



**O Desafio de Ensinar: Comportamento, Motivação e
Educação Desportiva numa Turma do 9.º ano de
escolaridade, numa escola TEIP**

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

Orientadora: Doutora Luísa Estriga

Discente: Nelson Sousa Barbosa

Porto, junho 2026

Ficha de Catalogação

Barbosa, N. S. (2026). Relatório de Estágio Profissional: O Desafio de Ensinar: Comportamento, Motivação e Educação Desportiva numa Turma TEIP do 9.º Ano. Porto: Nelson S. Barbosa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA REFLEXIVA; IDENTIDADE PROFISSIONAL; DESENVOLVIMENTO DOCENTE; TEIP; MED.

Agradecimentos

Após dois anos de um percurso exigente, encontro-me a concluir a formação académica na profissão que sempre idealizei: ser professor de Educação Física no ensino básico e secundário. Este momento marca o início de uma nova etapa, certamente a mais desafiante, correspondente ao início da minha prática profissional. Contudo, importa reconhecer que todo este caminho foi pautado por inúmeros obstáculos e momentos de maior fragilidade, apenas superados graças ao apoio incondicional de todos aqueles que sempre acreditaram em mim. A todos, expresso o meu mais profundo reconhecimento.

À FADEUP e aos seus profissionais, pela formação de excelência e pelos desafios constantes que me retiraram da zona de conforto e me permitiram evoluir académica e pessoalmente.

À minha Professora Orientadora, Doutora Luísa Estriga, pela orientação cuidada, pela partilha de saberes e pelo acompanhamento dedicado ao longo de todo este processo.

À Professora Cooperante, Doutora Helena Abrunhosa, e à Professora Cooperante, Doutora Aurora Baptista, pelo acolhimento caloroso, pelo conhecimento transmitido e pela autonomia concedida para experimentar estratégias próprias, fundamentais para a construção da minha identidade profissional.

À Escola Básica Pêro Vaz de Caminha, pela oportunidade que proporcionou e pelo ambiente que me permitiu crescer como professor e como pessoa.

Aos alunos das três turmas que lecionei, pela diversidade de desafios que me proporcionaram e pela experiência pedagógica memorável que representaram.

À Professora Helena Ramos, Helena Costa, e ao Rui Soares pela simpatia e disponibilidade constante naquilo que reflete o grupo de Educação Física.

À Professora Paula Costa, DT da turma residente, pela simpatia, disponibilidade constante e pelo contributo fundamental no acompanhamento e compreensão dos alunos que partilhámos ao longo deste ano letivo.

Aos meus queridos colegas do Núcleo de Estágio, José Crespo, Felipe Moura e André Faria, pela entreajuda, partilha, e cooperação ao longo deste ano, assim como a bonita amizade que permanece mesmo após estágio.

À minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã, pelo incentivo permanente e pelo apoio incondicional em cada etapa. É a vocês devo tudo o que sou hoje.

Ao David e ao Roger, pela amizade genuína, por cada conversa nos momentos certos e por tornarem este caminho mais leve e significativo.

À Margarida, que me mostrou a importância de nunca desistir dos alunos, mesmo nos dias mais frustrantes, e que caminha ao meu lado diariamente, tornando cada conquista mais especial.

A todos, o meu mais profundo e sincero agradecimento. Cada gesto de apoio, cada contributo foram fundamentais para me ajudar a superar os desafios deste percurso e a alcançar a concretização do meu maior objetivo.

Dedicatória

Ao meu avô Artur, que já não pode estar presente, mas cuja voz nunca deixou de me acompanhar. O seu incentivo constante para valorizar as oportunidades educativas, que a vida nem sempre lhe permitiu ter, tornou este último trabalho académico ainda mais especial.

Cada palavra deste relatório carrega o peso da tua sabedoria.

Obrigado, Vô!

Índice

Agradecimentos	III
Dedicatória	V
Índice	VI
Índice de Figuras	IX
Resumo	X
Abstract	XI
Lista de Abreviaturas	XII
1, Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal.....	1
2.1 Caracterização Pessoal	1
2.2 Expectativas Iniciais	3
3.Enquadramento Institucional	5
3.1 Escola Cooperante	5
3.2 Núcleo de Estágio e Grupo disciplinar de EF.....	7
3.3 Caracterização das Turmas	9
3.3.1 Turma Residente	9
3.3.2 Turma Partilhada	11
4. Enquadramento Operacional	13
4.1 Planeamento	14
4.1.1 Planeamento Anual	14
4.1.2 Unidade Didática	16
4.1.3 Plano de Aula	18
4.2 Gestão de Aula.....	20
4.3 Instrução e Demonstração	22
4.4 Feedback.....	25
4.6 Avaliação	29
4.6.1 Avaliação Diagnóstica	29
4.6.2 Avaliação Sumativa	31
4.7 Observação	33
4.8 Reflexão	35
5. Envolvimento na Comunidade Escolar	38
5.1 Participação em Atividades da Escolar	38

5.1.1 Desporto Escolar	38
5.1.2 Atividades Competitivas Inter-turmas	40
5.1.2.4 Mega Atleta.....	43
5.1.2.5 Jogo Professores - Alunos.....	44
5.2.6 Viagem Finalistas – Barcelona	45
7. Investigação em Contexto Escolar	46
Resumo	46
Abstract	47
7.1 Introdução	48
7.2 Enquadramento teórico	49
7.2.1 Comportamento e Indisciplina em Contexto Escolar.....	49
7.2.2 Motivação em Educação Física.....	50
7.2.3 O Modelo de Educação Desportiva como Resposta Pedagógica	51
7.2.4 O Papel do Professor como mediador.....	51
7.3 Metodologia.....	52
7.3.1 Contexto e participantes	52
7.3.2 Desenho do estudo.....	54
7.3.3 Instrumentos	58
7.3.4 Procedimentos.....	60
7.4 Resultados	63
7.4.1.1 A Voz do Professor Estagiário.....	63
7.4.1.2 A Voz dos Alunos	65
7.4.1.3 A Voz da Professora Cooperante	66
7.4.2.4 Implementação MED e Criação de Jogos	68
7.5 Discussão.....	69
7.6 Limitações e sugestões para investigação futura	73
7.7 Considerações Finais.....	75
8. Referências bibliográficas Estudo.....	78
9. Referências bibliográficas.....	79
10. Conclusão	81
11. Anexos	83
Anexo 1 – Regulamento Específico Educação Física.....	83
Anexo 2 – Roulement de Espaços	84
Anexo 3 – Planeamento Anual Geral de Educação Física	85
Anexo 4– Planeamento Anual 9º C.....	86
Anexo 5 – Planeamento Unidade Didática.....	87

Anexo 6 – Plano de Aula.....	88
Anexo 7 – Ficha Caracterização Turma.....	89
Anexo 8 – Ficha Trabalho	90
Anexo 9 – Folha Observação.....	91
Anexo 10 – Autoavaliação.....	92
Anexo 11 – Avaliação Diagnóstica.....	93
Anexo 12 – Heteroavaliação	94
Anexo 13 – Avaliação Sumativa.....	95
Anexo 14 – Grelha Avaliação Final Período	96
Anexo 17 – Documentos Visuais Atividades Projeto Escolar	99

Índice de Figuras

Figura 1 - Escola Pêro Vaz de Caminha (vista de cima)	6
Figura 2 - Escola Pêro Vaz de Caminha	6
Figura 3 - "Think, Pair and Share" - Frank Lyman (1981)	7

Resumo

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) e resulta da prática pedagógica supervisionada desenvolvida no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, no Porto, ao longo do ano letivo 2025/2026. Integrada no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), esta escola apresenta características socioeducativas particulares que marcaram de forma decisiva o percurso formativo aqui descrito. Mais do que um registo descritivo da atividade letiva, este documento assume-se como um exercício de reflexão crítica e honesta sobre os desafios, as aprendizagens e as transformações que moldaram a minha identidade enquanto futuro professor, corroborando a visão de Alarcão (2003) sobre a importância do professor enquanto prático reflexivo.

A intervenção pedagógica decorreu em três contextos distintos: uma turma residente do 9.º ano, caracterizada por elevados índices de indisciplina, fraca capacidade de trabalho cooperativo e baixa motivação face à disciplina de EF; uma turma partilhada do 6.º ano, com características sócio emocionais complexas; e uma turma do 1.º ciclo, do 4.º ano de escolaridade. Esta diversidade de contextos constituiu simultaneamente um desafio e uma oportunidade, obrigando a uma constante adaptação das estratégias e metodologias pedagógicas às necessidades reais de cada grupo.

A disciplina de Educação Física (EF) assume, ao longo de todo este percurso, um papel que vai muito além do desenvolvimento motor. É um espaço de formação humana, onde se constroem valores, se trabalham emoções e se preparam jovens para a vida (Bento, 1995). O estágio confirmou, de forma inequívoca, que ensinar é uma das profissões mais exigentes e, simultaneamente, mais gratificantes que existe.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional; Educação Física; Prática Reflexiva; Identidade Profissional; Desenvolvimento Docente; Contexto TEIP; Modelo de Educação Desportiva.

Abstract

This Teaching Practicum Report is part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education (MEEFEBS) and results from the supervised teaching practice carried out at the Pêro Vaz de Caminha School Cluster, in Porto, throughout the 2025/2026 academic year. Integrated in the Priority Educational Intervention Territories Programme (TEIP), this school presents particular socio-educational characteristics that decisively shaped the formative journey described in this document. More than a descriptive record of teaching activities, this report is conceived as an exercise in critical and honest reflection on the challenges, learning experiences and transformations that shaped my identity as a future teacher, supporting Alarcão's (2003) perspective on the importance of the teacher as a reflective practitioner.

The pedagogical intervention took place in three distinct contexts: an assigned 9th-grade class, characterised by high levels of indiscipline, limited capacity for cooperative work and low motivation towards Physical Education; a co-taught 6th-grade class, with complex socio-emotional characteristics; and a primary education class, in the 4th year of schooling. This diversity of contexts represented both a challenge and an opportunity, requiring a constant adaptation of pedagogical strategies and methodologies to the real needs of each group.

Physical Education assumes, throughout this journey, a role that goes far beyond motor development. It is a space for human formation, where values are built, emotions are worked on and young people are prepared for life (Bento, 1995). The teaching practicum confirmed, beyond any doubt, that teaching is one of the most demanding and, simultaneously, most rewarding professions that exists.

KEYWORDS: Teaching Practicum; Physical Education; Reflective Practice; Professional Identity; Teacher Development; TEIP Context; Sport Education Model.

Lista de Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

AF- Avaliação Formativa

AP- Aptidão Física

AS- Avaliação Sumativa

E-A- Ensino-Aprendizagem

EF- Educação Física

EC – Escola Cooperante

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de desporto da Universidade do Porto

FITescola - Programa Nacional do Ministério da Educação em Portugal

MID – Modelo de Instrução Direta

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PAN – Planeamento Anual

PAA- Plano Anual de Atividades

PC- Professora Cooperante

PCC – Professora Co Cooperante

PP- Prática Pedagógica

UD – Unidade Didática

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

1. Introdução

Este relatório sistematiza a experiência vivida no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, ao longo do ano letivo 2025/2026, refletindo sobre os desafios, erros e aprendizagens que marcaram o meu percurso enquanto professor estagiário.

Foi neste contexto real, imprevisível e exigente que verdadeiramente comecei a compreender o que significa ser professor.

A minha entrada no Estágio Profissional (EP) não foi uma página em branco. Fui moldado por 15 anos de vivências desportivas, por professores que marcaram o meu percurso e que, sem saberem, ajudaram a construir a idealização do docente que ambiciono ser. Como refere Pérez Gómez (1992, p. 93) “o professor não é apenas um técnico, mas sim um sujeito cujas crenças e biografias pessoais influenciam decisivamente a sua prática pedagógica”.

Ao iniciar esta etapa, as minhas expectativas eram elevadas, mas acompanhadas por um impasse emocional: de um lado, o entusiasmo e a confiança de quem assimilou estratégias durante a formação académica; do outro, uma inevitável insegurança perante o desconhecido, antecipando o EP como uma transição profunda e um desafio à minha capacidade de adaptação.

Assim, este relatório representa um ano intenso, exigente e profundamente marcante, que reforçou em mim a convicção de que a EF é mais do que uma disciplina, é um espaço privilegiado de crescimento humano, onde se formam não apenas alunos mais competentes, mas pessoas com valores, com ideias e com metas.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Caracterização Pessoal

Ao longo da minha vida, desenvolvi uma perceção cada vez mais clara sobre quem sou e sobre o caminho que pretendo seguir. O desporto constituiu, para mim, um percurso quase inevitável na minha trajetória pessoal e profissional, e, ao refletir sobre o passado, percebo que todos os acontecimentos e escolhas se alinharam de forma a conduzir-me ao ponto em que me encontro

atualmente. Felizmente, desde cedo os meus pais tiveram um papel fundamental na minha envolvimento com o mundo desportivo, tanto em atividades extracurriculares, onde tive a oportunidade de vivenciar desportos como natação, futebol e atletismo, como no desporto escolar, predominantemente nos corta-matos e torneios interturmas.

O meu ponto de partida para o mundo desportivo foi através do futebol, porém o jeito que não tinha para chutar a bola permaneceu na capacidade de ter uma resistência aeróbica maior do que grande parte dos meus colegas. Sendo assim, aos 12 anos, após ficar em 2.º lugar no meu primeiro Corta-Mato escolar, decidi experimentar o atletismo, no Clube Futebol Oliveira do Douro (CFOD), onde permaneço até aos dias de hoje.

Se já nutria um gosto imenso pelo desporto, foi então durante os últimos 10 anos que criei uma verdadeira paixão pelo meu desporto de eleição. Admito que esta escolha pode ter moldado o meu futuro enquanto pessoa e enquanto profissional, já que sendo um corredor de longas distâncias, a mentalidade que é proveniente desta disciplina só pode ser traduzida em duas coisas: consistência e superação. Como sustenta Bento (2004), a prática desportiva continuada, particularmente em disciplinas de resistência, exige uma autodisciplina que transforma o esforço físico numa ética de vida, onde a consistência do treino e a superação dos limites individuais são os pilares da construção da personalidade.

Após concluir o meu ensino secundário no Colégio Internato dos Carvalhos, surgiu uma questão fundamental: para que faculdade devo seguir?

A realidade, embora desanimadora, é que não consegui ingressar na FADEUP, sendo, assim, obrigado a optar por uma instituição que pudesse acolher a minha vontade de me tornar professor. O distrito escolhido foi Vila Real, onde fiquei durante 3 anos a concluir a licenciatura em Ciências do Desporto. Embora tenham sido provavelmente os melhores anos da minha vida académica, é curioso observar que o início se revelou bastante desafiante, devido às diversas questões associadas a viver sozinho.

O meu pai sempre me disse que não se cresce no conforto, e foi exatamente isso que procurei fazer durante este ciclo de estudos, apliquei-me, vivenciei, e aprendi com todos os momentos que tive a oportunidade de abarcar.

Porque a verdade é uma, em Vila Real foi onde me encontrei, foi onde tive a sorte de conhecer os meus melhores amigos, e onde fui obrigado a ser disciplinado tanto nos treinos como nos estudos. Foi então que após uma grande reflexão, uma questão surgiu-me nos pensamentos, “Porque é que não concluo o mestrado no Porto?”. Com este objetivo em mente, candidatei-me ao MEEFEBS, no ano letivo 2024/2025, onde permaneço desde o início do mesmo. Neste pequeno período, senti uma pressão muito grande naquilo que são os meus objetivos futuros, não só educativo-pedagógicos, mas também projetos pessoais que ambicionava há bastante tempo, por isso desde o início do ano letivo 24-25 assumi a função como Técnico de Atividades de Enriquecimento Curricular, e treinador no clube que pertenço (CFOD).

O espírito empreendedor sempre fez parte da minha forma de estar, sendo assim impulsionou-me a criar dois projetos com tipologias distintas: uma focada no setor do artesanato e design de produto (criação de velas artesanais) e outra na prestação de serviços de eventos e animação (animação e aluguer insufláveis). Tenciono gerir estes projetos paralelamente à minha carreira como professor de EF, encarando-os não como distrações, mas como extensões da minha capacidade criativa e organizacional.

2.2 Expectativas Iniciais

As minhas expectativas relativamente ao EP começaram a delinear-se muito antes do primeiro contacto efetivo com a realidade escolar. Desde cedo, os professores de EF assumiram, para mim, um papel de referência e inspiração, sendo frequentemente vistos como modelos a seguir. Essa admiração foi moldando, ao longo dos anos, a forma como idealizava a profissão docente.

A colocação na Escola Básica Pêro Vaz de Caminha não correspondeu à minha primeira opção, o que, numa fase inicial, gerou alguma surpresa e incerteza. Confesso que não esperava ser colocado fora das minhas primeiras escolhas e, por isso, o primeiro contacto com esta realidade foi marcado por alguma hesitação. Além disso, a perceção inicial que tinha da escola era influenciada por comentários de colegas de curso, que a descreviam como uma instituição potencialmente problemática. O facto de se tratar de uma escola integrada no programa TEIP também suscitou algumas dúvidas, uma vez que,

até então, desconhecia em profundidade o significado e as implicações deste contexto educativo.

No primeiro dia, a PC mostrou-nos os diferentes espaços da escola, permitindo-me construir uma perceção mais concreta e positiva da instituição. Ao nível das condições para a prática da EF, a escola revelou-se bastante bem equipada, Pavilhão, um ginásio, um campo de futebol exterior relvado e um campo exterior de basquetebol. Para além disso, o material encontrava-se em muito boas condições, o que representava uma vantagem significativa para o planeamento e desenvolvimento das aulas.

Posteriormente, participámos numa reunião geral com o Presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP), que assumia funções pela primeira vez naquele ano letivo. Nesse momento, foi evidente a sua intenção de mobilizar e motivar o corpo docente para um ano exigente, marcado por desafios, mas também por possibilidades de intervenção educativa significativa.

Após esse momento, realizou-se a reunião de estágio, na qual foram definidas as turmas residentes e partilhadas. A escolha das turmas foi condicionada, em grande parte, pela disponibilidade horária dos elementos do Núcleo de Estágio.

Este foi, de certa forma, o ano em que os papéis começaram a inverter-se. Depois de tantos anos enquanto aluno, passava agora a assumir uma posição de liderança, orientação e responsabilidade perante outros alunos. Esta transição fez-me compreender que ser professor de EF não se resume a ensinar modalidades ou desenvolver capacidades motoras, mas implica também contribuir para uma educação mais ampla, capaz de formar jovens para a vida, ajudando-os a respeitar regras, a cooperar, a lidar com a frustração e a participar de forma ativa na sociedade. Esta ideia aproxima-se da perspetiva de Batista e Queirós (2013), ao defenderem uma educação que ultrapassa a dimensão meramente física e desportiva, contribuindo para a formação integral dos alunos.

A consciência de que o estágio representava uma etapa decisiva para a conclusão da minha formação e para a consolidação da minha identidade enquanto futuro docente conferia-lhe um significado particularmente especial.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Escola Cooperante

A escola cooperante (EC) integra o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha e encontra-se inserida num contexto socioeconómico desfavorecido, estando envolvida por vários bairros sociais. Esta realidade confere à instituição características particulares e desafios acrescidos ao nível educativo, justificando a sua integração no programa TEIP. Este programa tem como principal finalidade combater o abandono escolar precoce e os comportamentos de indisciplina, promovendo o sucesso educativo e a inclusão.

Atualmente, esta iniciativa abrange 146 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas em todo o país. Como refere Alarcão (2001), a escola assume, nestes contextos, um papel determinante na compensação das desigualdades sociais, sendo fundamental a adoção de respostas pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos.

O agrupamento de Escolas Básica Pêro Vaz de Caminha é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: a Escola Básica Pêro Vaz de Caminha, que funciona como escola sede, a EB1/JI da Agra, a EB1/JI de São Tomé e a EB1/JI dos Miosóti. A coexistência de diferentes níveis de ensino no mesmo agrupamento permite um acompanhamento mais consistente e articulado do percurso escolar dos alunos, favorecendo a continuidade educativa e a coerência do processo de ensino-aprendizagem, como defende Fullan (2007), onde refere que a articulação entre ciclos constitui um fator essencial para a promoção do sucesso escolar.

No que diz respeito às infraestruturas desportivas, a escola sede apresenta condições bastante favoráveis para a prática da EF. Possui quatro espaços distintos destinados a esta disciplina: um pavilhão desportivo (figura 1), um ginásio gimnodesportivo, um polidesportivo exterior e um campo de futebol com relvado sintético (figura 2).

A existência de material adequado e em quantidade suficiente facilitou o planeamento das aulas, permitindo uma gestão eficaz do tempo e dos recursos, sem constrangimentos significativos ao nível do espaço ou do equipamento.



Figura 1 - Escola Pêro Vaz de Caminha



Figura 2 – Escola Pero Vaz de Caminha (vista de cima)

Neste enquadramento, a disciplina de EF assume um papel particularmente relevante. Para além de integrar o currículo escolar, constitui frequentemente uma das áreas de maior interesse e motivação para os alunos, funcionando como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências motoras, sociais e pessoais. Pelo seu carácter dinâmico e pelo impacto positivo que exerce nos alunos, a disciplina destaca-se como um elemento central no quotidiano escolar.

Por último, importa referir que a EC proporciona um ambiente seguro e acolhedor, demonstrando uma preocupação constante com a integração dos alunos e com a criação de um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, torna-se essencial continuar a reforçar estratégias que promovam uma educação mais equitativa, de maior qualidade e ajustada às necessidades reais da comunidade educativa.

Neste contexto, a realização do EP nesta instituição permitiu-me contactar com uma realidade escolar diversificada, proporcionando múltiplas vivências e experiências pedagógicas enriquecedoras, tanto ao nível da relação com os alunos como da prática docente.

3.2 Núcleo de Estágio e Grupo disciplinar de EF

O Núcleo de Estágio (NE) assumiu, para mim, um significado muito mais relevante do que inicialmente perspectivava antes de ingressar no EP. Numa fase inicial, a minha perceção acerca deste grupo de estudantes-estagiários (EE) remetia para uma rede de cooperação alicerçada na partilha de conhecimentos e experiências, promotora de aprendizagens significativas. Contudo, a realidade revelou-se ainda mais enriquecedora.

De facto, para além de encontrar um contexto marcado pela partilha, reflexão e construção conjunta de estratégias pedagógicas, deparei-me igualmente com um vínculo de amizade singular, no qual os elementos do NE se assumiram não apenas como colegas, mas também como amigos. Apesar de os restantes elementos do NE já se conhecerem do ano anterior e eu integrar o grupo proveniente de uma turma diferente, essa circunstância nunca constituiu um obstáculo, onde desde o primeiro momento fui acolhido de forma natural, rápida e espontânea.

Para além disso, o ambiente vivido no gabinete de EF, na sala de professores, nos diferentes espaços escolares e até nos almoços de quarta-feira contribuiu para reforçar uma dinâmica constante de interação e colaboração, aproximando-se da lógica do “Think, Pair and Share”, proposta por Lyman F. T. (1981), como ilustra a imagem seguinte:

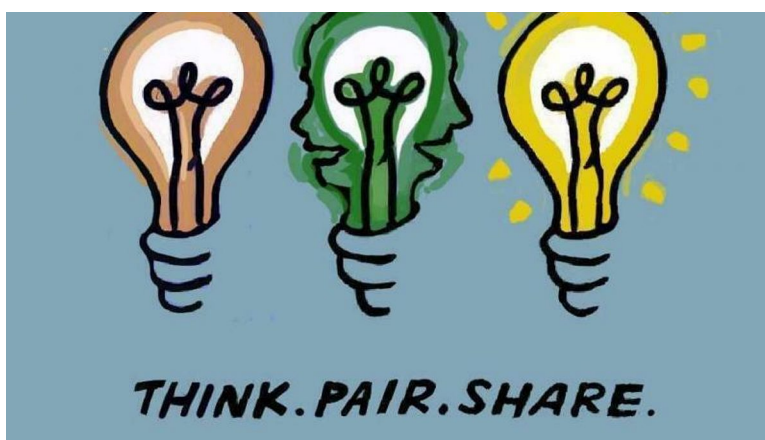


Figura 3 - "Think, Pair and Share" - Frank Lyman (1981)

<https://researchschool.org.uk/durrington/news/how-effective-is-think-pair-share>

A abertura, disponibilidade e espírito colaborativo demonstrados por todos os elementos fizeram com que o estágio ultrapassasse a dimensão de uma experiência de aprendizagem individual, assumindo-se antes como um processo coletivo de suporte mútuo e desenvolvimento partilhado. Neste sentido, Batista et al. (2014) salientam que o trabalho colaborativo orientado para desafios reais favorece a criação de um clima de confiança, potenciador da construção do conhecimento.

Este grupo funcionou como uma verdadeira equipa de trabalho cooperativa, acolhendo as minhas fragilidades e potenciando o desenvolvimento da minha melhor versão profissional. Cada estagiário assumia responsabilidades ao nível do planeamento, lecionação, observação e análise das aulas, bem como da elaboração das Unidades Didáticas (UD) e respetivas reflexões. Semanalmente, realizavam-se reuniões orientadas pela PC, nas quais eram discutidos aspetos pedagógicos, estratégias de ensino e oportunidades de melhoria.

Tanto a PC como a professora co-cooperante (PCC) assumiram uma postura extremamente disponível, acessível e genuinamente comprometida com o meu desenvolvimento enquanto futuro docente. A vasta experiência profissional de ambas, aliada a um elevado nível de exigência pedagógica, contribuiu para a criação de um ambiente de trabalho seguro, estruturado e propício à aprendizagem. Esta combinação entre orientação rigorosa e proximidade relacional permitiu-me crescer de forma consistente e confiante ao longo do ano letivo.

O feedback sistemático após as aulas, as reflexões conjuntas e as conversas informais revelaram-se fundamentais para o meu progresso. Estes momentos de partilha permitiram-me identificar com maior clareza os meus pontos fortes, assim como as áreas a melhorar como evidencio nas notas de campo:

“admito ter uma boa capacidade de liderança, talvez oriunda da minha prática profissional naquilo que é a gestão de situações de conflito”
(NC, 16/10/2025).

“No global, estas aulas evidenciaram fragilidades claras na minha capacidade de prever o impacto organizacional das tarefas propostas, particularmente no aquecimento, ajustando progressivamente a minha intervenção às características da turma e às necessidades individuais de cada aluno.”
(NC, 09/10/2025).

Para além do acompanhamento direto das PC, importa igualmente destacar o papel do grupo disciplinar de EF. Desde o início do EP, todos os docentes do grupo se mostraram disponíveis, recetivos e entusiasmados com a presença dos estagiários, criando um ambiente de integração muito positivo. Durante as atividades promovidas pela escola, como torneios, eventos desportivos e iniciativas integradas no Plano Anual de Atividades (PAA), foi notória a entreatajuda e o trabalho colaborativo entre os elementos do grupo disciplinar.

3.3 Caracterização das Turmas

3.3.1 Turma Residente

A seleção da turma residente foi realizada em articulação com a PC, tendo sido concedida liberdade de escolha aos estagiários. A opção por uma das 4 turmas do 9.º ano prendeu-se devido a questões organizacionais e de compatibilidade horária por parte dos EE. Tendo em conta a faixa etária dos alunos, considerei que seria uma oportunidade relevante para desenvolver competências relacionadas com a gestão de grupo, afirmação da autoridade pedagógica e construção de relações baseadas no respeito mútuo.

Confesso que, antes de conhecer a turma, as minhas expectativas eram reduzidas. A informação prévia transmitida pela PC, que a descrevia como particularmente desafiante, acabou por condicionar a forma como me preparei para os primeiros contactos, criando inevitavelmente uma predisposição cautelosa face ao que me esperava, como é relatado:

“a turma que me foi atribuída é conhecida pelo meio escolar como bastante exigente, sem regras e com dificuldade em perceber os limites da sala de aula”
(NC, 09/10/2006).

Nos primeiros contactos, os alunos relevam uma postura relativamente tranquila, o que me levou, numa fase inicial, a ter uma perceção mais positiva do grupo, como menciono:

“a turma mostrou interesse nas atividades práticas e boa disposição para momentos de maior dinamismo”
(NC, 25/09/2005).

No entanto, com o decorrer das aulas, esta visão foi-se alterando, tornando-se evidente que se tratava, de uma turma exigente do ponto de vista comportamental, confirmando as expectativas iniciais, como está exposto:

“Neste jogo senti, realmente que a turma que me foi atribuída é muito difícil, e digo até um pouco desmotivadora, no prisma em que desvalorizam o meu trabalho, dando um valor depreciativo aos exercícios que proponho”
(NC, 17/10/2025).

A turma era inicialmente constituída por 15 alunos, tendo ficado reduzida a 14 ao longo do ano letivo devido à transferência de um elemento. Para além disso, verificaram-se ausências frequentes por parte de alguns alunos, o que condicionou pontualmente a dinâmica das aulas e a consistência do processo de E-A.

Era composta maioritariamente por alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. De um modo geral, todos se encontravam aptos para a prática da disciplina de EF, não existindo limitações médicas impeditivas. No entanto, verificava-se uma clara heterogeneidade ao nível da experiência desportiva, sendo que aproximadamente metade dos alunos praticava desporto federado, sobretudo futebol, enquanto os restantes não tinham prática regular de atividade física estruturada fora do contexto escolar.

Esta diferença refletia-se diretamente no desempenho motor. Era possível identificar dois níveis distintos de competência: um grupo com maior domínio técnico e coordenação motora, fruto da prática extracurricular, e outro com mais dificuldades ao nível da execução e compreensão das tarefas.

Do ponto de vista comportamental e socioafetivo, tratava-se de uma turma particularmente enérgica e frequentemente desregulada. Era, inclusivamente, reconhecida no seio da comunidade escolar como uma turma que colocava desafios significativos, apresentando um histórico relevante de ocorrências disciplinares nas diferentes disciplinas. A consulta do perfil da turma na plataforma inovar revelou um registo extenso de participações disciplinares, evidenciando padrões recorrentes de indisciplina, incumprimento de regras e conflitos interpessoais, como afirmo:

“de acordo com os registos prévios que fiz na última sexta-feira, existe uma lista imensa de ocorrências tanto no inovar alunos como no processo individual dos alunos onde indicam o nível comportamental da turma”
(NC, 05/12/2025).

A competitividade assumia-se como um traço dominante do grupo, manifestando-se com particular intensidade nas situações de jogo. Quando as tarefas propostas tinham um carácter dinâmico e competitivo, o envolvimento

dos alunos era visivelmente maior, contudo, esse mesmo envolvimento trazia consigo dificuldades recorrentes, nomeadamente a fraca tolerância à frustração, a contestação de decisões e a dificuldade em aceitar resultados desfavoráveis. Como registado nas notas de campo,

"quando os exercícios são dinâmicos e competitivos, resulta perfeitamente",
(NC, 15/01/2026),

Onde efetivamente desafio residia precisamente em canalizar essa energia competitiva de forma construtiva, evitando que se transformasse em conflito.

A cooperação, a entreaajuda e o respeito pelas normas não emergiam, numa fase inicial, como competências e valores consolidados. Neste sentido, tornou-se evidente a importância da definição e aplicação consistente de regras desde os primeiros momentos. A implementação de normas claras revelou-se fundamental para a organização da aula e para a criação de um ambiente de E-A mais estruturado, um exemplo disso aconteceu quando os alunos deixaram o material espalhado e mal organizado, onde como é evidenciado:

"reforcei a necessidade de cumprir normas com civilidade e espírito de grupo onde numa situação específica, os alunos deixaram o material espalhado e mal-organizado, não permitindo ninguém sair do pavilhão sem que arrumassem devidamente o material utilizado"
(NC, 03/10/2025).

Deste modo, foi necessário desenvolver uma intervenção pedagógica intencional e contínua, centrada não só no desenvolvimento das competências motoras, mas também na promoção de valores como o respeito, o fair play, a responsabilidade e a cooperação.

3.3.2 Turma Partilhada

A atribuição da turma partilhada teve por base a articulação horária com a turma residente, onde a lecionação foi realizada em regime de coadjuvação com um dos meus 4 colegas, sendo o planeamento discutido e estruturado de forma colaborativa, garantindo coerência metodológica e alinhamento nas estratégias pedagógicas adotadas.

A turma partilhada correspondia a um 6.º ano de escolaridade, onde inicialmente foi composta por 19 alunos, tendo passado a integrar 18 elementos após a saída de um aluno durante o primeiro período.

À semelhança das restantes turmas da escola, esta apresentava características muito particulares, fortemente influenciadas pelo contexto sociofamiliar dos alunos. Ao longo do ano, nomeadamente através das reuniões de conselho de turma, fomos tomando conhecimento de realidades complexas e, por vezes, perturbadoras, como situações de abandono familiar, famílias destruturadas, divórcio conflituoso e, em alguns casos, exposição a ambientes de violência doméstica como espalha a seguinte reflexão, “de acordo com o último conselho de turma, existem mais *de três casos com situações de abandono familiar identificadas, o que ilustra bem a dimensão e a gravidade do contexto sociofamiliar deste grupo*” (NC, 10/2025).

Estas realidades, externas ao espaço escolar, mas profundamente presentes na vida de alguns alunos, refletiam-se inevitavelmente na sua postura em contexto de aula, reforçando a consciência do papel social da escola e do professor em contextos marcados por maior vulnerabilidade (Alarcão, 2001; Bronfenbrenner, 1979).

Do ponto de vista comportamental, a gestão da turma revelou-se particularmente desafiante. Existiam alunos com dificuldade em aceitar regras, em regular emoções e em lidar com a frustração, sobretudo em situações competitivas. Esta realidade ficou bem patente no seguinte episódio:

"ocorreu uma situação disciplinar relevante, onde durante um jogo de futebol, um aluno agrediu outro colega sem motivo aparente"
(NC, 15/05/2026),

Evidenciando a dificuldade do grupo em gerir impulsos em contextos de maior intensidade emocional. Alguns alunos apresentavam impulsividade marcada, necessidade constante de validação e dificuldade em manter a concentração durante períodos prolongados. Outros demonstravam insegurança e baixa autoconfiança, reagindo de forma negativa perante situações de insucesso imediato. Um exemplo particularmente ilustrativo:

“durante uma aula em que uma aluna não conseguiu executar com sucesso lançamentos à parede em várias tentativas consecutivas, teve alguns colegas com comentários depreciativos, demonstrando pouca empatia”
(NC, 24/04/2026).

Esta situação revelou a fragilidade das competências relacionais e empáticas do grupo.

A nível motor, verificava-se igualmente uma discrepância significativa entre alunos com prática desportiva regular e outros com experiências motoras mais limitadas. Essa diferença refletia-se na execução técnica, na compreensão tática e na própria atitude perante o esforço. Enquanto alguns demonstravam facilidade e autonomia, outros necessitavam de apoio individualizado, instruções mais claras e tarefas adaptadas ao seu nível de competência.

Reconhecemos que lidar com esta turma constituiu um desafio importante no nosso percurso enquanto EE. Exigiu-nos maior capacidade de gestão emocional, coerência na aplicação de regras, firmeza aliada à compreensão e, sobretudo, sensibilidade para perceber que muitos dos comportamentos observados eram reflexo de realidades externas à escola.

Assim, procurámos desenvolver estratégias que promovessem não apenas o desenvolvimento motor, mas também competências sócias emocionais, como o respeito, a cooperação, a autorregulação e o fair-play. Gradualmente, foi possível observar pequenas evoluções, que, embora discretas, representaram conquistas significativas tanto para os alunos como para nós enquanto futuros docentes.

4. Enquadramento Operacional

A Área corresponde ao conjunto de processos que sustentam a Prática Pedagógica (PP), integrando as etapas estruturantes que orientam e fundamentam a intervenção do professor em contexto real. Esta área organiza-se em diferentes momentos interdependentes, nomeadamente a fase de conceção, o planeamento, a implementação das estratégias pedagógicas, a avaliação, a observação e a reflexão.

Neste sentido, o presente capítulo tem como propósito explicitar o modo como concebi, preparei, operacionalizei, refleti e avaliei a minha intervenção ao

longo do ano letivo. Procura-se evidenciar as opções pedagógicas assumidas, os princípios teóricos que as sustentaram e a forma como foram concretizadas nas aulas lecionadas às turmas atribuídas. Para além da descrição das ações desenvolvidas, pretende-se analisar criticamente as decisões tomadas, destacando os ajustamentos realizados face às características específicas dos alunos e às exigências do contexto escolar

4.1 Planeamento

4.1.1 Planeamento Anual

O planeamento anual (PAN) surgiu, desde o início do estágio, como um suporte fundamental para a minha prática pedagógica. Mais do que um simples documento organizativo, foi uma ferramenta que me permitiu estruturar o meu pensamento enquanto professor e dar sentido àquilo que pretendia desenvolver ao longo do ano letivo. Durante as fases iniciais, senti que este documento era essencial para conseguir ter uma visão global da disciplina, permitindo-me perceber de forma clara quais as modalidades a lecionar, em que momentos e com que objetivos. Tal como refere Bento (2003), o planeamento constitui um elemento central na organização do ensino, permitindo ao professor orientar a sua intervenção de forma consciente e estruturada.

De facto, sem o PAN (Anexo 4), torna-se extremamente difícil organizar o processo de E-A, onde a gestão dos espaços disponíveis na escola revelou-se um fator determinante na construção do mesmo, nomeadamente pela necessidade de articular as modalidades com o roulement existente entre o pavilhão, o ginásio e o espaço exterior. Assim, o PAN teve de ser pensado em função das condições espaciais disponíveis, permitindo ajustar as modalidades aos espaços atribuídos, antecipar alternativas e evitar constrangimentos na organização das aulas. Esta articulação entre o planeamento e as condições reais de ensino vai ao encontro do que defendem Mesquita e Graça (2011), para quem um planeamento eficaz não se limita à definição de objetivos e conteúdos, mas implica necessariamente considerar as condições concretas em que o ensino decorre, garantindo uma intervenção pedagógica mais coerente e ajustada ao contexto.

Outro aspeto que considerei particularmente relevante foi o facto do PAN me proporcionar uma visão global não só das modalidades, mas também das atividades e eventos escolares previstos ao longo do ano. Esta perspetiva mais abrangente permitiu-me integrar a minha prática pedagógica com a dinâmica da escola, nomeadamente através da participação em iniciativas como torneios, corta-mato ou outras atividades previstas.

Ao longo do estágio, fui também percebendo que o planeamento anual, apesar da sua importância, não pode ser encarado como um documento fechado. A realidade da prática pedagógica, sobretudo numa turma com características tão desafiantes como a minha, obrigou-me a ajustar constantemente aquilo que tinha inicialmente previsto. Em vários momentos, senti que o planeamento não correspondia totalmente às necessidades dos alunos, levando-me a adaptar estratégias, alterar sequências de conteúdos e, por vezes, reformular completamente a abordagem às modalidades, “decidi optar pelo Modelo de Educação Desportiva (MED) na modalidade de Futebol, numa perspetiva de trabalhar a união de grupo, entreajuda e moderar o fator competição” NC, 05/03/2026. Esta necessidade de adaptação contínua é também destacada por Rink (2014), ao referir que o ensino eficaz implica uma constante tomada de decisão em função das respostas dos alunos.

Este confronto entre aquilo que é planeado e aquilo que realmente acontece em aula foi, para mim, uma das maiores aprendizagens do estágio. Percebi que planear é fundamental, mas que a capacidade de adaptação é ainda mais importante. Tal como refere Bento (2003), o planeamento deve orientar a ação, mas nunca limitar a capacidade de resposta do professor perante a realidade concreta. Também Schön (1983) reforça esta ideia ao destacar o papel do professor reflexivo, que ajusta a sua prática em função das situações que emergem no contexto real.

Assim, o PAN acabou por assumir um papel duplo no meu processo de formação: por um lado, foi um guia essencial que me ajudou a organizar e estruturar a minha intervenção, por outro, foi um ponto de partida para um processo constante de reflexão e ajustamento. Foi através desta articulação entre planeamento e adaptação que fui construindo a minha identidade enquanto professor, percebendo que ensinar não é apenas seguir um plano, mas sim

saber responder, de forma consciente e crítica, às exigências do contexto e dos alunos, tal como defende Perrenoud (2000).

4.1.2 Unidade Didática

A construção de uma Unidade Didática (UD), revelou-se, para mim, um dos processos mais desafiantes, mas simultaneamente mais enriquecedores ao longo do estágio. Desde o início, senti que a formação adquirida na unidade curricular de Didática Geral do Desporto, no ano anterior, teve um papel fundamental na minha preparação, sobretudo pelas aplicações práticas que realizámos nas diferentes modalidades. Esse contacto prévio permitiu-me entrar no estágio com uma base estruturada, facilitando a organização inicial das UD e a compreensão da lógica de progressão dos conteúdos, tal como defendido por Vickers (1990), ao referir a importância de um planeamento estruturado e intencional no ensino das atividades físicas.

Ainda assim, a passagem da teoria para a prática evidenciou que saber planear não se resume ao preenchimento de um documento. Numa fase inicial, admito que as minhas UD apresentavam uma estrutura pouco consistente, muito próxima de uma lógica quase mecânica, onde me limitava a organizar conteúdos e a distribuir conteúdos de forma pouco intencional. Olhando para trás, reconheço que muitas dessas unidades pareciam demasiado preenchidas, sem uma estratégia clara, onde os conteúdos surgiam de forma algo desarticulada e sem uma verdadeira ligação entre si. Esta dificuldade inicial reflete, de certa forma, a complexidade do processo de ensino, que, como refere Bento (2003), vai muito além da simples organização de conteúdos, exigindo uma clara intencionalidade pedagógica.

Com o decorrer do estágio, e sobretudo com o apoio da PC e a constante partilha com o NE, fui progressivamente compreendendo melhor o verdadeiro significado de planear uma UD (Anexo 5), como se pode verificar:

*“Mais do que selecionar conteúdos ou definir momentos de introdução e
exercitação, comecei a perceber que o essencial passa por construir uma lógica
coerente de ensino, centrada nas necessidades reais dos alunos e no contexto em
que estão inseridos”.*
(NC, 12/03/2026).

Neste sentido, tal como defende Vickers (1990), cada decisão pedagógica deve estar alinhada com objetivos claros, promovendo uma progressão estruturada e significativa das aprendizagens.

Uma das maiores aprendizagens que retirei deste processo foi a necessidade de olhar para além do domínio motor. Progressivamente, fui percebendo que o professor de EF não se pode limitar a planear apenas o "que ensinar", mas deve também refletir sobre "como ensinar" e "para quê ensinar" (Bento, 2003). O contexto em que a minha prática se desenvolveu, marcado por dificuldades ao nível comportamental e relacional, levou-me a valorizar cada vez mais os aspetos psicossociais da aprendizagem. Como defendem Mesquita e Graça (2011), o ensino do desporto não pode dissociar-se da dimensão social e relacional, sendo fundamental criar contextos pedagógicos que promovam não apenas o desenvolvimento motor, mas também competências como a cooperação, o respeito e a responsabilidade. Assim, deixei de encarar conceitos como cooperação, respeito ou fair-play como meras intenções descritas no papel, passando a integrá-los de forma concreta nas minhas estratégias pedagógicas, em linha com o que Siedentop (1994) defende relativamente ao papel formativo do desporto na educação integral dos jovens.

Isto implicou, por exemplo, definir tarefas específicas que promovessem a entreajuda, criar regras de funcionamento que incentivassem o respeito mútuo ou estruturar situações de jogo onde a cooperação fosse um elemento essencial para o sucesso, indo ao encontro da perspetiva de Mesquita e Graça (2011), que destacam a importância da dimensão social e relacional no ensino do desporto.

Outra dificuldade sentida ao longo do processo prendeu-se com a gestão dos conteúdos dentro de cada unidade didática. Inicialmente, existia uma tendência para querer abordar demasiados aspetos numa única aula ou num curto espaço de tempo, o que se revelou contraproducente. Com a experiência, fui percebendo que a aprendizagem exige tempo, repetição e consolidação, sendo mais eficaz focar-me em poucos objetivos, mas trabalhados de forma consistente e intencional.

Este processo de evolução foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, permitindo-me compreender que planear não é apenas

organizar conteúdos, mas sim tomar decisões pedagógicas fundamentadas, ajustadas e com intencionalidade, tal como defende Bento (2003).

4.1.3 Plano de Aula

Numa fase inicial do estágio, confesso que não atribuía ao Plano de Aula (PA) a importância que este merece. Considerava que ter os exercícios mentalmente estruturados era suficiente para conduzir uma boa aula, desvalorizando a necessidade de os formalizar e detalhar por escrito, como mencionado:

“Pela minha experiência de treino ter um planeamento é necessário, no entanto não acho necessário, ser tão rigoroso como é (...)”
(NC, 24/10/2025).

Esta postura refletia, em parte, uma visão imatura do que é verdadeiramente planeado, confundindo a familiaridade com os conteúdos com a capacidade de os ensinar de forma intencional e estruturada. Elementos como os objetivos comportamentais, a organização da turma, os critérios de êxito, entre outros pareciam-me, numa primeira fase, aspetos demasiado formais e pouco relevantes para a prática real da aula.

No entanto, após várias conversas com a PC e através da análise dos planos realizados ao longo do estágio, fui alterando progressivamente esta perceção. Comecei a compreender que o plano de aula não deve ser visto como uma tarefa burocrática, mas como a idealização da aula que pretendemos concretizar. Ou seja, representa uma antecipação estruturada daquilo que o professor pretende desenvolver, permitindo organizar objetivos, tarefas, materiais, espaços e estratégias de intervenção. Tal como refere Bento (2003), a aula constitui o momento em que o pensamento e a ação do professor se encontram, tornando fundamental uma preparação cuidada e intencional.

Neste sentido, fui percebendo que “quem falha em planear, planeia falhar”, ou seja, a partir do momento em que passei a encarar o plano de aula como um suporte à minha intervenção, e não apenas como o cumprimento de uma tarefa exigida pelo estágio, a minha relação com este documento alterou-se significativamente. O plano começou a dar-me maior segurança, não só na organização da aula, mas também no meu espaço mental enquanto professor,

permitindo-me entrar nas aulas com maior clareza sobre aquilo que pretendia ensinar e sobre a forma como pretendia conduzir os alunos até esse objetivo.

Com o decorrer do ano letivo, a construção do plano de aula tornou-se um processo cada vez mais simples, direto e intencional. Fui percebendo que um bom plano não é aquele que apresenta muitos exercícios, mas aquele que apresenta tarefas bem escolhidas, com sentido, ajustadas aos objetivos da aula e às características dos alunos. Neste sentido, Aranha (2004) refere que, na preparação da aula, o professor deve considerar aspetos como o tempo de prática motora, a clareza dos objetivos, a motivação dos alunos e a relação pedagógica, elementos fundamentais para uma aprendizagem eficaz.

Outro aspeto importante foi perceber que o PA deve estar diretamente articulado com a UD. A aula não pode surgir como um momento isolado, mas como parte de uma sequência lógica e progressiva de aprendizagens. Esta ideia vai ao encontro de Rink (1993) e Vickers (1990), ao defenderem que o planeamento da aula deve transformar os objetivos gerais da unidade didática em experiências educativas concretas e significativas para os alunos. Assim, comecei a preocupar-me mais com a coerência entre objetivos, tarefas, critérios de êxito e organização da turma, evitando planejar exercícios apenas porque pareciam interessantes ou dinâmicos.

Ao longo do estágio, compreendi também que o PA deve ser flexível. Apesar de ser importante entrar na aula com uma estrutura bem definida, a realidade pedagógica nem sempre corresponde ao que foi idealizado. Por vezes, foi necessário ajustar tarefas, alterar tempos, simplificar exercícios ou reorganizar grupos em função da resposta dos alunos, do comportamento da turma, do espaço disponível ou das dificuldades sentidas no momento (Anexo 6). Esta capacidade de adaptação revelou-se fundamental, pois o plano deve orientar a ação do professor, mas não limitar a sua capacidade de resposta perante o contexto real.

Atualmente, olho para o PA de forma completamente diferente. Vejo-o como uma construção intencional de um objetivo que pretendo alcançar com os alunos. Para um professor ainda em formação, como era o meu caso, este documento revelou-se fundamental, na medida em que me deu maior conforto na instrução, na organização da turma e na gestão da aula. Mais do que um

papel a preencher, o plano de aula tornou-se uma ferramenta de apoio à minha intervenção pedagógica, permitindo-me ensinar com maior segurança, clareza e propósito, como afirmo nas notas de campo:

“(...) até porque olho para o planeamento de aula e de facto percebo que é uma ferramenta para que consigamos consolidar e ter um prisma mais espacial daquilo que é a nossa PP”
(NC, 12/05/2026).

Em suma, o PA passou de um documento que inicialmente desprezava para uma ferramenta essencial no meu processo de formação. Foi através da sua construção, revisão e aplicação prática que compreendi melhor a importância de planear com intencionalidade, prever dificuldades, organizar estratégias e adaptar a intervenção às necessidades dos alunos. Esta evolução permitiu-me tornar a minha PP mais consciente, estruturada e eficaz, contribuindo de forma significativa para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor.

4.2 Gestão de Aula

A gestão de aula revelou-se, ao longo do EP, uma dimensão fundamental para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Desde o início da minha formação na licenciatura fui sendo incentivado a valorizar a rapidez nas transições entre exercícios, evitando perdas de tempo e procurando garantir que os alunos permanecessem o maior tempo possível em prática. Esta ideia é também veiculada por Rink (1993), ao salientar que, em EF, a maximização do tempo de prática é um fator essencial para a aprendizagem, uma vez que os alunos necessitam de oportunidades repetidas e significativas de execução motora.

Inicialmente, uma das maiores dificuldades sentidas relacionou-se precisamente com a gestão do tempo de aula. Em várias situações, perdia demasiado tempo na explicação das tarefas ou na organização do material, reduzindo o tempo efetivo de prática motora dos alunos. Com o decorrer do estágio, fui percebendo a importância de utilizar instruções mais objetivas e de preparar previamente o material, permitindo uma maior fluidez entre exercícios

e uma melhor gestão global da aula. Esta preocupação está alinhada com Siedentop (1991), ao defender que a forma como o professor organiza o tempo, o espaço e os recursos influencia diretamente a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Ao longo do EP, fui percebendo que a instrução deve transmitir a informação de forma simples, direta e objetiva, evitando explicações demasiado longas que acabam por gerar dispersão e reduzir o tempo de prática.

A maximização do tempo de prática assumiu particular relevância no meu contexto de intervenção, uma vez que, de acordo com a ficha de caracterização da turma, apenas 7 dos 13 alunos praticavam desporto fora da escola. Este dado reforçou a minha perceção de que a EF representava, para vários alunos, uma das principais oportunidades de contacto regular com a prática motora. Por esse motivo, tornou-se ainda mais importante garantir que cada minuto da aula fosse aproveitado de forma significativa, promovendo não só a aprendizagem das modalidades, mas também uma exploração motora mais ampla e diversificada.

No caso específico da turma residente do 3.º ciclo, a gestão da aula assumiu uma importância ainda maior devido às características comportamentais do grupo. Tratava-se de uma turma desafiante, onde o controlo disciplinar, a definição de regras, a criação de rotinas e a afirmação da autoridade pedagógica foram aspetos essenciais desde os primeiros momentos. A implementação de regras claras permitiu estabelecer limites e criar um ambiente mais previsível, seguro e funcional. Tal como referem Rosado e Mesquita (2011), a gestão das tarefas envolve a organização do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, procurando alcançar elevados níveis de envolvimento e participação.

Para além disso, fui percebendo que a autoridade pedagógica não se constrói apenas pela imposição de regras, mas também pela consistência, pela previsibilidade e pela relação estabelecida com os alunos. Em situações de conflito ou de comportamentos desajustados, procurei intervir de forma firme, mas também pedagógica, tentando que os alunos compreendessem as consequências das suas atitudes. Esta postura foi particularmente importante nas situações competitivas, nas quais surgiam frequentemente conflitos, contestação de decisões ou dificuldades em aceitar a derrota.

A criação de rotinas revelou-se igualmente determinante para manter os alunos focados e reduzir momentos de dispersão. Estratégias como reunir a turma rapidamente para a instrução, definir sinais claros para parar a atividade, organizar previamente os grupos e estabelecer procedimentos para a transição entre exercícios contribuíram para uma aula mais funcional. Com o tempo, os alunos começaram a compreender melhor aquilo que era esperado em cada momento, o que permitiu reduzir tempos mortos e aumentar a fluidez das sessões, como espelha a seguinte reflexão:

“defini com os alunos, que quando o exercício acabasse à palavra (congela) que os alunos teriam de parar imediatamente”
(NC, 24/03/2026).

Em suma, a gestão de aula revelou-se uma das dimensões mais importantes da minha evolução enquanto futuro professor. Percebi que uma boa aula não depende apenas da qualidade dos exercícios ou do domínio dos conteúdos, mas também da capacidade de criar condições para que esses conteúdos possam ser realmente ensinados e aprendidos. Assim, a gestão eficaz da aula tornou-se um suporte essencial para maximizar o tempo de prática, melhorar o envolvimento dos alunos e construir um ambiente mais organizado, seguro e favorável ao processo de E-A.

4.3 Instrução e Demonstração

A instrução e a demonstração assumiram-se como dois dos domínios centrais da minha intervenção pedagógica ao longo do estágio. Desde o início, senti-me relativamente confortável neste domínio, muito por influência das experiências prévias que fui acumulando ao longo dos anos, nomeadamente no treino desportivo, e em contextos informais de ensino, como referido na reflexão:

“foi realçado o alto envolvimento dos alunos na tarefa, a minha capacidade de controlo de turma, e consequentemente a ausência de comportamentos desadequados.”
(NC, 23/11/2026).

Contudo, rapidamente percebi que a instrução em contexto de aula é bastante mais complexa do que aquilo que inicialmente antecipava. Apesar de transmitir a informação de forma simples e direta, fui-me apercebendo de que isso nem sempre era suficiente para garantir a compreensão por parte dos

alunos. A forma como comunicava, não só a nível verbal como a projeção da voz e a entoação, mas também a nível não verbal como a postura influenciava significativamente a forma como a mensagem era percebida. Assim, fui compreendendo que a eficácia da instrução não depende apenas do conteúdo transmitido, mas também da forma como este é estruturado e apresentado.

De acordo com a literatura, a instrução verbal constitui uma das formas mais elementares de comunicação e é fundamental nas fases iniciais de aprendizagem, especialmente quando os alunos ainda se estão a familiarizar com novos movimentos (Milan, Dragana & Milovan, 2004). No entanto, esta deve respeitar princípios essenciais, como a progressão do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido e a seleção da informação mais relevante. Neste sentido, uma das principais aprendizagens que fui consolidando ao longo do estágio foi a necessidade de simplificar a informação, evitando descrições longas e complexas, tal como refere Neto (2001), ao destacar a importância de o professor evidenciar apenas os aspetos essenciais das tarefas, adaptando a linguagem ao nível dos alunos.

Para além disso, fui também percebendo que os alunos têm uma capacidade limitada de retenção de informação, sobretudo em contextos iniciais de aprendizagem. Assim, fornecer demasiada informação num único momento pode ser contraproducente, dificultando a compreensão e a execução das tarefas.

“(...) o que pode ter sido conduzido pelo facto de eu fornecer demasiadas explicações ao mesmo tempo, dificultando a compreensão dos alunos”
(NC, 10/03/2026).

Neste sentido, comecei a estruturar melhor a minha instrução, procurando que esta fosse curta, objetiva e diretamente relacionada com o objetivo da tarefa, permitindo que os alunos iniciassem rapidamente a prática, tal como sugerido na literatura pedagógica.

Paralelamente à instrução, a demonstração assumiu um papel absolutamente fundamental no meu processo de ensino. Ao longo do EP, fui reforçando a ideia de que a demonstração é uma representação visual da execução, permitindo aos alunos compreenderem mais facilmente aquilo que é pretendido, em vez de apenas ouvirem uma explicação verbal (Oliveira & Perim, 2008). Esta ideia vai ao encontro do princípio de que “um gesto vale mais do que

mil palavras”, sendo particularmente relevante no ensino das habilidades motoras.

A demonstração encontra também suporte na teoria da aprendizagem social de Bandura (1971), que defende que os indivíduos aprendem através da observação do comportamento dos outros. Quando o aluno observa um modelo, consegue construir uma imagem mental da ação a realizar, o que facilita não só a execução, mas também a sua posterior avaliação e ajustamento. Assim, a demonstração não serve apenas para “mostrar”, mas para estruturar cognitivamente a ação do aluno.

Ainda assim, fui percebendo que a utilização da demonstração deve ser cuidadosamente planeada. Não basta demonstrar, é necessário saber quando e como o fazer. Em muitos momentos iniciais, cometia o erro de explicar várias tarefas de uma só vez, mantendo os alunos junto de mim e esperando que estes conseguissem memorizar toda a informação. No entanto, rapidamente percebi que esta estratégia não era eficaz, uma vez que os alunos chegavam às estações sem saber exatamente o que fazer. Com o tempo, fui ajustando a minha prática, passando a dividir os alunos pelas estações e a realizar a instrução e demonstração de forma localizada, o que permitiu uma maior compreensão e envolvimento por parte dos alunos.

Para além disso, comecei também a recorrer com maior frequência à participação dos alunos na demonstração, utilizando-os como modelo. Esta estratégia revelou-se eficaz, na medida em que os alunos tendem a identificar-se mais facilmente com pares, facilitando o processo de aprendizagem. De acordo com Bandura (1977), a aprendizagem por observação é potenciada quando o modelo é percebido como semelhante ao observador em termos de nível de competência, o que torna as tarefas mais acessíveis e compreensíveis para quem as observa.

Outro aspeto relevante que fui consolidando ao longo do estágio foi a importância de articular a instrução com a prática. A literatura sugere que a instrução não deve ocupar demasiado tempo da aula, devendo ser breve e funcional, permitindo maximizar o tempo de prática dos alunos. Assim, procurei reduzir o tempo de explicação e aumentar o tempo de envolvimento motor,

garantindo que a informação transmitida era suficiente para orientar a ação, mas não excessiva ao ponto de a comprometer.

4.4 Feedback

Relativamente ao feedback, este foi um domínio com o qual, desde o início do estágio, me senti relativamente confortável. A experiência prévia que trazia permitiu-me ter alguma confiança na forma como comunicava com os alunos, no entanto, ao longo do tempo, fui percebendo que dar feedback não se resume apenas a intervir, mas sim a intervir de forma adequada, consciente e com intencionalidade pedagógica.

No ensino, o feedback pode ser descritivo, corretivo, reforçador, interrogativo ou metacognitivo, incidindo sobre a tarefa, o processo ou a autorregulação. Quando bem aplicado, orienta a aprendizagem e melhora o desempenho dos alunos, como referem Hattie & Timperley (2007), Shute (2008), Black & William (1998).

Um dos primeiros aspetos que compreendi foi que a qualidade do feedback está diretamente relacionada com o domínio do conteúdo por parte do professor. Ou seja, só conseguimos dar um bom feedback quando nos sentimos seguros relativamente àquilo que estamos a ensinar. Em situações em que o domínio da modalidade não era tão elevado, senti mais dificuldade em identificar erros e em orientar os alunos de forma eficaz, o que vai ao encontro da ideia de que a falta de conhecimento pode comprometer o diagnóstico e a intervenção pedagógica.

Para além disso, fui percebendo que nem sempre “mais feedback” significa melhor ensino. Numa fase inicial, existia uma tendência para fornecer demasiada informação, muitas vezes pouco específica, o que acabava por dificultar a compreensão por parte dos alunos. Com o tempo, comecei a ajustar a minha intervenção, privilegiando um feedback mais simples, direto e focado nos aspetos essenciais da tarefa. Tal como referem Fishman e Tobey (1978), para ser eficaz, o feedback deve ser claro, específico e oportuno, permitindo ao aluno compreender exatamente o que deve melhorar.

Outro aspecto importante que fui desenvolvendo ao longo do estágio foi a gestão da frequência e do momento do *feedback*. Percebi que, em situações em que vários alunos cometiam o mesmo erro, fazia mais sentido interromper a tarefa e fornecer um *feedback* coletivo, em vez de intervir individualmente de forma repetitiva. Esta estratégia permitiu uma melhor gestão do tempo de aula e uma maior eficácia na correção dos erros, garantindo que todos os alunos beneficiavam da mesma informação. Refiro ainda nas minhas notas de campo:

“(...) como a turma estava a cometer o mesmo erro, em vez de parar individualmente, parei o exercício e decidi dar um feedback coletivo de maneira que todos me pudessem ouvir e perceber como melhorar”.
(NC, 12/05/2026)

Para além disso, fui também consolidando a importância da estrutura do *feedback*, nomeadamente através da utilização do chamado “*feedback* sanduíche”, que consiste na combinação de um reforço positivo, uma correção e um novo reforço positivo. Esta abordagem revelou-se particularmente eficaz na motivação dos alunos, permitindo corrigir sem desvalorizar o esforço realizado. Tal como defendem Mesquita (2023), o *feedback* não deve centrar-se exclusivamente no erro, devendo também valorizar os aspetos positivos, contribuindo para um clima de aula mais motivador e favorável à aprendizagem.

Outro elemento essencial no processo de *feedback* é o diagnóstico do erro. Ao longo do estágio, fui percebendo que não basta identificar que o aluno está a errar, é necessário compreender a origem desse erro para poder intervir de forma eficaz. Neste sentido, a sequência proposta por Piéron e Delmelle (1982) revelou-se particularmente útil: observar e identificar o erro, decidir se deve intervir, fornecer um *feedback* informativo e, posteriormente, verificar se houve alteração no comportamento do aluno.

Ao longo do percurso, reconheço que a minha atuação variou entre momentos em que fornecia pouco *feedback* e outros em que era excessivamente interventivo. No entanto, com o apoio da Professora Cooperante, a partilha com o Núcleo de Estágio e a reflexão sobre a prática, consegui encontrar um equilíbrio, ajustando a frequência, a qualidade e o momento da minha intervenção.

Tal como referem Piéron e Delmelle (1982), o feedback, quando bem estruturado e aplicado de forma consistente, tem um impacto significativo no processo de aprendizagem motora.

Em suma, o *feedback* revelou-se uma ferramenta pedagógica essencial ao longo do estágio, permitindo orientar os alunos, corrigir erros e potenciar aprendizagens. Mais do que uma simples intervenção, compreendi que o feedback deve ser pensado, estruturado e adaptado ao contexto, sendo um dos elementos-chave para a qualidade do ensino e para o sucesso dos alunos.

4.5 Modelos de Ensino

A seleção dos modelos de ensino constituiu uma das decisões pedagógicas mais importantes ao longo do estágio, uma vez que influenciou diretamente a forma como os conteúdos eram ensinados e como os alunos se envolviam no processo de aprendizagem. Como refere Metzler (2000), os modelos de ensino devem ser escolhidos em função dos objetivos de aprendizagem, das características do contexto e da natureza das matérias de ensino, não existindo uma abordagem universalmente adequada a todas as situações. A especificidade de cada modalidade, as suas exigências técnicas, táticas e relacionais, bem como o perfil da turma, constituem fatores determinantes na opção por um modelo em detrimento de outro, exigindo do professor uma capacidade de análise e decisão permanente ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011).

Ao longo do ano letivo, a minha intervenção pedagógica assentou essencialmente em dois modelos: o Modelo de Instrução Direta (MID) o Modelo de Educação Desportiva (MED), e o Teaching Games for Understanding (TGfU).

Numa fase inicial, devido às características da turma residente, marcada por comportamentos disruptivos, dificuldades no cumprimento de regras e reduzida capacidade de concentração, recorri sobretudo ao MID. Esta abordagem permitiu-me estruturar melhor as aulas, definir regras claras e garantir maior controlo do grupo. Através de instruções objetivas, demonstrações e feedback constante, foi possível criar um clima de aula mais organizado e favorável à aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011).

Contudo, à medida que fui conhecendo melhor a turma, percebi que o controle comportamental, apesar de importante, não era suficiente para responder aos problemas de motivação e envolvimento dos alunos. A estrutura rígida do MID, embora eficaz na criação de rotinas e na redução dos comportamentos disruptivos, não promovia o envolvimento ativo dos alunos nem respondia às suas necessidades motivacionais. Tornou-se evidente que era necessário ir mais longe, criar condições para que os alunos se sentissem parte do processo, com responsabilidades concretas e um papel mais ativo na dinâmica da aula.

Neste sentido, comecei a introduzir princípios do MED, particularmente nas UD de Atletismo e Futebol. No Atletismo, a organização em equipas estáveis e a atribuição de papéis diferenciados, como cronometrista, juiz ou capitão de equipa, permitiram aumentar o envolvimento dos alunos e criar dinâmicas de responsabilidade que o MID não havia conseguido promover da mesma forma. Esta experiência revelou-se suficientemente positiva para aprofundar a sua aplicação na UD de Futebol, modalidade que concentrava os maiores problemas comportamentais da turma e que, simultaneamente, era aquela onde os alunos demonstravam maior interesse. A lógica era precisamente essa, utilizar a modalidade preferida como terreno de intervenção, transformando a competição num veículo de cooperação e responsabilidade partilhada, em vez de fonte recorrente de conflito (Siedentop, 1994).

Segundo Siedentop (1994), o MED procura proporcionar experiências desportivas mais autênticas, atribuindo aos alunos um papel mais ativo e responsável no processo de aprendizagem. A criação de equipas estáveis e a atribuição de diferentes funções permitiram aumentar o envolvimento dos alunos, promover a cooperação e reduzir alguns dos conflitos frequentemente observados na turma.

No caso específico do futebol, modalidade onde se verificavam maiores problemas de comportamento e desmotivação, a implementação do MED revelou-se particularmente importante. A organização em equipas e a valorização da responsabilidade coletiva permitiram criar um ambiente mais cooperativo, incentivando os alunos a ajudarem os colegas e a assumirem um papel mais ativo nas aulas.

Em suma, o estágio permitiu-me compreender que não existe um modelo de ensino ideal para todas as situações. O MID revelou-se fundamental para estabelecer regras e criar uma estrutura de funcionamento, enquanto o MED contribuiu para aumentar o envolvimento, a responsabilidade e a motivação dos alunos. A combinação de ambos os modelos, ajustada às necessidades da turma e aos objetivos pedagógicos definidos, revelou-se a estratégia mais adequada ao contexto em que decorreu a minha intervenção.

4.6 Avaliação

4.6.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica (AD) foi, numa fase inicial, um dos processos que senti maior dificuldade em compreender. Inicialmente, olhava para esta ferramenta apenas como um momento de observação ou de registo de desempenho dos alunos, sem perceber verdadeiramente a sua utilidade no processo de E-A. Com o decorrer do estágio, fui alterando progressivamente esta perceção e compreendendo a importância que a avaliação diagnóstica assume na construção de uma intervenção pedagógica ajustada ao contexto real da turma.

Atualmente, compreendo a avaliação diagnóstica como o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem. Antes de qualquer intervenção pedagógica, é fundamental conhecer o nível real dos alunos, aquilo que já sabem, aquilo que são capazes de fazer e as principais dificuldades que apresentam. São precisamente estas necessidades de aprendizagem que devem ditar o que se ensina e como se ensina, uma vez que é a partir delas que o professor toma decisões fundamentadas sobre os conteúdos a abordar, as progressões a adotar e as estratégias mais adequadas a cada contexto e a cada aluno. Ignorar este diagnóstico inicial é, em última análise, planificar sem conhecer verdadeiramente aqueles a quem ensinamos.

Esta ideia é amplamente sustentada na literatura da área, onde Gonçalves et al. (2010) defendem que a AD constitui um instrumento essencial para identificar o nível de desempenho inicial dos alunos, as suas habilidades motoras e os conhecimentos prévios, permitindo ao professor definir objetivos e conteúdos ajustados à realidade da turma. No mesmo sentido, Rosado e Silva

(1999) sublinham que este tipo de avaliação não se destina a classificar, mas a conhecer, a recolher informação que fundamente decisões pedagógicas mais conscientes e adequadas ao contexto. Assim, mais do que avaliar, este processo permite ao professor conhecer verdadeiramente a turma com a qual vai trabalhar, construindo uma intervenção pedagógica mais intencional e ajustada às necessidades reais de cada aluno (Aranha, 2004).

Para além disso, fui percebendo que a AD desempenha um papel essencial na configuração e no ajustamento contínuo da UD. Torna-se necessário fazer a organização dos grupos e equipas de trabalho, onde em várias situações, a avaliação permitiu criar grupos mais equilibrados, ajustando tarefas, regras e funções às capacidades dos alunos. Esta organização revelou-se particularmente importante em modalidades coletivas, permitindo aumentar o envolvimento, a participação e a qualidade das aprendizagens.

Paralelamente, a AD revelou-se igualmente fundamental para apoiar a diferenciação pedagógica. Ao longo do EP, fui percebendo que raramente os alunos partem todos do mesmo ponto, existindo diferenças significativas ao nível motor, cognitivo e até motivacional. Na minha perspetiva, a aula de EF não deve ser encarada como um espaço de separação entre níveis, mas antes como um contexto onde a heterogeneidade pode ser uma mais-valia. Por isso, na maioria das modalidades, optei por integrar alunos de diferentes níveis de desempenho nas mesmas tarefas, criando situações em que os alunos com maior competência motora apoiavam os colegas com mais dificuldades, promovendo assim dinâmicas de ajuda e cooperação. Simultaneamente, procurei garantir que esses alunos mais proficientes não ficavam aquém do seu potencial, propondo-lhes variantes e progressões mais exigentes que constituíssem um desafio real ao seu desenvolvimento motor. Esta abordagem, sustentada nos dados recolhidos através da AD, permitiu tornar a intervenção pedagógica mais ajustada, inclusiva e significativa para todos os alunos, indo ao encontro do que Tomlinson (2001) designa como diferenciação pedagógica, a capacidade de responder às necessidades individuais de cada aluno sem comprometer a coesão e o funcionamento do grupo.

Hoje, olho para a AD (anexo 11) de forma completamente diferente daquela que tinha no início do estágio. Vejo-a como o verdadeiro ponto de

partida do processo de ensino, uma ferramenta indispensável para conhecer os alunos, ajustar o planeamento e construir uma intervenção pedagógica mais consciente, intencional e adequada à realidade da turma, como refiro na minha reflexão:

“(...) sinto realmente que é uma ferramenta enorme naquilo que é a construção da UD e na definição de níveis de ensino utilizados”.

NC, 12/03/2026.

4.6.2 Avaliação Sumativa

A AS representa o momento de balanço final do processo de E-A, permitindo verificar o que os alunos efetivamente aprenderam ao longo da UD ou do período letivo. Mais do que atribuir uma classificação, esta avaliação procura compreender a evolução de cada aluno entre o ponto de partida identificado na avaliação diagnóstica e o nível alcançado no final da intervenção, valorizando não só o desempenho motor, mas também o empenho, a participação e a progressão demonstrada ao longo das aulas

Apesar de compreender atualmente a importância deste processo, confesso que a avaliação sumativa continua a ser um dos domínios em que sinto maiores dificuldades. Uma das principais dificuldades relaciona-se com o preenchimento das grelhas de avaliação e com a atribuição de classificações aos diferentes parâmetros avaliados. Em vários momentos, senti dificuldade em tornar a avaliação verdadeiramente objetiva, sobretudo quando tentava analisar, quantificar e ponderar simultaneamente vários aspetos da prestação dos alunos.

No entanto, rapidamente percebi que este método se tornava extremamente exigente, sobretudo em contextos com muitos alunos e pouco tempo disponível para observação. A necessidade de analisar múltiplos parâmetros em simultâneo dificultava a recolha de informação e tornava o processo de avaliação bastante complexo. Esta realidade fez-me compreender que a avaliação em EF exige não só capacidade de observação, mas também experiência na seleção dos aspetos realmente relevantes para avaliar.

Uma das estratégias utilizadas para facilitar este processo passou pela criação de perfis de desempenho associados aos diferentes parâmetros de

avaliação. Procurava identificar determinadas habilidades técnicas, atitudes ou comportamentos e, a partir de três ou quatro subcritérios, atribuir um determinado nível ao aluno. Esta estratégia permitia-me organizar melhor o processo avaliativo e reduzir alguma subjetividade na observação.

Para além disso, aprendi que, antes de qualquer processo de avaliação, os alunos devem saber exatamente aquilo que vai ser avaliado, como afirma nas notas de campo:

“para além disso, a PC referiu que antes de avaliar os alunos, os mesmo têm de ter perceção daquilo que serão avaliados”
NC, 20/10/2026.

Inicialmente, nem sempre valorizava esta dimensão, focando-me mais no preenchimento das grelhas e nos parâmetros definidos. No entanto, com o decorrer do estágio, fui percebendo que a transparência dos critérios de avaliação é fundamental para o envolvimento e para a compreensão dos alunos relativamente aos objetivos da aula e da UD.

Quando os alunos conhecem os critérios e os parâmetros avaliativos, tornam-se mais conscientes daquilo que lhes é pedido, conseguindo orientar melhor o seu empenho e a sua participação nas tarefas propostas. Para além disso, esta clareza contribui para tornar o processo de avaliação mais justo e coerente, reduzindo dúvidas e aumentando a perceção de legitimidade relativamente às classificações atribuídas.

Neste sentido, comecei progressivamente a apresentar e explicar os critérios de avaliação no início das UD e, sempre que necessário, durante as próprias aulas. Esta estratégia permitiu que os alunos compreendessem melhor quais os aspetos mais valorizados, não apenas ao nível da execução técnica, mas também do empenho, da participação, do respeito pelas regras e da cooperação com os colegas.

Ao longo do estágio, fui percebendo que a AS não deve ser encarada apenas como a atribuição de uma classificação final, mas sim como um processo contínuo de recolha de informação sobre os alunos. Tal como defendem Mesquita e Rosado (2011), a avaliação deve estar articulada com os objetivos definidos e com as experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos, permitindo ao professor tomar decisões mais conscientes e ajustadas.

Paralelamente, comecei também a compreender a importância da coerência entre AD, avaliação formativa e AS. A última, apenas faz sentido quando existe um conhecimento prévio do ponto de partida dos alunos e um acompanhamento contínuo da sua evolução ao longo das aulas. Neste sentido, a AS permitiu-me perceber não só aquilo que os alunos aprenderam, mas também o impacto das estratégias pedagógicas utilizadas durante a Unidade Didática.

Atualmente, continuo a considerar a avaliação um dos processos mais complexos da prática pedagógica, o estágio permitiu-me desenvolver uma visão mais consciente sobre a avaliação, compreendendo que esta deve ser justa, coerente e ajustada às características dos alunos, valorizando não apenas o resultado, mas todo o processo de evolução desenvolvido ao longo do tempo.

4.7 Observação

Relativamente à observação, este foi um domínio que fui valorizando progressivamente ao longo do estágio. Ainda antes do início do estágio, a unidade curricular de Didática Geral do Desporto proporcionou-me um primeiro contacto com a observação sistemática da prática docente. Esse contacto prévio permitiu-me chegar ao estágio com alguma sensibilidade para identificar determinados padrões de intervenção pedagógica, como situações de instrução excessivamente prolongada ou de feedback pouco direcionado.

Inicialmente, confesso que também questioneei a utilidade deste processo, uma vez que sentia alguma dificuldade em perceber exatamente o que deveria observar. Muitas vezes, a sensação era a de estar a “olhar para tudo e para nada ao mesmo tempo”, o que dificultava a retirada de aprendizagens significativas. Esta dificuldade estava, sobretudo, relacionada com a ausência de um foco claro de observação. Tal como refere Rink (1993), observar não significa apenas ver o que acontece na aula, mas sim observar com um objetivo específico, direcionando a atenção para determinados aspetos, como o comportamento dos alunos, a instrução, a gestão da aula ou o feedback.

Com o decorrer do estágio, e através das diferentes tarefas de observação realizadas, fui adquirindo maior capacidade de análise e organização da informação. A utilização de instrumentos de observação mais estruturados,

como as grelhas com registos de 15 em 15 segundos, apesar de inicialmente desafiante, revelou-se uma ferramenta importante para orientar o olhar e tornar a observação mais objetiva. Paralelamente, também recorri a formas de observação mais livres, como o registo de notas sobre aspetos que considerava relevantes, como o posicionamento do professor, o momento da instrução ou pequenos detalhes que influenciam o funcionamento da aula, como evitar virar costas aos alunos ou garantir que todos estão atentos antes de iniciar a explicação.

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de observar não só a PC, mas também os meus colegas do NE, o que se revelou extremamente enriquecedor. Estas observações permitiram-me ter uma visão mais ampla da aula e perceber diferentes formas de intervenção pedagógica. Para além disso, ajudaram-me a identificar erros que também estavam presentes na minha prática, como o excesso de instrução ou algumas falhas ao nível do posicionamento no espaço. Esta tomada de consciência foi fundamental para ajustar o meu comportamento em aula, tornando a minha intervenção mais eficaz, como espelho nas notas de campo:

“(...) o que acaba por ser verdade, onde ao olhar para o erro do meu colega, identifico-me naquilo que é a posição errada perante os alunos, e a possível falta de controlo quando se trata de parar com as bolas no momento de instrução”
(NC, 10/12/2025).

Neste sentido, a observação assumiu um papel importante não só na análise da prática dos outros, mas também na reflexão sobre a minha própria intervenção. Tal como refere Metzler (1990), a observação permite recolher informações relevantes para o processo de ensino e contribui para o desenvolvimento do professor, ao promover uma análise crítica da prática pedagógica. Para além disso, a partilha das observações no seio do NE, incentivada pela PC, permitiu uma construção conjunta de conhecimento, favorecendo a troca de ideias e a melhoria das estratégias utilizadas, *tal como retratado:*

“(...) onde numa partilha com o NE refiro uma dificuldade bastante avultada naquilo que é o preenchimento da tabela de Observação de Professores”
(NC, 10/12/2025).

Por outro lado, a observação está intimamente ligada ao processo reflexivo, na medida em que permite identificar dificuldades, reconhecer padrões

de comportamento e fundamentar decisões pedagógicas. Tal como defende Schön (1987), a análise da prática, baseada na observação, é essencial para o desenvolvimento de uma intervenção mais consciente e ajustada às exigências do contexto.

Deste modo, ao longo do estágio, fui evoluindo de uma observação pouco orientada e com dificuldades em retirar conclusões, para uma observação mais intencional, focada e produtiva. Em suma, considero que a observação foi um elemento fundamental no meu processo de formação, permitindo-me aprender com os outros, refletir sobre a minha prática e melhorar de forma contínua enquanto futuro professor.

4.8 Reflexão

Relativamente às reflexões, este foi, desde o início do estágio, um dos aspetos que mais resistência me causou. Numa fase inicial, encarei a reflexão como uma tarefa obrigatória e algo imposta pelo próprio contexto de estágio, muitas vezes sem grande motivação para a sua realização. Existia uma ideia de que a reflexão era apenas mais um elemento burocrático, sem um impacto real na minha prática pedagógica.

No entanto, ao longo do estágio, e com o apoio constante da PC e do NE, fui progressivamente alterando esta perceção. Com o tempo, comecei a compreender que a reflexão não é apenas uma exigência académica, mas sim uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Percebi que não basta aplicar estratégias ou metodologias nas aulas; é fundamental analisar posteriormente se essas decisões foram adequadas, se produziram os efeitos desejados e de que forma podem ser melhoradas.

Neste sentido, a reflexão passou a assumir um papel central na minha evolução enquanto futuro docente. Foi através deste processo que consegui identificar aquilo que correu bem e, sobretudo, aquilo que necessitava de ser ajustado. Sem este momento de análise crítica, tornava-se impossível ter uma perceção clara do impacto das minhas decisões pedagógicas, limitando a minha capacidade de evolução. Assim, fui consolidando a ideia de que “sem reflexão não há evolução”, sendo este um princípio que passou a orientar a minha prática.

Um aspeto que também marcou o processo reflexivo ao longo do estágio foi a tendência, tanto minha como do próprio NE, para valorizar excessivamente

os aspetos negativos das aulas. Muitas vezes, as reflexões focavam-se quase exclusivamente nos erros e nas dificuldades, desvalorizando aquilo que efetivamente correu bem. Com o tempo, fui percebendo que esta visão não traduzia a realidade de forma equilibrada, uma vez que, mesmo em aulas menos conseguidas, existem sempre aspetos positivos que devem ser reconhecidos e valorizados. Esta tomada de consciência permitiu-me desenvolver uma reflexão mais justa e completa, integrando tanto os pontos fortes como os aspetos a melhorar.

Para além disso, outro elemento fundamental neste processo foi a integração de referências bibliográficas nas reflexões. Inicialmente, esta exigência revelou-se desafiante, uma vez que implicava fundamentar as minhas opiniões com base em autores e literatura da área. No entanto, com o tempo, fui percebendo a importância desta prática, não só para dar maior credibilidade às minhas reflexões, mas também para enriquecer a minha análise, permitindo-me confrontar a minha experiência com o conhecimento científico existente.

De acordo com Zeichner (1993), a reflexão não se reduz a um conjunto de técnicas ou procedimentos, mas sim a uma forma de estar na profissão docente, uma maneira de ser professor. Esta ideia tornou-se particularmente evidente ao longo do estágio, na medida em que fui percebendo que refletir não é apenas escrever sobre a aula depois de ela ter terminado, mas sim questionar constantemente a minha prática durante e após cada intervenção. Questionar com critério implica ir além da descrição do que aconteceu, procurando compreender o porquê das decisões tomadas, avaliar se produziram os efeitos desejados e identificar o que poderia ter sido feito de forma diferente. Este questionamento sistemático orientava-se por critérios concretos: a clareza e eficácia da instrução, "os alunos compreenderam o que era pedido?"; a qualidade e pertinência do feedback, "intervim no momento certo, com a informação certa?"; a adequação das tarefas ao nível dos alunos "o grau de dificuldade era ajustado?"; a gestão do tempo e do espaço, "maximizei o tempo de prática motora?"; e o clima de aula "consegui manter um ambiente organizado, seguro e motivador?". Foi através deste questionamento contínuo, aplicado a cada uma destas dimensões, que fui progressivamente ajustando a minha intervenção e construindo uma prática pedagógica mais consciente e

fundamentada, tal como defende Schön (1987) ao sublinhar que é precisamente na capacidade de refletir sobre a ação que reside o verdadeiro desenvolvimento profissional do professor.

Para além disso, a reflexão revelou-se fundamental na articulação entre teoria e prática, permitindo-me dar significado às experiências vividas e utilizá-las como base para melhorar a minha intervenção pedagógica. Tal como defende Schön (1992), este processo ocorre tanto na ação como sobre a ação, sendo essencial para o desenvolvimento profissional, uma vez que permite ao professor analisar retrospectivamente o que aconteceu e ajustar a sua atuação futura.

Por outro lado, este processo reflexivo não se desenvolve de forma isolada, sendo também influenciado pelo contexto profissional em que o professor está inserido. Neste sentido, as ideias de Nóvoa (2009) assumem particular relevância, ao destacar a importância da construção do conhecimento profissional, da partilha com os colegas e do desenvolvimento de uma prática consciente, colaborativa e ajustada às necessidades dos alunos. Ao longo do estágio, esta dimensão foi evidente, sobretudo através do trabalho com o NE e com a PC, que contribuíram significativamente para o aprofundamento das minhas reflexões.

Deste modo, a reflexão deixou de ser vista como uma obrigação e passou a ser encarada como um momento essencial de aprendizagem. Ao longo do estágio, fui percebendo que a capacidade de refletir não só permite corrigir erros, mas também consolidar boas práticas, contribuindo de forma decisiva para a construção da minha identidade enquanto professor. Como referi numa das minhas reflexões,

“muitas vezes procuramos apenas aquilo que correu mal, esquecendo-nos de valorizar aquilo que efetivamente correu bem. Refletir não é procurar falhas por obrigação, mas compreender as razões do sucesso e do insucesso para que a aula seguinte seja melhor do que a anterior.”

(NC, 20/10/2026).

Neste sentido, a reflexão contribuiu de forma decisiva para a construção da minha identidade enquanto professor, uma vez que me obrigou a questionar a minha intervenção, a justificar as minhas decisões e a procurar estratégias

mais adequadas ao contexto. Como refere Zeichner (1993), ser reflexivo não corresponde à aplicação de um conjunto de técnicas, mas a uma forma de estar na profissão docente.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

5.1 Participação em Atividades da Escolar

5.1.1 Desporto Escolar

O Desporto Escolar constituiu uma das dimensões mais enriquecedoras do meu envolvimento na comunidade escolar, na medida em que me permitiu contactar com contextos pedagógicos distintos daqueles que caracterizam as aulas regulares de Educação Física. Ao longo do ano letivo 2025/2026, a minha participação desenvolveu-se em torno de duas vertentes complementares: o apoio ao núcleo de badminton e o envolvimento no projeto Mover para Aprender.

No que diz respeito ao badminton, foram realizadas aproximadamente dez sessões, nas quais assumi o papel de professor responsável pela condução das atividades. O funcionamento do núcleo assentava numa lógica de participação voluntária, uma vez que os alunos se deslocavam ao espaço desportivo nos seus tempos livres, quando não tinham aulas. Esta característica conferia às sessões um ambiente mais informal, mas também mais motivado, pois a presença dos alunos resultava, em grande parte, do seu interesse pela modalidade.

O objetivo central destas sessões passava pela preparação dos alunos para a participação em competições do Desporto Escolar, o que implicava não só o desenvolvimento das competências técnicas e táticas do badminton, mas também a promoção de valores como a disciplina, o fair-play, a responsabilidade e o espírito competitivo saudável. Esta experiência revelou-se particularmente significativa do ponto de vista formativo, uma vez que o trabalho com alunos de diferentes anos e turmas exigiu uma adaptação constante das estratégias pedagógicas, tendo em conta os diferentes níveis de competência e as motivações individuais de cada participante.

Para além do núcleo de badminton, participei também no projeto Mover para Aprender, uma iniciativa desenvolvida no contexto TEIP que procurava proporcionar aos alunos oportunidades adicionais de prática desportiva e de

ocupação saudável dos tempos livres. O principal objetivo deste projeto era aumentar os níveis de atividade física dos alunos nos períodos em que não tinham aulas ou se encontravam em tempos de espera entre atividades letivas, contribuindo simultaneamente para a promoção de hábitos de vida ativos e para o afastamento de contextos e influências potencialmente negativas.

As atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto foram diversificadas e procuraram responder tanto aos interesses dos alunos como às condições dos espaços disponíveis. Ao longo das sessões foram abordadas modalidades como futebol, voleibol, basquetebol, ginástica, salto em altura, lançamento do vortex, hóquei em patins, patinagem e diversas atividades lúdicas e recreativas.

A participação dos alunos revelou-se variável ao longo do ano, existindo sessões com uma adesão reduzida e outras com uma participação bastante significativa, chegando a envolver mais de vinte alunos em simultâneo. De forma geral, observou-se uma forte procura por atividades relacionadas com o futebol, embora também se tenha verificado interesse por modalidades menos habituais quando estas eram apresentadas de forma desafiante e motivadora.

Para além da componente motora, o projeto assumiu uma importante dimensão educativa e social. Num contexto TEIP, muitos alunos passam grande parte do seu tempo na escola e nem sempre possuem oportunidades estruturadas para a prática desportiva fora do contexto escolar.

A minha participação nestas duas vertentes permitiu-me contactar com alunos de diferentes anos de escolaridade e observar realidades distintas daquelas que encontrava nas minhas turmas de intervenção. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências de adaptação, gestão de grupos e organização de atividades em contextos menos formais do que a aula regular de EF. Paralelamente, reforçou a minha convicção de que a escola pode desempenhar um papel determinante na promoção de estilos de vida ativos e na criação de oportunidades educativas que vão muito além do espaço tradicional da aula.

5.1.2 Atividades Competitivas Inter-turmas

Ao longo do ano letivo, foram organizados torneios inter turmas para os diferentes anos do 3.º ciclo, abrangendo as modalidades de andebol e futebol. Estas atividades constituíram momentos importantes de aplicação prática dos conteúdos trabalhados em aula, promovendo simultaneamente o espírito competitivo, o fair-play e o sentido de pertença à comunidade escolar.

5.1.2.1 Torneio de Andebol - 7.º Ano

O torneio de andebol do 7.º ano decorreu de forma positiva e bem organizada, com a participação de três equipas masculinas e três femininas, em jogos de seis minutos cada. A arbitragem ficou a cargo do colega José Crespo. Ao nível do desempenho motor, não se identificaram lacunas significativas, pelo contrário, vários alunos demonstraram boas capacidades físicas e potencial desportivo assinalável.

Relativamente à organização, o funcionamento geral foi adequado, embora se tenham identificado algumas dificuldades no preenchimento do boletim de jogo, que se revelou confuso na articulação com a folha de classificação, originando alguma imprecisão na atribuição de pontos. Como sugestão de melhoria, propõe-se a criação de uma folha de registo mais simples e intuitiva para futuras edições.

No que respeita ao comportamento, o 7.º ano corresponde a uma faixa etária naturalmente desafiante, marcada por dinâmicas de grupo e influência entre pares. Em alguns casos, estas dinâmicas afetaram negativamente o desempenho coletivo, registando-se ainda um episódio de falta de respeito para com uma professora. Face a esta situação, considera-se pertinente a implementação de um sistema de penalizações para comportamentos inadequados, reforçando a coerência entre os valores promovidos e as práticas observadas. A entrega de prémios decorreu de forma eficaz, sugerindo-se, no entanto, uma revisão do sistema de recompensas que garanta reconhecimento a todas as equipas classificadas.

5.1.2.2 Torneio de Futebol - 8.º Ano

O torneio inter-turmas de futebol do 8.º ano decorreu de forma globalmente positiva, beneficiando da experiência organizativa adquirida no torneio anterior. À chegada, as equipas foram orientadas para o preenchimento dos formulários de jogo, incluindo os três encontros previstos, o que permitiu agilizar o processo e evitar interrupções. A equipa em descanso foi encaminhada para o preenchimento de um questionário, promovendo uma boa gestão do tempo disponível.

Contudo, o torneio foi marcado por um episódio de conflito entre dois alunos que resultou numa luta e na consequente expulsão de ambos. Um dos envolvidos apresentava um historial de comportamentos semelhantes, o que ajuda a contextualizar, mas não a justificar a ocorrência. Após a expulsão, o mesmo aluno voltou a entrar no espaço de jogo com uma postura agressiva, tornando necessária nova intervenção para evitar consequências mais graves. Este episódio evidenciou fragilidades ao nível da gestão disciplinar e da segurança do espaço, sugerindo-se que, em situações semelhantes, sejam adotados procedimentos mais rigorosos, nomeadamente a retirada imediata do aluno do recinto escolar, evitando assim a escalada do conflito.

5.1.2.3 Torneio de Futebol - 9.º Ano

O torneio de futebol do 9.º ano decorreu de forma tranquila e organizada, sem situações de grande conflito, o que contribuiu para um ambiente controlado e positivo ao longo de todo o evento. No setor masculino participaram três equipas, 9.ºA, 9.ºB e 9.ºC, tendo a turma do 9.ºC ficado responsável pelo preenchimento de formulários enquanto aguardava a sua vez, estratégia que se revelou pertinente para a gestão do tempo e para a recolha de informação útil sobre o funcionamento do torneio.

No que diz respeito às funções desempenhadas, fiquei responsável pelo controlo das rotações das equipas, enquanto os restantes colegas do NE assumiram funções de arbitragem. Assumi ainda a responsabilidade pela elaboração do cartaz e dos diplomas, tarefa que me permitiu contribuir de forma

mais ativa na organização do evento, valorizando competências digitais que complementam a intervenção direta no terreno.

No setor feminino, verificou-se a participação de apenas uma equipa do 9.º ano. De forma a garantir a realização da atividade, foi organizado um jogo contra uma turma do 7.º ano, com a duração aproximada de dez minutos, solução que se revelou adequada para manter a dinâmica competitiva do evento.

Em síntese, os torneios inter-turmas constituíram experiências pedagógicas relevantes, permitindo não só aplicar em contexto competitivo os conteúdos trabalhados em aula, mas também desenvolver competências organizativas, de gestão de conflitos e de liderança que se revelaram fundamentais para o meu crescimento enquanto futuro docente.

5.1.2.4 Corta-Mato Escolar e Distrital

O corta-mato distrital foi um dia particularmente especial, marcado por entusiasmo e alguma ansiedade, dado que o atletismo é uma área de grande proximidade pessoal. Contudo, rapidamente se tornou evidente que a experiência no atletismo federado nem sempre corresponde à realidade do desporto escolar.

Logo na preparação da saída, verificou-se alguma desorganização, nomeadamente falhas no controlo das autorizações dos encarregados de educação. Nem todos os alunos tinham entregado a declaração assinada, o que obrigou a contactos telefónicos de última hora, provocando atrasos e algum incómodo para as famílias. Esta situação reforçou a importância de um controlo prévio rigoroso destes documentos em futuras participações. Durante a viagem, foi reforçada junto dos alunos a importância da responsabilidade e do respeito, verificando-se um comportamento globalmente adequado para a faixa etária.

No local da prova, tentou-se aplicar uma lógica de organização inspirada no atletismo federado, nomeadamente no aquecimento e na preparação para a competição. No entanto, este esforço revelou-se parcialmente desajustado, uma vez que a organização do evento apresentou algumas fragilidades, chegada tardia ao local, falta de clareza na definição dos espaços de concentração e condução dos alunos diretamente para a prova, tornando redundante parte do trabalho de preparação realizado.

Outro aspeto a melhorar relacionou-se com a gestão dos alunos após as provas. Verificou-se alguma falta de coordenação, situação que resultou num episódio em que uma aluna ficou momentaneamente sem acompanhamento, manifestando-se emocionalmente. Este momento funcionou como alerta para uma maior atenção nas fases seguintes.

Apesar dos constrangimentos identificados, os alunos regressaram com um elevado nível de satisfação. As condições meteorológicas foram favoráveis e a experiência revelou-se, no geral, enriquecedora e diferenciadora. O balanço final permitiu consolidar aprendizagens e identificar estratégias de melhoria para futuras participações, reforçando a ideia de que o corta-mato escolar, quando bem organizado, constitui uma oportunidade desportiva única para os alunos.

5.1.2.4 Mega Atleta

Relativamente ao Mega Atleta, considera-se que a atividade decorreu de forma bastante positiva e dentro do esperado. Fiquei responsável pela estação da velocidade, Mega Sprint, onde numa fase inicial, existia alguma preocupação relativamente às condições meteorológicas, uma vez que a previsão apontava para a possibilidade de chuva. Este fator gerou algum receio quanto ao normal funcionamento da prova, sobretudo tendo em conta que se trata de uma atividade ao ar livre e com grande número de participantes. No entanto, as condições acabaram por ser favoráveis, não se verificando precipitação, o que permitiu a realização da atividade sem constrangimentos nesse sentido.

Ao nível da organização do Mega Sprint, considera-se que tudo decorreu com normalidade. A articulação entre os elementos responsáveis foi eficaz, permitindo garantir o controlo dos alunos, a gestão das partidas e a fluidez das rotações entre participantes. A divisão clara de funções revelou-se fundamental para evitar momentos de confusão e assegurar que todos os alunos realizassem a prova de forma organizada.

Durante a atividade, foi possível observar um bom nível de envolvimento e motivação por parte dos alunos, que demonstraram interesse e empenho na realização da prova. Este tipo de iniciativa assume particular relevância, na medida em que proporciona experiências competitivas ajustadas ao contexto

escolar, promovendo não só o desenvolvimento das capacidades físicas, mas também valores como o fair-play, o respeito e a superação pessoal.

Ainda assim, como em qualquer atividade deste género, é importante manter uma atenção constante à gestão dos tempos e à organização dos espaços, de forma a garantir que o evento decorre de forma fluida. Neste caso, considera-se que esses aspetos foram bem conseguidos, não se verificando atrasos significativos nem situações de desorganização.

Em suma, o Mega Sprint revelou-se uma experiência bastante positiva, tanto ao nível da organização como da participação dos alunos. A colaboração entre professores e colegas foi essencial para o sucesso da atividade, permitindo desenvolver competências ao nível da gestão de eventos desportivos e reforçando a importância do trabalho em equipa no contexto escolar.

5.1.2.5 Jogo Professores - Alunos

O torneio de futebol entre professores e alunos revelou-se, de forma geral, uma iniciativa bastante positiva. Promovida pelo Grupo de EF, esta atividade destaca-se pelo seu contributo para o fortalecimento das relações interpessoais e do sentido de comunidade escolar, num contexto mais descontraído e informal. Considera-se que iniciativas deste género devem ser mantidas e, sempre que possível, alargadas.

O comportamento dos alunos foi globalmente adequado. Apesar de algumas situações competitivas naturais da faixa etária, os alunos do 9.º ano demonstraram uma atitude mais madura comparativamente a outros escalões, o que contribuiu para o bom desenrolar da atividade.

Ainda assim, importa refletir sobre alguns aspetos menos conseguidos. Em determinados momentos, observou-se uma postura excessivamente competitiva por parte de alguns professores, o que se revelou desajustado face à diferença de idades e níveis de desenvolvimento. Neste tipo de iniciativas, o carácter lúdico e pedagógico deve prevalecer sobre a lógica puramente competitiva.

Outro aspeto a melhorar relacionou-se com a gestão do espaço após a atividade. Verificaram-se comportamentos inadequados por parte de alguns alunos, nomeadamente o abandono de garrafas de água no chão e a falta de cuidado na arrumação do material. Estas atitudes refletem uma cultura

desportiva em que as tarefas logísticas são frequentemente delegadas a terceiros, tendência que importa contrariar no contexto escolar. A participação em atividades desportivas deve ser encarada também como uma oportunidade para desenvolver valores cívicos, responsabilidade e respeito pelo espaço comum.

Em síntese, esta iniciativa constituiu uma experiência enriquecedora, com impacto positivo ao nível social e educativo. Os aspetos identificados não comprometem o balanço global, mas devem ser considerados em edições futuras, de forma a garantir que esta iniciativa continue a evoluir de forma alinhada com os valores da escola.

5.2.6 Viagem Finalistas – Barcelona

A viagem de finalistas, realizada entre os dias 8 e 11 de maio, em Barcelona, constituiu uma das iniciativas mais marcantes do ano letivo. Mais do que uma simples atividade recreativa, esta viagem assumiu uma dimensão educativa, social e humana muito significativa, sobretudo tendo em conta o contexto socioeducativo de muitos alunos da escola.

Tratando-se de uma escola inserida num contexto TEIP, muitos alunos provêm de meios desfavorecidos e enfrentam realidades familiares complexas. Para alguns, esta viagem poderá ter representado uma das poucas oportunidades de sair do país, conhecer uma nova cidade e viver experiências diferentes daquelas que caracterizam o seu quotidiano. Neste sentido, considero que iniciativas desta natureza são extremamente importantes, pois permitem aos alunos contactar com outras realidades, alargar horizontes e criar memórias positivas associadas à escola.

Para além da dimensão cultural e recreativa, a viagem permitiu também fortalecer a relação entre professores e alunos. Num contexto diferente da aula, mais informal e próximo, foi possível criar laços que dificilmente surgiriam no ambiente escolar habitual. As conversas, os momentos de convívio e a partilha de experiências permitiram conhecer os alunos de outra forma, para além do seu comportamento em contexto de aula. Enquanto professor estagiário, participar nesta viagem permitiu-me compreender melhor a importância da proximidade, da confiança e do acompanhamento humano no processo educativo.

7. Investigação em Contexto Escolar- Para além da Indisciplina: Compreender uma turma TEIP

Resumo

O estágio profissional constitui o culminar de um percurso académico e, simultaneamente, o início de uma nova etapa no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente. O presente estudo, desenvolvido no âmbito da PP supervisionada ao longo do ano letivo 2025/2026, no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, inserido no Programa TEIP, retrata a experiência vivida com a turma residente do 9.º ano, uma turma marcada por elevados índices de indisciplina, fraca capacidade de trabalho cooperativo e baixos níveis de motivação face à EF.

Face a este contexto, tornou-se evidente a necessidade de compreender as causas subjacentes às atitudes manifestadas pelos alunos, procurando fundamentar uma intervenção pedagógica mais ajustada à realidade do grupo. A recolha de dados assentou numa lógica de triangulação metodológica, com recurso a quatro instrumentos: dois focus groups realizados antes e após a UD de futebol, observação com registo vídeo, notas de campo do PE e entrevista semiestruturada à PC. A análise de conteúdo permitiu identificar dois temas centrais, o perfil e historial da turma, e o impacto das metodologias de ensino implementadas, bem como padrões recorrentes, nomeadamente a dificuldade em trabalhar de forma autónoma, a preferência por modalidades já conhecidas e uma visão imediatista sobre o próprio percurso escolar e de vida.

Os resultados evidenciaram que o MED, apesar dos desafios iniciais, constituiu uma resposta pedagógica adequada, promovendo gradualmente dinâmicas de responsabilidade partilhada e cooperação. A dinâmica de criação de jogos, integrada neste modelo, revelou que a autonomia deve ser ensinada e construída de forma progressiva, e não assumida como um dado imediato. A PC, enquanto testemunha privilegiada do percurso desta turma ao longo de vários anos, possibilitou aprofundar a génese dos comportamentos observados e compreender as razões para o impacto limitado de algumas das estratégias pedagógicas implementadas, salientando que tais comportamentos resultam de uma conjugação de fatores individuais, familiares e institucionais sedimentados ao longo do tempo. Este percurso permitiu consolidar a identidade profissional do PE, desenvolvendo uma maior capacidade de leitura da turma e de adaptação pedagógica ao contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Comportamento dos alunos; Motivação; Educação Física; Modelo de Educação Desportiva; Autonomia; Contexto TEIP; Triangulação metodológica.

Abstract

The teaching practicum represents the culmination of an academic journey and, simultaneously, the beginning of a new stage in the personal and professional development of the future teacher. The present study, developed within the scope of supervised teaching practice throughout the 2025/2026 academic year, at the Pêro Vaz de Caminha School Cluster, integrated in the Priority Educational Intervention Territories Programme (TEIP), portrays the experience lived with the assigned 9th-grade class – a class characterised by high levels of indiscipline, limited capacity for cooperative work and low motivation towards Physical Education.

Faced with this context, it became evident that it was necessary to understand the underlying causes of the attitudes displayed by students, aiming to ground a more context-appropriate pedagogical intervention. Data collection was based on a methodological triangulation approach, using four instruments: two focus groups conducted before and after the football teaching unit, video-recorded observation, field notes produced by the pre-service teacher, and a semi-structured interview with the Cooperating Teacher. Content analysis allowed the identification of two central themes, the profile and history of the class, and the impact of the teaching methodologies implemented – as well as recurrent patterns, namely difficulties in working autonomously, a preference for familiar activities, and an immediacy-driven outlook on students' own academic and life trajectories.

The results showed that the Sport Education Model, despite initial challenges, constituted an appropriate pedagogical response, gradually fostering dynamics of shared responsibility and cooperation. The game creation dynamic, integrated within this model, revealed that autonomy must be taught and built progressively, rather than assumed as an immediate given. The Cooperating Teacher, as a privileged witness to this class's journey over several years, made it possible to deepen the understanding of the origins of the observed behaviours and to comprehend the reasons behind the limited impact of some of the pedagogical strategies implemented, highlighting that such behaviours result from a combination of individual, family and institutional factors consolidated over time. This journey allowed the pre-service teacher to consolidate his professional identity, developing a greater capacity to read the class and to adapt pedagogically to the context.

KEYWORDS: Student behaviour; Motivation; Physical Education; Sport Education Model; Autonomy; TEIP context; Methodological triangulation.

7.1 Introdução

O exercício da docência em contextos socioeducativos vulneráveis representa um dos maiores desafios da PP contemporânea. Ensinar em escolas integradas no Programa TEIP implica confrontar, diariamente, realidades marcadas pela instabilidade familiar, pela ausência de referências de autoridade e por percursos escolares fragmentados, que se refletem inevitavelmente nos comportamentos, nas atitudes e na predisposição dos alunos para a aprendizagem (Bronfenbrenner, 1979). Para um PE, este confronto assume uma dimensão ainda mais exigente, não só pela inexperiência natural associada à fase inicial da carreira, mas também pela necessidade de construir, em simultâneo, a identidade profissional, a autoridade pedagógica e a capacidade de resposta a situações para as quais a formação académica, por si só, raramente prepara de forma suficiente.

Foi precisamente neste contexto que surgiu o presente estudo. Confrontado com uma turma do 9.º ano reconhecida na comunidade escolar pelo seu historial de indisciplina, pela resistência sistemática às regras e pela fraca predisposição para o trabalho cooperativo, tornou-se evidente que a gestão comportamental imediata, embora necessária, era insuficiente. Era preciso ir mais fundo, compreender as causas subjacentes às atitudes manifestadas e encontrar respostas pedagógicas mais ajustadas à realidade deste grupo específico.

A disciplina de EF ocupa, neste contexto, uma posição singular. Pelo seu carácter prático, vivencial e emocionalmente carregado, oferece oportunidades únicas de intervenção pedagógica que transcendem o domínio motor, promovendo competências sociais, emocionais e relacionais que muitas vezes não encontram espaço noutras disciplinas (Bento, 1995). No entanto, esta mesma natureza torna a gestão das aulas particularmente exigente em turmas com o perfil descrito, onde a competição descontrolada, a intolerância à frustração e a dificuldade em aceitar regras se manifestam com maior intensidade, como documentado nas notas de campo:

“(...) Para além disso, senti bastante dificuldade em manter o foco dos alunos durante os a aula, pois a turma demonstrou alguma resistência e dispersão, especialmente nas tarefas de carácter mais analítico.”
(NC, 24/11/2025).

Para a recolha de dados recorreu-se a uma lógica de triangulação metodológica, combinando dois focus groups realizados com os alunos antes e após a UD de futebol, observação com registo vídeo, notas de campo do PE e uma entrevista semiestruturada à PC. Esta diversidade de fontes permitiu cruzar a perspetiva dos alunos, da professora experiente e do professor em formação, construindo uma compreensão mais robusta e multidimensional das dinâmicas observadas (Morgan, 1997).

7.2 Enquadramento teórico

7.2.1 Comportamento e Indisciplina em Contexto Escolar

A indisciplina em contexto escolar constitui uma das problemáticas mais complexas e persistentes com que os professores se confrontam na atualidade. Longe de ser um fenómeno isolado ou meramente individual, o comportamento disruptivo resulta de uma interação dinâmica entre fatores de natureza pessoal, familiar, social e institucional (Bronfenbrenner, 1979). A teoria ecológica do desenvolvimento humano proposta por este autor defende precisamente que o comportamento de um indivíduo não pode ser compreendido de forma descontextualizada, sendo necessário considerar os múltiplos sistemas em que está inserido desde o ambiente familiar mais próximo até ao contexto sociocultural mais amplo.

Em contextos socioeducativos vulneráveis, como aquele em que decorreu o presente estudo, esta complexidade tende a amplificar-se. A investigação tem demonstrado que alunos provenientes de meios marcados por instabilidade familiar, carência económica e reduzido capital cultural apresentam, com maior frequência, comportamentos de externalização, baixa tolerância à frustração e dificuldade no cumprimento de normas sociais (Jeynes, 2012). Estes comportamentos não surgem como opção deliberada, mas antes como resposta adaptativa a contextos de vida frequentemente adversos, nos quais a escola representa, para muitos, um espaço de confronto e não de pertença.

O Programa TEIP, em que se insere a escola cooperante, foi criado precisamente para dar resposta a estes contextos, no entanto, a investigação evidencia que a eficácia destas medidas depende, em larga medida, da qualidade das relações pedagógicas estabelecidas no interior da sala de aula

(Pianta et al., 2012). O professor assume, neste sentido, um papel central, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de trajetórias, capaz de criar condições para que alunos com históricos de insucesso possam experienciar o contexto escolar de forma mais positiva e significativa.

7.2.2 Motivação em Educação Física

A motivação constitui um dos fatores mais determinantes no envolvimento dos alunos nas atividades escolares, com particular relevância no contexto da EF. De acordo com a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985), a motivação não é um constructo unitário, mas antes um contínuo que vai desde a desmotivação, ausência total de intenção para agir, até à motivação intrínseca, caracterizada pelo envolvimento genuíno e autónomo na atividade. Entre estes dois polos encontram-se diferentes formas de motivação extrínseca, mais ou menos internalizadas pelo indivíduo.

No contexto da EF, a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento emerge como condição fundamental para a promoção da motivação intrínseca (Ntoumanis, 2001). Quando os alunos se sentem capazes, reconhecidos e parte de um grupo coeso, a sua predisposição para o envolvimento nas tarefas aumenta significativamente. Em contrapartida, contextos marcados por repetição, ausência de escolha e experiências reiteradas de insucesso tendem a alimentar a desmotivação e, em última instância, a própria indisciplina (Eccles & Roeser, 2011).

No contexto específico do presente estudo, os dados recolhidos evidenciaram uma saturação clara relativamente ao futebol, modalidade praticada de forma recorrente ao longo de vários anos e que, paradoxalmente, era simultaneamente a preferida e a mais geradora de conflito. A esta saturação associava-se uma perceção generalizada, expressa pelos próprios alunos no primeiro *focus group*, de que as aulas de EF não respondiam às suas expectativas nem reconheciam as suas dificuldades reais. Como um dos alunos afirmou de forma direta, a motivação reduzia-se essencialmente a "*jogar futebol*", sem qualquer intenção de aprender a jogar melhor, o que, como refere a PC, era precisamente o problema:

"gostam muito de futebol, mas a ideia que têm das aulas é simplesmente jogar futebol e não aprender a jogar futebol"
(EPC, 14/05/2026).

7.2.3 O Modelo de Educação Desportiva como Resposta Pedagógica

O MED, desenvolvido por Siedentop (1994), surge como uma resposta pedagógica particularmente adequada a contextos em que a desmotivação, a exclusão e os conflitos interpessoais constituem desafios centrais. O modelo assenta na ideia de que os alunos aprendem de forma mais significativa quando vivenciam o desporto de forma autêntica, assumindo papéis diferenciados dentro de uma estrutura próxima da realidade desportiva real, com equipas estáveis, épocas competitivas e funções específicas como capitão, treinador, árbitro ou jornalista. Desta forma, o MED vai muito além do desenvolvimento das competências motoras, promovendo simultaneamente a competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto (Siedentop, 1994).

Do ponto de vista psicossocial, o MED tem demonstrado resultados consistentes na promoção de comportamentos de cooperação, responsabilidade e afiliação grupal, particularmente em turmas heterogéneas e com historial de conflitos (Hastie et al., 2009). Ao criar uma estrutura em que o sucesso coletivo depende da contribuição de todos os elementos, o modelo desincentiva naturalmente as dinâmicas de exclusão e promove a valorização dos alunos com mais dificuldades como parceiros necessários ao desempenho da equipa. Esta dimensão revelou-se especialmente relevante no contexto do presente estudo, onde os alunos com maior competência motora demonstravam dificuldade em aceitar e integrar os colegas com mais dificuldades, constituindo uma fonte recorrente de conflito e exclusão em contexto de aula.

7.2.4 O Papel do Professor como mediador

O professor de EF ocupa uma posição privilegiada na vida escolar dos alunos, não apenas pelo carácter prático e vivencial da disciplina, mas também pela natureza das interações que promove, frequentemente mais informais,

corporais e emocionalmente carregadas do que as de outras disciplinas. Esta proximidade constitui simultaneamente uma oportunidade e uma responsabilidade, na medida em que o professor pode tornar-se uma figura de referência significativa para alunos cujos contextos de vida são marcados pela instabilidade e pela ausência de modelos relacionais estáveis (Bento, 1995).

A literatura tem vindo a evidenciar que a qualidade da relação professor-aluno é um dos preditores mais robustos do envolvimento escolar, particularmente em populações vulneráveis (Pianta et al., 2012). Professores que demonstram disponibilidade, consistência e respeito genuíno pelos alunos tendem a promover ambientes de aprendizagem mais seguros e motivadores, nos quais os comportamentos disruptivos diminuem e a participação aumenta. Esta dimensão relacional não é, portanto, acessória ao processo pedagógico, é constitutiva dele.

A escuta ativa dos alunos assume, neste sentido, um papel estratégico. Dar voz aos alunos sobre as suas próprias preferências, dificuldades e perceções não é apenas um gesto de reconhecimento, é uma ferramenta de diagnóstico e de intervenção pedagógica (Morgan, 1997). Como refere Schön (1987), o professor reflexivo é aquele que é capaz de aprender com a prática, ajustando continuamente a sua intervenção em função do que observa e ouve. É precisamente esta articulação entre escuta, observação e adaptação que sustenta a abordagem investigativa adotada no presente estudo

7.3 Metodologia

7.3.1 Contexto e participantes

O presente estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, no Porto, escola integrada no Programa TEIP, no âmbito da PP supervisionada decorrente do ano letivo 2025/2026. Este programa, criado pelo Ministério da Educação, abrange estabelecimentos de ensino localizados em zonas marcadas por vulnerabilidades socioeconómicas, caracterizadas por problemáticas como pobreza, exclusão social, abandono escolar e baixos índices de aproveitamento académico. O contexto institucional assume, assim, uma relevância direta para a compreensão das dinâmicas observadas ao longo do estudo, na medida em que as condições de vida dos alunos e os seus

percursos escolares estão frequentemente condicionados por fatores externos ao espaço escolar.

Participaram neste estudo a totalidade dos alunos da turma residente do 9.º ano, composta, inicialmente, por 15 alunos, tendo ficado reduzida a 14 ao longo do ano devido a transferências e ausências prolongadas de alguns elementos. A turma era maioritariamente composta por alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Do ponto de vista desportivo, verificava-se uma heterogeneidade significativa: aproximadamente metade dos alunos praticava desporto federado, sobretudo futebol, enquanto os restantes não tinham qualquer prática regular de atividade física-desportiva estruturada fora do contexto escolar, o que se refletia diretamente no seu desempenho motor e nas dinâmicas de aula.

Do ponto de vista comportamental, a turma era reconhecida no seio da comunidade escolar como particularmente desafiante. A consulta dos processos individuais dos alunos na plataforma inovar revelou um historial extenso de participações disciplinares, evidenciando padrões recorrentes de indisciplina, incumprimento de regras e conflitos interpessoais desde os anos de escolaridade anteriores, como espelhado na nota de campo:

“(...) e para além disso, verifiquei juntamente da PC o número de ocorrências na plataforma inovar o que me preocupa ainda mais com estes alunos”
(NC, 14/12/2026).

Verificava-se ainda uma tendência marcada para a externalização da responsabilidade e uma tolerância reduzida à frustração, especialmente visível em situações competitivas, conforme retratado por um dos alunos:

“(...) quando trabalhamos em equipa existem mais conflitos”
(Focus Group 1, 20/03/2026),

Fazendo com que a cooperação, a tolerância, e a entreajuda não constituíam, numa fase inicial, valores e competências adquiridas e consolidadas, o que tornava a gestão do grupo particularmente exigente.

Perante as dificuldades identificadas, foram consideradas e testadas várias estratégias instrucionais e modelos de ensino, para envolver os alunos nas tarefas da aula e tendo-se observado pouco sucesso prático. Por este

motivo, optou-se oscultar a opinião da PC, que para além de ter muita experiência docente, neste agrupamento, tinha acompanhado esta turma ao longo de vários anos. A sua participação, através de entrevista semiestruturada, assumiu o papel de fonte externa privilegiada, permitindo contextualizar as observações realizadas pelo professor estagiário a partir de uma perspetiva longitudinal e institucional.

7.3.2 Desenho do estudo

O presente estudo assume uma natureza qualitativa, enquadrando-se metodologicamente numa abordagem de investigação-caso e num estudo de caso, centrado numa turma do 9.º ano caracterizada por elevados níveis de conflitualidade, reduzida adesão às regras e baixa motivação face à disciplina de EF. De acordo com Yin (2018), o estudo de caso constitui uma estratégia de investigação particularmente adequada quando o objetivo não é a generalização de resultados, mas antes a compreensão aprofundada de uma realidade específica, contextualizada e socialmente complexa o que se revelou inteiramente ajustado ao contexto do presente estudo.

As três dimensões, articuladas com a triangulação entre *focus groups*, filmagens, notas de campo e entrevista à PC, permitiu construir uma compreensão progressiva e multidimensional das dinâmicas da turma.

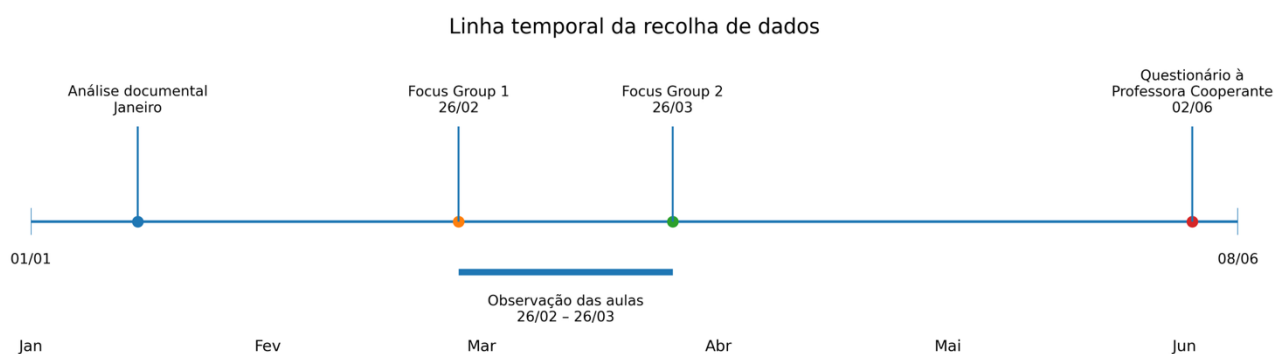


Figura 3 – Cronograma Recolha Dados - Estudo

Do ponto de vista das estratégias pedagógicas mobilizadas, a investigação centrou-se na implementação do MED ao longo da UD de futebol, procurando promover dinâmicas de cooperação, responsabilidade partilhada e envolvimento ativo dos alunos. Numa fase inicial, e face às características comportamentais da turma, recorreu-se ao MID como ponto de partida, não enquanto objeto de análise, mas como resposta necessária à criação de rotinas e de um clima mínimo de trabalho que tornasse possível a transição para uma abordagem mais centrada no aluno. Esta decisão não foi arbitrária, resultando de uma leitura progressiva das necessidades da turma e de uma adaptação contínua da intervenção em função dos dados recolhidos.

O estudo assume uma dimensão de investigação-ação, caracterizada por uma natureza cíclica e reflexiva em que o professor, assumindo simultaneamente o papel de investigador e de agente de mudança, observa, reflete e intervém de forma fundamentada com o objetivo de transformar a realidade (Coutinho et al., 2009; Kemmis & McTaggart, 1988).

Como ilustrado na Figura 4, este processo não ocorreu de forma linear, mas antes como um ciclo contínuo e iterativo que se repetiu ao longo de todas as aulas da UD: observar, refletir, adaptar e agir, em que cada sessão constituía simultaneamente um momento de recolha de dados e um ponto de partida para a intervenção seguinte



Figura 4 - Etapas de investigação-ação

Neste sentido, o desenho organizou-se em torno de três etapas sequenciais, desenvolvidos ao longo da UD de futebol, em que cada etapa articulou intervenção pedagógica, recolha de dados e reflexão, numa lógica em que os dados de cada sessão alimentavam e informavam a sessão seguinte (Denzin, 1978).

1º Etapa – Etapa Preliminar (Análise Documental)

A primeira etapa, de natureza preliminar, antecedeu o início da UD de futebol e teve como propósito construir uma caracterização aprofundada da turma antes de qualquer intervenção pedagógica formal. Procedeu-se à consulta dos processos individuais dos alunos na plataforma inovar, abrangendo registros de avaliação, relatórios pedagógicos, medidas de suporte à aprendizagem e histórico disciplinar desde o 1.º ciclo. Esta análise permitiu identificar padrões comportamentais recorrentes, situações de retenção, contextos familiares complexos e eventuais fatores condicionantes do comportamento em contexto de aula, fornecendo ao PE um enquadramento longitudinal do grupo que de outro modo não seria acessível (Bardin, 2011).

Os dados recolhidos nesta etapa revelaram um historial extenso de participações disciplinares e um conjunto de condicionantes externas ao espaço escolar que ajudaram a compreender as dinâmicas observadas nas aulas. Esta análise constituiu, assim, o ponto de partida do estudo, informando diretamente as decisões pedagógicas tomadas nas etapas seguintes e fundamentando a pertinência da intervenção com o MED como resposta às problemáticas identificadas.

2º Etapa - Aplicação do MED e Criação de Jogos

A segunda etapa correspondeu à implementação do MED como estratégia pedagógica central da UD de futebol, desenvolvida ao longo de seis aulas durante aproximadamente um mês. Foram constituídas três equipas estáveis, mantidas ao longo de toda a UD. A estrutura competitiva foi organizada em fases de treino e competição, procurando recriar uma época desportiva autêntica e promover a responsabilidade partilhada como condição para o sucesso coletivo (Siedentop, 1994).

A recolha de dados nesta dimensão assentou em três instrumentos complementares: os *focus groups* realizados antes e após a UD, as filmagens com recurso a dois dispositivos GoPro e as notas de campo elaboradas pelo PE após cada aula. O primeiro *focus group*, realizado antes do início da UD, teve como propósito diagnosticar o estado motivacional e comportamental da turma,

recolhendo as percepções dos alunos sobre as aulas de EF, as suas preferências e a sua relação com o trabalho cooperativo. O segundo *focus group*, realizado no final da UD, visava comparar essas percepções com as que emergiam após a intervenção, procurando identificar eventuais mudanças na relação dos alunos com a disciplina, com os colegas e com as regras de convivência em aula (Morgan, 1997).

Ao longo das aulas, as 3 equipas foram desafiadas a criar e propor as suas próprias situações de jogo, de acordo com a temática de cada aula, onde o objetivo era compreender em que medida alunos com historial de metodologias predominantemente diretivas seriam capazes de assumir um papel ativo na construção das tarefas, promovendo a criatividade, o pensamento tático, a cooperação e o sentido de responsabilidade partilhada sobre o processo de aprendizagem (Hastie et al., 2009).

Este ciclo procurava, assim, identificar os limites e as condições necessárias para o desenvolvimento progressivo da autonomia neste contexto específico, sendo os dados recolhidos através das notas de campo do PE e do *feedback* da PC presente nas sessões.

3º Ciclo - Resultados

O terceiro ciclo correspondeu à fase de confronto e aprofundamento das observações realizadas ao longo dos dois ciclos anteriores. Após a implementação do MED e da experiência com a dinâmica de criação de jogos, este ciclo centrou-se na análise crítica dos dados recolhidos, através das notas de campo, e das filmagens, procurando identificar padrões comportamentais recorrentes e compreender as suas causas.

Esta análise alimentou diretamente as decisões pedagógicas tomadas nas aulas seguintes, ajustando estratégias, reformulando tarefas e calibrando o grau de autonomia concedido aos alunos em função do que havia sido observado nos ciclos anteriores. É precisamente nesta articulação cíclica entre observação, reflexão e adaptação que reside a dimensão de investigação-ação do presente estudo, tornando o PE simultaneamente investigador e agente de mudança no contexto em que atuava (Kemmis & McTaggart, 1988).

Como ilustrado na Figura 3, este processo não ocorreu de forma linear, mas antes como um ciclo contínuo e iterativo que se repetiu ao longo de todas as aulas da UD: observar, refletir, adaptar e agir, em que cada sessão constituía simultaneamente um momento de recolha de dados e um ponto de partida para a intervenção seguinte

7.3.3 Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados diferentes instrumentos, numa lógica de triangulação metodológica, com o objetivo de garantir uma compreensão mais aprofundada e rigorosa das dinâmicas comportamentais da turma. A combinação de fontes distintas, documental, oral e observacional, permitiu cruzar perspetivas complementares, reforçando a validade interpretativa dos dados recolhidos (Denzin, 1978; Patton, 2002).

Análise Documental

Procedeu-se à consulta dos processos individuais dos alunos, incluindo registos de avaliação, relatórios pedagógicos, medidas de suporte à aprendizagem e histórico disciplinar desde o 1.º ciclo. Este instrumento permitiu contextualizar o percurso escolar de cada aluno e identificar possíveis padrões comportamentais prévios, contribuindo para uma leitura mais fundamentada das atitudes observadas em contexto de aula. A análise documental constitui, neste tipo de investigação, uma fonte privilegiada de informação longitudinal, na medida em que permite aceder a dados que antecedem o período de observação direta (Bardin, 2011).

Focus Group

Foram realizados momentos de discussão orientada com os alunos, sob a forma de *focus group*, com recurso a um guião previamente estruturado (Anexo 16). As questões incidiram sobre a perceção que os alunos têm das suas próprias atitudes, das regras sociais em aula, das expectativas face à disciplina de EF e da responsabilidade individual no clima de turma. Este instrumento permitiu recolher dados qualitativos sobre a autoimagem e a consciência comportamental dos participantes, valorizando a sua voz enquanto sujeitos

ativos do processo pedagógico. De acordo com Morgan (1997), o *focus group* revela-se particularmente adequado quando se pretende compreender atitudes, percepções e motivações de um grupo, promovendo a emergência de perspectivas que dificilmente surgiriam em contextos de resposta individual.

Observação com Registo Vídeo

As aulas da unidade didática de futebol foram gravadas com recurso a dois dispositivos *GoPro*: um colocado ao nível do tronco do professor, permitindo captar as interações diretas entre professor e alunos, e outro com enquadramento geral do espaço, possibilitando uma visão global das dinâmicas de grupo. As gravações permitiram identificar comportamentos observáveis, padrões de interação, momentos de conflito e reações dos alunos às estratégias pedagógicas implementadas. A observação com registo vídeo assume-se como um instrumento de elevado valor metodológico, na medida em que possibilita a revisitação sistemática dos momentos captados e reduz o risco de enviesamento associado à observação em tempo real (Creswell, 2014).

Entrevista à Professora Cooperante

Foi ainda realizada uma entrevista semiestruturada à PC, enquanto fonte externa privilegiada com um conhecimento longitudinal desta turma que o professor estagiário, pela natureza do seu papel, não poderia ter. Através de um conjunto de questões abertas, explorou-se a sua leitura sobre o perfil comportamental do grupo, as causas que, na sua perspectiva, explicam as dinâmicas observadas, e as abordagens que ao longo dos anos se revelaram mais eficazes com estes alunos. A inclusão desta voz experiente e institucional permitiu confrontar e enriquecer as interpretações construídas pelo professor estagiário, conferindo ao estudo uma dimensão de validação externa que reforça a credibilidade da triangulação metodológica adotada.

A conjugação destes quatro instrumentos possibilitou a comparação entre o discurso dos alunos, a perspectiva da professora cooperante e os comportamentos efetivamente manifestados em contexto real de aula, garantindo uma análise mais completa, fundamentada e multidimensional das problemáticas identificadas.

7.3.4 Procedimentos

A recolha de dados foi realizada de forma faseada ao longo do ano letivo 2025/2026, acompanhando as diferentes etapas do processo de investigação e articulando-se de forma intencional com a PP desenvolvida na UD de futebol. Todo o processo foi conduzido com respeito pelos princípios éticos inerentes à investigação em contexto escolar, nomeadamente a confidencialidade dos dados recolhidos, o anonimato dos participantes e a utilização exclusiva da informação para fins académicos. Foi solicitada autorização à direção do agrupamento para a realização das gravações em vídeo e para a consulta dos processos individuais dos alunos dos anos anteriores como na plataforma inovar.

7.3.4.1 Fase 1 — Análise Documental

Numa primeira fase, anterior ao início da UD de futebol, procedeu-se à consulta dos processos individuais dos alunos. Esta análise abrangeu registos de avaliação, relatórios pedagógicos, medidas de suporte à aprendizagem e histórico disciplinar desde o 1.º ciclo, permitindo construir uma caracterização aprofundada do percurso escolar de cada aluno. Os dados recolhidos foram sistematizados de forma a identificar padrões comportamentais recorrentes, situações de retenção, contextos familiares complexos e eventuais fatores condicionantes do comportamento em contexto de aula. Esta análise constituiu o ponto de partida do estudo, informando diretamente as decisões pedagógicas tomadas nas fases seguintes (Bardin, 2011).

7.3.4.2 Fase 2 - Primeiro *Focus Group*

No início da UD de futebol, foi realizado o primeiro *focus group* com os alunos da turma. A sessão decorreu em contexto de aula, com os alunos organizados em semicírculo de forma a favorecer a discussão em grupo. O guião utilizado (Anexo 16) contemplou questões abertas sobre as expectativas dos alunos relativamente às aulas de EF, as suas preferências e dificuldades, as modalidades em que se sentiam mais e menos confiantes, as dinâmicas de cooperação e conflito dentro da turma e a sua perceção sobre o papel do

professor na melhoria do clima de aula. A sessão foi gravada em áudio e vídeo, com consentimento dos participantes, e posteriormente transcrita para análise de conteúdo.

As respostas obtidas revelaram um quadro preocupante: expectativas reduzidas face à disciplina, com respostas como "nada" ou "desporto" quando questionados sobre o que esperavam aprender, uma preferência marcada por modalidades já conhecidas como o futebol e o basquetebol, e uma relação claramente problemática com o trabalho cooperativo. Um dos alunos afirmou de forma direta nas notas de campo:

"se trabalharmos em conjunto andam mais vezes à luta"
(FG1, 04/03/2026),

Sintetizando assim, numa única frase a dificuldade estrutural do grupo em colaborar. Os alunos reconheceram ainda que o futebol, sendo a modalidade preferida, era simultaneamente a que gerava mais conflitos, *"toda a gente quer vencer"*, e manifestaram preferência por aulas mais livres, paradoxalmente nos mesmos momentos em que os comportamentos mais disruptivos emergiam. Estes dados foram essenciais para fundamentar e orientar a intervenção pedagógica subsequente (Morgan, 1997).

7.3.4.3 Fase 3 - Observação com Registo Vídeo e Notas de Campo

Ao longo de toda a UD, as seis aulas de futebol foram registadas com recurso a dois dispositivos *GoPro*: um colocado ao nível do tronco do professor estagiário, permitindo captar as interações diretas e os momentos de feedback, e outro posicionado com enquadramento geral do espaço, possibilitando uma visão global das dinâmicas de grupo, dos padrões de comportamento e das reações dos alunos às diferentes estratégias pedagógicas implementadas. As gravações foram posteriormente visualizadas e analisadas, com particular atenção aos momentos de conflito, de cooperação, de recusa de participação e de resposta às estruturas do MED. A análise permitiu identificar padrões recorrentes de comportamento disruptivo nas fases de menor estrutura, bem como momentos de envolvimento genuíno quando as tarefas apresentavam um carácter competitivo e bem definido, corroborando os dados recolhidos através dos restantes instrumentos (Creswell, 2014).

Em simultâneo, o PC elaborou notas de campo após cada aula, registando observações sobre o funcionamento do grupo, as dificuldades encontradas, os ajustamentos realizados e as reflexões decorrentes da prática. Estas notas constituíram uma fonte de dados particularmente relevante para documentar o processo de implementação do MED e, em especial, a dinâmica de criação de jogos. Como registado numa dessas notas:

"os alunos demonstraram dificuldades em criar exercícios de forma autónoma, revelando pouca experiência em assumir um papel ativo na construção das tarefas"
(EPC, 04/05/2026).

O que obrigou a uma reformulação progressiva da abordagem pedagógica, transitando para uma condução mais estruturada e gradual da autonomia (Schön, 1987).

7.3.4.4 Fase 4 - Segundo *Focus Group*

No final da UD de futebol, foi realizado o segundo *focus group*, seguindo a mesma estrutura do primeiro. Este segundo momento teve como objetivo explorar as perceções dos alunos após a intervenção com o MED, identificando eventuais mudanças na sua relação com a disciplina, com os colegas e com as regras de convivência em aula. A comparação entre os dois momentos de *focus group* constituiu um dos eixos centrais de análise do estudo, permitindo avaliar o impacto da intervenção pedagógica implementada ao longo da UD.

7.3.4.5 Fase 5 - Entrevista à Professora Cooperante

Ainda antes do início da UD, foi realizada uma entrevista semiestruturada à PC com 35 anos de experiência e que acompanha esta turma desde o 7.º ano de escolaridade. A entrevista foi conduzida com base num guião previamente elaborado, que contemplou as seguintes dimensões: as dificuldades que esta turma coloca aos professores em geral e, em particular, a um PE; as causas que, na perspetiva da PC, explicam o perfil comportamental do grupo; as experiências e eventos mais marcantes vividos com esta turma ao longo dos anos; e os pontos de vista e estratégias pedagógicas que considera mais eficazes neste contexto específico. A sessão decorreu num ambiente de confiança mútua, foi registada

com o consentimento da entrevistada e posteriormente transcrita na íntegra para análise. A inclusão desta fonte externa permitiu obter uma perspetiva longitudinal e institucional sobre a turma, complementando e corroborando as observações realizadas pelo professor estagiário (Patton, 2002).

7.3.4.6 Análise dos Dados

Todos os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2011), organizando-se em categorias temáticas emergentes a partir do cruzamento entre as diferentes fontes de informação. A triangulação entre a análise documental, a entrevista à PC, os dois *focus groups* e as observações em vídeo e notas de campo permitiu construir uma interpretação mais robusta e fundamentada das dinâmicas comportamentais da turma, bem como avaliar o impacto das estratégias pedagógicas implementadas ao longo da UD.

7.4 Resultados

7.4.1.1 A Voz do Professor Estagiário

A gestão desta turma exigiu, desde cedo, uma adaptação constante das estratégias pedagógicas. Já no contexto específico da UD de futebol, as notas de campo documentaram episódios recorrentes que evidenciavam a dificuldade do grupo em operar com autonomia. Como registado numa das sessões:

"os alunos demonstraram dificuldades em criar exercícios de forma autónoma, revelando pouca experiência em assumir um papel ativo na construção das tarefas. As propostas apresentadas foram pouco diversificadas, centrando-se sobretudo em percursos de *zigzag* com finalização à baliza" (NC, 04/12/2025).

Esta limitação tornou evidente que a turma, habituada a metodologias predominantemente diretivas, não dispunha ainda das ferramentas cognitivas e relacionais necessárias para operar num registo de maior liberdade. Como ficou igualmente registado:

"compreendi que estes alunos precisam de estar permanentemente envolvidos em tarefas claras e bem definidas, pois qualquer momento de indefinição é rapidamente aproveitado para comportamentos inadequados" (NC, 04/02/2025).

Este tipo de episódios tornou evidente que abordagens com maior grau de liberdade potenciavam comportamentos desviantes em vez de promoverem autonomia, o que fundamentou a adoção do MID como modelo de referência nas primeiras semanas, uma postura mais controlada e estruturada, com tarefas claras e bem definidas, que permitiu recuperar progressivamente o controlo pedagógico da turma.

Foi precisamente esta experiência acumulada que motivou a transição para o MED na UD de futebol, numa tentativa de ir além do controlo comportamental e criar dinâmicas de responsabilidade partilhada e cooperação genuína. No entanto, a implementação do MED revelou os seus próprios desafios. A dinâmica de criação de jogos, na qual os alunos eram convidados a analisar situações táticas e a propor melhorias e variantes para os exercícios, como ilustrado na ficha de trabalho utilizada nas aulas (Anexo 8), evidenciou rapidamente que o grupo não estava preparado para este nível de autonomia.

Como registado nas notas de campo:

"senti claramente que os alunos não estavam focados no processo de E-A, o que me levou a questionar a eficácia da minha abordagem pedagógica.

Esta experiência reforçou a ideia de que, com esta turma, a liberdade excessiva e tarefas pouco estruturadas tendem a potenciar comportamentos desviantes."
(NC, 04/04/2025).

Como consequência direta, foram identificadas mudanças concretas a implementar nas sessões seguintes, como referi:

"(...)compreendi que estes alunos precisam de estar permanentemente envolvidos em tarefas claras e bem definidas, pois qualquer momento de indefinição é rapidamente aproveitado para comportamentos inadequados."
(NC, 04/05/2026).

A autonomia passou a ser introduzida de forma progressiva e orientada, combinando a estrutura do MED com uma condução mais diretiva das tarefas, onde apesar das dificuldades, estas experiências foram encaradas como momentos de aprendizagem fundamentais conforme a reflexão:

"ser professor não é apenas planear boas tarefas, mas sobretudo saber ler a turma, ajustar a postura e assumir liderança pedagógica quando o contexto assim o exige."
(NC, 04/05/2026).

7.4.1.2 A Voz dos Alunos

O primeiro *focus group*, realizado no início da UD de futebol, veio confirmar e aprofundar este diagnóstico a partir de uma perspectiva interna, a dos próprios alunos. As respostas revelaram expectativas muito reduzidas relativamente às aulas de EF, com a maioria a responder de forma vaga e descomprometida quando questionada sobre o que esperava aprender: "nada", "desporto", sem qualquer intenção de aprendizagem estruturada.

A preferência declarada recaiu sobre modalidades já conhecidas, futebol e basquetebol, justificada pela familiaridade e pela componente competitiva. No entanto, os alunos reconheceram que o futebol era simultaneamente a modalidade que gerava mais conflitos: "toda a gente quer vencer", onde esta contradição, revelou-se um dado central para a compreensão das dinâmicas da turma.

A relação com o trabalho em grupo foi descrita de forma particularmente direta por um dos alunos:

"se trabalharmos em conjunto andam mais vezes à luta"
(FG1, 10/03/2026).

Esta afirmação, espontânea e sem filtros, sintetizou numa única frase uma das dinâmicas mais recorrentes observadas em contexto de aula. A ausência de competências de cooperação foi igualmente reconhecida pelos alunos na análise da modalidade de ginástica, onde descreveram episódios de comportamento disruptivo e situações de risco físico resultantes da falta de entreajuda.

Relativamente à gestão da aula, os alunos manifestaram preferência por aulas mais livres e por um professor mais liberal. Contudo, esta preferência contrasta diretamente com o que os próprios dados revelam: os conflitos surgiam precisamente nos momentos de menor estrutura.

O segundo *focus group*, realizado no final da UD, permitiu recolher as perceções dos alunos após a intervenção com o MED. Os dados revelaram algumas mudanças subtis, mas significativas. Comparativamente ao primeiro momento, os alunos demonstraram uma maior capacidade de refletir sobre o seu próprio comportamento e sobre o impacto das suas atitudes no funcionamento do grupo. Alguns reconheceram que a estrutura das equipas e a atribuição de

papéis os tinha obrigado a assumir responsabilidades que habitualmente evitavam.

Aprofundaram ainda a leitura sobre a visão que têm de si próprios e do seu futuro. A maioria não conseguiu articular projetos de vida estruturados, demonstrando uma visão imediatista e pouco reflexiva sobre o seu próprio percurso. O desporto surgiu como um dos poucos domínios em que alguns identificavam prazer e identidade, o que reforça a relevância da EF como espaço privilegiado de intervenção pedagógica com esta população.

7.4.1.3 A Voz da Professora Cooperante

A PC ofereceu uma perspetiva longitudinal de grande valor. Logo na abertura da entrevista, a sua caracterização foi direta e inequívoca:

"Era uma turma sem regras. Uma turma que gostava de atividade física e de praticar desporto, mas com graves problemas de relacionamento entre os alunos e dificuldades no cumprimento das regras estabelecidas"
(EPC, 04/05/2026).

Esta descrição confirma a forma como a turma era percecionada no seio da comunidade escolar:

"É vista como uma turma indisciplinada, onde é difícil ensinar e difícil os alunos aprenderem."
(EPC, 04/05/2026).

Acrescentou ainda que esta reputação tinha consequências diretas na prática pedagógica dos professores:

"Os professores acabam por se proteger e, muitas vezes, optam por metodologias mais seguras em termos de controlo da turma. Essas metodologias podem ser menos favoráveis do ponto de vista pedagógico, porque privilegiam o controlo em detrimento das aprendizagens."
(EPC, 04/05/2026).

Para lidar com estas dinâmicas, a PC partilhou ainda um conjunto de estratégias comportamentais que foi desenvolvendo ao longo dos anos com este grupo. Entre elas, destacou a regra do silêncio progressivo, *"quem fizer mais barulho é o último a sair"*, e a regra do congela, na qual os alunos devem imobilizar-se imediatamente ao sinal do professor, independentemente do que estejam a fazer. Estas estratégias, simples na sua forma, mas eficazes na prática, revelaram-se fundamentais para criar momentos de atenção e controlo numa turma habituada a ignorar instruções verbais. A partilha destas estratégias

por parte da PC constituiu um contributo direto para a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do EP, tendo sido progressivamente integradas na gestão das aulas.

A PC identificou ainda uma dinâmica grupal particularmente relevante para a compreensão dos comportamentos observados:

"Funcionam de forma bastante indisciplinada quando estão em grupo, consideram divertido quebrar regras e testar os limites dos professores"
(EPC, 04/05/2026).

Paradoxalmente, conforme referido, acrescenta que:

"individualmente, são boas pessoas. Quando trabalhamos com eles de forma individual, apresentam comportamentos bastante diferentes daqueles que demonstram em grupo"
(EPC, 04/05/2026).

No que respeita à origem destes comportamentos, apontou para fatores familiares e relacionais sedimentados ao longo do tempo:

"Muitas destas famílias não valorizam a escola nem a autoridade do professor. Frequentemente defendem os filhos independentemente da situação e existe pouco acompanhamento parental. Muitos alunos vivem sem regras, sem rotinas de estudo, sem horários consistentes e com muita autonomia. Quando não existem regras em casa, torna-se mais difícil aceitar as regras da escola"
(EPC, 04/05/2026).

Relativamente à constituição da turma, a PC foi também clara:

"Sempre considerei que a separação da turma poderia ter sido benéfica, porque existe uma dinâmica grupal que dificulta as aprendizagens. Como permaneceram juntos durante vários anos, foram fortalecendo essas ligações e comportamentos"
(EPC, 04/05/2026).

Por fim, a PC abordou especificamente o desafio que esta turma representa para um professor estagiário, como ilustrado:

"Um estagiário tende a atribuir os insucessos exclusivamente a si próprio, quando muitas vezes resultam do contexto específico da turma. Esta é uma turma que coloca desafios a qualquer professor, independentemente da sua experiência"
(EPC, 04/05/2026).

7.4.2.4 Implementação MED e Criação de Jogos

A primeira aula da UD marcou o início formal da intervenção com o MED. Foi apresentada aos alunos a lógica da época desportiva, cronograma, equipas, sistema de pontuação e momentos competitivos. A tarefa proposta consistia na criação, pelas equipas, de pequenos jogos relacionados com o controlo e condução de bola, numa tentativa de promover a autonomia e a responsabilidade partilhada desde o início da UD.

Os resultados foram imediatos e reveladores. Como registado nas notas de campo: "os alunos demonstraram dificuldades em criar exercícios de forma autónoma, revelando pouca experiência em assumir um papel ativo na construção das tarefas. As propostas criadas foram pouco diversificadas, centrando-se sobretudo em percursos de "zigzag" com finalização à baliza." Esta limitação evidenciou que a turma, habituada a metodologias predominantemente diretivas, não dispunha ainda das ferramentas cognitivas e relacionais necessárias para operar num registo de maior autonomia.

A PC, presente na aula, reforçou esta leitura, destacando de acordo com os dados que:

"os alunos sentiram-se algo perdidos durante a criação dos jogos"
(NC, 04/05/2026),

Apontando ainda para a necessidade de incluir uma componente inicial mais estruturada.

Perante esta situação, tornou-se necessário questionar não só as limitações dos alunos, mas também a forma como a própria tarefa havia sido apresentada e conduzida. Olhando criticamente para a minha intervenção, reconheço que a dinâmica de criação de jogos foi introduzida de forma demasiado abrupta, sem que tivesse sido criado previamente um contexto de suporte suficiente que preparasse os alunos para este nível de autonomia. A ausência de um modelo de referência claro, de critérios orientadores e de uma progressão gradual das exigências colocadas contribuiu para que os alunos ficassem sem ferramentas para responder ao que lhes era pedido. Neste sentido, o insucesso desta dinâmica não pode ser atribuído exclusivamente às características da turma, foi também o reflexo de uma decisão pedagógica que sobrestimou o nível de prontidão dos alunos para este tipo de tarefa.

Esta tomada de consciência, aliada ao feedback da PC, conduziu a uma reformulação da abordagem nas aulas seguintes, introduzindo uma condução mais gradual e orientada da autonomia. Como ficou registado nas notas de campo:

"a experiência mostrou que a autonomia dos alunos não pode ser assumida como imediata; deve ser ensinada, orientada e construída gradualmente."
(NC, 04/05/2025).

A PC reforçou esta perspetiva ao sublinhar que "são alunos que têm dificuldades em trabalhar de forma autónoma", acrescentando que este é "um processo que exige muito tempo", tempo que, no contexto de uma UD de seis aulas, estava inevitavelmente limitado.

7.5 Discussão

Os resultados apresentados permitem uma leitura interpretativa das dinâmicas observadas ao longo do ano letivo, articulando os dados recolhidos com o enquadramento teórico que sustenta o presente estudo. A discussão organiza-se em torno de quatro eixos centrais: as causas do perfil comportamental da turma, a relação entre motivação e indisciplina, a eficácia do MED neste contexto específico, e o papel da inexperiência do professor estagiário como fator condicionante da intervenção.

7.5.1 O Perfil da Turma e as Suas Causas

Os dados recolhidos convergem de forma consistente para uma conclusão clara: os comportamentos observados nesta turma não são acidentais nem meramente individuais. São o produto de um conjunto de fatores que se foram sedimentando ao longo de vários anos, envolvendo dinâmicas familiares, relacionais e institucionais que transcendem largamente o espaço da aula de EF.

A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) oferece um enquadramento particularmente adequado para compreender esta realidade. O comportamento de um aluno não pode ser lido de forma descontextualizada, é necessário considerar os múltiplos sistemas em que está inserido, desde o ambiente familiar mais próximo até ao contexto sociocultural mais amplo. No caso desta turma, a

PC foi explícita ao referir que muitos alunos vivem sem regras, sem rotinas e com pouco acompanhamento parental, o que torna naturalmente mais difícil a aceitação das normas escolares. Esta leitura é corroborada por Jeynes (2012), que demonstrou que o envolvimento parental reduzido constitui um dos preditores mais robustos do insucesso escolar e dos comportamentos disruptivos em contextos urbanos vulneráveis.

A composição da turma emerge igualmente como um fator crítico. A PC foi direta ao afirmar que a separação do grupo poderia ter sido benéfica, reconhecendo que a manutenção dos mesmos elementos ao longo de vários anos foi fortalecendo dinâmicas negativas. Esta perspetiva é consistente com a literatura sobre efeitos de grupo em contextos TEIP, que documenta como a homogeneidade de perfis de risco numa mesma turma pode amplificar comportamentos disruptivos e dificultar a intervenção pedagógica (Pianta et al., 2012). Como os próprios alunos reconheceram no primeiro focus group, trabalhar em conjunto gerava mais conflitos do que cooperação, uma admissão que, por si só, revela uma consciência limitada, mas real das dinâmicas do grupo.

7.5.2 Motivação e Indisciplina - Uma Relação Bidirecional

Um dos dados mais relevantes do estudo prende-se com a relação entre motivação e comportamento. A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) postula que o envolvimento genuíno nas tarefas depende da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Quando estas necessidades não são satisfeitas, os alunos tendem para a desmotivação, estado que, como os dados demonstram, se manifesta frequentemente através de comportamentos disruptivos.

No caso desta turma, verificou-se precisamente este padrão. Os alunos demonstravam motivação seletiva, envolviam-se nas modalidades que conheciam e dominavam, rejeitando ativamente tudo o que implicasse aprendizagem estruturada ou exposição à possibilidade de insucesso. A PC capturou esta dinâmica de forma particularmente clara ao afirmar que os alunos

"gostam muito de futebol, mas a ideia que têm das aulas é simplesmente jogar futebol e não aprender a jogar futebol."
(EPC, 04/05/2026).

Esta distinção entre o prazer na prática e a disposição para a aprendizagem estruturada é precisamente o que Eccles e Roeser (2011) identificam como um dos principais obstáculos ao envolvimento escolar em populações adolescentes de contextos vulneráveis.

As expectativas reduzidas, a preferência por modalidades conhecidas e a resistência ao trabalho cooperativo revelam um grupo em estado próximo da desmotivação, onde a indisciplina funciona simultaneamente como sintoma e como mecanismo de defesa, uma forma de evitar a exposição ao insucesso através da perturbação do ambiente de aula.

7.5.3 O MED - Uma Resposta Adequada, com Limites Reais

A implementação do MED na UD de futebol constituiu uma tentativa de romper com este ciclo, criando condições para que os alunos se envolvessem de forma mais ativa, responsável e cooperativa. Os resultados sugerem que esta abordagem foi, no geral, adequada ao contexto, ainda que os seus efeitos tenham sido modestos e parciais.

Do ponto de vista teórico, o MED responde diretamente às necessidades psicológicas identificadas por Deci e Ryan (1985): a atribuição de papéis diferenciados promove a autonomia, a estrutura competitiva cria contextos de desenvolvimento da competência, e as equipas estáveis favorecem o relacionamento. Hastie et al. (2009) demonstraram que esta combinação tende a produzir resultados positivos ao nível do envolvimento e da cooperação, particularmente em turmas heterogéneas e com historial de conflitos, perfil que se ajusta ao contexto do presente estudo.

Na prática, os dados recolhidos revelaram uma evolução gradual e não linear. A dinâmica de criação de jogos, integrada no MED, evidenciou de forma clara que a autonomia não pode ser assumida como imediata em turmas com este perfil. Os alunos, habituados a metodologias predominantemente diretivas, não dispunham das ferramentas cognitivas e relacionais necessárias para operar num registo de maior liberdade. Como refere a PC:

"são alunos que têm dificuldades em trabalhar de forma autónoma"
(EPC, 04/05/2026),

Tempo que, no contexto de uma UD de seis aulas, estava inevitavelmente limitado, porém ainda assim, o segundo *focus group* sugeriu mudanças subtis na forma como os alunos se percecionavam a si próprios e ao seu papel dentro do grupo. Alguns demonstraram uma maior capacidade de reflexão sobre o seu comportamento e sobre o impacto das suas atitudes no funcionamento coletivo, o que, ainda que modesto, representa um indicador relevante de que a intervenção produziu algum efeito. Esta evolução é consistente com o que Siedentop (1994) descreve como o processo de desenvolvimento da literacia desportiva, uma transformação gradual da forma como os alunos se relacionam com o desporto e com os outros no contexto desportivo.

7.5.4 O Papel da Inexperiência do Professor Estagiário

Um aspeto que não pode ser ignorado na discussão dos resultados é o papel da inexperiência do professor estagiário como fator condicionante da intervenção. As notas de campo documentam as dificuldades sentidas, nomeadamente na gestão dos momentos de maior liberdade e na calibração do grau de autonomia concedido aos alunos. A tendência inicial para abordagens mais permissivas, antes da adoção do MID, contribuiu para ampliar alguns dos comportamentos disruptivos observados nas primeiras semanas.

O facto de esta turma colocar desafios a professores experientes reforça que as dificuldades sentidas não eram exclusivamente atribuíveis à inexperiência, mas resultavam também da especificidade e complexidade do contexto.

Esta tomada de consciência, documentada nas próprias notas de campo, representa, em si mesma, um indicador de desenvolvimento profissional. Como refere Schön (1987), é precisamente a capacidade de refletir sobre a ação e de ajustar a intervenção em função do que se observa que distingue uma prática pedagógica consciente de uma meramente executiva. Neste sentido, as dificuldades enfrentadas ao longo do estágio, longe de serem apenas obstáculos, constituíram oportunidades fundamentais de aprendizagem e crescimento.

7.6 Limitações e sugestões para investigação futura

Todo o processo investigativo implica reconhecer as suas limitações, sendo esta uma condição de rigor e honestidade académica. O estudo centrou-se numa única turma de 14 alunos, numa escola específica integrada no programa TEIP. Esta circunstância, embora justificada pela natureza qualitativa e exploratória da investigação, impede qualquer forma de generalização dos resultados para outros contextos escolares ou populações. Como refere Yin (2018), o estudo de caso produz conhecimento profundo sobre uma realidade singular, mas não permite extrapolações diretas para outros casos.

Uma segunda limitação relaciona-se com o duplo papel assumido pelo investigador ao longo do estudo. O facto de o professor estagiário ser simultaneamente o responsável pela intervenção pedagógica e o investigador que recolhe e analisa os dados introduz um risco de enviesamento interpretativo difícil de eliminar por completo.

Apesar da triangulação metodológica adotada ter procurado mitigar este risco, a subjetividade inerente à observação participante não pode ser totalmente dissociada das interpretações produzidas (Creswell, 2014).

A duração limitada da intervenção constitui igualmente uma limitação relevante. A UD de futebol decorreu ao longo de seis aulas, um período insuficiente para produzir transformações comportamentais sustentadas numa turma com o perfil descrito. Como a própria PC reconheceu, o desenvolvimento da autonomia e da cooperação "é um processo que exige muito tempo", tempo que o contexto do EP, com os seus constrangimentos calendares e curriculares, não permitia dispor.

A ausência de um grupo de controlo constitui outra limitação a considerar. Contudo, importa reconhecer que esta limitação é, neste contexto, estruturalmente inevitável e metodologicamente mais complexa do que aparenta. Mesmo que existisse uma turma de características semelhantes onde o MED não tivesse sido implementado, o isolamento do efeito específico desta intervenção seria sempre problemático. As variáveis que influenciam o comportamento dos alunos são múltiplas, interdependentes e frequentemente impossíveis de controlar, a relação afetiva estabelecida com o professor

estagiário, a evolução natural das dinâmicas de grupo ao longo do ano, os acontecimentos no contexto familiar e social de cada aluno, as restantes disciplinas e os seus professores, ou simplesmente o momento do ano letivo em que a intervenção decorreu. A natureza humana e social do contexto escolar torna qualquer pretensão de causalidade direta entre uma intervenção pedagógica e os seus efeitos uma simplificação metodológica que a investigação qualitativa, por princípio, não ambiciona. O que este estudo procura não é provar que o MED causou determinados resultados, mas antes compreender de que forma esta abordagem se articulou com as dinâmicas específicas desta turma, num contexto particular e num momento específico do ano letivo (Yin, 2018).

Por fim, os dados de vídeo recolhidos ao longo da UD não foram submetidos a uma análise sistemática com recurso a instrumentos validados de observação. A análise realizada, embora fundamentada e intencional, assentou sobretudo numa leitura interpretativa dos momentos captados, o que limita a objetividade dos dados observacionais.

As limitações identificadas abrem, simultaneamente, pistas para investigações futuras. Em primeiro lugar, seria pertinente replicar este estudo com uma amostra mais alargada, envolvendo múltiplas turmas TEIP de diferentes escolas, de forma a permitir uma análise comparativa mais robusta e potencialmente generalizável.

Em segundo lugar, uma intervenção com o MED de maior duração, idealmente ao longo de um ano letivo completo, permitiria avaliar com maior rigor o impacto do modelo no desenvolvimento de competências psicossociais em turmas com perfis de risco. A literatura sugere que os efeitos do MED são cumulativos e tendem a intensificar-se com o tempo (Hastie et al., 2009), o que reforça a pertinência de estudos longitudinais neste domínio.

Seria igualmente relevante incluir instrumentos de observação validados na análise dos dados de vídeo, como sistemas de categorização do comportamento do professor e dos alunos em contexto de aula, o que permitiria uma leitura mais objetiva e sistemática das dinâmicas observadas.

Por fim, a inclusão da perspetiva dos encarregados de educação enquanto fonte de dados adicional poderia enriquecer significativamente a compreensão dos fatores externos que condicionam o comportamento dos

alunos em contexto escolar, contribuindo para uma triangulação ainda mais robusta e multidimensional.

7.7 Considerações Finais

O presente estudo partiu de uma necessidade real e urgente: compreender uma turma que desafiava, diariamente, os limites da intervenção pedagógica. Mais do que um exercício académico, esta investigação nasceu da prática, da dificuldade concreta de ensinar num contexto marcado pela indisciplina, pela desmotivação e pela resistência sistemática às regras, e foi precisamente nessa prática que encontrou o seu maior valor.

Os resultados sugerem que os comportamentos desta turma não resultam de fatores isolados, mas de uma conjugação complexa de dinâmicas familiares, relacionais e institucionais sedimentadas ao longo de vários anos.

A ausência de regras no contexto familiar, a composição prolongada do grupo e a reputação escolar construída desde os primeiros anos de escolaridade configuram um ciclo de difícil desconstrução, pouco sensível a intervenções pedagógicas de curta duração.

A relação entre motivação e comportamento revelou-se igualmente central. Os alunos desta turma não eram desmotivados por natureza, eram desmotivados por um sistema que, com frequência, lhes oferecia as mesmas experiências repetidas sem reconhecer as suas necessidades reais. Esta distinção é fundamental: atribuir a desmotivação a características individuais dos alunos seria uma leitura redutora e, em certa medida, injusta. O que os dados revelam é que, quando confrontados com tarefas que faziam sentido para eles, com estruturas que lhes atribuíam um papel e uma responsabilidade concretos, e com um professor disposto a ouvi-los antes de os julgar, o envolvimento aumentava. A desmotivação, neste caso, era menos uma condição permanente e mais uma resposta adaptativa a um contexto que raramente os desafiava de forma significativa. Foi precisamente esta leitura que fundamentou a implementação do MED, não como solução definitiva, mas como tentativa de quebrar um ciclo que se havia instalado ao longo de vários anos, oferecendo a estes alunos uma experiência desportiva mais autêntica, mais responsabilizante e, acima de tudo, mais sua (Siedentop, 1994; Deci & Ryan, 1985).

A EF, ao proporcionar contextos de prática física diversificados e emocionalmente envolventes, tem um potencial único de intervenção junto destas populações, potencial que só se concretiza quando o professor é capaz de escutar, adaptar e criar condições para que todos se sintam parte do processo e aprendam.

A implementação do MED na UD de futebol demonstrou que é possível promover dinâmicas de responsabilidade partilhada e cooperação, mesmo em turmas com perfis de risco elevado. Os resultados foram modestos e não lineares, ainda assim tiveram significado, na perspetiva dos alunos e do PE que as implementou.

A dinâmica de criação de jogos revelou que a autonomia tem de ser ensinada antes de ser exigida, e que a liberdade pedagógica, sem estrutura e sem gradualidade, tende a ampliar os problemas em vez de os resolver. Olhando retrospectivamente para esta experiência, é possível identificar um conjunto de decisões que poderiam ter sido diferentes.

Em primeiro lugar, a introdução da criação de jogos poderia ter sido precedida por uma fase de modelagem explícita, mostrar aos alunos exemplos concretos do que era esperado, antes de lhes pedir que o fizessem de forma autónoma. Em segundo lugar, os critérios de criação poderiam ter sido mais delimitados, reduzindo o grau de abertura da tarefa e fornecendo um conjunto de parâmetros orientadores, por exemplo, o número de jogadores, o espaço disponível ou o objetivo tático a trabalhar, que funcionassem como andaimes cognitivos para a tomada de decisão. Em terceiro lugar, a progressão poderia ter sido mais gradual, começando por tarefas de modificação de jogos já conhecidos, em vez de criação de raiz, o que teria exigido um menor nível de abstração e autonomia inicial. Estas aprendizagens, construídas a partir do erro e da reflexão, são precisamente o que Schön (1987) identifica como o núcleo do desenvolvimento profissional docente, a capacidade de transformar o insucesso numa oportunidade de crescimento consciente e intencional.

Do ponto de vista da formação docente, este estudo confirmou que ser professor é, antes de tudo, uma competência relacional. A capacidade de ler a turma, de ajustar a postura, estratégias e de não desistir perante o insucesso revelou-se tão importante quanto o domínio dos conteúdos ou a qualidade do

planeamento. Para professores que venham a trabalhar com turmas de perfil semelhante, este estudo deixa algumas implicações práticas.

Em primeiro lugar, a estrutura revela-se indispensável, uma vez que estes alunos beneficiam de um enquadramento claro sobre o que é esperado em cada momento. Em segundo lugar, a relação precede a aprendizagem, pois sem confiança e proximidade, qualquer metodologia tende a perder eficácia. Em terceiro lugar, a autonomia deve ser construída de forma gradual, com um nível pedagógico claro e consistente.

Por fim, a escuta ativa dos alunos não constitui apenas um gesto de reconhecimento, mas uma ferramenta de diagnóstico e de intervenção, assumida neste estudo como elemento essencial.

Conclui-se, assim, que o ensino numa turma TEIP do 9.º ano constitui um desafio exigente e, em determinados momentos, complexo. Contudo, como referido pela professora cooperante no final da entrevista,

“quando as aulas correm bem, o sentimento de realização é muito grande.”
NC, 04/05/2026

Este testemunho reforça a ideia de que, apesar das dificuldades associadas a contextos desta natureza, existem também momentos de elevada recompensa profissional, associados à capacidade de promover envolvimento e progressos no comportamento e na aprendizagem dos alunos.

8. Referências bibliográficas Estudo

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Campo das Letras.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133–140. <https://doi.org/10.1080/17461390802542564>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Em S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

9. Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, P., & Queirós, P. (Eds.). (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. FADEUP.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3.^a ed.). Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. Em W. G. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes* [Monograph]. *Motor Skills: Theory into Practice*, 1, 51–62.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o processo de ensino e de aprendizagem*. ISMAI.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133–140. <https://doi.org/10.1080/17461390802542564>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. Em A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming digest* (pp. 109–113). University of Maryland Press.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. Em A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (Eds.). (2011). *Pedagogia do desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (1990). *Instructional models for physical education*. Allyn & Bacon.
- Milan, D., Dragana, M., & Milovan, B. (2004). The effects of verbal instruction in physical education teaching. *Physical Education and Sport*, 2(1), 51–58.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância* (3.^a ed.). Sprint.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Oliveira, V., & Perim, G. (2008). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo*. Editora UFSM.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pérez Gómez, Á. I. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93–114). Publicações Dom Quixote.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Em S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

- Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Les réactions à la prestation de l'élève: Étude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'Éducation Physique*, 23(4), 35–41.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). Mosby.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2011). *Pedagogia do desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77–91). Publicações Dom Quixote.
- Shulman, L. S. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 393–395. <https://doi.org/10.1080/0022027910230501>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409–418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

10. Conclusão

Chegar ao fim deste relatório é, antes de mais, um momento de gratidão. Gratidão pelo percurso, pelas pessoas e, acima de tudo, pelas experiências que moldaram a forma como hoje me entendo enquanto futuro professor de EF.

Ao longo deste ano letivo, fui confrontado com realidades que nenhum manual consegue antecipar na totalidade. A turma residente do 9.º ano ensinou-

me talvez a lição mais importante deste percurso: nem sempre quando uma aula não corre bem a responsabilidade recai exclusivamente sobre o professor. Há contextos, histórias de vida e dinâmicas grupais que transcendem qualquer planejamento, por mais cuidado e fundamentado que seja. Compreender isto não é uma forma de desresponsabilização é, pelo contrário, um sinal de maturidade pedagógica.

Esta aprendizagem não chegou de forma imediata. Foi construída aula a aula, reflexão a reflexão, nas conversas com a PC, nos momentos de partilha com o NE e, sobretudo, nos instantes em que tive de questionar as minhas próprias decisões com honestidade. Perceber que a dificuldade não é sinónimo de incompetência, mas antes uma condição inerente ao ensino em contextos desafiantes, foi libertador e transformador.

O momento mais marcante de todo o EP foi, sem dúvida, a viagem de finalistas a Barcelona. Sair do contexto formal da escola, conviver com os alunos de uma forma mais próxima e descontraída, vê-los noutros ambientes e descobrir dimensões das suas personalidades que a aula raramente permite revelar, tudo isso reforçou aquilo que já sentia, mas que nesse momento se tornou uma certeza: a relação humana é o coração do ensino. Não é possível ser um bom professor sem genuinamente gostar das pessoas que se tem à frente.

Este EP confirmou também a relevância da EF como espaço privilegiado de formação humana. Mais do que ensinar modalidades ou desenvolver capacidades motoras, as aulas de EF são espaços onde se constroem valores, se aprende a perder e a ganhar, a cooperar e a respeitar, competências que os alunos levarão para a vida muito além do contexto escolar (Bento, 1995).

Concluo este percurso com a convicção clara daquilo que quero ser: um professor de EF comprometido, reflexivo e humano. Um professor que planeia com rigor, mas que sabe adaptar, que exige com consistência, mas que escuta com atenção, que não desiste perante o insucesso, mas que aprende com ele. O estágio não me deu todas as respostas, e ainda bem. Deu-me, isso sim, as perguntas certas para continuar a crescer.

11. Anexos

Anexo 1 – Regulamento Específico Educação Física



Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto

REGULAMENTO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1- As aulas de Educação Física funcionam no Pavilhão Gimnodesportivo e no Espaço Exterior a isso destinado. Quando estão a decorrer aulas no exterior não é permitida a permanência no espaço de alunos que não pertençam à turma.
- 2- Só é permitida a entrada dos alunos nas instalações desportivas após o toque de entrada.
- 3- Os alunos devem zelar pela manutenção e limpeza dos espaços desportivos, balneários e corredores de acesso.
- 4- Qualquer aluno será responsável pelos danos que pratique, quer nas instalações, quer no material desportivo.
- 5- Todos os alunos deverão ser portadores de equipamento desportivo adequado, apenas utilizado nas aulas de Educação Física bem como os utensílios de higiene pessoal.
- 6- Antes do início da aula é obrigatório os alunos:
 - a) Retirar anéis, pulseiras, colares ou outros objetos que coloquem em causa a segurança individual e/ou coletiva durante a execução das tarefas solicitadas pelo professor. Estes bens são guardados numa bolsa do próprio aluno e colocados numa das gavetas da secretária que se encontra frente à porta dos balneários; a gaveta encontra-se fechada durante todo o período da aula; só o próprio, no final da saída dos balneários poderá retirar os seus pertences; esclarece-se que o desaparecimento ou dano de qualquer pertence é da responsabilidade do aluno, caso queira aqui guardar os pertences;
 - b) Prender o cabelo, caso este seja esteja com comprimento que permita ser preso.
- 7- Sempre que o aluno compareça sem o material imprescindível para o desenvolvimento das atividades práticas da aula, deverá apresentar-se com material para elaborar o “relatório de aula” e ser-lhe-á marcada falta de material.
- 8- Sempre que o aluno compareça na aula após o término da ativação geral, este ficará impedido de realizar aula prática, dado que a ativação geral visa a preparação psicológica e física para os exercícios posteriores e tem elevada importância na prevenção de lesões.

Anexo 2 – Roulement de Espaços



Ocupação de Espaços - 1

Horas	2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.
8h25 9h15	7ªA		6ªC			7ªA	6ªD	9ªC	9ªA	
9h25 10h15	7ªA		6ªB			7ªB	6ªD	9ªC	9ªA	6ªB
10h30 11h20	7ªB		6ªA	6ªD	5ªB	8ªD	8ªA	8ªB	9ªB	6ªB
11h30 12h20	7ªB		5ªA	8ªA	5ªC	7ªC	8ªA	6ªA	9ªB	5ªB
12h25 13h15	7ªC		5ªA		5ªC	7ªC	5ªA	6ªA	9ªC	5ªB
13h40 14h30										
14h35 15h25	DE	DE	8ªB	DE	DE	DE				
15h35 16h25	DE	5ªC	8ªB	DE	6ªC	9ªA	5ªD	8ªC		
16h35 17h25		5ªD	8ªC		6ªC	9ªB	5ªD	8ªD		
17h30 18h20		DE	8ªC		DE			8ªD		

Aurora Baptista
Helena Costa
Helena Ramos
Helena Abrunhosa
Patrícia Gonçalves

1º Período	2º Período	3º Período
15/09 a 19/09	05/01 a 09/01	13/04 a 17/04
29/09 a 03/10	19/01 a 23/01	27/04 a 30/04
13/10 a 17/10	02/02 a 06/02	11/05 a 15/05
27/10 a 31/10	19/02 a 20/02	25/05 a 29/05
10/11 a 14/11	02/03 a 06/03	08/06 a 12/06
24/11 a 28/11	16/03 a 20/03	
09/12 a 12/12		

Ocupação de Espaços - 2

Horas	2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.
8h25 9h15		7ªA		6ªC	7ªA		9ªC	6ªD		9ªA
9h25 10h15		7ªA		6ªB	7ªB		9ªC	6ªD	6ªB	9ªA
10h30 11h20		7ªB	6ªD	6ªA	8ªD	5ªB	8ªB	8ªA	6ªB	9ªB
11h30 12h20		7ªB	8ªA	5ªA	7ªC	5ªC	6ªA	8ªA	5ªB	9ªB
12h25 13h15		7ªC		5ªA	7ªC	5ªC	6ªA	5ªA	5ªB	9ªC
13h40 14h30										
14h35 15h25	DE	DE	DE	8ªB	DE	DE				
15h35 16h25	5ªC	DE	DE	8ªB	9ªA	6ªC	8ªC	5ªD		
16h35 17h25	5ªD			8ªC	9ªB	6ªC	8ªD	5ªD		
17h30 18h20	DE			8ªC		DE	8ªD			

Aurora Baptista
Helena Costa
Helena Ramos
Helena Abrunhosa
Patrícia Gonçalves

1º Período	2º Período	3º Período
22/09 a 26/09	12/01 a 16/01	20/04 a 24/04
06/10 a 10/10	26/01 a 30/01	04/05 a 08/05
20/10 a 24/10	09/02 a 13/02	18/05 a 22/05
03/11 a 07/11	23/02 a 27/02	08/06 a 05/06
17/11 a 21/11	27/03 a 23/03	
02/12 a 06/12		
15/12 a 16/12		



2025- 2026

Anexo 3 – Planeamento Anual Geral de Educação Física

Escola EB Pêro Vaz de Caminha



Planeamento Anual Geral de Educação Física – 3º ciclo

1º Período				
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Semanas	15- 19 22 – 26 29 – 03	06– 10 13 – 17 20 – 24 27 – 31	03 – 07 10 – 14 17 – 21 24 – 28	02 – 05 09 – 12 15 - 16

1º Período	3ºCEB		
	7ºano	8ºano	9ºano
	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)
	Basquetebol (14)	Basquetebol (14)	Basquetebol (14)
	Atletismo (Saltos - comprimento Corridas - velocidade) (10)	Atletismo (Saltos – triplo salto Corridas - estafetas) (10)	Atletismo (Saltos - altura Corridas – barreiras) (10)
	Tag-Rugby (14)	Tag-Rugby (14)	Tag-Rugby (14)
	Atividade Alternativa (14) *	Atividade Alternativa (14) *	Atividade Alternativa (14) *
	Atividades Competitivas Basquetebol 28/10/2025 (14.35) Tag-Rugby 16/12/2025 - (9.25)	Atividades Competitivas Basquetebol 29/10/2025 (14.35) Tag-Rugby 16/12/2025 - (10.30)	Atividades Competitivas Basquetebol 30/10/2025 (14.35) Tag-Rugby 16/12/2025 - (12.25)
	Dia do Desporto Escolar 24 e 25/09/2025 (Horário Escolar de cada turma) Corta-mato 10/12/2025 - (Toda a Manhã) Jogo Professores Alunos 10/12/2025 - (15.35)		
	N° total de aulas: 42 * Apenas para as turmas que frequentam as aulas de natação na FADEUP		

Educação Física

2025-2026

Anexo 4– Planeamento Anual 9º C

	Mês	DIA	AULA	UNIDADE TEMÁTICA	ESPAÇO
1 º p e r í o d o	SETEMBRO	18	2 e 3	Aptidão Física (1 e 2)	Ginásio / Exterior
		19	4	§	Pavilhão
		25	5 e 6	Dia do Desporto Escolar	Pavilhão
		26	7	Atletismo - Salto em Altura (1)	Ginásio / Exterior
	OUTUBRO	2	8 e 9	Atletismo - Salto em Altura (2 e 3)	Ginásio / Exterior
		3	10	Basquetebol (1)	Pavilhão
		9	11 e 12	Basquetebol (2 e 3)	Pavilhão
		10	13	Atletismo - Salto em Altura (4)	Ginásio / Exterior
		16	14 e 15	Atletismo - Velocidade de Barreiras (5 e 6)	Ginásio / Exterior
		17	16	Basquetebol (4)	Pavilhão
		23	17 e 18	Basquetebol (5 e 6)	Pavilhão
		24	19	Atletismo - Velocidade de Barreiras (7)	Ginásio / Exterior
		30	20 e 21	Atletismo - Velocidade de Barreiras (8 e 9)	Ginásio / Exterior
		31	22	Basquetebol (7)	Pavilhão
	NOVEMBRO	6	23 e 24	Natação (1 e 2)	Pavilhão
		7	25	Tag-Rugby (1)	Ginásio / Exterior
		13	26 e 27	Natação (3 e 4)	Ginásio / Exterior
		14	28	Tag-Rugby (2)	Pavilhão
		20	29 e 30	Natação (5 e 6)	Pavilhão
		21	31	Tag-Rugby (3)	Ginásio / Exterior
		27	32 e 33	Natação (7 e 8)	Ginásio / Exterior
		28	34	Tag-Rugby (4)	Pavilhão
	DEZEMBRO	4	35 e 36	Natação (9 e 10)	Pavilhão
		5	37	Tag-Rugby (5)	Ginásio / Exterior
		11	38 e 39	Natação (11 e 12)	Ginásio / Exterior
		12	40	Tag-Rugby (6)	Pavilhão
2 º p e r í o d o	JANEIRO	8	41 e 42	Natação	Ginásio / Exterior
		9	43	Badminton (1)	Pavilhão
		15	44 e 45	Natação	Pavilhão
		16	46	Badminton (2)	Ginásio / Exterior
		22	47 e 48	Ginástica (1 e 2)	Ginásio / Exterior
		23	49	Badminton (3)	Pavilhão
		28	50 e 51	Badminton (4 e 5)	Pavilhão
		29	52	Ginástica (3)	Ginásio / Exterior
	FEVEREIRO	5	53 e 54	Ginástica (4 e 5)	Ginásio / Exterior
		6	55	Badminton (6)	Pavilhão
		12	56 e 57	Corta-Mato Distrital	Pavilhão
		13	58	Ginástica (6)	Ginásio / Exterior
		19	59 e 60	Ginástica (7 e 8)	Ginásio / Exterior
		20	61	Badminton (7)	Pavilhão
		26	62 e 63	Futebol (1 e 2)	Pavilhão
		27	64	Atletismo (1)	Ginásio / Exterior
	MARÇO	5	65 e 66	Provas Aferição	Ginásio / Exterior
		6	67	Futebol (3)	Pavilhão
		13	68 e 69	Futebol (4 e 5)	Pavilhão
		14	70	Atletismo (1)	Ginásio / Exterior
		20	71 e 72	Atletismo (2 e 3)	Ginásio / Exterior
		21	73	Futebol (6)	Pavilhão
		27	74 e 75	Dia da Sapatilha	Pavilhão
		16	77 e 78	Provas Moda	Ginásio / Exterior
3 º p e r í o d o	ABRIL	17	79	Voleibol (1)	Pavilhão
		23	80 e 81	Provas Moda	Pavilhão
		24	82	Dança (1)	Ginásio / Exterior
		30	83 e 84	Dança (2 e 3)	Ginásio / Exterior
		7	85 e 86	Voleibol (2 e 3)	Pavilhão
	MAIO	8	87	Voleibol (4)	Pavilhão
		14	88 e 89	Dança (4 e 5)	Ginásio / Exterior
		15	90	Orientação (1)	Ginásio / Exterior
		21	91 e 92	Voleibol (5 e 6)	Pavilhão
		22	93	Voleibol (7)	Pavilhão
		28	94 e 95	Orientação (2 e 3)	Ginásio / Exterior
		29	96	Provas Moda	Ginásio / Exterior
		4	97 e 98	Voleibol (8 e 9)	Pavilhão
	JUNHO	5	99	Voleibol (10)	Pavilhão
		11	100 e 101	Aptidão Física (1 e 2)	Ginásio / Exterior
		12	102	Aptidão Física (3)*	Ginásio / Exterior

Anexo 5 – Planeamento Unidade Didática

PLANO UNIDADE DIDÁTICA BADMINTON											
TURMA B - 9º ANO											
Escola Pêro Vaz de Caminha											
Dia					9 jan.	23 jan.	28 jan.	6 fev.	12 fev.	12 fev.	
Nº da Aula					1	2	3/ 4	5	6/ 7	8	
Duração					50´	50´	100´	50´	100´	50´	
Local					Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	Pav.	
Categorias Transdisciplinares	Habilidades Motoras	Posição Base			Avaliação Diagonalística	I/ E	E			Avaliação Sumativa	
		Serviço Curto				I/ E	E				
		Serviço Longo				I/ E	E				
		Lob					I/ E	E			
		Clear					I/ E	E			
		Amorti						I/ E	E		
		Jogo	Jogo 1x1			I/ E	E	E	E		
			Jogo 2x2						I/ E		
	Condição Física e Fisiologia	Força						X			
		Resistência						X			X
		Coordenação									X
	Cultura Desportiva	Regras	Dimensão campo singular e a pares			X	X	X	X		X
			Serviço Par								
	Conceitos Psicossociais	Cooperação				X	X	X	X		X
		Respeito e Disciplina				X	X	X	X		X
		Trabalho em Equipe				X	X	X	X		X

Escola Pêro Vaz de Caminha													
Dia					6-jan.	9-jan.	13-jan.	27-jan.	6-fev.	10-fev.	27-jan.	27-jan.	
Nº da Aula					1	2/ 3	3	4/ 5	6	7	8/ 9	10	
Duração					50´	100´	50´	100´	50´	50´	100´	50´	
Local					Gin. / Ext.	Gin. / Ext.	Gin. / Ext.	Gin. / Ext.	Gin. / Ext.	Gin. / Ext.	Gin. / Ext.	Gin. / Ext.	
Categorias Transdisciplinares	Habilidades Motoras	Solo	Rolamento à frente		Avaliação Diagonalística	I/ E							
			Rolamento à retaguarda			I/ E							
			Apoio Facial Invertido			I/ E							
			Avião				I/ E						
			Vela				I/ E						
			Roda				I/ E						
		Aparelhos	Tranpolim	Salto em extensão				I/ E	E				
				Engrupado				I/ E	E				
			Pelintro	Meia Pirueta				I/ E	E				
				Salto entre mãos						I/ E	E		
				Eixo						I/ E	E		
			Trave									I/ E	
	Condição Física e Fisiologia	Força				X							
		Resistência						X				X	
		Coordenação				X							
	Cultura Desportiva	Regras	Regulamento			X							
	Conceitos Psicossociais	Cooperação				X	X	X	X	X	X	X	X
		Respeito e Disciplina				X	X	X	X	X	X	X	X
		Trabalho em Equipe				X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo 6 – Plano de Aula



Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto

Professor: Nelson Barbosa		Nº de Alunos: 18
Unidade Didática: Tag Rugby Função Didática: Exercitação Sessão nº 4 de 6		Material: 18 bolas de Rugby; Cones; Sinalizadores e Coletes

Objetivos: Realizar o princípio de avançar e apoiar Cultura Desportiva: Conhecer os conteúdos da modalidade Conceitos Psicossociais: cooperar com os colegas e nas tarefas propostas pelo professor, aceitar as regras. Cumprir o regulamento da disciplina
--

P		Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organização Alunos/Prof.
Inicial	12h30 - 11h35	Os alunos devem estar em silêncio, atentos à explicação dos conteúdos dada no início da aula	Introdução Tag-Rugby Breve explicação do exercício da Zona de transmissão assim como do funcionamento do momento de avaliação.	Os alunos devem respeitar os critérios de execução propostos pelo professor	Os alunos estão organizados em círculo
	12h35 - 12h40	Os alunos atacantes procuram ultrapassar a linha já o aluno defensor procura fazer tag para ter sucesso defensivo.	1) Jogo do Tubarão Os alunos organizados em fila lado a lado terão como o objetivo ultrapassar a linha central, onde estará um defensor que deverá fazer tag a quem conseguir apanhar a fita	Desenvolver técnicas de finta com bola. Procurar o ensaio mesmo com um defesa. Atacantes: Ultrapassar a linha central Defensor: Fazer Tag antes da linha de ensaio	Os alunos estão organizados em 2 campos
	12h40 - 12h50	Os alunos atacantes procuram em situação de vantagem numérica fazer ensaio, já o aluno defensor procura fazer tag para ter sucesso defensivo.	Jogo 4x4 3 a 4 estações com jogadores de ambos os lados do retângulo; 1 bola por estação; O objetivo é realizar uma situação de jogo 2x1, onde o portador da bola tem de fintar o defensor e marcar ensaio; O defensor tem de fazer TAG antes do atacante chegar à linha de ensaio; caso o portador da bola fique sem o TAG tem o apoio de um companheiro a quem deverá passar a bola para marcar ensaio. Os jogadores no final trocam de funções	Desenvolver técnicas de passe e recepção. Passe: Feito com as 2 mãos; Braços e Cabeça virados na direção para onde se vai passar. Recepção: Braços virados na direção de onde vem a bola e com as mãos abertas como se servisse de alvo	Os alunos estão organizados em 4 campos
Fundamental	12h50 - 13h00	Os alunos atacantes procuram em situação de vantagem numérica fazer ensaio, já o aluno defensor procura fazer tag para ter sucesso defensivo.	3) Jogos dos Números Na mesma organização, os alunos são numerados até 4. Ao estímulo, o professor dirá um número. O elemento correspondente deve ir buscar a bola situada no meio de cada campo. Ganha 1 ponto se fizerem tag e 2 pontos se ultrapassarem a linha contrária.	Apanhar a bola e ultrapassar a linha contrária. Caso não consiga deve fazer o tag	Turma dividida em 4 equipas, por 2 campos
Final	13h00 - 13h15	Os alunos devem tomar banho, mudar de roupa e cuidar da sua higiene pessoal	Os alunos saem da aula ordeiramente para tomar banho, cuidar da sua higiene pessoal e mudarem de roupa.	Tomar banho, mudar de roupa e cuidar da sua higiene pessoal.	

Anexo 7 – Ficha Caracterização Turma

Ficha de
Caracterização

Ficha de Caracterização - Educação Física

1. 

Idade: 16 Data de Nascimento: 26/06/2009

Turma: 9º C Nº: 13

Encarregado de Educação: Monica Pereira

Contacto do Encarregado de Educação: 930 568 435

2. Condições de Saúde

Possui alguma doença ou condição que condiciona a prática de atividade física?

☐ Sim ☒ Não

Se sim, qual? _____

Toma medicação regularmente? ☐ Sim ☒ Não

Se sim, qual? _____

Tem alergias? ☐ Sim ☒ Não

Se sim, quais? _____

Tiveste alguma lesão? ☒ Sim ☐ Não

Se sim, qual? luxação

3. Hábitos de Atividade Física

Pratica algum desporto fora da escola? ☒ Sim ☐ Não

Se sim, qual(is)? judô

Quantas vezes por semana pratica? 4

Quantas horas dormes por dia? 5 horas e meia

Anexo 8 – Ficha Trabalho

FICHA DE TRABALHO - EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º B

TEMA: BADMINTON

Nome: _____

Data: _/ _/2025

Não fiz aula porque: _____

PARTE I - ESCOLHA MÚLTIPLA

1. O objetivo da aula foi:

- ☐ Aprender técnicas básicas de Badminton
- ☐ Jogar apenas por diversão
- ☐ Treinar corrida e resistência

2. A pega da raquete é feita:

- ☐ Com os dedos completamente fechados
- ☐ Com o polegar e o indicador em forma de "V"
- ☐ Apenas com o polegar

3. No Serviço de Direita, o pé que deve estar à frente é:

- ☐ O pé esquerdo
- ☐ O pé direito
- ☐ Os dois pés juntos

4. O Clear é um batimento que:

- ☐ É feito acima da cabeça para o fundo do campo
- ☐ É feito por baixo do volante e vai curto
- ☐ É um serviço lateral

5. O Lob é um batimento usado para:

- ☐ Mandar o volante para cima e fundo
- ☐ Jogar o volante baixo e controlado
- ☐ Fazer o ponto diretamente no serviço

5. No exercício de "Tiro ao Arco", o objetivo era:

- ☐ Acertar o volante dentro dos arcos para ganhar pontos
- ☐ Bater o volante o mais alto possível
- ☐ Jogar com duas raquetes ao mesmo tempo

PARTE II - VERDADEIRAS E FALSOS

6. A pega correta da raquete forma um "V" entre o polegar e o indicador.

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

7. No serviço de direita, o movimento da raquete deve ser de baixo para cima.

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

8. O batimento Clear é feito por baixo do volante e serve para jogá-lo curto.

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

9. O Lob é um batimento que envia o volante alto e para o fundo do campo

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

10. No exercício "Toques de Sustentação", o objetivo era manter o volante no ar sem o deixar cair.

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

PARTE III - REFLEXÃO AULA

1. Explica por palavras tuas o que aprendeste na aula de hoje



Anexo 9 – Folha Observação






FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR
Professor André Faria

Aula:	Sessão:	UD: <i>Ginástica</i>	Conteúdos:				Data: 27/02/2026
Professor Observador:		Professor Observado:				Turma:	Observações
Min.	0'' - 15''	15'' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''			
1'		I	I	I		<i>O professor dá instrução direta (+) 10/1000 pontos</i>	
2'		I	I	I			
3'		I	I	I			
4'		I	OB	OB			
5'		I	I	I			
6'		O	OC	O			
7'	O	O	O	O			
8'	O	O	O	O			
9'	O	1/FB	AP / FB	O			
10'	O	FB	FB	FB / AP			
11'	FB	FB	FB	FB / AP			
12'	FB / AP	FB / AP	FB	FB / AP			
13'	FB / AP	FB	FB	FB			
14'	FB	FB	FB	FB			
15'	FB	O	I	O			
16'	O	O	O / FB	FB			
17'	FB	FB	FB / AP	FB / AP			
18'	FB	FB	FB	FB			
19'	FB	FB	FB	FB			
20'	FB / AP	FB / AP	FB / AP	FB / AP			
21'	FB / AP	FB / AP	FB / AP	FB / AP			
22'	FB / AP	FB / AP	I	O			
23'	O	O	O	O			
24'	O	O	O	O			
25'	I	O	O	FB			
26'	O	O	FB	FB			
27'	I	I	I	I			
28'	O	O	O	O			
29'	O	I	FB	FB			
30'	FB	FB	FB	FB			
31'	FB	FB	FB	FB			
32'	FB	FB	FB	FB			
33'	FB	FB	FB	FB			
34'	FB	FB	FB	FB			
35'	FB	FB	FB	FB			
36'	FB	FB	FB	FB			
37'	FB	FB	FB	FB			
38'	FB	FB	FB	FB			
39'	FB	FB	FB	FB			
40'	FB	FB	FB	FB			
41'							
42'							
43'							
44'							
45'							
46'							
47'							
48'							
49'							

Anexo 10 – Autoavaliação

Autoavaliação					
No		Ano		Período	Ano letivo
				2º	2025/2026
Escala de avaliação					
1	2	3	4	5	
Tenho grandes dificuldades	Tenho dificuldades	Razoavelmente	Domino bem	Domino muito bem	
FUTEBOL					
1. Cooperação com os colegas					
Coopero, quer nos exercícios, quer no jogo.	1	2	3	4	5
Escolho as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo.	1	2	3	4	5
Aceito as opções e falhas dos meus colegas.	1	2	3	4	5
2. Objetivo do jogo e principais regras					
Conheço o objetivo do jogo.	1	2	3	4	5
Conheço as principais regras.	1	2	3	4	5
Aceito as decisões da arbitragem.	1	2	3	4	5
Identifico a sinalética da arbitragem.	1	2	3	4	5
Trato com igual cordialidade e respeito os companheiros e adversários.	1	2	3	4	5
Evito ações que coloquem em risco a minha segurança e a dos meus colegas.	1	2	3	4	5
3. Em situação de jogo					
Ataque com bola					
Como atacante					
Recebo a bola, controlo-a e procuro perceber o meu posicionamento, o dos meus colegas e o dos meus adversários.	1	2	3	4	5
Se tiver espaço livre, conduzo a bola em direção à baliza adversária.	1	2	3	4	5
Remato quando tenho a baliza ao meu alcance.	1	2	3	4	5
Passo a bola aos meus colegas e desmarco-me para receber a bola.	1	2	3	4	5
Quando não tenho linha de passe, finto com bola, para ultrapassar o(s) meu(s) adversário(s).	1	2	3	4	5
Ataque sem bola					
Como atacante					
Desmarco-me para criar linhas de passe seguras para o meu colega com bola.	1	2	3	4	5
Defesa (sem bola / após perda de bola)					
Como defesa					
Realizo marcação a um adversário para preparar a recuperação de bola.	1	2	3	4	5
Coloco-me entre o meu adversário e a minha baliza.	1	2	3	4	5
Tento desarmar o meu adversário ou interceptar passes entre os meus adversários.	1	2	3	4	5
Nota: 3					
ATLETISMO - LANÇAMENTOS					
1. Cooperação com os colegas					
Coopero, garantindo a minha segurança pessoal e a dos meus companheiros.	1	2	3	4	5
Colaboro na preparação, arrumação e preservação do material.	1	2	3	4	5
2. Objetivo do jogo e principais regras					
Conheço as principais regras do lançamento.	1	2	3	4	5
Identifico diferentes tipos de provas, como por exemplo, o lançamento do peso e o lançamento do dardo.	1	2	3	4	5
3. No círculo de lançamentos:					
Lançamento do peso					
Realizo corretamente a pega do peso.	1	2	3	4	5
Posiciono-me lateralmente, com as pernas afastadas.	1	2	3	4	5
Efetuo rotação do tronco para realizar o lançamento do peso.	1	2	3	4	5
Lançamento do vortex					
Realizo corretamente a pega do vortex.	1	2	3	4	5
Executo uma corrida de balanço, aumentando progressivamente a velocidade e mantendo o vortex numa posição horizontal relativamente ao solo.	1	2	3	4	5
Nota: _____					
BADMINTON					
1. Cooperação com os colegas					
Coopero, quer nos exercícios, quer no jogo.	1	2	3	4	5
Escolho as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo.	1	2	3	4	5
Aceito as opções e falhas dos meus colegas.	1	2	3	4	5

Anexo 11 – Avaliação Diagnóstica



Faculdade de Ciências do Desporto
Universidade do Porto



Federação Portuguesa de Equitação

Heteroavaliação - Atletismo

9ºC

Nº	Nome	Transposição de Barreiras										Corrida após última barreira		Soma	Avaliação
		Partida	Corrida de Aproximação		Transposição de Barreiras				Corrida após última barreira						
			Reconhece as Vozes de Partida	Realiza os 8 passos antes da 1ª Barreira	Inicia a corrida com joelhos altos	Perna de Ataque estendida e / pé em dorsiflexão	Trinça põe todas as barreiras com a mesma perna de ataque	Perna de recuperação passa paralela ao chão	Passa rente à barreira sem saltar	Realiza os 3 passos entre barreiras	Mantém a velocidade até passar a linha de chegada	Realiza a prova em velocidade			
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															

0 Não Executa 1 Executa

Anexo 12 – Heteroavaliação



FICHA DIAGNÓSTICA - Badminton
9º C



Nº	Nome	Habilidades Técnicas					Badminton			Soma	Avaliação
		Serviço Curto/Longo	Clear	Amorti	Lob	Remate	Posição Base				
1		1	1	0	0	0	1	1	4	4	
2		1	1	0	0	0	1	1	4	4	
3		1	0	0	0	0	1	0	2	2	
4		1	1	0	0	0	1	0	3	3	
5											
6		1	1	0	0	0	1	0	3	3	
7		1	1	0	0	0	1	0	3	4	
8											
9		1	1	0	0	0	1	0	3	3	
10		1	1	0	0	0	1	0	3	4	
11		1	1	0	0	0	1	1	4	4	
12											
13		1	1	0	0	0	0	0	2	2	
14											
15		1	1	0	0	0	1	1	4	4	
16		1	1	0	0	0	1	1	4	4	
									0 Não Executa 1 Executa		

Valores	
Valor	Final
1	Nível 1 = 0/ 1 valores
2	Nível 2 = 2 valores
3	Nível 3 = 3 valores
4	Nível 4 = 4 valores
5	Nível 5 = 6 valores

Anexo 13 – Avaliação Sumativa

Ficha Sumativa - Badminton 9º C											
 											
Nº	Badminton										
	Serviço Curto/Longo	Clear	Amorti	Habilidades Técnicas		Remate	Posição Base	Intencionalidade Pontos	Cultura Desportiva Sistema Pontuação	Soma	Avaliação
1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	6	4
2	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	5
3	1	1	0	0	0	1	0	0	1	4	3
4	1	1	0	0	0	1	1	1	1	6	4
5											
6	1	1	0	0	0	1	0	1	1	5	4
7	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	5
8											
9	1	1	0	0	0	1	0	0	1	4	3
10	1	1	0	0	0	1	1	1	1	6	4
11	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	5
12	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	5
13	1	1	0	0	0	1	0	0	1	4	3
14											
15	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	5
16	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	5
								0 Não Executa 1 Executa			

Valores	
Valor	Final
1	Nível 1 = 0 valores
2	Nível 2 = 1/2 valores
3	Nível 3 = 3/4 valores
4	Nível 4 = 5/6 valores
5	Nível 5 = 7/8 valores

Anexo 14 – Grelha Avaliação Final Período

[illegible]

Anexo 15 – Guião Entrevista Focus Group

1. Quais são as vossas expectativas em relação às aulas de Educação Física este ano?
2. O que esperam aprender nesta disciplina?
3. O que torna uma aula de Educação Física "boa" para vocês?
4. O que vos desmotiva numa aula?
5. Em que modalidades ou conteúdos se sentem mais realizados? Porquê? O que têm essa modalidades que vos faz sentir melhor?
6. Em que modalidades se sentem menos confiantes?
7. Quando a modalidade não é das vossas preferidas, como reagem?
8. Se pudessem alterar alguma modalidade deste período, o que mudariam?
9. O que vos faz sentir orgulhos/ realizados numa aula?
10. Já houve alguma aula em que se tenham surpreendido a vocês próprios pela positiva?
11. O que acontece quando sentem que não conseguem acompanhar os colegas?
13. Sentem que o comportamento da turma muda consoante a modalidade?
14. Em que tipo de aulas há mais conflitos? Porquê?
15. Em que tipo de aulas há mais cooperação?
16. Açam que quando gostam da modalidade se comportam melhor?
17. Conseguem enumerar alguma situação que interrompeu uma aula devido ao mau comportamento?

1. Como te imaginas daqui a 5 ou 10 anos?
2. O que gostarias de estar a fazer profissionalmente no futuro? Porquê?
3. Tens alguma área ou profissão que te interesse mais neste momento? Qual?
4. O que é mais importante para ti no futuro: ganhar dinheiro, fazer algo que gostas, estabilidade, ou outra coisa? Explica.
5. Que disciplinas ou atividades na escola sentes que mais te ajudam a preparar o teu futuro?
6. Há algo que já saibas que não queres fazer no futuro? Porquê?
7. Que qualidades ou capacidades achas que tens que te podem ajudar no futuro?
8. Que dificuldades sentes que podem atrapalhar o teu caminho?
9. Tens algum exemplo de alguém (familiar, amigo, figura pública) que te inspire? Porquê?
10. Sentes que tens apoio suficiente (família, professores, amigos) para seguir os teus objetivos?
11. O que achas que precisas de melhorar para alcançar o que queres?
12. Já tomaste alguma decisão importante em relação ao teu futuro? Qual?
13. Como costumavas reagir quando algo não corre como esperavas?
14. O que significa para ti "ter sucesso"?
15. Preferes arriscar e tentar algo que gostas ou jogar pelo seguro? Porquê?
16. Que papel gostarias que o desporto ou a atividade física tivesse na tua vida futura?
17. O que te motiva a esforçar-te na escola?
18. O que te desmotiva ou te faz desistir mais facilmente?
19. Se pudessem dar um conselho a ti próprio no futuro, qual seria?
20. Há algo que gostasses de experimentar ou aprender antes de decidir o teu caminho?

Anexo 16 – Guião Entrevista Professora Cooperante

L. Como é a relação da turma com figuras de autoridade — professores, funcionários, direção?

L. Há alunos que assumem papéis de liderança, positiva ou negativa, dentro do grupo? Essa liderança influencia o comportamento coletivo?

2.4 Há alunos que considera em situação de maior vulnerabilidade — emocional, familiar ou académica? Como se reflete isso no contexto da aula?

L. Já assistiu a situações de exclusão ou marginalização dentro da turma? Em que contextos ocorreram?

Bloco 3

Fatores Explicativos e Origem dos Comportamentos

3.1 A que atribui o facto de esta turma ter desenvolvido este perfil comportamental? Sempre foram assim, ou houve alterações ao longo dos anos? O que potencia e agrava ou atenua estes comportamentos?

L. Considera que o contexto familiar e social dos alunos tem influência direta nos comportamentos observados em contexto escolar?

L. Há fatores específicos — historial de retenções, mudanças de escola, instabilidade familiar — que considera particularmente relevantes neste grupo?

Bloco 4

Desafios e Recomendações Pedagógicas

4.1 Quais são, na sua opinião, os maiores desafios que esta turma coloca a um professor em geral? E especificamente nas aulas de Educação Física?

4.2 Como considera que um professor de Educação Física deve abordar e gerir esta turma? Que estratégias entende serem mais eficazes e porquê?

E que estratégias claramente não resultam com este grupo? Porquê?

4.3 Considera que esta turma representa um desafio acrescido para um professor estagiário em particular? Porquê?

Encerramento — Reflexão Final

5.1 Há algo que não tenha sido abordado e que considere relevante acrescentar sobre esta turma ou sobre o contexto em que trabalham?

 Agradecer a disponibilidade e a partilha. Reafirmar a confidencialidade dos dados e informar sobre os próximos passos do estudo.

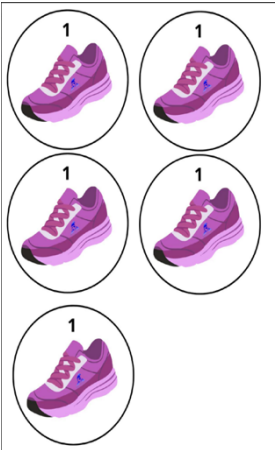
L. Os comportamentos variam consoante a disciplina? Se sim, a que atribui essas diferenças?

2.2 Como descreveria a motivação destes alunos para a escola em geral e para a Educação Física em particular?

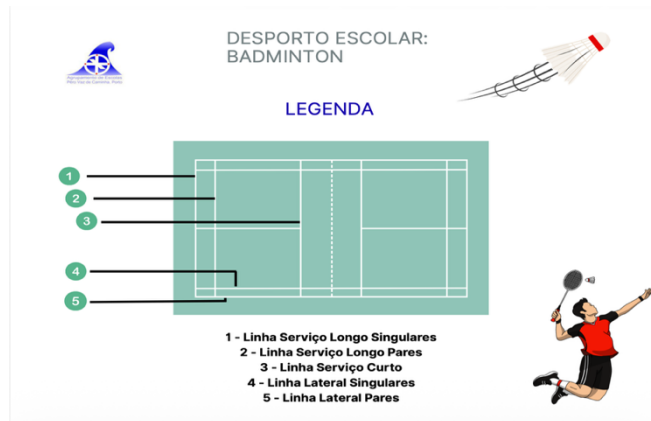
L. Há modalidades ou atividades em que a motivação aumenta visivelmente? E outras em que diminui?

2.3 Qual é a sua perceção sobre as relações interpessoais dentro da turma? Existe coesão, conflitos frequentes, subgrupos de afinidade?

Anexo 17 – Documentos Visuais Atividades Projeto Escolar



26	25	16	15	6	5
Plano Inclinado	Banco Sueco	Petanca	Túnel	Bowling	Plintos
27	24	17	14	7	4
Macaca com Arcos	Calças da Avó (Fixo)	Cestos na Cabeça	Andas	Bola Demolidora	Malha
28	23	18	13	8	3
Arcos c/ Vortex	Paraquedas	Fio com Bola	Bola Grande	Arcos c/ Sacos Areia	Lençol de Bolas
29	22	19	12	9	2
Jogo de Raquetes	Equilíbrio Meia Lua	Nenufre	Slalon	Twister	Jogo da Memória
30	21	20	11	10	1
Corfeball	Tunel Mesa		Descida Bastão	Calças da Avó (Móvel)	Mini Trampolim



Anexo 18 – Fotos Anuais Atividades Projeto Escolar



Anexo 19 – Fotos Anuais Núcleo Estágio

