FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Construção da Minha Identidade Docente: Vivências, Expetativas e Realidade no Estágio de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Professora Estagiária: Elodie Nolwenn Ferreira

Porto, junho de 2026

Ficha de Catalogação

Ferreira, E. N. (2026). A Construção da Minha Identidade Docente: Vivências, Expetativas e Realidade no Estágio de Educação Física. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Ferreira E. N. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: IDENTIDADE DOCENTE; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO CRÍTICA; GESTÃO DO COMPORTAMENTO; INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.

Agradecimentos

Ao longo do presente estágio, tive a oportunidade de vivenciar momentos de significativa aprendizagem, superação pessoal e desenvolvimento profissional. Esta experiência, apesar dos desafios inerentes e de se ter constituído como um percurso longo de adaptação e inovação, revelou-se profundamente enriquecedora e essencial para a construção da minha identidade docente. Tal conquista não teria sido possível sem o contributo de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, influenciaram de forma positiva esta etapa do meu percurso académico e formativo. É, portanto, com profundo sentimento de gratidão que dedico estas palavras a todos os que estiveram presentes, apoiando, orientando e tornando esta jornada mais leve e significativa.

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, pelo conhecimento transmitido e pelas aprendizagens adquiridas ao longo destes dois anos de formação, bem como pelas experiências únicas e enriquecedoras vivenciadas enquanto aluna. Agradeço pelas oportunidades de ensino e pelo investimento contínuo na formação dos estudantes, proporcionando um ambiente que alia excelência docente e infraestruturas de qualidade para a prática de Educação Física. Sem dúvida, esta instituição constituiu um ponto crucial para o meu desenvolvimento académico e profissional, permitindo-me aprender, crescer e sentir-me preparada para enfrentar os desafios futuros enquanto docente de Educação Física.

À **Professora Orientadora, Paula Queirós**, pelo acompanhamento próximo e constante durante todo o período do Estágio Profissional e, anteriormente, enquanto Diretora de Curso. Reconhecendo a magnitude das suas responsabilidades, sinto-me particularmente grata pela atenção, disponibilidade e orientação prestadas, bem como pelos conselhos e críticas construtivas, sempre transmitidos de forma clara e encorajadora. A sua postura de apoio e escuta ativa, proporcionando espaço para esclarecer todas as dúvidas, mesmo as mais simples, constituiu um verdadeiro porto seguro ao longo desta experiência. Levo comigo o seu exemplo de excelência, rigor e competência profissional como referência para a construção da minha prática docente futura.

Ao **Professor Cooperante, Carlos Pereira**, pelo apoio constante desde o início do estágio, demonstrando sempre disponibilidade para ajudar em todas as situações. Sou grata pelos conselhos e ensinamentos que me transmitiu, os quais levarei comigo ao longo da minha carreira profissional. Agradeço, ainda, pela sua calma, pela forma equilibrada de encarar os desafios e pela honestidade com que aborda cada situação, proporcionando-me segurança e tranquilidade ao longo de todo o processo de estágio durante o ano letivo. A sua orientação e exemplo constituem, sem dúvida, uma referência valiosa para a minha prática futura.

Ao meu colega, **Duarte Valente**, que acompanhou comigo todo o percurso do ano letivo 2025/2026. Foi de extrema importância contar com alguém com quem partilhar desafios, experiências e dúvidas ao longo deste processo. Sem dúvida, ambos crescemos pessoal e profissionalmente durante esta experiência, construindo, de forma individual, a nossa identidade docente, enquanto mantínhamos uma constante preocupação em apoiar-nos mutuamente.

Aos funcionários da escola, por acolherem todos os meus pedidos acerca de materiais e equipamentos solicitados e por me terem tirado todas as dúvidas que tinha e ajudarem a traçar este caminho com tudo o que o mesmo requeria.

Quero também expressar o meu agradecimento aos meus alunos da **turma do 8.º**, que apesar, de se terem revelado exigentes e desafiantes, nunca serão esquecidos. Permanecerão no meu coração como os meus primeiros alunos e como aqueles que, de forma significativa, contribuíram para moldar a minha identidade e prática enquanto futura docente de Educação Física.

À minha família, que tornou possível a concretização deste percurso, permitindo-me estudar e consolidar-me na professora que sou hoje. Agradeço pelo apoio incondicional e pela confiança contínua nas minhas capacidades, sentindo-me profundamente feliz por ser motivo de orgulho para vós. O vosso incentivo constante motivou-me a superar desafios e a procurar evoluir a cada dia.

Ao meu namorado, estudante da mesma faculdade e turma que eu, que sempre se revelou um apoio incondicional e uma fonte constante de motivação. A sua presença foi, sem dúvida, crucial na minha formação, ajudando-me a consolidar o meu papel enquanto docente, partilhando as suas experiências e valorizando as minhas capacidades. Agradeço por me ter sustentado nos momentos mais desafiantes, garantindo que nunca perdesse a motivação, mesmo quando as circunstâncias não corriam conforme o esperado.

Às minhas amigas e amigos, que desde o início me encorajaram e demonstraram confiança nas minhas capacidades, mesmo nos momentos em que eu me mostrava reticente ou com dúvidas quanto à possibilidade de enfrentar este desafio. Mesmo de forma indireta, foram uma fonte constante de apoio em todas as fases da minha vida, inspirando-me com as suas palavras e energia a procurar ser melhor a cada dia.

Índice Geral

Índice de tabelas..... VIII

Indice de Anexos.....IX

Resumo.....X

Abstract..... XI

1. Introdução..... 1

2. Percurso Pessoal e Profissional..... 3

2.1- Expectativa versus Realidade..... 3

2.2 Conceção de Educação/Educação Física.....4

2.2.1 Qual o papel da Educação física numa Educação integral?..... 5

2.3 Qual o papel da escola na sociedade atual?..... 5

2.3.1 Porquê ser Professora de Educação Física?..... 6

2.3.2 A minha trajetória enquanto docente.....7

2.3.3- Medos e perspetivas para o futuro..... 9

3. Estrutura Institucional.....11

3.1- Caracterização Institucional..... 11

3.1.2- Que diferença fiz na vida dos meus alunos?..... 12

3.2- Caracterização da turma principal..... 13

3.3 Caracterização da turma complementar 8ºano..... 15

3.3.1- Caracterização das turmas IPTL.....15

3.3.2- Caracterização da turma complementar 5ºano..... 16

3.4 Relação com a comunidade escolar..... 19

3.4.1 Professor Cooperante..... 20

3.4.2 Núcleo de estágio..... 20

3.4.3 Departamento do grupo 620.....21

3.4.4 Conselho de turma.....22

3.4.5- Funcionários..... 22

4. Organização do Ensino e Aprendizagem..... 24

4.1- Planeamento Anual.....24

4.2- Unidades Didáticas..... 25

4.3- Planos de Aula..... 26

4.4- Reflexões de aula..... 27

4.5- Observações das aulas..... 28

4.6- Modelos de ensino: da teoria à prática..... 29

Organização Espacial e Modelos de Ensino: Reflexão Crítica..... 29

Lecionação das Modalidades: Limitações e Estratégias - O Processo de Adaptação e a Evolução da Postura Pedagógica..... 29

Rentabilização do tempo nas aulas..... 31

4.6.1- A experiência de trabalhar com alunos com NEE..... 35

5. Momentos Avaliativos..... 37

5.1- Avaliações Diagnósticas..... 37

5.2- Avaliação Intercalar..... 37

5.3- Avaliação Sumativa..... 38

6. Atividades Extra da comunidade escolar..... 40

6.1- Desporto escolar..... 40

6.2- Prova dos 9..... 40

6.3- Atividades no RG3..... 42

6.4- Semana do desporto adaptado..... 43

7. Estudo de caso - De que modo a atribuição de tarefas de responsabilidade influencia a atitude dos alunos com comportamentos de desvio nas aulas de Educação Física?..... 45

7.1 Resumo..... 45

7.2-Abstract..... 46

7.3-Introdução..... 47

7.4- Enquadramento do estudo..... 49

7.5-Metodologia..... 53

Desenho do Estudo..... 53

Instrumentos de Recolha de Dados..... 53

Procedimentos de Recolha e Análise de Dados..... 55

7.6- Apresentação de resultados..... 56

7.7- Considerações finais..... 65

O Sucesso da Abordagem Centrada no Aluno..... 65

Transformação pessoal e profissional..... 66

7.8-Referências bibliográficas..... 67

8. Conclusão..... 68

9. Bibliografia..... 69

10. Anexos..... XII

Índice de tabelas

Tabela 1 - Triangulação de dados.....54

Tabela 2 - Matriz comparativa do Perfil Comportamental e Motivacional (Antes vs. Depois).....62

Indice de Anexos

Anexo 1-Planeamento anual..... XII

Anexo 2- Planeamento anual..... XIII

Anexo 3- Resultados Testes aptidão física 1º semestre..... XIV

Anexo 4- Resultados Testes aptidão física 1º semestre..... XV

Anexo 5- Resultados Testes aptidão física 2º semestre..... XVI

Anexo 6- Tabelas de referência FIT escolas masculino e feminino.....XVII

Anexo 7- Calendarização das etapas..... XVIII

Anexo 8- Mapa de instalações..... XIX

Anexo 9- Exemplo de avaliação sumativa de ginástica..... XX

Anexo 10- Medidas seletivas e universais..... XXII

Anexo 11- Grelha de registo de observação 1.....XXIII

Anexo 12- Grelha de registo avaliação 2.....XXIV

Anexo 13- Questionário de Perceção Individual..... XXV

Anexo 14- 2º Observação aluno A, aula 9 de Futebol, 23-04-26.....XXVII

Anexo 15- 3º Observação aluno A, aula 11 de voleibol, 23-04-26.....XXIX

Anexo 16- 4º Observação aluno A, aula 11 de badminton, 21-05-26.....XXXI

Anexo 17- 1º Observação aluno B, aula 5 Testes aptidão física, 21-04-26.....XXXIII

Anexo 18- 2º Observação aluno B, aula 11 de voleibol, 28-04-26.....XXXV

Anexo 19- 3º Observação aluno B, aula 12 de voleibol, 05-05-26.....XXXVII

Anexo 20- 4º Observação aluno B, aula badminton, 19-05-26.....XXXIX

Anexo 21- Questionário feito ao aluno A.....XL

Anexo 22- Questionário feito ao aluno B.....XLI

Resumo

O presente relatório de estágio inseriu-se na Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e teve como objetivo descrever e analisar a experiência desenvolvida ao longo do ano letivo de 2025/2026, na Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. O documento apresenta uma reflexão crítica e fundamentada sobre o percurso realizado enquanto professora estagiária, evidenciando o processo de crescimento pessoal e profissional decorrente da prática pedagógica supervisionada. A intervenção pedagógica decorreu, nomeadamente numa turma do 8.º ano do ensino regular e, pontualmente, numa turma do 5.º e 10º ano. Paralelamente, foi assegurada a participação no Desporto Escolar, abrangendo alunos de diversas faixas etárias. Esta diversidade de contextos e níveis de ensino possibilitou o contacto com realidades distintas, promovendo a adaptação de estratégias pedagógicas às características e necessidades específicas dos alunos. O estágio contemplou a participação em reuniões do grupo disciplinar, bem como o envolvimento em atividades escolares e projetos integrados na comunidade educativa. O relatório encontra-se estruturado em várias dimensões, incluindo o enquadramento pessoal e institucional, a organização e gestão do ensino e da aprendizagem com enfoque no planeamento, nas metodologias e na avaliação, as atividades desenvolvidas no contexto escolar e a realização de um trabalho de investigação, com o tema: "De que modo a atribuição de tarefas de responsabilidade influencia a atitude dos alunos com comportamentos de desvio nas aulas de educação física?". A investigação teve como fundamento a revisão de literatura científica pertinente, sendo posteriormente aplicada em contexto real com os meus próprios alunos, ao longo de um período de um mês. Durante esse intervalo de tempo, foi selecionado um aluno-alvo por semana, de modo a observar e analisar, de forma sistemática, o impacto da atribuição de responsabilidades específicas no seu comportamento em sala de aula. A implementação deste estudo na turma em questão revelou-se particularmente pertinente, atendendo ao facto de uma parte significativa dos alunos evidenciar comportamentos desadequados, o que reforçou a relevância e a aplicabilidade prática da investigação proposta. Conclui-se que o estágio profissional constituiu uma etapa fundamental no processo de transição entre a formação académica e a prática profissional, proporcionando aprendizagens significativas, o desenvolvimento da autonomia pedagógica e o fortalecimento da identidade profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: IDENTIDADE DOCENTE; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO CRÍTICA; GESTÃO DO COMPORTAMENTO; INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.

Abstract

This School Placement report is part of the Professional Internship module of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto, and aims to describe and analyse the experience acquired during the 2025/2026 academic year, at the Dr Horácio Bento de Gouveia School for the 2nd and 3rd cycles. The document presents a critical and grounded reflection on the journey undertaken as a trainee teacher, highlighting the process of personal and professional growth resulting from supervised teaching practice. The teaching practice took place, in particular, in an 8th grade class in mainstream education and, occasionally, in classes in the 5th and 10th grades. I would also like to highlight the participation in "Desporto Escolar", an event involving students of different age groups. This diversity of contexts and educational levels enabled contact with different realities, promoting the adaptation of teaching strategies to the specific characteristics and needs of the students. The placement included participation in subject group meetings, as well as involvement in school activities and projects integrated within the educational community. The report is structured around several key areas, including the personal and institutional context, the organisation and management of teaching and learning, with a focus on planning, methodologies and assessment, activities carried out in the school context, and the conduct of a research project on the topic: 'How does assigning responsibilities and tasks to students with problematic behaviour contribute to improving their behaviour in the classroom context?'. The research will be based on a review of relevant literature and will then be applied in a real-world context with my own students over a period of one month. During this time, one target student will be selected each week in order to systematically observe and analyse the impact of assigning specific responsibilities on their behaviour in the classroom. The implementation of this study in the class in question is particularly relevant, given that a significant proportion of the students exhibit inappropriate behaviour, which reinforces the relevance and practical applicability of the proposed research. Conclusively, it can be said that the professional internship was a fundamental stage in the transition process between academic training and professional practice, providing meaningful learning, the development of pedagogical autonomy and the strengthening of professional teaching identity.

KEYWORDS: TEACHER IDENTITY; PHYSICAL EDUCATION; CRITICAL REFLECTION; BEHAVIOR MANAGEMENT; RESEARCH IN A SCHOOL SETTING.

1. Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada no segundo ano do segundo 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. O seu propósito consiste em descrever, analisar e refletir criticamente sobre a experiência vivenciada enquanto professora estagiária de Educação Física na Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, localizada no Funchal, Região Autónoma da Madeira, ao longo do ano letivo de 2025/2026.

De forma mais específica, o relatório procura analisar e refletir o percurso desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada, evidenciando o processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional decorrente da vivência em contexto real de ensino. Neste sentido, o Estágio Profissional assume-se como uma etapa fundamental de transição entre a formação académica e a prática profissional. Tal como referem Caires e Almeida (2001), este período caracteriza-se pela possibilidade de aplicação, adaptação e consolidação dos conhecimentos teóricos previamente adquiridos, bem como pelo desenvolvimento de competências a nível pessoal, social e técnico-profissional.

O primeiro ano do mestrado constituiu uma base essencial para a realização do estágio, proporcionando um conjunto de conhecimentos teóricos e pedagógicos determinantes para a intervenção desenvolvida ao longo deste ano letivo. Paralelamente, a orientação e supervisão asseguradas pela Professora Orientadora e pelo Professor Cooperante revelaram-se fundamentais, uma vez que o acompanhamento contínuo, o apoio nas dificuldades sentidas e o feedback proporcionado contribuíram significativamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica progressivamente mais autónoma e consciente.

No que respeita à intervenção pedagógica, a responsabilidade letiva incidiu maioritariamente sobre uma turma do 8.º ano do ensino regular. Adicionalmente, foi proporcionada uma experiência pontual no 2.º ciclo do ensino básico, através da lecionação de duas semanas de aulas a uma turma do 5.º ano, na modalidade de ginástica, e a lecionação de 2 aulas ao 10ºano, na modalidade de voleibol. Para além da atividade letiva, o estágio incluiu a participação em diversas reuniões do grupo disciplinar de Educação Física, bem como o envolvimento em múltiplas atividades promovidas pela escola ao longo do ano letivo, tais como, a prova dos 9, atividades no Regimento de Guarnição Nº3, semana do desporto adaptado e o desporto escolar.

Relativamente à estrutura do relatório, este inicia-se com o enquadramento pessoal, no qual são apresentadas as expectativas iniciais face ao estágio,

confrontadas com a realidade vivenciada, bem como os principais desafios enfrentados. Respondi a diversas questões pertinentes, tais como a conceção de educação e de educação física; os motivos para optar pela carreira de professora de educação física; o papel da educação física no âmbito de uma educação integral; e, por fim, a função da escola na sociedade contemporânea. Seguidamente, é desenvolvido o enquadramento institucional, através da caracterização da escola de estágio, considerando as suas potencialidades e limitações, bem como as dificuldades sentidas em função das suas especificidades contextuais, abrangendo todos os elementos internos e externos que contribuíram direta ou indiretamente no meu percurso de estágio, englobando o Professor Cooperante, o grupo disciplinar de Educação Física, docentes de outras áreas curriculares, assistentes operacionais, elementos da segurança e o meu colega de estágio, com os quais estabeleci um trabalho colaborativo. Após este enquadramento, é apresentada a dimensão relativa à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, onde se reflete sobre todo o processo pedagógico desenvolvido ao longo do ano letivo, nomeadamente o planeamento anual, as Unidades Didáticas, os Planos de Aula, as reflexões pós-aula, os momentos de avaliação diagnóstica, sumativa e intercalar, bem como a observação de diferentes práticas pedagógicas.

Segue-se a dimensão das atividades desenvolvidas na comunidade escolar, na qual são descritas e analisadas as experiências relacionadas com o Desporto Escolar, a Prova dos 9, as atividades no RG3, a Semana do Desporto Adaptado, entre outras iniciativas em que houve participação ativa. Por fim, é apresentada a dimensão da investigação, concluindo o relatório com uma abordagem reflexiva e fundamentada sobre a prática desenvolvida.

2. Percurso Pessoal e Profissional

2.1- Expectativa versus Realidade

O meu primeiro contacto com a escola deu-se durante uma reunião de departamento do grupo 620, momento em que senti grande entusiasmo por compreender o funcionamento da instituição. Fui acolhida de forma calorosa pelos colegas docentes e pelo professor cooperante, sentindo-me integrada rapidamente no grupo.

No início, experienciei nervosismo e ansiedade, especialmente na noite anterior à minha primeira aula. A minha principal preocupação residia em conduzir a aula de forma natural e dinâmica, para além do conteúdo previamente planeado. No ano anterior, tive experiência de lecionar algumas aulas ao 5.º ano, mas sempre em grupo, nunca tendo ministrado uma aula completa, o que constituiu um desafio adicional.

Na unidade curricular de Psicologia do Desporto, discutimos frequentemente receios relacionados com a docência, tais como não saber responder a questões dos alunos, ser desrespeitada por ser jovem ou não estar à altura do desafio. Ao longo do estágio, procurei superar estes receios através de preparação cuidadosa das aulas, aprendizagem contínua e desenvolvimento de estratégias flexíveis, incluindo admitir desconhecimento quando necessário e propor pesquisa complementar aos alunos.

A orientação do professor cooperante, foi determinante. Desde o início, demonstrou disponibilidade, partilhou a sua vasta experiência e ofereceu conselhos valiosos, mantendo simultaneamente liberdade para que eu desenvolvesse a minha própria abordagem pedagógica. A sua orientação, combinada com sinceridade, flexibilidade e apoio constante, foi crucial para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me aprender com os erros, refletir sobre as práticas e tomar decisões fundamentadas.

Esta experiência revelou-se mais positiva do que inicialmente esperava, uma vez que o desconhecido tende a gerar receio e eu temia não conseguir lidar com os desafios mencionados anteriormente. Com o passar dos dias, consegui enfrentar situações reais e desenvolver estratégias para contornar de forma adequada as diferentes personalidades dos alunos. Ao longo do percurso académico, foi-nos salientado que a verdadeira aprendizagem ocorre na prática, quando convocamos os conhecimentos adquiridos. Esta experiência confirma essa realidade, uma vez que só durante a vivência de desafios concretos e na resolução de situações inesperadas é que conseguimos aprender efetivamente a agir de forma adequada e eficiente. Esta experiência consolidou a minha confiança, capacidade de adaptação

e autonomia, formando-me de forma integral enquanto futura professora de Educação Física.

2.2 Conceção de Educação/Educação Física

A conceção de educação pode variar consoante a visão de cada indivíduo, no entanto, considero que a educação é fundamental para a construção integral do ser humano, podendo ser transmitida tanto pelos encarregados de educação quanto pelos professores, embora se trate de abordagens diferentes. Os pais educam conforme as suas possibilidades e experiências, enquanto os professores possuem formação específica para orientar os alunos de acordo com a sua faixa etária e com as exigências da disciplina escolar. Trata-se de um fenómeno complexo e abrangente, que, no contexto escolar, tradicionalmente se centra na transmissão de conhecimentos e normas, com o professor como figura central e o aluno como recetor. Contudo, entendo que o aluno deve ter a oportunidade de intervir, expressando o seu ponto de vista de forma pertinente. A educação deve promover o desenvolvimento integral do aluno, valorizando a autonomia, a criatividade e a construção ativa do conhecimento. Neste contexto, o professor assume o papel de guia, orientando os alunos de forma a facilitar o seu crescimento pessoal, social e académico, e não se limitando à mera transmissão de conteúdos. Além disso, a educação constitui uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de intervir de forma positiva na sociedade. As aulas de Educação Física criam espaços abertos à discussão e à apropriação de saberes desportivos construídos na interação social, promovendo inclusão, cooperação, autonomia e senso de responsabilidade. (Costa, Mesquita, Oliveira, Souza, Passos, & Vieira, 2018)

A Educação Física é, na minha perspetiva, uma das disciplinas escolares mais desvalorizadas, muitas vezes encarada apenas como a prática de exercícios ou modalidades desportivas, com foco exclusivo na aptidão física. De acordo com o estudo de Pelozzo (2016), a ausência de reconhecimento da Educação Física como uma disciplina legítima e essencial para a formação do conhecimento prejudica a qualidade das práticas pedagógicas. Sem essa valorização, as escolas não percebem a importância de investir em materiais e infraestrutura adequados para as aulas de Educação Física, dificultando a realização de atividades que poderiam oferecer benefícios significativos ao desenvolvimento dos alunos. No entanto, a Educação Física constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo não apenas capacidades físicas, mas também competências cognitivas, sociais e emocionais. Esta disciplina representa um excelente ponto de partida para a promoção da saúde, para a socialização entre alunos de diferentes origens e experiências, para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da cooperação. Para além disso, a Educação Física contribui para a formação do aluno enquanto cidadão, promovendo valores fundamentais como respeito, fair play, responsabilidade pessoal e social, autoestima e perseverança.

Do ponto de vista desportivo, enquanto ex-bailarina, posso testemunhar que a dança teve um papel fundamental no meu desenvolvimento pessoal durante a fase de crescimento. A prática da dança proporcionou-me responsabilidade, consciência corporal, espírito de equipa, autonomia e superação em diversos níveis. Além disso, ensinou-me a ultrapassar e a controlar as minhas emoções, proporcionou experiências únicas e permitiu estabelecer amizades duradouras, entre outros benefícios que a prática desportiva pode oferecer.

2.2.1 Qual o papel da Educação física numa Educação integral?

A Educação Física desempenha um papel imprescindível na educação integral dos alunos, uma vez que contribui para o seu desenvolvimento global, não se limitando apenas à dimensão física. Através da realização de atividades motoras e modalidades desportivas, esta disciplina promove igualmente o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. A Educação Física incentiva a adoção de hábitos de vida saudáveis e a construção de um estilo de vida ativo, não apenas pela informação transmitida, mas também pelo conhecimento e controlo do próprio corpo. Contribui ainda para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de superação, permitindo aos alunos conhecerem-se melhor e tornarem-se mais confiantes e seguros nas diversas situações da vida. A aula de Educação Física constitui um espaço privilegiado de socialização, cooperação e respeito pelas regras e limites, possibilitando a aprendizagem de valores essenciais, tais como o fair play, a responsabilidade pessoal e social e o respeito pelo outro.

Deste modo, esta disciplina contribui para a formação de indivíduos mais completos, cidadãos conscientes, críticos e participativos, assumindo um papel fundamental numa educação verdadeiramente integral e equilibrada. Sem a Educação Física, a formação dos alunos não seria plenamente integral, uma vez que esta disciplina desenvolve competências dificilmente adquiridas noutras áreas curriculares, mas igualmente relevantes para o crescimento pessoal e social dos alunos.

2.3 Qual o papel da escola na sociedade atual?

A escola é um espaço que promove a liberdade dos alunos, enquadrada por limites e regras que devem ser respeitados, permitindo o seu crescimento e formação a diversos níveis. Trata-se de um contexto fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, onde tanto os momentos letivos como os espaços informais, como o recreio, assumem um papel educativo relevante. As aulas devem ser encaradas com seriedade, de modo a potenciar aprendizagens significativas, enquanto os momentos de recreio devem ser aproveitados de forma responsável, promovendo o respeito pelos colegas e a convivência com diferentes etnias, personalidades e faixas etárias. Na contemporaneidade, as mudanças constantes na sociedade, impõe um nível cada vez maior de importância na função da educação, que se torna um centro de gravidade da vida social: o momento

em que se

organizam processos de conformação às normas coletivas, em que a cultura opera sua própria continuidade, em que os sujeitos superam sua própria particularidade (de indivíduos, de etnia, de classe) para integrar-se na coletividade, mas através do qual também recebem os instrumentos para inserir-se dinamicamente neste processo, solicitando soluções novas e mais abertas (CAMBI, 1999, p. 381)

Deste modo, a escola não se limita à formação académica, assumindo também um papel determinante no desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos. Para além da transmissão de conhecimentos científicos, a escola promove a formação integral dos indivíduos, preparando-os para enfrentar de forma consciente e responsável os desafios da vida em sociedade. Num contexto social cada vez mais complexo e em constante transformação, torna-se fundamental que a escola promova a educação para a cidadania, o pensamento crítico e a capacidade de adaptação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Como afirma Duarte (1996), o trabalho educativo possui dois agentes imprescindíveis para se realizar: o educando e o educador. O educador necessita estar consciente do papel que desempenha na formação do educando, ser concreto, que atua em uma realidade concreta; além do mais, o educador necessita tomar consciência das implicações do seu trabalho na produção e reprodução da vida social do seu educando. Além disso, a escola constitui um espaço privilegiado de socialização, onde os alunos aprendem a conviver com a diversidade, a respeitar regras e a desenvolver competências sociais e emocionais. Assim, a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas também um agente de transmissão de valores, de redução das desigualdades, de promoção da inclusão social e de formação de indivíduos capazes de intervir de forma positiva e responsável na sociedade atual.

2.3.1 Porquê ser Professora de Educação Física?

Ser professora de Educação Física nem sempre fez parte dos meus planos iniciais, no entanto, tornou-se uma possibilidade quando decidi ingressar no ensino superior, uma vez que o desporto sempre esteve fortemente presente na minha vida. Ao longo do meu percurso, pratiquei diversas modalidades, como natação, voleibol e dança, bem como atividades em ginásio, o que contribuiu para a construção da minha identidade pessoal e desportiva. Para além do gosto pela prática desportiva, sempre demonstrei grande afinidade com o trabalho com crianças, especialmente com as mais novas. O contacto com crianças motiva-me, inspira-me a ensinar e, simultaneamente, a aprender com elas, tendo estado desde cedo presente em mim a vontade de exercer uma profissão que envolvesse diretamente este público. Assim, a conjugação entre o desporto e o trabalho com crianças revelou-se uma opção particularmente atrativa.

Atualmente, posso afirmar que estou a desfrutar plenamente desta experiência e consigo projetar-me nesta profissão ao longo da minha vida futura. A docência

agrada-me especialmente pela possibilidade de ser alguém que possa fazer a diferença na vida dos alunos, contribuindo para a sua formação não apenas a nível motor e académico, mas também enquanto cidadãos. A consciência de que a mensagem transmitida poderá permanecer e influenciar positivamente o percurso dos alunos torna esta profissão profundamente gratificante.

2.3.2 A minha trajetória enquanto docente

Esta experiência cumpriu plenamente o seu objetivo, tendo contribuído significativamente para a minha evolução e para a construção da minha identidade enquanto professora. De facto, não sou a mesma docente que era no início do ano letivo. Nessa fase inicial, caracterizava-me como uma profissional insegura, retraída, com falta de confiança e marcada por diversos receios. Posteriomente, passei a reconhecer-me como uma professora mais segura das suas práticas, mais confiante e menos retraída. Esta mudança deveu-se, em grande parte, à relação de proximidade e confiança que fui estabelecendo com a turma, uma vez que, no início da lecionação a grupos desconhecidos, era natural existir algum desconforto decorrente do desconhecimento dos alunos.

No que diz respeito à minha turma principal, considero que, ao longo do tempo, fui desenvolvendo uma postura mais séria e rigorosa, em grande medida influenciada pelo comportamento dos alunos. Numa fase inicial, procurei adotar uma abordagem mais descontraída, próxima e dinâmica, com o objetivo de estabelecer uma relação positiva e de confiança com os estudantes. Contudo, com o decorrer das aulas, verifiquei que essa estratégia não se revelou eficaz junto deste grupo específico, uma vez que a excessiva permissividade conduzia a uma menor capacidade de gestão da turma. Perante esta realidade, tornou-se necessário ajustar a minha prática pedagógica, assumindo uma postura mais assertiva, marcada por maior autoridade e rigor. Neste contexto, procurei desenvolver e implementar estratégias adequadas às características da turma, com o intuito de promover um ambiente de aprendizagem mais estruturado e propício ao desenvolvimento dos alunos.

"Nesta aula, uma das dificuldades que senti esteve relacionada com a projeção da voz. Apesar de ter o ginásio só para mim, o facto da minha turma ser um pouco mexida e de falarem bastante uns com os outros a voz é algo que tenho de melhorar para que consigam me ouvir mais e conseguir me impor. Uma das soluções que posso adotar para as próximas aulas, sobretudo quando não estivermos sozinhos e ainda tiver barulho extra, será a aproximação do grupo, num círculo mais pequeno, de forma que me compreendam melhor aquando do processo instrucional." (Reflexão da aula nº 1 e 2 de Aptidão Física do 1º semestre - 11 de setembro de 2025)

Passei a sentir-me significativamente mais confiante no meu trabalho e nas decisões pedagógicas que tomava. Importa, contudo, salientar que estou longe de atingir a perfeição e reconheço que tal não constitui um objetivo absoluto. Apesar das melhorias evidentes ao longo deste percurso, ainda persistiam alguns receios,

que acreditava virem a atenuar-se gradualmente com a experiência ao longo da minha carreira. No início, uma das principais dificuldades que identifiquei foi a projeção da voz, sendo provável que a minha insegurança inicial tenha tido um impacto direto nesse aspeto.

Todo o percurso desenvolvido ao longo dos 10 meses de prática letiva contribuiu de forma determinante para a construção da minha identidade profissional enquanto docente. A diversidade de experiências, resultante do contacto com diferentes turmas e níveis de ensino, revelou-se fundamental para o desenvolvimento de uma atuação pedagógica mais versátil, flexível e ajustada às especificidades de cada contexto educativo. Com efeito, a prática permitiu-me compreender que o processo de ensino-aprendizagem exige uma constante adaptação por parte do professor, na medida em que cada turma apresenta características próprias, tanto ao nível comportamental como ao nível das necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, torna-se evidente que não existe uma abordagem única e universalmente eficaz, sendo necessário recorrer a estratégias diferenciadas e adequadas a cada realidade. Aquilo que se revela eficaz num determinado contexto poderá não produzir os mesmos resultados noutro, o que reforça a importância de uma prática reflexiva e ajustável.

Assim, considero que todas as experiências vivenciadas, independentemente da sua natureza, contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Não desvalorizo nenhuma das situações experienciadas, uma vez que tanto os momentos mais positivos como os mais desafiantes constituem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Em suma, estas vivências permitiram-me adquirir ferramentas essenciais para enfrentar, de forma mais consciente e preparada, os desafios inerentes à prática docente futura.

"Relativamente às dificuldades de me impor em relação à turma, desde a aula passada que sinto uma melhoria imensa no comportamento dos alunos, uma vez que, estão mais calmos, ficam mais atentos quando me ouvem falar, e fazem o que lhes é proposto sem muitos comportamentos de desvio. Em relação à minha postura, considero que esteja a ter uma postura mais firme, perante os alunos e que melhorei na minha projeção de voz, apesar de que ao dar as aulas no pavilhão ajuda me nesse sentido, pois o eco do mesmo, faz com que a minha voz seja mais projetada." Reflexão da aula nº 6 de Badminton do 1º semestre - 30 de setembro de 2025

"O comportamento da turma hoje foi muito positivo e conseguimos realizar tudo o que era suposto com um clima favorável. Apesar disso, é de realçar que na aula anterior dei-lhes um aviso e alertei o mau comportamento dos mesmos e que iria tomar medidas mais drásticas, como por exemplo, nesta aula, iniciei a mesma a pedir a caderneta a todos os alunos mesmo aos que não tinham, deram uma folha ou um caderno, de modo que, eles fiquem mais atentos ao seu comportamento e receosos de levar um recado para casa. Devo dizer que essa estratégia até então resultou e pretendo fazê-lo até achar necessário." Reflexão da aula nº4 de Ginástica do 1ºsemestre - 30 de outubro de 2025.

2.3.3- Medos e perspetivas para o futuro

Relativamente ao meu futuro enquanto docente, considero que, com base na experiência adquirida até ao momento, possuo já uma bagagem que me permite lidar com diferentes tipos de situações em contexto escolar. O contacto com uma turma particularmente desafiante e pouco cooperante, tanto comigo como entre os próprios alunos, obrigou-me a enfrentar e a gerir diversas situações complexas, o que contribuiu de forma muito positiva para a minha preparação profissional. Acredito, por isso, que esta experiência constituiu uma aprendizagem valiosa para o meu percurso futuro, uma vez que dificilmente me depararei com contextos mais exigentes do que aquele que vivenciei.

No que diz respeito ao meu projeto profissional, identifico-me sobretudo com a intervenção junto de crianças dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, faixa etária que considero particularmente motivadora. Sinto que teria maior satisfação em acompanhar e educar os alunos desde uma fase inicial do seu desenvolvimento, em vez de atuar numa etapa mais avançada, na qual muitos dos seus comportamentos e características já se encontram mais consolidados e são, por isso, mais difíceis de alterar. Ainda assim, também me revejo na possibilidade de trabalhar com alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário, embora, caso pudesse escolher, optaria preferencialmente pelo ensino básico.

Para além da docência, ambiciono também conciliar esta área com o setor do fitness e do exercício físico, nomeadamente através da lecionação de aulas de grupo e de hidroginástica. Pretendo, nesse sentido, investir na minha formação contínua, de modo a ampliar as minhas competências e possibilidades de atuação profissional.

Um dos meus maiores receios prende-se com a possibilidade de não conseguir exercer na minha área de formação, realidade que reconheço como bastante plausível devido ao elevado número de docentes de Educação Física e às dificuldades associadas ao mercado de trabalho. Esta situação gera em mim alguma desmotivação e tristeza, sobretudo tendo em conta o longo e exigente percurso necessário para alcançar estabilidade profissional. Ainda assim, não pretendo desistir do meu objetivo, continuando a candidatar-me, inclusive ao setor privado, na esperança de encontrar oportunidades. Quanto aos receios relacionados com a minha prática docente, não identifico atualmente grandes inseguranças. Sinto-me preparada para enfrentar os desafios que possam surgir e acredito que, independentemente da situação, conseguirei encontrar estratégias adequadas, assim como, ocorreu ao longo deste ano.

Um aspeto que me deixa mais apreensiva, e que não vivenciei este ano, relaciona-se com a possibilidade de vir a desempenhar funções de diretora de turma. Ao observar o trabalho desenvolvido em conselho de turma, apercebi-me da

responsabilidade, exigência e complexidade associadas a esse cargo, pelo que reconheço que, neste momento, ainda não tenho uma noção completa de todos os procedimentos envolvidos. Assim, caso venha a assumir essa função, sei que terei de aprender a articular os diversos aspetos da mesma em simultâneo com a prática, o que constitui um desafio significativo.

3. Estrutura Institucional

3.1- Caracterização Institucional

Em relação à Escola onde realizei o estágio, esta constituiu a minha primeira opção para o estágio, uma vez que, durante o verão, realizei uma experiência como monitora num ATL promovido pela Associação da Garouta do Calhau, que decorreu nesta mesma instituição. Esta vivência prévia permitiu-me conhecer melhor a escola, os seus espaços e a organização do dia a dia, proporcionando uma perceção inicial muito positiva sobre o ambiente escolar e justificando, dessa forma, a escolha desta escola como prioridade. Adicionalmente, a proximidade relativa da escola à minha residência tornou o acesso mais fácil e prático, facilitando a minha disponibilidade e pontualidade durante todo o período de estágio.

Ao iniciar o estágio, constatei que a escola dispunha de um vasto e diversificado conjunto de recursos materiais, que se revelou extremamente útil na planificação e execução das aulas de Educação Física. Este facto contribuiu para uma maior autonomia na preparação das atividades e para a implementação de estratégias pedagógicas variadas, permitindo-me explorar diferentes metodologias e adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos. A escola dispunha de seis espaços destinados à prática da Educação Física, nomeadamente o P1, P2, P3, CB, Ginásio e Pavilhão. Em cada um destes espaços existia, de modo geral, o material necessário para a realização das atividades planeadas, sendo raro que a falta de recursos materiais comprometesse o normal funcionamento das aulas. Uma das exceções verificou-se na modalidade de ténis de mesa, uma vez que a escola dispunha apenas de três mesas. Esta limitação reduzia significativamente o tempo potencial de aprendizagem, obrigando à divisão de uma turma com cerca de 18 alunos pelas três mesas, o que faz com que alguns alunos tivessem de realizar atividades alternativas. Relativamente à ginástica, a escola possuí todo o material necessário, encontrando-se este, na sua maioria, em boas condições de utilização. No que diz respeito às dimensões e qualidade dos espaços, a maioria apresentava condições adequadas para a prática das atividades. Contudo, o CB, que corresponde a um campo de basquetebol, revelava-se bastante limitado em termos de espaço, o que, por vezes, impossibilitava a realização de todos os exercícios planeados. Os espaços P1 e P2, apesar de serem amplos e apresentarem boas condições estruturais, apresentavam um problema relacionado com a presença frequente de pombos. Estes espaços possuem uma cobertura superior, mas encontram-se abertos lateralmente, o que facilita a entrada das aves. Como consequência, ocorre a sujidade dos campos com dejetos, situação que pode comprometer a saúde dos alunos, especialmente em modalidades que implicam contacto direto com o solo, como foi o caso das aulas de voleibol sentado e goalball, realizadas durante a Semana do Desporto Adaptado.

De forma geral, considera-se que a escola apresentava boas condições físicas e materiais para a prática da Educação Física. No entanto, como qualquer instituição, apresentava algumas limitações que poderiam ser progressivamente colmatadas. Como acontece em qualquer contexto escolar, surgem desafios que exigem capacidade de adaptação. Em dias de chuva, por exemplo, alguns espaços ficam condicionados, obrigando a improvisar e a reorganizar rapidamente as atividades programadas. Apesar de estas situações poderem ser inicialmente desconfortáveis, considero que foram extremamente enriquecedoras, pois desenvolvem competências essenciais para o exercício da docência, como a flexibilidade, a criatividade, a resolução de problemas e a tomada de decisões rápidas em situações inesperadas.

Deste modo, a experiência na Escola Horácio Bento Gouveia não só me proporcionou um contacto direto com o ambiente e a realidade escolar, como também me permitiu compreender a importância de saber adaptar-me às condições e recursos disponíveis, tornando-me mais confiante e preparada para lidar com a diversidade de situações que a prática docente exige.

3.1.2- Que diferença fiz na vida dos meus alunos?

Relativamente ao impacto da minha intervenção nos alunos, reconheço que não me é possível apresentar evidências concretas e objetivas que o quantifiquem de forma direta. Ainda assim, considero que a influência exercida ultrapassa o domínio estritamente académico, estendendo-se à dimensão pessoal e social dos alunos. A profissão docente assume um papel fundamental na construção da identidade dos estudantes e, desde o início do ano letivo, procurei transmitir valores positivos, bem como orientar comportamentos, intervindo sempre que necessário através da correção e da chamada de atenção. Para Vigotski (1998, p. 115) "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam". Além da preocupação com a promoção do conhecimento, a possibilidade de oferecer aos alunos caminhos para que estes possam entender a si mesmos, de ajudá-los a compreender os seus estados psicológicos, também é função do professor.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, embora não se verifiquem melhorias significativamente evidentes de forma global, é possível destacar progressos ao nível de algumas competências técnicas. Nomeadamente, os alunos passaram a conseguir executar gestos técnicos como a manchete e o serviço por baixo, os quais, no início do ano, não dominavam tendo, inclusive, questionado o significado desses conceitos. Situação semelhante ocorreu na ginástica, quando alguns alunos demonstraram desconhecer o que era o pino. Estas evidências levam-me a considerar que, apesar de as mudanças comportamentais não serem claramente visíveis, houve aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de competências previamente inexistentes ou pouco consolidadas.

Desde sempre, idealizei a minha prática docente como promotora do desenvolvimento motor dos alunos, especialmente tendo em consideração a realidade atual, em que muitos jovens apresentam níveis reduzidos de atividade física, dedicando grande parte do seu tempo ao uso de dispositivos eletrónicos. A ausência de experiências motoras diversificadas na infância poderá comprometer o desenvolvimento da motricidade, o que se refletiu em algumas dificuldades observadas. Com alguma preocupação, constatei que alunos do 8.º ano de escolaridade, maioritariamente com cerca de 15 anos e com histórico de retenções, evidenciavam lacunas significativas ao nível de competências motoras básicas. Verifiquei, por exemplo, que nunca tinham utilizado uma escada de agilidade, revelando grandes dificuldades na sua execução, o que suscita reflexão relativamente às práticas pedagógicas anteriormente vivenciadas.

Face ao exposto, considero que tive, efetivamente, impacto no percurso dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento em diferentes dimensões. Contudo, reconheço que essa intervenção poderia ter sido mais significativa caso existisse maior recetividade e cooperação por parte dos alunos, que demonstravam maior motivação apenas em atividades de carácter lúdico, como o jogo. Espero que os alunos tenham evoluído não apenas ao nível das aprendizagens académicas, mas também enquanto indivíduos, levando consigo, no futuro, os valores que procurei transmitir ao longo do ano letivo. Destaco, entre estes, o respeito, a cooperação, a empatia, a resiliência e a paciência, considerados fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Apesar de, em diversos momentos, se ter verificado alguma resistência por parte dos alunos no cumprimento de regras e orientações, considero que mantive uma intervenção consistente na promoção destes valores. Ainda que essa evolução nem sempre tenha sido visível de forma imediata, acredito que muitas das mensagens transmitidas terão sido interiorizadas, podendo vir a refletir-se nas suas atitudes e comportamentos futuros. Neste sentido, considero que o meu papel enquanto docente foi cumprido, na medida em que procurei contribuir para a formação integral dos alunos, para além da mera transmissão de conteúdos.

3.2- Caracterização da turma principal

Relativamente à turma que me foi atribuída, fiquei responsável por uma do 8.ºano, composta por 18 alunos. Uma das alunas, em particular, não frequentava presencialmente as aulas devido a um quadro de fobia social, realizando as atividades a partir de casa. Este fator causou-me alguma inquietação inicial, uma vez que, para além do trabalho desenvolvido com a turma, teria também de planificar e executar tarefas específicas para esta aluna. Considerando que a disciplina de Educação Física se baseia maioritariamente na componente prática, a necessidade de criar atividades teóricas e práticas adaptadas constituiu, numa fase inicial, um desafio acrescido. O caso desta aluna revelou-se particularmente interessante e enriquecedor para o meu percurso profissional, na medida em que, me permitiu compreender que, no futuro enquanto professora, surgirão situações

para as quais não estaremos previamente preparados, sendo, contudo, fundamental aprender a contorná-las e a desenvolver estratégias que permitam superar os desafios que inevitavelmente irão surgir. Assim, foi possível realizar diversas tarefas destinadas à aluna ao longo do ano, resultando num processo que decorreu de forma positiva.(Ver Anexo 1)

No que diz respeito ao restante grupo de alunos, confesso que fiquei inicialmente surpreendida pela negativa com a turma que me foi atribuída. Para além de apresentarem dificuldades a nível motor, a maioria dos alunos era repetente, tendo a sua maioria entre 14 e 15 anos, existindo inclusive um aluno com 16 anos a frequentar o 8.º ano. Acresce ainda que, dos 18 alunos, mais de metade integrava a educação especial, o que acabava por condicionar a aprendizagem não só dos restantes alunos, mas de toda a turma. Tratava-se de alunos que demonstravam grande propensão para conversar, não escutando, por vezes, as instruções dadas nem realizando corretamente os exercícios propostos, respondendo à professora de forma inadequada, embora sem recorrerem a desrespeito verbal. Na minha opinião, a composição da turma, reunindo um número elevado de alunos com dificuldades semelhantes, poderia ter sido mais bem planeada.

Face a estes fatores, o início revelou-se particularmente difícil, pois, apesar de serem alunos geralmente "bons" a nível físico e, em alguns casos, bem-educados, não se mostravam empenhados nem colaborantes durante as aulas. Tornou-se, inclusive, necessária a intervenção do professor cooperante, que realizou uma conversa mais exigente e séria com os alunos, o que produziu efeitos positivos nas aulas subsequentes. Ainda assim, em momentos posteriores, o clima disciplinar voltou a deteriorar-se, levando-me a adotar uma nova estratégia que, até ao final, revelou bons resultados, por exemplo, solicitar a caderneta escolar a todos os alunos no início da aula inclusive aos que não a possuíam, pedindo-lhes uma folha ou caderno, com o objetivo de os alertar para a possibilidade de envio de informação para casa perante qualquer comportamento inadequado. Esta medida contribuiu para uma melhoria significativa do comportamento nas aulas, razão pela qual pretendi mantê-la enquanto se revelasse necessária.

No primeiro ano do mestrado receava vir a lecionar uma turma com estas características, contudo, ao vivenciar esta experiência, consigo agora reconhecer o seu lado positivo. O facto de trabalhar com uma turma desta natureza permitu-me uma preparação mais aprofundada e proporcionou-me uma bagagem considerável para trabalhar, no futuro, com situações semelhantes ou até mais exigentes. Com o decorrer do tempo, observei melhorias significativas no comportamento da turma em geral. Paralelamente, fui gradualmente adaptando a minha forma de atuação, identificando as estratégias mais adequadas para lidar com os alunos, compreendendo os seus comportamentos em diferentes momentos e ajustando as minhas atitudes em conformidade. Posso afirmar que consegui gerir a turma de forma progressiva ao longo do tempo, embora nunca tenha sido possível alcançar um controlo absoluto, dado que situações imprevistas fazem sempre parte do contexto educativo.

3.3 Caracterização da turma complementar 8ºano

Em conjunto com o meu colega de estágio, que lecionava igualmente ao 8.º ano, foi acordada a realização de uma troca de turmas durante o período de uma semana. Apesar de ambas as turmas pertencerem ao mesmo ano de escolaridade, verificam-se diferenças significativas entre elas a vários níveis. A turma que me foi inicialmente atribuída, como já referido anteriormente, apresentava comportamentos inadequados e perturbadores durante as aulas, embora demonstrasse uma boa capacidade motora e aptidão física. Em contrapartida, a turma do meu colega caracteriza-se por apresentar, de forma geral, um comportamento exemplar, apesar de evidenciar maiores dificuldades ao nível das capacidades motoras. Perante estas diferenças, considerámos pertinente a realização desta experiência com turmas distintas das habituais. Tanto para mim como para o meu colega, esta troca revelou-se benéfica, uma vez que permitiu o contacto com um contexto diferente, com alunos, necessidades e dificuldades distintas. Considerando que, no futuro profissional, iremos trabalhar com turmas bastante diversificadas em diferentes níveis, esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, sobretudo tendo em conta que, durante o estágio, tivemos apenas uma turma atribuída. Assim, tornou-se importante conhecer e vivenciar outra realidade educativa.

Durante o período em que lecionei a turma do meu colega, dei continuidade à unidade didática de voleibol. Neste contexto, senti que a minha intervenção foi mais facilmente aceite pelos alunos, o que me proporcionou uma sensação de maior realização profissional. Foi particularmente gratificante lecionar num ambiente em que fui ouvida e respeitada pelos alunos, sem a ocorrência frequente de interrupções ou comportamentos desviantes. Por outro lado, esta experiência revelou-se mais desafiante no que diz respeito ao apoio prestado aos alunos na execução correta das técnicas da modalidade, uma vez que muitos apresentavam dificuldades ao nível da coordenação motora e das capacidades físicas.

Ainda assim, considero que preferiria trabalhar com uma turma com características semelhantes às da turma do meu colega. O papel do professor passa, essencialmente, por partilhar os conhecimentos adquiridos e por apoiar os alunos no seu desenvolvimento motor, cognitivo e social, contribuindo também para a formação de cidadãos responsáveis. No entanto, a presença constante de comportamentos desadequados e perturbadores pode dificultar significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1- Caracterização das turmas IPTL

O meu professor cooperante era o diretor do Instituto Profissional de Transportes e Logística da Madeira, (IPTL) instituição onde existem cursos profissionais de Técnico de Desporto. Neste sentido, foi proposto a mim e ao meu colega de estágio a possibilidade de lecionarmos duas aulas a turmas diferentes do 10.º ano, constituídas por alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos.

Aceitámos esta proposta com o objetivo de enriquecer a nossa experiência formativa e pedagógica. Importa referir que, apesar de se tratar de turmas do 10.º ano, os alunos apresentam idades muito semelhantes às dos meus alunos do 8.º ano, o que facilitou a minha adaptação, uma vez que já me encontrava familiarizada com esta faixa etária. Ambas as turmas tiveram aulas lecionadas no âmbito da modalidade de voleibol.

Em termos comportamentais, a primeira turma revelou um desempenho mais positivo, apresentando menos comportamentos desviantes e menor tendência para conversas paralelas entre os alunos. Por outro lado, a segunda turma exigiu uma intervenção mais atenta da nossa parte, devido à presença de algumas atitudes mais peculiares e, por vezes, inadequadas. Ainda assim, ao nível do desempenho motor, ambas as turmas apresentaram níveis relativamente semelhantes.

No que diz respeito ao planeamento das aulas, não foi possível realizar uma adaptação totalmente ajustada às necessidades específicas de cada turma, uma vez que não conhecíamos previamente os alunos e a lecionação ocorreu a meio de um módulo já em desenvolvimento. Tivemos apenas acesso a algum feedback relativo ao comportamento e à aptidão física dos estudantes. Desta forma, o plano de aula aplicado foi o mesmo para ambas as turmas, tendo, no entanto, funcionado de forma adequada em ambas as situações. Importa também referir que, ao nível comportamental, a segunda turma apresentou características mais semelhantes à minha turma do 8.º ano na HBG, o que fez com que a situação não me causasse grande desorientação. Ainda assim, fiquei surpreendida com algumas dificuldades demonstradas por certos alunos. Alguns alunos, por exemplo, questionavam o que era a manchete e evidenciavam não saber executá-la corretamente. Esta situação não se deve à respetiva professora, uma vez que o conteúdo já havia sido abordado nas suas aulas, contudo, trata-se de competências que alguns alunos ainda não adquiriram plenamente. Outra dificuldade observada prendeu-se com a compreensão de como e quando realizar a rotação das posições durante o jogo.

Em suma, esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, constituindo mais um momento significativo no percurso desta experiência formativa. O contacto com alunos provenientes de contextos distintos permite desenvolver competências pedagógicas importantes, bem como uma maior capacidade de adaptação a diferentes realidades educativas. Importa ainda salientar que o contexto do ensino profissional apresenta algumas particularidades relativamente ao ensino regular, verificando-se uma maior valorização das situações de jogo e da aplicação prática das competências adquiridas.

3.3.2- Caracterização da turma complementar 5ºano

Durante o segundo semestre, foi-me proposta a realização de uma intervenção pedagógica com a duração de duas semanas, centrada na prática de lecionação à modalidade de ginástica numa turma do 5.º ano de escolaridade. Esta

oportunidade revelou-se particularmente relevante e motivadora, atendendo à minha preferência pelo ensino no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, convicção que se reforçou após a concretização desta experiência.

A intervenção incidiu na lecionação da modalidade de ginástica, o que, numa fase inicial, suscitou alguma apreensão. Tal deveu-se ao facto de se tratar de uma área que, independentemente do perfil comportamental ou do nível de desempenho da turma, exige elevados níveis de atenção, controlo e responsabilidade por parte do docente, especialmente no que concerne à prevenção de lesões e à garantia da execução correta e segura dos exercícios por parte dos alunos. Adicionalmente, constituiu um fator de alguma insegurança o aumento significativo do número de alunos, uma vez que a minha turma de referência era composta por 18 elementos, enquanto esta turma integrava 27 alunos. Esta diferença, aliada às especificidades da modalidade de ginástica, representou um desafio acrescido ao nível da gestão da aula e da supervisão eficaz dos alunos.

"A turma é constituída por 27 alunos, número significativamente superior ao da minha turma do 8.º ano, que integra apenas 18 alunos. Este facto causou-me alguma apreensão inicial, uma vez que a transição de um grupo mais reduzido para um mais numeroso suscitou dúvidas quanto à minha capacidade de gestão eficaz da turma." Reflexão da aula nº 1 de ginástica ao 5ºano do 2º Semestre - 16 de abril de 2026.

"Por fim, é relevante referir que uma turma com 27 alunos exige uma gestão mais cuidada, maior atenção e foco por parte do professor, devido à necessidade de apoio individualizado. Assim, esta aula revelou-se fisicamente mais exigente, em comparação com a minha turma habitual, onde o desgaste tende a ser mais de natureza psicológica." Reflexão da aula nº2 de ginástica ao 5ºano do 2º semestre - 20 de abril de 2026.

Apesar dos receios iniciais, considero que esta foi a experiência mais enriquecedora e gratificante de todo o meu estágio pedagógico, no qual tive igualmente a oportunidade de lecionar duas turmas do 8.º ano e uma turma do 10.º ano do IPTL, escola profissional. Ainda que mantenha uma preferência clara pelo ensino junto de alunos mais novos, esta intervenção revelou-se particularmente significativa para o meu desenvolvimento enquanto futura docente.

Importa salientar que, no contexto da minha turma principal que, por vezes, apresentava algumas dificuldades ao nível da gestão comportamental nem sempre consiguia concretizar as aulas conforme o planeado ou implementar a totalidade das tarefas previstas. Em contraste, nesta turma do 5.º ano, senti-me verdadeiramente respeitada e valorizada enquanto docente, o que contribuiu para um ambiente de ensino-aprendizagem mais positivo e produtivo. De facto, revelou-se extremamente gratificante poder conduzir a aula de acordo com o planeamento estabelecido e observar o envolvimento ativo dos alunos, manifestado através do interesse demonstrado, da colocação de questões pertinentes e da vontade de aprofundar os conteúdos abordados. Os alunos evidenciaram também um elevado nível de compromisso com as tarefas propostas, cumprindo as orientações dadas

de forma empenhada e responsável. No final de cada aula, permanecia a sensação de dever cumprido e a convicção de que os objetivos de aprendizagem haviam sido, efetivamente, alcançados. Apesar das exigências inerentes à modalidade de ginástica, a intervenção decorreu de forma bastante positiva, em grande parte devido ao perfil da turma, que se revelou acessível e colaborante. Ainda que se tenham verificado momentos de alguma agitação e ruído são comportamentos expectáveis tendo em conta a faixa etária. Destaca-se, igualmente, a dinâmica relacional e motivacional observada entre os alunos, particularmente evidente em situações de realização de exercícios do seu agrado. Nestes momentos, era frequente a manifestação espontânea de entusiasmo, bem como o incentivo entre pares, através de encorajamento verbal e apoio durante a execução das tarefas. Esta dimensão de cooperação e motivação intragrupo revelou-se menos evidente nos contextos de ensino com turmas mais velhas, nomeadamente no 3.º ciclo, o que reforça a especificidade e riqueza pedagógica desta experiência.

"Esta experiência com a ginástica nestas idades foi bastante gratificante e satisfatória, contrastando com a sensação que tive ao lecionar a turma do 8.º ano. Foi muito positivo sentir alunos interessados, atentos e respeitadores, capazes de ouvir e dar espaço à minha intervenção. Embora este devesse ser um comportamento natural, nem sempre é fácil de encontrar atualmente. Sem dúvida, esta turma permitiu-me trabalhar de forma mais eficaz, aplicando e lecionando todos os conteúdos que preparei e planeei." Reflexão da aula nº 3 de ginástica ao 5ºano do 2º Semestre - 23 de abril de 2026.

Na última aula lecionada à turma do 5.º ano, e considerando a alteração do espaço de prática do ginásio para o campo P3, mostrei interesse em lecionar nessa instalação com o objetivo de vivenciar uma experiência pedagógica distinta com alunos mais novos e numa turma numerosa. Neste sentido, foi lecionada a modalidade de futebol, cuja natureza se revelou substancialmente diferente da ginástica, anteriormente abordada. Com efeito, os desportos coletivos implicam exigências específicas ao nível da intervenção docente, nomeadamente no que concerne ao planeamento rigoroso da aula, à gestão eficaz do tempo e do espaço, bem como à organização das tarefas, de forma a garantir a participação ativa do maior número possível de alunos. Esta experiência permitiu-me compreender, de forma mais aprofundada, a importância da definição de estratégias pedagógicas ajustadas às características da turma, sobretudo em contextos com um elevado número de alunos. A gestão de uma turma de 27 alunos do 5.º ano exige uma abordagem diferenciada, distinta daquela adotada em turmas mais pequenas ou em níveis de ensino mais avançados, implicando maior atenção à organização, à distribuição de tarefas e à promoção de um ambiente inclusivo e participativo.

Em suma, esta intervenção revelou-se extremamente benéfica e enriquecedora, não só pelo prazer associado à prática letiva, mas também pelo contributo significativo para o desenvolvimento das minhas competências ao nível da gestão pedagógica, da adaptação metodológica e da compreensão das dinâmicas próprias de turmas numerosas em contexto de ensino básico.

3.4 Relação com a comunidade escolar

No que se refere à minha relação com a comunidade escolar, considero-a bastante positiva e enriquecedora para a minha experiência formativa. O primeiro contacto com a escola deu-se durante uma reunião de departamento do grupo 620, momento em que me senti entusiasmada por compreender o funcionamento da instituição. Os colegas professores e o professor cooperante receberam os estagiários de forma muito acolhedora, o que me permitiu integrar rapidamente no grupo.

No início, senti-me deslocada e desajustada, dado tratar-se de um espaço e de pessoas novas, e por estar, pela primeira vez, no papel de professora. Foi, de certo modo, desafiante assumir a identidade de professora, mesmo em contexto formativo, apesar de reconhecer que estou a lecionar e a desempenhar um papel tão importante na vida dos alunos quanto os demais docentes. Acresce que os colegas professores são, na sua maioria, mais experientes, o que inicialmente me fez sentir insegura. Apesar disso, a integração foi facilitada pelo acolhimento dos docentes, permitindo que a relação com alguns colegas se desenvolvesse ao longo do tempo. No entanto, essa interação não era muito frequente, restringindo-se geralmente a reuniões de departamento ou a atividades escolares realizadas em conjunto. Senti-me, contudo, à vontade para esclarecer qualquer dúvida com os colegas, sabendo que podia contar com a sua colaboração sem dificuldade.

Quanto aos restantes elementos da comunidade escolar, destaco a importância dos funcionários, que se mostraram sempre prestáveis no apoio aos docentes, especialmente na área de Educação Física. A escola disponibilizava duas funcionárias responsáveis pelo material, que auxiliavam na requisição de recursos e na utilização dos espaços disponíveis. Para além disso, outros funcionários colaboravam na preparação e desmontagem de redes para diferentes modalidades desportivas, como badminton, voleibol ou badminton, estando igualmente disponíveis para qualquer situação que surgisse.

Relativamente ao bar da escola, comecei por frequentá-lo entre as aulas que tenho de lecionar, mantendo interações com outros professores, inclusive de diferentes áreas. Inicialmente, senti alguma estranheza, uma vez que estes momentos reforçam a transição do papel de aluno para o de professor. Pequenos gestos, como utilizar o bar, a casa de banho dos docentes ou o estacionamento destinado aos professores, ajudaram a compreender e assumir esta nova posição. O facto de todos os funcionários e alunos nos tratarem como professores contribuiu igualmente para a integração e consolidação deste novo papel na nossa vida profissional.

Foi de facto bastante enriquecedor conviver com outros professores, independentemente da área de atuação, uma vez que esta interação permitiu

compreender melhor as situações que provavelmente iremos enfrentar no futuro, além de possibilitar a receção de conselhos e orientações valiosas. Ao longo do tempo, fui-me habituando a este convívio, num processo que considero ter sido rápido, dado o meu caráter extrovertido, comunicativo e curioso. Já na segunda metade do primeiro semestre, deixei de sentir a sensação de ser "pequena" ao lado dos demais docentes, embora continuasse a admirá-los e a reconhecer que ainda tenho muito a aprender com a sua experiência. Atualmente, sinto-me completamente integrada na escola e com todos os elementos da comunidade escolar, sentindo-me confiante e capaz de enfrentar qualquer situação que surja.

3.4.1 Professor Cooperante

O professor cooperante acolheu-me desde o início de forma muito positiva, demonstrando sempre disponibilidade para esclarecer dúvidas e orientar o meu percurso no estágio. Era ele quem supervisiona efetivamente todas as minhas atividades, partilhando indicações e estratégias baseadas na sua vasta experiência profissional e fornecendo conselhos valiosos adquiridos ao longo da sua trajetória nas escolas. Apesar de orientar, permitiu-me sempre expressar o meu ponto de vista e executar as tarefas de acordo com a minha forma de pensar.

Considero essencial ter um orientador que nos guie, que nos forneça feedback honesto sobre o nosso desempenho e que nos ajude a refletir sobre determinadas situações, preparando-nos para desafios futuros. Valorizei particularmente a sinceridade do professor cooperante, que identificava os aspetos que precisavam de ser melhorados, permitindo-me aprender a partir dos erros, pois muitas vezes só quem observa de fora consegue avaliar corretamente as situações. Paralelamente, era uma pessoa amigável, flexível e prestável, transmitindo calma e leveza perante os desafios que enfrentamos.

Não tenho dúvidas de que muitas das decisões que tomei enquanto futura professora foram influenciadas pelas orientações, observações e aprendizagens provenientes das conversas que mantive com o professor cooperante, o que evidencia o seu papel fundamental no meu processo de formação.

3.4.2 Núcleo de estágio

O núcleo de estágio no qual estive inserida revelou-se fundamental para a promoção de um processo formativo positivo e enriquecedor, no que concerne à nossa aprendizagem enquanto futuros docentes. Desde o início, estabeleci uma relação muito positiva com o meu colega de estágio, uma vez que ambos lecionamos ao 8.º ano, o que nos levou naturalmente a trocar ideias e a manter diálogos frequentes sobre diversos assuntos enquadrados na mesma faixa etária dos nossos alunos.

A existência dessa parceria revelou-se extremamente benéfica, pois, apesar do apoio prestado pela restante comunidade escolar, pelo professor cooperante e

pela professora orientadora, é particularmente valioso contar com alguém que vivencia, em tempo real, a mesma experiência. Este contexto permitiu-nos esclarecer dúvidas, discutir diferentes perspetivas e apoiar-nos mutuamente no nosso processo de melhoria contínua. Adicionalmente, a partilha de ideias relativas a planos de aula, unidades didáticas e à gestão de situações que surgiam ao longo do ano letivo contribuiu de forma significativa para o nosso desenvolvimento profissional e para o aperfeiçoamento das nossas práticas pedagógicas.

3.4.3 Departamento do grupo 620

O Departamento do Grupo 620 era constituído pelos professores de Educação Física de toda a escola, correspondentes ao 3.º ciclo, no qual me encontrava integrada, uma vez que lecionei a uma turma do 8.º ano. Ao longo do ano letivo, tive contacto frequente com estes docentes, sobretudo através das reuniões de departamento, realizadas semanalmente às quartas-feiras, dia previamente definido para esse efeito. Posso afirmar que estas reuniões se revelaram extremamente enriquecedoras, tendo-me permitido adquirir diversos conhecimentos, em particular no que respeita ao funcionamento de um departamento de Educação Física. Compreendi, assim, que se tratava de um grupo de professores que, apesar de lecionarem turmas diferentes, trabalhavam de forma colaborativa, discutiam propostas, tomavam decisões em conjunto e chegavam a consensos, com vista à implementação de medidas e estratégias positivas para o ensino dos alunos, bem como para a organização de programas e atividades, tanto internas como externas à escola.

Confesso que, antes de estar inserida neste contexto escolar, desconhecia a existência deste tipo de reuniões e a organização em departamentos, nos quais os professores tomam decisões conjuntas. Também não tinha consciência da distinção entre os grupos de docentes do 2.º ciclo e do 3.º ciclo/secundário, distinção que agora compreendo como plenamente justificada, uma vez que as atividades e os métodos de ensino variam em função das diferentes faixas etárias dos alunos.

Relativamente à minha relação com os restantes professores do departamento, esta foi sempre muito positiva. Demonstraram-se permanentemente disponíveis para ajudar em todas as questões colocadas, nomeadamente no que diz respeito à cedência e reorganização de espaços, fosse por conveniência pedagógica para determinadas modalidades, fosse em virtude de condições meteorológicas adversas, facilitando assim o normal decorrer das aulas. No que concerne à observação das aulas de outros professores, estes mostraram-se sempre recetivos e disponíveis, concordando sem quaisquer constrangimentos, de forma articulada e conveniente para ambas as partes.

3.4.4 Conselho de turma

O Conselho de Turma era constituído pelos professores das diversas disciplinas da turma na qual me encontrava inserida, do 8.ºano. Tive contacto com estes docentes ao longo do ano letivo, nomeadamente nas reuniões intercalares, nas reuniões de final de semestre e numa reunião extraordinária, realizada em virtude da situação de uma aluna com fobia social que se encontrava em regime de ensino à distância. A participação nestas reuniões e a convivência com os professores que lecionam a mesma turma revelaram-se extremamente benéficas. Ao contrário dos colegas do Departamento de Educação Física, estes docentes trabalham diretamente com os mesmos alunos que eu, o que tornou particularmente interessante e útil ouvir as suas perspetivas sobre o comportamento, o desempenho e a atitude dos alunos nas respetivas aulas. Esta partilha permitiu-me compreender melhor cada aluno, perceber se determinados comportamentos se manifestam apenas nas minhas aulas ou se são transversais a outras disciplinas, e obter uma visão mais global do grupo-turma.

Numa fase inicial, foi especialmente importante para mim conhecer a história de vida dos alunos. No início do ano, não conseguia compreender muitos dos seus comportamentos, levando-me, por vezes, a interpretá-los apenas como atos de rebeldia ou como atitudes próprias da idade. No entanto, após a diretora de turma descrever a situação pessoal e familiar de cada aluno, alterei significativamente a minha forma de pensar e de interpretar essas atitudes. Passei a compreender que cada aluno é uma pessoa com uma história, vivências e contextos próprios, e que não nos podemos esquecer que, muitas vezes, as nossas experiências moldam a pessoa que somos. Aquilo que é considerado normal para uns pode não o ser para outros. Esta informação ajudou-me a lidar melhor com os alunos nas minhas aulas e a tentar compreender de forma mais empática os seus comportamentos. Embora tenha consciência de que este conhecimento não serve de justificação para todos os comportamentos e que muitas atitudes não são aceitáveis nem justificáveis, considero que este processo foi extremamente enriquecedor. Permitiu-me perceber melhor com que alunos estava a trabalhar e contribuiu de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura professora.

3.4.5- Funcionários

Os funcionários foram elementos essenciais em diversos níveis para a formação enquanto docentes. Primeiramente, grande parte dos funcionários possui experiência significativa, e o fato de sermos tratados por “você”, ou “Sra. Professora”, embora pareça um detalhe, representa um aspeto importante que, enquanto jovens professores, nos aproxima da realidade em que estamos inseridos, facilitando a nossa integração no contexto escolar e a assunção do nosso papel enquanto educadores.

A escola dispõe de inúmeros funcionários, cada um desempenhando funções distintas, porém todos indispensáveis para os docentes, especialmente para os professores de educação física. Qualquer problema, questão ou dúvida encontrei sempre um funcionário disponível em diferentes setores da escola. Os funcionários auxiliam os professores ao fornecer informações essenciais, como a localização das aulas, a disponibilidade ou restrição das instalações, além de estarem a par de questões relacionadas com outros colegas. Contribuem ainda em diversas situações cotidianas da escola, esclarecendo procedimentos ou explicando como determinadas situações costumam ocorrer. Ademais, colaboram na preservação e manutenção do material escolar, como o enchimento de bolas e outros recursos necessários. Dessa forma, os funcionários representam, sem dúvida, pilares fundamentais para o desempenho e o sucesso de qualquer professor.

4. Organização do Ensino e Aprendizagem

4.1- Planeamento Anual

O planeamento anual constitui uma ferramenta fundamental para que o estágio fosse organizado de forma antecipada ao longo de todo o ano letivo. O planeamento anual assume um papel fundamental na organização do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, sendo considerado o ponto de partida para a prática pedagógica (Pomohaci et al., 2021). No início, confesso que me senti confusa, pois nunca havia elaborado um planeamento anual, e para mim era bastante estranho definir conteúdos para o mês de maio estando em dezembro. Gradualmente, fui aprendendo, juntamente com o meu colega de estágio e com o professor cooperante, como se estrutura um planeamento anual. Inicialmente, desconhecia que a escola possuía um calendário que determinava a rotação dos espaços entre todos os professores e que a modalidade a ser lecionada depende desse calendário. Até então, imaginava que cada docente escolhia livremente o que lecionaria e em que espaço, o que, atualmente, compreendo que seria inviável, pois poderia gerar conflitos, sobreposição de preferências e desorganização. Além disso, não havia percebido que os professores são obrigados a ministrar determinadas modalidades, como a ginástica, podendo escolher outras apenas dentro das opções disponibilizadas. Dessa forma, o planeamento anual não é elaborado de forma improvisada, mas sim cuidadosamente pensado e programado pelos docentes. Para a sua construção, é necessário definir previamente as modalidades a serem lecionadas que no meu caso, foram seis, determinar o espaço inicial e a duração da rotação dos mesmos. Com esses elementos definidos, tornou-se mais fácil alocar cada modalidade a um espaço específico, tornando o planeamento mais organizado e menos confuso. Considero também mais prático construir uma tabela com o número de aulas previstas para o ano letivo, com a data e mês de cada aula permitindo posteriormente distribuir, em cada dia, a modalidade correspondente e o respetivo espaço *(Ver anexo 2)*. Dessa forma, a informação fica clara e visível, facilitando a elaboração das unidades didáticas e dos planos de aula, além de permitir um acompanhamento eficiente da carga horária de cada modalidade. É de realçar que o primeiro planeamento anual que elaborei não correspondeu ao planeamento definitivo para o ano letivo. No entanto, a literatura evidencia que este não deve ser entendido como um processo rígido,uma vez que existe frequentemente uma discrepância entre o planeado e o concretizado, exigindo capacidade de adaptação por parte do professor (Stănescu, 2013). O que se realiza inicialmente é uma previsão baseada nas informações disponíveis até ao momento, mas, ao longo do ano, surgem diversas alterações por múltiplos motivos, tais como: mudanças de espaços e modalidades devido a condições meteorológicas adversas; atividades escolares como interturmas ou provas; propostas de colegas para troca de espaços; ou interrupções letivas decorrentes de reuniões intercalares ou de fim de semestre (Mustafa et al., 2024).

O mais importante é saber adaptar-se às circunstâncias, ajustando o planeamento de acordo com a realidade da escola, seja acrescentando ou diminuindo dias para a lecionação de cada modalidade. Por exemplo, ajustei a quantidade de aulas da modalidade de orientação, pois considerei que o número inicialmente atribuído era excessivo e desnecessário. Priorizei outra modalidade, uma vez que a orientação, após várias aulas, poderia tornar-se monótona, dado que os alunos já conheciam a planta e realizam as atividades de forma mecânica.

4.2- Unidades Didáticas

Após a elaboração do planeamento anual, torna-se possível a construção das unidades didáticas. Uma unidade didática é estruturada a partir de uma tabela que inclui o nome da modalidade, o número de aulas e as datas correspondentes. Cada unidade é constituída por aspetos técnico-táticos que variam conforme a modalidade em questão. Em cada aula, deve ser assinalada uma das seguintes letras: I, de Introdução; E, de Exercitação; e C, de Consolidação. O preenchimento de uma unidade didática revela-se mais complexo do que a sua criação inicial, pois exige um estudo cuidadoso sobre os conteúdos a lecionar em cada aula, considerando o tempo disponível e garantindo uma progressão lógica e coerente. Tal como no planeamento anual, as unidades didáticas estão sujeitas a alterações ao longo do ano, uma vez que ambas estão interligadas e qualquer modificação em uma delas implica ajustes na outra. As alterações não se restringem apenas à adição ou remoção de aulas, pois essas mudanças podem comprometer a sequência da unidade didática, obrigando à reformulação dos conteúdos planejados para cada dia. Esse processo evidencia a necessidade de flexibilidade, reflexão constante e adaptação às circunstâncias reais do contexto escolar. Embora tenhamos aprendido a elaborar unidades didáticas na faculdade, implementá-las em contexto real, junto dos nossos alunos, revelou-se mais desafiante e, por vezes, intimidante, uma vez que percebemos que apenas a nossa intervenção garante que a unidade seja coerente e adequada. O planeamento assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, constituindo um instrumento fundamental para a organização, estruturação e orientação da prática pedagógica do professor. Neste sentido, o planeamento permite definir objetivos, selecionar conteúdos e estruturar estratégias de ensino que promovam aprendizagens significativas e adequadas às características dos alunos (Graça & Mesquita, 2015).

Uma das maiores dificuldades que enfrentei inicialmente e que, com a prática, se tornou mais fácil de gerir, foi a estimativa da quantidade de conteúdos adequada para aulas de 45 ou 90 minutos. Essa incerteza obrigou-me a realizar ajustes posteriores, após cada aula, ao constatar que havia planejado conteúdos em excesso ou insuficientes.

4.3- Planos de Aula

Os planos de aula, bem como as unidades didáticas, encontram-se diretamente dependentes do planeamento anual previamente definido. Neste contexto, os planos de aula são elaborados em função da unidade didática em desenvolvimento, servindo como instrumento de operacionalização dos conteúdos e objetivos previstos. Ao longo do ano letivo, todos os planos de aula realizados foram estruturados com base nos conteúdos previamente programados na unidade didática correspondente a cada aula específica. No entanto, durante o processo de elaboração dos planos de aula, verificou-se que, por vezes, a unidade didática necessitava de ajustes, uma vez que poderia apresentar uma quantidade excessiva ou insuficiente de conteúdos para a aula prevista. Desta forma, as unidades didáticas revelaram-se documentos flexíveis e passíveis de alteração, sendo frequentemente ajustadas em função das necessidades identificadas no momento de planificação das aulas, com o objetivo de garantir uma melhor adequação dos conteúdos, do tempo disponível e das características do contexto de ensino-aprendizagem. O planeamento deve ser entendido como um processo flexível e dinâmico, permitindo ao professor ajustar a sua intervenção pedagógica em função das características do contexto educativo, das necessidades dos alunos e das respostas observadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o planeamento não se limita a uma tarefa administrativa, mas assume-se como um instrumento orientador da ação pedagógica, favorecendo a eficácia do ensino e a qualidade das aprendizagens (Farias & Mesquita, 2018).

No que diz respeito à planificação das aulas práticas da turma do 8.º ano, foram identificados alguns desafios típicos do ensino da Educação Física, nomeadamente relacionados com a disponibilidade e adequação dos recursos materiais em função da dimensão da turma. Foi necessário selecionar exercícios que pudessem ser realizados com os recursos existentes, garantindo a participação ativa de todos os alunos, sem recorrer a uma quantidade excessiva de material. Embora tenha havido algumas limitações, considero que os recursos disponíveis foram satisfatórios, reconhecendo, contudo, que a situação ideal nunca é plenamente alcançável. Um dos aspetos mais críticos consistiu na necessidade de diversificar os exercícios de forma a manter o interesse e a motivação dos alunos, sem comprometer a coerência da progressão pedagógica. Procurou-se, assim, equilibrar a transmissão dos conteúdos programados com a introdução de atividades inovadoras e dinâmicas, capazes de estimular o envolvimento dos alunos. A turma em questão apresentou características desafiadoras, sendo composta maioritariamente por alunos com comportamentos inadequados e por um número significativo de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE). Esta realidade implicou limitações na realização de exercícios mais complexos ou diversificados, devido às capacidades motoras reduzidas de alguns alunos.

"os alunos precisam quase todos de apoio da professora para a realização dos elementos gímnicos, e ainda por cima eu perguntei aos alunos se já tinham praticado nos outros anos e a resposta foi não, sendo me até perguntado o que era um pino. Esta

turma é muito difícil de lidar e esta modalidade, requer muita atenção em todos os alunos, pois quando vou ajudar uns, os outros já estão com comportamentos de desvio que não foram pedidos, e como não nos podemos dividir em 3 torna-se muito difícil de manter a turma controlada quando esta não coopera no mesmo sentido." (Reflexão da aula nº 3 de ginástica do 1º semestre - 28 de outubro.)

No entanto, considero essencial que, enquanto professores de Educação Física, não nos concentremos exclusivamente na componente motora. A nossa missão deve abranger também o estímulo e o desenvolvimento das dimensões cognitiva e afetiva dos alunos, contribuindo para a sua formação integral. Deste modo, mesmo perante turmas com maiores desafios, é possível promover aprendizagens significativas que potenciem o crescimento global dos estudantes, respeitando as suas necessidades e capacidades individuais. De acordo com Coutinho et al. (2024) o planeamento em Educação Física deve ser concebido através de uma abordagem multidimensional, considerando não apenas a dimensão motora da aprendizagem, mas também as dimensões cognitiva, social e afetiva. Esta perspetiva permite estruturar experiências de aprendizagem mais completas, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

4.4- Reflexões de aula

A prática regular de reflexão após cada aula revelou-se não apenas um exercício de autoavaliação, mas também uma ferramenta essencial de planeamento pedagógico. Ao sistematizar observações, registar as reações dos alunos e identificar ajustes necessários, cada reflexão constituiu um ponto de partida para a aula seguinte. No início do ano, acreditava que a reflexão poderia ser uma perda de tempo ou pouco útil a longo prazo contudo, constatei que estava enganada, uma vez que este hábito me auxiliou significativamente a recordar situações ocorridas nas minhas aulas e a fundamentar a elaboração do meu relatório de estágio.

As reflexões pós-aula funcionaram como um círculo virtuoso de observação, interpretação e ação, permitindo-me evoluir de forma consistente ao longo do ano. Este processo contribuiu para tornar a minha prática pedagógica mais consciente e eficaz, possibilitando-me observar e analisar a minha evolução enquanto docente, compreender melhor a dinâmica com os alunos e desenvolver estratégias adequadas para diferentes situações.

Segundo, Schön (2000) o professor de Educação Física possui conhecimentos técnicos para o ensino dos desportos, entretanto, o contexto de intervenção pedagógica, a subjetividade dos sujeitos envolvidos e as condições materiais exigem desse profissional uma análise da realidade que vai além do mero domínio das regras dos desportos ou de técnicas de ensino. Daí a importância de desenvolver um processo formativo com foco na reflexão crítica, para que o professor de Educação Física tenha condições de lidar com as áreas indeterminadas

da sua profissão, encontrando soluções adequadas para os problemas que emergem de sua práxis e que não dependem unicamente dos conhecimentos técnicos "aprendidos" na universidade.

4.5- Observações das aulas

A observação da prática pedagógica constitui uma dimensão essencial no processo de estágio, uma vez que permite desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva acerca das metodologias de ensino, da gestão da aula e das dinâmicas de interação entre professores e alunos. Durante este período, recorri a dois tipos de observação: Observações Sistemáticas (OS) e Observações Não Sistemáticas (ONS), realizadas tanto nas aulas do meu colega estagiário como nas dos professores efetivos da escola. O principal objetivo foi analisar diferentes estilos de ensino, modelos pedagógicos e formas de organização da prática, comparando a atuação de um professor em início de carreira com a de docentes com maior experiência profissional. Serafini e Pacheco (1990), ratificam que, na observação enquanto estratégia de formação, o jovem professor deve-se apoiar numa aprendizagem que conduza uma mudança na prática de ensino através da reflexão na ação e depois da ação.

Nesse sentido, as Observações Sistemáticas foram realizadas com recurso a grelhas previamente estruturadas, disponibilizadas no âmbito do mestrado, permitindo identificar de forma objetiva diversos aspetos relacionados com a prática pedagógica. Entre estes destacam-se: a organização e gestão da aula; a eficácia das estratégias e das regras utilizadas; o clima de aula, nomeadamente as reações dos alunos, a dinâmica estabelecida e a intensidade das atividades; a intervenção do professor, ao nível da instrução e do feedback; e, por fim, a identificação de sugestões de melhoria e possíveis alterações. Estas observações possibilitaram uma análise mais detalhada das estratégias adotadas, favorecendo a comparação entre diferentes práticas pedagógicas.

Por outro lado, as Observações Não Sistemáticas ocorreram em momentos de acompanhamento espontâneo das aulas, incidindo sobretudo nos aspetos considerados, no momento, mais e menos relevantes para a compreensão da dinâmica da aula. Apesar de apresentarem um carácter menos formal, este tipo de observação revelou-se igualmente enriquecedor, uma vez que permitiu compreender de forma mais abrangente a complexidade da ação docente em situações concretas e, muitas vezes, inesperadas.

Embora não seja necessário comparar-se integralmente com os demais docente, dado que cada professor é um indivíduo com a sua própria identidade, valores e ideais, a observação de outros profissionais constitui um instrumento valioso na formação docente. Esta prática permite identificar estratégias eficazes e práticas pedagógicas relevantes, ao mesmo tempo que possibilita reconhecer comportamentos ou abordagens que se pretende não reproduzir na própria intervenção. Assim, a observação de colegas contribui tanto para a construção de

uma prática docente informada e reflexiva, como para o desenvolvimento de uma identidade profissional própria, baseada em escolhas conscientes e fundamentadas.

4.6- Modelos de ensino: da teoria à prática

Organização Espacial e Modelos de Ensino: Reflexão Crítica

Conforme preconizado no planeamento anual, a instituição de acolhimento adota uma calendarização rigorosa das etapas de ocupação dos espaços desportivos (Anexo 3). Posteriormente a esta calendarização, é elaborado e afixado na arrecadação de material o mapa de distribuição de espaços (Anexo 4), permitindo aos docentes a consulta diária e a gestão sistemática dos locais de aula semana após semana.

Inicialmente, esta dinâmica de organização espacial suscitou-me alguma ambiguidade, na medida em que pressupunha que a seleção das modalidades e a opção entre o modelo de ensino por blocos ou o modelo misto dependessem estritamente da autonomia e da escolha voluntária de cada professor. Contudo, ao longo da prática pedagógica, compreendi que esta gestão não constitui uma decisão arbitrária, mas sim um processo de adaptação imperativa às condicionantes logísticas e infraestruturais da escola. Efetivamente, a implementação do ensino por blocos revelar-se-ia inviável face à obrigatoriedade de rotação de espaços, uma vez que as características físicas de cada instalação delimitam e condicionam as modalidades que nelas podem ser lecionadas. Esta vivência permitiu-me analisar criticamente as vantagens e desvantagens de ambos os modelos de organização curricular:

Modelo de Ensino por Blocos: Apresenta-se como uma abordagem vantajosa ao permitir a lecionação contínua e a conclusão de uma determinada modalidade de forma concentrada. Sob a perspetiva da aprendizagem, este modelo potencia a retenção de competências por parte dos alunos, dado que estes vivenciam um período prolongado e ininterrupto de contacto com a mesma matéria.

Modelo Misto: Revela-se positivo por mitigar a monotonia e promover a diversificação das práticas motoras ao longo do tempo. Não obstante, manifesta uma fragilidade evidente no que concerne à fragmentação temporal: o hiato excessivo entre a abordagem inicial de uma modalidade (por exemplo, no início do ano letivo) e o seu retomar (próximo do final do ano) pode comprometer a consolidação das aprendizagens, resultando na perda progressiva de algumas habilidades motoras por parte dos discentes.

Lecionação das Modalidades: Limitações e Estratégias - O Processo de Adaptação e a Evolução da Postura Pedagógica

Durante o primeiro semestre, o foco inicial incidiu na adaptação à turma, um período essencial para conhecer o perfil dos alunos e observar as suas dinâmicas

comportamentais. Inicialmente, optou-se por uma postura pedagógica mais descontraída e benevolente. Contudo, a práxis diária demonstrou a necessidade de reajustar esta abordagem. Perante as dinâmicas de indisciplina emergentes, foi imperativo adotar uma postura mais rígida, estabelecendo limites mais claros para garantir o controlo do grupo e o fluxo normal das sessões. Apesar do reajuste de postura, a gestão de classe revelou-se particularmente complexa, manifestando-se com maior acuidade nas aulas de Ginástica. Por se tratar de uma modalidade com elevado nível de exigência motora e técnica, a Ginástica requer uma cultura de segurança rigorosa e corresponsabilização por parte dos alunos. Verificou-se, contudo, o incumprimento sistemático das regras de segurança estabelecidas, traduzido em comportamentos de risco com, deslocações caóticas e corridas indiscriminadas pelo espaço de aula; utilização indevida e não autorizada do mini-trampolim, expondo os alunos a potenciais lesões graves.

Face à gravidade destes comportamentos e à premissa de que a integridade física dos alunos é inviolável, adotei uma estratégia de intervenção direta que se revelou eficaz. À semelhança de um protocolo de atuação, procedeu-se à recolha sistemática das cadernetas escolares de todos os alunos no início da aula, ficando estas centralizadas na mesa da professora. A presença física dos documentos funcionou como um elemento dissuasor e um aviso visual constante quanto à iminência de uma participação disciplinar ou comunicação formal aos encarregados de educação. Esta estratégia permitiu consciencializar os alunos para os perigos inerentes à modalidade, resultando num incremento significativo dos níveis de atenção, respeito pelas regras e segurança coletiva durante as atividades executadas.

"O comportamento da turma hoje foi muito positivo e conseguimos realizar tudo o que era suposto com um clima favorável. Apesar disso, é de realçar que na aula anterior lhes dei um aviso e alertei o mau comportamento dos mesmos e que iria tomar medidas mais drásticas, como por exemplo, nesta aula, iniciei a mesma a pedir a caderneta a todos os alunos mesmo aos que não tinham, deram uma folha ou um caderno, de modo que, eles fiquem mais atentos ao seu comportamento e receosos de levar um recado para casa. Devo dizer que essa estratégia até então resultou e pretendo fazê-lo até achar necessário." Reflexão da aula nº 4 de Ginástica do 1º semestre - 30 de outubro de 2025

No que concerne à abordagem didática do Voleibol, a gestão da motivação e do empenho motor da turma exigiu uma reconfiguração das estratégias de ensino originalmente planeadas. Inicialmente, constatou-se que as estruturas de exercício mais analíticas e as tarefas de progressão técnica específicas não colhiam a adesão dos alunos, resultando em elevados índices de dispersão e desinteresse.

Face a este cenário, optou-se por uma abordagem metodológica baseada no modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding*; Bunker & Thorpe, 1982), centrando o processo de ensino-aprendizagem em situações reais de jogo. Esta estratégia revelou-se a única via eficaz para garantir o foco e o compromisso motor dos discentes ao longo das

sessões. Para estruturar a progressão pedagógica e tática sem perder o envolvimento da turma, o jogo foi manipulado e adaptado através de diferentes constrangimentos e formas jogadas simplificadas.

Situações Reduzidas (2x2 e 3x3): Utilizadas para potenciar o número de contactos com a bola, a tomada de decisão rápida e a ocupação racional do espaço;

Situações Formais e Alargadas (4x4 e 6x6): Introduzidas progressivamente para promover a cooperação coletiva, a transição entre fases de jogo (receção, distribuição e ataque) e a aproximação à realidade competitiva da modalidade. O jogo em 6x6 no voleibol foi realizado apenas de forma pontual no final da aula e a pedido dos próprios alunos, uma vez que tinham muita vontade de jogar com a turma quase toda junta. Esta adaptação metodológica permitiu conciliar as necessidades motivacionais da turma com a aquisição das competências tático-técnicas previstas para a unidade didática.

"Esta turma é muito complicada, no que toca a obedecer e a fazer os aspetos técnicos que são pedidos, e têm muitos comportamentos desviados do objetivo da aula. Os alunos, adoram fazer jogo e é uma estratégia que tenho de adotar mais para a frente." Reflexão da aula nº2 de Voleibol do 1º semestre - 23 de setembro de 2025

"Nas aulas de voleibol, optei por aplicar diretamente a vertente do jogo, pois percebi que era a única situação em que conseguia manter os alunos focados e empenhados. Nesta turma, os exercícios de progressão e as tarefas mais específicas e técnicas simplesmente não resultavam. Por isso, foquei a abordagem essencialmente no jogo, variando as dinâmicas através de diferentes situações estruturadas, como 1x1; 2x2; 3x3; 4x4 e 6x6" Reflexão da aula nº 11 de Voleibol do 2º semestre - 30 de abril de 2026

O modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) afirmou-se como o modelo de ensino predileto ao longo de todo o ano letivo. A experiência prática demonstrou que as abordagens tradicionais e analíticas não surtiam efeito com esta turma específica. A centralização do processo de aprendizagem em jogos modificados e focados na compreensão tática revelou-se a estratégia mais eficaz para gerir o comportamento dos alunos, resultando num aumento significativo da sua motivação intrínseca.

Rentabilização do tempo nas aulas

De forma a otimizar o tempo útil de prática e rentabilizar o tempo de aprendizagem dos alunos nas modalidades coletivas, alterou-se a metodologia de organização. Ao contrário da fase inicial do ano, em que a formação de grupos era feita no decorrer da aula, passou-se a definir as equipas, pares e coletes previamente, aquando da elaboração do plano de aula, tornando a transição para os exercícios muito mais prática. Outro aspeto da intervenção pedagógica que sofreu uma evolução e modelação ao longo do ano foi a forma de instrução.

Inicialmente, despendia-se demasiado tempo na explicação verbal dos exercícios. Constatou-se que a demonstração prática é substancialmente mais eficaz do que a mera instrução verbal. A opção pedagógica de privilegiar a demonstração em detrimento de explicações verbais longas encontra forte sustentação na literatura de aprendizagem motora (McCullagh & Weiss, 2001; Hodges & Franks, 2002). A instrução excessivamente verbal tende a sobrecarregar cognitivamente os alunos, ao passo que a demonstração visual ativa mecanismos de aprendizagem observacional e o sistema de neurónios-espelho (Rizzolatti & Craighero, 2004), permitindo que os estudantes captem a imagem global do movimento de forma imediata, rentabilizando assim o tempo útil de prática.

No que concerne à unidade didática de Ténis de Mesa, a lecionação desta modalidade revelou-se bastante complexa devido a limitações materiais significativas, dispondo apenas de 3 mesas para 16 alunos. Este défice de recursos causou constrangimentos evidentes ao longo da unidade, exigindo a conceção e implementação de estratégias de gestão alternativas para assegurar o ensino dos conteúdos programáticos pretendidos a todos os estudantes. Perante este cenário, norteou-se a intervenção pedagógica pelo princípio da equidade e da inclusão, garantindo que nenhum aluno fosse excluído de qualquer tarefa. Procurou-se ativamente que todos usufruíssem das mesmas oportunidades de prática e de aprendizagem nas sessões, promovendo o envolvimento mesmo daqueles que inicialmente demonstravam menor motivação ou relutância em participar. Para otimizar o tempo útil de prática e contornar a escassez de espaço, adotou-se uma estratégia de organização em circuitos complementares. Assim, enquanto uma parte da turma realizava as tarefas planeadas para o Ténis de Mesa permitindo-me prestar um *feedback* mais focado, individualizado e de maior qualidade, a restante parte da turma praticava uma modalidade complementar (frequentemente conteúdos que não integravam o plano anual, proporcionando-lhes novas experiências motoras, tais como o Basquetebol ou o Madeirabol[1]). Posteriormente, procedia-se à rotação sistemática dos grupos, assegurando que todos os alunos passavam, equitativamente, pelo tempo de prática estipulado para o Ténis de Mesa.

"Os alunos que ficam momentaneamente sem atividade realizam outra modalidade, que, até ao momento, tem sido sempre o basquetebol, uma vez que existe um campo de basquetebol mesmo ao lado. Contudo, tenho sentido que a utilização contínua do basquetebol poderá tornar-se monótona, pelo que seria interessante variar as modalidades, permitindo também o desenvolvimento de outras competências." Reflexão da aula nº 5 de Ténis de mesa do 2º semestre - 03 de fevereiro de 2026

"Nas aulas de ténis de mesa, enfrento bastante dificuldade em dar atenção a todos os alunos, uma vez que apenas dispomos de três mesas. Para contornar esta limitação, procuro complementar a aula com outra modalidade, nesta ocasião, optei pelo

[1] O Madeirabol é um jogo desportivo coletivo de cariz regional, criado e desenvolvido na Região Autónoma da Madeira.

madeirabol." Reflexão da aula nº6 de Ténis de mesa do 2º semestre - 05 de fevereiro de 2026

A introdução da modalidade de Orientação resultou de uma sugestão do professor cooperante de estágio, que a identificou como uma proposta pedagógica interessante para este contexto de turma. Previa-se que, por apresentar um caráter mais descontraído e dinâmico, esta atividade funcionasse positivamente na gestão do comportamento e da motivação dos alunos, o que se veio a confirmar na fase inicial. A abordagem à modalidade começou com uma sessão teórica dedicada à interpretação do mapa e à explicação dos elementos e objetos inerentes à leitura do mesmo. Contudo, nas sessões práticas subsequentes, a realização dos percursos planeados adquiriu uma vertente monótona. Verificou-se que os alunos já dominavam o mapa do espaço escolar quase na totalidade, fruto de experiências em anos letivos anteriores. Consequentemente, os estudantes completavam os trajetos num curto espaço de tempo, gerando um excedente substancial de tempo útil de aula. Perante este constrangimento, tornou-se necessário rentabilizar o tempo sobrante através da dinamização de outras tarefas e funções, adaptando a dinâmica da aula para manter o envolvimento do grupo.

Para colmatar a rápida progressão dos alunos e a consequente perda de complexidade, poderia ter sido introduzida uma maior variabilidade de constrangimentos no percurso (tais como a Orientação com limite de tempo ou em formato de estafetas), o que aumentaria o desafio cognitivo e prolongaria o tempo de prática efetiva. Contudo, apesar destas possíveis adaptações, a Orientação era uma modalidade que gerava uma desmotivação latente e generalizada por parte dos alunos. No sentido de mitigar este desinteresse e salvaguardar o clima positivo da aula, optou-se por uma abordagem estratégica, reduzir significativamente a extensão da unidade didática de Orientação, realocando esses tempos letivos para o ensino do Futebol. Esta transição revelou-se viável uma vez que permitiu rentabilizar o mesmo espaço físico de aula, direcionando os alunos para uma modalidade com índices de adesão e motivação substancialmente mais elevados.

"Os alunos fazem em média o percurso em 20 minutos de modo geral, apresentando dificuldades em apenas um ponto em específico. Esta aula era de 45min e como sobrou tempo fizemos ainda o jogo dos congelados com o resto do tempo que faltava." Reflexão da aula nº 4 de Orientação do 1º semestre - 25 de novembro de 2025

À semelhança do verificado noutras modalidades, inicialmente o processo de ensino-aprendizagem no Futebol foi estruturado através de uma progressão pedagógica lógica, recorrendo a diversos exercícios específicos. Contudo, esta abordagem tradicional não surtiu os efeitos desejados. Apesar de a maioria dos alunos não apresentar um desempenho motor deficitário, verificaram-se assinaláveis dificuldades ao nível da compreensão cognitiva das tarefas propostas. Adicionalmente, manifestou-se uma clara resistência e implicação na realização de exercícios de caráter mais analítico; os estudantes demonstravam uma preferência exclusiva pelo contexto de jogo formal, revelando incapacidade para compreender

a relevância das tarefas específicas na aquisição, consolidação e exercitação das habilidades técnicas. Este cenário reforçou a necessidade de transitar definitivamente para modelos assentes no jogo (como o *Teaching Games for Understanding*), onde a técnica é aprendida em contexto real e contextualizado, respondendo de forma mais eficaz às necessidades motivacionais e cognitivas desta turma.

"Por outro lado, tendem a desvalorizar os exercícios de progressão e exercitação, referindo muitas vezes que são aborrecidos e questionando constantemente se irão realizar jogo. Procuro contornar esta situação através da criação de exercícios mais dinâmicos e lúdicos, tornando-os mais motivadores. Além disso, incluo sempre um momento de jogo, nem que seja durante 10 minutos no final da aula, de forma a manter os alunos motivados e interessados, sem comprometer os objetivos da aprendizagem."
Reflexão da aula nº 5 de Futebol do 2º semestre - 03 de março de 2026

4.6.1- A experiência de trabalhar com alunos com NEE

A experiência de trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) revelou-se bastante enriquecedora, na medida em que exigiu uma constante adaptação das estratégias pedagógicas às características, ritmos e necessidades individuais de cada aluno. No contexto da minha turma, composta maioritariamente por alunos com diferentes fragilidades e necessidades, este desafio tornou-se ainda mais evidente. No início, quando percebi que a maioria dos meus alunos apresentava dificuldades e necessidades educativas especiais (NEE), ainda que não se tratasse de deficiências físicas, alguns evidenciavam dificuldades motoras significativas e dificuldades no funcionamento intelectual, enquadrados nas medidas universais e seletivas. (Ver anexo 8) Num contexto de escola inclusiva, torna-se fundamental que os professores desenvolvam e aprimorem continuamente as suas competências profissionais. Para isso, é essencial que as escolas e as entidades governamentais invistam na formação docente, sobretudo no caso dos professores do ensino regular, cuja preparação inicial nem sempre está orientada para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais (Correia, 2003).

Importa referir que, embora estes alunos não apresentassem, na sua maioria, limitações físicas ou dificuldades particularmente visíveis nas aulas de Educação Física, existiam diversos fatores que influenciavam de forma significativa o seu comportamento e a sua aprendizagem. Entre estes fatores, destacavam-se o contexto familiar, experiências de vida adversas, dificuldades de aprendizagem, como dislexia, hiperatividade e dificuldades no desenvolvimento motor bem como um nível cognitivo inferior à média. Acresce ainda a vivência de situações pessoais emocionalmente muito exigentes, que condicionam inevitavelmente a sua postura em contexto escolar. A conjugação destes elementos, associada ao comportamento pouco colaborativo demonstrado por vários alunos, dificultou, em diversas ocasiões, a concretização integral dos exercícios e atividades planificadas. Por vezes, ao tentar propor exercícios mais complexos e exigentes, verificava que estes não se adequavam ao nível real dos alunos, o que me levou a reformular a minha prática pedagógica, privilegiando atividades mais simples, mais acessíveis e, sobretudo, mais centradas no jogo.

"Com a minha turma, tenho de fazer exercícios o mais simples possível uma vez que, exercícios mais complexos, os mesmos não são capazes de fazer, apresentando muitas dificuldades na execução ou até mesmo falta de confiança para os realizar. A unidade didática de Ginástica será provavelmente das mais difíceis de lecionar com esta turma, uma vez que, é uma modalidade exigente, que necessita de bastante controle sobretudo para garantir a segurança dos alunos, durante a realização dos exercícios." (Reflexão da aula nº 1 de ginástica do 1º Periodo - 21 de outubro.)

É de salientar que, apesar de a turma apresentar, na sua maioria, alunos com Necessidades Educativas Especiais, cada um evidenciava um grau de dificuldade distinto, o que, por vezes, dificultava a convivência e a gestão das relações entre os próprios colegas. Em particular, existia um aluno com maiores limitações ao nível motor, que demonstrava dificuldades significativas tanto na motricidade fina como na motricidade grossa, revelando ainda muita dificuldade na maioria das modalidades, com exceção do badminton. Esta situação acabou por gerar alguma rejeição por parte da turma, sobretudo quando era necessário organizar pares ou grupos de trabalho. Nesses momentos, verificava-se frequentemente resistência por parte dos colegas em integrar este aluno, o que, no início do ano, se tornava um fator de perturbação e dificultava a dinâmica prevista. No entanto, no segundo semestre, observei uma melhoria nesse aspeto, em resultado das minhas intervenções frequentes e das sucessivas chamadas de atenção para esses comportamentos, de negação face ao colega. Procurei, ainda, levar os alunos a refletir sobre estas situações, questionando-os sobre se gostariam de ser rejeitados ou, pelo contrário, apoiados pelos outros nas suas dificuldades. O professor deve promover a sensibilização de todos os envolvidos para a inclusão, ajudando-os a reconhecer as suas capacidades, a desenvolver as suas competências e a definir os apoios necessários para cada aluno (González, 2003).

Esta realidade permitiu-me compreender que, embora os alunos partilhem algumas dificuldades em comum, nem sempre demonstram entre si atitudes de entreajuda, empatia e respeito. Pelo contrário, por vezes tornam-se pouco sensíveis às limitações dos colegas, quando, na verdade, poderiam apoiar-se mutuamente e evoluir em conjunto. Nesse sentido, procurei promover momentos de reflexão, levando-os a pensar se gostariam de ser alvo de rejeição nas mesmas circunstâncias. Importa ainda referir que, apesar das dificuldades evidenciadas por esse aluno, o seu comportamento também contribuía para a complexidade da situação. Ainda assim, considero que, independentemente das fragilidades individuais, nenhum dos alunos se encontra numa posição de superioridade moral que legitime a exclusão ou o julgamento dos colegas.

Contudo, esta realidade permitiu-me desenvolver uma maior sensibilidade para a diversidade existente em sala de aula, reforçando a importância da diferenciação pedagógica, da flexibilidade e da colaboração com os diferentes agentes educativos. Trabalhar com estes alunos contribuiu, assim, de forma significativa para o meu crescimento profissional e pessoal, ao mesmo tempo que consolidou a convicção de que uma prática educativa inclusiva é fundamental para garantir a participação, o desenvolvimento e o sucesso de todos os alunos.

5. Momentos Avaliativos

5.1- Avaliações Diagnósticas

As avaliações diagnósticas constituem o primeiro momento de análise das turmas e representam o contacto inicial do professor com as capacidades motoras dos alunos, bem como com os conhecimentos previamente adquiridos nas diferentes modalidades. Este tipo de avaliação revelou-se fundamental para orientar o planeamento das Unidades Didáticas (UD), permitindo estabelecer objetivos realistas e adequar as tarefas às características e necessidades específicas de cada grupo (Mesquita & Graça, 2009). A partir desta análise inicial, foi possível identificar diferenças significativas entre os alunos, tanto ao nível das competências motoras como ao nível da participação, do interesse e da motivação demonstrados nas atividades propostas. Esta heterogeneidade evidenciou a necessidade de recorrer a estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a responder de maneira mais eficaz às particularidades de cada turma. Neste sentido, a informação recolhida através da avaliação diagnóstica permitiu estruturar os conteúdos e selecionar exercícios de forma mais adequada, garantindo que todos os alunos pudessem participar de forma ativa, segura e ajustada ao seu nível de desempenho, promovendo assim uma progressão gradual nas aprendizagens. Para além disso, a avaliação diagnóstica possibilitou a planificação de experiências de aprendizagem progressivas e motivadoras, permitindo antecipar eventuais dificuldades e ajustar as atividades pedagógicas de modo a favorecer o envolvimento e a participação dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Importa ainda referir que este momento de avaliação não se limitou apenas à identificação dos pontos fortes e das dificuldades dos alunos, tendo igualmente assumido um papel relevante enquanto instrumento de reflexão pedagógica. Através da análise dos resultados obtidos, foi possível orientar a organização das aulas, apoiar a seleção de exercícios e definir estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo para a construção de um processo de ensino mais estruturado, inclusivo e adequado às necessidades dos alunos.

5.2- Avaliação Intercalar

A avaliação intercalar tem como principal objetivo fornecer um balanço do desempenho dos alunos até ao momento, funcionando como um indicador do progresso e orientando tanto o feedback para a avaliação final quanto a intervenção pedagógica necessária. Na minha perspetiva, trata-se de um momento avaliativo relevante, não apenas para os professores, mas também para os próprios alunos. Para os docentes, a avaliação intercalar constitui uma ferramenta essencial para compreender o ponto de situação em que os alunos se encontram,

permitindo identificar os aspetos que necessitam de reforço. Paralelamente, esta avaliação é também uma fonte de informação importante para os diretores de turma, permitindo uma visão global do desempenho dos alunos em todas as disciplinas, possibilitando, assim, fornecer orientações e feedback adequados aos alunos que necessitem de atenção especial. Do ponto de vista dos alunos, a avaliação intercalar permite que tomem consciência do seu desempenho até ao momento e identifiquem as disciplinas nas quais devem investir mais esforço para melhorar ou consolidar os conhecimentos já adquiridos. Esta reflexão é fundamental para que os alunos possam ajustar a sua dedicação e comportamento ao longo do semestre, contribuindo para uma melhor preparação para a avaliação final.

No que diz respeito à forma como realizei a avaliação intercalar, procurei adotar critérios justos e objetivos, baseando-me no desempenho demonstrado em cada modalidade, nos resultados dos testes Fitescola, nos testes teóricos e, acima de tudo, no comportamento observado durante as aulas. As classificações atribuídas foram refletidas fielmente com base neste conjunto de critérios, sem qualquer ajuste para favorecer os alunos. Esta decisão visou garantir que os alunos compreendessem a necessidade de manter ou melhorar o seu desempenho durante o restante período letivo, evitando que assumissem as classificações como garantidas ou que relaxassem os seus esforços, considerando ainda que o grupo apresenta comportamentos bastante particulares que requerem atenção constante para evitar regressões.

5.3- Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa teve como objetivo analisar o progresso dos alunos ao longo das diferentes Unidades Didáticas (UD), permitindo verificar a consolidação das aprendizagens adquiridas durante o período letivo. Pretendeu-se, assim, observar se os alunos evidenciaram progressão ou estagnação nos aspetos técnicos, considerando igualmente dimensões de natureza cognitiva e social. De forma geral, a avaliação sumativa revelou melhorias significativas no desenvolvimento das competências motoras, embora, em algumas modalidades, não se tenham verificado evoluções expressivas.

Relativamente à aptidão física e aos testes do FITescola, não se observaram melhorias significativas entre o 1.º e o 2.º semestre. Importa referir que os resultados obtidos poderão não refletir integralmente as reais capacidades dos alunos, uma vez que, em muitos casos, foi percetível uma reduzida motivação e empenho na realização dos testes. Esta atitude traduziu-se numa execução pouco focada e sem um claro compromisso com a superação pessoal, o que se refletiu em resultados semelhantes ou, em alguns casos, inferiores aos anteriormente registados. De forma a obter uma melhor perceção do nível de aptidão física dos alunos, foi elaborada uma tabela com os valores registados nos testes realizados.

Os resultados foram assinalados a verde quando se encontravam dentro da zona considerada saudável e a vermelho quando se situavam fora dos valores de referência estabelecidos para a aptidão física, de acordo com as tabelas de referência do FITescola. Esta representação permitiu uma análise mais clara e imediata do desempenho dos alunos em cada parâmetro avaliado (ver anexos 6,7,8 e 9).

Ao longo do ano letivo, revelou-se fundamental adequar o processo de ensino e avaliação às capacidades e necessidades individuais de cada aluno, em consonância com Mesquita (2010), que enfatiza a importância de ajustar a avaliação às capacidades e características de cada estudante.

Foi um processo exigente realizar a avaliação sumativa em todas as modalidades. No que respeita à observação em aula, revelou-se particularmente difícil conseguir avaliar todos os alunos em todos os parâmetros previstos, uma vez que o tempo disponível era reduzido. Ainda assim, o facto de a turma ser composta por 16 alunos, constituindo uma das menos numerosas, não impediu que surgissem constrangimentos na organização e na observação sistemática. Em algumas modalidades, tornou-se necessário repartir a avaliação por duas aulas, de modo a garantir maior rigor no processo. Ao nível teórico, o trabalho também se revelou exigente, nomeadamente pela necessidade de construir tabelas específicas para cada modalidade, definir os respetivos parâmetros de avaliação e proceder posteriormente ao cálculo e à soma das classificações atribuídas aos alunos. (Ver exemplo no anexo 10)

6. Atividades Extra da comunidade escolar

6.1- Desporto escolar

O desporto escolar esteve presente ao longo de todo o ano letivo no meu estágio curricular. Foi proposto pelo professor orientador que assumíssemos a responsabilidade pelo desporto escolar da modalidade de *madeirabol*. Uma vez que seríamos eu e o meu colega a lecionar, o professor perguntou-nos se estávamos interessados, ao que respondemos afirmativamente. No início, ambos lecionávamos os treinos em conjunto, de forma a ambientar-nos à modalidade, aos alunos e ao contexto do desporto escolar, que difere do contexto das aulas regulares. Posteriormente, percebendo que não era necessário estarmos os dois em todos os treinos e sentindo-nos mais preparados, optámos por intercalar a lecionação entre nós.

Inicialmente, confesso que senti algum receio, uma vez que desconhecia a modalidade de *madeirabol*, uma prática desportiva relativamente recente, criada na Região Autónoma da Madeira, que funciona de forma semelhante ao futvolei, não sendo permitido utilizar as mãos ou os braços. Assim, foi necessário aprender as regras e o funcionamento do jogo para poder lecionar de forma adequada. Embora tivesse preferido trabalhar inicialmente com uma modalidade que dominasse, de forma a facilitar a explicação ou a demonstração, a experiência revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me sair da zona de conforto e adquirindo competências que me serão úteis para o futuro profissional.

Ao longo do ano, decorreram diversas competições, nas quais eu e o meu colega fomos responsáveis por selecionar os alunos mais aptos e preparados para representar a escola. Esta experiência permitiu compreender que o papel de um professor de Educação Física vai muito além da lecionação de aulas, incluindo tarefas como a requisição de equipamentos, a preparação de lanches para os alunos convocados e, em alguns casos, o transporte dos mesmos até ao local da competição, assegurando a sua participação. Esta vivência, diferenciada do contexto das aulas regulares, proporcionou uma compreensão mais ampla das múltiplas funções de um professor de Educação Física e contribuiu significativamente para a minha preparação para a prática profissional futura.

6.2- Prova dos 9

Durante o período de estágio, a “Prova dos 9” foi a atividade principal que esteve presente ao longo do meu ano letivo. Inicialmente, desconhecia totalmente esta atividade, pelo que foi necessário compreender o seu funcionamento, dinâmica e objetivos ao longo da participação na mesma. Tal como o nome indica, a Prova dos 9 é constituída por nove modalidades desportivas, sendo a atividade organizada por anos de escolaridade. Cada ano participa num dia específico do calendário escolar. Por exemplo, no dia 20 de novembro realizou-se a Prova dos 9 destinada aos alunos do 9.º ano, enquanto no dia 4 de dezembro decorreu a atividade para o

8.º ano, e assim sucessivamente até ao 5.º ano, com um dia próprio atribuído a cada nível de ensino. Nos respetivos dias, os professores de Educação Física reúnem todos os alunos das turmas do ano em questão e procedem à sua distribuição pelas diferentes modalidades. Essa distribuição é feita de acordo com a inscrição prévia dos alunos, uma vez que cada participante escolhe a modalidade em que pretende competir. O objetivo final da atividade é determinar uma turma vencedora, sendo o resultado definido pela soma das classificações obtidas nas várias modalidades. Para que uma turma possa acumular pontos, é necessário que exista pelo menos um aluno dessa turma em cada modalidade. Caso contrário, a turma é desqualificada da classificação final. Assim, o sucesso não depende apenas do desempenho individual numa modalidade específica. Por exemplo, mesmo que um grupo de alunos seja muito competente no badminton, isso não garante a vitória da turma, uma vez que o resultado final depende igualmente do desempenho dos colegas nas restantes modalidades, como basquetebol, voleibol, entre outras.

Em cada modalidade estão também distribuídos vários professores de Educação Física, responsáveis por orientar, supervisionar e organizar a atividade. Durante o estágio tive a oportunidade de colaborar nesta organização, tendo participado, por exemplo, em duas modalidades a orientação e o voleibol. De um modo geral, considerei esta atividade bastante interessante, uma vez que estimula e motiva os alunos a participar em competições desportivas e a praticar exercício físico fora do contexto habitual das aulas de Educação Física. Para além disso, promove o espírito de equipa, a cooperação entre colegas e uma saudável competição, fatores que contribuem para tornar a atividade mais dinâmica e motivadora para os participantes. Importa referir que, apesar de ser organizada pela escola, a participação na Prova dos 9 não é obrigatória, estando aberta apenas aos alunos que demonstram interesse em participar. Durante a observação da atividade, notei também que a adesão tende a aumentar nos anos de escolaridade mais baixos. Enquanto no 9.º ano e nos anos mais avançados os alunos se mostram, por vezes, menos recetivos a este tipo de iniciativas, nos 7.º e 6.º anos a participação revelou-se bastante mais significativa.

No que diz respeito ao meu envolvimento na atividade, tive a oportunidade de colaborar na organização e na gestão logística das diferentes provas. Na maioria das vezes fiquei responsável pela prova de orientação, onde fiz o registo dos nomes dos alunos participantes, a distribuição dos mapas e das folhas de registo, bem como a cronometragem das provas, anotando os tempos de saída e de chegada dos alunos. Considero que esta experiência foi bastante positiva, pois permitiu-me participar ativamente numa atividade extracurricular e compreender, na prática, o funcionamento da Prova dos 9, uma iniciativa que até então desconhecia completamente. Além disso, possibilitou-me desenvolver competências organizativas e de acompanhamento de atividades desportivas fora do contexto direto das aulas.

6.3- Atividades no RG3

Durante o estágio tive também a oportunidade de participar numa atividade desportiva organizada anualmente pela escola, realizada no Regimento de Guarnição n.º 3 (RG3), uma unidade militar que cede o seu espaço para a realização de diversas provas destinadas aos alunos da Escola Básica e Secundária Dr. Horácio Bento de Gouveia, durante o período da manhã. Esta atividade é composta por três provas de caráter atlético: corta-mato, corrida de velocidade e lançamento. No caso das provas de lançamento, os alunos do 5.º e 6.º ano participam no lançamento do vórtex, enquanto os alunos do 7.º, 8.º e 9.º ano realizam a prova de lançamento do peso.

Para a participação nesta atividade, os professores de Educação Física selecionaram alunos das respetivas turmas para representar a escola nas diferentes provas. Assim, foram escolhidos dois alunos por turma para o corta-mato, um aluno para a prova de velocidade e um aluno para a prova de lançamento. As diferentes provas decorreram em simultâneo, estando cada uma delas organizada e supervisionada por professores de Educação Física, com o apoio de estudantes do Instituto Profissional de Transportes e Logística (IPTL), que colaboraram na dinamização e acompanhamento das atividades. No meu caso, fui colocada na prova de lançamento do peso, juntamente com uma colega. Durante esta atividade fiquei responsável por registar o nome dos participantes, o respetivo ano de escolaridade e a turma, organizando também os alunos por sexo masculino e feminino. De seguida, ia chamando os alunos por ordem para realizarem o lançamento. Enquanto desempenhava estas funções, a minha colega, com o apoio dos estudantes da instituição parceira, explicava aos alunos a forma correta de realizar o lançamento, orientava o aquecimento dos participantes e procedia à medição da distância alcançada em cada tentativa. Posteriormente, os valores medidos eram transmitidos para que eu pudesse registar os resultados obtidos por cada participante. Após a conclusão das provas, foi realizada a classificação final de cada ano de escolaridade, sendo organizado o pódio com a atribuição do 1.º, 2.º e 3.º lugar em cada prova.

Considero que esta experiência foi bastante positiva, enriquecedora e motivadora, uma vez que permitiu compreender melhor a organização de atividades desportivas fora do contexto habitual das aulas de Educação Física e da escola. Para além disso, proporcionou-me a oportunidade de aprofundar conhecimentos relacionados com o lançamento do peso, bem como observar de perto o empenho e a motivação dos alunos na participação nas diferentes provas. No final da atividade, todos os alunos participantes reuniram-se para a cerimónia de entrega de prémios, durante a qual foram atribuídas medalhas aos três primeiros classificados de cada prova e de cada ano de escolaridade, valorizando assim o esforço e a dedicação demonstrados pelos alunos ao longo da atividade.

6.4- Semana do desporto adaptado

Durante o mês de dezembro realizou-se a Semana do Desporto Escolar, uma iniciativa na qual foi proposto aos professores de Educação Física que, caso considerassem pertinente, realizassem nas suas aulas uma abordagem relacionada com o desporto escolar e as suas diferentes vertentes. Durante essa semana encontrava-me a lecionar a modalidade de voleibol e considerei pertinente introduzir também uma abordagem ao desporto adaptado, permitindo aos alunos conhecer algumas modalidades associadas ao contexto paralímpico. Nesse sentido, optei por dedicar uma aula à modalidade de Goalball, uma modalidade criada especificamente para atletas com deficiência visual. Considerei importante proporcionar esta experiência aos alunos por duas razões principais. Em primeiro lugar, para que pudessem conhecer modalidades paralímpicas, muitas vezes pouco abordadas no contexto escolar. Em segundo lugar, para que tivessem a oportunidade de experimentar, ainda que de forma simulada, algumas das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência visual, desenvolvendo assim maior sensibilidade e compreensão perante essas realidades. No entanto, a reação inicial dos alunos não foi totalmente positiva. Muitos demonstraram algum desconforto em utilizar as vendas nos olhos, referindo que estas lhes causavam ardor ou incómodo. Consequentemente, nem sempre foi fácil garantir que todos permanecessem com as vendas colocadas corretamente, verificando-se algumas situações em que os alunos as retiravam sem autorização ou as colocavam de forma inadequada. Apesar dessas dificuldades, houve momentos de reflexão por parte dos alunos, destacando-se o comentário de um deles, que referiu que não conseguir ver lhe parecia uma situação triste e angustiante, demonstrando alguma empatia perante a condição das pessoas com deficiência visual. Outro fator que dificultou a realização da atividade prendeu-se com o ruído proveniente de outra aula que decorria no campo ao lado, o que interferiu com a audição da bola, um elemento essencial na prática do goalball, uma vez que os jogadores dependem do som produzido pela bola para se orientarem durante o jogo.

Na aula seguinte, com a duração de 90 minutos, os primeiros 45 minutos foram dedicados à modalidade de voleibol, conforme o planeamento da unidade. Nos 45 minutos finais, e aproveitando o facto de ainda decorrer a Semana do Desporto Adaptado, decidi realizar uma breve abordagem ao Voleibol sentado, uma modalidade paralímpica adaptada do voleibol tradicional. De forma geral, os alunos aceitaram melhor esta atividade do que a experiência com o goalball, apesar de referirem que a prática do voleibol sentado apresentava algumas dificuldades. Tendo em conta as características da turma, optei por realizar apenas dois exercícios adaptados, com o objetivo de proporcionar uma experiência introdutória à modalidade.

Considero que este tipo de experiências tem um grande valor educativo e social, pois permite sensibilizar os alunos para diferentes realidades e promover valores como empatia, respeito e inclusão. Acredito que proporcionar momentos de contacto com modalidades adaptadas pode contribuir para formar jovens mais

conscientes e compreensivos em relação às dificuldades enfrentadas por outras pessoas. Santos, Lima e Silva (2017) ressaltam que essas estratégias não apenas favorecem a integração dos alunos, mas também contribuem para sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Por esse motivo, considero que sempre que possível os docentes devem procurar integrar este tipo de experiências no contexto educativo, pois constituem uma forma enriquecedora de promover a inclusão e a reflexão entre os alunos.

7. Estudo de caso - De que modo a atribuição de tarefas de responsabilidade influencia a atitude dos alunos com comportamentos de desvio nas aulas de Educação Física?

7.1 Resumo

O presente estudo de caso surgiu da necessidade de responder à questão: "De que modo a atribuição de tarefas de responsabilidade influencia o comportamento de alunos com comportamentos de desvio nas aulas de Educação Física?". Este tema revelou-se de elevada pertinência face à realidade do contexto de estágio, caracterizado por uma turma com uma incidência significativa de comportamentos disruptivos. Procurou-se, assim, articular a fundamentação teórica com a prática pedagógica quotidiana, evitando uma abordagem puramente conceptual. A intervenção focou-se no acompanhamento comparativo e longitudinal de dois alunos (Aluno A e Aluno B), garantindo uma análise aprofundada e rigorosa que não seria exequível com uma amostra mais alargada. A estratégia pedagógica assentou na atribuição alternada de tarefas de responsabilidade, tais como: Papel de "2.º Professor": Orientação e planificação autónoma do momento de aquecimento, promovendo a integração ativa na gestão da aula e a consequente redução de comportamentos de desvio; Gestão Organizacional: Distribuição de coletes, arrumação de material, organização de equipas e dinamização célere das atividades; apoio na demonstração de habilidades técnicas (passe, remate e receção), promoção de atitudes de *fair play* (cumprimento de regras e identificação de comportamentos positivos/negativos) e fornecimento de *feedback* aos colegas. A recolha de dados e a subsequente triangulação de resultados foram efetuadas através de dois instrumentos metodológicos: Grelha de Observação Direta e um Questionário de Perceção Individual aos dois alunos em questão. Os resultados deste estudo demonstraram que a atribuição de tarefas de responsabilidade a alunos com comportamentos disruptivos ou de desvio pode coadjuvar significativamente a melhoria do seu comportamento em contexto de aula. Esta evolução decorre do facto de os alunos se sentirem úteis e integrados na dinâmica escolar, promovendo uma participação ativa e contínua em todas as sessões. Não obstante, os dados evidenciam também que este impacto não é linear, variando de indivíduo para indivíduo. A eficácia da estratégia pedagógica revelou-se dependente das idiossincrasias de cada aluno, sugerindo que as componentes motivacionais, o histórico comportamental e a recetividade à autonomia influenciam diretamente o sucesso da intervenção.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDO DE CASO; TAREFAS DE RESPONSABILIDADE; COMPORTAMENTO DISRUPTIVO; SUPORTE À AUTONOMIA.

7.2-Abstract

The present case study emerged from the need to address the following question: “How does the assignment of responsibility tasks influence the behavior of students with deviant behavior in Physical Education classes?”. This topic proved highly relevant given the reality of the internship context, which was characterized by a class with a significant incidence of disruptive behaviors. The study sought to articulate theoretical foundations with daily pedagogical practice, avoiding a purely conceptual approach. The intervention focused on the comparative and longitudinal monitoring of two students (Student A and Student B), ensuring an in-depth and rigorous analysis that would not be feasible with a larger sample. The pedagogical strategy was based on the alternating assignment of responsibility tasks, such as: the role of "Assistant Teacher," which involved the autonomous guidance and planning of the warm-up period, promoting active integration in class management and the subsequent reduction of deviant behaviors; organizational management, including the distribution of pinnies, equipment storage, team organization, and the swift dynamics of activities; assistance in demonstrating technical skills (passing, shooting, and receiving); the promotion of fair play attitudes (compliance with rules and identification of positive/negative behaviors); and providing feedback to peers. Data collection and the subsequent triangulation of results were carried out through two methodological instruments: a Direct Observation Grid and an Individual Perception Questionnaire administered to the two students. The results of this study demonstrated that assigning responsibility tasks to students with disruptive or deviant behavior can significantly aid in improving their behavior within the classroom context. This evolution stems from the fact that students feel useful and integrated into the school dynamics, promoting active and continuous participation in all sessions. Nevertheless, the data also highlight that this impact is not linear, varying from individual to individual. The effectiveness of the pedagogical strategy proved dependent on each student’s idiosyncrasies, suggesting that motivational components, behavioral history, and receptivity to autonomy directly influence the success of the intervention.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; CASE STUDY; RESPONSIBILITY TASKS; DISRUPTIVE BEHAVIOR; AUTONOMY SUPPORT.

7.3-Introdução

No decurso do Estágio Profissional, fomos instados a desenvolver um estudo de investigação focado num tema cuja relevância e aprofundamento respondessem às necessidades e dificuldades sentidas no quotidiano da prática pedagógica. Face à experiência direta com uma turma que manifestava acentuada complexidade caracterizada por uma elevada incidência de alunos com comportamentos perturbadores e de desvio, considerei imperativo selecionar uma temática que emergisse desta mesma realidade. A escolha do tema *"De que modo a atribuição de tarefas de responsabilidade influencia a atitude dos alunos com comportamentos de desvio nas aulas de Educação Física?"* prendeu-se, assim, com um duplo objetivo, por um lado, colmatar uma necessidade premente de gestão de aula, adquirindo estratégias que permitissem conduzir o grupo-turma de forma mais eficaz e por outro, dar resposta à inquietação pedagógica e científica sobre a real exequibilidade e eficácia deste modelo de intervenção em contextos de exclusão ou disrupção comportamental.

Face à idiossincrasia do grupo-turma, composto por 17 alunos com uma elevada incidência de comportamentos disruptivos, a seleção dos participantes constituiu um desafio metodológico complexo, dado que a quase totalidade dos discentes preenchia os critérios para ser alvo de estudo. No entanto, optou-se deliberadamente por uma abordagem de Estudo de Caso Múltiplo (N=2), focada em dois alunos (Aluno A e Aluno B). Esta opção metodológica justificou-se pela necessidade de garantir a profundidade, a especificidade e o rigor da análise, contornando a superficialidade que resultaria de um estudo extensivo a toda a turma no curto espaço de tempo disponível.

O processo de intervenção e observação direta decorreu ao longo de um mês, totalizando quatro sessões de aula para cada aluno, de forma alternada. (Terça-feira aluno A, Quinta-feira aluno B). O critério de seleção dos dois participantes assentou no potencial de impacto positivo que a estabilização do seu comportamento individual traria para o clima macro de toda a aula.

À luz da literatura sobre a gestão da indisciplina e os modelos de responsabilidade em Educação Física (e.g., Hellison, 2011; Siedentop et al., 2019), partiu-se do pressuposto de que as condutas desviantes, frequentemente associadas a históricos escolares e familiares complexos, funcionam muitas vezes como mecanismos de busca de atenção e afirmação. Ao conferir-se aos discentes voz, autonomia e responsabilidade perante o grupo, visava-se canalizar essa necessidade de protagonismo para funções construtivas, promovendo o sentimento de valorização e pertença, e mitigando a necessidade de recorrer a comportamentos inadequados.

A aplicação do modelo de atribuição de responsabilidades demonstra que o impacto da autonomia não é uniforme, tendo suscitado reações e respostas comportamentais diametralmente opostas nos dois sujeitos em estudo.

No que concerne à sua organização estrutural, o presente estudo inicia-se com um enquadramento teórico, assente na revisão da literatura especializada, cujo propósito é reunir e fundamentar as diferentes estratégias pedagógicas a aplicar em contexto de aula, com vista a incrementar a perceção de competência e autonomia dos alunos.

Seguidamente, expõe-se a metodologia adotada no decurso da investigação, procedendo-se, numa primeira fase, à caraterização e apresentação dos participantes integrados no estudo de caso. Posteriormente, detalha-se o desenho metodológico delineado para a recolha de dados aquando da implementação das estratégias concebidas. Nesta secção, especificam-se os principais instrumentos de recolha de dados utilizados, designadamente as grelhas de observação direta e os questionários aplicados, culminando na definição dos parâmetros para a análise comparativa entre os dois alunos.

Por último, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos, seguidos pelas considerações finais, onde se sintetizam as principais conclusões da intervenção e se identificam as limitações encontradas ao longo do estudo.

7.4- Enquadramento do estudo

Os comportamentos de desvio ou disruptivos em contexto escolar têm sido alvo de crescente preocupação no sistema educativo português. Na disciplina de Educação Física, pela sua natureza prática, interativa e de forte exposição social, as condutas indisciplinadas manifestam-se frequentemente através da recusa em participar, da contestação da autoridade do docente e de conflitos interpessoais entre pares (Mota, 2011). Segundo Ventura (2014), estes comportamentos inadequados assentam, muitas vezes, em históricos de insucesso escolar ou familiar complexos, funcionando como um mecanismo inconsciente de busca de atenção, protagonismo ou afirmação perante o grupo-turma. Historicamente, as abordagens tradicionais de gestão de aula focavam-se em modelos punitivos ou puramente diretivos. Contudo, a literatura contemporânea sugere que transferir o foco do controlo para a responsabilização do estudante pode mitigar a necessidade de disrupção (Siedentop & Tannehill, 2013).

Uma das abordagens pedagógicas mais robustas para intervir junto de populações escolares vulneráveis ou com perfis disruptivos é o *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR), desenvolvido por Don Hellison (2011). Este modelo conceptual defende que a Educação Física possui um potencial único para ensinar valores e competências de vida através do movimento. Hellison (2011) estrutura a evolução conceptual dos estudantes através de níveis cumulativos de responsabilidade, descritos da seguinte forma:

Nível 1: Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros: Onde o aluno demonstra autocontrolo e adota uma postura que não perturba o regular funcionamento da aula;

Nível 2: Participação e esforço: Caracterizado pelo envolvimento ativo e empenho nas tarefas propostas pelo docente;

Nível 3: Autodireção: No qual o discente manifesta a capacidade de trabalhar de forma autónoma, independente e com responsabilidade pessoal;

Nível 4: *Caring* (Ajuda ao próximo e liderança): O patamar onde o aluno assume de forma espontânea papéis de cooperação, apoio mútuo aos colegas e tutoria.

Ao atribuir tarefas operacionais e pedagógicas (como a arrumação de material ou a monitorização do *fair play*), o docente promove a transição do aluno para os níveis superiores do modelo (Níveis 3 e 4). Ao sentirem-se investidos de uma função de liderança formal, a necessidade de adotar comportamentos desviantes para obter protagonismo é significativamente atenuada (Escartí et al., 2012).

A compreensão psicológica do impacto destas estratégias encontra sólida fundamentação na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000). Esta macro-teoria da motivação humana postula que, para haver uma motivação

intrínseca e um funcionamento psicológico saudável, o indivíduo necessita de ver satisfeitas três Necessidades Psicológicas Básicas (NPB):

Autonomia: Sentir-se a fonte e o regulador do seu próprio comportamento;

Competência: Sentir-se eficaz na interação com o meio e na superação de desafios;

Relação com os outros (*Relatedness*): Sentir-se integrado, valorizado e conectado com o grupo social.

Quando o professor de Educação Física adota um estilo de ensino que apoia a autonomia oferecendo escolhas, conferindo voz e atribuindo o papel de "2.º professor" no aquecimento, os alunos experimentam um incremento direto na sua perceção de competência e valor próprio (Ryan & Deci, 2017).

Recentemente, num estudo longitudinal, Zhang, Bobis, Wu e Cui (2026) concluíram que uma maior exposição dos estudantes a ambientes de ensino assentes no suporte à autonomia está intrinsecamente associada a uma melhoria contínua na perceção do clima de aprendizagem e à satisfação a longo prazo da necessidade de autonomia. Por conseguinte, ao substituir o controlo coercivo pela cedência de responsabilidades partilhadas, o docente estimula a autorregulação emocional do aluno. Como demonstram os dados da investigação contemporânea, esta abordagem transforma a atitude do discente, reduzindo os índices de indisciplina reativa e convertendo a resistência em compromisso com o processo de ensino-aprendizagem (Zhang et al., 2026).

A análise dos dados recolhidos através das grelhas de observação direta (Anexos 11 e 12) permitiu monitorizar a frequência dos indicadores de "Comportamentos de desvio" (e.g., *interrompe a aula*, *fala fora de vez*, *sai da tarefa*) e de "Comportamentos positivos" (e.g., *cumpre a função atribuída*, *demonstra responsabilidade*, *coopera com colegas*). A aplicação das tarefas de responsabilidade operou transformações distintas em cada caso, evidenciando que a recetividade à autonomia está dependente de fatores individuais.

Ambas as grelhas se estruturam em duas grandes dimensões comportamentais que se articulam de forma direta com os níveis cumulativos de responsabilidade do modelo *Taking Personal and Social Responsibility* (TPSR) de Hellison (2011):

> **Dimensão dos Comportamentos de Desvio:** Esta dimensão integra indicadores específicos como *interrompe a aula*, *fala fora de vez / sem autorização*, *não cumpre regras*, *distrai colegas*, *recusa participar* e *sai da tarefa*. A contratualização e o registo destes itens visam mensurar o índice de disrupção e a capacidade de autocontrolo dos alunos. Em termos conceptuais, esta dimensão avalia a transição do estudante do Nível 0 (Irresponsabilidade) para o Nível 1 (Respeito pelos direitos e sentimentos

dos outros) do modelo de Hellison, focado na capacidade de não perturbar o regular funcionamento da aula.

Dimensão dos Comportamentos Positivos: Esta dimensão engloba parâmetros de avaliação como *participa ativamente*, *cumpre a função atribuída*, *demonstra responsabilidade*, *respeita o professor*, *coopera com colegas* e *mantém-se na tarefa*. Estes indicadores operacionalizam os constructos práticos do Nível 2 (Participação e esforço) e do Nível 3 (Autodireção) do TPSR, monitorizando o empenho e a autonomia na execução das tarefas propostas.

A diferenciação entre as duas grelhas prende-se exclusivamente com a especificidade das funções e responsabilidades atribuídas em cada fase do estudo de caso. Adicionalmente, sob a perspetiva da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000), estes indicadores funcionam como reflexos comportamentais externos do nível de motivação e do envolvimento dos sujeitos. A oscilação quantitativa registada através da escala de ocorrência de três níveis (0 = Não ocorreu; 1 = Ocorreu algumas vezes; 2 = Ocorreu muitas vezes) permitiu aferir cientificamente em que medida a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia e competência) promovida pela concessão de voz e responsabilidade se traduziu numa efetiva e progressiva autorregulação do comportamento ao longo das sessões. Por fim, cada instrumento é complementado por um campo de observações qualitativas, destinado ao registo de notas de campo e ocorrências singulares que enriquecem a posterior triangulação e discussão dos resultados.

Como complemento à observação direta, e com o intuito de proceder à triangulação de dados, aplicou-se aos participantes um Questionário de Perceção Individual (Anexo 13) após o período de intervenção pedagógica. Este instrumento quantitativo, estruturado numa escala de tipo Likert de 5 níveis (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente) , visa avaliar a perceção dos alunos sobre o suporte à autonomia, a satisfação das suas necessidades psicológicas e a sua motivação intrínseca. O questionário encontra-se pedagogicamente fundamentado em três vertentes teóricas:

Suporte à Autonomia (Williams & Deci, 1996): Operacionalizado nos três primeiros itens (e.g., *"O meu professor permite-me participar em decisões sobre a aula"*), que avaliam o clima de aprendizagem promovido pelo docente através da oferta de escolhas e opções.

Necessidades Psicológicas Básicas (Deci & Ryan, 1985, 2000): Subjacente aos itens 1 a 7 do segundo bloco , este constructo afere a perceção de autonomia, o sentimento de competência na melhoria da execução técnica e o impacto da atribuição de responsabilidades no esforço e no compromisso do aluno com a disciplina.

Motivação Intrínseca (Frederick & Ryan, 1993): Avaliada no último bloco de itens através da análise do interesse, bem-estar e prazer manifestados pelos discentes durante a sua participação nas atividades físicas propostas.

7.5-Metodologia

Desenho do Estudo

O presente trabalho configura-se como um Estudo de Caso Múltiplo de natureza qualitativa e quantitativa (mista), com um caráter longitudinal e comparativo. A opção por este design metodológico justifica-se pela necessidade de analisar em profundidade, e num contexto real de intervenção pedagógica, de que modo a atribuição de tarefas de responsabilidade molda e autorregula o comportamento de alunos com perfis marcadamente disruptivos. Ao focar a investigação em dois sujeitos, contornou-se a superficialidade de uma análise macro, garantindo o rigor e a especificidade adequados ao curto espaço de tempo de intervenção.

Participantes

O grupo alargado incluído nesta investigação correspondeu a uma turma residente do 8.º ano de escolaridade, composta por 18 estudantes com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Com o intuito de analisar o impacto da transferência de responsabilidade em diferentes perfis de envolvimento e competência motora, a amostra desta investigação configurou-se como um estudo de caso múltiplo, focando-se na monitorização individualizada de dois participantes com características e papéis de liderança informal distintos dentro do grupo-turma:

Aluno A (17 anos): Caracterizado inicialmente por possuir um elevado estatuto de líder informal perante os pares e uma apetência motora estável, mas que demonstrava uma postura de desapego e necessidade de acompanhamento na autorregulação do seu compromisso com as tarefas da disciplina.

Aluno B (15 anos): Identificado numa fase diagnóstica por apresentar índices acentuados de comportamentos disruptivos e de desvio, combinados com uma necessidade premente de protagonismo social, tornando-se o foco ideal para testar a eficácia do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (TPSR) e do suporte à autonomia.

Instrumentos de Recolha de Dados

Para assegurar a validade científica do estudo através da triangulação de dados foram utilizados três instrumentos metodológicos, concebidos e operacionalizados com base no enquadramento teórico de suporte.

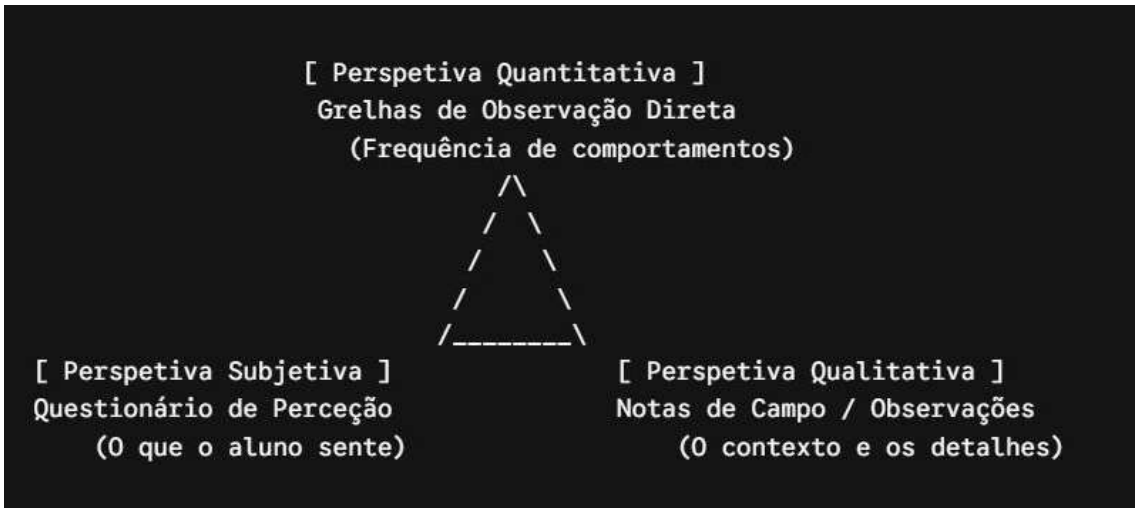


Tabela 1- Triangulação de dados

A. Grelhas de Observação Direta (Instrumento Quali-Quantitativo)

Foram elaborados dois modelos de grelhas de observação para monitorizar o comportamento dos participantes em contexto de aula, estruturados com uma escala de ocorrência de três níveis (0 = Não ocorreu; 1 = Ocorreu algumas vezes; 2 = Ocorreu muitas vezes) , além de um campo dedicado a observações qualitativas e notas de campo. Ambas as grelhas avaliam as mesmas duas dimensões comportamentais, variando apenas nas responsabilidades atribuídas:

Grelha de Observação 1 (Fase/Função A): Focada no momento em que o aluno assume o papel de "2.º Professor". As tarefas operacionais incluem a escolha, planificação e explicação autónoma do aquecimento à turma, atuando ainda como adjunto direto do docente na montagem e desmontagem dos exercícios práticos.

Grelha de Observação 2 (Fase/Função B): Direcionada para tarefas de Gestão Organizacional, Arbitragem e Mediação Pedagógica. As tarefas compreendem a organização de equipas, distribuição de coletes, colocação célere do material de jogo, monitorização e promoção do *fair play* (observância das regras e fornecimento de *feedback* aos colegas no final), e dinamização técnica através da demonstração de movimentos específicos (passe, remate e receção).

Ambas as grelhas decompõem o comportamento em:

> **Comportamentos de Desvio:** Indicadores de disrupção que medem a transição do Nível 0 para o Nível 1 do modelo TPSR (ex.: interrompe a aula, fala fora de vez, não cumpre regras, distrai colegas, recusa participar, sai da tarefa).
>
> **Comportamentos Positivos:** Indicadores de empenho e autonomia ligados aos Níveis 2 e 3 do TPSR e à Teoria da Autodeterminação (ex.: participa

ativamente, cumpre a função atribuída, demonstra responsabilidade, respeita o professor, coopera com colegas, mantém-se na tarefa).

B. Questionário de Perceção Individual (Instrumento Quantitativo)

Aplicado no término do processo de intervenção, este questionário utilizou uma escala de tipo Likert de 5 níveis (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente) para avaliar o impacto psicológico subjetivo da intervenção na perspetiva dos alunos. O instrumento foi blindado teoricamente em três dimensões, como foi referido anteriormente no enquadramento teórico.

Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

O processo de recolha de dados decorreu ao longo de um mês, totalizando quatro sessões de observação direta para cada participante, realizadas de forma alternada (Terça-feira: Aluno A; Quinta-feira: Aluno B). Durante as sessões, o docente assumiu o papel de observador participante, preenchendo as grelhas de observação imediatamente após o término de cada aula para mitigar o viés de memória e registar com precisão as ocorrências qualitativas.

No final das quatro semanas, foi aplicado de forma individual o Questionário de Perceção Individual a ambos os alunos, garantindo a privacidade das respostas. A análise de dados procedeu-se através da triangulação metodológica: os dados quantitativos das grelhas (frequência de comportamentos) e os resultados ponderados do questionário (médias de concordância) foram cruzados e interpretados à luz das notas qualitativas de campo, permitindo construir a matriz comparativa de evolução comportamental dos sujeitos em estudo.

7.6- Apresentação de resultados

A monitorização longitudinal realizada através das grelhas de observação direta permitiu dissecar o impacto da transferência de responsabilidades no perfil comportamental e motivacional dos participantes. Longe de se observar uma resposta uniforme, os dados empíricos revelam que a recetividade à autonomia é moldada pelas características individuais e pelo histórico social de cada estudante.

Análise de Caso: Aluno A (17 anos): O Líder Informal e a Regulação da Apatia

O Aluno A, sendo o elemento mais velho da turma, detém um elevado estatuto de liderança informal e um forte ascendente sobre os pares. Inicialmente sinalizado como um elemento bastante perturbador, cujas interrupções e condutas dispersas arrastavam o grupo-turma para a distração, o seu percurso ao longo da intervenção pedagógica ilustra uma evolução positiva, embora não linear, marcada por dinâmicas de desapego e contratualização de autoridade.

Evolução Quantitativa dos Indicadores

Do ponto de vista macro, a introdução das tarefas de responsabilidade operou uma contenção progressiva dos comportamentos disruptivos mais severos. Indicadores críticos na fase de diagnóstico como *"Recusa participar"* e *"Não cumpre regras"* fixaram-se rigorosamente no nível 0 (Não ocorreu) ao longo das sessões. No entanto, a análise fina dos dados demonstra uma oscilação metodologicamente relevante até à consolidação na fase final:

Dimensão dos Comportamentos de Desvio: Na transição para o modelo de co-gestão organizacional (Aula de 23 de abril, Voleibol (Anexo 14)), o aluno registou picos de ocorrência de nível 2 (Ocorreu muitas vezes) nos itens *"Interrompe a aula"* e *"Fala fora de vez"*. Na sessão de 30 de abril (Anexo 15), os indicadores *"Interrompe a aula"*, *"Distrai colegas"* e *"Sai da tarefa"* fixaram-se no nível 1 (Ocorreu algumas vezes). Contudo, na última aula observada (21 de maio, Badminton (Anexo 16)), registou-se a estabilização quase total da conduta: os indicadores *"Interrompe a aula"*, *"Não cumpre regras"*, *"Recusa participar"* e *"Sai da tarefa"* atingiram o nível 0 (Não ocorreu) , restando apenas ocorrências residuais de nível 1 no item *"Fala fora de vez"* e *"Distrai colegas"*.

Dimensão dos Comportamentos Positivos: O envolvimento do aluno demonstrou uma trajetória ascendente e sólida. Se na fase intermédia (30 de abril) o empenho nos parâmetros *"Participa ativamente"*, *"Cumpre a função atribuída"* e *"Demonstra responsabilidade"* se tinha fixado no nível 1 , na sessão final de 21 de maio, o Aluno A consolidou a totalidade dos indicadores positivos — incluindo *"Respeita o professor"*, *"Coopera com os colegas"* e *"Mantém-se na tarefa"* — no patamar máximo de 2 (Ocorreu muitas vezes).

Triangulação e Discussão Qualitativa

As notas de campo recolhidas ao longo das quatro sessões enriquecem a compreensão destes números e revelam a fisionomia psicológica do Aluno A. Na primeira aula (14 de abril, Futebol), a investidura no papel de "2.º Professor" traduziu-se num impacto imediato de grande fulgor pedagógico: o aluno planeou e liderou autonomamente o aquecimento, organizou equipas e assumiu com rigor a cronometragem e gestão do tempo de jogo. O registo qualitativo enfatiza que o discente se apresentou *"mais atento e participativo"*.

Contudo, com o decorrer das semanas, emergiu uma barreira motivacional: a indiferença perante a tomada de decisão ou desresponsabilização. À luz da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000), o aluno manifestou uma regulação predominantemente externa ou introjetada face a conteúdos que não controlava totalmente. Quando instado a formar as equipas na modalidade de Voleibol, o seu comportamento padrão tendeu para a desresponsabilização através de respostas evasivas como *"eles podem escolher, é igual"* ou *"tanto faz"*. Esta postura exigiu uma mediação docente assertiva, forçando a insistência direta para que o aluno participasse ativamente nas decisões do grupo.

Esta característica tendeu a cristalizar-se como um traço identitário do aluno até ao final do estudo. Como reportado na folha de observações da aula de Badminton (21 de maio), embora o aluno tenha cooperado exemplarmente e se tenha mantido focado na tarefa , continuou a não encarar as tarefas com plena consciência do seu "poder", dando espaço para que os colegas interviessem nas suas decisões. Isto sugere que, embora o suporte à autonomia tenha sido eficaz para mitigar a disrupção, a internalização total da responsabilidade e da liderança autónoma (Nível 3 do TPSR de Hellison) requer processos de intervenção mais longos.

Apesar desta tendência para evitar a tomada de decisão ativa, a triangulação revela dois traços de extrema relevância pedagógica que validam o sucesso da intervenção:

Ausência de Abuso de Poder: Ao contrário de dinâmicas comuns em alunos disruptivos aos quais é concedido protagonismo, o Aluno A revelou uma enorme maturidade e discrição no usufruto da autonomia. Quando solicitado a organizar o grupo, fazia-lo com um tom de voz baixo e sem imposições excessivas.

Cooperação Prosocial Eficaz: O aluno internalizou o seu papel como adjunto do professor, demonstrando uma disponibilidade natural para tarefas organizacionais e arrumação de material. O episódio registado na aula de 23 de abril é paradigmático: perante o incumprimento da turma e a consequente insatisfação do professor, o Aluno A voluntariou-se de forma *"espontânea e sem solicitação direta"* para recolher o material em falta.

Em suma, para o Aluno A, a atribuição de responsabilidades funcionou como um mecanismo de valorização que potenciou a cooperação e extinguiu a indisciplina ativa. Contudo, a intervenção deparou-se com limitações no desenvolvimento da sua autodireção convicta, uma vez que o aluno manteve uma postura de cedência de poder decisório aos pares , preservando ainda uma linguagem informal e menos apropriada no trato quotidiano, que já faz parte das suas rotinas de interação social.

"Relativamente à arrumação do material, o aluno demonstra-se sempre disponível para colaborar, assumindo essa tarefa com naturalidade, possivelmente por reconhecer o seu papel como meu adjunto, que faço questão de relembrar. Importa referir que, numa situação habitual, os alunos nem sempre demonstram a mesma disponibilidade para a recolha e organização do material. Houve ainda uma situação em que, tendo solicitado previamente que os alunos guardassem as cordas, tal não foi cumprido. Quando verifiquei que as mesmas tinham sido deixadas no local da prática, manifestei a minha insatisfação perante o incumprimento da instrução dada. O aluno A, de forma espontânea e sem solicitação direta, mostrou-se disponível e foi buscar as cordas.Em síntese, a atribuição de responsabilidades e de autonomia aos alunos revela-se, em termos gerais, benéfica, na medida em que pode contribuir para a melhoria do comportamento em contexto de aula, promovendo uma maior disponibilidade para colaborar e um maior envolvimento nas tarefas propostas. Este tipo de estratégia pode ainda favorecer o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, a noção de responsabilidade e a consideração pelo outro, na medida em que os alunos se sentem valorizados e parte ativa do processo de ensino-aprendizagem." Observação qualitativa da aula nº2, 23 de abril de 2026.

"Nesta aula, o aluno A foi o observado. Apesar de se tratar de um aluno que considero exercer alguma influência sobre os colegas, por ser mais velho e, por isso, frequentemente escutado pelos restantes, nem sempre utiliza essa influência da forma mais construtiva. Embora nunca recuse diretamente qualquer tarefa, revela, por vezes, alguma indiferença perante a tomada de decisão. Tal observa-se, por exemplo, na organização das equipas, situação em que tende a remeter a decisão para os colegas, afirmando que, por si, tanto faz. Esta postura obriga-me, em algumas ocasiões, a insistir para que assuma uma posição mais clara e participe de forma mais ativa nas decisões do grupo." Observação qualitativa da aula nº3, 30 de abril de 2026.

Análise de Caso: Aluno B (15 anos) — O Protagonista e a Gestão dos Limites

O Aluno B foi inicialmente sinalizado na fase diagnóstica por apresentar um perfil comportamental altamente disruptivo, caracterizado por respostas reativas e desafiadoras direcionadas à figura docente, recusa frequente em participar nas tarefas propostas e um uso abusivo e constante do telemóvel em tempo útil de prática. A sua seleção assentou na hipótese pedagógica de que a sua disrupção funcionava como um mecanismo inconsciente de busca de atenção e afirmação social. Ao canalizar-se essa necessidade de protagonismo para funções construtivas de liderança, visava-se operar a sua autorregulação conativa.

Evolução Quantitativa dos Indicadores

A análise longitudinal das quatro sessões do Aluno B revela uma trajetória de colapso progressivo dos comportamentos de desvio e uma consolidação recíproca das condutas prosociais e de empenho, embora com flutuações condicionadas por fatores contextuais:

Dimensão dos Comportamentos de Desvio: A primeira sessão de observação (21 de abril, Testes Fitescola (Anexo 17)) representou o pico de disrupção, com o indicador *"Não cumpre regras"* a fixar-se no nível 2 (Ocorreu muitas vezes), e os itens *"Interrompe a aula"*, *"Fala fora de vez"*, *"Distrai colegas"*, *"Recusa participar"* e *"Sai da tarefa"* no nível 1 (Ocorreu algumas vezes). Nas sessões subsequentes (28 de abril e 5 de maio, Voleibol (Anexos 18 e 19)), verificou-se uma atenuação acentuada, com quase todos os desvios a caírem para o nível 0 (Não ocorreu), com exceção de episódios residuais de nível 1 em *"Interrompe a aula"* e *"Fala fora de vez"*. Na última sessão (19 de maio, Badminton(Anexo 20)), o aluno atingiu o nível 0 em toda a dimensão de desvio, extinguindo as interrupções e distrações face ao grupo.

Dimensão dos Comportamentos Positivos: Na aula inicial (21 de abril), o desapego era evidente: com exceção de *"Participa ativamente"* (nível 1), todos os restantes indicadores fixaram-se no nível 0. Contudo, a partir do momento em que o modelo de responsabilidade estabilizou (28 de abril), registou-se uma inversão radical: os parâmetros *"Cumpre a função atribuída"*, *"Demonstra responsabilidade"*, *"Respeita o professor"*, *"Coopera com colegas"* e *"Mantém-se na tarefa"* consolidaram-se no patamar máximo de 2 (Ocorreu muitas vezes), mantendo esta consistência nas sessões seguintes.

Triangulação e Discussão Qualitativa

As notas de campo permitem compreender a profunda transformação psicológica do Aluno B. A Aula nº 5 (21 de abril) foi metodologicamente complexa e considerada um dos momentos *"menos conseguidos"* do estágio. Devido à necessidade de aplicar testes de aptidão física a apenas parte da turma, o Aluno B ficou responsável por gerir o espaço de jogo livre (Futebol). A ausência de uma estrutura rígida e a falta de preparação do material para a totalidade do grupo geraram ansiedade e exacerbaram o seu perfil desafiador, levando-o a adotar atitudes de confronto direto perante a crítica pedagógica.

No entanto, a transição para contextos estruturados de co-gestão (Aulas de 28 de abril e 5 de maio) operou uma reconfiguração da sua perceção do clima de aula, em consonância com as evidências de Zhang, Bobis, Wu e Cui (2026) sobre o suporte à autonomia. O Aluno B desenvolveu uma adesão imediata e entusiasta ao papel de "professor adjunto". O registo qualitativo enfatiza que o discente passou a manifestar um elevado gosto por assumir responsabilidades e por se sentir valorizado, aceitando e cumprindo as orientações de forma célere e assertiva.

Esta necessidade de valorização transformou-se numa rotina motivacional intrínseca (Deci & Ryan, 2000). O aluno passou a chegar sistematicamente às sessões questionando de imediato a docente: *"será que hoje sou eu ou o Aluno A a exercer o papel de adjunto?"*. Este indicador comportamental demonstra que a cedência de voz satisfez as suas Necessidades Psicológicas Básicas de competência e relação com os outros, convertendo a energia anteriormente disruptiva em compromisso normativo.

Não obstante o sucesso da intervenção, emergiram duas limitações cruciais que refletem as idiossincrasias do Aluno B:

> **A Tendência ao Abuso de Poder:** Ao ver o seu estatuto formal elevado perante os pares, o Aluno B tendeu a confundir autonomia com permissividade. As notas de campo indicam que o aluno, por vezes, *"ultrapassou os limites enquanto adjunto"*, assumindo que beneficiava de privilégios acrescidos face aos colegas (como o direito de se sentar quando entendia ou de descurar a autodisciplina). Esta conduta exigiu uma monitorização normativa constante por parte do professor para balizar os limites da autoridade partilhada.
>
> **A Dependência do Telemóvel (Regulação Tecnológica):** Na última sessão (19 de maio), o aluno encontrava-se lesionado e impedido de praticar Badminton. Para garantir o seu envolvimento ativo (Níveis 3 e 4 do TPSR de Hellison), foram-lhe contratualizadas tarefas adaptadas: orientar o aquecimento a partir do banco, estruturar e registar num papel as duplas de torneio e elaborar um relatório descritivo da aula. Embora o aluno tenha cooperado e cumprido fidedignamente o plano escrito sem perturbar a dinâmica macro da turma, o registo qualitativo assinala que *"voltou a utilizar o telemóvel"* nos tempos mortos. Este facto sugere que a atração pelo dispositivo digital funciona como um comportamento de refúgio quando o aluno é privado da componente motora ativa, exigindo estratégias de contratualização ainda mais rigorosas em cenários de lesão.

Em suma, a aplicação do modelo de atribuição de responsabilidades ao Aluno B provou ser uma estratégia altamente eficaz para mitigar a indisciplina reativa e potenciar o sentimento de utilidade escolar. A evolução de uma postura inicial marcadamente desafiadora para um perfil de tutoria e liderança organizacional valida o potencial do suporte à autonomia, embora alerte para a necessidade de o docente atuar como um regulador firme dos limites do poder concedido, impedindo a transição da liderança positiva para o privilégio individual.

"Em contraste com a impressão inicial, constatei que a aula decorreu de forma mais positiva com o aluno B. Este aluno evidencia, com frequência, comportamentos de desvio, mas demonstra gosto por assumir responsabilidades e por sentir-se valorizado

no contexto da aula. Aceita de imediato qualquer proposta de tarefa e cumpre o que lhe é solicitado sem hesitação. Não obstante, por vezes tende a ultrapassar ligeiramente os limites enquanto adjunto, assumindo comportamentos que denotam uma perceção de maior permissividade face aos restantes colegas, como a ideia de poder sentar-se quando entende ou de beneficiar de privilégios acrescidos." Observação qualitativa da aula nº2, 28 de abril de 2026

"Com frequência, chega à aula e questiona de imediato se será ele, ou o aluno A, a exercer o papel de adjunto da professora. Este comportamento sugere que a atribuição de responsabilidades está, de facto, associada à motivação dos alunos para a aula, constituindo um fator que potencia a sua participação e o seu envolvimento, na medida em que se sentem úteis e reconhecidos ao longo da sessão. Verifica-se, ainda, que o comportamento do aluno tende a melhorar quando lhe são atribuídas responsabilidades. Contudo, observa-se também que, por vezes, abusa da liberdade que lhe é concedida." Observação qualitativa da aula nº3, 5 de maio de 2026

Participante Target	**Dimensão Analítica**	**Fase Inicial (Antes da Intervenção)**	**Fase Final (Depois da Intervenção)**	**Articulação Conceptual**
Aluno A (17 anos)	Conduta Verbal e Social	Frequentes comportamentos de desvio através de linguagem inapropriada (palavrões) e interações inadequadas com pares.	Redução acentuada na frequência de vocabulário disruptivo e estabilização das relações de cooperação.	Hellison (2011): Transição e consolidação no Nível 1 (Autocontrolo e Respeito) no plano social.
	Envolvimento na Tarefa	Desapego seletivo; episódios de "sai da tarefa" e amotivação em conteúdos que não pertenciam às suas modalidades de interesse.	Assunção formal da função de "2.º professor" e aquecimento, embora com tendência latente para delegar decisões nos colegas.	TAD (Deci & Ryan): Motivação intrínseca restrita e seletiva; regulação predominantemente externa/introjetada nas restantes matérias.

Participante Target	Dimensão Analítica	Fase Inicial (Antes da Intervenção)	Fase Final (Depois da Intervenção)	Articulação Conceptual
	Relação com a Autoridade	Perfil de desobediência funcional perante a tarefa, mas mantendo sempre um respeito institucional intocável pela figura docente.	Projeção do respeito pré-existente na sua própria conduta regulamentar ao liderar o grupo.	Hellison (2011): Preservação vertical do Nível 1, que serviu de alavanca para a aceitação das funções organizacionais.
Aluno B (14 anos)	Conduta Verbal e Social	Elemento ativamente perturbador; uso abusivo e constante do telemóvel durante o tempo útil de prática.	Extinção do uso do telemóvel em aula; canalização da energia disruptiva para a tutoria ativa de colegas.	Hellison (2011): Progressão bem-sucedida rumo ao Nível 4 (Caring e Liderança de atividades).
	Envolvimento na Tarefa	Pontuações máximas nos indicadores "interrompe a aula" e "não cumpre regras"; recusa da atividade.	Cumprimento fidedigno e estável da função atribuída (arbitragem, colocação de material e dinâmica de fair play).	TAD (Deci & Ryan): Satisfação das NPB de competência e relação; incremento verificado no gosto e no esforço conativo.
	Relação com a Autoridade	Postura desafiadora direcionada à figura docente através de mais respostas; rigidez emocional e rancor face à crítica pedagógica.	Redução drástica das respostas reativas; recetividade gradual ao feedback e à monitorização normativa.	Zhang et al. (2026): Reconfiguração tardia da perceção do clima de aula devido à consistência do suporte à autonomia docente.

Tabela 2- Matriz comparativa do Perfil Comportamental e Motivacional (Antes vs. Depois)

Perceção subjetiva dos alunos- Questionário

Aluno A: ver questionário (anexo 21)

O aluno A atribui a pontuação máxima (**5**) a todos os itens que avaliam o comportamento da professora no que se refere à partilha de controlo (permitir decisões, oferecer escolhas e explicar o propósito das atividades). Subjetivamente, isto significa que o aluno não se sente apenas um executor passivo e sente-se respeitado e integrado na dinâmica pedagógica. A autonomia, para o aluno A, traduz-se em benefícios práticos muito claros para o seu próprio processo de crescimento: Ao avaliar com **5** o impacto de receber responsabilidades, ele reconhece que a confiança nele depositada funciona como um ponto chave para se esforçar mais. Ele concorda plenamente (**5**) que aprende mais quando participa ativamente e concorda (**4**) que ter esta autonomia aumenta o seu gosto pelas aulas de Educação Física. Isto demonstra uma maturidade assinalável. O aluno tem consciência de que a liberdade de ação nas tarefas propostas (avaliada com **5**) está diretamente ligada à sua capacidade de melhorar a execução ao longo do tempo (também avaliada com **5**). O ponto mais intrigante da perspetiva subjetiva do aluno A reside na transição para o último bloco de perguntas. Quando questionado se "as aulas fazem-me sentir motivado/a", a resposta é um **3** (Não concordo nem discordo). Isto sugere que o conceito abstrato ou a rotina geral da disciplina de Educação Física, por si só, não o entusiasma de forma automática. Contudo, assim que o foco muda para a ação direta ("quando estou a participar nas atividades"), a resposta dispara imediatamente para **5** (Concordo totalmente) tanto no sentimento de bem-estar como no prazer retirado.

A perspetiva do aluno A é a de um aluno que precisa de estar ativamente envolvido para se conectar com a disciplina. A motivação dele não é intrínseca ao "ir para a aula de Educação Física", mas sim totalmente dependente da ação de participar e da liberdade concedida. Ele prospera quando lhe dão voz e responsabilidade, o envolvimento prático e o suporte do professor são as ferramentas que transformam um estado de indiferença inicial (3) numa experiência de elevado prazer e bem-estar (5).

Aluno B: ver questionário (anexo 22)

O aluno B apresenta uma excelente relação com o clima de aula estabelecido pelo docente. Ao pontuar com **5** (Concordo totalmente) a perceção de que o professor permite a participação nas decisões e oferece escolhas, ele demonstra sentir-se num ambiente seguro e pedagogicamente aberto. Esta autonomia partilhada tem um impacto direto e massivo na sua experiência afetiva, o aluno B com a nota máxima (**5**) demonstra que este voto de confiança aumenta o seu gosto pela disciplina, o que se alinha perfeitamente com os índices máximos de bem-estar (**5**) e prazer (**5**) que experiencia no momento exato em que está a participar nas atividades práticas. A liberdade, para ele, é sinónimo de felicidade e satisfação na ação. O ponto mais singular e divergente da perspetiva subjetiva do aluno B surge

na resposta ao item 7 do segundo bloco. Apesar de adorar tomar decisões e de isso melhorar o seu dia-a-dia na aula, ele discorda (2) de que *"quando participo ativamente nas decisões da aula, aprendo mais"*. Isto revela uma linha de pensamento muito específica. Para o aluno B, o ato de escolher ou decidir serve um propósito puramente recreativo, motivacional e de conforto pessoal. Por outro lado, ele parece associar a aprendizagem real (o desenvolvimento de competências, regras ou táticas) a um modelo mais diretivo, focado na instrução direta do professor ou na repetição mecânica, e não na sua própria agência ou reflexão crítica. Ele quer decidir para se divertir, mas confia no professor (e não em si próprio) para efetivamente aprender.

Outro indicador crucial para compreender o aluno B é a sua resposta neutra (**3** - Não concordo nem discordo) à afirmação de que se esforça mais quando lhe são atribuídas responsabilidades. Diferente de perfis em que a responsabilidade gera uma pressão positiva para dar o máximo, o aluno B demonstra uma regulação interna muito estável. Receber uma tarefa importante fá-lo sentir-se integrado e motivado, mas não altera a quantidade de esforço físico ou dedicação que ele decide aplicar. A perspetiva subjetiva do aluno B é a de um aluno altamente conectado com a vertente lúdica, social e afetiva da Educação Física. Ele valoriza a flexibilidade do professor e a liberdade de ação porque isso torna a escola um lugar mais prazeroso. Assim sendo, a autonomia dita o seu estado de espírito e a sua felicidade em campo, mas a evolução técnica e a aprendizagem continuam a ser vistas por ele como um produto da autoridade e do planeamento do professor, e não da sua própria capacidade de escolha.

7.7- Considerações finais

O Sucesso da Abordagem Centrada no Aluno

Os resultados obtidos através da análise dos documentos confirmam a eficácia da postura pedagógica da professora de Educação Física. Ambos os alunos (Aluno A e Aluno B) reconhecem de forma unânime e com a pontuação máxima o suporte à autonomia oferecido pela docente (concessão de escolhas e participação nas decisões). Este ambiente democrático reflete-se diretamente nos índices excecionais de prazer, bem-estar e satisfação emocional que ambos manifestam durante a prática das atividades. Embora o clima de suporte à autonomia seja validado por ambos, as considerações finais deste relatório destacam que os alunos processam e utilizam essa liberdade de maneiras psicologicamente distintas:

A Autonomia como Motor de Compromisso (Aluno A): A autonomia e a atribuição de responsabilidades estão diretamente ligadas ao seu compromisso cognitivo e comportamental. Ele encara a tomada de decisões como uma ferramenta que potencializa o seu esforço e acelera a sua aprendizagem prática.

A Autonomia como Fator de Bem-Estar Lúdico (Aluno B): A autonomia atua primordialmente na dimensão afetiva. A liberdade de escolha aumenta o seu gosto pela disciplina e o seu prazer na ação, mas não interfere no seu nível de esforço e, curiosamente, não é vista por ele como uma via para aprender mais.

A divergência mais rica encontrada nos dados reside na conceção de "aprendizagem". O facto de um dos alunos discordar que a tomada de decisões gera mais aprendizagem (Aluno B, pontuação 2) sugere que alguns estudantes ainda mantêm uma visão tradicional e puramente diretiva do ensino (onde só se aprende através do comando direto do professor). Importa ressalvar que os dados qualitativos recolhidos através dos questionários evidenciam um desfasamento interessante quando cruzados com a observação direta das aulas. Embora o Aluno A expresse no papel um impacto inteiramente positivo da responsabilidade sobre o seu esforço, na prática o Aluno B demonstrou níveis significativamente superiores de responsabilidade e consistência na execução das tarefas. Esta divergência não invalida o sucesso do presente estudo, pelo contrário, enriquece-o. Ela demonstra que a perceção idealizada que o estudante tem de si próprio nem sempre corresponde ao seu comportamento motor e atitudinal em aula. O Aluno B, apesar de demonstrar uma atitude prática exemplar e autónoma, parece subestimar o valor pedagógico das suas próprias ações no questionário. Isto sugere que o comportamento observável dos alunos é influenciado por rotinas e hábitos, que ultrapassam aquilo que eles conseguem consciencializar e expressar por escrito. A curta dimensão temporal da intervenção, que decorreu ao longo de apenas um mês, traduziu-se num espaço de tempo exíguo para garantir a internalização definitiva de valores e a rutura total com rotinas de interação social e linguagem informal

enraizadas há vários anos. Adicionalmente, o tamanho reduzido da amostra focado em dois perfis específicos reflete dinâmicas marcadamente individuais, não sendo passível de extrapolação linear para outros contextos escolares. Por fim, o efeito do observador participante, dado que desempenhei cumulativamente as funções de professora estagiária e de investigadora, pode ter introduzido um viés involuntário no registo imediato das grelhas, embora este tenha sido mitigado pela triangulação com o questionário individual de natureza quantitativa.

Transformação pessoal e profissional

A realização deste estudo de caso constituiu um marco basilar na minha formação, operando transformações profundas tanto na minha identidade enquanto docente em construção, como na minha perspetiva enquanto jovem investigadora no âmbito da Educação Física. No plano da ação docente, a principal lição colhida reside na desconstrução do modelo tradicional de gestão da indisciplina. A transição para uma pedagogia assente na corresponsabilização provou que o comportamento disruptivo é, na maioria das vezes, uma forma desadaptada de busca de protagonismo e afirmação. Nas minhas futuras práticas pedagógicas, comprometo-me a substituir o controlo coercivo pela cedência estruturada de autonomia, deixando de encarar a delegação de tarefas organizacionais como um prémio para os alunos bem-comportados, passando a utilizá-la estrategicamente como uma ferramenta de inclusão e resgate para os alunos com perfis mais complexos ou apáticos. Além disso, a resposta diferenciada do Aluno A e do Aluno B ensinou-me que não existem receitas universais. No futuro, realizarei um diagnóstico comportamental precoce para ajustar o nível de responsabilidade atribuído à maturidade emocional e às idiossincrasias de cada discente, mantendo o foco na satisfação das suas necessidades psicológicas básicas como motor essencial para a motivação intrínseca.

Paralelamente, no plano da investigação-ação, este estudo permitiu-me compreender que a ciência do desporto e a prática de terreno avançam de mãos dadas, mostrando que a investigação no estágio não é uma sobrecarga burocrática, mas sim o único caminho para uma prática informada e baseada em evidências. Sob o ponto de vista metodológico, compreendi o real valor da triangulação, percebendo que os dados quantitativos perdem o sentido se não forem enriquecidos e interpretados à luz das notas de campo e das observações qualitativas do quotidiano. Desempenhar em simultâneo o papel de professora e de investigadora exigiu-me um esforço hercúleo de honestidade intelectual e controlo do viés. Por fim, confrontar-me com os "recuos" comportamentais e as hesitações dos participantes ensinou-me a aceitar a não-linearidade dos dados e a respeitar a complexidade da ecologia da aula, capacitando-me para discutir resultados científicos com maior maturidade crítica. Em suma, esta experiência dotou-me de ferramentas científicas e pedagógicas cruciais para que, no futuro, consiga transformar a resistência dos estudantes em compromisso efetivo com o processo de ensino-aprendizagem.

7.8-Referências bibliográficas

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*(1), 5–8.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, *16*(3), 124–146.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(4), 767–779. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767

Zhang, T., Bobis, J., Wu, X., & Cui, Y. (2026). *[Inserir o título exato do artigo aqui]*. *[Inserir o Nome da Revista Científica]*, *volume*(número), páginas–páginas.

8. Conclusão

No geral, a minha intervenção durante o estágio teve impacto no desenvolvimento dos alunos, ainda que não seja possível quantificá-lo de forma objetiva. Esse impacto manifestou-se sobretudo nas dimensões pessoal, social e motora, através da promoção de valores como o respeito, a cooperação e a resiliência, bem como na aquisição de novas competências técnicas e motoras. Apesar de algumas dificuldades relacionadas com a motivação e a resistência dos alunos, considero que a minha ação contribuiu para o seu crescimento global, tanto ao nível das aprendizagens como da sua formação enquanto indivíduos.

O estágio profissional constituiu uma etapa decisiva no meu percurso académico e formativo, representando uma verdadeira ponte entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado e a prática em contexto escolar. A experiência vivenciada durante o ano letivo 2025/2026, na Escola Horácio Bento Gouveia, revelou-se simultaneamente desafiante e enriquecedora, permitindo o desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e pessoais fundamentais para a minha evolução enquanto futura docente. As diferentes turmas que vivenciei concretamente do 5.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade —, bem como a participação no desporto escolar, envolvendo alunos do 2.º e 3.º ciclos, possibilitou o confronto com realidades distintas, cada uma exigindo estratégias diferenciadas ao nível do planeamento, da condução e da avaliação das aprendizagens. Esta diversidade contribuiu para uma reflexão aprofundada sobre a importância da flexibilidade pedagógica, enquanto capacidade essencial para responder eficazmente a situações imprevistas. Paralelamente, a realização de reflexões críticas sobre a prática revelou-se determinante para a consolidação e evolução das minhas competências profissionais. A participação em reuniões de grupo disciplinar, bem como o envolvimento em projetos e atividades da comunidade escolar, contribuiu igualmente para uma melhor compreensão da complexidade do papel do docente, que ultrapassa o contexto da sala de aula e se estende à integração ativa na vida escolar e à promoção da formação integral dos alunos.

Em síntese, considero que o estágio profissional constituiu um período significativo de aprendizagem e desenvolvimento, desempenhando um papel determinante na construção da minha identidade profissional. Os desafios enfrentados, particularmente aqueles associados às especificidades da minha turma principal, permitiram-me adquirir maior preparação para o exercício da profissão, pautado pela responsabilidade, espírito crítico e capacidade de adaptação. Destaco, ainda, a relevância desta experiência na aquisição de competências para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Por fim, reconheço que este percurso representa apenas o início de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Enquanto docente, considero fundamental a permanente atualização científica, a reflexão crítica sobre a prática e a manutenção de uma postura de aprendizagem ao longo da vida, sustentada pelo compromisso e pela paixão pelo ensino.

9. Bibliografia

Caires, S., & Almeida, L. S. (2001). *O estágio profissional: Da formação à inserção no mundo do trabalho*. Edições Afrontamento.

Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. Editora Unesp.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto Editora.

Costa, A., Mesquita, B., Oliveira, C., Souza, D., Passos, E., & Vieira, F. (2018). Educação física e desenvolvimento social: inclusão, cooperação e autonomia na escola. *Revista de Educação e Esportes*, *12*(3), 45–58.

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: abordagem multidimensional na apropriação didática. In *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Edições FADEUP.

Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. Autores Associados.

Farias, C., & Mesquita, I. (2018). Models-based practice in physical education: The value of a hybrid approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(4), 1–15.

González, O. (2003). Educação inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevivente sem a outra não está na sua perfeita justiça* (pp. 57–72). Editora Porto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). *Didática da Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Edições Sílabo.

Hodges, N. J., & Franks, I. M. (2002). Modelling coaching and the acquisition of motor skills: A review. *Sports Medicine*, *32*(13), 793–810. https://doi.org/10.2165/00007256-200232130-00003

Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27*(2), 167–178.

Luckesi, C. C. (s.d.). *Ludicidade e atividades lúdicas: Uma abordagem a partir de experiências internas*.

McCullagh, P., & Weiss, M. R. (2001). Modeling and observational learning: The way it's flown is the way it's known. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 131–149). John Wiley & Sons.

Mesquita, I. (2010). *Didática e pedagogia do desporto*. FCDEF-UP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Ensinar bem para aprender melhor no desporto*. Edições FMH.

Mustafa, P. S., Suherman, W. S., Sumarjo, S., Nurhidayah, D., Lufthansa, L., & Anugrah, T. (2024). Análise da concepção e implementação do currículo de educação física no ensino fundamental: um estudo bibliográfico. *Retos*, *60*, 320–331.

Pellozo, N. G. (2016). *Abandono do trabalho docente: desafios e dificuldades na docência em Educação Física* (Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação Física e Dança). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

Pomohaci, M., & Sopa, I. S. (2021). Study regarding the planning process in physical education and sports. *Scientific Bulletin*, *26*(1), 58–69.

Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, *27*(1), 169–192. https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230

Santos, S. A. dos, Lima, M. E. da S., & Silva, A. P. dos S. (2017). A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, *31*(1), 163–172.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Serafini, O., & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, *3*(1), 45–60.

Stănescu, M. (2013). Planning Physical Education – from Theory to Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *76*, 790–794.

Vigotski, L. S. (1998). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In L. S. Vigotski, *A formação social da mente*. Martins Fontes.

10. Anexos

Nota: Entregar a tarefa até o dia 20 de novembro

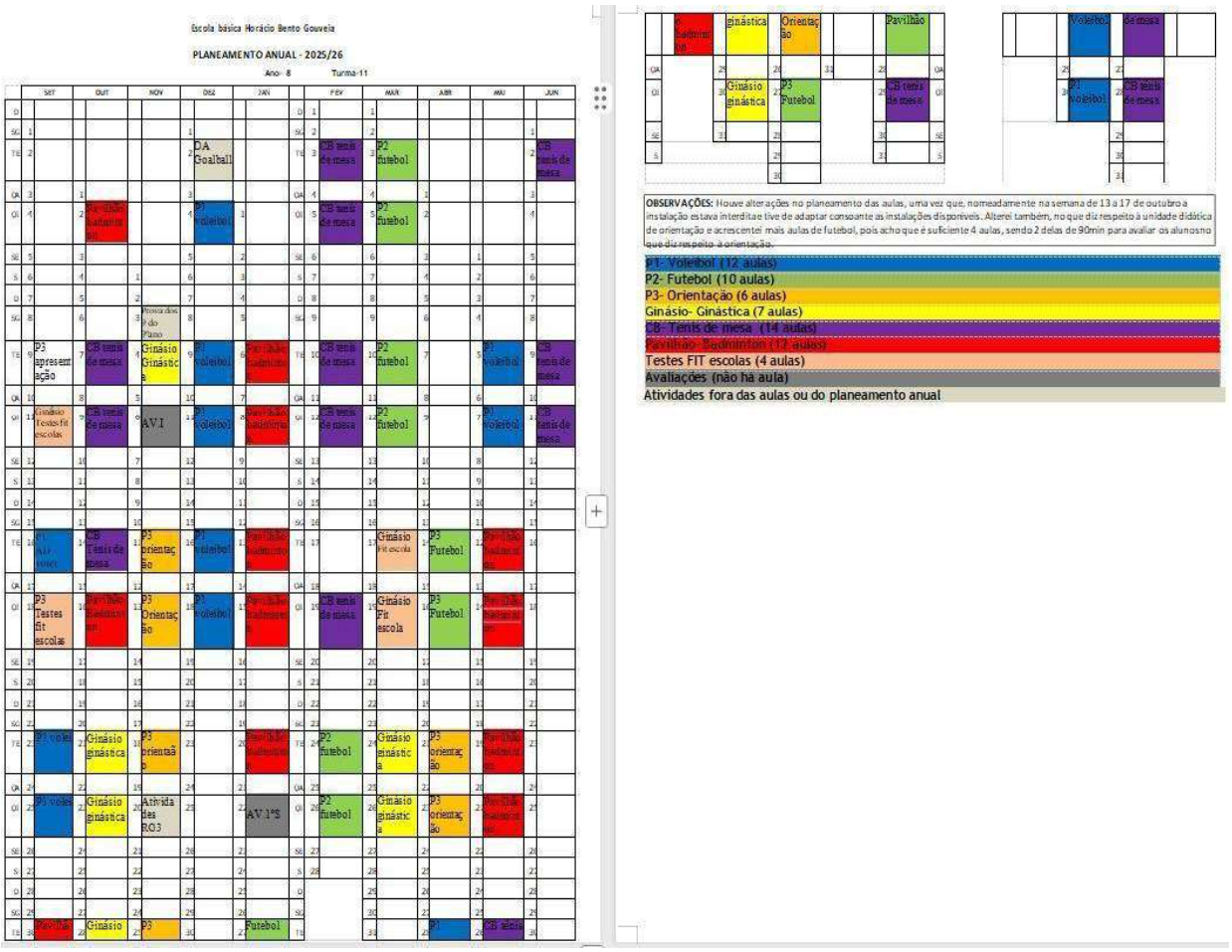
Tarefa de educação física

1- Realizar um breve texto, de no mínimo 100 palavras, com base numa pesquisa sobre a importância do exercício físico na saúde física e mental. Finaliza com a tua opinião pessoal à cerca do assunto. (Podes escrever em word)

2- Pesquisa um vídeo de alongamentos no Youtube e grava um vídeo, realizando esses mesmos alongamentos. Quando acabares os alongamentos, executa no mesmo vídeo a prancha durante 30s 2x.

Bom trabalho!
Elodie Ferreira

Anexo 1- Exemplo de Tarefa à aluna online



Anexo 2- Planeamento anual

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

Calendarização das Etapas 2025 - 2026

1ª Etapa – 5 Rotações Semanais (15 de setembro a 17 de outubro 2025)

ROTAÇÃO	DATA
1ª	15 a 19 de setembro
2ª	22 a 26 de setembro
3ª	29 de setembro a 3 de outubro
4ª	6 a 10 de outubro
5ª	13 a 17 de outubro

2ª Etapa – 6 Rotações de 3 Semanas (20 de outubro 2025 a 13 de março 2026)

ROTAÇÃO	DATA
6ª	20 de outubro a 7 de novembro
1ª	10 a 28 de novembro
2ª	1 a 19 de dezembro
3ª	5 a 23 de janeiro
4ª	26 de janeiro a 20 de fevereiro
5ª	23 de fevereiro a 13 de março

3ª Etapa – 5 Rotações de 2 Semanas (16 de março a 12 de junho 2026)

ROTAÇÃO	DATA
6ª	16 a 27 de março
1ª	13 a 24 de abril
2ª	27 de abril a 8 de maio
3ª	11 a 22 de maio
4ª	25 de maio a 12 de junho

Calendário Escolar

SEMESTRE	DATA
1º	9 de setembro de 2025 a 23 de janeiro de 2026
2º	26 de janeiro de 2026 a 12 de junho de 2026

Interrupções Letivas:

. Natal – 20 de dezembro de 2025 a 4 de janeiro de 2026

. Carnaval – 16 a 18 de fevereiro de 2026

. Páscoa – 30 de março a 10 de abril de 2026

Anexo 3- Calendarização das Etapas

MAPA DE INSTALAÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2025/2026

	2.ª feira	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	3.ª feira	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	4.ª feira	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	5.ª feira	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	6.ª feira	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª
08:15	MJ 6º1 LC/COL 6º4 LP/NM 5º4	PAV P1 P2	CB PAV GIN	P2 CB P3	GIN P2 P1	P3 GIN PAV	P1 P3 CB	LC 5º7 LP 6º7 ÂNG 9º9 CRIS 9º12 CP 8º9	P1 P3 CB PAV P2	PAV P1 P2 CB GIN	CB PAV GIN P2 P3	P2 CB P3 GIN P1	GIN P2 P1 P3 PAV	P3 GIN PAV P1 CB	MJ 6º1 LC/LP 5º5 ÂNG 9º10	PAV P1 CB	CB PAV P2	P2 CB GIN	GIN P2 P3	P3 GIN P1	P1 P3 PAV	LC 5º7 COL 5º1 LP 6º7 ÂNG 9º11	P1 GIN P3 CB	PAV P3 P1 P2	CB P1 PAV GIN	P2 PAV CB P3	GIN CB P2 P1	P3 P2 GIN PAV	CRIS 7º10	PAV	CB	P2	GIN	P3	P1
09:00	MJ 6º1 LC/COL 6º4 LP/NM 5º4	PAV P1 P2	CB PAV GIN	P2 CB P3	GIN P2 P1	P3 GIN PAV	P1 P3 CB	LC 5º7 ÂNG 9º9 CRIS 9º12 CP 8º9	P1 CB PAV P2	PAV P2 CB GIN	CB GIN P2 P3	P2 P3 GIN P1	GIN P1 P3 PAV	P3 PAV P1 CB	LC/LP 5º5 NM 5º8 ÂNG 9º10	P1 P2 CB	PAV GIN P2	CB P3 GIN	P2 P1 P3	GIN PAV P1	P3 CB PAV	LP 6º7 ÂNG 9º11 CP 8º9	P3 CB P2	P1 P2 GIN	PAV GIN P3	CB P3 P1	P2 P1 PAV	GIN PAV CB	CRIS 7º10 SM 8º10	PAV GIN	CB P3	P2 P1	GIN PAV	P3 CB	P1 P2
10:00	LC 6º2 NM 5º8 COL 5º1 LP 5º2 ÂNG 9º10	P1 P2 GIN P3 CB	PAV GIN P3 P1 P2	CB P3 P1 PAV GIN	P2 P1 PAV CB P3	GIN PAV CB P2 P1	P3 CB P2 GIN PAV	LC/LP 5º3 NM 5º6 ÂNG 9º11 CRIS 7º8 UE CP 8º11	P1 P2 CB PAV P3	PAV GIN P2 CB P1	CB P3 GIN P2 PAV	P2 P1 P3 GIN CB	GIN PAV P1 P3 P2	P3 CB PAV P1 GIN	NM 6º5 CRIS 7º9 MT/SM 8º10 UE	P2 PAV GIN	GIN CB P3	P3 P2 P1	P1 GIN PAV	PAV P3 CB	CB P1 P2	LC/LP 5º3 COL 6º3 ÂNG 9º9 CRIS 7º8 CP 8º11	P1 GIN CB PAV P2	PAV P3 P2 CB GIN	CB P1 GIN P2 P3	P2 PAV P3 GIN P1	GIN CB P1 P3 PAV	P3 P2 PAV P1 CB	NM 6º6 CRIS 7º9	P2 PAV	GIN CB	P3 P2	P1 GIN	PAV P3	CB P1
10:45	LC 6º2 NM 5º8 COL 5º1 LP 5º2	P1 P2 GIN P3	PAV GIN P3 P1	CB P3 P1 PAV	P2 P1 PAV CB	GIN PAV CB P2	P3 CB P2 GIN	NM 5º6 CRIS 7º8 UE	P2 PAV	GIN CB	P3 P2	P1 GIN	PAV P3	CB P1	LC/COL 6º4 NM 6º5 LP 5º2 CRIS7º10 MT/SM 8º10 UE	P1 P2 P3 PAV GIN	PAV GIN P1 CB P3	CB P3 PAV P2 P1	P2 P1 CB GIN PAV	GIN PAV P3 P1	P3 CB GIN P2	LC/LP 5º3 COL 6º3 CRIS 9º12 CP 8º11	P1 GIN PAV P2	PAV P3 CB GIN	CB P1 P2 P3	P2 PAV GIN P1	GIN CB P3 PAV	P3 P2 P1 CB	NM 6º6 CRIS 7º9	P2 PAV	GIN CB	P3 P2	P1 GIN	PAV P3	CB P1
11:45	LC/LP 5º5 NM 6º5 COL 6º3	P1 P2 GIN	PAV GIN P3	CB P3 P1	P2 P1 PAV	GIN PAV CB	P3 CB P2	NM 6º6	P2	GIN	P3	P1	PAV	CB	NM/LP 5º4	P2	GIN	P3	P1	PAV	CB	LC 6º2	P1	PAV	CB	P2	GIN	P3	NM 5º6	P2	GIN	P3	P1	PAV	CB
12:30																																			

Anexo 4- Mapa de instalações

Região Autónoma da Madeira | Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

HSG

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

DIFICULDADES NO FUNCIONAMENTO INTELECTUAL

Definição:

- Quociente de Inteligência (QI) abaixo da média – nível inferior ou muito inferior
- Dificuldades de aquisição, retenção e evocação de conhecimentos
- Dificuldades de memória a curto e longo prazo
- Dificuldades no raciocínio lógico dedutivo e cálculo mental
- Alunos com dificuldades organizacionais

Intervenção:

- Treino da memória
- Treino de competências básicas nas áreas da leitura, escrita e matemática

PROPOSTA DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO:

NÍVEL 1 – MEDIDAS UNIVERSAIS:

- **Diferenciação Pedagógica**
- **Acomodações Curriculares:**
  - recorrer ao máximo de instrumentos de avaliação;
  - realizar uma avaliação intraindividual e não interindividual (comparar o aluno consigo próprio ao longo do ano vendo se houve evolução da sua parte);
  - realizar fichas adaptadas às dificuldades do aluno: simplificar a terminologia ou conceitos; utilização de uma linguagem direta e objetiva nas perguntas, sempre que possível com exemplos que demonstrem como se realizam os exercícios (sem ambiguidades/ segundo sentidos); limitar o número de itens complexos (análise, relacionação, síntese); perguntas diretas de respostas curtas, de preenchimento de lacunas, de resposta múltipla, de verdadeiro ou falso, de correspondência;
  - maior valorização do conteúdo da resposta em detrimento da organização das frases e ideias da mesma;
  - facultar mais tempo para a realização de fichas e testes, se necessário ou terminar o teste num apoio;
  - reduzir o peso da avaliação dos testes e valorizar o esforço.
  - realizar a leitura da ficha, antes da sua realização;
  - valorizar os trabalhos de casa, os trabalhos escritos, os cadernos diários, a participação ativa na sala de aula e o comportamento;

Prof. Especializada Patrícia Praça de Almeida – patriciapraca@gmail.com

Anexo 5- Medidas seletivas e universais

NÍVEL 2 – MEDIDAS SELETIVAS:

- Adaptações curriculares não significativas (ACNS) - nas disciplinas de cariz teórico em que se revele necessário.

- Apoio psicopedagógico

- Antecipação e reforço das aprendizagens

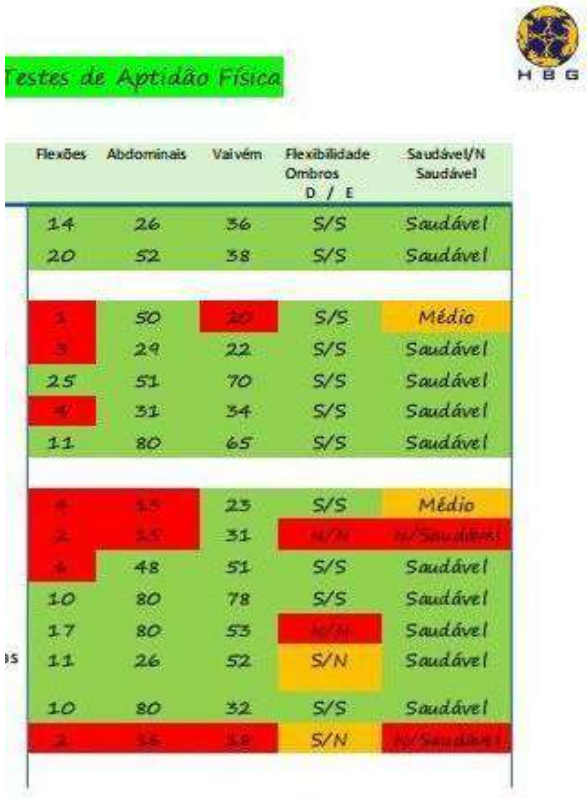
Legislação de referência:

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho alterado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho Normativo n. º10-B/2018 de 6 de julho

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho



Testes de Aptidão Física

HBG

Flexões	Abdominais	Vaivém	Flexibilidade Ombros D / E	Saudável/N Saudável
14	26	36	S/S	Saudável
20	52	38	S/S	Saudável
1	50	20	S/S	Médio
3	29	22	S/S	Saudável
25	51	70	S/S	Saudável
4	31	34	S/S	Saudável
11	80	65	S/S	Saudável
4	15	23	S/S	Médio
2	15	31	N/N	n/Saudável
6	48	51	S/S	Saudável
10	80	78	S/S	Saudável
17	80	53	N/N	Saudável
11	26	52	S/N	Saudável
10	80	32	S/S	Saudável
2	15	18	S/N	n/Saudável

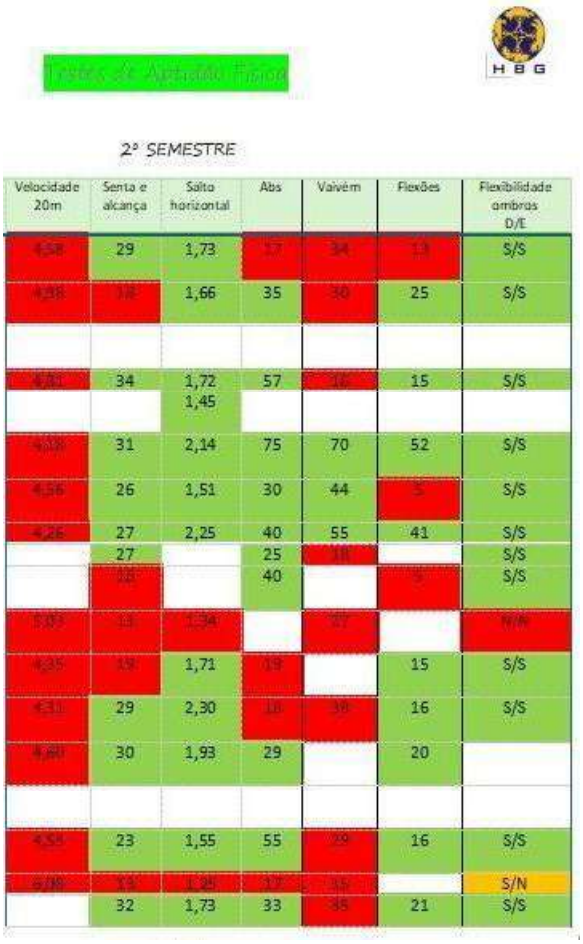
Anexo 6- Resultados Testes aptidão física 1º semestre

Testes de Aptidão Física

Aula 18-09-2025

Velocidade 20m	Senta e alcança	Salto horizontal	Saudável/N Saudável
4,04	22	2,10	Saudável
4,33	20	1,90	Saudável
3,89	33	1,80	Saudável
3,79	24	2,20	Saudável
4,31	20	1,80	Saudável
3,98	14	2,50	Saudável
5,61	28	1,30	Não Saudável
5,46	13	1,40	Não Saudável
4,09	16	1,50	Não Saudável
3,83	15	2,20	Saudável
4,09	25	2,40	Saudável
3,43	29	2,20	Saudável
3,76	28	1,70	Saudável
5,93	12	1,40	Não Saudável
	20	1,90	Saudável

Anexo 7-Resultados Testes aptidão física 1º semestre



2º SEMESTRE

Velocidade 20m	Senta e alcança	Salto horizontal	Abs	Vaivém	Flexões	Flexibilidade ombros D/E
[illegible]	29	1,73	[illegible]	[illegible]	[illegible]	S/S
[illegible]	[illegible]	1,66	35	[illegible]	25	S/S
[illegible]	34	1,72	57	[illegible]	15	S/S
		1,45				
[illegible]	31	2,14	75	70	52	S/S
[illegible]	26	1,51	30	44	[illegible]	S/S
[illegible]	27	2,25	40	55	41	S/S
	27		25	[illegible]		S/S
	[illegible]		40		[illegible]	S/S
[illegible]	[illegible]	[illegible]		[illegible]		N/A
[illegible]	[illegible]	1,71	[illegible]		15	S/S
[illegible]	29	2,30	[illegible]	[illegible]	16	S/S
[illegible]	30	1,93	29		20	
[illegible]	23	1,55	55	[illegible]	16	S/S
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		S/N
	32	1,73	33	[illegible]	21	S/S

Anexo 8- Resultados Testes aptidão física 2º semestre



Tabela 1. Valores de referência masculina



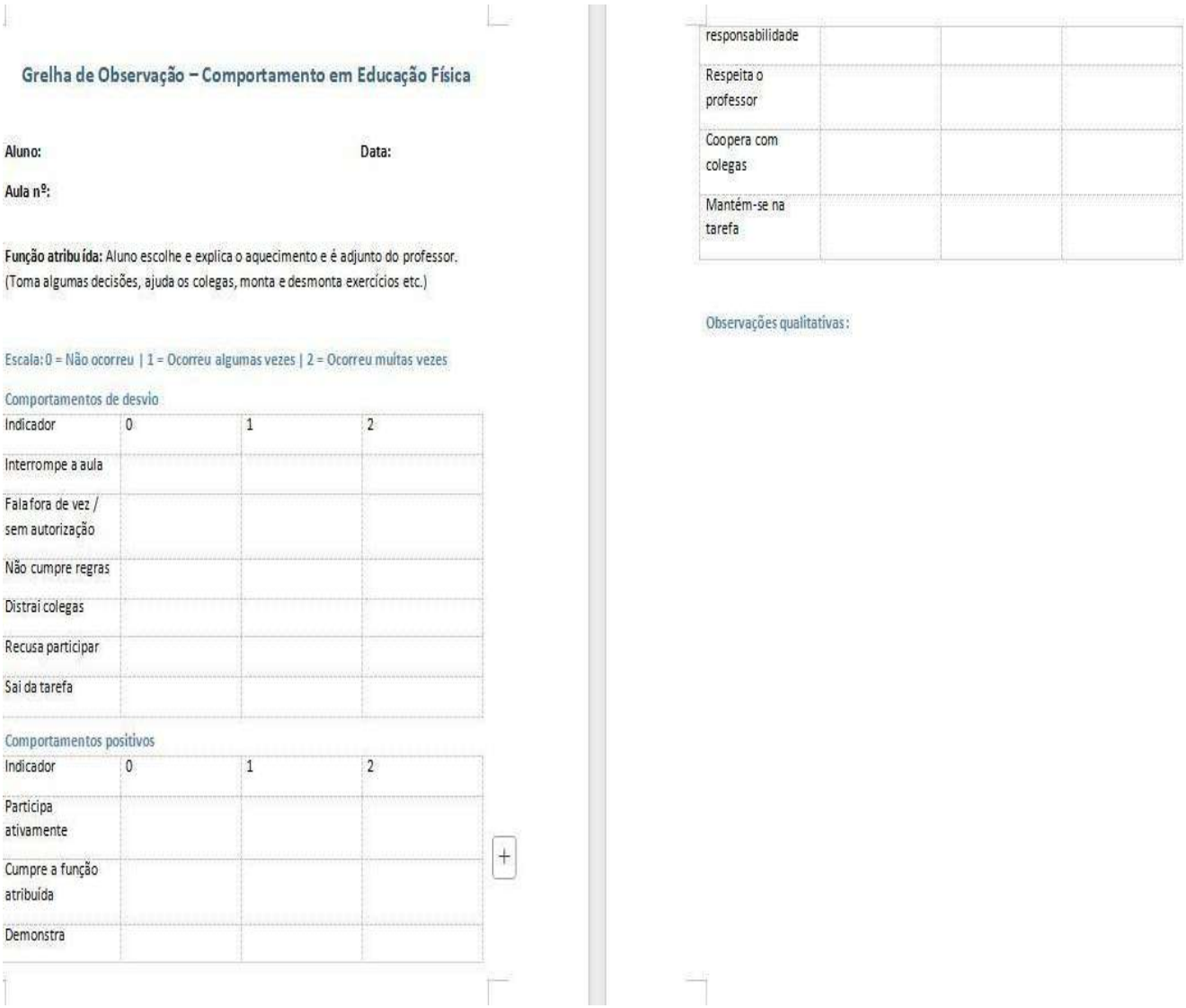
Tabela 2. Valores de referência feminina

Anexo 9- Tabelas de referência FIT escolas masculino e feminino

GINÁSTICA

	Ginástica de Solo 40%						Ginástica de Aparelhos (Saltos mini trampolim) 40%						Teste	Percentagem	Nota Final
	Rol.F	Rol.A	Avião	Ponte	Roda	Apoio L	Vela	De Carpa	Encarpado	Engrupado	Meia pirueta	Pirueta	20%	%	1-5
	4	3	2	2	2	1	2	2	2	3	3	3	74,5 %	51,6%	3
	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	71%	44,7%	3
													50%	10%	1
	4	2	3	3	3	1	3	3	3	3	4	4	70,5 %	57,7%	4
	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	71%	39,8%	2
	3	2	3	2	2	1	2	1	1	2	2	2	51,5 %	41,5%	2
	3	3	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	77%	68,2%	4
	3	3	2	3	2	1	3	2	2	3	3	3	67%	53,4%	3
	2	1	2	1	1	1	3	1	1	2	4	4	42%	34,4%	2
	3	2	3	3	3	2	2	2	2	4	4	4	61,5 %	56,2%	4
	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	72,5 %	42,9%	2
	2	2	3	2	2	1	3	2	2	3	4	3	88%	56,8%	3
	2	1	2	1	2	1	3	1	1	2	3	3	71%	42,7%	2
	4	3	4	3	3	2	4	3	3	4	4	4	67%	69,4%	4
	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	69%	52,2%	3
	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	61%	73,4%	4
														0%	1

Anexo 10- Exemplo de avaliação sumativa de ginástica



Grelha de Observação – Comportamento em Educação Física

Aluno: **Data:**

Aula nº:

Função atribuída: Aluno escolhe e explica o aquecimento e é adjunto do professor. (Toma algumas decisões, ajuda os colegas, monta e desmonta exercícios etc.)

Escala: 0 = Não ocorreu | 1 = Ocorreu algumas vezes | 2 = Ocorreu muitas vezes

Comportamentos de desvio

Indicador	0	1	2
Interrompe a aula			
Fala fora de vez / sem autorização			
Não cumpre regras			
Distrai colegas			
Recusa participar			
Sai da tarefa			

Comportamentos positivos

Indicador	0	1	2
Participa ativamente			
Cumpre a função atribuída			
Demonstra responsabilidade			
Respeita o professor			
Coopera com colegas			
Mantém-se na tarefa			

Observações qualitativas:

Anexo 11- Grelha de registo de observação 1

Grelha de Observação – Comportamento em Educação Física

Aluno: **Data:**

Aula nº:

Função atribuída: responsabilidades: (organiza equipas, distribui coletes, coloca material de jogo, ajuda a iniciar rapidamente a atividade) Regras fair play: (observa respeito pelas regras, identifica comportamentos positivos/negativo, no final dá feedback rápido) demosntra exercicio: (demonstra movimentos (ex: passe, remate, receção), repete demonstrações quando necessário, ajuda colegas a entender a execução.

Escala: 0 = Não ocorreu | 1 = Ocorreu algumas vezes | 2 = Ocorreu muitas vezes

Comportamentos de desvio

Indicador	0	1	2
Interrompe a aula			
Fala fora de vez / sem autorização			
Não cumpre regras			
Distrai colegas			
Recusa participar			
Sai da tarefa			

Comportamentos positivos

Indicador	0	1	2
Participa ativamente			
Cumpre a função atribuída			
Demonstra responsabilidade			
Respeita o professor			
Coopera com colegas			
Mantém-se na tarefa			

Observações qualitativas:

Anexo 12- Grelha de registo avaliação 2

Aluno: **Data:** **Turma:**

QUESTIONÁRIO

Assinala o teu grau de concordância com cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo
3 – Não concordo nem discordo
4 – Concordo
5 – Concordo totalmente

Assinala a opção que melhor representa a tua opinião, nas ultimas 3 semanas de aulas:

Teoria da Autodeterminação (Edward L. Deci e Richard M. Ryan)

1- O meu professor permite-me participar em decisões sobre a aula.____
2- O meu professor dá-me escolhas e opções durante as aulas.____
3- O meu professor explica por que razão fazemos determinadas atividades.____

Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000)

1- Sinto que tenho possibilidade de tomar decisões durante a aula.____
2- Sinto que tenho liberdade para agir de forma autónoma nas tarefas propostas.___
3- Sinto que consigo melhorar a minha execução ao longo das aulas. ____
4- Sinto-me mais motivado/a quando o professor me dá tarefas importantes (ex: ajudar a organizar a aula). ___
5- Quando me são atribuídas responsabilidades, esforço-me mais nas aulas.____
6- A autonomia e responsabilidade aumentam o meu gosto pelas aulas de Educação Física. ____
7- Quando participo ativamente nas decisões da aula, aprendo mais. ____

Robert Frederick, & Rodger C. Ryan (1993).

1- As aulas fazem-me sentir motivado/a____
2- Sinto-me bem quando estou a participar nas atividades.____
3- Sinto prazer quando participo nas atividades da aula.____

Anexo 13- Questionário de Perceção Individual

Grelha de Observação – Comportamento em Educação Física

Aluno: Aluno A **Data:** 23 de abril

Aula nº: 9, Voleibol

Função atribuída: responsabilidades: (organiza equipas, distribui coletes, coloca material de jogo, ajuda a iniciar rapidamente a atividade) Regras fair play: (observa respeito pelas regras, identifica comportamentos positivos/negativo, no final dá feedback rápido) demosntra exercicio: (demonstra movimentos (ex: passe, remate, receção), repete demonstrações quando necessário, ajuda colegas a entender a execução.

Escala: 0 = Não ocorreu | 1 = Ocorreu algumas vezes | 2 = Ocorreu muitas vezes

Comportamentos de desvio

Indicador	0	1	2
Interrompe a aula		X	
Fala fora de vez / sem autorização		X	
Não cumpre regras		X	
Distrai colegas		X	
Recusa participar	X		
Sai da tarefa	X		

Comportamentos positivos

Indicador	0	1	2
Participa ativamente		X	

Anexo 14- 2º Observação aluno A, aula 9 de Futebol, 23-04-26

Cumpre a função atribuída	X	
Demonstra responsabilidade	X	
Respeita o professor		X
Coopera com colegas		X
Mantém-se na tarefa	X	

Observações qualitativas:

Na aula de hoje, o aluno A, tal como na aula anterior, demonstrou responsabilidade na execução e cumprimento das tarefas que lhe foram atribuídas. No entanto, quando solicitado que procedesse à formação das equipas, revelou alguma tendência para se desresponsabilizar, referindo que "eles podem escolher, é igual", desviando-se parcialmente da tarefa atribuída. Ainda assim, após insistência da minha parte, acabou por cumprir o solicitado. É de realçar que, ao contrário do aluno B, este não demonstra qualquer tendência para abusar da autoridade que lhe é atribuída. Com efeito, quando solicitado que chame a atenção dos colegas ou que proceda à sua organização em grupo, fá-lo de forma discreta, utilizando um tom de voz baixo e sem se impor de maneira excessiva. Verifica-se que, apesar de por vezes tentar evitar determinadas responsabilidades, possivelmente por não ter plena consciência do papel que desempenha, o aluno acaba por corresponder quando devidamente orientado.

Relativamente à arrumação do material, o aluno demonstra-se sempre disponível para colaborar, assumindo essa tarefa com naturalidade, possivelmente por reconhecer o seu papel como meu adjunto, que faço questão de relembrar. Importa referir que, numa situação habitual, os alunos nem sempre demonstram a mesma disponibilidade para a recolha e organização do material. Houve ainda uma situação em que, tendo solicitado previamente que os alunos guardassem as cordas, tal não foi cumprido. Quando verifiquei que as mesmas tinham sido deixadas no local da prática, manifestei a minha insatisfação perante o incumprimento da instrução dada. O aluno A, de forma espontânea e sem solicitação direta, mostrou-se disponível e foi buscar as cordas.

Grelha de Observação – Comportamento em Educação Física

Aluno: Aluno A **Data:** 30 de abril

Aula nº: 11, Voleibol

Função atribuída: Aluno escolhe e explica o aquecimento e é adjunto do professor. (Toma algumas decisões, ajuda os colegas, monta e desmonta exercícios etc.)

Escala: 0 = Não ocorreu | 1 = Ocorreu algumas vezes | 2 = Ocorreu muitas vezes

Comportamentos de desvio

Indicador	0	1	2
Interrompe a aula		X	
Fala fora de vez / sem autorização			X
Não cumpre regras	X		
Distrai colegas			X
Recusa participar	X		
Sai da tarefa	X		

Comportamentos positivos

Indicador	0	1	2
Participa ativamente		X	
Cumpre a função atribuída		X	
Demonstra		X	

Anexo 15- 3º Observação aluno A, aula 11 de voleibol, 23-04-26

responsabilidade			
Respeita o professor			X
Coopera com colegas		X	
Mantém-se na tarefa		X	

Observações qualitativas:

Nesta aula, o aluno A foi o observado. Apesar de se tratar de um aluno que considero exercer alguma influência sobre os colegas, por ser mais velho e, por isso, frequentemente escutado pelos restantes, nem sempre utiliza essa influência da forma mais construtiva. Embora nunca recuse diretamente qualquer tarefa, revela, por vezes, alguma indiferença perante a tomada de decisão. Tal observa-se, por exemplo, na organização das equipas, situação em que tende a remeter a decisão para os colegas, afirmando que, por si, tanto faz. Esta postura obriga-me, em algumas ocasiões, a insistir para que assuma uma posição mais clara e participe de forma mais ativa nas decisões do grupo. Ainda assim, é importante referir que o aluno colabora na arrumação do material e na organização da aula, demonstrando disponibilidade para apoiar o funcionamento da mesma. Contudo, apresenta também uma linguagem por vezes inadequada, o que contribui para uma gestão menos positiva da turma, sobretudo na forma como se dirige aos colegas.

Grelha de Observação – Comportamento em Educação Física

Aluno: A **Data:** 21 de maio

Aula nº: 11, Badminton

Função atribuída: responsabilidades: (organiza equipas, distribui coletes, coloca material de jogo, ajuda a iniciar rapidamente a atividade) Regras fair play: (observa respeito pelas regras, identifica comportamentos positivos/negativo, no final dá feedback rápido) demosntra exercicio: (demonstra movimentos (ex: passe, remate, receção), repete demonstrações quando necessário, ajuda colegas a entender a execução.

Escala: 0 = Não ocorreu | 1 = Ocorreu algumas vezes | 2 = Ocorreu muitas vezes

Comportamentos de desvio

Indicador	0	1	2
Interrompe a aula	X		
Fala fora de vez / sem autorização		X	
Não cumpre regras	X		
Distrai colegas		X	
Recusa participar	X		
Sai da tarefa	X		

Comportamentos positivos

Indicador	0	1	2
Participa ativamente			X

Anexo 16- 4º Observação aluno A, aula 11 de badminton, 21-05-26

Cumpre a função atribuída	X	
Demonstra responsabilidade	X	
Respeita o professor		X
Coopera com colegas		X
Mantém-se na tarefa		X

Observações qualitativas:

Nesta aula, o aluno cooperou bem com a aula e manteve se sempre na tarefa porposta contudo como ja foi relatado, não encara as tarefas com plena consicência do seu "puder" e dá espaço para os colegas intervirem nas suas decisões. De modo geral, o aluno conseguiu manter um comportamento positivo, tirando a linguagem menos apropriada que utiliza, mas que já faz parte da sua rotina.

Grelha de Observação – Comportamento em Educação Física

Aluno: Aluno B **Data:** 21 de abril

Aula nº: 5, Testes Fit escolas

Função atribuída: responsabilidades: (organiza equipas, distribui coletes, coloca material de jogo, ajuda a iniciar rapidamente a atividade) Regras fair play: (observa respeito pelas regras, identifica comportamentos positivos/negativo, no final dá feedback rápido) demosntra exercicio: (demonstra movimentos (ex: passe, remate, receção), repete demonstrações quando necessário, ajuda colegas a entender a execução.

Escala: 0 = Não ocorreu | 1 = Ocorreu algumas vezes | 2 = Ocorreu muitas vezes

Comportamentos de desvio

Indicador	0	1	2
Interrompe a aula		X	
Fala fora de vez / sem autorização		X	
Não cumpre regras			X
Distrai colegas		X	
Recusa participar	X		
Sai da tarefa	X		

Comportamentos positivos

Indicador	0	1	2
Participa ativamente		X	

Anexo 17- 1º Observação aluno B, aula 5 Testes aptidão física, 21-04-26

Cumpre a função atribuída		X
Demonstra responsabilidade	X	
Respeita o professor		X
Coopera com colegas	X	
Mantém-se na tarefa	X	

Observações qualitativas:

Nesta aula, a sessão foi destinada aos alunos que não tinham conseguido realizar todos os testes de aptidão física, enquanto os restantes permaneceram no campo a praticar a modalidade da sua preferência. Importa referir que esta terá sido uma das aulas menos conseguidas. O aluno B escolheu a modalidade a desenvolver, tendo optado pelo futebol. No entanto, como a atividade não estava completamente preparada para a totalidade dos alunos, a aula não decorreu da melhor forma. Verificou-se uma recusa por parte de vários alunos em participar, e o aluno B também não demonstrou capacidade para prestar apoio de forma suficientemente eficaz. Ainda assim, o aluno organizou as equipas e conseguiu garantir que o jogo se realizasse. Não obstante, nesta aula foram ainda aplicadas duas faltas disciplinares, uma vez que dois alunos recusaram participar na atividade.

Grelha de Observação – Comportamento em Educação Física

Aluno: Aluno B **Data:** 28 de abril

Aula nº: 10, Voleibol

Função atribuída: Aluno escolhe e explica o aquecimento e é adjunto do professor. (Toma algumas decisões, ajuda os colegas, monta e desmonta exercícios etc.)

Escala: 0 = Não ocorreu | 1 = Ocorreu algumas vezes | 2 = Ocorreu muitas vezes

Comportamentos de desvio

Indicador	0	1	2
Interrompe a aula		X	
Fala fora de vez / sem autorização		X	
Não cumpre regras	X		
Distrai colegas		X	
Recusa participar	X		
Sai da tarefa	X		

Comportamentos positivos

Indicador	0	1	2
Participa ativamente		X	
Cumpre a função atribuída			X
Demonstra			X

Anexo 18- 2º Observação aluno B, aula 11 de voleibol, 28-04-26

responsabilidade		
Respeita o professor		X
Coopera com colegas	X	
Mantém-se na tarefa		X

Observações qualitativas:

Em contraste com a impressão inicial, constatei que a aula decorreu de forma mais positiva com o aluno B. Este aluno evidencia, com frequência, comportamentos de desvio, mas demonstra gosto por assumir responsabilidades e por sentir-se valorizado no contexto da aula. Aceita de imediato qualquer proposta de tarefa e cumpre o que lhe é solicitado sem hesitação. Não obstante, por vezes tende a ultrapassar ligeiramente os limites enquanto adjunto, assumindo comportamentos que denotam uma perceção de maior permissividade face aos restantes colegas, como a ideia de poder sentar-se quando entende ou de beneficiar de privilégios acrescidos. De um modo geral, o seu comportamento foi mediano, embora exista ainda margem significativa para evolução.

Grelha de Observação – Comportamento em Educação Física

Aluno: Aluno B **Data:** 5 de maio

Aula nº: 12, Voleibol

Função atribuída: responsabilidades: (organiza equipas, distribui coletes, coloca material de jogo, ajuda a iniciar rapidamente a atividade) Regras fair play: (observa respeito pelas regras, identifica comportamentos positivos/negativo, no final dá feedback rápido) demosntra exercicio: (demonstra movimentos (ex: passe, remate, receção), repete demonstrações quando necessário, ajuda colegas a entender a execução.

Escala: 0 = Não ocorreu | 1 = Ocorreu algumas vezes | 2 = Ocorreu muitas vezes

Comportamentos de desvio

Indicador	0	1	2
Interrompe a aula		X	
Fala fora de vez / sem autorização		X	
Não cumpre regras			X
Distrai colegas		X	
Recusa participar	X		
Sai da tarefa	X		

Comportamentos positivos

Indicador	0	1	2
Participa ativamente		X	

Anexo 19- 3º Observação aluno B, aula 12 de voleibol, 05-05-26

Cumpre a função atribuída		X
Demonstra responsabilidade		X
Respeita o professor		X
Coopera com colegas		X
Mantém-se na tarefa	X	

Observações qualitativas:

Como já havia observado anteriormente, o aluno B revela um elevado interesse pelas tarefas de responsabilidade. Com frequência, chega à aula e questiona de imediato se será ele, ou o aluno A, a exercer o papel de adjunto da professora. Este comportamento sugere que a atribuição de responsabilidades está, de facto, associada à motivação dos alunos para a aula, constituindo um fator que potencia a sua participação e o seu envolvimento, na medida em que se sentem úteis e reconhecidos ao longo da sessão. Verifica-se, ainda, que o comportamento do aluno tende a melhorar quando lhe são atribuídas responsabilidades. Contudo, observa-se também que, por vezes, abusa da liberdade que lhe é concedida. Nesta aula, sentou-se e utilizou o telemóvel, o que suscitou alguma preocupação, tendo sido de imediato alertado para o facto de esse comportamento não ser permitido.

Grelha de Observação – Comportamento em Educação Física

Aluno: Aluno B **Data:** 19 de maio

Aula nº: 10, Badminton

Função atribuída: Aluno escolhe e explica o aquecimento e é adjunto do professor. (Toma algumas decisões, ajuda os colegas, monta e desmonta exercícios etc.)

Escala: 0 = Não ocorreu | 1 = Ocorreu algumas vezes | 2 = Ocorreu muitas vezes

Comportamentos de desvio

Indicador	0	1	2
Interrompe a aula	X		
Fala fora de vez / sem autorização	X		
Não cumpre regras		X	
Distrai colegas	X		
Recusa participar	X		
Sai da tarefa	X		

Comportamentos positivos

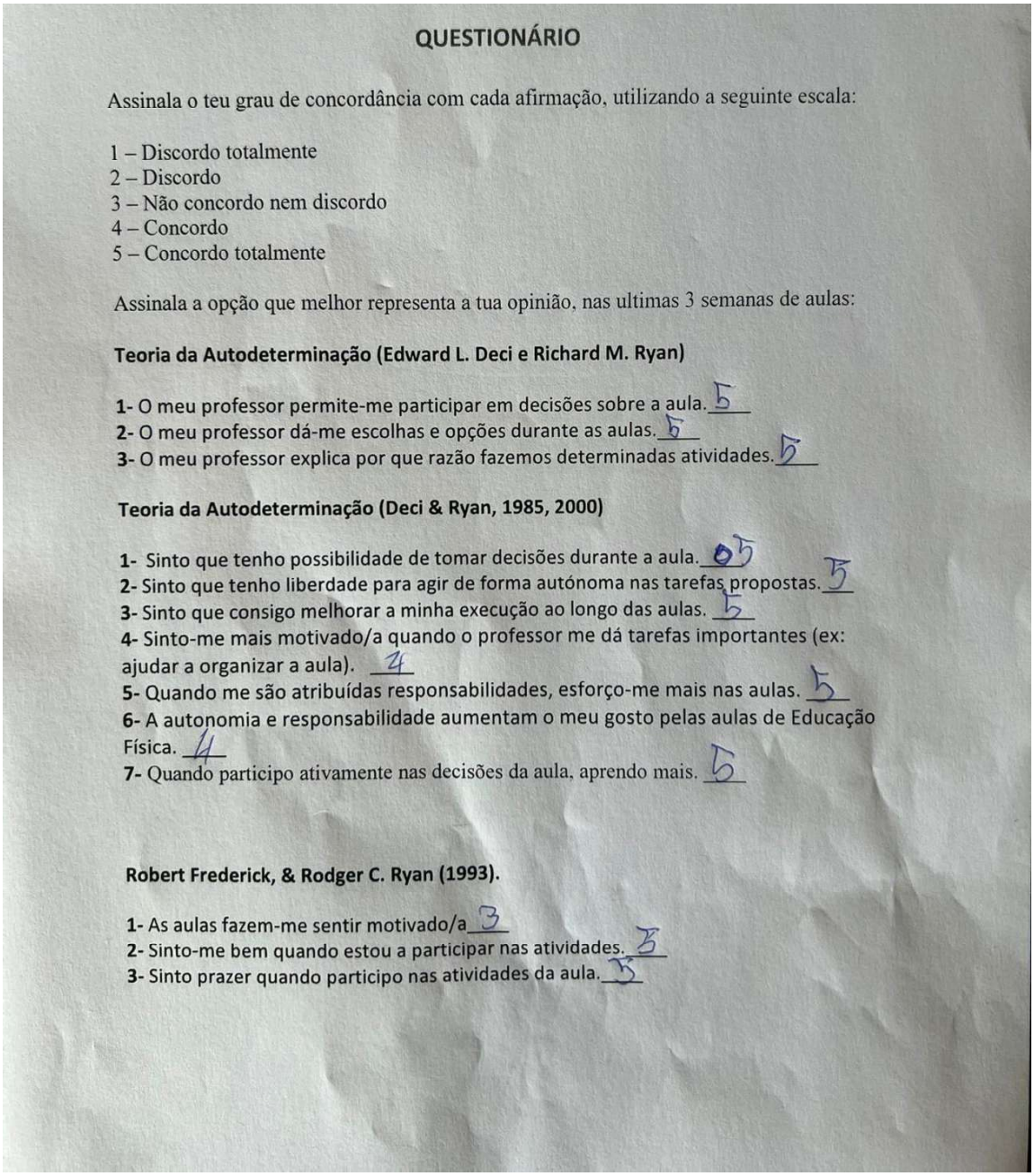
Indicador	0	1	2
Participa ativamente	X		
Cumpre a função atribuída			X
Demonstra			X

Anexo 20- 4º Observação aluno B, aula badminton, 19-05-26

responsabilidade	
Respeita o professor	X
Coopera com colegas	X
Mantém-se na tarefa	X

Observações qualitativas:

Nesta aula, o aluno B seria o aluno destinado à observação, contudo encontrava-se lesionado. Ainda assim, procurei aproveitar o facto de se tratar do aluno em estudo de caso, atribuindo-lhe algumas tarefas, de modo a manter o seu envolvimento na aula .O aluno ficou responsável por orientar o aquecimento dos colegas e, simultaneamente, solicitei-lhe que escrevesse num papel as duplas que pretendia formar, para posterior comunicação ao restante grupo. Tal como é habitual nestas situações, propus-lhe também a elaboração de um relatório de aula, no qual deveria descrever os exercícios realizados durante a sessão. Ao longo da aula, manteve-se no seu espaço, sem interromper o funcionamento da aula nem distrair os colegas. Contudo, voltou a utilizar o telemóvel, pelo que foi imediatamente alertado para o facto de esse comportamento não ser adequado, sobretudo considerando que não estava a participar ativamente na aula. Foi-lhe, por isso, dito que guardasse o telemóvel de imediato, de forma a evitar uma eventual falta disciplinar.



QUESTIONÁRIO

Assinala o teu grau de concordância com cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo
3 – Não concordo nem discordo
4 – Concordo
5 – Concordo totalmente

Assinala a opção que melhor representa a tua opinião, nas ultimas 3 semanas de aulas:

Teoria da Autodeterminação (Edward L. Deci e Richard M. Ryan)

1- O meu professor permite-me participar em decisões sobre a aula. 5
2- O meu professor dá-me escolhas e opções durante as aulas. 5
3- O meu professor explica por que razão fazemos determinadas atividades. 5

Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000)

1- Sinto que tenho possibilidade de tomar decisões durante a aula. 5
2- Sinto que tenho liberdade para agir de forma autónoma nas tarefas propostas. 5
3- Sinto que consigo melhorar a minha execução ao longo das aulas. 5
4- Sinto-me mais motivado/a quando o professor me dá tarefas importantes (ex: ajudar a organizar a aula). 4
5- Quando me são atribuídas responsabilidades, esforço-me mais nas aulas. 5
6- A autonomia e responsabilidade aumentam o meu gosto pelas aulas de Educação Física. 4
7- Quando participo ativamente nas decisões da aula, aprendo mais. 5

Robert Frederick, & Rodger C. Ryan (1993).

1- As aulas fazem-me sentir motivado/a 3
2- Sinto-me bem quando estou a participar nas atividades. 5
3- Sinto prazer quando participo nas atividades da aula. 5

Anexo 21- Questionário feito ao aluno A

QUESTIONÁRIO

Assinala o teu grau de concordância com cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo
3 – Não concordo nem discordo
4 – Concordo
5 – Concordo totalmente

Assinala a opção que melhor representa a tua opinião, nas ultimas 3 semanas de aulas:

Teoria da Autodeterminação (Edward L. Deci e Richard M. Ryan)

1- O meu professor permite-me participar em decisões sobre a aula. 5
2- O meu professor dá-me escolhas e opções durante as aulas. 5
3- O meu professor explica por que razão fazemos determinadas atividades. 4

Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000)

1- Sinto que tenho possibilidade de tomar decisões durante a aula. 5
2- Sinto que tenho liberdade para agir de forma autónoma nas tarefas propostas. 5
3- Sinto que consigo melhorar a minha execução ao longo das aulas. 4
4- Sinto-me mais motivado/a quando o professor me dá tarefas importantes (ex: ajudar a organizar a aula). 4
5- Quando me são atribuídas responsabilidades, esforço-me mais nas aulas. 3
6- A autonomia e responsabilidade aumentam o meu gosto pelas aulas de Educação Física. 5
7- Quando participo ativamente nas decisões da aula, aprendo mais. 2

Robert Frederick, & Rodger C. Ryan (1993).

1- As aulas fazem-me sentir motivado/a 4
2- Sinto-me bem quando estou a participar nas atividades. 5
3- Sinto prazer quando participo nas atividades da aula. 5

Anexo 22- Questionário feito ao aluno B