Transformar desafios em oportunidades: um percurso de adaptação e desenvolvimento pessoal na 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 Susana Maria Soares

Diana Rita da Silva Pinto Lucas

Porto, 2026

Ficha de Catalogação

Lucas, D. (2026). *Transformar desafios em oportunidades: um percurso de adaptação e desenvolvimento pessoal na Educação Física*. Porto: D. Lucas. 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: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA REFLEXIVA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; RECREIO ESCOLAR.

Dedicatória

À minha tia Natália,

Pela vontade de viver, pela força que me deste e por me ensinares a querer ser sempre melhor. Sinto a tua presença em cada conquista. Espero que estejas orgulhosa.

Agradecimentos

Chegar ao fim desta etapa é perceber que nenhum percurso se faz sozinho. Foram muitas as pessoas que me ajudaram a chegar até aqui. A todas elas deixo o meu sincero agradecimento.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por ter sido a minha casa ao longo destes anos. Foi neste lugar que construí grande parte daquilo que hoje sou, tanto a nível profissional como pessoal, e que encontrei as ferramentas necessárias para iniciar o meu caminho enquanto professora.

À Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por me ter permitido viver a faculdade para além das salas de aula. A AEFADEUP ensinou-me o valor da responsabilidade, do compromisso e do trabalho em equipa. Deu-me também pessoas, experiências e memórias que levarei comigo.

À escola cooperante, por me ter recebido e permitido conhecer verdadeiramente a realidade escolar. Ao grupo de Educação Física e aos restantes profissionais, pela disponibilidade, pela partilha e pela forma como me fizeram sentir parte da escola.

À Professora Orientadora, Doutora Susana Maria Soares, pelo esforço, pela disponibilidade e pela dedicação. Obrigada pela exigência e por cada desafio que me levou a refletir e a procurar fazer melhor. O seu acompanhamento foi essencial para que concluísse esta etapa com maior segurança.

Ao Professor Óscar e à Professora Andreia, pela disponibilidade e pelo acompanhamento. Obrigada por tudo aquilo que me ensinaram e por me mostrarem que o ensino é um caminho feito de pessoas para pessoas. Sem o vosso apoio, esta experiência não teria sido a mesma.

Aos meus colegas de estágio, por terem sido os meus companheiros de batalha. Obrigada pelas reflexões, pelas conversas, pelas discussões e por todas as gargalhadas. Foi uma sorte enorme ter-vos encontrado neste caminho.

Aos meus alunos, por terem dado sentido a esta experiência. Cada desafio e cada conquista ajudaram-me a crescer enquanto professora. Levarei comigo um pouco de cada turma e de cada aluno.

À minha mãe e às minhas irmãs, por serem o meu maior apoio. Obrigada pelo amor, pela paciência e por acreditarem sempre em mim. Esta conquista também é vossa.

Ao David, por ter sido o meu suporte e o meu abrigo. Obrigada por me ouvires, por me tranquilizares nos momentos de maior ansiedade e por permaneceres ao meu lado mesmo nos dias mais difíceis. A tua presença tornou este estágio mais leve e deu-me a força necessária para continuar sempre que o cansaço ou as dúvidas surgiram.

À Dona Tina, por me ter dado a mão sempre que precisei. Ao longo deste percurso, foi como uma mãe para mim. Obrigada pelo carinho, pelo apoio e pelas palavras certas. Guardarei para sempre um carinho muito especial por si.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para este percurso. Cada gesto, palavra e presença ajudaram-me a chegar até aqui.

A todos, de coração, o meu mais sincero agradecimento!

Índice

RESUMO X

ABSTRACT XI

Lista de Abreviaturas XII

1. Introdução 1

2. Enquadramento pessoal 2

2.1. Corridas, sonhos e aprendizagens: o percurso que me moldou 2

2.2. Expectativas iniciais para esta nova etapa formativa 5

3. Enquadramento da prática profissional 6

3.1. A escola cooperante: o lugar onde tudo ganhou forma 6

3.2. O núcleo de estágio: um caminho partilhado 10

3.3. Conhecer para ensinar: as minhas turmas 13

3.3.1. A turma residente 13

3.3.2. As turmas partilhadas 17

4. Área I – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem 19

4.1. Da professora que imaginei à professora que comecei a construir 19

4.2. Do currículo à prática: pensar, decidir, planear 21

4.2.1. Planeamento anual 22

4.2.2. Unidades didáticas 24

4.2.3. Planos de aulas 25

4.3. Onde a teoria encontra o movimento 27

4.3.1. O início de tudo: 1.º período, a descobrir e ajustar 28

4.3.2. Crescer com os desafios: 2.º período, um novo olhar 32

4.3.3. Fechar o ciclo: 3.º período, o que fica para a vida 37

4.3.4. Um desafio diferente no ensino secundário 41

4.4. A avaliação ao serviço da aprendizagem 44

4.5. Ver para compreender: a observação como ferramenta de aprendizagem 46

5. Área II - Participação na escola e relações com a comunidade 48
5.1. Participação em atividades do plano anual da escola 48
5.2. Desporto Escolar: mergulhar num novo desafio 49
5.3. Relações com a comunidade educativa 51
6. Área III - Desenvolvimento profissional através da prática investigativa..... 54
Do ecrã ao recreio: o impacto do material lúdico-desportivo nos comportamentos dos alunos durante os intervalos 54
6.1. Introdução 55
6.2. Objetivos 58
6.3. Metodologia 58
6.3.1. Participantes e amostra 59
6.3.2. Instrumentos e procedimentos 59
6.3.3. Procedimentos de análise de dados 61
6.4. Resultados 62
6.5. Discussão 65
6.6. Conclusão 68
6.7. Sugestões para estudos futuros 69
6.8. Referências bibliográficas 69
7. Considerações finais: enfim, borboleta 71
8. Referências bibliográficas 73
Anexos XIII

Índice de Tabelas

Tabela 1- Distribuição das categorias de comportamento na Fase A - Diagnóstico e na Fase B - Intervenção. 63
Tabela 2 - Comparação dos comportamentos sedentários e ativos entre a Fase A - Diagnóstico e a Fase B - Intervenção. 63

Índice de Anexos

Anexo 1 – Exemplos de atividades alusivas realizadas pelos alunos.....XIII

Anexo 2 – Planeamento anual turma residente XIV

Anexo 3 - Exemplos das capas dos MEC elaborados XV

Anexo 4 – Unidade didática de voleibol XVI

Anexo 5 – Modelo de exemplo do plano de aula inicial XVII

Anexo 6 – Exemplo de estrutura de plano de aula reformulado XVIII

Anexo 7 – Cartão de sinais de arbitragem de basquetebol..... XIX

Anexo 8 – Caderneta personalizada e os respetivos exemplos de cromos.....XX

Anexo 9 – Imagens da atividade dinamizada na aula de atletismo XXI

Anexo 10 – Exemplo de grelha de avaliação sumativa.....XXII

Anexo 11 – Modelo de observação sistemática.....XXIII

Anexo 12 – Modelo de observação não sistemático..... XXIV

Anexo 13 – Cartaz corta-mato escolar XXV

Anexo 14 – Cartaz e diploma torneio de gira-volei XXVI

Anexo 15 – Encontro desporto escolar de natação.....XXVII

Anexo 16 – Grelha de registo de observação de comportamentos – Recreio Fase A e B XXVIII

Anexo 17 – Registos fotográficos do recreio no dia da intervenção..... XXIX

RESUMO

A transição da formação académica para a realidade escolar constitui uma etapa fundamental na formação profissional docente. O presente relatório, intitulado "Transformar desafios em oportunidades: um percurso de adaptação e desenvolvimento pessoal na Educação Física", foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Desenvolvido numa escola pública portuguesa, o relatório descreve e analisa a intervenção pedagógica realizada em diferentes turmas e contextos educativos, abordando dimensões como o planeamento e a condução das unidades didáticas, a gestão das turmas, a heterogeneidade dos alunos, a diferenciação pedagógica, a inclusão e a avaliação. São ainda abordadas a participação no Desporto Escolar e a colaboração em diferentes atividades da comunidade educativa. A componente investigativa, intitulada "Do ecrã ao recreio: o impacto do material lúdico-desportivo nos comportamentos dos alunos durante os intervalos", procurou compreender de que forma a disponibilização de material lúdico-desportivo se relacionava com os comportamentos dos alunos durante o recreio. Através de um desenho observacional desenvolvido em duas fases, Fase A – Diagnóstico e Fase B – Intervenção, foram analisados os comportamentos dos alunos antes e após a disponibilização dos materiais. Os resultados evidenciaram uma maior presença de comportamentos ativos na Fase B – Intervenção, associada sobretudo à utilização dos recursos disponibilizados, bem como uma procura espontânea dos materiais por parte dos alunos. No seu conjunto, o relatório evidencia a importância da observação, da adaptação da intervenção pedagógica e da reflexão sobre a prática no desenvolvimento da formação profissional docente.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; RECREIO ESCOLAR; ATIVIDADE FÍSICA.

ABSTRACT

The transition from academic training to the realities of school teaching represents an important stage in teacher professional development. This report, entitled “Transforming Challenges into Opportunities: A Journey of Adaptation and Personal Development in Physical Education”, was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice component of the Master’s Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. Conducted in a Portuguese public school, the report describes and analyses the pedagogical intervention carried out with different classes and across different educational contexts, addressing aspects such as the planning and implementation of teaching units, class management, student heterogeneity, pedagogical differentiation, inclusion, and assessment. Participation in School Sport and involvement in different activities within the school community are also addressed. The research component, entitled “From Screen to Recess: The Impact of Ludic-Sport Equipment on Students’ Behaviours During School Recess”, aimed to understand how the provision of ludic-sport equipment influenced students’ behaviours during recess. An observational design was conducted across two phases, Phase A – Diagnosis and Phase B – Intervention, allowing students’ behaviours to be analysed before and after the provision of the equipment. The results showed a greater prevalence of active behaviours in Phase B – Intervention, mainly associated with the use of the equipment provided, as well as spontaneous engagement with the materials by the students. Overall, the report highlights the importance of observation, adaptation of pedagogical intervention, and reflection on practice in teacher professional development.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHER EDUCATION; SCHOOL RECESS; PHYSICAL ACTIVITY.

Lista de Abreviaturas

AEFADEUP - Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

DA - Desporto Adaptado

DE - Desporto Escolar

EF - Educação Física

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

NE - Núcleo de Estágio

PA - Plano de Aula

PC - Professor Cooperante

PEA - Perturbação do Espetro do Autismo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PLA - Planeamento Anual

PO - Professora Orientadora

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TGfU - Teaching Games for Understanding

UD - Unidade Didática

1. Introdução

Há perguntas cuja resposta só chega com o tempo. No início deste ano, a minha era simples, mas assustadora: estou preparada? Esta pergunta acompanhou-me desde o primeiro até ao último dia de estágio. Foi mudando comigo e, aos poucos, deixou de representar apenas o medo de não estar à altura, passando também a traduzir a vontade de aprender, evoluir e descobrir que professora queria ser.

Não consigo identificar o momento exato em que nasceu o desejo de ensinar. Talvez as suas primeiras raízes estejam nas brincadeiras e nos joelhos esfolados no recreio da escola primária, onde fui descobrindo o gosto pelo desporto e mais tarde, nos corredores da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Com o tempo, fui compreendendo que o prazer que encontrava no movimento também podia ser partilhado e despertado nos outros. A chegada ao estágio representou, por isso, o momento em que deixei de imaginar o que significava ser professora e comecei verdadeiramente a viver essa realidade. Este percurso esteve longe de ser linear. Houve aulas que não correram como tinha planeado, estratégias que precisei de abandonar e decisões tomadas em poucos segundos sobre as quais refleti durante vários dias. Houve também alunos que me desafiaram, situações que me fizeram duvidar das minhas capacidades e momentos em que senti que ainda tinha muito para aprender. Contudo, foi precisamente perante essas dificuldades que mais cresci, tanto enquanto professora como enquanto pessoa.

A professora que entrou na escola no primeiro dia não é a mesma que chegou ao final do estágio. Ao longo do ano, fui aprendendo a observar melhor os alunos, a escutá-los e a adaptar as minhas decisões às necessidades que encontrava. Percebi que nem sempre aquilo que planeamos funciona e que reconhecer um erro, recuar e procurar uma solução diferente também faz parte de ensinar. Mais do que ter sempre a resposta certa, ser professora exige disponibilidade para questionar, refletir e continuar a aprender. Compreendi, igualmente, que ensinar Educação Física (EF) vai muito além de ensinar gestos técnicos, organizar exercícios ou preparar momentos de avaliação. É construir relações, criar oportunidades e tentar despertar o gosto pelo movimento, mesmo naqueles alunos que ainda não o descobriram. É procurar que cada um encontre o seu espaço e perceba que pode participar, aprender e evoluir. É desejar que alguma coisa daquilo que

vivemos em conjunto permaneça para além da aula, do ano letivo e da própria escola. Ao mesmo tempo, é aceitar que cada turma e cada aluno também deixam algo em nós.

No início do ano, a professora orientadora (PO) chamou-nos, em tom de brincadeira e com carinho, de "morcões", nome escolhido para representar a fase de lagarta que antecede a transformação em borboleta. Disse-nos que, no final do estágio, já não o seríamos. Achei graça à metáfora e compreendi a mensagem de que também nós passaríamos por uma transformação e não terminaríamos este percurso da mesma forma que o tínhamos iniciado. Hoje compreendo que essa mudança não acontece de um dia para o outro, nem significa chegar ao fim com todas as respostas. Significa olhar para trás e reconhecer que já não pensamos, decidimos ou ensinamos da mesma forma. Se a metamorfose ficou completamente concluída, não sei. Mas sei que já não sou a mesma professora que iniciou este percurso.

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, conducente à obtenção do grau de mestre após a respetiva defesa pública. O documento encontra-se organizado em cinco grandes eixos. O primeiro corresponde ao enquadramento pessoal, no qual apresento o percurso e as motivações que me conduziram até esta etapa. Segue-se a Área I, dedicada à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, onde reflito sobre as decisões, dificuldades e aprendizagens construídas ao longo da prática pedagógica. A Área II centra-se no meu envolvimento nas dinâmicas da escola para além das aulas. A Área III apresenta o trabalho de investigação desenvolvido sobre o efeito da introdução de material lúdico-desportivo nos comportamentos dos alunos durante o recreio. Por fim, a reflexão final procura reunir as aprendizagens mais significativas desta experiência e aquilo que levo comigo para o futuro enquanto professora.

2. Enquadramento pessoal

2.1. Corridas, sonhos e aprendizagens: o percurso que me moldou

A identidade de um professor não nasce no primeiro dia de estágio. Constrói-se ao longo do tempo, nas experiências vividas, nas pessoas que nos marcam e nas escolhas que vamos fazendo, muitas vezes sem nos apercebermos do seu peso. Como afirma

Nóvoa (2017), a identidade docente é um processo dinâmico e contínuo, influenciado tanto pelo percurso pessoal como pelas experiências profissionais acumuladas. No meu caso, esse processo começou muito antes de entrar numa sala de aula como professora.

Não sei precisar bem quando é que tudo começou, mas, desde os sete ou oito anos, sempre senti que tinha uma aptidão natural e um gosto muito particular pelo desporto. Recordo, com orgulho ainda vivo, o dia em que marquei um golo no recreio da escola primária e o professor ficou genuinamente impressionado. A partir do 5.º ano, procurei participar em todas as atividades desportivas organizadas pela escola. Nos intervalos, também não largava a bola, juntava-me sempre aos alunos que usavam o espaço para jogar.

Tinha em casa um exemplo forte, o da minha irmã, que colecionava medalhas com um orgulho enorme, e queria fazer o mesmo. Foi no corta-mato escolar do 8.º ano que essa vontade tomou forma. Convicta de que iria manter o legado da minha irmã, prometi a mim mesma que iria conseguir o primeiro lugar, e assim aconteceu. No meio de tantas medalhas, e de alguns joelhos esfolados pelo caminho, foi crescendo, de forma silenciosa mas cada vez mais firme, a vontade inconformável de ser professora de EF.

Ainda no 3.º ciclo, quando fiz parte do Desporto Escolar (DE) de Badminton, senti, de perto, o orgulho que o meu professor demonstrava em cada conquista minha. A forma como celebrava as minhas conquistas e me incentivava fez-me perceber a influência que um professor pode ter no percurso de um aluno. Essa experiência ajudou-me a confirmar que era esse o caminho que queria seguir. Quando chegou o momento de fazer escolhas, escolhi o caminho que sempre fez sentido: estudar desporto.

Entrei no curso de Desporto e Dinamização da Atividade Física, no Colégio de São Gonçalo. Ainda hoje guardo esses três anos do ensino secundário como um período de enorme motivação e confirmação daquilo que desejava para o meu futuro. Foi também nesta fase que joguei futebol federado pela primeira vez, uma experiência que reforçou, de forma prática, a paixão pelo desporto que já vinha comigo desde a infância. Nas disciplinas práticas do curso, dinamizando atividades com crianças, percebi claramente que queria construir a minha vida profissional dentro deste universo.

Mais tarde, ingressei na FADEUP onde concluí a licenciatura em Ciências do Desporto, no ramo do Desporto e Populações Especiais. A formação na área do Desporto Adaptado (DA) representou, contudo, muito mais do que uma escolha académica. O

contacto com diferentes populações proporcionou-me conhecimentos e experiências que contribuíram profundamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Se tivesse de escolher uma palavra para descrever aquilo que mais cresceu em mim ao longo desse percurso, seria empatia. Aprendi a olhar primeiro para as capacidades de cada pessoa, a compreender necessidades distintas, a respeitar diferentes ritmos e a adaptar a minha intervenção de modo que todos pudessem encontrar no desporto um espaço de participação e de realização.

Foi precisamente nessa dimensão humana que reconheci a nobreza desta área. Percebi que o desporto podia assumir um significado muito maior do que a aprendizagem de uma modalidade ou a melhoria de uma capacidade física. Podia representar inclusão, autonomia, pertença, bem-estar e, em muitos casos, um dos momentos mais felizes do dia de uma pessoa. Em cada intervenção, sentia que a minha missão não era apenas organizar uma atividade, mas procurar proporcionar às pessoas com quem trabalhava um momento positivo, no qual se sentissem capazes, valorizadas e verdadeiramente incluídas. Se, através do desporto, conseguisse tornar aquele dia um pouco melhor e contribuir, ainda que de forma simples, para melhorar o seu quotidiano, então o meu trabalho tinha valido a pena.

Foi também esta ligação tão profunda ao DA que me trouxe uma dúvida inesperada. Depois de tantos anos a querer ser professora, comecei a questionar se o meu caminho não estaria nesta área, cuja importância e nobreza me tinham marcado de forma tão intensa. Contudo, o desejo de ser professora manteve-se mais forte e, por esse motivo, ingressei no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Escolher o ensino não significou, porém, deixar para trás tudo aquilo que o DA tinha ensinado. Pelo contrário, levei comigo uma forma mais empática de olhar para cada aluno, uma maior atenção às diferenças individuais e a convicção de que todos devem encontrar no desporto um espaço onde possam participar, aprender e sentir-se valorizados. Durante o mestrado, tive a oportunidade de crescer não apenas enquanto futura profissional, mas também enquanto pessoa. Cada unidade curricular, cada reflexão e cada experiência vivida contribuíram para consolidar a minha identidade enquanto professora de EF e constituíram um ponto de partida para a prática docente que pretendo desenvolver.

No plano pessoal, o desafio foi igualmente enriquecedor. Conciliar a vida académica com o cargo de tesoureira na associação de estudantes trouxe-me aprendizagens

essenciais para a vida. Aprendi a ser mais resiliente, mais dedicada e verdadeiramente empenhada em tudo o que faço. Ganhei a capacidade de gerir melhor o meu tempo, de estabelecer prioridades e, sobretudo, de não abdicar dos momentos de lazer que tanta falta fazem para manter o equilíbrio. Chorei, ri muito e vivi intensamente, guardando na memória estes como os melhores anos da minha vida académica. Para mim, o associativismo não foi apenas um cargo. Foi um compromisso com os outros e uma oportunidade de contribuir para melhorar a experiência académica dos meus colegas.

Um amigo sábio disse-me uma vez: "Quando passamos por alguma coisa, temos de deixá-la melhor do que a encontrámos." Essa frase tornou-se o meu lema. Quero passar pela faculdade, pelo estágio e pela minha querida associação de estudantes com o sentimento de dever cumprido, sabendo que dei o melhor de mim e que contribuí positivamente para os lugares e para as pessoas que fizeram parte deste percurso. É esta forma de estar que quero levar para a minha futura profissão: não passar indiferente pelos lugares nem pelas pessoas, procurar melhorar aquilo que estiver ao meu alcance e fazer com que cada aluno se sinta visto, acompanhado e capaz de evoluir.

2.2. Expectativas iniciais para esta nova etapa formativa

Esperei por este momento durante muito tempo. Ser professora de EF foi, desde sempre, o meu sonho, e chegar finalmente a esta etapa enchia-me de uma gratidão imensa. Por isso, foi com grande ansiedade, mas também com enorme expectativa, que aguardei o início do estágio. Era a concretização de um percurso longo e a porta de entrada para aquilo que sempre quis ser. Curiosamente, a essa ansiedade juntava-se também uma boa dose de confiança. Ao contrário de quem chega a esta etapa sem nunca ter contactado com o ensino, eu trazia comigo um conjunto de experiências que me deram segurança para a enfrentar. Tinha já orientado treinos de futebol com crianças, trabalhado em campos de férias, vivido algumas experiências em contexto escolar ao longo do mestrado e, de forma particularmente marcante, tinha-me envolvido num projeto com crianças com Trissomia 21. Todas estas experiências ensinaram-me a lidar com grupos, a comunicar com os mais novos e a adaptar-me a diferentes realidades, dando-me uma base de confiança para o que aí vinha.

Ainda assim, a confiança não anulava a ansiedade. Olhar para o ano que tinha pela frente despertava em mim uma vontade imensa de colocar em prática tudo o que

aprendera, mas também um nervosismo natural perante o desconhecido. Depois de anos a absorver conhecimento, chegava o momento de o colocar em prática no terreno, com uma turma real, com alunos reais. Confesso que as minhas expectativas eram ambiciosas, mas reconheço hoje que carregavam também alguma ingenuidade. Imaginava-me capaz de chegar e conquistar a turma, de aplicar os meus planos e de ver tudo a correr conforme o previsto. A realidade, como viria a perceber, raramente se deixa planear por completo.

O meu maior receio, contudo, era bem concreto: tinha medo de não conseguir gerir a turma. Assombrava-me a ideia de não conseguir impor-me, de não saber gerir a indisciplina, de que os alunos não me reconhecessem como professora. Esse receio da gestão da sala de aula foi, sem dúvida, a sombra que mais pesou sobre as minhas expectativas iniciais, e que só o tempo e a experiência vieram a dissipar.

A este desafio juntava-se outro, de natureza diferente, mas igualmente exigente. Enquanto tesoureira da associação de estudantes, desempenhava um papel que estava longe de ser meramente simbólico. As funções que desempenhava acarretavam responsabilidades fundamentais para o bom funcionamento da estrutura, obrigando-me a estar presente e a dedicar-lhes tempo e energia de forma constante A associação é, para mim, uma verdadeira segunda casa, um espaço que me preenche e ao qual me sinto profundamente ligada, e era precisamente por isso que sabia, à partida, que conciliar estas responsabilidades com as exigências do estágio seria um dos maiores testes deste ano. Eram dois mundos que me completavam, mas que competiam, inevitavelmente, pelo mesmo tempo e pela mesma dedicação.

Apesar de todos estes receios, havia uma certeza que se sobrepunha a tudo: a vontade de aprender e de me tornar a melhor professora que conseguisse ser. Encarava esta etapa não apenas como o fim de um percurso académico, mas como o verdadeiro início da minha vida profissional, e era com essa esperança, feita de nervosismo e de paixão em partes iguais, e sobretudo de gratidão por estar finalmente a viver o meu sonho, que me preparava para mergulhar no desconhecido.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. A escola cooperante: o lugar onde tudo ganhou forma

A minha PES decorreu numa escola básica e secundária que constitui a sede do agrupamento. Mais do que uma instituição, encontrei nesta escola um ecossistema

vibrante e complexo, onde coexistem culturas, percursos e realidades sociais muito diversas. A sua integração no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) não foi, para mim, apenas uma classificação burocrática, mas uma realidade palpável que definia o meu dia a dia. Atualmente na sua quarta geração, o Programa TEIP4, criado pelo Despacho n.º 7798/2023, procura promover a inclusão e o sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar em contextos marcados por maior vulnerabilidade social. Foi exatamente essa missão que encontrei materializada nos corredores desta escola.

A missão da instituição, promover uma educação inclusiva e de qualidade, não estava apenas escrita no papel. Sentia-se nos corredores, através da relação de proximidade entre professores, alunos e funcionários e no cuidado colocado nas atividades escolares. Bastava entrar pela porta principal para sentir isso. Apesar de não ser um espaço que frequentasse muito, uma vez que, enquanto estagiária de EF, os meus dias eram vividos sobretudo no pavilhão, sempre que surgia a oportunidade de passar pela entrada, durante reuniões ou nas pausas para o lanche, encontrava-a transformada ao ritmo das épocas do ano. Um mural pelo Dia dos Mortos, a escola vestida de Natal, celebrações do Dia dos Namorados com serenatas feitas pelos alunos, uma semana dedicada ao Dia da Paz e trabalhos manuais sobre arte rupestre: tudo ficava em exposição naquela entrada que, para mim, era o coração da escola. (Anexo 1) Todas as vezes que entrava, não conseguia deixar de me admirar. Havia um cuidado esplêndido em cada trabalho e o facto tudo ser obra dos alunos tornava aquele espaço ainda mais especial. Percebi que há uma diferença enorme entre uma escola que guarda o que os alunos fazem numa gaveta e uma escola que escolhe mostrá-lo. Foi talvez uma das coisas que mais prazer me deu neste ano. Sentir que estava num lugar que se importava em acolher, tanto a mim, enquanto estagiária como, certamente, os próprios alunos que ali estudam.

Também os professores e os funcionários contribuíam para essa sensação. Bastava cruzarmo-nos para haver sempre um sorriso, um "bom-dia" ou "boa-tarde" dito com genuína disponibilidade. Eram gestos simples de cortesia, mas sentia-se, nas palavras ditas com doçura, o calor de quem nos acolhia. Como referem Bastos et al. (2024), uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que se constrói nas práticas quotidianas e nas relações humanas, e não apenas nos documentos orientadores. Foi isso que vivi desde o primeiro dia, e essa forma como fui acolhida acabou por moldar a minha própria postura

enquanto professora. Aprendi, pelo exemplo, que um ambiente acolhedor não se decreta, mas se constrói nesses pequenos gestos do quotidiano.

Do ponto de vista dos espaços destinados à EF, a escola oferecia condições diversificadas. Dentro do recinto escolar existiam dois pavilhões. Num deles encontravam-se os ginásios 1 e 2, correspondentes a duas áreas de prática separadas dentro do mesmo espaço, enquanto o outro integrava o ginásio 3. A escola dispunha ainda de dois espaços exteriores: um relvado sintético de futebol de cinco e um campo de futebol de onze. Fora do recinto da escola, encontrava-se também o pavilhão 13, cedido pela Câmara Municipal para a realização de aulas de EF e de outras atividades da escola.

Antes de me sentir professora, senti-me em casa num pavilhão. Foi ali que dei os primeiros passos, ainda hesitantes, antes de sequer perceber o que significava a prática profissional. Foi ali, no ginásio 1 da escola, que senti a mudança de papel, deixei de ser a aluna que ia às aulas de EF para passar a ser a estagiária que as prepara e as lidera. Um pavilhão escuro, com pouca luz natural, húmido, frio, e com três camadas de piso, que contra todas as expectativas, se tornou um refúgio vital para os alunos. E, inesperadamente, descobri que aquele lugar imperfeito era também o meu próprio abrigo. Aprender a gerir uma aula naquelas condições constituiu, por si só, uma aprendizagem. Houve, inclusive, um momento em que o grupo de EF teve de tomar a decisão, por razões de segurança, de cancelar o torneio interno de basquetebol 3x3, que simplesmente não podia decorrer naquelas condições. Mas, na verdade, essa foi apenas a decisão mais visível. Só hoje, olhando para trás, percebo que a atenção ao espaço esteve sempre presente na minha prática, sem que muitas vezes me apercebesse. Mudava os alunos de sítio quando o piso estava mais escorregadio, ou em zonas levantadas, evitava certas zonas nos exercícios com maior intensidade, adaptava a organização em função das pingas do dia. Fazia-o de forma quase automática, mas com a consciência clara de uma responsabilidade que não podia falhar, a segurança dos alunos estava sempre em primeiro lugar. Contudo, aquele espaço frio deixou-me memórias muito boas. Nas manhãs frias, em que as mãos já não se sentiam, existia o toque humano, na tentativa carinhosa de as aquecer. Quando ouvia o inevitável "estão mesmo frias", eu respondia prontamente com a frase herdada da minha mãe: "mãos frias, coração quente." E era verdade: foi nesse calor humano que se formaram ligações com o núcleo de estágio (NE) que tornaram este ano ainda mais leve e acolhedor. A qualidade dos espaços físicos é, naturalmente, um fator condicionante da prática pedagógica em EF (Bento, 2003), mas esta experiência

ensinou-me que o ambiente relacional e afetivo pode superar, em muito, as limitações das infraestruturas.

O pavilhão 13 encheu-me os olhos à primeira vista. Era novo, arrumado, com boas balizas, boa luz natural e amplas janelas para a rua. O cenário que qualquer professor de EF imagina para as suas primeiras aulas. O material disponível não era abundante, mas a vontade de utilizar aquele espaço era enorme. Quando comecei a lecionar naquele pavilhão, percebi que a primeira impressão não revelava todas as suas limitações. A acústica do espaço colocou-me dificuldades que não tinha antecipado. Estava habituada a um pavilhão mais pequeno, onde a projeção da voz não era um problema. Naquele espaço, sempre que decorria outra aula em simultâneo, o som das bolas a bater no chão e das diferentes atividades dificultava consideravelmente as minhas explicações. A turma era grande e, para não a mobilizar a cada instrução, tentava explicar os exercícios à distância. Cedo percebi, contudo, que essa estratégia era inviável. Esta dificuldade obrigou-me a alterar a minha abordagem: passei a reunir os alunos sempre que precisava de apresentar ou esclarecer uma tarefa, mesmo que isso implicasse investir alguns minutos na reorganização da turma. Foi uma excelente forma de perceber que existem estratégias que também protegem a saúde dos profissionais de EF, uma vez que a voz constitui uma das suas principais ferramentas de trabalho e, como tal, exige cuidado.

Relativamente aos campos de futebol, ao contrário do que se poderia esperar, estes espaços eram geridos por uma empresa externa e a sua utilização estava restrita, exclusivamente, às aulas de EF. Só tive oportunidade de os usar no 3.º período, e essa demora deu-me tempo para refletir sobre o que aquela restrição representava para os alunos. Durante os intervalos, estes campos permaneciam inacessível, e a escola dispunha de muito poucos locais alternativos onde os alunos pudessem correr, jogar à bola ou simplesmente ocupar o corpo. Apesar de existirem algumas tabelas espalhadas, não havia um espaço verdadeiramente aberto ao movimento e à liberdade. Considero esta uma limitação importante, sobretudo numa escola onde a EF, por si só, dificilmente conseguirá compensar a ausência de oportunidades diárias de atividade física livre.

Para além dos espaços de prática, a sala dos professores revelou-se um espaço de aprendizagem informal de enorme valor. Foi lá que as risadas ficaram gravadas nas paredes e que sobrevivemos a reuniões intermináveis. Não era, contudo, um espaço só de professores de EF, nem só de estagiários, ali reunia-se toda a comunidade docente da escola, e foi nesse convívio alargado que encontrei muitas das minhas aprendizagens mais

significativas. As próprias reuniões, para além do trabalho que ali se discutia, ensinaram-me bastante sobre organização e gestão do tempo. Foi sobretudo a ouvir professores com mais anos de experiência que me foi ajudando a construir a professora que quero ser: as dificuldades que atravessaram, as expectativas que um dia tiveram, aquilo que hoje fariam de forma diferente. Foi também nessas conversas que percebi a importância de arriscar sem medo nesta profissão, sobretudo em EF, onde construir um percurso sólido exige coragem para experimentar coisas novas. Cada conversa, cada exemplo partilhado naquele espaço, tornou-se material de reflexão, sobre o que acredito ser correto nesta profissão, sobre o que quero levar comigo e sobre o que, um dia, também eu vou querer partilhar com quem estiver a começar. A identidade docente não se constrói de forma isolada, desenvolvendo-se também nas relações, na colaboração e na partilha entre professores (Nóvoa, 2017).

Num dos cantos da sala existia ainda um espaço especial, o bar dos professores. Durante as pausas das reuniões, era ali que alimentávamos o corpo e as ideias, alternando naturalmente quem chegava à carteira. Hoje pagava um, amanhã pagava outro, numa dinâmica tão espontânea que dispensava qualquer regra. Foi nessa informalidade que percebi que uma escola também se constrói nos intervalos, nas pausas e nos pequenos gestos de quem partilha a mesma missão.

3.2. O núcleo de estágio: um caminho partilhado

Existem escolhas que podem marcar profundamente o nosso percurso e a escolha da escola foi uma delas. Foram muitos os "ses" colocados em cima da mesa. E se não ficasse na primeira opção? E se tivesse escolhido uma escola mais perto de casa? Havia aspetos sobre os quais já tinha algumas indicações. Tinha ideia de quem poderiam ser o professor cooperante (PC) e a PO, e a possibilidade de ser acompanhada por uma orientadora da faculdade que já conhecia dava-me alguma segurança. Mas o mais importante fugia por completo ao meu controlo: não tinha como saber quem seriam os meus companheiros de batalha. Assombravam-me relatos de núcleos onde reinava o "cada um por si", ambientes frios em que a entreajuda era palavra vazia. Sabia, contudo, que o NE não seria apenas um grupo de trabalho, mas também um espaço de aprendizagem, partilha e desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003).

Tive uma sorte gigante. Éramos três, muito diferentes uns dos outros, um sereno e organizado, o outro brincalhão e paciente, e eu, a mais emotiva e entusiasta. Sempre acreditei que uma equipa funciona pelo equilíbrio, e era isso que tínhamos. A entreajuda foi, desde o primeiro momento, a marca do nosso trabalho, na conceção das UD, na planificação das aulas e, sobretudo, na discussão honesta daquilo que tinha corrido bem e do que podia melhorar, e foi nessa partilha constante que aprendi a olhar para os meus erros sem me sentir diminuída.

Se tivesse de escolher um momento que traduz o valor deste grupo, escolheria a primeira aula de cada UD, geralmente uma das mais desafiantes, com as perguntas a amontoarem-se e sem uma resposta óbvia. Fossem quais fossem as dúvidas, sentávamo-nos, falávamos, procurávamos em conjunto a forma mais adequada de começar. Nenhum de nós ficou alguma vez sozinho com as suas dúvidas. Seria desonesto, contudo, pintar este ano como um percurso sem arestas. Houve fases em que senti alguma competição entre nós, não uma competição maldosa, mas aquela que nasce quando três pessoas querem, todas elas, chegar à excelência. Mas essa competição nunca teve força suficiente para quebrar o que nos unia, e quando as perdas inesperadas nos atravessaram o caminho, foi uns nos outros que encontrámos abrigo.

O PC foi um dos fatores que pesaram na minha escolha da escola. Tinha ouvido falar do seu trabalho e da forma como criava bons laços com os seus orientandos. Lembro-me da primeira reunião e do choque de realidade que representou. A quantidade de trabalho apresentada fez-me perceber, de imediato, que estava perante um professor exigente e rigoroso no cumprimento dos prazos. Ainda assim, deixava-nos arriscar. Numa das minhas primeiras aulas de basquetebol, afixei balões nas tabelas para que os alunos, ao executarem o lançamento na passada, procurassem soltar a bola o mais alto possível. Ele questionou-me, mas, em vez de me travar, reforçou uma ideia que nunca esqueci: uma proposta diferente também pode resultar, desde que tenha uma intenção pedagógica clara. Quando comecei a enviar planos em atraso, também não deixou passar. Confrontou-me diretamente, dizendo que me estava a desculpar vezes de mais e que tinha de decidir o que era prioritário. Na altura fiquei nervosa, mas percebi, com o tempo, que aquele alerta foi determinante. Na reta final do ano, o professor teve de se ausentar por motivos de saúde. Foi um período difícil, mas permitiu-me compreender o alcance do trabalho que tinha desenvolvido connosco. As bases que nos tinha ajudado a construir deram-nos condições para assumir uma autonomia que, até então, ainda não tínhamos experienciado

plenamente. Na sequência da ausência do PC, o acompanhamento do núcleo passou a ser assegurado por outra professora cooperante. Embora o tempo que partilhámos tenha sido curto, foi suficiente para reconhecer nela uma professora calma, próxima e muito respeitada pelos alunos. A serenidade com que conduzia as diferentes situações mostrou-me, pelo exemplo, que a calma também pode ser uma forma de autoridade e que o respeito dos alunos se constrói através da coerência, da segurança e da proximidade. Chegou numa fase de mudança e recebeu-nos com disponibilidade, ajudando a dar continuidade ao trabalho que vinha a ser desenvolvido. Guardo, por isso, um carinho muito especial por ela e levo comigo a sua forma serena de estar na profissão.

Com a PO o percurso foi um bocadinho diferente. Conhecia-a da licenciatura e do mestrado e, confesso, inicialmente não foi fácil aproximar-me dela. Percebi rapidamente que estava perante uma professora exigente e com regras muito definidas e, como sou, por natureza, mais flexível, senti que tínhamos formas diferentes de trabalhar. Com o tempo, compreendi que essa diferença me poderia ajudar a crescer. Sendo eu uma pessoa que precisa de prazos claros e de alguma exigência para cumprir os tempos definidos, percebi que era esse o tipo de acompanhamento de que precisava. Admiro-a pela sua organização, mas também pela proximidade que estabelece com os alunos. Mostra-se disponível para os ouvir, conversar com eles e procurar compreender de que forma os pode ajudar. Foi ela quem nos levou a repensar o modelo de plano de aula, simplificando-o para o tornar mais claro e mais útil na prática. Utilizei ainda uma ficha de observação que ela tinha usado nas suas aulas, e que se revelou um dos instrumentos mais valiosos deste ano, precisamente por me ter ajudado a identificar aspetos concretos da minha intervenção de que precisava de melhorar e a orientar a reflexão sobre a prática. E foi também ela quem, logo no início do ano, nos deu o nome pelo qual passámos a ser conhecidos entre nós, "morcões". Ao longo do ano, sempre que avançávamos uma etapa importante, íamos mudando também o nosso nome e a nossa imagem, num percurso paralelo ao da metamorfose que estávamos, verdadeiramente, a fazer.

Termino esta etapa reconhecendo a importância que o NE teve no meu percurso e nas aprendizagens que fui construindo ao longo do ano. Com os meus colegas e professores, percebi que crescer enquanto professora não depende apenas daquilo que sou capaz de fazer sozinha, mas também da disponibilidade para ouvir, aceitar críticas, questionar as minhas decisões e aprender com diferentes formas de olhar para a mesma situação. Cada um, à sua maneira, contribuiu para esse crescimento, por vezes através do apoio, outras

vezes através da exigência e do confronto de ideias. Levo, por isso, a certeza de que a identidade de um professor também se constrói na relação com aqueles que partilham o caminho connosco e que nos ajudam a ver aquilo que, sozinhos, talvez não conseguíssemos reconhecer (Nóvoa, 2017).

3.3. Conhecer para ensinar: as minhas turmas

3.3.1. A turma residente

A minha PES desenvolveu-se com uma turma do 7.º ano. No início do ano, o grupo era constituído por 15 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, e apresentava uma clara predominância masculina, com 11 rapazes para apenas 4 raparigas. Tratava-se, além disso, de um grupo culturalmente diverso, constituído por alunos de nacionalidade portuguesa, brasileira e angolana.

Conhecer os alunos foi, desde o início, uma das minhas prioridades. Como sublinham Bastos et al. (2024), esse conhecimento não se esgota no preenchimento de uma ficha de caracterização, sendo um processo contínuo que permite adaptar o ensino às necessidades de cada aluno e sustentar uma EF verdadeiramente inclusiva. Nas primeiras aulas, recorri a uma ficha individual que me permitiu conhecer as modalidades preferidas dos alunos, os seus níveis de motivação para a disciplina e algumas das experiências desportivas que traziam consigo. No entanto, cedo percebi que as informações recolhidas constituíam apenas um ponto de partida. Foi através da observação diária, das conversas e da forma como cada aluno reagia às diferentes tarefas que comecei verdadeiramente a conhecê-los.

A ficha revelou que o futebol reunia a preferência da maioria, enquanto o voleibol e a dança se encontravam entre as modalidades menos apreciadas. Esta informação levou-me a pensar, desde cedo, na necessidade de apresentar os conteúdos menos valorizados através de tarefas mais dinâmicas e lúdicas, evitando uma abordagem excessivamente analítica sempre que sentisse a motivação da turma a diminuir. No caso do voleibol, a resposta dos alunos viria a surpreender-me pela positiva, num percurso que desenvolvo mais à frente. Esta experiência mostrou-me que as preferências inicialmente manifestadas pelos alunos não devem ser entendidas como definitivas. Cabe também ao professor criar

condições para que descubram interesse por conteúdos com os quais, à partida, sentem menor afinidade.

Desde o início do ano letivo que caracterizei esta turma como um grupo com uma presença forte. Os alunos eram muito comunicativos, enérgicos e, por vezes, impulsivos, revelando uma necessidade constante de conversar e uma tendência para responder prontamente. Estas características exigiram uma gestão de aula particularmente ativa e atenta. À medida que fui percebendo quais os alunos que mais facilmente se distraíam quando estavam juntos, comecei a tomar decisões mais conscientes relativamente à sua disposição no espaço e à formação das equipas. Não se tratava apenas de os separar, mas de criar condições que lhes permitissem manter a atenção e participar de forma mais produtiva.

Apesar destas dificuldades, a elevada motivação da maioria dos alunos pela EF constituía um aspeto favorável. Quase todos assinalaram valores elevados na escala de motivação incluída na ficha inicial e vários atribuíram-lhe o valor máximo de 10. Este gosto pela disciplina facilitava o envolvimento nas tarefas, mas não eliminava a necessidade de continuar a motivá-los, sobretudo perante modalidades menos apreciadas ou atividades que exigiam maior persistência. Além disso, poucos alunos praticavam desporto federado fora da escola e o grupo apresentava níveis distintos de experiência motora e de compreensão tática. Esta heterogeneidade obrigou-me a ajustar as tarefas, o *feedback* e o grau de dificuldade aos diferentes ritmos de aprendizagem.

O desafio pedagógico ganhou outra dimensão com a presença de dois alunos com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o RTP é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. É elaborado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e identifica os fatores que facilitam ou dificultam o progresso do aluno, as medidas a mobilizar, a forma como devem ser operacionalizadas, os responsáveis pela sua implementação e os procedimentos destinados a avaliar a sua eficácia. Embora ambos possuíssem RTP, estes alunos apresentavam características e necessidades muito distintas. Um deles necessitava sobretudo de maior acompanhamento e atenção, mas destacava-se pela sua competência motora, pelo rigor na execução e pela predisposição constante para participar. A sua presença ajudou-me a questionar a ideia de que um aluno abrangido por medidas de suporte apresentará necessariamente dificuldades na componente motora. A outra aluna realizava as tarefas individuais sem dificuldades

significativas, mas revelava maior insegurança nos jogos coletivos, particularmente ao nível da comunicação e da integração no grupo. O contraste entre os dois mostrou-me que a existência do mesmo documento não implica respostas pedagógicas iguais. Mais do que conhecer as medidas previstas no RTP, era necessário compreender a forma particular como cada aluno participava e aprendia.

O desequilíbrio entre rapazes e raparigas também exigiu decisões deliberadas na organização das aulas, sobretudo nos jogos coletivos. Ainda assim, depressa percebi que seria simplista explicar todas as diferenças de participação apenas através do género. Uma das raparigas encontrava-se plenamente integrada e participava de igual para igual com os rapazes. Outra faltava com muita frequência e acabaria por sair da turma nas primeiras semanas. As restantes tendiam a assumir uma posição mais discreta quando o jogo aumentava de intensidade, entre elas a aluna com RTP. O sexo cruzava-se, assim, com o nível de confiança, a experiência em cada modalidade e as próprias relações estabelecidas dentro da turma. Perante esta realidade, assumi desde cedo a responsabilidade pela constituição das equipas. Pode parecer apenas um pormenor organizativo, mas percebi que esta era uma das decisões com maior influência na equidade da aula. Deixar que os alunos escolhessem livremente os colegas poderia levar a que fossem sempre os mesmos a ficar para o fim ou a ocupar uma posição secundária. Por isso, procurei formar equipas heterogéneas, equilibrando os diferentes níveis de competência e evitando a concentração dos alunos mais experientes num único grupo. Contudo, também compreendi que constituir equipas equilibradas não garantia, por si só, a participação efetiva de todos. Ao observar a aluna com RTP durante os jogos de basquetebol, reparei que a bola raramente lhe chegava às mãos. Para responder a esta situação, introduzi uma regra segundo a qual todos os elementos da equipa tinham de tocar na bola antes de ser permitido o lançamento ao cesto. Esta alteração simples obrigou os alunos com mais facilidade a envolver os colegas que anteriormente procuravam menos durante o ataque. A participação deixou de depender apenas da iniciativa individual e passou a estar integrada na própria estrutura da tarefa. Naquele momento, percebi que a inclusão não pode depender somente de apelos ao respeito ou ao *fair play*; também precisa de ser construída através das regras, das tarefas e das decisões do professor.

A composição da turma não se manteve estável ao longo do ano. Nas primeiras semanas, saíram dois alunos, um rapaz e a aluna que raramente comparecia às aulas, e o grupo passou a contar com 13 elementos, dos quais apenas três eram raparigas. Mais

tarde, chegaram duas novas alunas brasileiras, ficando a turma novamente constituída por 15 alunos: 10 rapazes e 5 raparigas. As duas alunas revelaram pouco contacto prévio com várias das modalidades que iríamos abordar, o que me obrigou a repensar algumas tarefas e a procurar formas de lhes proporcionar as aprendizagens fundamentais sem comprometer o acompanhamento dos restantes alunos. A sua chegada recordou-me que a caracterização de uma turma nunca está verdadeiramente concluída. A turma muda e, com ela, também o planeamento e as respostas do professor precisam de ser ajustadas.

A criação de laços com esta turma não foi imediata. No início, a minha postura era mais calma e próxima e, quando percebi que precisava de assumir uma posição mais firme, tive receio de perder a ligação que começava a construir com os alunos. Aconteceu precisamente o contrário. À medida que fui estabelecendo limites mais claros e intervindo de forma mais consistente, o funcionamento das aulas tornou-se mais estável e a nossa relação ganhou segurança. Com o passar das aulas, senti que os alunos deixaram de me ver apenas como "a estagiária" e começaram a reconhecer-me como a sua professora.

Essa aproximação tornou-se visível também fora dos momentos de aula. Alguns alunos passaram a procurar-me para desabafar, pedir uma opinião ou simplesmente contar o que tinham feito durante o fim de semana. Eram conversas simples, mas mostravam-me que a relação construída no pavilhão já ultrapassava a organização dos exercícios e a aprendizagem dos conteúdos. Esta turma ensinou-me que a firmeza e a proximidade não são formas opostas de estar no ensino. Quando existem coerência, respeito e disponibilidade para ouvir, ambas podem crescer lado a lado.

Um dos sinais mais simples, mas também mais significativos, dessa aproximação foi o grito de turma que criámos. A ideia nasceu da minha vontade de terminar cada aula com os alunos reunidos num momento descontraído, mas que fosse verdadeiramente nosso. Quando lhes pedi que escolhessem o grito, responderam, em tom de brincadeira, que seria "*TECHNOLOGIA*!", numa referência a expressões que circulavam na internet. Nas primeiras vezes, a proposta não pareceu ser muito bem recebida: alguns alunos participavam com vergonha e outros quase não se faziam ouvir. Ainda assim, continuei a terminar as aulas dessa forma, porque acreditava que aquele pequeno ritual poderia reunir a turma em torno de algo comum. À medida que as semanas passaram e a nossa ligação se fortaleceu, o grito foi ganhando outro significado. Os alunos que inicialmente se mostravam mais constrangidos passaram a tomar a iniciativa de começar a contagem e, depois do "um, dois, três", gritávamos todos, em conjunto, "*TECHNOLOGIA*!". Aquilo

que começou como uma brincadeira tornou-se o momento com que encerrávamos cada aula. Percebi, assim, que confiar numa intuição pedagógica não significa insistir de forma cega, mas dar tempo à proposta e observar se esta começa a fazer sentido para os alunos. Quando recordo esta turma, é aquele grito que ainda consigo ouvir na minha cabeça.

Hoje sei que conhecer esta turma exigiu muito mais do que reunir informações sobre idades, preferências ou experiências desportivas. Exigiu perceber quem precisava de ser chamado ao jogo, quem necessitava de regras mais claras, quem precisava de mais tempo e quem procurava simplesmente sentir que pertencia ao grupo. Esse conhecimento traduziu-se em decisões concretas como reorganizar equipas, alterar regras para garantir a participação de todos, ajustar tarefas aos diferentes níveis de aprendizagem, estabelecer limites mais firmes e criar momentos que reforçassem a união da turma. Foi neste exercício diário de observar, decidir e reajustar que deixei de ensinar para uma turma imaginada e comecei verdadeiramente a ensinar os alunos que tinha diante de mim. É essa atenção a cada aluno, sem perder de vista o grupo, que passou a orientar a minha forma de ensinar.

3.3.2. As turmas partilhadas

A par da turma residente, tive ainda a oportunidade de lecionar duas turmas partilhadas do ensino secundário, ambas do 11.º ano. Este primeiro contacto com alunos mais velhos despertou em mim alguma apreensão. No início da PES, receava que a reduzida diferença de idades pudesse influenciar a forma como me viam e que não conseguisse afirmar-me como professora. Temia ser encarada mais como uma colega do que como alguém responsável por orientar as suas aprendizagens e conduzir a aula.

A primeira turma que lecionei era constituída por 28 alunos, dos quais 18 eram raparigas e 10 eram rapazes. A dimensão da turma despertou em mim algum receio relativamente à organização e à gestão das aulas. Por estar habituada a trabalhar com uma turma residente mais reduzida, questionava-me sobre a minha capacidade para organizar tantos alunos, gerir as transições entre as tarefas e assegurar o envolvimento de todos sem comprometer o tempo útil de aula. Ainda assim, procurei encarar esta realidade como um desafio e como uma oportunidade para desenvolver novas estratégias de intervenção. A fase de observação foi particularmente importante nesse processo. Ao acompanhar as aulas conduzidas pelos meus colegas e pelo PC, comecei a prestar maior atenção à forma como distribuíam os alunos pelo espaço, constituíam os grupos, organizavam o material

e conduziam as transições entre os exercícios. Essas observações proporcionaram-me ideias e estratégias que fui adaptando à minha forma de ensinar, evidenciando o valor formativo da aprendizagem construída no contacto com os colegas e com o PC (Batista & Graça, 2021). Percebi, assim, que a gestão de uma turma numerosa não depende apenas da capacidade de controlar o grupo, mas também da preparação antecipada, da clareza das instruções e de uma organização eficiente do espaço, dos materiais e das tarefas (Rosado & Mesquita, 2009).

Já conhecia esta turma da fase de observação, realizada durante o 1.º período, e a perceção inicial que construí foi a de um grupo pouco motivado para a disciplina e que demonstrava pouco entusiasmo perante as aulas de EF. Durante esse período, observei também que a turma integrava um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) que se recusava frequentemente a participar nas tarefas propostas e assumia, por vezes, uma postura de confronto perante o PC. Procurei não interpretar estes comportamentos apenas como falta de vontade, nem assumir que resultavam necessariamente da sua condição. Encarei-os como um desafio à minha capacidade de compreender o aluno, estabelecer uma relação com ele e encontrar formas adequadas de promover a sua participação.

A PEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Contudo, a forma como estas características se manifestam e influenciam a participação varia significativamente de pessoa para pessoa. (American Psychiatric Association, 2022) Por esse motivo, conhecer o diagnóstico não era suficiente para compreender as necessidades daquele aluno, nem permitia antecipar, por si só, a resposta pedagógica mais adequada (Direção-Geral da Educação, 2018b). Foi por isso que, logo nas primeiras aulas de observação, procurei aproximar-me dele, conhecer os seus interesses e perceber de que forma poderia motivá-lo para promover a sua participação nas aulas de EF.

A segunda turma apresentava um perfil bastante diferente, tanto na sua composição como na atitude perante a disciplina. Era constituída por 18 alunos, dos quais apenas quatro eram raparigas, e a maioria praticava desporto federado. Revelava uma elevada predisposição para a EF e envolvia-se facilmente nas tarefas propostas, contrastando claramente com a primeira turma. Também integrava um aluno com PEA, mas as suas necessidades eram distintas das observadas no aluno da turma anterior. Participava sem

dificuldades significativas nos exercícios individuais, embora revelasse maiores limitações ao nível da comunicação e da integração nos jogos coletivos.

O contacto com estes dois alunos com PEA permitiu-me aplicar, num contexto real, um princípio já presente na minha formação na área da Atividade Física Adaptada. Uma mesma designação clínica não corresponde necessariamente às mesmas características, comportamentos ou necessidades. Enquanto um deles exigia sobretudo um trabalho de aproximação e de envolvimento nas tarefas, o outro precisava de apoio para comunicar e encontrar o seu espaço nas dinâmicas coletivas. Esta diferença reforçou a importância de partir da observação e do conhecimento individual de cada aluno, em vez de definir a intervenção apenas com base no diagnóstico.

Estas duas turmas levaram-me, sobretudo, a confrontar o receio de que a proximidade de idades pudesse fragilizar a minha autoridade. Com o tempo, percebi que ser reconhecida como professora dependia menos da diferença de idades e mais da clareza, da segurança e da coerência com que assumia a responsabilidade pela aula. Este processo traduziu-se numa afirmação gradual da minha posição enquanto professora (Nóvoa, 2017). Paralelamente, a intervenção com os dois alunos com PEA permitiu-me transportar para o contexto escolar conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação e traduzi-los em respostas ajustadas a cada situação. Foi com estes dois grupos que comecei a sentir-me capaz de ensinar no ensino secundário, não porque todas as inseguranças tivessem desaparecido, mas porque compreendi que a autoridade e a proximidade podiam ser construídas em simultâneo.

4. Área I – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1. Da professora que imaginei à professora que comecei a construir

Há conhecimentos que só ganham verdadeiro significado quando precisam de se transformar em decisões diante de uma turma. Foi assim que vivi a passagem da formação inicial para o contexto real de ensino. Veenman (1984) descreve esta entrada na profissão como um "choque com a realidade", marcado pela complexidade e pela imprevisibilidade do quotidiano escolar. Reconheci esse choque quando tive de ajustar aquilo que tinha imaginado às características dos alunos, tomar decisões em poucos segundos e reformular planos que nem sempre produziam o efeito esperado. Foi nesse processo que comecei a

compreender o que significava organizar e conduzir o ensino, estabelecer regras, gerir o tempo e o espaço, adaptar tarefas, avaliar as aprendizagens e responder ao imprevisto.

Esta experiência não significou deixar a teoria para trás. Pelo contrário, obrigou-me a mobilizar os conhecimentos construídos ao longo da formação perante as situações concretas que encontrava e a refletir criticamente sobre as decisões tomadas. Como referem Batista e Queirós (2013), a formação profissional deve desenvolver a capacidade de mobilizar conhecimentos e competências em situações concretas da prática. Aos poucos, percebi que ensinar não consistia em reproduzir modelos ou aplicar soluções previamente definidas, mas em selecionar, adaptar e transformar aquilo que tinha aprendido em respostas adequadas aos alunos e ao contexto. Foi neste movimento contínuo entre aquilo que sabia e aquilo que cada aula exigia que comecei a construir a minha forma de ensinar.

Antes de iniciar a PES, imaginei muitas vezes como seria estar diante de uma turma. Acreditava que a minha personalidade amigável e descontraída me conduziria naturalmente a uma relação de proximidade com os alunos e não me imaginava a adotar uma postura rígida ou distante. Ao mesmo tempo, admirava os professores que conseguiam conciliar essa proximidade com firmeza, estabelecendo limites e regras claras desde o primeiro dia. Tive a oportunidade de observar esse equilíbrio em duas professoras ao longo do meu percurso académico e foi essa postura que inicialmente procurei reproduzir. O problema é que ela não me pertencia. Tal como defende Nóvoa (2009), a dimensão pessoal é indissociável da profissionalidade docente, pelo que aprender a ensinar também implicou descobrir uma forma de exercer a autoridade sem deixar de ser quem sou.

Nas primeiras aulas, deixei que a proximidade orientasse grande parte da minha intervenção, acreditando que seria suficiente para conquistar a turma e criar um ambiente positivo. Cedo percebi, porém, que a empatia, por si só, não sustentava o funcionamento da aula. Ser firme não significava adotar uma postura distante ou contrariar a minha maneira de estar. Significava definir expectativas claras, estabelecer limites, aplicar as regras com coerência e assumir as decisões necessárias, mesmo quando estas não eram bem recebidas no imediato. A firmeza que admirava noutras professoras não era apenas um traço de personalidade, mas uma prática construída diariamente. Encontrar uma forma própria de conciliar proximidade e firmeza tornou-se, por isso, um dos principais desafios do meu percurso. Paralelamente, a minha formação na área da Atividade Física Adaptada

reforçou igualmente a convicção de que uma aula só pode ser considerada bem-sucedida quando cria condições para que todos os alunos participem e aprendam. Contudo, a prática mostrou-me que incluir não significa apenas permitir que o aluno esteja presente ou adaptar pontualmente uma tarefa. Significa conhecer quem tenho diante de mim, reconhecer diferentes níveis de competência, interesses e necessidades e tomar decisões que promovam uma participação efetiva e uma aprendizagem com significado. A literatura sobre inclusão em EF reforça precisamente que a qualidade do ensino se manifesta na capacidade de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, respeitando a diversidade existente dentro de cada turma (Batista & Resende, 2023; Batista et al., 2024).

Este entendimento tornou-se um critério para analisar as minhas próprias decisões. Não bastava que uma tarefa estivesse bem organizada ou que a aula decorresse sem interrupções. Era necessário perceber quem participava, quem aprendia, quem permanecia à margem e o que poderia fazer para alterar essa realidade. Assim, a organização e a gestão do ensino deixaram de representar apenas aspetos operacionais da aula e passaram a ser entendidas como dimensões profundamente pedagógicas. A forma como constituía os grupos, distribuía o espaço, comunicava as instruções, diferenciava as tarefas e avaliava as aprendizagens tinham implicações diretas nas oportunidades de participação, envolvimento e progressão proporcionadas a cada aluno.

Nos subcapítulos seguintes, aprofundo as dimensões que estruturaram esta prática: o planeamento nos seus diferentes níveis, os modelos e as estratégias de ensino mobilizados, a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo dos três períodos com a turma residente e as turmas partilhadas, os processos de avaliação e, por fim, o papel da observação enquanto instrumento de análise e desenvolvimento profissional.

4.2. Do currículo à prática: pensar, decidir, planear

Se a aula me obrigava a decidir no instante, o planeamento permitia-me antecipar essas decisões antes de entrar no espaço de aula. Planear foi, por isso, uma das tarefas mais exigentes e, simultaneamente, mais decisivas da minha prática. Foi através deste processo que procurei transformar as orientações curriculares em decisões concretas, adequadas às características dos alunos e às condições reais do contexto em que trabalhava.

O ponto de partida foram as Aprendizagens Essenciais da disciplina de EF (Direção-Geral da Educação, 2018a), enquanto referencial curricular para a planificação, a realização e a avaliação do ensino e da aprendizagem. Contudo, passar do currículo para a prática não significava apenas transcrever os conteúdos previstos para um documento. Exigia interpretar essas orientações, selecionar prioridades, definir objetivos, organizar os conteúdos e decidir de que forma poderiam ser ensinados àquela turma. As características dos alunos, os seus diferentes níveis de desempenho, o tempo disponível e as condições materiais e espaciais da escola influenciaram, assim, as decisões tomadas.

Neste sentido, o planeamento não foi entendido como uma previsão rígida de tudo o que deveria acontecer, mas como uma orientação intencional e aberta ao reajustamento. Embora permitisse antecipar possibilidades e conferir coerência ao processo de ensino, precisava de permanecer sensível às respostas dos alunos e aos acontecimentos de cada aula. Segundo Bento (2003), o planeamento concretiza-se em três níveis distintos, mas complementares: o planeamento anual (PLA), a unidade didática (UD) e o plano de aula (PA). O primeiro proporciona uma visão global do percurso a desenvolver durante o ano letivo. O segundo organiza e sequencia o ensino de cada modalidade. O terceiro transforma as decisões anteriores em tarefas, estratégias e formas concretas de intervenção. A articulação entre estes níveis permite conferir intencionalidade, continuidade e coerência ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo da PES, compreendi que esta organização não funcionava apenas do nível mais abrangente para o mais específico. Aquilo que observava em cada aula levava-me frequentemente a regressar à UD, a reformular progressões e, quando necessário, a reajustar decisões previstas no planeamento anual. Os documentos de planeamento deixaram, assim, de ser entendidos como propostas fechadas, elaboradas antes da intervenção, e passaram a funcionar como instrumentos flexíveis de orientação, reflexão e tomada de decisão pedagógica.

Planear tornou-se, deste modo, um processo contínuo de antecipar, concretizar, observar e voltar a decidir. Nos subcapítulos seguintes, analiso a construção e a evolução de cada um destes níveis ao longo da prática.

4.2.1. Planeamento anual

O planeamento anual permitiu-me construir uma visão global do percurso a desenvolver durante o ano letivo. Segundo Bento (2003), este nível de planeamento

organiza e orienta o processo de ensino, articulando os conteúdos com o tempo e com as condições disponíveis. As modalidades já se encontravam definidas, mas a sua distribuição pelos três períodos e o número de aulas destinado a cada uma foram decididos em conjunto pelo NE. Tivemos em consideração o calendário escolar, a rotação dos espaços e as características de cada modalidade. Por exemplo, procurámos colocar a ginástica nos momentos em que teríamos acesso ao espaço mais adequado e reservámos o futebol para um período com condições meteorológicas mais favoráveis à utilização do espaço exterior. O documento completo pode ser consultado no Anexo 2.

A opção por uma organização das modalidades por blocos permitiu dar continuidade ao trabalho desenvolvido, uma vez que os alunos contactavam com os mesmos conteúdos em aulas consecutivas. Na minha perspetiva, esta foi uma vantagem, porque facilitou a consolidação das aprendizagens e permitiu-me acompanhar a evolução da turma ao longo de cada modalidade. Foi também esta continuidade que me fez sentir de forma mais evidente o impacto das interrupções. Quando surgia uma greve ou uma pausa letiva, quebrava-se a sequência que estava a ser construída e, no regresso, nem sempre era possível retomar a unidade exatamente no ponto em que tinha ficado. Esta dificuldade tornou-se particularmente visível depois da interrupção do Carnaval, quando senti que os alunos regressaram com dificuldades em recordar aprendizagens que, antes da pausa, pareciam já consolidadas. As greves também provocaram alterações inesperadas. Na ginástica de solo, uma greve coincidiu precisamente com a aula destinada à avaliação sumativa. Como já não havia tempo para adiar esse momento sem comprometer o início da unidade seguinte, recorri aos registos e às evidências que tinha recolhido ao longo das aulas para avaliar os alunos. Esta situação mostrou-me, na prática, a importância da avaliação formativa e de não concentrar toda a avaliação num único momento.

O reajustamento mais significativo aconteceu no final do ano, após uma interrupção de cerca de duas a três semanas na lecionação. O tempo que restava já não permitia concretizar todas as unidades previstas e tornou-se necessário estabelecer prioridades. Apesar de ter procurado reorganizar o calendário, decidi retirar a UD de Orientação e preservar o futebol, uma modalidade muito esperada pelos alunos, que perguntavam frequentemente quando a iríamos iniciar. Esta foi a maior diferença entre aquilo que tinha sido inicialmente planeado e o que foi efetivamente concretizado.

O PC tinha-nos alertado, desde o início, para a possibilidade de o planeamento sofrer alterações ao longo do ano. Ainda assim, foi ao viver estes imprevistos que compreendi

verdadeiramente o que isso significava. Alterar o planeamento não era deixar de o cumprir, mas tomar decisões perante uma realidade que não podia antecipar completamente. Foi precisamente por existir uma organização inicial que consegui perceber o que precisava de retomar, o que devia preservar e aquilo de que teria de abdicar. Mais do que um documento rígido, o planeamento anual tornou-se a linha orientadora que me permitiu ajustar a prática sem transformar cada imprevisto em improviso.

4.2.2. Unidades didáticas

Enquanto nível intermédio do planeamento, a UD permitia-me organizar aquilo que pretendia ensinar em cada modalidade e estabelecer uma ligação entre os objetivos, os conteúdos, as tarefas e a avaliação (Bento, 2003). Na sua construção, recorri ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), elaborando um para cada uma das modalidades abordadas. Através deste modelo, procurei partir do conhecimento da modalidade, do contexto e dos alunos para definir a extensão e a sequência dos conteúdos, os objetivos, as situações de aprendizagem e os momentos de avaliação (Coutinho et al., 2024). As capas de exemplos de diferentes MEC elaborados ao longo da PES podem ser consultadas no Anexo 3.

A construção de cada UD revelou-se um processo exigente, porque não bastava distribuir os conteúdos pelo número de aulas disponível. Era necessário criar uma sequência coerente, perceber quais os conteúdos que poderiam ser trabalhados em conjunto, calcular o tempo necessário para a sua consolidação e decidir em que momento os alunos estariam preparados para avançar. Na prática, esta organização tornava-se ainda mais complexa, porque as explicações, a formação dos grupos, as transições e as dificuldades demonstradas pelos alunos alteravam frequentemente o tempo que eu tinha previsto. Comecei, assim, a compreender que selecionar também significava abdicar e que nem todos os conteúdos poderiam ser trabalhados com a mesma profundidade. A título de exemplo pode ser consultado no anexo 4 a UD de voleibol.

Na construção das unidades, procurei não limitar as aprendizagens à execução técnica e tática. A cultura desportiva foi integrada através do conhecimento das regras, dos princípios de funcionamento do jogo e da linguagem própria de cada modalidade. A aptidão física surgia relacionada com as exigências dos conteúdos trabalhados. Procurei

ainda incluir conceitos psicossociais, como a responsabilidade, a cooperação, o respeito e o *fair play*, porque aquilo que pretendia ensinar não terminava no gesto motor.

Foi igualmente necessário libertar-me da ideia de que todas as aulas tinham de apresentar exercícios diferentes. No basquetebol, por exemplo, percebi que manter algumas tarefas e uma estrutura de aquecimento semelhante ajudava os alunos a entrar mais rapidamente na aula e permitia-lhes consolidar aquilo que ainda não dominavam. Em vez de mudar constantemente os exercícios, comecei a conservar a sua estrutura e a introduzir pequenas alterações que faziam a aprendizagem avançar. Esta decisão deu maior continuidade à unidade e permitiu-me aproveitar melhor o tempo disponível.

Com a experiência, percebi que alterar uma progressão, regressar a um conteúdo ou permanecer mais tempo numa tarefa não significava afastar-me da UD. Pelo contrário, significava utilizar aquilo que tinha planeado para responder ao que estava a acontecer nas aulas. A UD não perdeu importância por não ser concretizada exatamente como estava escrita, foi a existência dessa estrutura que me permitiu fazer alterações sem perder de vista as aprendizagens que pretendia desenvolver.

Nos subcapítulos seguintes, organizados pelos diferentes períodos letivos, aprofundo as abordagens utilizadas em cada modalidade, as dificuldades encontradas e as alterações que fui realizando perante as respostas dos alunos.

4.2.3. Planos de aulas

O plano de aula representou o nível mais concreto e operacional do planeamento, aquele em que cada decisão se traduzia, efetivamente, em prática. Tal como sublinha Bento (2003), o plano de aula constitui o elo final de um sistema de planeamento que parte do PLA e passa pela UD, sendo o momento em que as intenções pedagógicas se convertem em ação. O modelo inicialmente utilizado, apresentado no Anexo 5, foi elaborado com base na proposta de Coutinho et al. (2024), apoiando a organização da intervenção pedagógica. Cada um dos meus planos organizava-se em três partes, a inicial, a fundamental e a final, explicitando, para cada situação de aprendizagem, o tempo previsto, a descrição da tarefa e as palavras-chave a transmitir aos alunos.

Ao acompanhar a elaboração dos planos, a PO identificou que nem todos os objetivos enunciados encontravam correspondência nas tarefas propostas. Este olhar levou à reformulação do modelo utilizado: o cabeçalho foi reorganizado numa única coluna, deixando mais espaço para explicitar os objetivos. Ao torná-los mais visíveis, esta

alteração ajudou-me a analisar com maior atenção a relação entre aquilo que pretendia que os alunos aprendessem e as oportunidades que cada exercício proporcionava para essa aprendizagem. A versão reformulada encontra-se no Anexo 6.

Foi a partir desta reformulação que comecei a questionar a minha forma de construir as aulas. Inicialmente, identificava o conteúdo e pensava de imediato num exercício para o trabalhar. No basquetebol, por exemplo, ao planear o lançamento na passada, centrava-me numa tarefa em que os alunos realizassem o lançamento em direção ao cesto. Contudo, faltava-me definir com clareza os critérios de êxito que deveriam orientar a execução dos alunos e garantir que a tarefa proposta criava condições para que os alcançassem. Identificar o conteúdo a ensinar era apenas o ponto de partida, precisava de tornar mais concreta a aprendizagem pretendida. Passei, assim, a olhar com mais atenção para o objetivo a definir e para os critérios de êxito a considerar, selecionando depois o exercício que melhor permitisse trabalhá-los. Esta mudança levou-me a analisar com maior atenção se as tarefas criavam condições para desenvolver as aprendizagens pretendidas e se respondiam às dificuldades dos alunos. A pergunta que orientava o planeamento passou a ser: "O que quero que os alunos consigam fazer, que tarefa os pode ajudar a chegar lá?"

Esta exigência tornou-se particularmente evidente nos domínios cognitivo e psicossocial, nos quais senti maior dificuldade em formular objetivos concretos. Não bastava escrever que pretendia desenvolver a autonomia, a cooperação ou o *fair play*. Era necessário perceber de que forma a organização da tarefa criava oportunidades para os alunos manifestarem esses comportamentos e definir indicadores que me permitissem reconhecer se as aprendizagens estavam a ocorrer. No domínio cognitivo, a dificuldade consistia em explicitar aquilo que pretendia que os alunos compreendessem, para além do que deveriam executar. Esta preocupação encontra enquadramento no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e valoriza, entre outras áreas, o raciocínio e a resolução de problemas, o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e a autonomia (Direção-Geral da Educação, 2017).

Para concretizar estes objetivos, procurei introduzir mudanças nas responsabilidades atribuídas aos alunos e na organização das tarefas. No caso da responsabilidade, substituí a escolha aleatória dos alunos que arrumavam o material por um sistema rotativo, seguindo a ordem da turma. Numa aula, essa função cabia ao

primeiro e ao último aluno e na seguinte, ao segundo e ao penúltimo, e assim sucessivamente, até reiniciar o ciclo. Esta organização permitia que todos assumissem essa função e soubessem antecipadamente quando lhes competia realizá-la, procurando promover o compromisso com uma responsabilidade partilhada.

Relativamente ao respeito e à inclusão, nas tarefas a pares procurei juntar alunos com diferentes níveis de desempenho, para que aqueles que apresentavam maior facilidade pudessem apoiar e incentivar os colegas. No badminton, por exemplo, formei um par constituído por um aluno que integrava o DE e uma aluna que demonstrava frustração por não conseguir acompanhar o jogo dos colegas. Como precisava de apoiar também a restante turma, não conseguia dar-lhe um acompanhamento tão próximo quanto gostaria. O apoio do colega revelou-se uma resposta positiva às dificuldades que a aluna estava a sentir e criou, simultaneamente, uma oportunidade para trabalhar a cooperação e a atenção às necessidades do outro. Estas experiências ajudaram-me a tornar os objetivos psicossociais mais concretos: a responsabilidade passou a estar associada a uma função definida, enquanto o respeito e a inclusão ganharam expressão na forma de constituir os pares e de promover a entreajuda durante as tarefas.

Ao longo da PES, a construção dos planos tornou-se mais natural e consciente. O raciocínio necessário à sua elaboração foi sendo interiorizado, permitindo-me orientar a aula sem consultar constantemente o documento. Compreender melhor o propósito de cada tarefa e os critérios que pretendia observar deu-me maior segurança para conduzir as aulas e acompanhar as aprendizagens dos alunos.

4.3. Onde a teoria encontra o movimento

Depois de analisar as diferentes etapas do planeamento, importa compreender como as decisões tomadas se concretizaram no espaço de aula. Foi no contacto com os alunos que os objetivos, as tarefas e as estratégias previstas foram postos à prova, obrigando-me frequentemente a observar, questionar e reajustar a minha intervenção. Ao longo dos três períodos, as dificuldades encontradas e as respostas construídas contribuíram para uma evolução gradual da minha forma de ensinar. Nos pontos seguintes, apresento esse percurso de forma cronológica, destacando as experiências, as decisões pedagógicas e as aprendizagens que marcaram cada etapa da PES.

4.3.1. O início de tudo: 1.º período, a descobrir e ajustar

O início do estágio ficou marcado por um choque imediato com a realidade. O estado de degradação de algumas infraestruturas contrastava com o ambiente que tinha idealizado, embora as condições relativas ao material desportivo fossem favoráveis. Cedo compreendi, contudo, que o principal desafio não se encontrava nas instalações, mas na gestão das minhas emoções e na construção da minha identidade enquanto professora. A primeira semana foi vivida entre o entusiasmo de iniciar a prática e o nervosismo provocado pela vontade de assumir o controlo da turma, enquanto sentia que a minha intervenção era permanentemente observada e avaliada pelos colegas e pelo PC.

Na aula seguinte à apresentação, procurei estabelecer as bases do trabalho a desenvolver ao longo do ano. Envolvi os alunos na definição das regras, por considerar que a sua participação poderia favorecer a compreensão e a apropriação dos comportamentos esperados. Estabelecemos que deveriam permanecer atentos durante as explicações, não poderiam abandonar uma tarefa sem me consultar e teriam de preservar sempre o material.

Esta primeira tentativa de envolver os alunos não produziu, por si só, os comportamentos esperados. Na vontade de estabelecer rapidamente uma relação positiva com a turma, adotei uma postura excessivamente permissiva, acreditando que a proximidade seria suficiente para assegurar o respeito pelas regras. Progressivamente, as interrupções tornaram-se mais frequentes e comecei a sentir dificuldades em manter os alunos concentrados nas tarefas. Esta experiência mostrou-me que uma relação pedagógica positiva precisa de ser acompanhada por expectativas claras, rotinas consistentes e uma intervenção firme perante o incumprimento das regras.

Estas dificuldades tornaram-se particularmente evidentes durante a UD de basquetebol. Por não me sentir totalmente segura no ensino da modalidade, construí inicialmente planos demasiado complexos e assentes em tarefas abertas. Distribuía a turma por diferentes tabelas, permitindo que alguns grupos trabalhassem com maior autonomia enquanto circulava pelo espaço. Contudo, sempre que concentrava a minha atenção num grupo, surgiam conflitos, brincadeiras e comportamentos fora da tarefa nos restantes. Perante esta situação, aproximei a minha intervenção ao Modelo de Instrução Direta. Neste modelo, o professor assume um papel central na apresentação das tarefas, na demonstração, na organização da prática e no acompanhamento das respostas dos

alunos (Metzler, 2011). Passei, assim, a reunir toda a turma para explicar e demonstrar a tarefa, propondo inicialmente o mesmo exercício a todos. Durante a prática, circulava pelo espaço, observava as execuções e prestava apoio individual através do *feedback*. A maior estruturação das tarefas ajudou-me a recuperar o controlo da turma e permitiu-me concentrar mais atenção na qualidade da prática e nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Para além da reorganização das tarefas, elaborei cartões com as principais regras de arbitragem do basquetebol, que os alunos podiam consultar durante as situações de jogo, sobretudo quando assumiam a função de árbitro (Anexo 7). Este recurso procurou facilitar a compreensão das regras e dar aos alunos maior segurança na identificação das infrações e na tomada de decisões. A atribuição desta função permitiu ainda trabalhar a responsabilidade, a autonomia e o respeito pelas decisões dos colegas, integrando aprendizagens cognitivas e psicossociais nas situações de jogo. Os cartões reduziram também a dependência constante da minha intervenção, uma vez que funcionavam como um apoio ao qual os alunos podiam recorrer perante as dúvidas que surgiam. Introduzi igualmente algumas condicionantes nas situações de jogo para promover uma participação mais equilibrada. Em determinados momentos, defini que a bola teria de passar por todos os elementos da equipa antes da tentativa de lançamento. Esta regra procurava envolver os alunos que recebiam menos vezes a bola e mostrar aos restantes que o sucesso da equipa dependia da participação de todos. A gestão da turma e a inclusão começaram, assim, a ser entendidas como dimensões que também podiam ser trabalhadas através da própria organização das tarefas.

A experiência do basquetebol demonstrou-me ainda que uma UD não constitui uma sequência imutável. As tarefas previstas precisavam de ser alteradas quando deixavam de responder às características dos alunos ou às condições da aula. Foi a partir desta necessidade de reajustamento que comecei a compreender o planeamento como uma orientação aberta às respostas da turma.

Durante esta unidade, desenvolvi também uma iniciativa que acompanharia os alunos ao longo do ano. Reconhecendo que a EF deveria contribuir para aprendizagens que ultrapassassem o domínio motor, procurei tornar visíveis alguns dos conceitos psicossociais presentes nas Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018a), nomeadamente a responsabilidade, o trabalho em equipa e o *fair play* Surgiu, assim, em outubro, uma caderneta de cromos personalizada para a turma. (Anexo 8)

"No final da aula, entreguei aos alunos uma caderneta de cromos personalizada para a turma. Esta iniciativa tem como objetivo promover valores como a responsabilidade, o trabalho em equipa e o fair play. A caderneta permitirá ainda que os alunos conquistem cromos adicionais ao participarem em atividades extracurriculares, como o corta-mato e outros torneios escolares. Além disso, receberão um cromo sempre que completarem uma modalidade desportiva. Esta foi uma estratégia para manter e aumentar a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física. Sei que nem sempre encontrámos as melhores estratégias, mas é sempre importante explorá-las e encontrar as que mais se adequam à turma."

(Diário de Bordo, 15 de outubro de 2025)

A resposta dos alunos à iniciativa não foi uniforme. Alguns demonstraram entusiasmo desde o início, enquanto outros reagiram com indiferença. À medida que as unidades terminavam e os cromos eram entregues, uma parte significativa da turma começou a envolver-se mais na dinâmica, chegando vários alunos a procurar-me no final das aulas para perguntar pelo cromo correspondente. O efeito tornou-se particularmente visível na participação nas atividades desportivas da escola, uma vez que a possibilidade de completar a caderneta contribuiu para aumentar a adesão de alguns alunos aos torneios. Apesar disso, nem todos se identificaram com a proposta. Como se tratava de uma ideia em que tinha investido bastante, esperava inicialmente uma resposta igualmente positiva por parte de toda a turma. Esta experiência ajudou-me a compreender que uma estratégia motivacional não produz o mesmo efeito em todos os alunos. A sua utilidade depende dos interesses, das experiências e das formas de participação de cada um, exigindo que o professor diversifique as oportunidades de envolvimento.

A transição para o atletismo trouxe o desafio do reduzido número de aulas disponíveis. Procurei mobilizar alguns elementos do Modelo de Educação Desportiva (MED), sobretudo a organização em equipas permanentes e a construção de uma identidade coletiva. Este modelo procura proporcionar experiências desportivas mais autênticas e atribuir aos alunos um papel mais ativo na organização e vivência da prática (Siedentop, 1994). Inspirada pela experiência positiva que tinha vivido enquanto aluna, pedi aos grupos que escolhessem um nome e criassem um grito de equipa.

A resposta ficou aquém do envolvimento que tinha antecipado. Alguns grupos não prepararam os elementos solicitados e outros criaram-nos apenas no momento, sem demonstrarem uma verdadeira identificação com a equipa. Além disso, o número reduzido de aulas não permitia desenvolver outras características estruturantes do modelo, como uma época mais prolongada, a atribuição consistente de funções, o registo

de resultados e a realização de um evento culminante. Assim, considero que mobilizei apenas alguns elementos do MED, não tendo realizado uma aplicação integral.

Perante a fraca adesão, mantive a dimensão coletiva, mas abandonei a constituição de equipas permanentes e passei a recorrer a estafetas e desafios lúdicos. Num desses exercícios, apresentei aos alunos uma sequência de símbolos que deveriam observar, memorizar e reproduzir através do desenho depois de realizarem um percurso de velocidade. As equipas recebiam pontos pela rapidez e pela reprodução correta da sequência. Os materiais utilizados nesta dinâmica encontram-se apresentados no Anexo 9. Desta forma, procurei trabalhar a velocidade num contexto de desafio que envolvia também a atenção, a memória, a cooperação e a tomada de decisão. A motivação aumentou de forma visível e a participação dos alunos tornou-se mais consistente. Apesar do tempo reduzido, consegui recolher informação sobre o seu desempenho e identificar a necessidade de aprofundar futuramente alguns aspetos da técnica de corrida.

O percurso do primeiro período não foi, contudo, linear. A UD de ginástica de solo, modalidade em que me sentia tecnicamente mais segura, tornou-se uma fonte inesperada de dificuldade. Para reduzir as filas e os tempos de espera, organizei as aulas através de estações com diferentes tarefas e progressões, procurando simultaneamente promover a autonomia dos alunos. Contudo, o número de estações, a heterogeneidade dos níveis de desempenho e a necessidade de prestar ajudas manuais dificultaram o acompanhamento da turma.

Sempre que concentrava a minha atenção num aluno, aumentavam a dispersão e os comportamentos fora da tarefa nos restantes grupos. A dificuldade resultou, por um lado, do número excessivo de estações que tinha criado e, por outro, das exigências de segurança e supervisão próprias da modalidade. Nas aulas seguintes, reduzi o número de estações e aproximei os grupos da minha zona de intervenção. Esta reorganização permitiu-me observar melhor as execuções, prestar as ajudas necessárias e recuperar alguma da disciplina. Compreendi, deste modo, que o domínio técnico de uma modalidade não garante, por si só, a qualidade do seu ensino, é igualmente necessário selecionar uma organização compatível com os alunos, o espaço, a segurança e a capacidade de acompanhamento do professor.

A aula destinada à avaliação final da ginástica de solo foi cancelada devido a uma greve, exigindo uma decisão imediata. Perante a impossibilidade de realizar esse

momento, recorri aos registos recolhidos durante as aulas anteriores e considerei a evolução demonstrada por cada aluno ao longo da unidade. Esta situação reforçou a importância da recolha contínua de informação e mostrou-me que a avaliação não deve depender exclusivamente de um momento final. Esta reflexão será aprofundada posteriormente no ponto dedicado à avaliação.

Ainda durante a UD de ginástica, dediquei uma das aulas a uma ocasião especial. No dia 3 de dezembro celebra-se o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência e para assinalar esta data os alunos tiveram oportunidade de experimentar o goalball. Organizei o espaço através de campos de jogo e disponibilizei bolas e vendas, procurando criar uma experiência em que os alunos pudessem compreender, através da prática, algumas das adaptações e desafios associados à modalidade.

> "O grande objetivo foi sensibilizar os alunos para a importância do desporto inclusivo e reforçar a mensagem de que o desporto deve ser acessível a todos. De uma forma geral, a turma aderiu muito bem à dinâmica proposta. Os alunos foram bastante participativos e mostraram-se genuinamente curiosos, levantando imensas questões sobre as regras e o funcionamento do jogo. No final da aula, tivemos a oportunidade de experienciar o jogo propriamente dito, o que foi o ponto alto para eles."
>
> (Diário de Bordo, 3 de dezembro de 2025)

O primeiro período constituiu também um teste à minha capacidade de organização pessoal. O entusiasmo inicial levou-me a acumular as exigências da PES com várias responsabilidades associativas, sem estabelecer claramente as minhas prioridades. Este desequilíbrio refletiu-se na qualidade de alguns planos, no adiamento das reflexões para o fim de semana e no esquecimento de datas importantes. Reconhecer esta dificuldade constituiu um ponto de viragem. Terminei o período consciente de que precisava de reorganizar o meu tempo e atribuir maior centralidade ao trabalho desenvolvido na escola. Mais do que dominar conteúdos e selecionar exercícios, começava a compreender que ensinar exigia gerir a turma, interpretar as suas respostas, questionar as minhas decisões e ter disponibilidade para as reformular.

4.3.2. Crescer com os desafios: 2.º período, um novo olhar

O segundo período começou com uma promessa que fiz a mim mesma: reajustar as minhas prioridades e assegurar que o estágio assumiria a centralidade necessária. A vontade de corrigir as dificuldades de organização sentidas no primeiro período tornou-se o principal impulso para esta nova etapa. Este compromisso coincidiu com o início da

intervenção numa turma partilhada, experiência que será aprofundada posteriormente no ponto dedicado ao ensino secundário.

Na turma residente, o período iniciou-se com a UD de voleibol. Comecei esta unidade com expectativas relativamente pessimistas. Contudo, a avaliação diagnóstica surpreendeu-me positivamente e alterou por completo a forma como passei a encarar o seu desenvolvimento. A partir desse momento, assumi o compromisso de me empenhar para que a evolução dos alunos fosse significativa. Esta determinação era também reforçada por uma memória pessoal: enquanto aluna, nunca senti possuir uma aptidão particular para o voleibol e não queria que os meus alunos experienciassem essa mesma limitação. Procurei, por isso, proporcionar-lhes as ferramentas necessárias para que pudessem evoluir e alcançar uma competência que eu própria não tinha sentido nessa etapa do meu percurso.

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) constituiu a principal referência para a organização desta unidade. Este modelo coloca o jogo no centro da aprendizagem, propondo uma progressão entre formas mais simples e mais complexas e subordinando o ensino das habilidades técnicas à compreensão das exigências táticas do próprio jogo. A progressão deve ainda considerar o ritmo individual de aprendizagem e manter coerência entre as situações utilizadas no ensino e na avaliação (Mesquita et al., 2009). Neste sentido, recorri sobretudo a formas reduzidas de jogo, como o 1x1 e o 2x2, procurando aumentar o número de contactos com a bola e facilitar a compreensão das ações necessárias para assegurar a continuidade do jogo. A redução do número de jogadores permitia uma maior intervenção de cada aluno, tornando também mais visíveis as suas dificuldades e decisões. O principal desafio da unidade residiu na heterogeneidade da turma. Inicialmente, constituí pares com diferentes níveis de desempenho, esperando que os alunos com maior facilidade apoiassem os colegas. Experimentei também reduzir o grau de exigência das tarefas para todo o grupo. Estas opções não produziram os resultados esperados, pois algumas alunas continuavam a apresentar dificuldades em sustentar a troca de bola, enquanto os restantes alunos necessitavam de desafios mais complexos.

Perante esta situação, diferenciei as formas de jogo utilizadas. As duas alunas com maiores dificuldades permaneceram em situações de 1x1, adequadas ao nível em que se encontravam, enquanto os restantes alunos avançaram para o 2x2. Esta decisão permitiu ajustar a complexidade das tarefas sem afastar os alunos da lógica do jogo defendida pelo

MAPJ. Procurei, assim, que trabalhassem objetivos semelhantes através de situações ajustadas às suas necessidades e aos seus ritmos de aprendizagem. A diferenciação exigiu igualmente cuidado na definição dos critérios de avaliação. A permanência das duas alunas no 1x1 não poderia representar uma penalização, uma vez que essa forma de jogo lhes permitia demonstrar as aprendizagens efetivamente desenvolvidas. No momento da avaliação, procurei criar um ambiente calmo e organizado, no qual os alunos conheciam as tarefas e os critérios considerados. A coerência entre as situações de aprendizagem e as situações de avaliação contribuiu para que este momento decorresse com maior naturalidade.

> "Um dos pontos centrais de reflexão prende-se com a necessidade de diferenciação pedagógica aplicada a duas alunas que apresentavam dificuldades acentuadas. Nestes casos específicos, optei por adaptar o contexto de observação, analisando o desempenho em situação de jogo 1x1 em vez do 2x2, aplicado ao restante grupo. Esta decisão permitiu uma avaliação mais justa e ajustada às capacidades reais, reduzindo a complexidade tática para que as competências básicas pudessem emergir sem a pressão de um cenário excessivamente exigente para a sua fase de aprendizagem."
>
> (Diário de Bordo, 5 de fevereiro de 2026)

A conclusão desta unidade proporcionou-me uma sensação de dever cumprido. A avaliação diagnóstica, a utilização do MAPJ e a diferenciação das formas de jogo permitiram-me tomar decisões mais ajustadas à turma e aumentaram a minha confiança no ensino da modalidade. Compreendi também que diferenciar não significa reduzir a exigência, mas encontrar uma tarefa que coloque cada aluno perante um desafio alcançável e relevante.

Se o voleibol representou uma experiência de confiança crescente, a UD de salto em altura obrigou-me a reconhecer uma fragilidade na minha preparação. Foi a modalidade em que senti maiores dificuldades durante este período. O estudo prévio do conteúdo ficou aquém do necessário, afetando a minha segurança e a clareza da instrução. Cheguei à aula com dúvidas sobre aspetos essenciais, como o número de passos da corrida de balanço, a organização das progressões e as ajudas necessárias para preparar a chamada e a queda.

Esta experiência evidenciou a relação entre o conhecimento do conteúdo e a capacidade de o transformar em situações adequadas de aprendizagem. Shulman (1986) distingue o conhecimento da matéria do conhecimento pedagógico do conteúdo, relacionado com a forma como o professor representa, organiza e adapta aquilo que ensina para o tornar compreensível aos alunos. No salto em altura, as dificuldades não

decorreram apenas do domínio técnico insuficiente, mas também da incapacidade inicial de transformar esse conhecimento numa progressão clara e segura. A intervenção do PC revelou-se determinante. Através das suas orientações, consegui esclarecer os aspetos técnicos que não tinha antecipado e reorganizar as tarefas, prestando maior atenção à corrida de balanço, à chamada e às condições de segurança durante a queda. O seu apoio permitiu-me prosseguir a unidade com maior confiança, mas evidenciou também a necessidade de aprofundar autonomamente o conhecimento da modalidade. Reconhecer esta dependência foi desconfortável, mas tornou-se uma aprendizagem importante. É compreensível que, durante o estágio, nem todas as modalidades estejam igualmente consolidadas. Essa diferença exige, contudo, maior investimento na preparação das áreas em que o professor se sente menos seguro. Compreendi que pedir apoio faz parte da formação, mas não substitui o estudo, a preparação das progressões e a antecipação das dificuldades.

A esta fragilidade juntou-se uma interrupção no desenvolvimento da unidade. A pausa letiva do Carnaval e a realização do corta-mato originaram uma semana sem contacto dos alunos com a modalidade, sendo a avaliação sumativa realizada imediatamente após esse intervalo. A distribuição temporal da prática e as condições da sua continuidade constituem elementos relevantes para a aprendizagem motora (Schmidt & Wrisberg, 2008). Neste caso, deveria ter previsto um momento de recuperação das tarefas antes da avaliação. Esta situação mostrou-me que as interrupções e as atividades do calendário escolar devem ser consideradas na organização das aprendizagens e na escolha do momento de avaliação. Apesar das dificuldades, o salto em altura tornou-se uma das experiências mais formativas do período, porque me obrigou a confrontar as consequências de uma preparação insuficiente e a reconhecer aquilo que precisava de mudar.

O período terminou com a UD de badminton, uma modalidade com um significado particular no meu percurso. Enquanto antiga praticante do DE, guardava uma ligação afetiva positiva ao badminton. Contudo, durante o mestrado, a forma como vivi o contacto com a modalidade, que senti como excessivamente centrada na competição e no desempenho, provocou algum distanciamento. Esta perda de entusiasmo influenciou o planeamento inicial, tornando particularmente importante o apoio dos colegas do NE na procura e organização das primeiras tarefas. A avaliação diagnóstica constituiu um ponto de viragem. Os alunos demonstraram uma aptidão motora de base superior àquela

que tinha antecipado, o que recuperou o meu entusiasmo pelo ensino da modalidade. Assumi, inicialmente, que esse nível permitiria uma progressão técnica rápida. Contudo, aspetos fundamentais, como a pega da raquete e os deslocamentos, ainda necessitavam de consolidação e de um tempo de prática superior ao previsto. Esta diferença entre a impressão inicial e as necessidades da turma obrigou-me a reajustar a progressão e a gestão do tempo. No badminton, a intervenção não se organizou segundo um único modelo formal de ensino. Mobilizei principalmente estratégias de diferenciação e de apoio entre pares, escolhidas de acordo com as necessidades observadas. Em algumas situações, agrupei alunos com níveis de desempenho semelhantes, procurando assegurar maior equilíbrio nas trocas e evitar a frustração provocada por confrontos demasiado desnivelados. Noutros momentos, recorri intencionalmente a pares com níveis diferentes. Um exemplo ocorreu com uma aluna que demonstrava frustração por não conseguir acompanhar o jogo dos colegas. Como precisava de apoiar simultaneamente a restante turma, coloquei-a com um aluno do DE que apresentava maior domínio da modalidade. O aluno adaptou a intensidade da troca, incentivou a colega e ajudou-a a compreender alguns aspetos da execução. Esta opção revelou-se positiva para a aluna e criou uma oportunidade para o colega assumir responsabilidade pela aprendizagem do outro. Compreendi, assim, que a constituição dos pares deve depender do objetivo da tarefa e das necessidades dos alunos envolvidos.

A dinâmica da turma alterou-se ainda com a integração de duas novas alunas a meio da unidade. Embora não possuíssem experiência prévia na modalidade, apresentavam uma boa coordenação óculo-manual. Como não dispunham de tempo suficiente para realizar todo o percurso de aprendizagem, não foram incluídas na avaliação sumativa formal. A minha intervenção centrou-se na prestação regular de *feedback* e na aquisição das competências essenciais, procurando garantir a sua participação nas aulas.

No final da unidade, os alunos demonstraram uma evolução positiva nos critérios técnicos e táticos trabalhados. Esta aprendizagem prolongou-se para além das aulas através da participação no torneio escolar de badminton, cuja final foi disputada por dois alunos da turma. Observar a qualidade do jogo e o envolvimento dos alunos constituiu um momento particularmente significativo, confirmando que a modalidade tinha despertado o seu interesse. O badminton permitiu-me reencontrar o valor pedagógico de uma modalidade da qual me tinha afastado. Esta experiência mostrou-me que as vivências

pessoais do professor influenciam as expectativas com que inicia o ensino, mas que essas perceções podem ser reconstruídas através do contacto com os alunos e da observação das suas aprendizagens.

O segundo período reuniu, assim, experiências distintas. No voleibol, a utilização do MAPJ e a diferenciação das formas de jogo permitiram-me responder à heterogeneidade da turma e aumentar a minha confiança. No salto em altura, a preparação insuficiente mostrou-me a importância de aprofundar o conhecimento do conteúdo, organizar progressões seguras e considerar o calendário na tomada de decisões. No badminton, aprendi a utilizar diferentes formas de agrupamento e a ajustar o apoio às necessidades dos alunos. Este período consolidou a ideia de que o compromisso pedagógico se concretiza diariamente através da preparação, da observação e da capacidade de alterar a intervenção perante aquilo que os alunos revelam.

4.3.3. Fechar o ciclo: 3.º período, o que fica para a vida

O terceiro período constituiu a etapa final e mais intensa do meu percurso enquanto professora estagiária. Foi marcado por um calendário irregular, atravessado por feriados, greves, torneios escolares e algumas ausências por motivos de saúde. A estes constrangimentos juntou-se a ausência do PC, que me impossibilitou de lecionar durante cerca de duas semanas. A intervenção foi retomada após a chegada da nova professora, anteriormente apresentada, o que implicou uma adaptação a uma nova dinâmica de acompanhamento.

Esta interrupção reduziu o tempo disponível para a concretização das unidades didáticas e obrigou-me a reorganizar o planeamento e a selecionar as aprendizagens prioritárias. Uma das consequências mais evidentes foi a impossibilidade de lecionar a UD de orientação, inicialmente prevista. Esta alteração mostrou-me, novamente, que o planeamento anual representa uma orientação sujeita às condições reais da prática e que nem todas as decisões antecipadas conseguem ser concretizadas perante os imprevistos do contexto escolar.

Foi neste contexto que lecionei uma das UD que mais marcou o meu estágio: o futebol. Iniciei-a com uma confiança superior à que tinha sentido noutras modalidades. A minha experiência como jogadora e treinadora fazia-me acreditar que possuía conhecimentos suficientes para conduzir o processo de ensino. Contudo, a modalidade em que me sentia mais segura revelou-se uma das mais desafiantes.

O primeiro erro consistiu em assumir que os alunos já dominavam os conteúdos básicos. A realidade da turma contrariou rapidamente essa expectativa. Alguns alunos praticavam futebol e apresentavam um domínio considerável do jogo, enquanto outros tinham pouca experiência e revelavam dificuldades técnicas e táticas. Esta heterogeneidade tornou a seleção das tarefas mais complexa, pois precisava de proporcionar possibilidades de evolução aos alunos com maiores dificuldades sem retirar desafio aos mais experientes.

Numa das aulas, um aluno demonstrou uma frustração acentuada e reagiu negativamente à alteração das equipas. Ao refletir sobre o episódio, compreendi que a sua reação não se relacionava apenas com a constituição dos grupos. A minha abordagem inicial encontrava-se demasiado centrada em exercícios analíticos e na prática isolada das habilidades técnicas, reduzindo o tempo dedicado ao jogo, que representava a principal fonte de motivação para vários alunos. Perante esta situação, reformulei a intervenção e passei a recorrer com maior frequência a formas jogadas, aproximando as tarefas dos problemas encontrados no jogo. Esta alteração mobilizou princípios do Teaching Games for Understanding (TGfU), modelo proposto por Bunker e Thorpe (1982), no qual a compreensão do jogo e a tomada de decisão orientam a aprendizagem das habilidades técnicas. A técnica passou, assim, a ser trabalhada em função das necessidades que emergiam das situações de jogo, adquirindo um propósito mais evidente para os alunos.

Uma vez que esta reformulação ocorreu já numa fase avançada da unidade, não considero ter realizado uma aplicação integral e sistemática do TGfU. Mobilizei alguns dos seus princípios, sobretudo a utilização do jogo como ponto de partida e a valorização da compreensão tática. Apesar do reduzido número de aulas, o aumento do tempo de jogo produziu uma mudança visível no envolvimento dos alunos e permitiu-me observar as suas decisões em situações mais próximas da realidade da modalidade.

As formas jogadas facilitaram também a diferenciação da intervenção. Durante o jogo, conseguia aproximar-me dos alunos com maiores dificuldades e prestar *feedback* sobre os problemas concretos que enfrentavam. Simultaneamente, utilizava as ações dos colegas como exemplos para explicar os comportamentos táticos e técnicos mais adequados. A observação do jogo tornou-se, assim, uma oportunidade de aprendizagem, permitindo relacionar as decisões tomadas com as consequências que produziam.

Esta unidade obrigou-me a questionar a confiança inicial com que abordei a modalidade. O conhecimento adquirido como praticante e treinadora revelou-se útil, mas não era suficiente para responder às necessidades de uma turma heterogénea em contexto escolar. Compreendi que conhecer uma modalidade não equivale a saber ensiná-la e que a experiência prévia deve ser acompanhada pela análise dos alunos, pela escolha de estratégias adequadas e pela disponibilidade para alterar a intervenção.

Neste período tive ainda oportunidade de lecionar a UD de ginástica de aparelhos, também condicionada pela curta duração do período e pelas interrupções verificadas. A primeira aula assumiu uma função diagnóstica e revelou que a maioria dos alunos dominava a corrida preparatória, a chamada e a transposição do plinto no salto entre mãos e no salto ao eixo. Três alunos apresentavam dificuldades mais acentuadas e duas alunas, que nunca tinham contactado com a modalidade, necessitavam de tarefas introdutórias e de um acompanhamento mais próximo. Depois desta avaliação inicial, existia apenas uma aula de aperfeiçoamento antes da avaliação sumativa, o que limitava as possibilidades de progressão. No dia da avaliação, decidi acrescentar um bloco ao plinto, por considerar que os alunos tinham demonstrado competência para avançar para um nível superior. Esta decisão revelou-se desadequada. A alteração da altura gerou insegurança em alguns alunos, afetando a fase de voo, a transposição e a receção. Surgiram execuções menos seguras e pequenos impactos provocados pelo receio perante uma condição que não tinha sido suficientemente consolidada nas aulas anteriores.

Para responder à situação, retirei o trampolim e permiti que os alunos com maiores dificuldades realizassem a transposição diretamente a partir do solo. O regresso a uma tarefa mais simples permitiu recuperar gradualmente a confiança e garantir condições de prática mais seguras. Esta decisão mostrou-me que uma progressão não deve ser entendida como um avanço contínuo e irreversível. Perante sinais de insegurança, regressar a uma etapa anterior pode constituir a resposta mais adequada.

O episódio levou-me também a questionar a coerência da avaliação. Ao aumentar a altura do plinto no próprio dia, alterei as condições em que os alunos tinham aprendido e praticado, introduzindo uma exigência que não estava suficientemente consolidada. Compreendi que o momento de avaliação deve permitir demonstrar as aprendizagens desenvolvidas e não constituir a primeira experiência perante um novo grau de dificuldade. Na ginástica, esta exigência torna-se ainda mais relevante, porque a

progressão material precisa de respeitar a competência técnica, a confiança e a perceção de segurança de cada aluno.

Num plano pessoal, o terceiro período representou o culminar do processo de redefinição das minhas prioridades. Procurei cumprir o compromisso assumido anteriormente e colocar as exigências da PES em primeiro lugar. Mantive as minhas responsabilidades na Associação de Estudantes, uma dimensão que continuava a ser importante para mim, mas procurei gerir melhor o tempo e impedir que interferissem com a preparação das aulas. A conciliação destas experiências levou-me também a refletir sobre o meu futuro profissional e a questionar se o ensino constituiria o meu único caminho. Esta incerteza não diminuiu o valor do estágio. Permitiu-me reconhecer que as competências desenvolvidas ao longo do percurso, como a organização, a comunicação, a liderança, a tomada de decisão e a capacidade de adaptação, serão relevantes em diferentes contextos profissionais.

Foi igualmente neste período que consolidei uma das aprendizagens mais importantes da PES. Uma planificação cuidada é indispensável, mas o seu valor depende da clareza do objetivo pedagógico e da forma como as tarefas chegam aos alunos. Ensinar passou a significar criar condições para que aprendessem, participassem e se sentissem progressivamente mais competentes, e não apenas cumprir aquilo que se encontrava previsto no plano. Esta compreensão reforçou a minha conceção da EF como um espaço de promoção da saúde, do bem-estar e de uma relação positiva com a atividade física. As experiências vividas durante a escolaridade podem influenciar a perceção de competência e a disponibilidade dos jovens para manterem uma participação fisicamente ativa ao longo da vida (Kirk, 2005). Por esse motivo, procurei que as aulas proporcionassem experiências agradáveis e significativas, capazes de apoiar uma participação voluntária para além do contexto escolar. O meu critério de sucesso passou, assim, a integrar diferentes dimensões: a aprendizagem, o envolvimento, a segurança, o prazer e a possibilidade de cada aluno reconhecer a sua própria evolução. Terminei o período consciente de que a qualidade docente não depende da perfeição do documento escrito, mas da capacidade de transformar o ginásio ou o campo num espaço em que os alunos possam aprender, sentir-se valorizados e construir uma relação positiva com a prática física.

4.3.4. Um desafio diferente no ensino secundário

Se o trabalho com a turma residente do 7.º ano ocupou o centro da minha prática letiva, foi no ensino secundário, com as turmas partilhadas do 11.º ano, que tive de ultrapassar algumas barreiras que eu própria tinha criado. Chegar ao ensino secundário representava, para mim, quase atravessar uma fronteira. Acreditava que seria difícil conquistar estas turmas e estabelecer uma relação de proximidade com alunos que não estavam assim tão distantes da minha idade. A realidade, felizmente, revelou-se muito diferente.

A minha primeira intervenção no 11.º ano iniciou-se com a UD de dança. Apesar das inseguranças iniciais, encontrei uma turma muito colaborativa e disponível para participar nas atividades propostas, o que me permitiu ganhar confiança de aula para aula. Para apresentar o chá-chá-chá, preparei um PowerPoint no qual expliquei a origem da dança, mostrei exemplos de músicas e apresentei os passos que os alunos iriam aprender até ao momento da avaliação. Queria que percebessem, desde o início, aquilo que iríamos trabalhar e onde pretendíamos chegar. Esta apresentação permitiu contextualizar a modalidade e dar aos alunos uma visão geral do percurso que iriam realizar ao longo da unidade.

A parte mais engraçada aconteceu, contudo, nos bastidores da preparação. Para chegar às aulas segura e preparada para demonstrar os passos, pus praticamente toda a minha família a dançar comigo. Foram os meus parceiros de ensaio e ajudaram-me a consolidar os passos de dança. Para além de ter proporcionado momentos muito divertidos em família, esta preparação deu-me a confiança necessária para ensinar e demonstrar os movimentos aos alunos com maior clareza.

O principal desafio desta unidade acabou por estar relacionado com o espaço. As aulas decorriam em metade do pavilhão, enquanto a outra parte era frequentemente ocupada por uma aula de basquetebol. O barulho constante, juntamente com a necessidade de manter os alunos distribuídos pelo espaço para praticarem os passos, dificultava bastante a comunicação. Sentia que precisava de forçar a voz para conseguir fazer chegar as instruções a toda a turma e foi precisamente nestas aulas que, pela primeira vez, senti a minha voz falhar. Esta dificuldade obrigou-me a alterar a forma como comunicava. Em vez de tentar explicar ou demonstrar à distância, passei a chamar os alunos para junto de mim antes de cada tarefa. Só depois da explicação e da demonstração voltavam aos seus

lugares para praticar. Embora esta rotina ocupasse algum tempo, tornou a instrução mais clara e ajudou-me a reduzir o esforço vocal. Compreendi, assim, que a organização da aula também precisa de ter em consideração as condições de comunicação e a preservação da voz, que constitui um dos principais instrumentos de trabalho do professor. Apesar destas condicionantes, o ensino do chá-chá-chá foi particularmente positivo. Os alunos assimilaram os passos com rapidez e demonstraram um envolvimento que me deixou muito orgulhosa.

Nesta unidade, a relação que já vinha a construir com o aluno com PEA foi colocada à prova. Na primeira aula em que esteve presente, recusou participar e permaneceu sentado num colchão. Tentei envolvê-lo, mas, perante a necessidade de orientar uma turma com mais de vinte alunos, não consegui encontrar, naquele momento, uma estratégia capaz de o aproximar da atividade. Esta situação deixou-me frustrada e fez-me perceber como pode ser difícil responder às necessidades individuais de um aluno enquanto se gere, simultaneamente, o restante grupo. Nas aulas seguintes, a sua participação foi ainda condicionada por algumas ausências relacionadas com questões administrativas. Quando regressou, procurei respeitar o seu desconforto, mas continuei a incentivá-lo gradualmente a experimentar os passos. Nas duas últimas aulas, começou a aproximar-se da atividade e, no momento da avaliação, aceitou realizar a coreografia com um colega. Pediu-me ajuda para rever alguns passos, que procurei demonstrar e praticar com ele antes da apresentação. Apesar do pouco tempo de prática, realizou a coreografia com segurança e revelou uma aptidão para o chá-chá-chá que, até então, não tinha conseguido demonstrar. Ver aquele aluno participar e concluir a avaliação representou uma verdadeira vitória na minha prática. Mais do que o resultado alcançado, este momento mostrou-me a importância de insistir com calma, respeitar o tempo de cada aluno e construir uma relação de confiança antes de esperar o seu envolvimento. Esta experiência tornou o final da unidade ainda mais significativo. A avaliação coincidiu com o dia do meu aniversário e permitiu-me reconhecer de forma clara o impacto da minha intervenção. Terminei, assim, a unidade com um sentimento de realização e com maior confiança para lecionar no ensino secundário.

Antes de iniciar a UD de orientação, os alunos participaram numa aula dedicada aos DA, na qual experimentaram o goalball e o voleibol sentado. A recetividade e a motivação demonstradas pela turma superaram as minhas expectativas. Considero importante

proporcionar estas experiências nas aulas de EF, por permitirem conhecer modalidades adaptadas e contactar com diferentes formas de participação na prática desportiva.

Na UD de orientação, embora os alunos continuassem disponíveis para participar, senti um menor entusiasmo perante algumas tarefas. Ao refletir sobre esta resposta, reconheci que poderia ter investido mais na planificação, procurando propostas que articulassem melhor as aprendizagens pretendidas com os interesses da turma. A última atividade conseguiu despertar maior interesse e recuperar o envolvimento dos alunos, mostrando-me que, dentro da mesma modalidade, diferentes propostas podem suscitar respostas distintas. Esta experiência levou-me a olhar com maior atenção para o meu papel na motivação da turma. Compreendi que a seleção, a organização e a apresentação das tarefas são decisões importantes para despertar o interesse dos alunos e manter o seu envolvimento na aprendizagem.

Foi com maior segurança que, no terceiro período, iniciei a intervenção noutra turma do 11.º ano, desta vez através da UD de futebol. A avaliação inicial mostrou que a turma era, no geral, bastante competente na modalidade. O problema não estava, por isso, na capacidade dos alunos, mas na abordagem que escolhi nas primeiras aulas. Como referi anteriormente, comecei por valorizar demasiado os exercícios analíticos, reduzindo o tempo destinado ao jogo, tal como tinha acontecido com a turma residente. Apesar de os alunos realizarem as tarefas, percebi que aquilo que verdadeiramente os motivava era jogar. A passagem para situações mais jogadas aumentou o envolvimento da turma e permitiu-me trabalhar os conteúdos técnicos e táticos em contextos mais próximos da realidade do futebol.

Esta mudança mostrou-me que uma turma competente também exige que o professor faça escolhas adequadas. Não bastava propor tarefas tecnicamente corretas; precisava de aproveitar as capacidades dos alunos e proporcionar-lhes desafios que os fizessem evoluir na modalidade. Embora estivessem inicialmente previstas apenas quatro aulas, decidi continuar a lecionar até ao final do período. Esta decisão permitiu-me dar maior continuidade ao trabalho, aprofundar as aprendizagens e conhecer melhor os alunos. Acabou também por fortalecer a relação pedagógica que já tinha começado a construir através da observação das aulas no início do ano letivo.

Nesta turma existia também um aluno com PEA. Ao contrário da experiência anterior, a sua participação nas aulas decorreu de forma bastante natural. Não senti necessidade de

criar exercícios diferentes, uma vez que realizava as mesmas tarefas que os colegas, mesmo quando estas lhe colocavam algumas dificuldades. Aquilo que procurei ajustar foi, sobretudo, a comunicação: explicava os exercícios com mais calma, recorria à demonstração e confirmava se tinha compreendido o que deveria fazer. Esta experiência mostrou-me que diferenciar não significa necessariamente afastar o aluno da tarefa realizada pela turma. Por vezes, uma alteração simples na forma de comunicar é suficiente para lhe proporcionar as condições necessárias para participar.

O que mais me marcou foi a atitude dos colegas. A turma acolhia-o com naturalidade, incentivava a sua participação e celebrava genuinamente os seus sucessos. Recordo particularmente a alegria de todos quando marcava um golo. Estes momentos mostraram-me que a inclusão também se constrói através das relações entre os alunos e da capacidade de cada um reconhecer e valorizar as conquistas do outro. Em contexto de ensino secundário, as intervenções mediadas pelos pares constituem uma abordagem viável para apoiar a participação social de adolescentes com PEA (Carter et al., 2019).

As experiências vividas com os dois alunos com PEA foram distintas, mas ambas contribuíram para a minha aprendizagem. A primeira exigiu maior persistência, capacidade de aproximação e procura de estratégias que permitissem ultrapassar a recusa inicial do aluno. A segunda mostrou-me que a inclusão também pode acontecer de forma natural, através de pequenos ajustes na comunicação e de uma turma que acolhe e apoia. Em ambas, compreendi que não existem respostas iguais para todos e que conhecer cada aluno é essencial para tomar decisões adequadas às suas características e necessidades.

Terminei a intervenção nas turmas partilhadas verdadeiramente feliz com o percurso realizado. A convicção inicial de que o ensino secundário seria uma barreira difícil acabou por desaparecer. As duas turmas colocaram-me perante desafios diferentes, relacionados com a comunicação, a preparação das tarefas, a continuidade do ensino e a inclusão, mas mostraram-me também que, independentemente do ciclo de ensino, aquilo que realmente importa é a qualidade da relação, o respeito e as oportunidades de aprendizagem que conseguimos construir com cada turma.

4.4. A avaliação ao serviço da aprendizagem

A avaliação foi, sem dúvida, uma das dimensões em que mais dificuldades senti ao longo do estágio e reconheço-a, com honestidade, como uma das áreas em que ainda tenho muito para evoluir. Fui compreendendo que avaliar para a aprendizagem implica

ultrapassar uma lógica meramente classificativa, articular currículo, pedagogia e avaliação, fornecer *feedback* e tornar claros os critérios de sucesso (Moura et al., 2021). Com esta ideia presente, procurei que a avaliação refletisse aquilo que era efetivamente desenvolvido nas aulas. No final de cada UD, criei também momentos de autoavaliação, procurando que os alunos reconhecessem a sua evolução e identificassem aquilo em que ainda precisavam de melhorar.

Na prática, percebi que avaliar uma turma inteira em movimento e observar vários critérios em simultâneo era muito mais complexo do que imaginava. Dispunha de poucos minutos para observar cada aluno e nem sempre era fácil transformar aquilo que via numa decisão clara e justa. Este processo também me mostrou que as minhas perceções iniciais nem sempre correspondiam ao desempenho efetivamente demonstrado. Por vezes, antecipava que um aluno teria um resultado superior ao de outro e, no momento da observação, encontrava uma realidade diferente. Compreendi, assim, que não podia deixar que as minhas expectativas condicionassem a avaliação e que qualquer decisão deveria apoiar-se em evidências concretas, recolhidas em diferentes momentos. A título exemplificativo, apresenta-se no Anexo 10 uma das grelhas utilizadas na UD de Voleibol, na qual estão identificados os critérios observados e os respetivos níveis de desempenho.

O desafio tornava-se ainda maior perante os diferentes percursos existentes na turma. Havia alunos que revelavam um bom domínio da modalidade desde o início, outros que partiam de maiores dificuldades, mas apresentavam uma evolução significativa, e outros que, apesar de não atingirem os níveis mais elevados, demonstravam empenho, persistência e vontade de melhorar. Nos alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, era também necessário considerar as condições de realização previstas para cada situação. Avaliar não consistia apenas em observar um desempenho isolado, mas em interpretar as diferentes evidências recolhidas ao longo do processo, tendo em consideração as características e o percurso de cada aluno (Bessa et al., 2024).

Com o passar das UD, percebi que não podia concentrar toda a avaliação na aula final. Passei a valorizar mais os registos acumulados, a observação realizada ao longo das aulas e as respostas dos alunos ao *feedback*. A avaliação diagnóstica ajudava-me a conhecer o ponto de partida e a orientar o ensino, a avaliação formativa permitia acompanhar o percurso e a avaliação sumativa ganhava maior sentido quando resultava do conjunto de evidências recolhidas durante a UD.

Foi no voleibol que senti esta mudança de forma mais clara. Perante as dificuldades iniciais da turma, procurei acompanhar o processo com maior atenção e organizar a avaliação de forma mais calma e estruturada. A comparação entre o início e o final da unidade tornou visível uma evolução significativa. Reconhecer nos resultados o efeito do trabalho desenvolvido foi profundamente gratificante e mostrou-me que avaliar também pode significar reconhecer e dar valor ao progresso alcançado.

Esta foi a área que mais me confrontou com as minhas limitações, mas também aquela que melhor me mostrou o caminho que ainda tenho para percorrer. Avaliar com justiça exige conhecer os alunos, acompanhar os seus percursos e aprender a distinguir uma impressão daquilo que é sustentado por evidências. É uma competência que se constrói com a experiência e exige um treino do olhar que apenas a prática continuada permite desenvolver.

4.5. Ver para compreender: a observação como ferramenta de aprendizagem

A observação de aulas constitui uma oportunidade de aprendizagem na formação inicial de professores, permitindo compreender decisões pedagógicas e refletir sobre diferentes formas de intervenção. O diálogo e a colaboração entre quem observa e quem é observado contribuem para esse processo de desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003), no qual a informação recolhida serve de base à reflexão e à melhoria da prática (Reis, 2011).

Ao longo do estágio, a observação esteve presente no acompanhamento das aulas dos meus colegas do NE, do PC e de outros docentes da escola. Inicialmente, utilizámos uma grelha de observação sistemática, com categorias previamente definidas, que me ajudou a organizar a atenção e a identificar aspetos que poderiam passar despercebidos. Este instrumento deu-me referências para compreender o que observar e com que intenção, em consonância com a importância atribuída por Reis (2011) à definição de objetivos para a observação. Contudo, sentia dificuldade em conciliar o preenchimento da grelha com o acompanhamento da aula. Entre controlar o tempo, confirmar categorias e registar ocorrências, por vezes perdia situações que gostaria de ter observado com maior atenção. Embora reconhecesse a utilidade do instrumento, a exigência do registo ocupava uma parte significativa da minha atenção naquele momento da formação.

Com a experiência, alguns dos aspetos que tinha aprendido a observar começaram a tornar-se mais fáceis de reconhecer. A organização das tarefas, as intervenções do professor e as respostas dos alunos passaram a despertar a minha atenção de forma mais natural. Os conhecimentos adquiridos e os instrumentos utilizados ajudaram-me a construir referências que conseguia mobilizar durante a observação. Continuava a precisar de critérios e de um foco, mas sentia-me progressivamente mais capaz de acompanhar a aula e selecionar situações relevantes para analisar.

Neste percurso, a adoção de um instrumento de observação não sistemática, sugerido pela PO, constituiu uma mais-valia. A sua organização permitia identificar um problema concreto, considerar o seu impacto na aula e pensar em possíveis soluções para intervenções seguintes. Senti que este formato me dava maior liberdade para acompanhar o que acontecia, mantendo uma orientação para a análise. Os modelos de observação sistemática e não sistemática utilizados encontram-se nos Anexos 11 e 12, respetivamente.

A observação não sistemática tornou-se, assim, uma aliada nesta etapa do meu percurso. A flexibilidade do registo permitia-me concentrar nas situações que pretendia compreender, apoiando-me nos conhecimentos anteriormente adquiridos. Procurava perceber como tinha surgido uma dificuldade, como o professor lhe tinha respondido e que outras possibilidades poderiam ser consideradas. Esta ligação entre a observação e a procura de soluções deu maior sentido à análise das aulas.

A relação construída dentro do NE foi igualmente importante. A proximidade e a confiança tornaram mais fácil colocar questões, partilhar dificuldades e sugerir alternativas. Por vezes, uma conversa depois da aula ajudava-me a compreender uma decisão que, enquanto observadora, tinha interpretado de outra forma. Foi nesta relação entre observação e diálogo que reconheci o valor da colaboração para o desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003). Mesmo sem um registo formal, esses momentos permitiam-me recolher ideias de exercícios, conhecer diferentes formas de organizar a turma e acompanhar a relação de cada professor com os alunos.

Ao longo do estágio, compreendi que a utilidade da observação depende de saber o que pretendo compreender, dos critérios que orientam o meu olhar e da reflexão que faço a partir do que observo. Identificar dificuldades tornou-se um ponto de partida para pensar em soluções e em mudanças possíveis. Foi essa aprendizagem que procurei levar para as

minhas aulas. Observar com intenção, compreender as situações e transformar a reflexão em decisões que possam melhorar a intervenção.

5. Área II - Participação na escola e relações com a comunidade

5.1. Participação em atividades do plano anual da escola

Para além da prática letiva, o envolvimento nas atividades da escola foi uma das dimensões mais enriquecedoras do estágio. Vivi estes momentos com grande intensidade, porque me permitiram acompanhar os alunos noutros contextos e sentir que começava verdadeiramente a fazer parte da escola.

A primeira grande atividade foi o Corta-Mato Escolar. Para além de colaborar na preparação, disponibilizei-me para elaborar o cartaz de divulgação, que pode ser consultado no Anexo 13. Vê-lo afixado à entrada do pavilhão deixou-me genuinamente feliz e orgulhosa por reconhecer ali algo que tinha sido criado por mim. Durante a prova, vivi outro momento muito especial. Depois de tantos anos a participar em corta-matos enquanto aluna, encontrava-me agora do outro lado, a acompanhar os meus alunos. Um deles alcançou o segundo lugar, depois de perder a primeira posição apenas nos metros finais. Como tínhamos preparado a prova nas aulas, senti um orgulho enorme ao vê-lo subir ao pódio. Já não era eu quem corria, mas continuava a sentir cada conquista através deles.

No Corta-Mato Regional, o que mais me marcou foi o reencontro com colegas da faculdade que realizavam estágio noutras escolas. Partilhámos aquilo que estávamos a viver, desde as dificuldades às pequenas conquistas, e foi gratificante vê-los também a acompanhar os seus alunos. Numa fase em que já sentia algum cansaço, este reencontro deixou-me muito feliz e fez-me sentir acompanhada neste percurso.

Participei também na organização do Torneio de Gira-Volei. Fiquei responsável pelo cartaz e pelos diplomas, igualmente apresentados no Anexo 14. Ver o cartaz à entrada do pavilhão e, mais tarde, os alunos com os diplomas nas mãos teve para mim um significado muito especial. Eram os primeiros diplomas que tinha criado enquanto professora estagiária e saber que o meu trabalho estava presente naquele momento deixou-me profundamente orgulhosa.

Torneio de Badminton, desempenhei funções de arbitragem e acompanhei dois alunos da minha turma até à final. O percurso de um deles surpreendeu-me particularmente,

porque nunca se tinha destacado daquela forma na modalidade. Vê-lo disputar o primeiro lugar mostrou-me como estas atividades também permitem descobrir capacidades que nem sempre se tornam visíveis nas aulas.

As Multiatividades foram, provavelmente, a experiência que mais me marcou. A atividade reuniu alunos com deficiência de diferentes escolas e tinha para mim um significado especial pela minha ligação ao DA. Fiquei responsável pelo Jogo do Pêndulo. Com os pés apoiados em duas mesas afastadas, mantinha-me em pé sobre o espaço existente entre elas e fazia oscilar uma bola presa a uma corda, enquanto os alunos tentavam passar por baixo sem serem tocados. Quando me apresentaram a estação, pareceu-me uma tarefa simples, mas essa perceção mudou quando a atividade começou. Doía-me a cara de tanto sorrir ao ver aqueles alunos tão felizes e envolvidos. Foi um momento profundamente gratificante, que me recordou a razão pela qual escolhi esta área e reforçou a minha vontade de continuar ligada ao DA através da docência.

A última atividade foi o Andebol 4Kids, na qual assumi principalmente a função de árbitra. As balizas improvisadas com colchões e marcações na parede dificultaram a perceção de vários lances e não me permitiram ser tão rigorosa e justa quanto desejava. Compreendi a frustração de alguns alunos perante decisões que sentiram como injustas e percebi como as condições materiais podem influenciar o decorrer de uma prova e a forma como os alunos vivem a competição. Esta atividade marcou também o encerramento do meu ano na escola.

Antes de sair, despedi-me dos alunos da unidade de multideficiência, com quem tinha contactado no início do estágio, dos funcionários do pavilhão e do porteiro. Nesse momento, senti verdadeiramente que estava a fechar um ciclo. Saí com uma lágrima no olho, mas também com o coração cheio por tudo aquilo que tinha vivido. Estas atividades não foram apenas acontecimentos distribuídos ao longo do calendário escolar. Foram momentos que vivi intensamente e que me aproximaram dos alunos, dos professores e dos restantes elementos da comunidade educativa, ajudando-me a sentir, cada vez mais, que aquele também tinha sido o meu lugar.

5.2. Desporto Escolar: mergulhar num novo desafio

Enquanto aluna, o DE ficou associado a algumas das melhores memórias que guardo da escola. Era uma oportunidade para praticar as modalidades de que gostava, conviver com outros colegas e viver experiências diferentes daquelas que aconteciam na sala de

aula. De acordo com o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, o DE integra práticas lúdico-desportivas e de formação desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de participação voluntária. Durante o estágio, regressei a este contexto, mas num papel completamente diferente.

A participação num grupo-equipa estava prevista no projeto de estágio, embora a minha integração não tenha sido imediata. Os horários das diferentes modalidades não eram compatíveis com o meu e, depois de analisadas as possibilidades, a natação acabou por ser a única opção que conseguia conciliar. As sessões decorriam fora do espaço escolar, o que implicava uma deslocação maior do que aquela que tinha imaginado. Inicialmente, não sabia o que esperar desta escolha, mas aquilo que começou por ser uma solução encontrada perante as limitações de horário tornou-se uma das experiências que mais me surpreendeu ao longo do estágio.

Desde as primeiras sessões, senti-me bastante à vontade para lecionar natação, uma vez que possuía boas bases e conhecimentos que me permitiram intervir com segurança. Esta experiência deu-me a oportunidade de colocar esses conhecimentos em prática num contexto real, adaptando as tarefas aos diferentes níveis de desempenho e procurando transmitir confiança aos alunos que demonstravam maior receio dentro de água. O acompanhamento da professora responsável pelo grupo ajudou-me também a aperfeiçoar a minha intervenção e a assumir uma postura mais firme na orientação dos alunos.

A evolução dos alunos foi aquilo que mais me marcou. A natação permitia-me observar mudanças muito concretas num espaço de tempo relativamente curto. Um aluno que numa semana mal entrava na água, 2 semanas depois já conseguia realizar 25 metros em crol sem ajuda de materiais. Ver esses progressos deixava-me profundamente feliz e despertava em mim um orgulho difícil de esconder. Comecei por acompanhar uma modalidade que não tinha escolhido inicialmente e acabei por descobrir um gosto ainda maior por ensinar a nadar.

Esta experiência teve também um peso importante na minha formação profissional. Apesar de a piscina não ser uma realidade presente em todas as escolas, compreendi a importância de estar preparada para ensinar natação sempre que existam condições para o fazer. O DE proporcionou-me um contexto real para consolidar os conhecimentos que já possuía e desenvolver a minha capacidade de responder às dificuldades e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

O primeiro encontro competitivo realizou-se no dia 26 de janeiro e marcou o meu primeiro contacto com a competição do DE enquanto professora estagiária. Antes das provas, procurei acalmar os alunos e transmitir-lhes a confiança de que precisavam para lidar com o nervosismo. Fiquei responsável por cronometrar os tempos e entregá-los na mesa do júri, o que me permitiu acompanhar de perto o esforço de todos. Entre os diferentes percursos, destacou-se o de uma aluna que, motivada pela experiência no DE, passou a integrar a natação de competição. Perceber que uma oportunidade proporcionada pela escola podia despertar um interesse tão forte e conduzir uma aluna a continuar na modalidade mostrou-me, de forma muito concreta, a importância do DE. Dois registos fotográficos deste encontro podem ser consultados no Anexo 15.

Um dos momentos mais marcantes aconteceu no final do encontro, quando reunimos os participantes das diferentes escolas para uma fotografia conjunta. Mais do que a fotografia em si, marcou-me aquilo que aquele momento representava: os alunos reunidos depois das provas, o sentimento de pertença criado pela atividade e a minha presença ali, agora como professora. Senti-me verdadeiramente feliz e no lugar certo.

Iniciei este percurso na natação porque era a única modalidade compatível com o meu horário e terminei-o com vontade de voltar. Esta mudança resume aquilo que a experiência significou para mim: permitiu-me aplicar os conhecimentos adquiridos, aproximou-me novamente da modalidade e deixou-me com a esperança de, no futuro, poder dinamizar o DE de natação.

5.3. Relações com a comunidade educativa

Um dos aspetos que mais contribuiu para a minha formação foi o contacto com a comunidade educativa, muito para além da relação estabelecida com os alunos nas aulas de EF. Desde o início, o PC procurou aproximar-nos das diferentes funções que fazem parte do trabalho docente, incentivando a nossa presença nas reuniões de direção de turma, nas reuniões intercalares e de avaliação e nas reuniões com os encarregados de educação.

Tive também a oportunidade de acompanhar a minha turma residente nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento e de Oferta Complementar. Observar outros professores permitiu-me conhecer diferentes formas de organizar e conduzir uma aula em contexto de sala, mas ajudou-me sobretudo a conhecer os alunos fora do pavilhão. Alguns comportamentos mantinham-se, enquanto outros surgiam de forma diferente, permitindo-

me construir uma perceção mais completa da turma e compreender melhor determinadas atitudes que também se manifestavam nas aulas de EF.

A presença nas reuniões com os encarregados de educação foi igualmente importante. Conhecer as pessoas que acompanhavam os alunos fora da escola e escutar aquilo que tinham para partilhar sobre os seus filhos permitiu-me compreender melhor alguns dos seus percursos e comportamentos. Estas reuniões mostraram-me que conhecer um aluno implica também estar disponível para ouvir a família e considerar informações que não são visíveis durante as aulas.

Neste processo, a diretora de turma assumiu um papel fundamental. Foi sempre muito disponível e transparente na partilha das situações que aconteciam na turma, transmitindo-me as informações relevantes para a minha intervenção. A facilidade de comunicação que construímos permitiu-me acompanhá-la mais de perto e compreender melhor os alunos, os seus contextos e algumas das decisões tomadas. A sua colaboração foi essencial para que não analisasse aquilo que acontecia nas minhas aulas de forma isolada do restante percurso escolar da turma.

A participação nas reuniões do grupo de EF, sobretudo na preparação das atividades e na distribuição de tarefas, permitiu-me conhecer outra dimensão do trabalho coletivo existente na escola. Fui recebida com disponibilidade e senti que os professores valorizavam a nossa presença e nos davam espaço para participar. A direção da escola mostrou-se igualmente próxima e disponível, contribuindo para um funcionamento articulado entre os diferentes intervenientes.

Nem todas as experiências de observação foram, contudo, positivas. Em algumas aulas de EF a que assisti, observei uma parte significativa dos alunos sentada nos bancos ao telemóvel, sem equipamento adequado, enquanto apenas um pequeno grupo realizava remates sem qualquer organização ou acompanhamento. Esta situação causou-me algum desconforto e levou-me a conversar com o NE sobre a permanência deste tipo de práticas. Percebi que também aprendemos através daquilo com que não concordamos.

Para além dos professores, as funcionárias do pavilhão e do bar e o funcionário da portaria contribuíram para que me sentisse acolhida no quotidiano da escola. Os bons-dias, as conversas e os pequenos gestos de atenção foram construindo relações que tornaram esta experiência mais próxima e humana. Embora fossem momentos simples,

tiveram um significado especial e ajudaram-me a sentir que também fazia parte daquele espaço.

Compreendi, assim, que uma comunidade educativa se constrói através da articulação entre professores, direção, funcionários, alunos e famílias. As diferentes experiências permitiram-me conhecer melhor a realidade da escola, aprender com práticas que valorizava e refletir sobre outras que não pretendia reproduzir. Mais do que acompanhar o funcionamento da comunidade educativa, senti que fui progressivamente encontrando o meu lugar dentro dela.

6. Área III - Desenvolvimento profissional através da prática investigativa

Do ecrã ao recreio: o impacto do material lúdico-desportivo nos comportamentos dos alunos durante os intervalos

RESUMO

A presença de alunos sentados a utilizar o telemóvel durante os intervalos suscitou a preocupação de que o tempo e os espaços habitualmente associados à brincadeira e ao movimento estivessem a dar lugar ao uso dos ecrãs. A partir desta preocupação, procurou-se analisar de que forma a disponibilização de material lúdico-desportivo poderia favorecer a participação dos alunos em atividades físicas e lúdicas durante o recreio. O estudo decorreu em duas fases, separadas por uma semana, no mesmo espaço e horário: a Fase A - Diagnóstico (linha de base), nas condições habituais do recreio, e a Fase B - Intervenção, com materiais lúdico-desportivos de utilização livre. As gravações em vídeo foram analisadas em dez momentos por fase, de dois em dois minutos na parte inicial do intervalo e de um em um minuto na parte final. Utilizou-se uma grelha com quatro categorias: Sedentário/Digital, Sedentário/Social, Ativo/Livre e Ativo/Intervenção, agrupadas nas dimensões sedentária e ativa. Compararam-se as contagens e as percentagens dos comportamentos, complementando a análise com notas descritivas. Na Fase A, contabilizaram-se 166 registos: 50,6% de comportamentos sedentários e 49,4% de comportamentos ativos. A utilização de dispositivos digitais foi reduzida (3,0%), sendo a interação social a componente sedentária mais frequente (47,6%). Na Fase B, dos 123 registos, 86,2% corresponderam a comportamentos ativos e 13,8% a comportamentos sedentários. A atividade com os materiais disponibilizados representou 84,6% do total de registos desta fase. Observaram-se também procura espontânea dos recursos, utilizações diversificadas e partilha entre pares. Os resultados sugerem que a disponibilização de material lúdico-desportivo pode favorecer escolhas mais ativas e oportunidades de brincadeira e convívio, embora não permita concluir que tenha ocorrido uma substituição do telemóvel pela atividade física.

Palavras-chave: RECREIO ESCOLAR; ATIVIDADE FÍSICA; COMPORTAMENTOS SEDENTÁRIOS; MATERIAL LÚDICO-DESPORTIVO; OBSERVAÇÃO COMPORTAMENTAL.

6.1. Introdução

Este estudo nasceu de um olhar. De olhar para o recreio e já não reconhecer nele o espaço que guardo na memória. Recordo o meu recreio como um lugar de movimento e de barulho, onde passávamos o tempo a correr, a jogar e a conviver, quase obrigados a relacionar-nos uns com os outros. Hoje, esse cenário parece ter-se transformado. Ao longo do estágio, era impossível não reparar na quantidade de vezes em que, ao passar pelos corredores, encontrava quatro, cinco ou até mais crianças sentadas, em silêncio, concentradas no seu telemóvel. Esta imagem, repetida vezes sem conta, despertou em mim uma inquietação e, com ela, a vontade de perceber melhor o que estava a acontecer.

Durante o primeiro período, ao distrair os olhos pelo ecrã do telemóvel, deparei-me com um vídeo curto que me tocou de forma inesperada. A mensagem era simples, mas ficou na minha cabeça durante semanas: "as crianças deixaram de usar gesso". À primeira vista, parece uma excelente notícia, afinal, ninguém quer ver uma crianças magoada. Mas, se pensarmos bem, aquele gesso, muitas vezes cheio de assinaturas dos amigos, não era apenas o resultado de um acidente. Era, no fundo, a "marca de guerra" de uma infância vivida a correr, a trepar muros e a testar os limites do próprio corpo.

O que parece estar a acontecer, de forma generalizada, é uma troca silenciosa dos joelhos esfolados pelo toque suave nos ecrãs e a adrenalina da rua pela segurança do sofá. Ao perderem oportunidades de contacto com o mundo físico, de brincadeira livre e de exploração, as crianças podem também perder experiências importantes para o seu desenvolvimento. Ao protegermo-las de todas as quedas, estamos, sem querer, a retirar-lhes a oportunidade de aprenderem a levantar-se, porque na verdade a resiliência não se aprende numa aplicação, aprende-se também no chão, de joelho esfolado, a sacudir a poeira e a tentar outra vez.

Esta inquietação encontra eco na literatura. Segundo Lukianoff e Haidt (2025), "deixadas à sorte, muitas crianças passariam a maior parte do seu tempo livre a olhar para o ecrã" (p. 326). É precisamente aqui que reside um dos maiores desafios pedagógicos atuais: perante a liberdade de escolha, o ecrã pode tornar-se a opção mais imediata. Os autores alertam para o facto de brincar ser essencial para o desenvolvimento e defendem que, tal como o sistema imunitário, as crianças precisam de ser expostas a desafios para se desenvolverem plenamente.

Os dados apresentados por Twenge e Park (2019) são, aliás, preocupantes. As autoras verificaram que os adolescentes têm vindo a crescer mais lentamente e a adiar atividades tradicionalmente associadas à entrada na vida adulta, concluindo que os jovens de 18 anos apresentam atualmente comportamentos semelhantes aos dos jovens de 15 anos de gerações anteriores. Estão fisicamente mais seguros do que nunca, mas mentalmente mais vulneráveis. Esta reflexão ajuda a perceber como a redução das oportunidades de brincadeira livre, de exploração e de contacto com o risco pode limitar experiências importantes no desenvolvimento das crianças. Neste sentido, encaro a minha função docente como algo que transcende o ensino técnico-tático. Assumo-a como uma verdadeira missão de "resgate" da motricidade e do gosto pela prática, procurando devolver às crianças o prazer do movimento que o ecrã, silenciosamente, lhes tem retirado.

É, por isso, fundamental compreender o espaço onde esta transformação se torna mais visível: o recreio. Para mim, o recreio é, por excelência, o espaço onde as crianças podem ter mais liberdade, liberdade para se exprimirem, conviverem umas com as outras e estarem num ambiente sem as regras formais da sala de aula. É um espaço de partilha, de exercício e de crescimento. Frequentemente encarado como um simples intervalo entre aulas, um tempo "morto" sem valor pedagógico, o recreio é, na verdade, essencial para a saúde e o desenvolvimento das crianças, oferecendo benefícios cognitivos, sociais, emocionais e físicos que nem sempre são valorizados quando se decide reduzi-lo (Council on School Health, 2013).

Do ponto de vista físico, o recreio representa uma janela privilegiada para a atividade física, podendo contribuir até 40% do tempo escolar e dos níveis de atividade física diária recomendados (Parrish et al., 2020). Para muitas crianças, é o principal momento de movimento ao longo do dia, mas o seu valor não se esgota aqui. É também um tempo fundamental de socialização e de interação entre pares, no qual as crianças desenvolvem competências sociais essenciais, como a cooperação, a resolução de conflitos e a empatia (Council on School Health, 2013). Ao contrário da sala de aula, é um espaço de liberdade e de jogo não estruturado, onde se aprende, no fundo, a viver em conjunto.

Ora, é precisamente este espaço que tem vindo a ser ocupado pelo telemóvel. Onde antes havia jogo e movimento, surge cada vez mais a imagem de crianças sentadas, isoladas, com o olhar fixo no ecrã. A investigação demonstra que um maior uso de ecrãs durante o recreio está associado a menos tempo em atividade física e a mais tempo em

comportamentos sedentários (Grøntved et al., 2025). Embora esta associação não permita afirmar que o ecrã seja a única causa da redução do movimento, mostra que a sua presença pode ocupar o tempo e a atenção que poderiam ser dedicados à atividade física e à interação.

Foi esta preocupação que motivou, em vários países, a adoção de medidas restritivas. Em Portugal, o Ministério da Educação, Ciência e Inovação (2025), avançou com a proibição do uso de telemóveis nas escolas até ao 6.º ano.Nas escolas com políticas de proibição, os responsáveis inquiridos reportaram mais socialização durante os intervalos, mais atividade física e uma maior utilização dos espaços de jogo (PLANAPP, 2025). Estes dados sugerem que, quando o telemóvel deixa de estar tão disponível, as crianças podem redescobrir outras formas de brincar e de interagir. Contudo, se a restrição do telemóvel é uma das vias possíveis, outra passa por tornar o movimento mais apelativo do que o ecrã. É aqui que entra o papel do material lúdico-desportivo. A lógica é simples: ao disponibilizar bolas, cordas, raquetes e outros materiais no recreio, cria-se um convite ao jogo e à atividade física. A evidência apoia esta abordagem, pois o estudo de Verstraete et al. (2006) demonstrou que o simples fornecimento de equipamento de jogo durante o recreio aumentou significativamente os níveis de atividade física moderada e vigorosa das crianças, sobretudo durante o intervalo de almoço.

Importa, no entanto, manter uma perspetiva crítica. Algumas revisões sistemáticas alertam para o facto de a simples disponibilização de material poder, por si só, ser insuficiente para garantir um aumento sustentado da atividade física, sobretudo quando não é acompanhada por outros fatores, como a organização do espaço e a utilização de estratégias adequadas (Escalante et al., 2014). Esta ressalva é fundamental, pois recorda que nenhuma intervenção é, isoladamente, uma solução mágica.

Foi neste cruzamento entre a importância do recreio, o desafio dos ecrãs e o potencial do material lúdico-desportivo que nasceu o presente estudo. Perante o cenário observado, comecei a questionar-me sobre a forma como os alunos estavam a ocupar o tempo de intervalo e sobre aquilo que poderia fazer para lhes oferecer outras possibilidades. Se o telemóvel parece estar a ocupar o espaço que antes pertencia à brincadeira, importa perceber se essa ocupação é inevitável. Será que, ao disponibilizar às crianças material lúdico-desportivo durante o intervalo, elas o procurarão? Voltarão a brincar e a mover-se ou terá o telemóvel conquistado um lugar demasiado grande nas suas vidas?

Mais do que procurar retirar algo aos alunos, quis perceber se, ao criar uma alternativa concreta, seria possível convidá-los novamente para o movimento, para a brincadeira e para a relação com os outros.

6.2. Objetivos

Partindo da pergunta de partida que orientou este estudo, importa definir, de forma clara, aquilo que com ele se pretendeu alcançar.

Objetivo geral

Compreender de que forma a introdução de material lúdico-desportivo no recreio influencia os comportamentos dos alunos, nomeadamente a sua opção entre o uso do telemóvel e o envolvimento em atividade física e em interação social.

Objetivos específicos

Para concretizar este objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

Caracterizar os comportamentos dos alunos no recreio numa fase inicial, sem qualquer intervenção, identificando a proporção entre comportamentos sedentários (associados ao telemóvel ou à interação social passiva) e comportamentos ativos.

Analisar de que modo a disponibilização de material lúdico-desportivo altera esses comportamentos, comparando os momentos antes e depois da intervenção.

Perceber se os alunos, perante uma alternativa concreta ao telemóvel, procuram espontaneamente o material disponibilizado e regressam à prática de atividade física e à brincadeira.

6.3. Metodologia

O presente estudo, teve como objetivo analisar as alterações verificadas nos comportamentos dos alunos durante o recreio após a disponibilização de material lúdico-desportivo. Adotou-se um desenho comparativo antes-depois, com recurso à observação sistemática de gravações em vídeo realizadas num espaço exterior de uma escola básica e secundária.

O estudo organizou-se em duas fases. Na Fase A – Diagnóstico (linha de base), foi gravado um intervalo da manhã, nas condições habituais de utilização do recreio, sem qualquer alteração intencional ao espaço ou aos recursos disponíveis. Exatamente uma semana depois, na Fase B - Intervenção, foi gravado o intervalo no mesmo horário e no mesmo espaço, desta vez com a disponibilização de material lúdico-desportivo. Procurou-se, assim, observar a resposta dos alunos à presença dos materiais, mantendo-se a liberdade de escolha quanto à sua utilização.

As gravações foram posteriormente analisadas com recurso a uma grelha de observação, na qual se registaram os comportamentos dos alunos nos momentos selecionados para análise. A recolha de dados assumiu uma natureza predominantemente quantitativa, através da contagem dos comportamentos observados, complementada por notas descritivas que permitiram contextualizar os registos e compreender as dinâmicas de utilização do recreio.

6.3.1. Participantes e amostra

Os participantes deste estudo foram os alunos que frequentavam o espaço de recreio selecionado durante os intervalos em que decorreram as gravações. A amostra foi de conveniência, incluindo os alunos visíveis na área abrangida pela câmara em cada momento de observação, tanto na Fase A - Diagnóstico como na Fase B - Intervenção.

Não foi definido previamente um grupo fixo de participantes, uma vez que se pretendeu observar a utilização habitual do espaço pelos alunos que nele se encontravam. A entrada, saída e circulação dos alunos pelo recreio fizeram com que o número de alunos observados variasse ao longo do intervalo e entre as duas fases.

O mesmo aluno podia ser contabilizado em diferentes momentos de observação, não tendo sido realizado um acompanhamento individual dos participantes entre fases. Por esse motivo, o total de registos corresponde a ocorrências comportamentais observadas e não ao número de alunos distintos que participaram no estudo.

6.3.2. Instrumentos e procedimentos

A recolha de dados foi realizada através de registo em vídeo, posteriormente analisado com recurso a uma grelha de observação (Anexo 16). A opção pela gravação possibilitou rever as imagens sempre que necessário, apoiando a identificação e a classificação dos comportamentos dos alunos.

As gravações decorreram num espaço exterior do estabelecimento de ensino, situado na proximidade do portão principal e adjacente aos campos sintéticos exteriores. Este local constitui uma zona de forte afluência de alunos e caracteriza-se por permitir duas dinâmicas distintas de ocupação: um espaço amplo, propício ao jogo livre, e uma zona de socialização com vários bancos de pedra. A escolha deste espaço e a sua manutenção nas duas fases tiveram também em consideração a tendência dos alunos para frequentarem habitualmente as mesmas zonas do recreio. Ao realizar as gravações exatamente no mesmo local, procurou-se reduzir a influência de diferenças associadas ao espaço e aos seus utilizadores habituais, favorecendo a comparabilidade entre a Fase A - Diagnóstico e a Fase B - Intervenção. Esta opção não garantiu a presença dos mesmos alunos nas duas fases, mas permitiu manter constante a área de observação.

A recolha de imagens incidiu sobre o intervalo principal da manhã, que decorria entre as 9h50 e as 10h05, com a duração de 15 minutos. Para o registo das imagens, utilizou-se uma câmara de vídeo da marca Sony, modelo Handycam HDR-CX240, colocada numa posição fixa num dos cantos do recinto. O equipamento foi mantido na mesma posição nas duas fases e instalado de forma discreta, procurando minimizar a influência da sua presença nos comportamentos dos alunos. Embora o enquadramento não abrangesse a totalidade do espaço, incluía zonas de interação social e de atividade motora, ficando a análise circunscrita à área visível nas gravações.

Na Fase A - Diagnóstico, foi gravado um intervalo nas condições habituais de utilização do recreio, sem qualquer alteração intencional ao espaço ou aos recursos disponíveis. Exatamente uma semana depois, na Fase B - Intervenção, realizou-se uma nova gravação no mesmo local e no intervalo do mesmo horário. Nesta fase, os materiais lúdico-desportivos foram colocados no centro do recreio, num ponto de elevada visibilidade e de fácil acesso, mantendo-se a liberdade dos alunos quanto à sua utilização e à escolha das atividades.

A análise das imagens foi orientada por uma grelha de observação organizada segundo um sistema de categorias comportamentais previamente definidas. A sua construção inspirou-se no SOPLAY (*System for Observing Play and Leisure Activity in Youth*), um instrumento de observação da atividade física e da utilização de espaços de lazer por jovens (McKenzie, 2006). Para este estudo, a grelha permitiu registar, por fase e por momento de observação, as contagens correspondentes a cada categoria, bem como notas descritivas sobre as situações observadas.

Em ambas as fases, foram analisados dez momentos de observação. O primeiro registo foi realizado às 9h52, seguindo-se observações de dois em dois minutos até às 10h00 e, posteriormente, de um em um minuto até às 10h05. Os registos corresponderam, assim, às 9h52, 9h54, 9h56, 9h58, 10h00, 10h01, 10h02, 10h03, 10h04 e 10h05. A maior frequência de observação na parte final do intervalo procurou acompanhar o período de maior afluência e atividade no recreio, antes do regresso dos alunos às salas de aula. Em cada momento, foram contabilizados na grelha os alunos visíveis em cada categoria comportamental.

Para efeitos deste estudo, definiram-se quatro categorias comportamentais, considerando o nível de atividade e o tipo de ocupação:

Sedentário/Digital: alunos parados, com a atenção centrada no telemóvel ou noutro dispositivo eletrónico.

Sedentário/Social: alunos parados, envolvidos em interação social, como conversar ou permanecer sentados em grupo, sem envolvimento motor significativo.

Ativo/Livre: alunos envolvidos em atividade física espontânea, como correr, jogar ou brincar, sem recurso ao material disponibilizado pela intervenção.

Ativo/Intervenção: alunos envolvidos em atividade física com recurso ao material lúdico-desportivo disponibilizado, sendo esta categoria aplicável apenas à Fase B.

A recolha de imagens foi previamente autorizada pela direção do estabelecimento de ensino, mediante o compromisso de manter a confidencialidade dos dados. Os registos em vídeo foram utilizados exclusivamente para a análise dos comportamentos no âmbito da investigação, não sendo divulgadas imagens que permitissem identificar os alunos.

6.3.3. Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados assumiu um caráter descritivo, tendo por base os registos da grelha de observação. Para cada fase, somaram-se as contagens dos dez momentos de observação, obtendo-se as frequências absolutas de cada categoria comportamental. Posteriormente, calcularam-se as frequências relativas, dividindo o número de registos de cada categoria pelo total de registos da respetiva fase e multiplicando o resultado por 100.

A comparação entre a Fase A e a Fase B foi realizada através das frequências relativas, permitindo analisar a distribuição dos comportamentos apesar da diferença no número

total de registos entre fases. As diferenças entre as percentagens foram expressas em pontos percentuais.

Para dar resposta aos objetivos do estudo, as quatro categorias foram também agrupadas em duas dimensões de análise: a **dimensão sedentária**, que integrou as categorias **Sedentário/Digital** e **Sedentário/Social**, e a **dimensão ativa**, que reuniu a categoria **Ativo/Livre** e, na Fase B, também a categoria **Ativo/Intervenção**. A análise quantitativa foi complementada por uma apreciação qualitativa das notas descritivas registadas durante o visionamento das imagens. Esta componente permitiu contextualizar os resultados e identificar situações relacionadas com a aproximação ao material, a sua procura e escolha, a utilização dos diferentes recursos, a partilha entre pares e a participação espontânea em atividades lúdicas e motoras. Os episódios observados presencialmente após o final do intervalo foram considerados elementos complementares de reflexão, não sendo incluídos nas contagens dos momentos de observação.

Importa salientar que os registos correspondem a comportamentos observados em determinados momentos do recreio e não necessariamente a alunos diferentes, uma vez que o mesmo aluno podia ser contabilizado em vários momentos. Assim, os valores apresentados devem ser interpretados como ocorrências comportamentais, e não como número de participantes individuais.

6.4. Resultados

Realizaram-se dez momentos de observação em cada fase, durante o intervalo da manhã. Na Fase A - Diagnóstico (linha de base), contabilizaram-se 166 registos e, na Fase B - Intervenção, 123 registos. Estes valores correspondem a ocorrências comportamentais, não representando necessariamente alunos distintos. Considerando a diferença no número total de registos, a comparação entre fases foi efetuada com base nas respetivas percentagens.

Na Fase A, registaram-se 5 ocorrências de Sedentário/Digital (3,0%), 79 de Sedentário/Social (47,6%) e 82 de Ativo/Livre (49,4%). A atividade física livre e a interação social sedentária apresentaram, assim, proporções próximas, enquanto a utilização de dispositivos digitais teve uma expressão reduzida.

Na Fase B, predominou a categoria Ativo/Intervenção, com 104 registos (84,6%). Contabilizaram-se ainda 14 ocorrências de Sedentário/Social (11,4%), 3 de Sedentário/Digital (2,4%) e 2 de Ativo/Livre (1,6%). A distribuição pelas quatro categorias e as diferenças entre fases encontram-se apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição das categorias de comportamento na Fase A - Diagnóstico e na Fase B - Intervenção.

Categoria	Fase A, n (%)	Fase B, n (%)	Diferença (p.p.)
Sedentário/Digital	5 (3,0%)	3 (2,4%)	-0,6
Sedentário/Social	79 (47,6%)	14 (11,4%)	-36,2
Ativo/Livre	82 (49,4%)	2 (1,6%)	-47,8
Ativo/Intervenção	—	104 (84,6%)	—
Total	**166 (100,0%)**	**123 (100,0%)**	**—**

Nota: n = número de comportamentos observados. As percentagens foram calculadas relativamente ao total de registos de cada fase. As diferenças correspondem à subtração das percentagens apresentadas da Fase A às da Fase B, expressa em pontos percentuais (p.p.)

Após o agrupamento das categorias nas dimensões sedentária e ativa, verificou-se uma ligeira predominância dos comportamentos sedentários na Fase A. Na Fase B, os comportamentos ativos corresponderam à maioria dos registos. A sua proporção passou de 49,4% para 86,2%, representando um aumento de 36,8 pontos percentuais, enquanto a dos comportamentos sedentários diminuiu de 50,6% para 13,8%. Esta comparação encontra-se apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 - Comparação dos comportamentos sedentários e ativos entre a Fase A - Diagnóstico e a Fase B - Intervenção.

Tipo de comportamento	Fase A, n (%)	Fase B, n (%)	Diferença (p.p.)
Sedentário	84 (50,6%)	17 (13,8%)	-36,8
Ativo	82 (49,4%)	106 (86,2%)	+36,8
Total	**166 (100,0%)**	**123 (100,0%)**	**—**

Nota: A categoria Sedentário resulta da soma de Sedentário/Digital e Sedentário/Social. A categoria Ativo resulta da soma de Ativo/Livre e Ativo/Intervenção. p.p. = pontos percentuais. n = número de comportamentos observados.

Na Fase B, registaram-se comportamentos de Ativo/Intervenção nos primeiros nove momentos de observação. No último, não se registaram comportamentos ativos, observando-se os alunos a abandonar o recreio e a dirigir-se para as salas de aula. As contagens por momento e as respetivas notas descritivas encontram-se na grelha de

observação apresentada no Anexo 16. As notas descritivas complementaram os dados quantitativos, permitindo caracterizar as atividades e interações observadas.

Na Fase A, registaram-se alunos a jogar futebol e basquetebol, enquanto outros permaneciam sentados ou a conversar em pequenos grupos. Na Fase B, o primeiro momento foi descrito como um "momento de aproximação dos alunos ao material" (nota de campo, Fase B, momento 1). Os alunos aproximaram-se da caixa, recolheram os materiais e distribuíram-se pelo recreio. Durante o intervalo, observaram-se atividades como saltar à corda, brincar com arcos e jogar ténis de praia e badminton. Registaram-se também situações de espera pela vez, partilha dos materiais e alternância pacífica na sua utilização. No quarto momento, observou-se um aluno que passou de uma posição sentada para a utilização de um arco. Na grelha, a situação foi descrita da seguinte forma: "rapaz que estava sentado perto do material, pega num arco e começa a girar com ele" (nota de campo, Fase B, momento 4).

Ao longo da intervenção, registaram-se igualmente trocas de materiais e a procura de outros objetos. No sexto momento, a observadora assinalou que "há uma troca de material", acrescentando que os alunos "procuram no cesto outros objetos para brincar" (nota de campo, Fase B, momento 6). No oitavo momento, alguns alunos aproximaram-se da caixa para devolver os materiais, colocando os arcos junto da mesma.

Após o término do intervalo, ocorreu ainda um episódio observado presencialmente, fora dos dez momentos de observação e não incluído nas contagens apresentadas. Enquanto procedia à arrumação do material, alguns alunos vieram para o espaço exterior acompanhados pela professora. Ao verem-me, correram na minha direção e pediram para utilizar novamente os materiais. Os alunos retomaram as atividades e a professora participou na dinamização de jogos tradicionais, incluindo uma corrida com tampinhas metálicas de garrafa e pequenos pedaços de casca de laranja, em que as tampinhas eram impulsionadas com os dedos até à meta. (Anexo 18) Realizaram-se também atividades com cordas e jogos de xadrez, juntando-se outras professoras presentes. A utilização dos recursos prolongou-se para além do intervalo, com a participação conjunta de alunos e professoras.

6.5. Discussão

Os resultados obtidos evidenciam uma alteração nas dinâmicas observadas no recreio entre a Fase A - Diagnóstico e a Fase B - Intervenção. Na Fase A, os comportamentos ativos e sedentários apresentaram uma presença próxima, sendo que, entre os comportamentos sedentários, predominou a interação social, enquanto a utilização do telemóvel apresentou uma expressão reduzida. Estes resultados devem, contudo, ser interpretados considerando o caráter situado das observações, uma vez que os comportamentos dos alunos podem variar em função do dia, do espaço utilizado, dos alunos presentes e das próprias dinâmicas de cada intervalo. Assim, os dados obtidos permitem caracterizar o contexto observado, mas não devem ser entendidos como uma representação de todos os recreios ou de todos os espaços da escola.

A predominância do sedentarismo social sugere que, no período observado na Fase A, os alunos utilizavam o recreio sobretudo para interagir com os seus pares, nem sempre associando essa interação ao movimento. Esta observação não invalida a problemática que esteve na origem do estudo, relacionada com a preocupação com a diminuição das oportunidades de brincadeira, movimento e convivência no recreio, mas permite compreendê-la de forma mais abrangente. Com efeito, a ocupação sedentária do recreio pode assumir diferentes formas, não se restringindo à utilização de dispositivos digitais. Suga et al. (2021) caracterizam o recreio como um contexto de escolha livre, no qual as crianças selecionam as atividades disponíveis e apelativas no ambiente que as rodeia, enquanto Escalante et al. (2014) salientam a influência das características do espaço e dos recursos disponíveis nas oportunidades de atividade física. Neste sentido, a existência de alternativas acessíveis e apelativas poderá desempenhar um papel importante na forma como os alunos escolhem ocupar o seu tempo de recreio.

Na Fase B, observou-se uma maior presença de comportamentos ativos e uma diminuição dos comportamentos sedentários, sendo particularmente evidente a redução do sedentarismo social. A atividade física passou a estar principalmente associada à utilização dos recursos disponibilizados. Esta tendência é coerente com Verstraete et al. (2006), que identificaram efeitos positivos da disponibilização de equipamento de jogo nos níveis de atividade física durante o recreio, e com Suga et al. (2021), que destacam o potencial das alterações do ambiente escolar para aumentar as oportunidades de movimento. No presente estudo, a introdução dos materiais foi acompanhada por uma alteração na forma como os alunos ocuparam o espaço observado, passando a existir uma

maior presença de atividades motoras associadas à exploração dos recursos disponibilizados.

A forma como os materiais foram disponibilizados poderá também ter contribuído para a sua utilização. A sua colocação num espaço central, visível e acessível permitiu que os alunos se aproximassem dos recursos e escolhessem diferentes materiais de acordo com os seus interesses. A diversidade dos objetos disponibilizados criou diferentes possibilidades de brincadeira, mantendo a liberdade de escolha característica do recreio. Esta utilização espontânea é particularmente relevante, uma vez que os alunos exploraram os materiais, trocaram-nos entre si e procuraram outros recursos sem depender de uma orientação adulta permanente. Esta dinâmica é consistente com a importância atribuída por Suga et al. (2021) à existência de recursos adequados e apelativos no contexto do recreio.

A análise qualitativa reforça esta interpretação. O episódio em que um aluno que se encontrava sentado junto ao material pegou espontaneamente num arco e começou a utilizá-lo ilustra de forma concreta uma alteração de uma situação sedentária para uma atividade motora perante a existência de uma oportunidade acessível. Do mesmo modo, as situações de partilha, espera pela vez e troca de materiais demonstram que o aumento da atividade física não significou uma diminuição da interação social. Pelo contrário, os materiais parecem ter criado novas oportunidades para que o movimento e o convívio ocorressem em simultâneo. Esta dimensão relaciona-se com a importância atribuída ao recreio para as dimensões física e social do desenvolvimento (Council on School Health, 2013; Hodges et al., 2022).

A reduzida expressão dos comportamentos digitais constitui igualmente um elemento importante para a interpretação da problemática inicial. Embora a literatura apresentada neste trabalho destaque a preocupação com a presença dos ecrãs e a sua relação com comportamentos sedentários, no período e no espaço observados o telemóvel não assumiu uma expressão predominante. Este resultado não permite concluir que a utilização de dispositivos digitais tenha pouca relevância na realidade global da escola, uma vez que diferentes espaços, dias e grupos de alunos poderão apresentar dinâmicas distintas. Do mesmo modo, não permite afirmar que a intervenção tenha funcionado através da substituição direta do uso do telemóvel pela atividade física. Os resultados sugerem antes que, naquele contexto específico, a intervenção criou alternativas de movimento que passaram a integrar as formas de ocupação do recreio. Esta questão é particularmente

relevante quando se considera a natureza do recreio enquanto período de escolha livre. Os alunos não permanecem necessariamente nos mesmos espaços, não realizam sempre as mesmas atividades e não constituem um grupo fixo ao longo dos diferentes intervalos. Assim, a observação realizada deve ser entendida como uma caracterização de um determinado contexto e não como uma representação estática dos comportamentos dos alunos. A existência de diferenças entre espaços de recreio poderá também significar que determinados locais apresentam maior utilização de dispositivos digitais ou diferentes oportunidades de movimento, reforçando a importância de considerar as características do ambiente na interpretação dos comportamentos observados.

Por outro lado, os resultados devem ser analisados tendo em consideração a perspetiva apresentada por Escalante et al. (2014), segundo a qual a disponibilização de equipamento, por si só, poderá não ser suficiente para produzir alterações na atividade física. No presente estudo, a combinação entre a existência dos materiais, a sua acessibilidade, a diversidade dos recursos e a liberdade de escolha poderá ter favorecido a utilização espontânea observada. A intervenção não consistiu, assim, apenas na disponibilização de objetos, mas na criação de um contexto em que os alunos podiam aproximar-se, escolher, experimentar, trocar e partilhar diferentes materiais de acordo com os seus interesses.

A procura dos materiais após o término do intervalo constitui ainda um indicador complementar do interesse demonstrado pelos alunos. Embora esta situação não tenha integrado os registos quantitativos, o facto de alguns alunos terem regressado e manifestado vontade de continuar a utilizar os materiais sugere que a intervenção poderá ter despertado interesse para além do período específico de observação. Este comportamento reforça a importância de proporcionar oportunidades diversificadas de brincadeira no recreio, permitindo que os alunos encontrem diferentes formas de participar e de interagir com os seus pares.

De forma global, os resultados sugerem que a introdução de material lúdico-desportivo alterou as oportunidades de ação disponíveis no espaço observado, favorecendo uma maior participação em atividades físicas sem eliminar a dimensão social do recreio. A principal alteração observada não parece ter resultado da substituição de uma forma específica de ocupação, nomeadamente do uso do telemóvel, mas da criação de novas possibilidades de movimento e brincadeira. Os materiais permitiram que a

interação social e a atividade física ocorressem em simultâneo, acrescentando novas possibilidades às escolhas dos alunos.

6.6. Conclusão

O presente estudo permitiu compreender de que forma a introdução de material lúdico-desportivo se relacionou com os comportamentos dos alunos no recreio. Na Fase A, foi possível caracterizar os comportamentos observados, verificando-se uma presença próxima entre comportamentos ativos e sedentários, com predominância da interação social entre os comportamentos sedentários e uma reduzida expressão da utilização do telemóvel no período observado.

A comparação entre a Fase A – Diagnóstico e a Fase B – Intervenção permitiu verificar uma alteração nas dinâmicas observadas, com maior presença de comportamentos ativos e menor presença de comportamentos sedentários após a disponibilização dos materiais. A atividade física esteve sobretudo associada à utilização dos recursos disponibilizados, sugerindo que a introdução de materiais lúdico-desportivos poderá constituir uma oportunidade para diversificar as formas de ocupação do recreio.

Relativamente à procura espontânea dos materiais, os alunos demonstraram iniciativa na aproximação, escolha, exploração, troca e partilha dos recursos, tendo-se observado também interesse em continuar a utilizá-los após o término do intervalo. Estes comportamentos sugerem que os materiais foram capazes de despertar interesse pela brincadeira e pelo movimento, embora os resultados não permitam afirmar que tenha ocorrido uma substituição direta do uso do telemóvel pela atividade física.

Face ao objetivo geral, os resultados sugerem que a disponibilização de material lúdico-desportivo poderá contribuir para tornar o recreio um espaço com mais oportunidades de movimento, brincadeira e interação social. Contudo, importa considerar que os resultados dizem respeito ao espaço e períodos observados, podendo as dinâmicas variar entre diferentes dias, espaços e grupos de alunos.

6.7. Sugestões para estudos futuros

Os resultados obtidos poderão constituir um ponto de partida para novos estudos que aprofundem a compreensão das dinâmicas do recreio e do papel dos materiais lúdico-desportivos na promoção da atividade física, da brincadeira e da interação social.

Seria pertinente realizar um maior número de momentos de observação, incluindo diferentes espaços do recreio e diferentes grupos de alunos, de forma a compreender se as dinâmicas observadas se mantêm noutros contextos. A realização de estudos em diferentes escolas poderá igualmente permitir comparar realidades distintas e perceber de que forma as características do contexto escolar influenciam os comportamentos no recreio.

Outra possibilidade seria analisar de forma mais específica os diferentes tipos de materiais disponibilizados, organizando-os por categorias, como materiais associados a jogos, materiais relacionados com modalidades desportivas ou materiais de exploração motora. Esta abordagem poderia permitir identificar quais os recursos que despertam maior interesse e quais parecem favorecer diferentes formas de participação e atividade física.

Seria ainda interessante acompanhar intervenções semelhantes durante períodos mais prolongados, permitindo perceber de que forma a utilização dos materiais evolui ao longo do tempo e se o interesse inicialmente observado se mantém. Estudos futuros poderão também explorar diferentes formas de organização e disponibilização dos materiais, contribuindo para aprofundar o conhecimento sobre as condições que melhor favorecem um recreio mais ativo, diversificado e promotor de interação social.

Neste sentido, o presente estudo abre novas possibilidades de investigação, permitindo aprofundar o conhecimento sobre a forma como diferentes ambientes, grupos de alunos e recursos podem contribuir para transformar as experiências vividas no recreio.

6.8. Referências bibliográficas

Council on School Health. (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics, 131*(1), 183–188. https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993

Escalante, Y., García-Hermoso, A., Backx, K., & Saavedra, J. M. (2014). Playground designs to increase physical activity levels during school recess: A systematic review. *Health Education & Behavior, 41*(2), 138–144. https://doi.org/10.1177/1090198113490725

Hodges, V. C., Centeio, E. E., & Morgan, C. F. (2022). The benefits of school recess: A systematic review. *Journal of School Health, 92*(10), 959–967. https://doi.org/10.1111/josh.13230 Hodges, V. C., Centeio, E. E., & Morgan, C. F. (2022). The benefits of school recess: A systematic review. *Journal of School Health, 92*(10), 959–967.

Lukianoff, G., & Haidt, J. (2025). *A infantilização da mente moderna* (I. Lucas, Trad.). Guerra e Paz. (Obra original publicada em 2018)

McKenzie, T. L. (2006). *SOPLAY: System for Observing Play and Leisure Activity in Youth* [Protocolo de observação]. San Diego State University.

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025). *Recomendações às escolas para a operacionalização das regras e recomendações sobre o uso de smartphones nos espaços escolares*.

Parrish, A.-M., Chong, K. H., Moriarty, A. L., Batterham, M., & Ridgers, N. D. (2020). Interventions to change school recess activity levels in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine, 50*(12), 2145–2173. https://doi.org/10.1007/s40279-020-01347-z

PLANAPP — Centro de Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas. (2025). *Acompanhamento das recomendações para o uso de smartphones nas escolas* (Estudo n.º 13).

Suga, A. C. M., da Silva, A. A. de P., Brey, J. R., Guerra, P. H., & Rodriguez-Añez, C. R. (2021). Effects of interventions for promoting physical activity during recess in elementary schools: A systematic review. *Jornal de Pediatria, 97*(6), 585–594. https://doi.org/10.1016/j.jped.2021.02.005

Twenge, J. M., & Park, H. (2019). The decline in adult activities among U.S. adolescents, 1976–2016. *Child Development, 90*(2), 638–654. https://doi.org/10.1111/cdev.12930

Verstraete, S. J. M., Cardon, G. M., De Clercq, D. L. R., & De Bourdeaudhuij, I. M. M. (2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: The effects of providing game equipment. *European Journal of Public Health, 16*(4), 415–419. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckl008

7. Considerações finais: enfim, borboleta

Durante muito tempo, imaginei o momento em que seria eu a estar à frente de uma turma. Quando esse dia chegou, queria sobretudo sentir que conseguia dar conta da aula, explicar bem, manter os alunos atentos e cumprir aquilo que tinha preparado. Agora que termino o estágio, percebo quanto espaço ocupava essa preocupação em fazer tudo certo. Aos poucos, comecei a prestar menos atenção à necessidade de provar que era capaz e mais àquilo que os alunos precisavam de mim.

Desde cedo percebi que um plano bem elaborado e o conhecimento dos conteúdos não seriam, por si só, suficientes para cativar a turma. Estes alunos precisavam de experimentar, jogar e ter tempo para participar ativamente. Foi também assim que o meu entendimento dos modelos de ensino ganhou sentido na prática. Passei a encará-los como referências para orientar as minhas escolhas, cuja adequação precisava de ser pensada em função dos alunos. Não bastava mantê-los ocupados: queria que aprendessem através do movimento e encontrassem prazer naquilo que faziam.

Esta descoberta levou-me a prestar mais atenção às diferenças entre turmas e, sobretudo, entre alunos. Cada um tem as suas raízes, uma história e experiências que influenciam a forma como participa, enfrenta uma dificuldade ou se relaciona com os colegas. Nem sempre conhecemos aquilo que está por detrás de uma reação, de um receio ou da vontade de desistir. Aprendi a não tirar conclusões tão depressa e a procurar outras formas de chegar a cada um. Cabe-me, enquanto professora, encontrar caminhos que os ajudem a sentir-se capazes e a descobrir um gosto pela atividade física que possa acompanhá-los ao longo da vida.

Também percebi que nenhum professor se constrói sozinho. A professora que hoje sou tem um pouco das orientações que recebi, das aulas que observei, das conversas com os colegas e dos conselhos partilhados nos corredores. Muitas vezes, uma conversa depois de uma aula ajudou-me a perceber aquilo que, sozinha, ainda não tinha conseguido compreender. Os alunos participaram igualmente nessa construção, porque foram as suas respostas que me obrigaram a questionar decisões e a procurar outras formas de ensinar.

Ser docente não é chegar a uma versão final de nós próprios. É aceitar permanecer em constante construção, porque cada turma coloca novas perguntas e cada experiência acrescenta algo à nossa forma de pensar e de agir. Para mim, é precisamente aí que reside

o verdadeiro poder desta profissão: enquanto procuramos contribuir para o crescimento dos alunos, também nós crescemos com eles e com as pessoas que encontramos na escola.

No início deste percurso, a PO chamou-nos, em tom de brincadeira, de "morcões", deixando a promessa de que, no final, nos transformaríamos em borboletas. Hoje compreendo que essa transformação não significa terminar sem dúvidas ou fragilidades. Significa reconhecer o quanto cresci e saber que ainda tenho muito para aprender.

Durante muitos anos, fui a menina que entrava na escola de mochila às costas para ouvir uma aula. Entre as experiências, as pessoas e os desafios deste percurso, essa menina foi-se tornando a professora que hoje entra para a dar. A vontade de aprender continua comigo. Mudou o meu lugar na aula, mas não terminou a minha construção. E é assim que fecho esta etapa, se me permitem: um pouco borboleta.

8. Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed., rev. e atualizada). Almedina.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Bastos, T., Cachapuz, C., & Batista, P. (2024). Conhecer os alunos. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma educação física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 13–29). Editora FADEUP.

Batista, P., & Graça, A. (2021). Construir a profissão na formação de professores de educação física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições, 32*, e20180084. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33–52). Editora FADEUP.

Batista, P., Graça, A., & Estriga, L. (Eds.). (2024). *Orientações para uma educação física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão*. Editora FADEUP.

Batista, P., & Resende, R. (2023). Formação de professores e educação física inclusiva em análise. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 9*(3), 4–8. https://doi.org/10.47863/WKKB3758

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3.ª ed.). Livros Horizonte.

Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: O suporte das tecnologias digitais. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física (pp. 199–224). Editora FADEUP; Editora U.Porto.

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

Carter, E. W., Dykstra Steinbrenner, J. R., & Hall, L. J. (2019). Exploring feasibility and fit: Peer-mediated interventions for high school students with autism spectrum disorders. *School Psychology Review, 48*(2), 157–169. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0112.V48-2

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). Editora FADEUP; Editora U.Porto.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República: I série*, n.º 129/2018. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: Educação física — 7.º ano, 3.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_7a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review, 11*(3), 239–255. https://doi.org/10.1177/1356336X05056649

Mesquita, I. M. R., Pereira, F. R. M., & Graça, A. B. S. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: Investigação e ilações para a prática. *Motriz, 15*(4), 944–954.

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

Moura, A., Silva, A., Graça, A., & Batista, P. (2021). O valor da avaliação para a aprendizagem no ensino da educação física. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 17*(3), 211–222.

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

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa, 47*(166), 1106–1133. https://doi.org/10.1590/198053144843

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente* (Cadernos do CCAP, n.º 2). Ministério da Educação — Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2009). *Pedagogia do desporto*. Edições FMH.

Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach* (4th ed.). Human Kinetics.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178. https://doi.org/10.3102/00346543054002143

Anexos

Anexo 1 – Exemplos de atividades alusivas realizadas pelos alunos









Anexo 2 – Planeamento anual turma residente

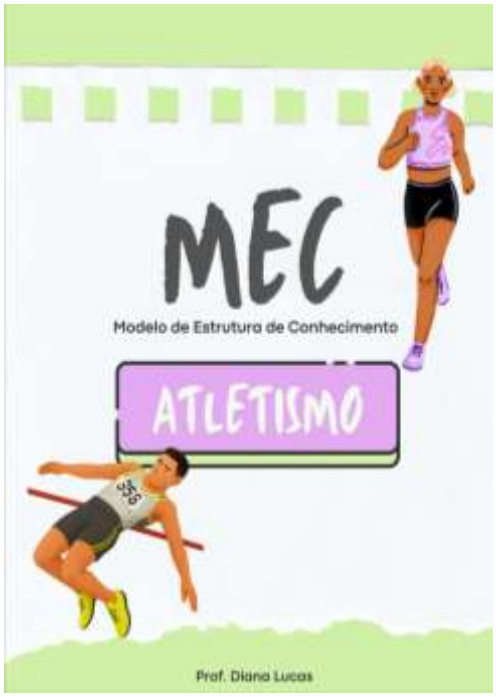
Período letivo	Matéria	Nº de aulas por Matéria	Total de aulas	Datas
1º Período	Apresentação	1	39	17 de setembro
	Aptidão Física	4		18 de setembro a 1 de outubro
	Semana Europeia do Desporto	2		25 de setembro e 27 de setembro
	Basquetebol	14		2 a 30 de outubro
	Velocidade	6		5 a 13 de novembro
	Corta-Mato	1		28 de novembro
	Ginástica de Solo	10		19 de novembro a 10 de dezembro
	Auto e Hétero avaliação	2		11 de dezembro
2º Período	Voleibol	15	35	7 de janeiro a 5 de fevereiro
	Salto em Altura	6		1 a 25 de fevereiro
	Preparação 3x3	2		26 de fevereiro
	Badminton	9		4 a 19 de março
	Preparação Badminton	2		26 de março
	Torneio Badminton	2		26 de março
	Auto e Hétero avaliação	1		25 de março
3º Período	Aptidão Física	3	24	15 a 16 de abril
	Futebol	9		22 de abril a 7 de maio
	Ginástica de Aparelhos	6		13 a 21 de maio
	Orientação	4		27 de maio a 3 de junho
	Auto e Hétero avaliação	2		11 de junho

Horário semanal

- Quarta-feira, 50 minutos das 10:55h às 11:45h – Ginásio 1
- Quinta-feira, 100 minutos das 09:00h às 10:55h – Ginásio 1

Anexo 3 - Exemplos das capas dos MEC elaborados









Anexo 4 – Unidade didática de voleibol

UNIDADE DIDÁTICA VOLEIBOL											
Dia			07/jan	08/jan	14/jan	15/jan	21/jan	22/jan	28/jan	29/jan	04/fev	05/fev
Espaço			Ginásio 1									
Duração			50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'
Aula			1	2 e 3	4	5 e 6	7	8 e 9	10	11 e 12	13	14 e 15
HABILIDADES MOTORAS	Técnicas	PASSE DE DEDOS	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	E	E	E	E/C		Avaliação Sumativa
		MANCHETE		I/E	E	E		E		E	C	
		DESLOCAMENTO			I	E			E	E	C	
		SERVIÇO POR BAIXO				I	E	E	E		C	
	Táticas	1x1		X	X	X	X					
		2x2						X	X	X	X	
Condição Física e Fisiologia	Capacidades Condicionais	Força		X				X				
		Agilidade				X				X		
Cultura Desportiva	Regras e Sinalética de Arbitragem			Durante as aulas os alunos serão desafiados a serem árbitros e conhecer as regras de arbitragem: dois toques, transporte, violações da rede e da linha divisória, número de toques consecutivos por equipa, bola fora, faltas no serviço, rotação ao serviço e sistema de pontuação.								
Conceitos psicossocias	Respeito e Disciplina			Durante as aulas irão ser implementados valores aos alunos atráves d e exercícios de cooperação para promover o trabalho em equipa.								
	Trabalho em Equipa											
	Cooperação											

Anexo 5 – Modelo de exemplo do plano de aula inicial

PLANO DE AULA Nº 9		
Aula nº 10 **Data:** 15/10/2025 **Hora:** 10h55 **Duração:** 50min **Local:** Ginásio 1	**Unidade Didática:** Basquetebol **Aula nº: 6 de 14** **Função Didática:** Exercitar o passe e receção, exercitar o drible de progressão, introdução ao drible com mudança de direção. Introdução e exercitação ao lançamento em apoio e exercitação do lançamento na passada. Aptidão física: Força MS **Objetivos da aula** Motor: Desenvolver as habilidades motoras básicas e específicas do basquetebol. Cognitivo: Compreender a importância da aptidão física para as aulas de educação física e para um estilo de vida saudável. Socioafetivo: Respeitar os colegas, cooperar e respeitar as regras.	**Professora:** Diana Lucas **Turma:** 7ºH **Nº de Alunos:** 15 **Material:** Sinalizadores, cones, bolas de basquetebol, coletes, banco sueco.

	⏲	COMPONENTES CRÍTICAS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	PALAVRAS-CHAVE
INICIAL	**5'**	Driblar ao nível da cintura. Cabeça levantada e olhar dirigido para a frente.	Jogo da raposa com drible. Os alunos têm todos uma bola e coletes presos aos calções. Dividimos em 2 grupos, o objetivo será conseguir proteger o seu colete e "roubar" os coletes dos colegas.	Rápido deslocamento com a bola. (mudança de direção). Proteger o colete.
FUNDAMENTAL I	**10'**	**Lançamento na passada**: Realização de 2 apoios. O primeiro apoio é longo e o segundo mais curto. Elevação do joelho da perna livre. Salto vertical em suspensão. **Passe de peito:** Avanço de um dos apoios na direção do passe, trajetória da bola tensa, dirigida ao colega. **Drible: D**riblar ao nível da cintura. Cabeça levantada e olhar dirigido para a frente.	Neste circuito os alunos dividem se em 4 fila. O exercício inicia com o dible com mudança de direção entre os cones, assim que terminam devem fazer passe ao colega da fila e receber novamente, finalizando com lançamento na passada. O colega não deve deixar cair a bola. 	Realização de 2 apoios: direito-esquerdo ou esquerdo- direito. Bola projetada contra a tabela. Passe tenso para o colega. Olhar em frente durante o drible.
FUNDAMENTAL II	**5'**	Resistência muscular.	Aptidão Física: Força MS. TABATA 30s de ex. 10s descanso entre cada ex. 2 reps 1- Triceps no banco sueco. 2- Prancha com alternância das mãos nos ombros. 3- Passe e receção na parede.	
FINAL	**7'**	**Lançamento em apoio:** Manter o olhar dirigido para o cesto. Elevar a bola acima do nível da cabeça. Movimento contínuo e harmonioso.	Retorno à calma: Jogo do 21. Reunião final em roda. Entrega das cadernetas de cromos e a sua funcionalidade. Grito de turma.	
Observações:				

Anexo 6 – Exemplo de estrutura de plano de aula reformulado

PLANO DE AULA Nº 26

Aula nº 39 e 40	**Unidade Didática:** Voleibol **Aula nº: 2 e 3 de 15**
Professora: Diana Lucas **Turma:** 7ºH **Data:** 08/01/2026 **Hora:** 09h00 **Duração:** 100min **Local:** Ginásio 1 **Material:** 15 bolas de voleibol, 1 rede, 8 cones.	**Função Didática:** Introdução e exercitação do passe de dedos e da manchete. **Objetivos da Aula:** Motor: O aluno realiza passe de dedos, posicionando as mãos em forma de triângulo acima da linha da testa e coordenando a extensão dos braços e pernas para projetar a bola. O aluno executa a manchete com os braços em extensão e as mãos unidas, utilizando a flexão e extensão das pernas para elevar a bola. Cognitivo: O aluno consegue identificar as componentes críticas da técnica do passe de dedos e da manchete e compreende a lógica organizacional. Psicossocial: O aluno coopera com o colega passando a bola para fluidez do exercício, realizando a contagem das passagens em equipa. Aptidão Física: 30s de exercício, 10s descanso e 3 repetições

	⏱	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	PALAVRAS-CHAVE
INICIAL	15'	**Aquecimento:** Caçadinhas. Um colega é o caçador os outros são fugitivos. Para se libertarem do caçador os alunos devem juntar-se 3 a 3 e fazer cadeira para um colega se sentar. Quem for caço passa a ser caçador.	
FUNDAMENTAL	20'	**Passe de dedos:** **Ex. 1 -** Todos com uma bola, fazem passe alto, posteriormente devem deixar a bola cair 1x ao chão e tentam elevar a bola novamente. (alternativa 2 a 2, fazem passe alternado). **Ex. 2 -** Divididos na rede 2 a 2 de cada lado, o primeiro passe é feito para o colega com bola lançada. O colega devolve a bola em passe de dedos, o colega que recebeu em passe ou autopasse- passe realiza com passagem de bola para o outro lado do campo. No outro lado o aluno faz autopasse - passe para o colega que deve devolver para o campo contrário, devem manter a sustentação da bola. Sempre que a bola cair volta ao início da sequência.	Mãos em forma de triângulo acima e à frente da linha da testa. Coordenação da extensão dos braços e pernas.
	20'	**Manchete:** **Ex. 1-** 2 a 2 com bola, o colega com bola deve lança la para o seu par que se encontra de joelhos. Este devolve em manchete. 1,30' e troca o colega 1,30' 2 repetições. Variante de evolução: O mesmo exercício mais agora com um pé apoiado no chão. 1,30' e troca o colega 1,30' 2 repetições. **Ex. 2** – 2 a 2 em cada lado da rede. De um lado os alunos devem lançar a bola alta para o outro lado da rede, o colega deve receber em manchete e enviar para o outro lado de volta seguindo a sequência.	Braços em extensão e as mãos unida em formato de concha. Flexão e extensão das pernas para elevar a bola.
	15'	**Jogo 2x2 sem serviço e possibilidade de autopasse.** Em cooperação devem contar o número de passagens que a bola faz pela rede sem a deixar cair.	
	12'	**Aptidão Física:** 30s de exercício 10s descanso 3 repetições Agachamento com salto Skipping com arcos Força de gémeos	
FINAL	3'	Arrumação do material pelos alunos selecionados pela professora, conforme o estabelecido no início das aulas. Grito de turma.	

Anexo 7 – Cartão de sinais de arbitragem de basquetebol



Sinais de arbitragem

Estes são os sinais para indicar...

... que o portador da bola fez mais do que dois apoios (passos).

... que o portador da bola driblou de forma ilegal (dribles).

... que houve uma falta pessoal.

... que houve falta técnica.

... que houve três segundos.

... que houve bola presa.

... que houve transporte da bola.

... que houve conversão de lançamento de dois pontos.

... que houve conversão de lançamento de três pontos.

Anexo 8 – Caderneta personalizada e os respetivos exemplos de cromos





Anexo 9 – Imagens da atividade dinamizada na aula de atletismo





Anexo 10 – Exemplo de grelha de avaliação sumativa

Avaliação Sumativa Voleibol							
		2x2 / 1x1					
Nº	Nome	Passe de dedos	Manchete	Deslocamentos	Serviço por baixo	Comunicação	**TOTAL**
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

Anexo 11 – Modelo de observação sistemática

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data:
Professor Observador:		Professor Observado:		Turma:	Observações
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'					
2'					
3'					
4'					
5'					
6'					
7'					
8'					
9'					
10'					
11'					
12'					
13'					
14'					
15'					
16'					
17'					
18'					
19'					
20'					
21'					
22'					
23'					
24'					
25'					
26'					
27'					
28'					
29'					

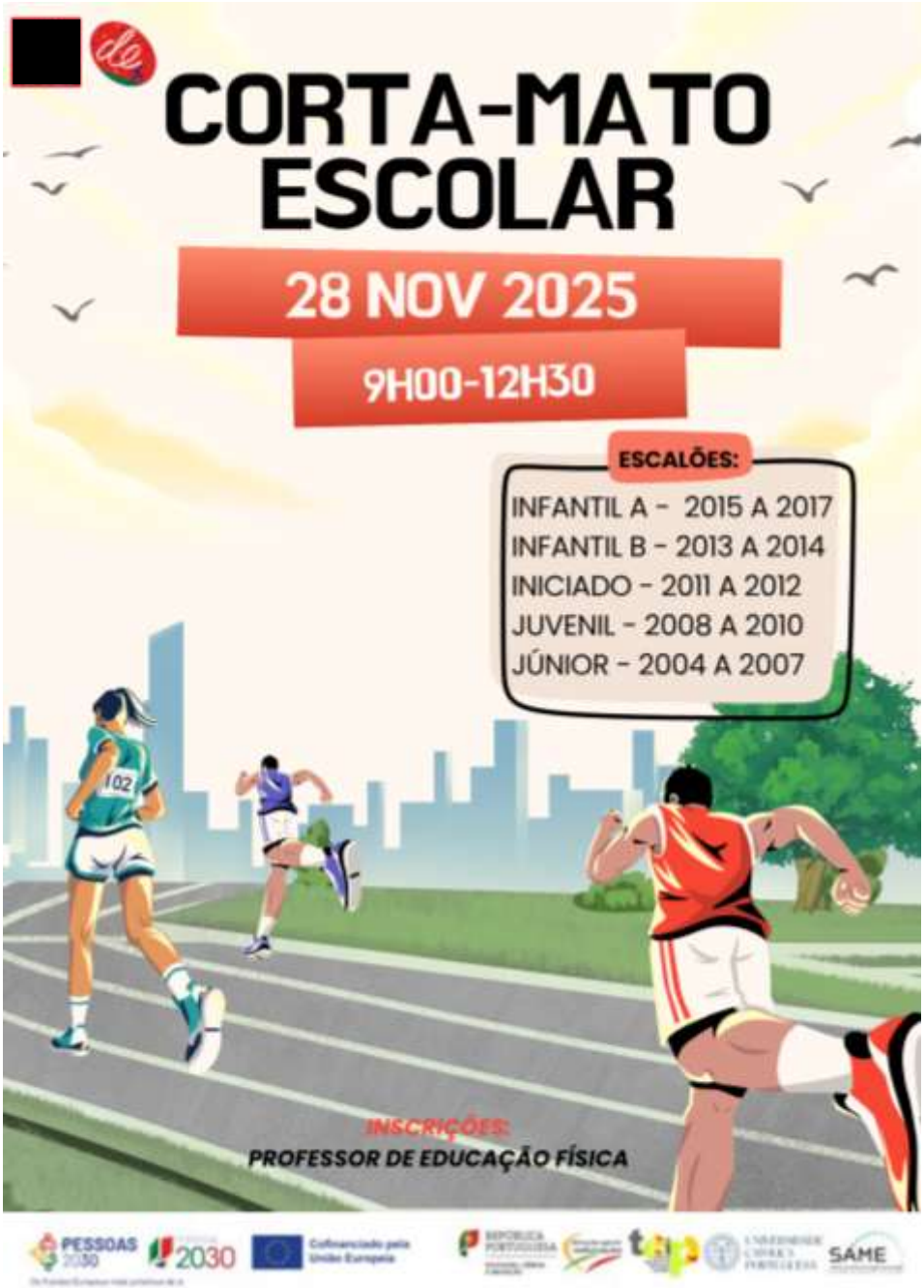
Anexo 12 – Modelo de observação não sistemático

Relatório de observação da aula nº

Nome do observador:

<table>
<tr><td colspan="3">Modelo Reflexivo: problema, causa, consequência, solução</td></tr>
<tr><td>Domínios de atuação</td><td>A observar</td><td>Observado
(identificar o problema, a causa e a consequência)</td></tr>
<tr><td>Gestão</td><td>Organização dos alunos
Posição do professor
Movimentação do professor
Resposta dos alunos aos exercícios</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Na próxima aula vamos (solução):</td></tr>
<tr><td>Instrução</td><td>Explicação do exercício (conteúdo, foco nas CC…)
Feedback (tipo, conteúdo, oportunidade…)</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Na próxima aula vamos (solução):</td></tr>
<tr><td>Clima</td><td>Disposição dos alunos
Disposição do Professor</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Na próxima aula vamos (solução):</td></tr>
<tr><td>Disciplina</td><td>Alunos cooperantes
Alunos desafiadores
Alunos mal-educados</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Na próxima aula vamos (solução):
Criar mais estações de exercitação.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Outras observações:</td></tr>
</table>

Anexo 13 – Cartaz corta-mato escolar



Anexo 14 – Cartaz e diploma torneio de gira-volei





Anexo 15 – Encontro desporto escolar de natação





Anexo 16 – Grelha de registo de observação de comportamentos – Recreio Fase A e B

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO RECREIO — FASE A (sem material lúdico)

DATA: 26/05/2026

HORA OBS		COMPORTAMENTOS OBSERVADOS (nº de alunos)			TOTAL	NOTAS
		Sedentário Digital	Sedentário Social	Ativo Livre		
1	9h52	2	3	6	11	*no inicio da gravação já se encontravam alguns alunos no recreio ,minuto 2:07 vemos um grupo de alunos a jogar futebol e 5 alunas a conversar nos bancos do recreio*
2	9h54	0	11	5	16	*minuto 4:04 junta se ao recreio um grupo de alunos com uma bola de futebol*
3	9h56	1	8	7	16	*minuto 6:28 grupo grande de alunos jogam à bola, alguns rapazes tentam entrar na brincadeira, grupo de meninas conversam ao fundo*
4	9h58	1	8	9	18	*minuto 8:24 o numero de alunos a jogar futebol aumentou, obvervamos ainda um aluno a distrair os olhos pelo telemovel*
5	10h	1	8	7	16	*minuto 10:04 obvervamos um rapaz a ouvir musica de fones com o telémovel na mão, um grupo de alunos a jogar futebol.*
6	10h01	0	10	8	18	*minuto 11:12 o intervalo mantem se igual*
7	10h02	0	5	9	14	*minuto 12:29 as crianças mantém a jogar futebol, ao fundo do creio vemos alguns alunos a jogar basquetebol*
8	10h03	0	6	7	13	*13:23:00 o intervalo mantém se igual*
9	10h04	0	10	14	24	*14:14:00 mais crianças juntaram se ao recreio a jogar futebol, o grupo cresceu*
10	10h05	0	10	10	20	*minuto 15:25*
TOTAL		5	79	82	166	
MÉDIA por observação		0,5	7,9	8,2	16,6	

LEGENDA DAS CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS	
Sedentário Digital	*Aluno estático com atenção centrada no telemóvel ou outro dispositivo móvel.*
Sedentário Social	*Aluno estático ou sentado em interação verbal com pares, sem uso visível de telemóvel.*
Ativo Livre	*Aluno em movimento ou jogo espontâneo sem usar o material introduzido pelo investigador.*
Ativo Intervenção	*Aluno em atividade física ou lúdica utilizando o material disponibilizado para o estudo.*

Instrução: Registo do número de alunos observados em cada categoria comportamental. Cada aluno é contabilizado apenas numa categoria (mutuamente exclusivas). Adaptado de McKenzie (2006) — SOPLAY.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO RECREIO — FASE B (com material lúdico disponível)

DATA: 02/06/2026

Hora obs		COMPORTAMENTOS OBSERVADOS (nº de alunos)				TOTAL	NOTAS
		Sedentário Digital	Sedentário Social	Ativo Livre	Ativo Intervenção		
1	9h52	0	1	~~0~~	16	17	*momento de aproximação dos alunos ao material, o material desperta curiosidade no alunos que se aproximam da caixa e recolhem o material*
2	9h54	2	2	0	5	9	*minuto 04:13 os alunos espalham se pelo recreio com o material*
3	9h56	1	4	0	12	17	*minuto 7:04*
4	9h58	0	3	0	15	18	*minuto 8:02 3 meninas a saltar à corda, 1 com o arco 2 e 3 à espera da sua vez, 2 rapazes a jogar ténis de praia, rapaz que estava sentado perto do material, peg num arco e começa a girar com ele*
5	10h	0	1	2	13	16	*minuto 10:04 2 meninos a jogar tenis de praia, 3 meninas a brincar com arcos e 3 meninas a saltar à corda*
6	10h01	0	0	0	17	17	*minuto 11:04 há uma troca de material alunos entregam raquetes de badminton a outras crianças do recreio e procuram no cesto outros objetos para brincar*
7	10h02	0	0	0	14	14	*minuto 12:16 3 meninas a brincar co o arco 3 a saltar à corda e 2 alunos à espera da vez, 2 alunos a jogar badminton*
8	10h03	0	0	0	9	9	*minuto 13:07 vemos os alunos aproximarem-se da caixa do material para o pousarem, as alunos deixaram os arcos junto à caixa*
9	10h04	0	0	0	3	3	*minuto 14:16 vemos apenas 3 crianças a brincar com uma bola saltitona*
10	10h05	0	3	0	0	3	*minuto 15 todas as crianças abandonam o espaço do recreio para voltarem à sala de aula*
TOTAL		3	14	2	104	123	
MÉDIA		0,3	1,4	0,2	10,4	12,3	

Anexo 17 – Registos fotográficos do recreio no dia da intervenção







