralelamente, são apresentadas experiências desenvolvidas para além do contexto de aula, incluindo a participação em projetos de Desporto Escolar, atividades da comunidade educativa e organização de eventos escolares, evidenciando a natureza multifacetada da profissão docente.

O relatório integra ainda um estudo de investigação centrado no ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas no 3.º ciclo e ensino secundário, procurando compreender os objetivos, conteúdos e metodologias utilizados pelos professores de Educação Física neste domínio.

A reflexão desenvolvida ao longo do estágio permitiu compreender que ensinar ultrapassa largamente a transmissão de conhecimentos, envolvendo processos de adaptação, tomada de decisão, construção de relações pedagógicas e desenvolvimento profissional contínuo. O estágio constituiu um espaço privilegiado de aprendizagem, contribuindo para a consolidação da identidade docente e para uma compreensão mais ampla da complexidade inerente à profissão de professor.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; REFLEXÃO PEDAGÓGICA; ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS; DANÇA

Abstract

This Professional Internship Report was developed within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto and aims to reflect on the journey undertaken during the Professional Internship at Escola Secundária de Ermesinde.

Using dance as a guiding metaphor, the report presents the process of constructing a teaching identity through the analogy between choreographic creation and pedagogical practice. Just as a performance is built through rehearsals, backstage work and moments on stage, the professional development of a teacher results from a continuous process of planning, action, reflection and reconstruction of practice.

Throughout the report, different dimensions of pedagogical intervention are analysed, namely teaching conception, planning, instruction, classroom management, pedagogical relationships, pedagogical differentiation, assessment and reflection. Furthermore, experiences developed beyond the classroom context are presented, including participation in School Sports projects, educational community activities and the organisation of school events, highlighting the multifaceted nature of the teaching profession.

The report also includes a research study focused on the teaching of Rhythmic and Expressive Activities in lower and upper secondary education, seeking to understand the objectives, contents and methodologies used by Physical Education teachers in this area.

The reflection developed throughout the internship allowed for an understanding that teaching goes far beyond the transmission of knowledge, involving processes of adaptation, decision-making, the construction of pedagogical relationships and continuous professional development. The internship proved to be a privileged learning experience, contributing to the consolidation of teaching identity and to a broader understanding of the complexity inherent to the teaching profession.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHER IDENTITY; PEDAGOGICAL REFLECTION; RHYTHMIC AND EXPRESSIVE ACTIVITIES; DANCE

Abreviaturas

- **ARE** – Atividades Rítmicas e Expressivas
- **EF** – Educação Física
- **ESE** – Escola Secundária de Ermesinde
- **FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- **RE** – Relatório de Estágio

Antes da primeira batida

Entro num sítio desconhecido, mas estranhamente familiar. Um espaço que ainda não conheço, mas que, de alguma forma, já sinto como meu. Há um silêncio carregado de expectativa, como se tudo estivesse à espera do primeiro movimento, da primeira decisão, da primeira batida. E é nesse instante que um sentimento de lar invade a alma.

O estúdio sempre foi isso para mim: um lugar de aprendizagem, mas também de partilha, de transmissão e de receção de conhecimento. Um espaço onde se cresce, onde se ensina e, acima de tudo, onde se sente. A escola, percebo agora, não é assim tão diferente. Tal como no estúdio, há sempre um frio na barriga no primeiro dia, uma incerteza que se mistura com entusiasmo, como se estivéssemos prestes a entrar em cena sem saber exatamente como será o desenrolar da coreografia.

Desde muito cedo que o ensinar esteve presente em mim. Era a primeira a querer explicar aos outros aquilo que tinha acabado de aprender, fosse sobre as rochas em Ciências ou o lançamento na passada numa aula de Educação Física. Sem perceber, já ali existia uma vontade de partilhar, de orientar, de fazer o outro compreender.

A dança foi o meu primeiro lugar de expressão, onde o corpo dizia aquilo que as palavras não conseguiam. Foi nesse espaço que aprendi que o movimento constrói, revela e transforma. Mais tarde, procurei manter essa ligação ao movimento, ainda sem saber exatamente qual seria o caminho. Durante algum tempo, a dança afastou-se... ou talvez tenha sido eu que me tentei afastar dela, numa tentativa de redefinir prioridades na entrada na faculdade. No entanto, aquilo que faz parte de nós dificilmente desaparece.

Foi no regresso à dança e ao começar a lecioná-la que comecei a compreender algo mais profundo sobre o ato de ensinar. Mais do que transmitir conteúdos, ensinar passou a significar criar espaço. Espaço para que cada aluno pudesse descobrir o seu movimento, a sua forma de sentir e de se expressar. Uma perspetiva que se aproxima de um ensino centrado no aluno, no qual este assume um papel ativo, criador e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem (Santos, 2025).

Paralelamente, a Educação Física sempre ocupou um lugar especial no meu percurso. Enquanto aluna, era o espaço onde me sentia mais confiante, mais livre, mais inteira. Hoje, estar do outro lado representa a possibilidade de proporcionar aos alunos aquilo que um dia também encontrei: motivação, pertença e sentido.

Ao longo deste caminho, fui também compreendendo que ensinar não é apenas orientar, mas, acima de tudo, escutar. Escutar o aluno, o grupo, o contexto. Tal como defende Freire (1996), educar não é depositar conhecimento, mas criar condições para que o aluno se descubra enquanto sujeito ativo do seu próprio processo.

Cheguei ao estágio profissional com esse percurso, mas também com a consciência de que entro num território novo, exigente e, por vezes, fora da minha zona de conforto. Sempre soube que este caminho é feito de desafios, dúvidas e aprendizagens constantes.

Antes da primeira batida, existe sempre silêncio. Um silêncio cheio de nervosismo, de expectativa e de possibilidade. Era exatamente aí que me encontrava. Pronta para entrar em cena, para ajustar, aprender e evoluir.

Porque, no fundo, é aí que começa verdadeiramente a dança do ensinar.

A sala de Espelhos

A Coreógrafa em Ensaio

É nesse momento, antes da primeira batida, que começamos verdadeiramente a perceber quem somos em cena.

No início deste percurso, reconheço-me nesse lugar de construção: entre aquilo que já trago comigo e aquilo que ainda estou a aprender a desenvolver enquanto professora. Trago um corpo habituado a dançar, a criar e a comunicar pelo movimento, mas coloco-o agora num espaço novo, onde cada decisão pedagógica representa uma tentativa, um ajuste e, muitas vezes, uma dúvida. É neste início que emerge a consciência não só do movimento, mas também do processo pedagógico.

Desde muito cedo, o movimento e a sensação de liberdade fazem parte da minha identidade. Na dança, cresci com a mão na “barra”, no meio de coreografias, ensaios e aulas onde o corpo ocupava o centro do tempo e do espaço.

Com o passar dos anos, percebi que aquilo que me movia não era apenas a técnica ou a performance, mas a capacidade que o movimento tem de transformar quem o vive. Essa transformação foi orientando o meu percurso académico e profissional, conduzindo-me até aqui.

Quando entrei em Ciências do Desporto na FADEUP, sabia que queria manter a ligação ao movimento, mas ainda sem uma direção totalmente definida. Ao longo da licenciatura, fui-me questionando sobre o futuro: se seguiria o alto rendimento, se continuaria na dança ou se optaria pelo ensino. Todas as experiências foram acrescentando algo, ainda que acompanhadas por dúvidas e incertezas.

Encontrei maior clareza no estágio de Metodologia do Treino de Ginástica. Apesar do receio inicial por se tratar de uma modalidade desconhecida, entreguei-me ao processo e cresci com os desafios. Foi aí que percebi que não me via no alto rendimento.

Em simultâneo, já lecionava aulas de dança e ginástica a crianças e adolescentes. Nessas experiências, reconhecia-me verdadeiramente: na tentativa constante de inovar, de explorar a minha criatividade e a deles, num processo de aprendizagem partilhado. Foi nesse momento que compreendi que aquilo que realmente me movia era ser professora, não apenas ensinar técnicas, mas acompanhar o desenvolvimento dos alunos e a construção da sua relação com o movimento.

Assim surge o Ensino da Educação Física. Enquanto aluna, foi sempre um espaço de confiança, liberdade e realização. Perceber que poderia estar do outro lado, a orientar, motivar e inspirar, trouxe-me um propósito claro.

O meu percurso não foi linear, mas foi genuíno. Entre diferentes experiências, dúvidas e conquistas, fui construindo uma identidade que combina rigor, expressão, disciplina e criatividade. É nela que me apoio para iniciar este estágio profissional, consciente de que será um ano exigente e transformador.

É a partir desta identidade em construção que inicio o Estágio Profissional, entendendo-o como uma fase de desenvolvimento antes da afirmação enquanto professora de Educação Física. Um tempo de aprendizagem profunda, em que ajustar, refletir e errar fazem parte do processo e não do desvio.

Tal como na dança, é neste espaço de construção que se consolidam as bases. E é nele que procuro desenvolver-me, de forma consciente e comprometida, enquanto futura profissional.

Intensão Coregráfica

Antes de iniciar o Estágio Profissional, trazia uma ideia relativamente clara sobre a forma como desejava orientar o processo de ensino-aprendizagem. A minha intenção pedagógica assentava na conceção da aula como um espaço estruturado, mas aberto à experimentação, no qual o professor assume o papel de líder do processo pedagógico, criando condições para a participação ativa dos alunos.

Partia da convicção de que o ensino da Educação Física deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, promover um clima positivo e seguro e favorecer o envolvimento dos alunos no processo. Neste sentido, reconhecia a importância de ajustar as estratégias pedagógicas às características dos alunos e do contexto, valorizando a intencionalidade das decisões tomadas em aula, tal como defendido por Mesquita e Graça (2009).

Reconhecia, contudo, que estas intenções representavam apenas um ponto de partida. Encarei o Estágio Profissional como um ensaio da prática pedagógica, consciente de que as conceções iniciais seriam testadas e ajustadas à luz da realidade escolar e das dinâmicas concretas vivenciadas em aula.



O Ensaio em Contexto Escolar

O Estúdio de Ensaio

O Estágio Profissional decorreu num contexto escolar concreto, com características próprias que influenciaram diretamente a minha prática pedagógica. Tal como num ensaio, o espaço, os recursos disponíveis, a organização institucional e os diferentes intervenientes condicionaram as decisões tomadas em aula, exigindo adaptação constante e reflexão sobre a ação.

A ESE acolhe diariamente uma população escolar numerosa e diversificada, distribuída entre o 2.º e o 3.º ciclo, o ensino secundário regular e diferentes ofertas formativas em cursos profissionais. Esta diversidade traduz-se num ambiente dinâmico, com realidades distintas, ritmos variados, o qual cria um contexto educativo desafiador para qualquer professor, especialmente para quem, como eu, se encontra em estágio.

A escola apresenta uma estrutura física ampla, composta por vários blocos letivos, espaços de apoio e diferentes ambientes de aprendizagem. Entre estes, encontram-se salas de aula generalistas, laboratórios de ciências, salas específicas de artes e de informática, biblioteca, sala de professores, auditório, polivalente, refeitório e gabinetes administrativos. Esta variedade de espaços permite responder às exigências do currículo e às necessidades de diferentes áreas disciplinares.

No que diz respeito à Educação Física, a ESE dispõe de um pavilhão gimnodesportivo e de um campo exterior polivalente. O pavilhão está equipado com material diversificado, adequado às modalidades mais comuns do currículo: tabelas de basquetebol, balizas, colchões, plintos, 2 minitrampolins, aparelhos de ginástica e outros recursos necessários para o ensino das diferentes unidades didáticas. O espaço exterior inclui uma pista de atletismo, uma caixa de areia, tabelas de basquetebol e zonas amplas que, apesar das limitações inerentes às condições meteorológicas, permitem o desenvolvimento de várias práticas desportivas.

Uma particularidade desta escola é a elevada afluência de turmas em simultâneo a ter aula de Educação Física, o que frequentemente implica dividir o pavilhão em três terços e colocar outras turmas no exterior, pelo que geralmente os cinco espaços criados (pavilhão dividido em 3 terços e zona exterior em 2) estão a ser

usados em paralelo. Esta gestão do espaço exige criatividade, planeamento rigoroso e capacidade de adaptação. Apesar dos constrangimentos, a escola apresenta um bom nível de material disponível e conta com funcionários presentes no pavilhão, que facilitam a organização e a circulação de equipamentos, contribuindo para o bom funcionamento das aulas.

A característica deste contexto escolar tem impacto direto na minha prática pedagógica, obrigando-me a planear de forma flexível e a reajustar constantemente as estratégias de ensino. A gestão do espaço, a partilha de instalações e a diversidade de turmas colocaram desafios significativos, mas constituíram também oportunidades de aprendizagem, reforçando a importância da adaptação e da tomada de decisão consciente no processo de ensino-aprendizagem.

Ensaiair com os outros

O ensaio pedagógico não se constrói de forma solitária. Ao longo do Estágio Profissional, a minha prática desenvolveu-se em interação constante com diferentes intervenientes, desde a equipa docente até aos alunos, que assumem um papel central neste processo. Cada um destes elementos influenciou as decisões pedagógicas tomadas e contribuiu para a construção da minha identidade enquanto professora em formação.

O Núcleo de Estágio e o Grupo de Educação Física tiveram um papel fundamental no acompanhamento do processo, através da partilha de experiências, da observação da prática e do diálogo constante. Este trabalho colaborativo revelou-se essencial para a reflexão sobre a ação e para o ajustamento contínuo das estratégias pedagógicas.

Os alunos constituíram o centro deste ensaio pedagógico. A diversidade de níveis, ritmos e experiências evidenciou a necessidade de uma prática atenta às diferenças individuais, reforçando a importância de criar um ambiente seguro e inclusivo. Este primeiro contacto permitiu-me reconhecer os alunos como corpos em ensaio, em constante construção, e compreender que o ensino se desenvolve na relação estabelecida entre professor e alunos.

A turma do 12.º

A turma do 12.º ano caracterizava-se por um nível de homogeneidade global ao nível da maturidade, autonomia e capacidade de organização, sendo constituída por 14 alunos. Importa referir que dois alunos se encontravam dispensados da prática durante todo o ano letivo, o que, em determinados momentos, condicionou a dinâmica das aulas e a organização das tarefas.

De um modo geral, encontrei alunos e alunas responsáveis, com objetivos académicos exigentes, o que se refletia numa postura organizada e colaborativa em contexto de aula. Trata-se de alunos e alunas respeitadores e disponíveis para ajudar, o que contribuiu para um ambiente de aula estável e positivo.

Ainda assim, percebi desde cedo que não eram alunos particularmente ligados à disciplina de Educação Física. De uma forma geral, o envolvimento existia, mas nem sempre acompanhado de grande interesse ou valorização da área,

sendo visível uma participação mais funcional do que verdadeiramente motivada.

Apesar de globalmente homogênea, identifiquei alguns casos pontuais com níveis de envolvimento e desempenho distintos, o que exigiu alguma adaptação das propostas às características individuais.

Ao longo do tempo, fui procurando criar um ambiente de aula positivo e acessível, que promovesse a participação de todos os alunos, mesmo daqueles menos envolvidos. Ainda que não tenha existido uma transformação muito evidente na relação global dos alunos com a disciplina, considero que foi possível manter um bom nível de participação e garantir o cumprimento dos objetivos propostos.

De um modo geral, senti que reuni condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, sobretudo pela sua atitude colaborativa, respeito e estabilidade, ainda que com uma ligação moderada à Educação Física.

A turma do 6º

A turma do 6.º ano caracteriza-se por uma elevada heterogeneidade ao nível das competências motoras, experiências prévias e ritmos de aprendizagem, sendo composta por alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos.

Desde o início, percebi que se tratava de um grupo bastante diverso: enquanto alguns alunos apresentavam um bom domínio das habilidades motoras fundamentais e facilidade na execução das tarefas, outros evidenciavam maiores dificuldades ao nível da coordenação, controlo corporal e compreensão das situações propostas. Esta diferença de níveis tornou-se um dos principais desafios na condução das aulas, exigindo uma constante adaptação das tarefas e uma atenção particular à diferenciação pedagógica.

Apesar desta heterogeneidade, encontrei um grupo de alunos globalmente fácil de trabalhar, marcada por uma boa predisposição para a participação e por uma atitude positiva face às atividades propostas. Os alunos mostraram-se, de forma geral, disponíveis, envolvidos e recetivos, o que facilitou a criação de um ambiente de aula dinâmico e funcional.

Outro aspeto relevante prende-se com a diversidade cultural presente na turma, sendo vários alunos de nacionalidade não portuguesa. Esta realidade trouxe riqueza ao contexto de aula, mas também exigiu da minha parte uma atenção

acrescida na comunicação e na forma como estruturava as tarefas, de modo a garantir que todos os alunos compreendessem os objetivos e se sentissem incluídos.

Ao longo das aulas, fui percebendo que, apesar das diferenças de nível, os alunos respondiam bem às propostas quando estas eram ajustadas às suas capacidades, reforçando a importância de criar situações de aprendizagem acessíveis e progressivas. Neste sentido, a gestão da heterogeneidade revelou-se um elemento central da minha intervenção pedagógica.

De um modo geral, considero que estes alunos apresentaram condições muito favoráveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, sobretudo pela sua energia, disponibilidade e facilidade em aderir às propostas, ainda que com a necessidade constante de ajustar as tarefas às diferenças individuais.



A coreografia do ensinar: do Rascunho à Peça final

Concepção do Movimento: Pensar Antes de Dançar

A concepção do ensino

Antes de qualquer movimento existir, há sempre um momento de pensamento. Tal como na dança, em que o gesto não surge ao acaso, também no ensino a ação pedagógica exige intencionalidade. Ensinar implica conceber, antecipar e dar sentido ao que se pretende desenvolver em contexto de aula.

Neste sentido, a concepção do ensino assume-se como um momento fundamental do processo pedagógico, no qual procuro articular os objetivos da disciplina, as características dos alunos e o contexto de intervenção. O ensino não deve ser entendido como um conjunto de ações isoladas, mas como um processo intencional, estruturado e orientado para objetivos.

No início do estágio, esta fase revelou-se particularmente desafiante. Muitas das decisões eram ainda marcadas pela incerteza e pela tentativa de encontrar um equilíbrio entre aquilo que idealizava e aquilo que conseguia concretizar na prática. Foi através das reflexões realizadas após as aulas e dos sucessivos ajustamentos efetuados ao longo do ano que comecei a compreender que a concepção do ensino não é um momento fechado, mas um processo contínuo, que se constrói e reconstrói em função da experiência e das respostas dos alunos.

Neste sentido, identifiquei-me progressivamente com a perspetiva de Donald Schön (1983), ao compreender que o professor não atua apenas com base no planeamento prévio, mas ajusta constantemente a sua intervenção a partir daquilo que observa, experiência e reflete no próprio contexto da ação pedagógica.

O planeamento como estrutura da coreografia

Se a conceção representa o momento de pensar o movimento, o planeamento surge como a estrutura que lhe dá forma. Tal como numa coreografia, também no ensino existe a necessidade de organizar tempos, conteúdos, progressões e transições, procurando garantir coerência ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

"Para chegar ao onde estamos temos de passar por onde estivemos."

— José Saramago

Ainda assim, o planeamento foi, desde o início, uma das áreas em que senti maiores dificuldades. Talvez por existir, inicialmente, a expectativa de que esta seria uma competência já relativamente consolidada, devido às experiências anteriores em contexto de estágio e lecionação, deparei-me com uma realidade muito mais exigente do que antecipava. Rapidamente compreendi que planear vai muito além de distribuir conteúdos ao longo do tempo. Implica antecipar problemas, compreender o contexto, adaptar decisões e, acima de tudo, aceitar que aquilo que é planeado por vezes não acontece exatamente como idealizado. Neste sentido, o planeamento revelou-se um processo de construção constante, marcado por sucessivos reajustamentos ao longo do ano letivo.

As condições meteorológicas adversas, as visitas de estudo, as interrupções letivas e a própria dinâmica escolar obrigaram a alterações frequentes do inicialmente previsto, sobretudo no segundo semestre, em que senti maiores dificuldades em cumprir o planeamento delineado. Enquanto o primeiro semestre decorreu de forma relativamente estável, permitindo uma maior continuidade das aprendizagens, o segundo semestre exigiu uma constante reorganização das unidades e das aulas, tornando o processo significativamente mais instável e imprevisível.

Perante esta realidade, fui percebendo que o planeamento não poderia ser encarado como algo rígido ou fechado, mas sim como uma estrutura flexível e adaptável às necessidades do contexto. Tal como refere Bento (2003), o planeamento assume-se como um processo intencional de organização do ensino, mas que deve manter abertura suficiente para responder às exigências

da prática pedagógica. O principal objetivo deixou de ser cumprir integralmente aquilo que estava inicialmente definido e passou a centrar-se na tentativa de garantir que, independentemente das alterações, os alunos continuavam a retirar o maior proveito possível das experiências de aprendizagem proporcionadas.

Também a própria organização das modalidades ao longo do ano foi influenciada pelas condições espaciais da escola e pelo roulement das instalações. Por essa razão, optei por uma distribuição mais alternada dos conteúdos, em vez de uma abordagem organizada exclusivamente por blocos. Esta gestão obrigou-me a pensar constantemente a articulação entre espaços, materiais, tempos de aula e continuidade das aprendizagens, tornando o planeamento um exercício permanente de adaptação e tomada de decisão.

Ao longo deste processo, comecei progressivamente a compreender que planear não significa controlar totalmente aquilo que acontece na aula, mas antes criar uma estrutura suficientemente consistente para orientar a prática e, simultaneamente, suficientemente flexível para se reconstruir sempre que necessário. Esta ideia aproxima-se da perspetiva de Schön (1983), ao defender que a ação do professor se constrói também através da reflexão e dos ajustamentos realizados no próprio contexto da prática.

Tal como numa coreografia, existe uma intenção inicial, mas é no contacto com o contexto, com os intérpretes e com o imprevisível que o movimento realmente ganha forma.

Executar a Coreografia: O Corpo em Ação

Instrução e comunicação pedagógica

Se o planeamento representa a construção da coreografia, a instrução corresponde ao momento em que essa mesma estrutura ganha voz, intenção e direção em contexto real de aula. Foi através da comunicação pedagógica que comecei verdadeiramente a perceber a importância da clareza, da adaptação da linguagem e da forma como o professor se posiciona perante os alunos.

No início do estágio, uma das minhas maiores dificuldades prendia-se precisamente com a instrução. Muitas vezes sentia que aquilo que fazia sentido para mim, enquanto professora, não era imediatamente compreendido pelos alunos. Em determinados momentos, sobretudo nas primeiras aulas e em modalidades em que havia várias organizações simultâneas, acabava por prolongar demasiado as explicações, o que retirava tempo de prática efetiva e diminuía o ritmo da aula. Foi precisamente nestes momentos que comecei a compreender a importância do tempo útil de prática, entendido como o período em que os alunos se encontram efetivamente envolvidos nas tarefas de aprendizagem. Pequenas decisões relacionadas com a duração das instruções, as transições entre exercícios ou a organização do espaço tinham impacto direto nas oportunidades de prática proporcionadas aos alunos (Mesquita et al., 2021). A esta dificuldade juntava-se também alguma insegurança relativamente a determinadas modalidades. Apesar da minha ligação ao movimento e à dança, nem sempre me sentia totalmente confortável em todos os conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo, sobretudo em modalidades com as quais tinha tido menor contacto prévio. Em alguns momentos, isso gerava ansiedade e uma sensação constante de necessidade de controlo, como se tivesse de antecipar todas as possíveis dúvidas ou situações da aula.

Por vezes, sentia até que alguns alunos se encontravam mais confortáveis na modalidade do que eu própria, sobretudo aqueles que possuíam experiências desportivas anteriores ou prática federada. Inicialmente, esta perceção foi desafiante, por sentir que o professor deveria dominar completamente todos os contextos. No entanto, com o decorrer do estágio, comecei progressivamente a olhar para essa realidade de outra forma.

Em vez de tentar esconder essa vulnerabilidade, comecei a utilizá-la como oportunidade para aproximar os alunos do processo de aprendizagem. Passei a valorizar mais a participação deles, a escutar sugestões, a utilizar demonstrações realizadas pelos próprios alunos e a criar momentos em que a aula se aproximava de uma construção coreográfica conjunta, onde cada aluno contribua, à sua forma, para o desenvolvimento do processo. Esta mudança conduziu-me, muitas vezes, para estilos de ensino que atribuíam aos alunos uma maior participação na tomada de decisões relacionadas com a aprendizagem. Segundo Mosston e Ashworth, os estilos de ensino podem ser organizados num espectro que varia desde abordagens centradas no professor até abordagens que conferem progressivamente maior autonomia e responsabilidade ao aluno, promovendo a descoberta, a resolução de problemas e a tomada de decisão. Sem que tal tivesse sido inicialmente intencional, reconheço que, em vários momentos da minha prática, me aproximei destes estilos mais centrados no aluno, procurando criar oportunidades para que participassem ativamente na construção das aprendizagens. Curiosamente, foi precisamente nesses momentos que comecei a sentir menor pressão e maior autenticidade na minha intervenção pedagógica, compreendendo que ensinar não significa deter todas as respostas, mas criar condições para que os alunos possam aprender, explorar e evoluir de forma significativa.

Tal como refere Bento (2003), a instrução pedagógica deve orientar a ação dos alunos de forma clara e intencional, ajudando-os a compreender não apenas o que fazer, mas também o porquê das tarefas propostas. Neste sentido, fui percebendo que comunicar eficazmente não significa transmitir grandes quantidades de informação, mas conseguir adaptar a intervenção às necessidades reais dos alunos e ao contexto da aula. Também Mesquita et al. (2021) destaca que a qualidade da intervenção pedagógica depende da articulação entre instrução, gestão e clima de aprendizagem, sendo a comunicação um elemento central na promoção do envolvimento dos alunos.

Paralelamente, a minha ligação à dança influenciou também a forma como comunicava. Muitas vezes, recorria ao corpo, ao gesto e à demonstração como complemento da comunicação verbal, percebendo que, em determinados momentos, o movimento conseguia transmitir mais do que uma longa explicação.

Ao longo do estágio, fui compreendendo que comunicar em contexto pedagógico implica igualmente escutar e ajustar constantemente a intervenção às respostas dos alunos. Foi precisamente através das reflexões realizadas após as aulas que comecei a tomar maior consciência da forma como comunicava e do impacto que isso tinha no envolvimento, organização e dinâmica das aulas. Percebi que uma instrução mais clara e objetiva não melhora apenas a compreensão das tarefas, mas contribui também para aumentar o tempo potencial de aprendizagem, criando mais oportunidades para que os alunos pratiquem, experimentem e evoluam ao longo da aula (Mesquita et al., 2021).

Gestão do espaço, do tempo e da turma

A gestão do espaço, do tempo e da turma foi, ao longo do estágio, uma das dimensões mais exigentes da prática pedagógica. Se, inicialmente, associava a gestão sobretudo à capacidade de manter organização e controlo da aula, rapidamente percebi que esta envolve uma articulação muito mais complexa entre contexto, adaptação e tomada de decisão constante.

Ao nível da gestão do espaço, a realidade da escola revelou-se particularmente desafiante. A rotatividade dos espaços obrigava-nos a uma adaptação contínua e a uma constante reformulação das tarefas inicialmente planeadas. Muitas vezes, tinha uma aula estruturada para determinado espaço e, no momento da sua realização, surgiam constrangimentos inesperados, como a ocupação do local por outro professor ou alterações associadas às condições meteorológicas, obrigando a reorganizar rapidamente toda a dinâmica da aula.

As próprias condições das instalações nem sempre eram as mais favoráveis à prática. Durante parte do ano letivo, uma zona do pavilhão deixou inclusivamente de poder ser utilizada devido ao elevado número de lombas existentes no piso, situação que comprometia a segurança dos alunos. Para além disso, os dias de chuva tornavam o pavilhão um espaço extremamente disputado entre professores, enquanto as aulas no exterior, sobretudo na primavera, eram frequentemente condicionadas pela elevada presença de pólen no ar. Toda esta imprevisibilidade exigiu uma postura dinâmica, criativa e flexível perante o planeamento inicial.

Neste sentido, fui compreendendo que o planeamento e a gestão da aula não podem ser encarados como estruturas rígidas, mas sim como processos que necessitam de constante adaptação às condições reais da prática, tal como defende Bento (2003), ao salientar a importância da flexibilidade pedagógica na organização do ensino.

Também a gestão do tempo se revelou bastante variável ao longo do estágio. Existiram aulas em que sentia grande fluidez na organização e controlo temporal, enquanto noutras acabava por me perder completamente na dinâmica da própria aula. Esta situação acontecia sobretudo nas unidades didáticas com as quais me sentia mais à vontade, uma vez que o maior domínio do conteúdo e do conhecimento pedagógico associado à modalidade me levava, por vezes, a

investir mais tempo em determinados momentos da aula, prolongando-os sem me aperceber totalmente da gestão do tempo.

Em algumas situações, chegava inclusive a ultrapassar ligeiramente o tempo previsto da aula por estar demasiado focada no desenvolvimento das habilidades ou no entusiasmo do momento. Ainda assim, devido às experiências prévias de lecionação fora do contexto escolar, senti que a gestão do tempo nunca constituiu um obstáculo totalmente limitador, embora tenha exigido ajustamentos constantes ao longo do ano.

Progressivamente, fui desenvolvendo uma maior consciência sobre a duração real das tarefas, os momentos de transição e a necessidade de equilibrar instrução, prática e organização. Esta preocupação foi-se tornando cada vez mais relevante à medida que compreendia que nem todo o tempo de aula corresponde efetivamente a oportunidades de aprendizagem, mas tentando sempre maximizar o tempo de empenhamento motor.

Relativamente à gestão da turma, nunca senti grandes dificuldades ao nível do comportamento ou da disciplina. De uma forma geral, os alunos revelavam-se respeitadores, empenhados e orientados para objetivos claros. No entanto, os desafios surgiam muitas vezes noutra plano: na gestão emocional dos próprios alunos perante a disciplina.

Nem todos os alunos se sentiam confortáveis ou confiantes nas diferentes modalidades lecionadas, e gerir frustrações associadas ao insucesso, à exposição corporal ou à perceção de baixa competência motora tornou-se, em muitos momentos, um desafio significativo. Ocorreram situações em que alguns alunos demonstravam resistência inicial perante determinadas unidades didáticas, sobretudo quando sentiam menor identificação com os conteúdos abordados ou quando acreditavam não possuir capacidades suficientes para realizar as tarefas propostas.

Perante esta realidade, procurei, em diversos momentos, adaptar as tarefas e diferenciar os grupos em função dos diferentes níveis presentes na turma, tentando criar situações em que todos os alunos pudessem experienciar algum sentimento de sucesso e participação. Muitas vezes, pequenas alterações nas tarefas, na constituição dos grupos ou no tipo de feedback fornecido acabavam por facilitar o envolvimento dos alunos que demonstravam maiores inseguranças relativamente às suas capacidades.

Ainda assim, reconheço que este processo nem sempre foi conseguido da forma que idealizava. Existiram momentos em que senti dificuldade em responder simultaneamente às necessidades de todos os alunos, sobretudo em contextos de maior heterogeneidade ou em aulas em que a gestão do espaço, do tempo e da própria dinâmica da turma se tornava mais exigente. Em algumas situações, senti que determinados alunos continuavam a experienciar sentimentos de frustração ou de menor envolvimento, levando-me a refletir constantemente sobre a necessidade de reajustar estratégias e formas de intervenção. Esta dificuldade tornou particularmente evidente a complexidade da gestão pedagógica, sobretudo quando coexistem diferentes níveis de desempenho, ritmos de aprendizagem e necessidades individuais na mesma turma (Mesquita et al., 2021).

Ao longo deste processo, fui também percebendo que muitas das dificuldades sentidas pelos alunos não estavam apenas relacionadas com a execução motora, mas também com fatores emocionais e sociais que influenciavam a sua participação nas aulas. Esta consciência levou-me a valorizar cada vez mais a importância de criar relações de proximidade, confiança e apoio, tentando que os alunos sentissem que o erro fazia parte da aprendizagem e que todos tinham espaço para evoluir ao seu ritmo.

Ao longo do estágio, fui compreendendo que espaço, tempo, instrução e relação pedagógica se encontram profundamente interligados. Tal como numa coreografia, basta que um destes elementos se desorganize para que toda a dinâmica da aula se altere, exigindo reajustes constantes por parte do professor.

Clima relacional e motivação

Ao longo do estágio, fui progressivamente percebendo que o ambiente criado na aula influencia profundamente a forma como os alunos se relacionam com a disciplina, com os colegas e consigo próprios. Mais do que a organização das tarefas ou os conteúdos abordados, comecei a reconhecer a importância do clima vivido em aula enquanto elemento central do processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início, uma das minhas maiores preocupações passou por tentar criar um espaço onde os alunos se sentissem confortáveis para participar, experimentar e errar sem receio. Talvez por reconhecer, enquanto docente, estudante e até antiga aluna, aquilo que a Educação Física pode representar para diferentes pessoas, fui-me tornando particularmente sensível aos alunos menos confiantes, menos envolvidos ou que demonstravam maior desconforto perante determinadas modalidades.

Em várias situações, sobretudo no 12.º ano, percebia que alguns alunos participavam mais por obrigação do que por verdadeiro gosto pela disciplina. Muitos demonstravam insegurança relativamente às suas capacidades motoras ou uma perceção de baixa competência motora perante determinados conteúdos, o que frequentemente originava sentimentos de frustração, evitamento ou menor envolvimento nas tarefas propostas. Nestes momentos, fui percebendo que a minha intervenção não podia centrar-se apenas na execução técnica ou no desempenho, mas também na forma como os alunos se sentiam dentro da aula.

Assim, procurei valorizar o esforço, a participação e a evolução individual, tentando construir um ambiente mais leve, próximo e positivo. Muitas vezes, pequenos momentos de humor, diálogo informal ou incentivo acabavam por transformar significativamente a dinâmica da aula e a disponibilidade dos alunos para participar.

Também a minha relação com a dança e com o movimento influenciou esta dimensão. Sempre encarei o corpo como um espaço de expressão e não apenas de performance, e acredito que essa visão acabou por se refletir na forma como procurava conduzir as aulas. Mais do que procurar aulas “perfeitas”, tentei criar

contextos onde os alunos sentissem que podiam fazer parte do processo, independentemente do seu nível de desempenho.

Ao longo do estágio, fui compreendendo que motivar os alunos nem sempre significa fazê-los gostar imediatamente da disciplina ou da modalidade abordada. Muitas vezes, significa apenas conseguir que se sintam suficientemente seguros para participar, experimentar e permanecer envolvidos no processo.

Tal como defendem Mesquita e Graça (2011), o clima criado pelo professor influencia diretamente o envolvimento, a participação e a predisposição dos alunos para a aprendizagem. Neste sentido, comecei progressivamente a perceber que a relação pedagógica e o ambiente emocional construído na aula podem ter tanto impacto quanto os próprios conteúdos ensinados.

Neste sentido, comecei progressivamente a compreender que a relação pedagógica vai muito além da simples transmissão de conteúdos, sendo construída através de diferentes dimensões que se influenciam mutuamente. Tal como refere Oliveira (2016), com base em Trindade (2009), a relação pedagógica constitui um constructo assente em quatro dimensões fundamentais: autoridade, ajuda, afeto e conflito, que se articulam constantemente no contexto educativo. A dimensão da autoridade tornou-se evidente desde os primeiros momentos do estágio, sobretudo pela necessidade de assumir uma posição de orientação e liderança na aula. No entanto, fui percebendo que esta autoridade não se constrói apenas através do controlo ou da imposição de regras. Como refere Oliveira (2016), a autoridade pedagógica não deve ser confundida com força ou domínio físico, mas antes com um poder legitimado pelo papel do professor, pelo conhecimento que possui e pela forma como conduz o processo de ensino-aprendizagem. Especialmente nos momentos em que me sentia menos confortável com determinados conteúdos, percebi que a autoridade pedagógica podia também construir-se através da honestidade, da proximidade e da capacidade de envolver os alunos no próprio processo de aprendizagem.

Em vez de tentar esconder essa vulnerabilidade, comecei a utilizá-la como oportunidade para aproximar os alunos do processo de aprendizagem. Passei a valorizar mais a participação deles, a escutar sugestões, a utilizar demonstrações realizadas pelos próprios alunos e a criar momentos em que a

aula se aproximava de uma construção coreográfica conjunta, onde cada aluno contribuía, à sua forma, para o desenvolvimento do processo. Curiosamente, foi precisamente aí que comecei a sentir menor pressão e maior autenticidade na minha intervenção pedagógica.

A dimensão da ajuda manifestou-se sobretudo na tentativa constante de ajustar tarefas, adaptar estratégias e apoiar os alunos perante diferentes dificuldades e ritmos de aprendizagem. Oliveira (2016) refere que esta dimensão se relaciona com o suporte fornecido pelo professor ao aluno, procurando ajudá-lo a progredir gradualmente até conquistar maior autonomia. Muitas vezes, pequenas adaptações nas tarefas, na constituição dos grupos ou no tipo de feedback fornecido acabavam por ter impacto significativo na confiança e participação dos alunos, especialmente daqueles que apresentavam maior insegurança relativamente às suas capacidades.

Por sua vez, a dimensão do afeto revelou-se essencial na criação de um ambiente emocionalmente seguro e positivo. Ao longo do ano, fui percebendo que os alunos participavam com maior envolvimento quando sentiam proximidade, confiança e abertura dentro da aula. Referido por Oliveira (2016), os vínculos afetivos positivos potenciam a confiança, o empenho e a aceitação do próprio processo pedagógico. Em muitos momentos, a forma como os alunos se sentiam dentro da aula parecia ter tanto impacto na aprendizagem quanto os próprios conteúdos ensinados.

Também o conflito acabou por surgir naturalmente em diferentes situações, sobretudo associado à resistência inicial perante determinados conteúdos, à frustração ou à perceção de baixa competência motora de alguns alunos relativamente à disciplina. Contudo, fui compreendendo progressivamente que o conflito faz parte da própria dinâmica da aula. Oliveira (2016) refere precisamente que o conflito emerge do equilíbrio constante entre a autoridade do professor e a liberdade do aluno, podendo ser gerido não apenas através da punição, mas também através da persuasão, do diálogo e da negociação.

Desta forma, fui percebendo que ensinar em Educação Física implica muito mais do que organizar tarefas ou transmitir conteúdos. A relação pedagógica constrói-se através de equilíbrios constantes entre autoridade, ajuda, afeto e conflito, que surgem naturalmente no contexto de aula. Há momentos em que é necessário assumir uma postura mais firme para orientar o grupo, enquanto noutros se torna

mais importante escutar, apoiar e adaptar à intervenção às necessidades dos alunos. À imagem de uma coreografia, a aula vive de contrastes e diferentes intensidades. Se numa coreografia são os contrastes, os cânones, as pausas e as diferentes intensidades que lhe conferem riqueza e expressividade, também na aula são as diferentes dimensões da relação pedagógica que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica revelou-se uma necessidade constante ao longo do estágio, sobretudo devido à heterogeneidade presente nas turmas. Desde cedo percebi que, dentro da mesma aula, coexistiam alunos com níveis de desempenho, experiências prévias e ritmos de aprendizagem bastante distintos. Enquanto alguns demonstravam grande facilidade na execução das habilidades e domínio motor significativo, outros evidenciavam dificuldades mais acentuadas, necessitando de maior acompanhamento e adaptação das propostas.

Esta realidade tornou-se particularmente evidente no 6.º ano, onde existiam diferenças muito marcadas ao nível das habilidades motoras fundamentais, da coordenação e da compreensão das tarefas. Perante isto, procurei constantemente encontrar estratégias que permitissem envolver todos os alunos no processo de aprendizagem, reconhecendo, tal como refere Tomlinson (2008), que os alunos aprendem de formas e ritmos diferentes, exigindo adaptações no ensino.

Uma das estratégias a que recorri com maior frequência passou pela constituição de grupos heterogéneos, procurando integrar alunos com diferentes níveis de desempenho dentro do mesmo grupo. O meu objetivo não era apenas facilitar a execução das habilidades, mas também promover entreaajuda, cooperação e maior segurança nos alunos com mais dificuldades. Muitas vezes, os próprios alunos acabavam por explicar, demonstrar ou apoiar os colegas de forma bastante natural, tornando o processo de aprendizagem mais colaborativo.

Para além disso, sobretudo nas unidades didáticas de ginástica, senti necessidade de criar diferentes estações de trabalho para responder à diversidade de níveis existentes. Na turma partilhada, esta acabou por ser uma estratégia construída em conjunto, uma vez que rapidamente percebemos que seria difícil responder às necessidades de todos os alunos através de uma única progressão de exercícios. Assim, decidimos criar várias estações de trabalho, permitindo que os alunos trabalhassem o mesmo conteúdo ou objetivo, mas através de tarefas com diferentes graus de complexidade e progressão.

Desta forma, cada aluno conseguia realizar a aprendizagem de acordo com a sua perceção de competência e nível de confiança. Enquanto alguns

trabalhavam progressões mais básicas e necessitavam de maior apoio, outros conseguiam avançar para variantes mais complexas da mesma habilidade. Esta organização permitiu não só adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, mas também manter todos envolvidos na tarefa, reduzindo situações de desmotivação ou frustração associadas a níveis de dificuldade desajustados.

Ao longo do estágio, fui percebendo que diferenciar pedagogicamente não significa criar uma aula diferente para cada aluno, mas sim ajustar estratégias, tarefas e formas de organização de modo a permitir que todos consigam participar e evoluir dentro das suas possibilidades. Neste sentido, pequenas adaptações ao nível da complexidade das habilidades, do feedback fornecido ou da organização dos grupos acabavam por ter impacto significativo no envolvimento e sucesso dos alunos.

Esta necessidade de adaptação vai ao encontro da perspetiva de Rink (2010), ao defender que a eficácia do ensino depende da capacidade do professor ajustar as tarefas às características e níveis de desempenho dos alunos, garantindo oportunidades reais de participação e de aprendizagem.

Na Educação Física, esta necessidade torna-se particularmente evidente, uma vez que as diferenças motoras e as experiências prévias dos alunos se manifestam de forma muito visível em contexto de aula. Assim, fui compreendendo progressivamente que a diferenciação pedagógica não representa apenas uma estratégia de ensino, mas uma condição essencial para criar ambientes mais inclusivos, participativos e ajustados às necessidades reais dos alunos, ideia também defendida por Mesquita e Graça (2011).

Ajustar o Ritmo: Avaliar para Continuar a Dançar

Se o planeamento representa a construção da coreografia e a instrução o momento em que esta ganha vida através do movimento, a avaliação corresponde ao processo de a refinar e aperfeiçoar. Tal como um coreógrafo observa os ensaios, identifica movimentos desajustados, corrige transições e ajusta o ritmo para que a apresentação final seja mais harmoniosa, também o professor recorre à avaliação para compreender o percurso realizado pelos alunos e tomar decisões que permitam melhorar continuamente a aprendizagem. Ao iniciar o estágio, a avaliação era uma das dimensões do ensino que mais inquietação me gerava. Avaliar implicava tomar decisões sobre o percurso dos alunos e atribuir valor ao seu desempenho, uma responsabilidade que rapidamente percebi ser muito maior do que o simples preenchimento de grelhas ou atribuição de classificações. Com o tempo, fui compreendendo que a avaliação só faz sentido quando está verdadeiramente integrada no processo de ensino-aprendizagem e quando contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos, e não apenas para a classificar.

Esta perspetiva aproxima-se do conceito de Avaliação para a Aprendizagem (*Assessment for Learning*), que entende a avaliação como um processo contínuo de recolha e interpretação de informação, orientado para apoiar a tomada de decisão pedagógica e promover a aprendizagem dos alunos (Moura, Graça, MacPhail, & Batista, 2021). Nesta lógica, avaliar deixa de ser apenas o momento final da unidade didática para passar a estar presente em todas as aulas, através da observação, do feedback e dos ajustamentos realizados ao longo do processo. Como referem Mesquita et al. (2021), a avaliação constitui uma importante fonte de informação para a tomada de decisões e para o aperfeiçoamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do estágio, fui percebendo a importância de olhar para além do produto final. Embora a execução de uma habilidade ou o desempenho num determinado momento sejam importantes, nem sempre reflete o percurso realizado pelo aluno. Muitas vezes, os maiores progressos acontecem em aspetos menos visíveis, como a confiança, o empenho, a capacidade de cooperação ou a superação de dificuldades individuais. Por isso, procurei valorizar não apenas

aquilo que os alunos conseguiam fazer num determinado dia, mas também o caminho percorrido para lá chegar.

Paradoxalmente, quanto mais compreendia a importância da avaliação, mais consciente me tornava da responsabilidade que ela acarretava. Nas reuniões de avaliação apercebi-me de que a Educação Física continua, por vezes, a ocupar um lugar diferente das restantes disciplinas. Frequentemente, as classificações parecem ser analisadas sobretudo pelo seu impacto na média dos alunos, surgindo questionamentos que dificilmente seriam colocados a outras áreas curriculares. Esta realidade levou-me a refletir sobre a importância de uma avaliação rigorosa, sustentada e coerente. Se queremos que a disciplina seja valorizada, então as decisões avaliativas não podem assentar em perceções momentâneas ou em acontecimentos isolados, mas sim num processo contínuo de observação e recolha de evidências.

Ao longo do estágio fui percebendo que uma das maiores dificuldades da avaliação é a necessidade de transformar algo complexo, dinâmico e em constante evolução numa classificação final. Nenhum número consegue traduzir integralmente as aprendizagens, as dificuldades superadas, os níveis de empenho ou a evolução individual de cada aluno. Ainda assim, enquanto professores, somos chamados a tomar essa decisão.

Tal como numa coreografia, em que diferentes espectadores podem atribuir significados distintos ao mesmo movimento ou ser tocados por momentos diferentes da mesma obra, também a avaliação nunca é totalmente dissociada do olhar de quem avalia. Existe sempre uma dimensão interpretativa que acompanha o processo. Ainda assim, essa subjetividade não dispensa a necessidade de critérios claros e de uma recolha sistemática de evidências ao longo do percurso dos alunos. Se numa coreografia o olhar do espectador é enriquecido quando conhece o processo de criação, também na Educação Física a avaliação se torna mais justa quando resulta do conhecimento profundo do percurso realizado pelos alunos e não apenas da observação de um momento isolado.

Foi precisamente esta consciência que me levou a atribuir uma importância crescente à avaliação contínua. Quanto mais informação recolhia sobre os alunos, mais fundamentadas se tornavam as minhas decisões. A observação sistemática, os registos realizados ao longo das aulas e a análise do percurso

individual de cada aluno permitiram-me construir uma visão mais completa das suas aprendizagens e necessidades.

No fundo, fui entendendo a avaliação como um processo contínuo de observação, recolha de informação e reflexão. Quanto mais conhecia os alunos e acompanhava os seus percursos, mais segura me sentia para tomar decisões avaliativas. Percebi que avaliar não significa procurar uma objetividade absoluta, porque essa dificilmente existe, mas procurar que cada classificação resulte de um olhar informado, consciente e o mais justo possível sobre a aprendizagem construída ao longo do tempo. No fundo, fui entendendo a avaliação como um processo contínuo de observação, recolha de informação e reflexão. Quanto mais conhecia os alunos e acompanhava os seus percursos, mais segura me sentia para tomar decisões avaliativas. Percebi que avaliar não significa procurar uma objetividade absoluta, porque essa dificilmente existe, mas procurar que cada classificação resulte de um olhar informado, consciente e o mais justo possível sobre a aprendizagem construída ao longo do tempo. Mais do que atribuir uma nota, avaliar passou a significar compreender percursos, reconhecer progressos e utilizar a informação recolhida para ajudar os alunos a aprender melhor, contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo do processo educativo (Mesquita et al., 2021).

Escutar o Corpo: A Reflexão como motor

Reflexão na ação e sobre a mesma

Se no planeamento procuro imaginar a coreografia e na instrução lhe dou movimento, foi na reflexão que encontrei o espaço para a escutar. Tal como um coreógrafo observa um ensaio e percebe que determinada dinâmica não está a resultar, que um momento parece demasiado acelerado, que uma transição não comunica aquilo que era pretendido ou que um movimento simplesmente não se encaixa no conjunto, também ao longo do estágio fui aprendendo a olhar para a minha prática com um olhar crítico e construtivo.

Muitas vezes, aquilo que parecia fazer sentido no papel revelava-se diferente quando chegava ao contexto real da aula. Existiam estratégias que imaginava que resultariam de determinada forma e que acabavam por produzir respostas inesperadas por parte dos alunos. Outras vezes, pequenos pormenores que inicialmente me passavam despercebidos acabavam por assumir grande importância quando analisados posteriormente. Foi precisamente neste confronto entre aquilo que planeava e aquilo que efetivamente acontecia que a reflexão ganhou significado.

Ao longo do ano, comecei a compreender que refletir não significava apenas identificar erros ou aspetos menos conseguidos. Significava procurar compreender as razões pelas quais determinadas decisões produziram certos resultados e de que forma poderia reajustar a minha intervenção. Tal como numa criação coreográfica, em que raramente a primeira versão corresponde à versão final, também a prática pedagógica foi sendo constantemente reconstruída. Houve aulas que necessitaram de pequenos ajustes e outras que exigiram verdadeiras reformulações. Houve estratégias que abandonei e outras que nasceram precisamente a partir das dificuldades encontradas.

Um dos aspetos que mais ansiedade me gerava, sobretudo no início do estágio, estava relacionado com o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos. Por não possuir o mesmo historial de prática e experiência que tinha noutras áreas, sentia frequentemente insegurança relativamente aos conteúdos abordados. Em alguns momentos, tinha a sensação de que determinados alunos poderiam sentir-se mais confortáveis na modalidade do que eu própria. Contudo, à medida que fui refletindo sobre a minha prática, comecei a perceber que o papel do

professor não se reduz ao domínio técnico da modalidade. Tal como refere Shulman (1987), citado por Ramos, Graça e Nascimento (2008), aquilo que distingue o professor não é apenas o conhecimento do conteúdo, mas a capacidade de o transformar em formas compreensíveis para os alunos, através do chamado conhecimento pedagógico do conteúdo.

Esta foi uma das aprendizagens mais importantes do estágio. Progressivamente, compreendi que não precisava de ser a melhor executante ou a pessoa que mais sabia sobre determinada modalidade para conseguir ensinar. Precisava, acima de tudo, de compreender os alunos, as suas dificuldades, as suas características e o contexto em que a aprendizagem acontecia. Curiosamente, foi quando deixei de me preocupar tanto com aquilo que não dominava e comecei a focar-me mais na forma como os alunos aprendiam que me senti mais segura enquanto professora. Esta ideia encontra-se também presente nas categorias de conhecimento propostas por Shulman (1987), que incluem não apenas o conhecimento do conteúdo, mas também o conhecimento dos alunos e das suas características e o conhecimento dos contextos educacionais.

Neste processo, o Núcleo de Estágio assumiu um papel particularmente importante. Embora não fosse obrigatório estarmos presentes nas aulas uns dos outros, fazíamos questão de o fazer sempre que possível. Essa presença constante revelou-se extremamente enriquecedora, não apenas pela observação das diferentes formas de ensinar, mas também pelos momentos de reflexão que surgiam depois de cada aula. Conversávamos sobre o que tinha corrido bem, analisávamos dificuldades, procurávamos soluções e partilhávamos ideias para melhorar a intervenção pedagógica. Costuma dizer-se que duas cabeças pensam melhor do que uma; no nosso caso, éramos três, o que significava ter ainda mais perspetivas, sugestões e olhares críticos sobre os mesmos acontecimentos. Esta dinâmica permitiu-me olhar para a minha prática para além do meu próprio olhar e contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento ao longo do estágio. Também o professor cooperante teve um papel fundamental, ajudando-me frequentemente a relativizar dificuldades, a identificar aspetos que me passavam despercebidos e a encontrar alternativas para desafios que, naquele momento, pareciam maiores do que realmente eram. Esta dinâmica aproxima-se daquilo que Schön (1983) designa por reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Em muitos momentos, os ajustamentos

aconteciam durante a própria aula, quando percebia que determinada estratégia não estava a produzir os efeitos desejados. Noutras situações, a reflexão surgia posteriormente, através da análise das aulas, das conversas com o núcleo de estágio ou da escrita das reflexões semanais.

Tal como numa coreografia que é ensaiada repetidamente até encontrar o equilíbrio entre técnica, intenção e expressividade, também a minha prática pedagógica foi sendo construída através de sucessivos reajustamentos. Nem sempre procurei a perfeição, porque rapidamente percebi que ela dificilmente existe. Procurei antes desenvolver a capacidade de escutar aquilo que a aula me dizia, interpretar os sinais que os alunos me davam e utilizar essa informação para continuar a aprender a ensinar. No fundo, foi essa capacidade de reflexão que permitiu transformar a experiência vivida em aprendizagem e a aprendizagem em mudança.

Aprendizagens e reconstrução da prática

Se a reflexão me permitiu observar a coreografia, foram as aprendizagens construídas a partir dela que me permitiram transformá-la. Tal como numa criação coreográfica, em que um movimento é repetido inúmeras vezes até encontrar a dinâmica, a intenção ou o equilíbrio desejado, também a minha prática pedagógica foi sendo reconstruída ao longo do estágio.

Ao olhar para trás, percebo que uma das maiores aprendizagens não esteve relacionada com uma modalidade específica, uma estratégia particular ou uma decisão isolada. A principal mudança aconteceu na forma como passei a olhar para o ensino. No início do estágio procurava frequentemente encontrar a solução certa, a aula perfeita ou a estratégia ideal. Com o tempo, fui compreendendo que ensinar não é um processo fechado nem linear. Cada turma, cada aluno e cada aula introduzem novas variáveis que obrigam a repensar constantemente a intervenção pedagógica.

Esta consciência permitiu-me aceitar melhor a incerteza inerente à profissão docente. Nem sempre as aulas decorreram como tinha planeado, nem sempre os alunos responderam da forma que antecipava e nem sempre as estratégias utilizadas produziram os resultados esperados. No entanto, deixei

progressivamente de interpretar essas situações como falhas e comecei a encará-las como oportunidades para aprender e reajustar a minha ação.

Outra aprendizagem significativa relacionou-se com a capacidade de escutar mais atentamente aquilo que o contexto me dizia. Passei a tomar decisões menos centradas naquilo que tinha imaginado previamente e mais sustentadas naquilo que observava efetivamente nos alunos, nas suas dificuldades, necessidades e respostas às propostas de aprendizagem.

Tal como numa coreografia, em que a riqueza não surge apenas dos movimentos isolados, mas da forma como estes se articulam, também fui percebendo que o ensino se constrói na relação entre planeamento, ação, observação e reflexão. Foi precisamente nessa articulação que a minha prática foi ganhando maior consciência, flexibilidade e intencionalidade pedagógica.

Mais do que encontrar respostas definitivas, terminei o estágio com melhores perguntas. Perguntas sobre os alunos, sobre a aprendizagem, sobre as minhas decisões e sobre a professora que pretendo continuar a construir. Talvez seja precisamente aí que reside a maior aprendizagem deste processo: compreender que a reconstrução da prática não termina com o estágio, mas acompanha todo o percurso profissional.

**Entre ensaios, bastidores e o
placo**

Quando pensamos no trabalho de um professor, tendemos a associá-lo imediatamente ao espaço da aula. É aí que o ensino acontece de forma mais visível, que os conteúdos são trabalhados e que a aprendizagem ganha forma. No entanto, ao longo do Estágio Profissional, fui percebendo que a ação educativa se estende muito para além desse contexto e que muitas das aprendizagens mais significativas acontecem precisamente nos momentos que escapam à rotina da lecionação.

Na dança, o espetáculo é apenas a parte visível de um processo muito mais amplo. Existem ensaios, bastidores, reuniões, momentos de preparação e inúmeros detalhes que, embora não sejam vistos pelo público, são essenciais para que o resultado aconteça. De forma semelhante, também a escola se constrói para além da sala de aula. É nos projetos, nos eventos, nas atividades da comunidade escolar e nas experiências partilhadas que se estabelecem relações, se desenvolvem competências e se fortalecem os laços que dão sentido à vida escolar.

Ao longo deste ano tive oportunidade de participar na organização e dinamização de diversos eventos, bem como de integrar atividades de Desporto Escolar e iniciativas da comunidade educativa. Estes contextos permitiram-me conhecer os alunos para além do papel de aluno e professora, observar outras formas de participação e compreender melhor a escola enquanto espaço de formação humana, social e cultural.

Mais do que experiências complementares ao estágio, estas vivências contribuíram para alargar a minha compreensão sobre o papel do professor de Educação Física. Fizeram-me perceber que educar não se limita aos momentos de instrução formal, mas acontece também nas relações que se constroem, nas responsabilidades que se assumem e nas oportunidades de participação que a escola proporciona aos seus alunos.

Organização e Dinamização de Eventos

Ao longo do estágio, tive oportunidade de colaborar na organização e dinamização de diferentes eventos desportivos promovidos pela escola. Embora, enquanto participante ou espectadora, sempre tivesse contactado com este tipo de iniciativas, foi apenas através do envolvimento direto na sua preparação e operacionalização que compreendi a dimensão do trabalho necessário para que tudo aconteça.

Tal como numa produção coreográfica, o momento que chega ao público representa apenas uma pequena parte do processo. Por detrás de cada evento existe um conjunto de decisões, planeamentos, articulações e ajustamentos que, embora muitas vezes invisíveis, são fundamentais para o seu sucesso. A participação nestes contextos permitiu-me desenvolver competências de organização, trabalho em equipa e gestão de imprevistos, enquanto me proporcionou uma compreensão mais ampla do papel do professor na vida da escola.

O primeiro contacto mais próximo com esta realidade surgiu através da colaboração no Corta-Mato Escolar. A preparação do percurso, a organização dos espaços e o registo dos resultados permitiram-me perceber que, antes do início de qualquer atividade, existe um conjunto de tarefas que exigem planeamento, coordenação e atenção ao detalhe. Foi a primeira vez que observei um evento não apenas enquanto participante, mas enquanto elemento responsável pelo seu funcionamento.

Mais tarde, através da participação na organização do Torneio de Voleibol 4x4, comecei a compreender melhor as exigências associadas à gestão de competições. A necessidade de acompanhar resultados, controlar horários e assegurar o normal decorrer dos jogos permitiu-me desenvolver um maior sentido de responsabilidade e perceber a importância da comunicação entre todos os intervenientes. Embora a dimensão do evento fosse relativamente reduzida, constituiu uma oportunidade importante para consolidar aprendizagens que mais tarde se revelariam úteis em contextos mais complexos.

Foi, contudo, na organização do Gira-Vólei e Gira+, um evento integralmente organizado pelo Núcleo de Estágio, sob a supervisão do professor cooperante, que esta compreensão dos bastidores da escola se tornou mais evidente. A

dimensão do evento, o número de participantes envolvidos e a articulação necessária entre professores, árbitros e alunos tornaram particularmente visível a complexidade inerente à organização de atividades desta natureza. Ao longo do processo surgiram diversos imprevistos que exigiram reajustamentos constantes, reforçando a importância da capacidade de adaptação e da tomada de decisão em tempo real. Percebi que, por mais cuidado que exista no planeamento, a realidade traz sempre situações inesperadas que obrigam a encontrar soluções rápidas e eficazes.

Paralelamente, estas experiências permitiram-me tomar consciência de uma dimensão do trabalho docente que raramente é visível para os alunos. A gestão de inscrições, a elaboração de documentos, a organização de equipas, a articulação entre diferentes intervenientes e o acompanhamento logístico dos eventos mostraram-me que uma parte significativa da profissão acontece longe do espaço da aula. São tarefas que exigem rigor, responsabilidade e capacidade organizativa, contribuindo de forma decisiva para o funcionamento da escola e para a qualidade das experiências proporcionadas aos alunos.

Assim como numa produção coreográfica, o público observa apenas o resultado final. Poucos conhecem as horas de preparação, os ajustes de última hora, os imprevistos ou as decisões tomadas nos bastidores. Ao longo destes eventos fui percebendo que o mesmo acontece na escola. Muitas das experiências mais marcantes vividas pelos alunos dependem de um trabalho invisível que raramente é reconhecido, mas que constitui uma parte essencial da identidade e da missão educativa da escola. Foi precisamente nesse espaço, entre a preparação e a concretização, que encontrei algumas das aprendizagens mais significativas deste estágio.

Desporto Escolar: Quando a Dança Encontra a Comunidade

O Desporto Escolar assumiu um papel particularmente significativo ao longo do meu estágio. Sendo a dança uma área na qual possuo formação e experiência prévia, fui sendo progressivamente chamada a colaborar em diferentes projetos e iniciativas relacionados com esta modalidade. De forma natural, a comunidade escolar começou a associar-me a esta área de intervenção, levando a que assumisse responsabilidades.

O primeiro contacto surgiu no início do ano letivo, quando integrei o grupo de dança do Desporto Escolar (E-Comunidade). Nessa fase, o trabalho para a apresentação de Halloween encontrava-se já em desenvolvimento, pelo que o meu contributo incidia sobretudo na observação, na análise crítica da coreografia e na sugestão de pequenos ajustamentos. Apesar de ter assumido um papel mais discreto, este momento permitiu-me começar a construir uma relação com as alunas e compreender as dinâmicas específicas do grupo.

À medida que o ano foi avançando, fui assumindo uma intervenção cada vez mais ativa. Durante a preparação das apresentações seguintes, participei não apenas na construção coreográfica, mas também na elaboração de componentes cénicas, na organização dos ensaios e no acompanhamento do grupo. Este processo trouxe desafios importantes, nomeadamente a irregularidade na assiduidade das alunas, que obrigava a constantes reajustamentos do planeamento. Muitas vezes, ideias inicialmente pensadas tiveram de ser reformuladas ou simplificadas para se adaptarem à realidade do grupo, reforçando a necessidade de flexibilidade que tantas vezes caracteriza a intervenção pedagógica.

Um dos aspetos que mais me marcou foi a reflexão sobre os diferentes modelos de ensino da dança. Em determinados momentos, percebi que as alunas estavam muito habituadas à reprodução de coreografias previamente construídas, frequentemente associadas a músicas populares ou tendências das redes sociais. Embora esta abordagem possa promover a participação e o entusiasmo, levou-me também a questionar até que ponto estava a ser dada oportunidade para a exploração criativa e para a construção de movimento próprio. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a dança em contexto educativo deve procurar equilibrar momentos de reprodução com

oportunidades de criação, permitindo aos alunos desenvolver não apenas competências técnicas, mas também capacidades expressivas e criativas.

Para além das apresentações, o Desporto Escolar proporcionou experiências particularmente enriquecedoras ao nível da partilha e da interação com a comunidade. Destaco, neste sentido, a participação nas atividades realizadas no âmbito do programa Erasmus, onde a dança se revelou uma poderosa ferramenta de comunicação. Apesar das diferenças linguísticas existentes entre os alunos portugueses, finlandeses e espanhóis, o movimento permitiu criar momentos de interação, aprendizagem e partilha cultural que dificilmente teriam sido alcançados apenas através da comunicação verbal. Este momento reforçou em mim a ideia de que a dança constitui uma linguagem universal, capaz de aproximar pessoas, culturas e experiências distintas.

Ao longo do ano, fui também compreendendo melhor o papel do Desporto Escolar dentro da escola. Através das diferentes atividades em que participei, tornou-se evidente que o seu contributo vai muito além da dimensão competitiva que muitas vezes lhe é associada. O Desporto Escolar revelou-se um espaço de participação, de desenvolvimento pessoal e de criação de oportunidades para alunos com interesses e motivações distintas. Esta perspetiva foi-se consolidando à medida que observava o envolvimento dos alunos nas várias iniciativas, percebendo como estas experiências contribuíam para fortalecer o sentimento de pertença à escola, promover relações interpessoais e proporcionar vivências que complementavam o trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Ao olhar para este percurso, reconheço que o Desporto Escolar acabou por representar muito mais do que um contexto extracurricular. Constituiu um espaço de experimentação, criatividade, responsabilidade e relação com a comunidade, permitindo-me assumir funções diferenciadas e consolidar uma área da intervenção pedagógica com a qual me identifico profundamente.



O Ensino das Atividades Rítmicas Expressivas em contexto Escolar

Resumo

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma os professores de Educação Física estruturam o ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) no 3.º ciclo e no ensino secundário. Procurou-se analisar os conteúdos privilegiados, as metodologias utilizadas, o grau de participação dos alunos e os critérios de avaliação adotados.

Foi utilizada uma abordagem quantitativa de natureza descritiva e exploratória, recorrendo à aplicação de um questionário online a 42 professores de Educação Física. Os dados foram tratados através de estatística descritiva e análise de conteúdo das questões abertas.

Os resultados evidenciaram uma elevada implementação das ARE nas aulas dos participantes, bem como uma valorização significativa da criação coreográfica, da expressividade e do trabalho de grupo. Verificou-se ainda uma forte participação dos alunos no processo de construção coreográfica e uma tendência para valorizar critérios de avaliação relacionados com a participação, a cooperação, a criatividade e a expressividade, em detrimento da execução técnica.

Conclui-se que os professores participantes tendem a encarar as ARE como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da cooperação e da expressão corporal, aproximando-se das perspetivas contemporâneas da pedagogia da dança e das orientações curriculares da disciplina.

Palavras-chave: Atividades Rítmicas e Expressivas; Dança; Educação Física; Metodologias de Ensino; Avaliação.

Abstract

Abstract

The aim of this study was to understand how Physical Education teachers structure the teaching of Rhythmic and Expressive Activities (REA) in lower and upper secondary education. The study focused on the content taught, teaching methodologies, students' participation and assessment criteria.

A quantitative, descriptive and exploratory approach was adopted through the administration of an online questionnaire to 42 Physical Education teachers. Data were analysed using descriptive statistics and content analysis of open-ended responses.

The results revealed a high implementation of REA within participants' teaching practices, as well as a strong emphasis on choreographic creation, expressiveness and group work. Students were frequently involved in the choreographic construction process, and assessment practices tended to prioritise participation, cooperation, creativity and expressiveness over technical execution.

It can be concluded that the participating teachers perceive Rhythmic and Expressive Activities as a valuable context for the development of creativity, autonomy, cooperation and bodily expression, in line with contemporary perspectives on dance pedagogy and current curricular guidelines.

Keywords: Rhythmic and Expressive Activities; Dance; Physical Education; Teaching Methodologies; Assessment.

Introdução

A escolha do presente tema, centrado na forma como os professores de Educação Física estruturam o ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) no 3.º ciclo e no ensino secundário, emerge da relevância curricular desta subárea e da diversidade de abordagens observadas na prática pedagógica. Apesar de integrarem o conjunto de matérias nucleares da Educação Física, as ARE continuam a constituir uma das áreas menos estudadas no que respeita às opções metodológicas, à autonomia concedida aos alunos e aos processos de avaliação desenvolvidos pelos professores.

As Atividades Rítmicas e Expressivas ocupam um lugar singular na disciplina de Educação Física, na medida em que articulam técnica, criatividade, expressão e dimensão relacional. De acordo com as Aprendizagens Essenciais da disciplina, os alunos devem ser capazes de “apreciar, compor e realizar” sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e/ou em grupo, aplicando critérios de expressividade (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018). Esta formulação evidencia que a dança, entendida como núcleo estruturante das ARE, ultrapassa a mera reprodução técnica de movimentos, envolvendo igualmente processos de criação, interpretação, apreciação e reflexão crítica.

A literatura tem vindo a reforçar a importância de abordagens pedagógicas centradas no aluno, que valorizem a experimentação, a criatividade, a resolução de problemas e a construção partilhada do conhecimento (e.g. Gilbert, 2015; Laban, 1966). Nesta perspetiva, a dança constitui uma linguagem privilegiada para a integração entre corpo, emoção e cognição, favorecendo aprendizagens significativas quando enquadrada em contextos de participação ativa e reflexão (Dewey, 1938; Katz, 2005; Freire, 1996).

Paralelamente, diversos estudos têm evidenciado que a implementação das ARE em contexto escolar continua a enfrentar alguns desafios. Correia et al. (2019) referem que muitos professores manifestam insegurança relativamente à leção destes conteúdos, associando essa dificuldade à reduzida experiência prévia, à perceção de insuficiente domínio do conteúdo e às dificuldades na operacionalização das propostas curriculares. Os mesmos autores salientam ainda que continuam a existir obstáculos relacionados com a motivação dos alunos, a organização das aulas e a própria valorização atribuída

à dança enquanto conteúdo curricular. Por sua vez, Alegre, Batalha e Macara (2010) defendem que a dança escolar deve assentar numa lógica de experimentação, criação e apreciação, aproximando-se dos princípios da Dança Educativa e privilegiando o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da expressão dos alunos.

O estudo *Alma Criança: dança | descoberta e expressão* evidencia igualmente o potencial da dança enquanto espaço de construção de identidade, autonomia e participação ativa, quando o professor assume um papel de mediador consciente e ajustado às necessidades dos participantes (Santos, 2025). Embora desenvolvido num contexto distinto do ensino formal, este trabalho reforça a influência que as opções pedagógicas exercem na qualidade das aprendizagens construídas através da dança.

Apesar da reconhecida relevância educativa das ARE, a literatura disponível tem incidido sobretudo na sua importância curricular, nos benefícios associados à sua prática ou nas dificuldades sentidas pelos docentes. Permanecem, contudo, menos exploradas as formas concretas através das quais os professores estruturam o ensino destes conteúdos em contexto escolar. Questões relacionadas com os conteúdos privilegiados, a sequência metodológica adotada, o grau de participação dos alunos na construção coreográfica e os critérios de avaliação utilizados continuam a carecer de maior compreensão.

Neste enquadramento, o presente estudo procura compreender de que forma os professores de Educação Física estruturam o ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas no 3.º ciclo e no ensino secundário, analisando os conteúdos trabalhados, as metodologias utilizadas, o grau de autonomia concedido aos alunos e os critérios de avaliação privilegiados. Pretende-se, assim, contribuir para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas atualmente desenvolvidas nesta área curricular, à luz das orientações nacionais e dos princípios socioconstrutivistas da aprendizagem (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991).

Metodologia

O presente estudo assume uma natureza descritiva e exploratória, integrando uma abordagem quantitativa de carácter não experimental. O seu principal objetivo consiste em compreender de que forma os professores de Educação Física estruturam o ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas no 3.º ciclo e no ensino secundário, analisando os conteúdos trabalhados, as metodologias utilizadas, o grau de participação dos alunos no processo de construção coreográfica e os critérios de avaliação privilegiados.

Trata-se de um estudo transversal, uma vez que a recolha de dados foi realizada num único momento temporal, permitindo identificar tendências e padrões nas práticas pedagógicas reportadas pelos participantes.

A opção por uma abordagem quantitativa justifica-se pela necessidade de recolher informação de forma sistemática e padronizada, possibilitando a caracterização das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores e a identificação de regularidades relativamente às diferentes dimensões em análise.

Participantes

A amostra foi constituída por professores de Educação Física em exercício de funções no 3.º ciclo e/ou no ensino secundário. A seleção dos participantes foi realizada através de uma amostragem não probabilística por conveniência, recorrendo à divulgação do questionário junto de docentes de Educação Física através de contactos profissionais e académicos.

Procurou-se incluir professores com diferentes níveis de experiência profissional, desde docentes em início de carreira até professores com vários anos de serviço, de forma a obter uma visão abrangente das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto escolar.

Foi obtido o consentimento informado de cada participante e a participação foi voluntária, anónima e não remunerada.

Instrumento

A recolha de dados foi realizada através de um questionário estruturado, desenvolvido especificamente para o presente estudo e revisto pela Professora Doutora Maria Lurdes Ávila e pela Professora Doutora Carla Valério, especialistas nesta área nos campos académico e científico.

A construção do instrumento teve por base a pergunta de investigação do presente estudo, as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Educação Física (Direção-Geral da Educação, 2018) e a literatura relacionada com o ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas, a autonomia dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem.

O questionário encontra-se organizado em seis secções principais.

A primeira secção destinou-se à caracterização dos participantes, recolhendo informação relativa ao ciclo de ensino lecionado e aos anos de serviço na docência.

A segunda secção incidiu sobre os conteúdos lecionados nas ARE, incluindo as tipologias de atividades abordadas e a importância atribuída a diferentes conteúdos associados ao ensino da dança.

A terceira secção procurou analisar a sequência metodológica utilizada pelos professores, explorando diferentes formas de estruturação do processo de ensino-aprendizagem e a frequência de utilização de distintas abordagens pedagógicas.

A quarta secção centrou-se na participação dos alunos no processo de construção coreográfica, procurando compreender o grau de autonomia concedido relativamente a diferentes aspetos da criação.

A quinta secção incidiu sobre os processos de avaliação, incluindo a existência de requisitos previamente definidos e a valorização atribuída a diferentes critérios avaliativos.

Por último, a sexta secção integrou questões abertas destinadas à identificação de estratégias pedagógicas complementares e à recolha de observações dos participantes relativamente ao ensino das ARE.

Para os professores que indicaram não lecionar ARE foram ainda incluídas questões específicas destinadas à identificação dos fatores associados a essa opção.

O instrumento integrou questões de escolha múltipla, questões dicotômicas (Sim/Não), escalas de resposta do tipo Likert de cinco pontos e questões abertas. As escalas permitiram avaliar o grau de importância atribuído a diferentes conteúdos e critérios de avaliação, bem como a frequência de utilização de determinadas práticas pedagógicas.

Procedimentos

O questionário foi disponibilizado em formato digital através da plataforma Google Forms e divulgado junto de professores de Educação Física durante um período previamente definido para a recolha de dados.

Antes do preenchimento, foi obtido o consentimento informado em que os participantes tiveram acesso a uma nota introdutória onde foram apresentados os objetivos do estudo, a natureza voluntária da participação, a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos e a utilização exclusivamente académica da informação fornecida.

Tratamento dos Dados

Os dados foram sujeitos a uma análise estatística descritiva. Para as variáveis de natureza categorial foram calculadas frequências absolutas e relativas (percentagens). Para os itens avaliados através de escalas de resposta de cinco pontos foram analisadas as distribuições de frequência das respostas, permitindo identificar as tendências de resposta dos participantes relativamente às diferentes dimensões em estudo.

As respostas às questões abertas foram analisadas através de uma análise de conteúdo, permitindo identificar categorias temáticas e complementar a interpretação dos resultados quantitativos.

A apresentação dos resultados foi organizada de acordo com as principais dimensões em estudo: conteúdos trabalhados, sequência metodológica, participação dos alunos no processo de construção coreográfica e critérios de avaliação das Atividades Rítmicas e Expressivas.

Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos através da aplicação do questionário aos professores de Educação Física participantes no estudo. A apresentação dos resultados foi organizada de acordo com as principais dimensões da investigação: caracterização da amostra, presença das Atividades Rítmicas e Expressivas nas aulas, conteúdos privilegiados, sequência metodológica adotada, participação dos alunos no processo de construção coreográfica, critérios de avaliação e estratégias pedagógicas complementares. Sempre que pertinente, os dados são apresentados através de tabelas e figuras, recorrendo à análise de frequências absolutas e relativas e à descrição das tendências observadas nas respostas dos participantes.

Caracterização da amostra

Participaram no presente estudo 42 professores de Educação Física em exercício de funções no 3.º ciclo e/ou no ensino secundário.

A maioria dos participantes lecionava no ensino secundário (59,5%), verificando-se também uma representação relevante de docentes do 3.º ciclo (31,0%) e de professores que lecionavam em ambos os níveis de ensino (9,5%), conforme apresentado no Gráfico 1.

1. Ciclo(s) de ensino que leciona atualmente:
42 respostas

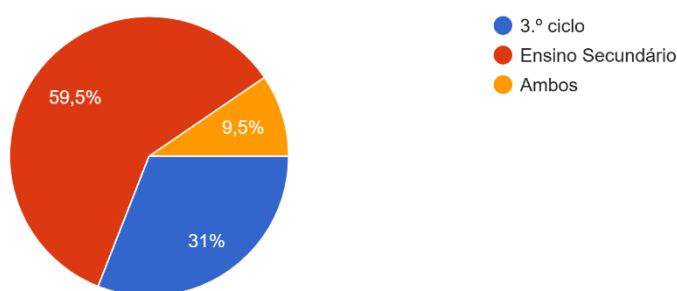


Gráfico 1- Caracterização dos ciclos de ensino

Relativamente aos anos de serviço, predominavam os professores com até 5 anos de experiência profissional (57,1%), seguindo-se os docentes com mais de 20 anos de serviço (33,3%) (Gráfico 2).

2. Anos de Serviço
42 respostas

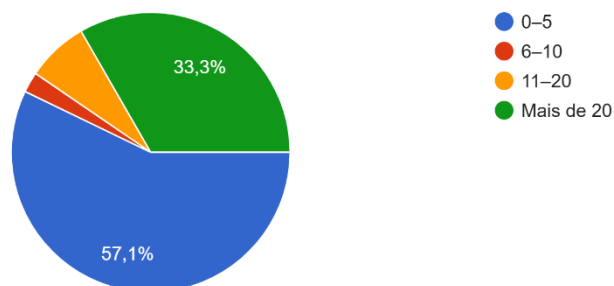


Gráfico 2 - Categoriação dos anos de serviço

Após a caracterização dos participantes, apresentam-se os resultados relativos às diferentes dimensões associadas ao ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas.

Estruturação do ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas

Presença das Atividades Rítmicas e Expressivas nas aulas

Quando questionados sobre a lecionação de Atividades Rítmicas e Expressivas, a maioria dos participantes indicou integrar estes conteúdos nas suas aulas de Educação Física.

Dos 42 professores participantes, 37 (88,1%) responderam afirmativamente, enquanto 5 docentes (11,9%) referiram não lecionar ARE.

Os resultados evidenciam uma presença expressiva deste conteúdo nas práticas pedagógicas reportadas pelos participantes.

Conteúdos privilegiados no ensino das ARE

5. Indique o grau de importância, no ensino da dança em contexto escolar que atribui aos seguintes conteúdos: (1 = nenhuma importância; 5 = importância muito elevada)

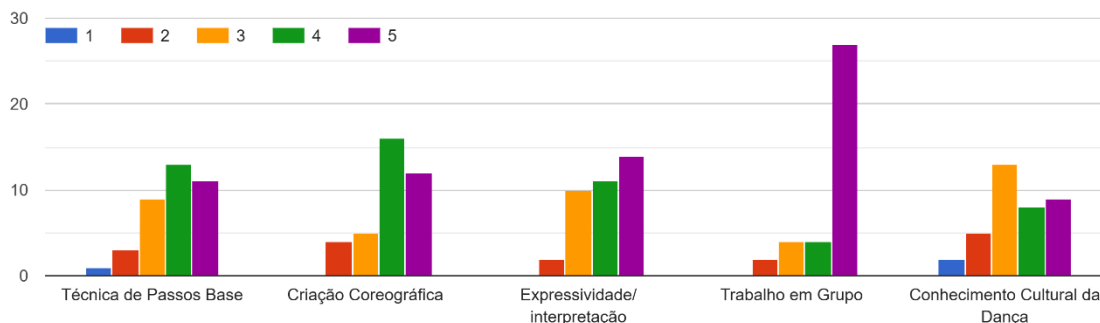


Gráfico 3 - Tipologia de ensino nas ARE

No que respeita à importância atribuída aos diferentes conteúdos das ARE em contexto escolar, verifica-se que o trabalho em grupo foi o conteúdo mais valorizado pelos participantes, apresentando a média mais elevada ($M = 4,51$). Seguiram-se a expressividade/interpretação ($M = 4,00$) e a criação coreográfica ($M = 3,97$), evidenciando a relevância atribuída às dimensões criativas e colaborativas da dança. A técnica de passos base registou uma média de 3,81, enquanto o conhecimento cultural da dança apresentou a média mais baixa entre os conteúdos analisados ($M = 3,46$). Estes resultados sugerem uma valorização predominante de conteúdos que promovem a interação, a expressão individual e a construção coletiva, em detrimento de abordagens mais centradas na dimensão técnica ou cultural da dança.

Participação dos alunos na construção coreográfica

A maioria dos participantes (94,6%) afirmou envolver os alunos nas decisões relacionadas com o processo de construção coreográfica, verificando-se apenas uma reduzida percentagem de respostas negativas.

Relativamente aos aspetos em que os alunos participam, destacaram-se a escolha da música, a criação de movimentos e a definição da temática da coreografia, conforme apresentado na Gráfico 4.

9. Indique em que medida os alunos participam nas seguintes decisões durante o processo de construção coreográfica: (1 = não participam; 5 = a decisão é maioritariamente dos alunos)

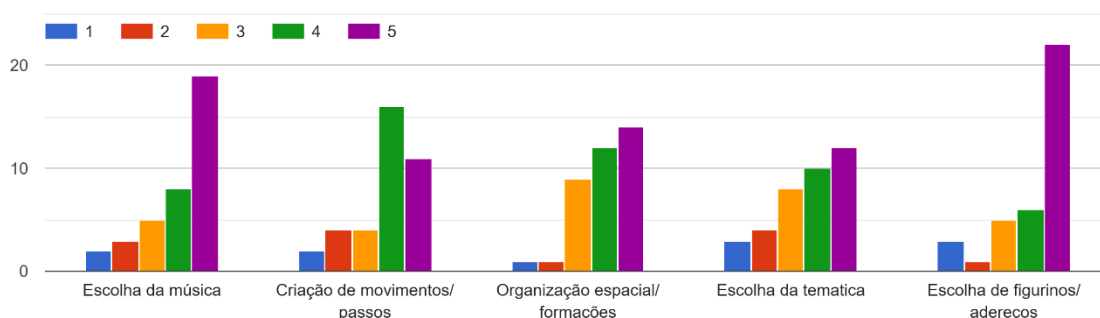


Gráfico 4 - Participação dos Alunos na Construção Coreográfica

Sequência metodológica utilizada pelos professores

No que respeita à forma de iniciar a unidade didática, verificou-se uma predominância de abordagens que partem da aprendizagem progressiva de elementos para posterior construção coreográfica (51,4%). Observou-se igualmente uma utilização frequente de estratégias que combinam abordagens analíticas e globais (40,5%), enquanto a apresentação inicial de uma coreografia ou globalidade do produto final foi menos referida pelos participantes (8,1%). Os resultados relativos à frequência de utilização das diferentes abordagens metodológicas encontram-se apresentados no Gráfico 5.

7. Indique com que frequência utiliza as seguintes abordagens: (1 = nunca; 5 = sempre)

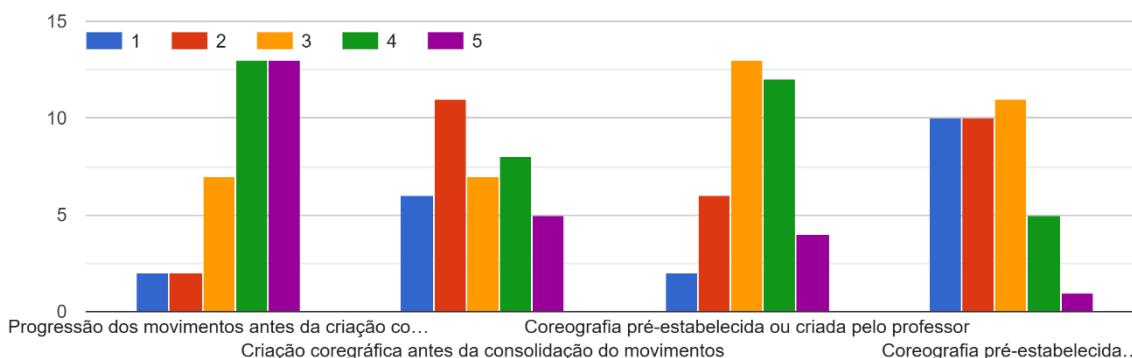


Gráfico 5 - Sequência Metodológica no ensino da dança e diferentes abordagens

Critérios e práticas de avaliação

A maioria dos participantes indicou incluir movimentos ou requisitos previamente definidos nos processos de avaliação das ARE.

Relativamente aos critérios de avaliação utilizados, a *Participação e Empenho* apresentou a média mais elevada ($M = 4,89$), seguida da *Cooperação/Trabalho de Grupo* ($M = 4,68$), da *Relação Movimento-Música* ($M = 4,51$), da expressividade ($M = 4,46$) e da criatividade ($M = 4,41$). A *execução técnica* apresentou a média mais baixa entre os critérios avaliativos considerados ($M = 3,92$).

11. Considerando os seguintes critérios de avaliação, indique em que medida são valorizados nas suas aulas: (1 = não valorizado; 5 = muito valorizado)

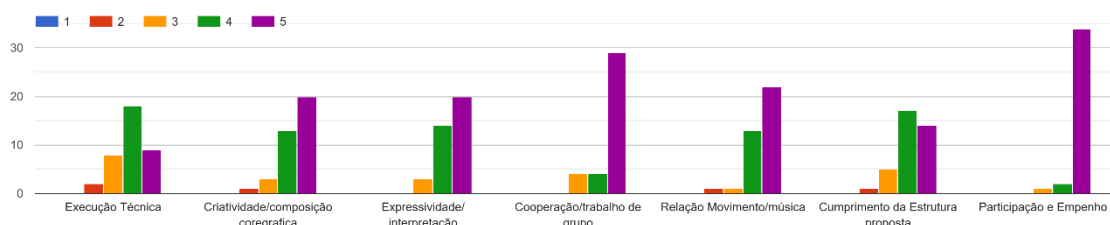


Gráfico 6 - Critérios de avaliação

Estratégias complementares utilizadas pelos professores

As respostas às questões abertas evidenciaram a utilização de diversas estratégias complementares no ensino das ARE. Entre as mais referidas destacaram-se a utilização de recursos audiovisuais, a exploração criativa do movimento, a participação em apresentações públicas e a implementação de modelos pedagógicos centrados no aluno.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma os professores de Educação Física estruturam o ensino das ARE no 3.º ciclo e no ensino secundário, analisando os conteúdos privilegiados, as metodologias utilizadas, o grau de participação dos alunos e os critérios de avaliação adotados. De forma global, os resultados revelam uma valorização das dimensões criativas, expressivas e colaborativas da dança, bem como uma forte preocupação com a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Um dos primeiros aspetos que merece destaque prende-se com a elevada percentagem de professores que afirmaram lecionar ARE (88,1%). Embora fosse expectável encontrar uma adesão significativa a estes conteúdos, atendendo ao seu enquadramento curricular enquanto matéria nuclear da Educação Física, o valor obtido revelou-se superior ao inicialmente esperado. Este resultado contrasta com investigações anteriores que identificavam dificuldades na implementação das ARE, relacionadas com a formação específica dos docentes, a operacionalização dos conteúdos e a própria valorização atribuída à dança em contexto escolar (Correia et al., 2019). Tal poderá indicar uma evolução na integração destas atividades nas práticas pedagógicas dos professores participantes.

Relativamente aos conteúdos privilegiados, verificou-se que o trabalho de grupo, a expressividade e a criação coreográfica surgiram entre os aspetos mais valorizados pelos participantes. Estes resultados encontram-se alinhados com a perspetiva defendida por Alegre, Batalha e Macara (2010), que entendem a dança escolar como um espaço de criação, experimentação e apreciação, ultrapassando uma visão centrada exclusivamente na reprodução técnica do movimento. Particularmente interessante foi a relevância atribuída à criação coreográfica. Embora fosse expectável encontrar referências à criatividade e à expressão, não era expectável que a criação assumisse um papel tão relevante nas respostas dos participantes. Este resultado poderá sugerir uma crescente valorização de metodologias que colocam os alunos num papel ativo de produtores de movimento e não apenas de executantes.

A forte valorização do trabalho em grupo constitui igualmente um resultado relevante. As ARE parecem ser entendidas pelos participantes não apenas como

um contexto de desenvolvimento motor, mas também como uma oportunidade para promover competências sociais, relacionais e cooperativas. Esta perspectiva encontra-se em consonância com as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Educação Física (DGE, 2018), que destacam a cooperação, a comunicação e a construção coletiva como dimensões fundamentais do processo de aprendizagem.

No que respeita à sequência metodológica utilizada pelos professores, verificou-se uma predominância de abordagens que partem da aprendizagem progressiva de elementos para posterior construção coreográfica. Este resultado parece indicar que muitos docentes consideram importante fornecer aos alunos um conjunto de ferramentas motoras, técnicas e expressivas antes de os desafiar para tarefas mais abertas de criação. Simultaneamente, a elevada percentagem de professores que referiu combinar diferentes abordagens sugere uma preocupação em equilibrar momentos de instrução mais dirigida com oportunidades de exploração criativa. Esta complementaridade encontra suporte nas perspetivas defendidas por Gilbert (2015), que destaca a importância de conjugar orientação pedagógica e autonomia dos alunos nos processos de ensino da dança.

Outro resultado particularmente relevante foi o elevado envolvimento dos alunos na construção coreográfica. A maioria dos participantes afirmou incluir os alunos em decisões relacionadas com a escolha da música, a criação de movimentos e a definição da temática das coreografias. Estes resultados aproximam-se das conceções defendidas por Laban (1966), Gilbert (2015) e Santos (2025), que destacam a importância da autonomia, da participação ativa e da construção significativa das aprendizagens através da dança. O estudo *Alma Criança: dança | descoberta e expressão* reforça igualmente a ideia de que a qualidade das aprendizagens desenvolvidas através da dança depende, em grande medida, da possibilidade de os alunos explorarem, decidirem e construírem respostas próprias (Santos, 2025).

Relativamente à avaliação, verificou-se que os critérios mais valorizados foram a participação e o empenho, a cooperação/trabalho de grupo, a relação movimento-música, a expressividade e a criatividade. Por outro lado, a execução técnica apresentou os valores mais reduzidos. Estes resultados parecem reforçar uma conceção da dança escolar enquanto espaço de expressão,

comunicação e criação, mais do que um contexto centrado na execução técnica perfeita. Esta visão encontra-se alinhada quer com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), quer com as perspetivas da Dança Educativa defendidas por Alegre, Batalha e Macara (2010).

Contudo, os resultados suscitam também algumas questões de reflexão. Apesar da valorização do trabalho de grupo constituir um aspeto claramente positivo, importa questionar de que forma a predominância deste critério influencia a avaliação individual dos alunos. Em contextos de construção coletiva, torna-se por vezes difícil distinguir o contributo efetivo de cada elemento do grupo, podendo alguns alunos beneficiar do desempenho dos colegas ou, pelo contrário, ver o seu próprio contributo pouco reconhecido. Assim, embora a cooperação represente uma competência importante a desenvolver, importa assegurar que os processos de avaliação permitam identificar e valorizar adequadamente as aprendizagens individuais dos alunos.

As respostas às questões abertas permitiram igualmente identificar estratégias pedagógicas que não tinham sido contempladas nas questões fechadas do questionário. Entre estas destacou-se a utilização articulada do Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994). Esta associação revela uma preocupação em combinar responsabilidade, autonomia e participação ativa dos alunos com processos de criação e exploração do movimento. Foram ainda referidas estratégias de avaliação entre pares, nas quais os elementos do grupo atribuem uma apreciação aos colegas relativamente ao empenho, à participação e à entreajuda durante o processo de construção coreográfica. Esta prática poderá constituir uma ferramenta interessante para complementar a avaliação, sobretudo em tarefas colaborativas em que nem todos os contributos são facilmente observáveis.

Alguns participantes referiram também o recurso a especialistas externos, nomeadamente através do convite a professores de dança para dinamizarem sessões específicas. Embora esta opção possa enriquecer as experiências proporcionadas aos alunos, importa refletir sobre o papel do professor de Educação Física no ensino das ARE. Tal como não é habitual recorrer a um treinador de andebol para assegurar o ensino do andebol ou a um especialista externo para lecionar atletismo, também as Atividades Rítmicas e Expressivas constituem um conteúdo curricular da responsabilidade do professor de

Educação Física. Neste sentido, o recurso a especialistas poderá ser entendido como uma estratégia complementar de enriquecimento das aprendizagens, mas não como substituição da intervenção pedagógica do docente.

As observações finais dos participantes reforçaram várias das tendências identificadas ao longo do estudo. Alguns professores destacaram o papel das ARE na formação global dos alunos, referindo que *“as ARE são fundamentais para a formação eclética das crianças e jovens”* e que *“é mais importante a sensibilização, o aumento do repertório motor e expressivo e a criatividade corporal do que propriamente a técnica”*. Estas perspetivas encontram-se alinhadas com a valorização da criatividade, da expressividade e da participação observada nos resultados obtidos.

Particularmente relevante foi a observação de um participante que defendeu que *“deve haver uma procura por privilegiar situações que obriguem os alunos a ser criativos e não apenas a reproduzir ou imitar movimentos. Mais do que uma boa execução técnica (que também deve ser valorizada), questões como o empenho e o trabalho em grupo devem ser valorizadas”*. Esta reflexão encontra correspondência direta nos resultados do estudo, em que a criatividade, a participação e a cooperação surgiram entre os critérios mais valorizados pelos professores, enquanto a execução técnica apresentou valores inferiores. Simultaneamente, esta observação remete para um dos desafios frequentemente associados às ARE em contexto escolar: a reduzida adesão de alguns alunos. Neste sentido, a promoção de tarefas de criação, exploração e tomada de decisão poderá constituir uma estratégia relevante para aumentar o envolvimento dos alunos e favorecer experiências de aprendizagem mais significativas.

Conclusão

O presente estudo procurou compreender de que forma os professores de Educação Física estruturam o ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas no 3.º ciclo e no ensino secundário. Os resultados obtidos evidenciaram uma valorização das dimensões criativas, expressivas e colaborativas das ARE, bem como uma preocupação em promover a participação ativa dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

De forma geral, os professores participantes parecem adotar abordagens alinhadas com as concepções contemporâneas da pedagogia da dança, privilegiando a criatividade, a autonomia, a cooperação e a expressividade (Gilbert, 2015; Laban, 1966). Simultaneamente, os resultados sugerem que as ARE são entendidas como um espaço de desenvolvimento pessoal, social e motor, em consonância com as orientações curriculares da disciplina (DGE, 2018).

Apesar das limitações associadas à dimensão da amostra e à ausência de respostas dos participantes que indicaram não lecionar ARE, o estudo permitiu obter uma visão atual das práticas pedagógicas desenvolvidas nesta área.

Em síntese, os resultados reforçam a importância das Atividades Rítmicas e Expressivas enquanto conteúdo curricular capaz de promover a criatividade, a comunicação, a cooperação e a construção de significado através do movimento, tal como defendem as perspetivas da Dança Educativa (Alegre, Batalha, & Macara, 2010).

Limitações e Sugestões

Apesar dos contributos proporcionados pelo presente estudo, importa reconhecer algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados.

Em primeiro lugar, a amostra foi obtida através de um processo de amostragem por conveniência, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados à totalidade dos professores de Educação Física em Portugal. Adicionalmente, verificou-se uma predominância de participantes com até cinco anos de serviço, podendo esta característica influenciar as tendências observadas.

Outra limitação relaciona-se com a utilização exclusiva de um questionário como instrumento de recolha de dados. Embora esta opção tenha permitido recolher informação junto de um número considerável de participantes, não possibilitou aprofundar as razões subjacentes às opções pedagógicas reportadas pelos professores.

Importa ainda referir que não foram obtidas respostas às questões destinadas aos participantes que indicaram não lecionar Atividades Rítmicas e Expressivas. Esta situação impossibilitou uma análise mais aprofundada dos fatores que poderão dificultar ou condicionar a implementação destes conteúdos em contexto escolar.

Relativamente a futuras investigações, seria pertinente recorrer a metodologias qualitativas, como entrevistas ou grupos focais, permitindo compreender de forma mais aprofundada as decisões pedagógicas dos professores e os desafios associados ao ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas.

Poderia também ser interessante analisar de forma comparativa as práticas de professores com diferentes níveis de experiência profissional, bem como explorar a perspetiva dos alunos relativamente às metodologias utilizadas, ao seu envolvimento nas aulas e à importância atribuída às Atividades Rítmicas e Expressivas no contexto da Educação Física.

Referências Bibliográficas

- Alegre, A., Batalha, A., & Macara, A. (2010). A cultura da dança: Percepções dos professores das actividades rítmicas expressivas na Região de Lisboa. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*
- Correia, A. L., Carvalho, M. L., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2019). *Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física na Região Autónoma da Madeira*. Universidade da Madeira.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – Ensino básico e ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of autonomy: Knowledge necessary for educational practice*. Paz e Terra.
- Gilbert, A. G. (2015). *Creative dance for all ages* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Katz, H. (2005). *Um, dois, três: A dança é o pensamento do corpo*. FID Editorial.
- Laban, R. (1966). *The language of movement: A guidebook to choreutics*. Plays Inc.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Santos, A. (2025). *Alma Criança: dança | descoberta e expressão*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

***Há espetáculos que terminam quando se fecham
as cortinas.
Outros apenas começam nesse momento...***

Durante muito tempo pensei que o momento mais marcante deste percurso seria a estreia do espetáculo. Aquele instante em que tudo estaria finalmente pronto, em que as cortinas se abririam e eu perceberia que o Estágio Profissional tinha chegado ao fim. No entanto, a verdade é que esse momento aconteceu e eu quase não dei por ele.

Tal como acontece quando assistimos a um espetáculo que nos envolve verdadeiramente, o tempo não passa, voa. Não porque tudo tenha sido fácil ou porque cada momento tenha sido prazeroso, mas porque estamos completamente imersos no processo. Entre planeamentos, reflexões, reuniões, aulas, avaliações, dúvidas, sucessos e fracassos, fui avançando de ensaio em ensaio sem me aperceber de que a apresentação final se aproximava.

Quando iniciei este percurso, estava longe de acreditar que a docência pudesse ocupar um lugar no meu futuro. Entrei no estágio com muitas dúvidas relativamente à profissão docente e às condições em que esta é exercida em Portugal. Questionava-me se valeria a pena investir num caminho tantas vezes marcado pela instabilidade, pela falta de reconhecimento e pelas dificuldades associadas à carreira. Hoje, ao olhar para trás, não posso afirmar que todas essas dúvidas desapareceram. Mas surgiu uma nova pergunta, talvez ainda mais importante: e se eu tentar?

Entre muitos sonhos que continuo a alimentar, ensinar passou a ocupar um lugar que não esperava. A dança sempre fez parte da minha identidade. A Educação Física também. Ao longo deste ano fui percebendo que ambas partilham algo em comum: a capacidade de transformar pessoas através do movimento, da relação e da aprendizagem. Ensinar deixou de ser apenas uma possibilidade distante para passar a ser um dos caminhos que genuinamente me imagino a percorrer. Contudo, este não foi um ano fácil. Houve momentos de desgaste, insegurança, frustração e dúvida. Houve dias em que senti que nada corria como planeado e outros em que parecia impossível responder a todas as exigências associadas à profissão. Foi também neste contexto que compreendi que ser professor está muito longe de significar apenas ensinar conteúdos. O professor planeia, organiza, avalia, comunica, gere conflitos, estabelece relações, toma decisões, preenche documentos, participa em reuniões, organiza eventos e assume responsabilidades que muitas vezes permanecem invisíveis para quem observa apenas o resultado final. É uma profissão profundamente humana, exigente e

multifacetada, cuja complexidade nem sempre é reconhecida ou valorizada pela sociedade.

Ao longo deste percurso tive ainda o privilégio de encontrar pessoas que tornaram o caminho mais leve. O Núcleo de Estágio foi, sem dúvida, uma das maiores surpresas deste ano. Costuma dizer-se que uma mão lava a outra, mas, no nosso caso, três mãos lavaram o rosto. Entre ajuda, partilha, apoio e amizade, construímos um espaço onde ninguém caminhava sozinho. Acredito genuinamente que este percurso não teria sido o mesmo sem eles.

Da mesma forma, o Professor Cooperante, a Orientadora e todo o Grupo de Educação Física contribuíram significativamente para a minha formação. Cada conversa, cada sugestão, cada desafio lançado dentro e fora do pavilhão ajudou-me a crescer não apenas enquanto futura professora, mas também enquanto pessoa. Foram presenças que me permitiram errar, aprender, refletir e reconstruir constantemente a minha prática. Foi precisamente através deste processo contínuo de reflexão e reconstrução que fui atribuindo significado às experiências vividas ao longo do estágio. Tal como defende Schön (1983), é através da reflexão sobre a ação e na própria ação que o profissional desenvolve a sua capacidade de compreender, reajustar e melhorar a sua intervenção.

Tal como numa produção artística, um espetáculo nunca é construído apenas pelo coreógrafo. Por vezes, é necessário ser também encenador, técnico de luz, sonoplasta, produtor, gestor e até resolver problemas que ninguém imaginava existir. Com o professor acontece exatamente o mesmo. Por detrás daquilo que acontece na aula existe uma enorme rede de funções, responsabilidades e decisões que tornam possível a aprendizagem dos alunos. Foi talvez esta a maior descoberta do estágio: compreender que ensinar é apenas uma parte da profissão, ainda que continue a ser a sua essência. Esta multiplicidade de funções aproxima-se da visão de Shulman (1987), ao defender que o conhecimento profissional do professor ultrapassa largamente o domínio dos conteúdos, integrando competências de planeamento, gestão, tomada de decisão e adaptação constante aos diferentes contextos de ensino.

Hoje termino este percurso consciente de que ainda tenho muito para aprender. Mas termino também diferente daquela que iniciou este estágio. Mais crítica, mais reflexiva, mais consciente das exigências da profissão e, acima de tudo, mais próxima daquilo que acredito ser o verdadeiro significado de educar.

O espetáculo terminou. As luzes apagam-se, o palco fica vazio e o público regressa a casa. Mas, tal como acontece na dança, é muitas vezes depois da última atuação que nasce a vontade de voltar a criar. Levo comigo as aprendizagens, os desafios superados, as dúvidas que me fizeram crescer e a certeza de que este percurso deixou marcas profundas na forma como vejo a educação, a dança e o meu próprio futuro.

Não sei exatamente onde os próximos passos me irão levar, mas sei que termino este estágio mais preparada para os dar. E, talvez por isso, este não pareça verdadeiramente um fim, mas sim, onde realmente começa a dança do ensinar.

"O destino não é um lugar onde se chega, mas um caminho que se faz."

— Miguel Torga

Referências Bibliográficas

- Bento, J. O. (2003). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 12.º ano do ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Ermesinde, A. d. (2025). Obtido de Agrupamento de Escolas de Ermesinde: <https://novo.aeermesinde.net/wp/>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gilbert, A. G. (2015). *Brain-compatible dance education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Katz, H. (2005). *Um, dois, três: A dança é o pensamento do corpo*. Annablume.
- Laban, R. (1966). *Choreutics*. Macdonald & Evans.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lda, C. R. (2017). Obtido de Construções Refoiense Lda: <https://www.refoiense.com/projeto/requalificacao-e-modernizacao-das-instalacoes-da-escola-basica-e-secundaria-de-ermesinde-1a-fase/>
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Pedagogia e didática do desporto*. Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 39–60). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Neiva, G. (Realizador). (2020). *Visita à Escola Básica e Secundária de Ermesinde* [Filme].
- Santos, A. R. M. (2025). *Alma Criança: dança | descoberta e expressão* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Politécnico do Porto).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Siedentop, D. (1984). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Tomlinson, C. A. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexos

Anexo 1- Ficha de identificação dos alunos



Educação Física 12º

Nome: _____

Número: _____

1. Modalidades e Experiências

1.1. Atualmente praticas alguma modalidade ou atividade física fora da escola?

☐ Sim → Qual? _____

☐ Não

1.2. És ou já foste atleta federado(a)?

☐ Sim → Modalidade: _____ Anos de prática: _____

☐ Não

1.3. Qual ou quais as modalidades que gostaste mais de praticar dentro da escola?

1.4. Qual é a tua modalidade favorita (dentro ou fora da escola)?

1.5. Quantas vezes por semana costumavas praticar atividade física?

☐ Nenhuma ☐ 1-2 vezes ☐ 3-4 vezes ☐ 5 ou mais vezes

1.6. És sócio(a) de algum clube, ginásio ou academia?

☐ Sim → Qual? _____

☐ Não

3. Preferências e Expectativas

3.1. Modalidades que gostarias de experimentar este ano:

3.2. O que valorizas mais nas aulas de EF? (podes escolher mais que uma)

☐ Diversão ☐ Competição ☐ Condição física ☐ Espírito de equipa

☐ Aprendizagem técnica ☐ Outro: _____

4. Motivação e Atitude

4.1. O que mais te motiva nas aulas de EF?

4.2. O que mais te desmotiva?

4.3. Objetivos pessoais para este ano em relação à atividade física:

Anexo 2- Calendário Escolar 2025/2026

ANO LETIVO 2025/2026

Calendário de funcionamento das atividades educativas e letivas da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário

Semestre Letivos	Início	Termo
1.º Semestre	12 de setembro de 2025	30 de janeiro de 2026
2.º Semestre	9 de fevereiro de 2026	5 de junho de 2026 9.º ano, 11.º e 12.º anos de escolaridade 12 de junho de 2026 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade 30 de junho de 2026 Educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

Interrupções das atividades educativas e letivas da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário

Interrupções	Início	Termo
1.º Semestre	27 de novembro de 2025	28 de novembro de 2025
	22 de dezembro de 2025	2 de janeiro de 2026
	2 de fevereiro de 2026	6 de fevereiro de 2026
2.º Semestre	16 de fevereiro de 2026	18 de fevereiro de 2026
	2 de abril de 2026	10 de abril de 2026

Anexo 3- Roulement das instalações ESE

		SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA							
		INICIO	FIM	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	
S E M A N		8.00	8.50		5°C	10°E	9°A	8°F	8°C	10°E	8°E		11°I	10°EM	12°C		10°F	8°B	11°F	12°EM	12°B	12°F	5°A	11°C	7°D	9°E	10°H	9°F	
		8.55	9.45	7°E	6°A	10°E	11°E	8°F	8°C	10°E		6°B	11°I	10°EM	11°E		10°F		11°H	12°EM		12°F	6°C	11°C	7°D	11°B		6°B	
		10.00	10.50	7°E	6°C	6°D	11°E	12°E	9°B			12°DCG	11°H		11°E	12°A	10°D	7°E	11°H		12°E		6°C	12°G	11°EM	11°B	10°G	6°B	
		11.05	11.55	7°C	5°A	6°D	9°E	12°E	9°B	9°D	12°I	12°DCG		9°F		12°A	10°AE	7°B	11°I	12°AE	11°G	7°A		12°G	11°EM	11°J	10°G	12°D	
		12.00	12.50	7°C	5°A	12°F	9°E		8°A	9°D	12°I	7°D	11°D	9°F	11°C	11°B	10°AE	7°B	9°D	12°AE	11°G	9°B	5°B	9°C	7°B	11°A	12°A	12°D	
A B		14.10	15.00	8°D		11°J	10°B	10°F		12°H	12°E											8°F		8°E	8°A				
		15.15	16.05	8°D	5°B	11°J	10°B	10°I	7°A	12°H	12°E	10°A	11°F	6°D	10°H	11°A	9°A	5°C	10°I	11°AE	11°D	8°C	10°DCG	8°E	8°A	10°A	12°C	11°E	
		16.20	17.10	8°B	5°B		10°D	10°I	7°A	9°C	12°B	10°C	11°F	12°G	10°H	11°A	9°A	5°C	10°B	11°AE	11°D	7°C	10°DCG		11°DCG	10°A	12°C	6°A	
		17.15	18.05	8°B	12°D	11°G	10°D	10°G		9°C	12°B	10°C							10°C	12°H			8°D		11°DCG	10°E	12°I	6°A	
		SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA							
		INICIO	FIM	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	
S E M A N		8.00	8.50	9°A	8°F	9°A	5°C	10°E		11°I	8°C	10°E	8°E	10°F	8°B	10°EM	12°C		12°F	5°A	11°F	12°EM	12°B	10°H	9°F	11°C	7°D	9°E	
		8.55	9.45	11°E	8°F	7°E	6°A	10°E	6°B	11°I	8°C	10°E		10°F		10°EM	11°E		12°F	6°C	11°H	12°EM		6°B	11°C	7°D	11°B	11°B	
		10.00	10.50	11°E	12°E	7°E	6°C	6°D	12°DCG	11°H	9°B			10°D	7°E		11°E	12°A		6°C	11°H		12°E	10°G	6°B	12°G	11°EM	11°B	
		11.05	11.55	9°E	12°E	7°C	5°A	6°D	12°DCG		9°B	9°D	12°I	10°AE	7°B	9°F		12°A	7°A		11°I	12°AE	11°G	10°G	12°D	12°G	11°EM	11°J	
		12.00	12.50	9°E		7°C	5°A	12°F	7°D	11°D	8°A	9°D	12°I	10°AE	7°B	9°F	11°C	11°B	9°B	5°B	9°D	12°AE	11°G	12°A	12°D	9°C	7°B	11°A	
A B C		14.10	15.00	10°B	10°F	8°D		11°J				12°H	12°E						8°F							8°E	8°A		
		15.15	16.05	10°B	10°I	8°D	5°B	11°J	10°A	11°F	7°A	12°H	12°E	9°A	5°C	6°D	10°H	11°A	8°C	10°DCG	10°I	11°AE	11°D	12°C	11°E	8°E	8°A	10°A	
		16.20	17.10	10°D	10°I	8°B	5°B		10°C	11°F	7°A	9°C	12°B	9°A	5°C	12°G	10°H	11°A	7°C	10°DCG	10°B	11°AE	11°D	12°C	6°A		11°DCG	10°A	
		17.15	18.05	10°D	10°G	8°B	12°D	11°G	10°C			9°C	12°B							8°D	10°C	12°H			12°I	6°A		11°DCG	10°E
		SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA							
		INICIO	FIM	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	
S E M A N		8.00	8.50	5°C	10°E	9°A	8°F		10°E	8°E		11°I	8°C	12°C		10°F	8°B	10°EM	12°EM	12°B	12°F	5°A	11°F	7°D	9°E	10°H	9°F	11°C	
		8.55	9.45	6°A	10°E	11°E	8°F	7°E	10°E		6°B	11°I	8°C	11°E		10°F		10°EM	12°EM		12°F	6°C	11°H	7°D	11°B		6°B	11°C	
		10.00	10.50	6°C	6°D	11°E	12°E	7°E			12°DCG	11°H	9°B		11°E	12°A	10°D	7°E			12°E		6°C	11°H	11°EM	11°B	10°G	6°B	12°G
		11.05	11.55	5°A	6°D	9°E	12°E	7°C	9°D	12°I	12°DCG		9°B		12°A	10°AE	7°B	9°F	12°AE	11°G	7°A		11°I	11°EM	11°J	10°G	12°D	12°G	
		12.00	12.50	5°A	12°F	9°E		7°C	9°D	12°I	7°D	11°D	8°A	11°C	11°B	10°AE	7°B	9°F	12°AE	11°G	9°B	5°B	9°D	7°B	11°A	12°A	12°D	9°C	
A B C D		14.10	15.00		11°J	10°B	10°F	8°D	12°H	12°E									8°F							8°E	8°A		
		15.15	16.05	5°B	11°J	10°B	10°I	8°D	12°H	12°E	10°A	11°F	7°A	10°H	11°A	9°A	5°C	6°D	11°AE	11°D	8°C	10°DCG	10°I	8°A	10°A	12°C	11°E	8°E	
		16.20	17.10	5°B		10°D	10°I	8°B	9°C	12°B	10°C	11°F	7°A	10°H	11°A	9°A	5°C	12°G	11°AE	11°D	7°C	10°DCG	10°B	11°DCG	10°A	12°C	6°A		
		17.15	18.05	12°D	11°G	10°D	10°G	8°B	9°C	12°B	10°C								12°H			8°D	10°C	11°DCG	10°E	12°I	6°A		
		SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA							
		INICIO	FIM	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	
S E M A N		8.00	8.50	8°F	5°C	10°E	9°A	11°I	8°C		10°E	8°E		8°B	10°EM	12°C		10°F	5°A	11°F	12°EM	12°B	12°F	9°F	11°C	7°D	9°E	10°H	
		8.55	9.45	8°F	7°E	6°A	10°E	11°E	11°I	8°C	10°E		6°B		10°EM	11°E		10°F	6°C	11°H	12°EM		12°F	6°B	11°C	7°D	11°B	11°B	
		10.00	10.50	12°E	7°E	6°C	6°D	11°E	11°H	9°B			12°DCG	7°E		11°E	12°A	10°D	6°C	11°H		12°E		6°B	12°G	11°EM	11°B	10°G	
		11.05	11.55	12°E	7°C	5°A	6°D	9°E		9°B	9°D	12°I	12°DCG	7°B	9°F		12°A	10°AE		11°I	12°AE	11°G	7°A	12°D	12°G	11°EM	11°J	10°G	
		12.00	12.50		7°C	5°A	12°F	9°E	11°D	8°A	9°D	12°I	7°D	7°B	9°F	11°C	11°B	10°AE	5°B	9°D	12°AE	11°G	9°B	12°D	9°C	7°B	11°A	12°A	
A B C D E		14.10	15.00	10°F	8°D		11°J	10°B		12°H	12°E								8°F						8°E	8°A			
		15.15	16.05	10°I	8°D	5°B	11°J	10°B	11°F	7°A	12°H	12°E	10°A	5°C	6°D	10°H	11°A	9°A	10°DCG	10°I	11°AE	11°D	8°C	11°E	8°E	8°A	10°A	12°C	
		16.20	17.10	10°I	8°B	5°B		10°D	11°F	7°A	9°C	12°B	10°C	5°C	12°G	10°H	11°A	9°A	10°DCG	10°B	11°AE	11°D	7°C	6°A		11°DCG	10°A	12°C	
		17.15	18.05	10°G	8°B	12°D	11°G	10°D			9°C	12°B	10°C						8°D	10°C	12°H			6°A		11°DCG	10°E	12°I	

Anexo 4- Planejamento 1º semestre

Planificação 1º Semestre															
Data	17/set	19/set	24/set	26/set	01/out	03/out	08/out	10/out	15/out	17/out	22/out				
Duração	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'				
Aula	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17				
Localização	GIN	CEN	PAV	EXT	EXT	GIN	CEN	PAV	EXT	EXT	GIN				
Unidade de aula	Apresentação	Voleibol	Voleibol	FitEscola	Atletismo	Badminton	Voleibol	Voleibol	FitEscola	Voleibol	Badminton				
							Badminton		Voleibol						
Data	24/out	29/out	31/out	05/nov	07/nov	12/nov	14/nov	19/nov	21/nov	26/nov	03/dez				
Duração	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	100'				
Aula	18	19 e 20	21	22 e 23	24	25 e 26	27	28 e 29	30	31 e 32	33 e 34				
Localização	CEN	PAV	EXT	EXT	GIN	CEN	PAV	EXT	EXT	GIN	CEN				
Unidade de aula	Badminton	Voleibol	Atletismo	Atletismo	Badminton	Voleibol	Badminton	Atletismo	Voleibol	Voleibol	Badminton				
								Voleibol							
Data	05/dez	10/dez	12/dez	17/dez	19/dez	07/jan	09/jan	14/jan	16/jan	21/jan	23/jan				
Duração	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'				
Aula	35	36 e 37	38	39 e 40	41	42 e 43	44	45 e 46	47	48 e 49	50				
Localização	PAV	EXT	EXT	GIN	CEN	EXT	EXT	GIN	CEN/EXT	PAV	EXT				
Unidade de aula	Badminton	Voleibol	Atletismo	Voleibol	Atletismo	Atletismo	Voleibol	Atletismo	Andebol	Voleibol - Avaliação	Atletismo				
						Andebol		Badminton		Badminton - Avaliação					
Data	28/jan	30/jan													
Duração	100'	50'													
Aula	51 e 52	53													
Localização	EXT	GIN													
Unidade de aula	Atletismo - Avaliação (Velocidade e Estafetas)	Atletismo - Avaliação (Barreiras)													

Anexo 5- Planejamento 2º semestre

Planificação 2º Semestre											
Data	11/fev	13/fev	20/fev	25/fev	27/fev	04/mar	06/mar	11/mar	13/mar	18/mar	20/mar
Duração	100'	50'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'
	54 e 55	56	57	58 e 59	60	61 e 62	63	64 e 65	66	67 e 68	69
Localização	CEN/EXT	PAV	EXT	EXT	GIN	CEN	PAV	EXT	GIN	CEN	PAV
Unidade de aula	Andebol	Dança	Atletismo	Atletismo	Dança	Andebol	Dança	Atletismo	Dança	Andebol	Dança
				Andebol				Andebol			
Data	25/mar	27/mar	01/abr	15/abr	17/abr	22/abr	24/abr	29/abr	06/mai	08/mai	13/mai
Duração	100'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	100'	100'	50'	100'
	70 e 71	72	73 e 74	75 e 76	77	78 e 79	80	81 e 82	83 e 84	85	86 e 87
Localização	EXT	EXT	GIN	PAV	EXT	EXT	GIN	CEN	EXT	EXT	GIN
Unidade de aula	Atletismo	Jogos tradicionais	Dança	Andebol	Jogos tradicionais	Andebol	Dança	Atletismo - Avaliação	FitEscola	Jogos tradicionais	Dança
								Atletismo - Avaliação	Atletismo		
Data	15/mai	20/mai	22/mai	27/mai	29/mai	03/jun	05/jun				
Duração	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'				
	88	89 e 90	91	92 e 93	94	95 e 96	97				
Localização	CEN/EXT	PAV	EXT	EXT	GIN	EXT	EXT				
Unidade de aula	Atletismo	Andebol	Jogos tradicionais	FitEscola	Dança	Jogos tradicionais	Atletismo - Avaliação				
				Atletismo			Andebol				

Anexo 6- Exemplo Unidade Didática

Unidade didática de Voleibol																	
12º - Escola Secundaria de Ermesinde - 2025/2026																	
Espaço				CEN	PAV	CEN	PAV	EXT	EXT	PAV	CEN	EXT	CEN	EXT	CEN	EXT	
Data				19/set	24/set	08/out	10/out	15/out	17/out	29/out	12/nov	21/nov	03/dez	10/dez	19/dez	09/jan	21/jan
Aula				3	4 e 5	10 e 11	12	13 e 14	15	19 e 20	25 e 26	30	33 e 34	36 e 37	41	44	48 e 49
Tempo de aula				50'	100'	100'	20'	100'	50'	100'	100'	50'	100'	100'	50'	50'	100'
Conteúdo				Avaliação Diagnóstica													Avaliação Sumativa
Habilidades Motoras	Jogo 2x2 e 3x3	Técnica	Passe		VE	E	E	E	E	E	E	E/C					
			Manchete		VE	E	E	E	E	E	E	E	C				
			Serviço por cima			VE	E	E	E	E	E	E	E	C			
			Remate										VE	E	E	E	
	Tática	Diferenciação do recebedor e não recebdor	VE		E	E	E	E	E	E	C						
		Colocação na zona de distribuição			VE	E	E	E	E	E	C						
		Avanço para rede			VE	E	E	E	E	E	E	E	C				
		Intencionalidade no ataque							VE	E	E	E	E	E	C		
Condição Física	Envio da bola para zonas vulneráveis								VE	E	E	E	E	C			
	Ataque na rede (3x3)										VE	E	E	E			
	Força							X			X	X					
	Coordenação							X			X	X					
Cultura Desportiva	Regras do jogo	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			
	Sinalética de Arbitragem										X	X	X	X			
Conceitos Psicossociais	Comunicação	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			
	Cooperação	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			
	Responsabilidade	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			

Anexo 7- Modelo de plano de aula

Escola Secundária de Ermesinde
Estágio profissional 2025/2026 – Diana Pinto



Aula nº	Unidade Didática: Função Didática: <u>Objetivos da aula</u>	Nº de Alunos: Material:
Data:		
Hora:		
Duração:		
Local:		

PLANO DE AULA Nº ~~XXX~~

	Ⓢ	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO	ERROS FREQUENTES
INICIAL						
FUNDAMENTAL						
<u>OBSERVAÇÕES:</u>						

Ano Letivo 2025/2026

Cartaz promocional para o Torneio GiraVolei e Gira+. O design é vibrante, com uma base azul e amarela. No topo, o logo da Associação de Escolas de Ermesinde (AEE) está à esquerda e uma bola de vôlei à direita. O título principal 'TORNEIO GIRA-VÓLEI e GIRA+' está em letras grandes e coloridas. Abaixo, as datas e níveis são apresentados em faixas amarelas e azuis: '31 DE MARÇO INFANTIS & JUVENIS' e '1 DE ABRIL INICIADOS'. Um ícone de relógio indica o horário '9H00 ÀS 18H00'. As faixas de idade são: 'INFANTIS 2014 / 2015 10 AOS 12 ANOS', 'INICIADOS 2011 / 2012 / 2013 13 AOS 15 ANOS' e 'JÚVENIS 2008 / 2009 / 2010 18 AOS 18 ANOS'. A seção de inscrições indica 'INSCRIÇÕES ATRAVÉS DE FORMULÁRIO ONLINE' com uma data limite de '27/03/26' e um código QR. À direita, um personagem desenhado, um menino com cabelo preto, camisa azul com 'GIRA VOLEI' e shorts amarelos, dá um polegar para cima e segura uma bola de vôlei. No canto inferior direito, a organização é listada como 'GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA'.

TORNEIO
GIRA-VÓLEI e GIRA+

31 DE MARÇO
INFANTIS & JUVENIS

1 DE ABRIL
INICIADOS

 **9H00 ÀS 18H00**

INFANTIS 2014 / 2015
10 AOS 12 ANOS

INICIADOS 2011 / 2012 / 2013
13 AOS 15 ANOS

JÚVENIS 2008 / 2009 / 2010
18 AOS 18 ANOS

 **INSCRIÇÕES**
ATRAVÉS DE FORMULÁRIO ONLINE
DATA LIMITE: 27/03/26



ORGANIZAÇÃO:
GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas na Educação Física

O presente questionário integra um estudo no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física e pretende compreender de que forma os professores estruturam o ensino das atividades rítmicas e expressivas no 3.º ciclo e no ensino secundário.

Entende-se por atividades rítmicas e expressivas os conteúdos relacionados com dança, expressão corporal e criação coreográfica no contexto da Educação Física escolar.

As respostas são anónimas e destinam-se exclusivamente a fins académicos. O presente questionário foi revisto por uma especialista na área da dança e pedagogia.

** Indica uma pergunta obrigatória*

Consentimento

1. Ao prosseguir e enviar as suas respostas, está a declarar que leu, compreendeu * e concorda em participar neste estudo de forma livre e esclarecida. Li e concordo com o termo de consentimento

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

I. Caracterização

2. 1. Ciclo(s) de ensino que leciona atualmente: *

Marcar apenas uma oval.

☐ 3.º ciclo

☐ Ensino Secundário

☐ Ambos

3. 2. Anos de Serviço *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-20
- ☐ Mais de 20

4. 3. Trabalha atividades rítmicas e expressivas nas suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não *Avançar para a pergunta 15*

II. Conteúdos Trabalhados

5. 4. Que tipologia(s) de atividades aborda com maior frequência? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Danças tradicionais
- ☐ Danças sociais/salão
- ☐ Expressão corporal
- ☐ Dança criativa/criação coreográfica
- ☐ Outra: _____

6. 5. Indique o grau de importância, no ensino da dança em contexto escolar que ^{*} atribui aos seguintes conteúdos:
(1 = nenhuma importância; 5 = importância muito elevada)

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Técnica de Passos Base	☐	☐	☐	☐	☐
Criação Coreográfica	☐	☐	☐	☐	☐
Expressividade/interpretação	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalho em Grupo	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento Cultural da Dança	☐	☐	☐	☐	☐

III. Sequência Metodológica no ensino da dança

7. 6. Inicia habitualmente a unidade didática através da: ^{*}

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino/ pesquisa de partes para a construção (partes → todo)
- ☐ Apresentação de uma coreografia/globalidade (todo → partes)
- ☐ Combinação de ambas
- ☐ Outra: _____

8. 7. Indique com que frequência utiliza as seguintes abordagens: *
(1 = nunca; 5 = sempre)

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Progressão dos movimentos antes da criação coreográfica	☐	☐	☐	☐	☐
Criação coreográfica antes da consolidação do movimentos	☐	☐	☐	☐	☐
Coreografia pré-estabelecida ou criada pelo professor	☐	☐	☐	☐	☐
Coreografia pré-estabelecida não criada pelo professor/alunos (reprodução exata, ex.: JustDance)	☐	☐	☐	☐	☐

IV. Participação dos Alunos na Construção Coreográfica

9. 8. Os alunos participam na tomada de decisões relacionadas com a construção *
coreográfica?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

10. 9. Indique em que medida os alunos participam nas seguintes decisões durante o processo de construção coreográfica:
(1 = não participam; 5 = a decisão é maioritariamente dos alunos)

★

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Escolha da música	☐	☐	☐	☐	☐
Criação de movimentos/passos	☐	☐	☐	☐	☐
Organização espacial/formações	☐	☐	☐	☐	☐
Escolha da temática	☐	☐	☐	☐	☐
Escolha de figurinos/adereços	☐	☐	☐	☐	☐

Avaliação

11. 10. A avaliação inclui movimentos/requisitos obrigatórios previamente ensinados?

★

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

12. 11. Considerando os seguintes critérios de avaliação, indique em que medida *
são valorizados nas suas aulas:
(1 = não valorizado; 5 = muito valorizado)

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Execução Técnica	☐	☐	☐	☐	☐
Criatividade/composição coreográfica	☐	☐	☐	☐	☐
Expressividade/interpretação	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperação/trabalho de grupo	☐	☐	☐	☐	☐
Relação Movimento/música	☐	☐	☐	☐	☐
Cumprimento da Estrutura proposta	☐	☐	☐	☐	☐
Participação e Empenho	☐	☐	☐	☐	☐

VI. Outras Estratégias e Observações

13. 12. Existem outras estratégias, metodologias ou abordagens que utiliza *
frequentemente no ensino das atividades rítmicas e expressivas e que não
tenham sido referidas anteriormente?

14. 13. Caso considere pertinente, deixe outras observações relacionadas com o ensino das atividades rítmicas e expressivas em contexto escolar. *

Não trabalha as atividades rítmicas expressivas

15. Em relação às atividades rítmicas expressivas, sente que tem: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Dificuldades em interpretação do currículo
- ☐ Falta de domínio do conteúdo
- ☐ Falta de conhecimento pedagógico do conteúdo
- ☐ Outra:

16. Visto que é um conteúdo do currículo nacional, qual ou quais as razões de não lecionar as atividades rítmicas expressivas? *
