Aprender a navegar: o mar como desafio, o horizonte como propósito

Relatório de Estágio Profissional

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

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Tiago José Teixeira

Porto, setembro de 2026

Ficha de Catalogação

Teixeira, T. J. (2026). *Aprender a navegar: o mar como desafio, o horizonte como propósito.* Porto: T. J. Teixeira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PRÁTICA REFLEXIVA; EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS.

Dedicatória

Aos meus pais, à minha avó e à minha tia.

Por terem sido o lugar onde pude regressar em todos os momentos deste percurso.
Por me ouvirem quando foi difícil, por celebrarem comigo quando foi mais fácil e, sobretudo, por nunca deixarem que me faltasse a força para continuar.

Esta conquista também é vossa.

Agradecimentos

Chegar ao fim deste percurso obriga-me a olhar para todas as pessoas que, de formas diferentes, fizeram parte dele. Apesar de este relatório ter o meu nome, não teria chegado até aqui da mesma forma sem aqueles que me acompanharam, me ouviram, acreditaram em mim e, em alguns momentos, me fizeram perceber que ainda tinha muito para dar.

Agradeço à escola cooperante, por me ter permitido sentir progressivamente que fazia parte daquela comunidade, e à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pelas oportunidades, pelas pessoas e pela formação que tornou possível chegar até este momento.

À professora orientadora, agradeço particularmente a exigência. Por me ter chamado à realidade quando foi necessário, por não permitir que me acomodasse e por me obrigar a olhar com maior seriedade para aquilo que estava a fazer. Nem sempre foi fácil ouvir aquilo que precisava de ouvir, mas reconheço hoje a importância desses momentos na mudança que fui construindo ao longo do ano.

À professora cooperante, por nunca ter deixado de acreditar que eu podia fazer melhor. Pela disponibilidade constante, pela paciência, pelo acompanhamento e pela preocupação genuína com o sucesso da minha formação. Houve momentos em que precisei de apoio e outros em que precisei de ser confrontado com aquilo que estava a fazer, e em ambos encontrei alguém disponível para me ajudar a crescer.

Ao professor João Alves, por todas as conversas, pela partilha e pela companhia nas viagens de comboio entre Aveiro e o Porto, mas também pelos momentos vividos na escola e no Badminton. Muitas aprendizagens deste ano aconteceram fora dos momentos formais de formação, em conversas simples com quem compreendia aquilo que estava a viver.

Ao Ricardo, pelo sentido de humor tão próximo do meu, pela cumplicidade criada ao longo do estágio e, principalmente, por uma amizade que sinto que ultrapassa este ano e que levo comigo para a vida. Ao Zé Diogo, pela necessidade constante de pensar, questionar e refletir, mesmo nos momentos

mais descontraídos. Entre diferenças, brincadeiras, discussões e muitas ideias construídas em conjunto, o núcleo tornou este percurso muito mais rico e mostrou-me o valor de aprender com quem caminha ao nosso lado.

A todos os alunos com quem tive oportunidade de trabalhar e, de forma muito especial, à minha turma residente. Obrigado por terem partilhado comigo este ano, pelas brincadeiras, pelos desafios, pelas dificuldades e por tudo aquilo que me ensinaram sem provavelmente terem consciência disso. Entrei na escola para vos ensinar, mas termino este percurso com a certeza de que aprendi muito convosco. De alguma forma, sinto que crescemos juntos.

Aos meus pais, por nunca deixarem de acreditar que seria capaz de completar esta etapa da minha vida, mesmo nos momentos em que eu próprio tive dúvidas. Ao meu pai, pela paixão que sempre demonstrou pela educação e pelo desporto, que acabou também por alimentar o meu interesse pela profissão e por aquilo que estava a construir no estágio. À minha mãe, pelo exemplo diário de trabalho, determinação e coragem. Com ela aprendi que, quando acreditamos verdadeiramente naquilo que fazemos, devemos enfrentá-lo sem medo e dar o melhor de nós.

À minha avó e às minhas tias, pelo apoio, pela preocupação e, sobretudo, por terem sido pessoas com quem pude desabafar nos momentos em que mais precisei. À minha irmã, por fazer parte deste caminho e por estar presente numa etapa tão importante da minha vida.

Aos meus amigos, em particular à Beatriz Cardoso, à Bruna Silva e ao Paulinho, por acreditarem sempre em mim e por continuarem presentes independentemente das fases pelas quais fui passando. À Iara, por toda a preocupação, pelo apoio e pelas palavras certas ao longo deste percurso, mesmo estando a acompanhar grande parte dele a partir de Aveiro.

A uma pessoa muito especial que marcou profundamente este caminho, agradeço por ter acreditado em mim e por me ter dado amor mesmo quando eu nem sempre soube valorizá-lo da forma que devia. Muito da forma como hoje procuro olhar para os outros, da bondade que tento transmitir e da energia que

quero levar comigo resulta também do impacto que essa pessoa teve na minha vida. Há pessoas que não precisam de estar presentes no momento da chegada para fazerem parte do caminho que nos trouxe até lá, e este percurso também tem um pouco dela.

A todos os que fizeram parte deste caminho, **obrigado**.

Índice Geral

Índice de Quadros X
Índice de Tabelas XI
Índice de Gráficos XII
Índice de Anexos XIII
Resumo XIV
Abstract XV
Lista de Abreviaturas XVI
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal: de onde parto e para onde procuro navegar 2
2.1. Entre o mar e o desporto: experiências que me formaram 2
2.2. Do percurso académico à aproximação à docência 3
2.3. Porquê professor? Entre certezas, dúvidas e propósito 5
2.4. Entre expectativas e o confronto com a realidade 7
3. Enquadramento da Prática Profissional: conhecer as águas antes de definir o rumo 8
3.1. O Estágio Profissional como espaço de formação 8
3.2. A escola cooperante: cultura, oportunidades e condições 10
3.3. O núcleo de estágio e o acompanhamento formativo 12
3.4. A turma residente: conhecer para intervir 14
3.5. Outros contextos de intervenção 16
3.6. Conceções profissionais construídas e reconstruídas na prática 17
4. Área I - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem: da intenção à ação 19
4.1. Conceber e planear: aprender a definir um rumo 20
4.1.1. Planeamento anual: uma orientação sujeita a reajustes 20
4.1.2. O planeamento das unidades didáticas: organizar para ensinar com coerência 21
4.1.3. O plano de aula: da previsão excessiva à definição de prioridades 23
4.2. Realização do ensino: da espontaneidade à intencionalidade 24

4.2.1. Modelos e estratégias de ensino: decisões ao serviço da aprendizagem 24
4.2.2. Gerir o tempo, o espaço e as transições: aprender a priorizar..... 26
4.2.3. Instrução, demonstração e feedback: tornar a aprendizagem mais clara 28
4.2.4. Diferenciação e inclusão: criar condições para todos aprenderem 29
4.2.5. Motivação, desafio e significado: envolver sem perder a aprendizagem 31
4.2.6. Proximidade, autoridade e imprevisibilidade: construir uma relação sem perder o lugar de professor 32
4.3. Avaliar para compreender e fazer aprender 34
4.3.1. Da recolha excessiva à seleção do essencial 34
4.3.2. Tornar os critérios visíveis e envolver os alunos na avaliação 36
4.3.3. Avaliar as aprendizagens e o próprio ensino: usar os resultados para decidir..... 37
5. Área II - Participação na Escola e Relações com a Comunidade: da presença à pertença 39
5.1. Participar na vida da escola: da colaboração à integração 40
5.2. Desporto Escolar: ensinar, acompanhar e pertencer 41
5.3. Desafio Semanal: criar uma iniciativa e aprender com os seus limites 43
5.4. Conhecer a turma para além da aula: compreender o aluno na vida escolar..... 44
6. Área III - Desenvolvimento Profissional: da experiência ao conhecimento .. 45
6.1. Observar para aprender: ver nos outros possibilidades para a própria prática 45
6.2. Aprender com o feedback e a colaboração: construir a profissão com os outros 46
6.3. Refletir para transformar a experiência em aprendizagem..... 48
7. Educação Física significativa: perceções de alunos e professores..... 50
7.1. Introdução e identificação do problema..... 53
7.2. Enquadramento teórico 54

7.3. Questão de investigação e objetivos 55
7.4. Metodologia 55
7.4.1. Participantes 55
7.4.2. Instrumentos de recolha de dados 56
7.4.3. Procedimentos de recolha e de análise 56
7.4.4. Considerações éticas 57
7.5. Apresentação dos resultados 57
7.5.1. Perceções dos alunos 57
7.5.2. Perceções dos professores 60
7.5.3. Convergências e divergências entre as perspetivas 61
7.6. Discussão dos resultados 63
7.7. Conclusões 65
8. Considerações Finais: o horizonte continua 68

Índice de Quadros

Quadro 1. Síntese da participação em atividades da escola e da comunidade educativa 40
Quadro 2. Excertos representativos das respostas dos alunos 60
Quadro 3. Excertos representativos das entrevistas aos professores 61
Quadro 4. Síntese do cruzamento entre as perspetivas 62

Índice de Tabelas

Tabela 1. Itens com resultados mais elevados e mais baixos.....58

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Médias das cinco dimensões do questionário 58
Gráfico 2. Temas identificados nas respostas abertas dos alunos 59

Índice de Anexos

Anexo I. Questionário aplicado aos alunos XVII
Anexo II. Guião de entrevista semiestruturada aplicado aos professores XXI
Anexo III. Planeamento anual da turma residente XXIV
Anexo IV. Exemplo de plano de aula da turma residente XXV
Anexo V. Exemplo de instrumento de avaliação/observação XXVII
Anexo VI. Material do projeto “Desafio Semanal” XXVIII
Anexo VII. Exemplo de reflexão escrita / Reflexão Global de 28 de janeiro de 2026 XXXI

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O documento reflete o percurso desenvolvido por um estudante estagiário (o autor) ao longo de um ano letivo em contexto real de ensino, procurando evidenciar as experiências, dificuldades, decisões e aprendizagens que contribuíram para a construção da sua identidade profissional. A intervenção centrou-se numa turma residente do 8.º ano, estendendo-se a outros contextos de ensino, ao Desporto Escolar e à participação em diferentes atividades da comunidade educativa. Ao longo do estágio, o planeamento, a realização e a avaliação deixaram progressivamente de ser entendidos como momentos isolados, passando a constituir um processo articulado e sujeito a reajustes em função dos alunos e das condições da prática. A observação de outros professores, o feedback, a colaboração e a reflexão assumiram igualmente um papel relevante na transformação das decisões pedagógicas e na tomada de consciência sobre as exigências da profissão. A participação na escola permitiu ainda compreender que ser professor ultrapassa o espaço da aula e implica envolvimento, iniciativa e responsabilidade perante a comunidade educativa. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo descritivo e exploratório, com abordagem mista, sobre os fatores que professores e alunos do 3.º ciclo consideram importantes para tornar as aulas de Educação Física significativas. Participaram 109 alunos e quatro professores de Educação Física. Os resultados reforçaram a importância da interação social, do divertimento, da diversidade e da organização pedagógica, evidenciando também aspetos relacionados com a voz e a autonomia dos alunos. No conjunto, o estágio representou um processo de aprendizagem profissional marcado pela necessidade de observar, questionar, adaptar e assumir responsabilidade pelas decisões tomadas, contribuindo para uma compreensão mais consciente e intencional do que significa ser professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PRÁTICA REFLEXIVA; EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS.

Abstract

This school placement report was developed within the Professional school placement of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The report reflects the journey of a pre-service teacher (the author) throughout one academic year in a real teaching context, highlighting the experiences, difficulties, decisions and learning processes that contributed to the development of his professional identity. The intervention focused mainly on a resident 8th-grade class and was extended to other teaching contexts, School Sport and different activities within the school community. Throughout the internship, planning, teaching and assessment gradually stopped being understood as isolated moments and became part of an interconnected process, continuously adjusted according to the students and the conditions of practice. The observation of other teachers, feedback, collaboration and reflection also played an important role in transforming pedagogical decisions and increasing awareness of the demands of the teaching profession. Participation in school life further contributed to understanding that being a teacher goes beyond the lesson itself and requires involvement, initiative and responsibility towards the educational community. In parallel, a descriptive and exploratory mixed-methods study was conducted to examine the factors that lower secondary school teachers and students consider important for making Physical Education lessons meaningful. The study involved 109 students and four Physical Education teachers. The findings reinforced the importance of social interaction, enjoyment, diversity and pedagogical organisation, while also highlighting issues related to student voice and autonomy. Overall, the internship represented a process of professional learning characterised by the need to observe, question, adapt and take responsibility for the decisions made, contributing to a more conscious and intentional understanding of what it means to be a Physical Education teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; TEACHER EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; REFLECTIVE PRACTICE; MEANINGFUL EXPERIENCES.

Lista de Abreviaturas

DE	Desporto Escolar
DGE	Direção-Geral da Educação
EF	Educação Física
EMOM	Every Minute on the Minute
EP	Estágio Profissional
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MEC	Modelo de Estrutura do Conhecimento
PES	Prática de Ensino Supervisionada
QESEF	Questionário de Experiências Significativas em Educação Física

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O documento procura refletir o percurso desenvolvido ao longo de um ano letivo em contexto real de ensino, reunindo experiências, dificuldades, decisões e aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto professor de Educação Física.

O estágio representou o momento em que os conhecimentos construídos ao longo da formação passaram a ser confrontados diariamente com alunos, espaços, tempos e situações concretas. Ao longo do ano, fui percebendo que ser professor exige muito mais do que planear e conduzir aulas. Exige observar, decidir, adaptar, avaliar e aprender constantemente com os alunos, com os professores e com as experiências vividas.

O título “Aprender a navegar: o mar como desafio, o horizonte como propósito” representa a forma como interpreto este percurso. O mar, pela ligação que sempre teve à minha vida, tornou-se uma imagem natural para representar a imprevisibilidade encontrada durante o estágio. Houve momentos em que o caminho pareceu claro e outros em que foi necessário reajustar o rumo. O horizonte representa o propósito que procurei manter: proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos e tornar-me progressivamente mais consciente das decisões que tomava. Aprender a navegar significou compreender que não consigo controlar todas as condições, mas posso preparar-me melhor para responder a elas.

O relatório procura dar conta dessa evolução através do Enquadramento Pessoal e do Enquadramento da Prática Profissional, seguindo-se as três áreas centrais do estágio: a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e as relações com a comunidade e o desenvolvimento profissional. Integra ainda um estudo de investigação sobre Educação Física significativa, desenvolvido a partir das perceções de professores e alunos do 3.º

ciclo e termina com as Considerações Finais, nas quais são recuperadas as aprendizagens que mais marcaram este percurso.

2. Enquadramento Pessoal: de onde parto e para onde procuro navegar

2.1. Entre o mar e o desporto: experiências que me formaram

Desde os seis anos, o futebol esteve ligado à relação com o meu pai e ao quotidiano familiar. Comecei por jogar com ele, acompanhei-o enquanto jogador federado e nos torneios de verão e, mais tarde, entrei no clube da localidade com amigos. Para além do gosto pela modalidade, ficou o exemplo da sua dedicação, persistência e liberdade para fazer aquilo de que gosta. Reconheço que nem sempre tive a mesma continuidade e que a dispersão foi, por vezes, um obstáculo. Essa diferença ajudou-me a perceber qualidades que valorizo e que ainda procuro desenvolver.

Ao longo dos anos percebi que o meu rendimento no futebol estava fortemente relacionado com o meu estado psicológico e emocional. Quando me preocupo demasiado com o resultado, com o erro ou com a forma como estou a ser observado, a minha prestação tende a tornar-se menos natural. Pelo contrário, quando consigo jogar de forma mais despreocupada e concentrada no momento, as ações surgem com maior fluidez. A interrupção da prática federada durante o período em que estudei em Coimbra tornou esta ligação ainda mais evidente. Quando regressei ao futebol, não senti apenas que estava a voltar a praticar uma modalidade. Senti que estava a recuperar uma parte importante de mim. Foi sempre o espaço onde mais facilmente me senti eu próprio, onde construí relações duradouras e onde encontrei uma forma de expressão difícil de reproduzir noutros contextos.

As experiências noutras modalidades obrigaram-me a sair da zona de conforto e a reconhecer formas diferentes de viver o corpo e o movimento. O surf reforçou o respeito pela força e imprevisibilidade do mar; a natação mostrou-me a exigência específica do esforço dentro de água; e o voleibol despertou curiosidade pela complexidade dos movimentos. O desporto ensinou-me também a viver em grupo: no futebol, a cooperação, a confiança, o erro e a

necessidade de ajudar e aceitar ajuda fizeram-me compreender o valor da pertença e da responsabilidade. Em contextos diferentes, a aprendizagem repetia a mesma exigência: aceitar a dificuldade inicial, experimentar e continuar.

O mar permaneceu, paralelamente, uma presença constante na minha história. Crescer próximo da praia fez dela um espaço ligado à família, aos amigos, ao trabalho e também à forma como reorganizo pensamentos. Por isso, a metáfora deste relatório não surgiu apenas como recurso de escrita. No futebol aprendi que nem tudo depende da preparação; no mar, que adaptar não é dominar o contexto, mas respeitá-lo e agir perante a sua imprevisibilidade. Estas experiências ajudaram a formar características que reconheço hoje no ensino: valorização das relações, capacidade de adaptação e procura de equilíbrio entre desafio, confiança e liberdade.

2.2. Do percurso académico à aproximação à docência

A possibilidade de me tornar professor de Educação Física esteve presente desde cedo. Os meus pais e duas tias seguiram essa profissão, tornando a escola e a Educação Física realidades familiares, embora nunca tenha encarado esse caminho como inevitável. A experiência positiva enquanto aluno e o gosto pela comunidade escolar fizeram da docência a principal possibilidade, num processo influenciado pela história pessoal e pelas relações construídas (Gomes et al., 2019). A Licenciatura em Desporto e Lazer permitiu aprofundar conhecimentos e conhecer novas modalidades, mas também crescer fora de casa. A mudança para Coimbra, ainda marcada pelas consequências da pandemia, obrigou-me a gerir autonomia, novas relações e uma rotina própria, tornando os três anos de formação importantes tanto no plano académico como pessoal.

Algumas unidades curriculares contribuíram de forma particular para ampliar a minha visão sobre o desporto e a intervenção perante grupos. Nas aulas de Aeróbica, o professor, que era também diretor do curso, recebeu-nos com uma comunicação leve e próxima, recorrendo ao humor para enquadrar os desafios da vida académica. Identifiquei-me com essa forma de comunicar. As

experiências de orientação de aulas perante a turma ajudaram-me a ganhar confiança e a perceber que a evolução profissional exige disponibilidade para questionar preferências pessoais. O próprio professor partilhou que, enquanto estudante, tinha sido resistente às atividades rítmicas, mas que o contacto com a Aeróbica lhe permitira reconhecer o seu valor. Essa ideia ficou comigo: aprender profissionalmente implica também abrir espaço para práticas com as quais inicialmente não nos identificamos.

A experiência profissional no ginásio aproximou-me da dimensão relacional associada ao ensino. O contacto com pessoas de diferentes idades, níveis de experiência e objetivos obrigou-me a adaptar a comunicação, as propostas de treino e a forma de estabelecer relações. No início, por vezes, procurava transmitir uma imagem excessivamente séria, por acreditar que era essa a imagem esperada num contexto profissional. Com o tempo, percebi que comunicava melhor quando mantinha a minha naturalidade, ajustando a intervenção às necessidades de cada pessoa. A despedida do ginásio mostrou-me o significado das relações construídas. Foi gratificante perceber que alguns clientes estavam mais confiantes e autónomos do que quando os tinha conhecido. Também o trabalho em atividades desportivas e festas com crianças reforçou a ideia de que o envolvimento depende não apenas do conteúdo, mas da forma como a tarefa é apresentada e ajustada à idade, aos interesses e à resposta do grupo.

Apesar do interesse por outras áreas, nomeadamente o exercício físico e a saúde, o ensino permaneceu como a principal possibilidade profissional. A entrada no Mestrado em Ensino de Educação Física reforçou essa intenção, mas tornou também mais evidente a complexidade da profissão. Percebi rapidamente que praticar uma modalidade ou possuir conhecimentos sobre ela é muito diferente de conseguir ensiná-la. Ensinar não consiste apenas em selecionar exercícios, transmitir informações ou controlar um grupo. Exige compreender o propósito do que se pretende ensinar, conhecer os alunos e tomar decisões fundamentadas sobre os conteúdos e as estratégias. Quennerstedt (2019) reforça esta ideia ao defender que o ensino deve começar pelo porquê, antes de se decidir o quê ou como ensinar.

Uma das primeiras imagens que construí sobre o papel do professor surgiu ainda na infância. Ao acompanhar uma aula do meu pai, vi um aluno com maiores dificuldades permanecer até ao final e alcançar uma situação de sucesso pouco habitual. O meu pai explicou-me que tinha ajustado discretamente algumas condições porque aquele aluno, que evitava participar por se sentir menos competente, precisava de perceber que era capaz. Na altura não conhecia conceitos como diferenciação ou inclusão, mas compreendi que tratar todos de forma justa nem sempre significa agir exatamente da mesma maneira.

O estágio colocou-me pela primeira vez na comunidade escolar a partir das responsabilidades do professor. A escola que conhecia enquanto aluno passou a ser observada de outra posição, obrigando-me a confrontar referências familiares, experiências anteriores e expectativas pessoais com a realidade concreta da profissão. Mais do que confirmar uma escolha, tornou-se uma oportunidade para perceber como a docência se constrói na experiência, na relação com os outros e na reflexão sobre as decisões tomadas.

2.3. Porquê professor? Entre certezas, dúvidas e propósito

Quando penso naquilo que mais me atrai na profissão docente, a dimensão relacional surge antes de qualquer conteúdo ou modalidade. Gosto de conhecer pessoas, de fazer valer a minha identidade num grupo inicialmente desconhecido e de perceber, muitas vezes, apenas no final de um processo, que foram construídas relações com significado. A possibilidade de influenciar alguém de forma positiva, acompanhar a sua evolução e sentir que participei nesse percurso constitui uma das dimensões que mais valorizo no ensino.

Marcar positivamente um aluno não significa, para mim, ser apenas recordado como um professor divertido ou próximo. Gostaria que a memória das aulas despertasse o “sorriso maroto” de momentos genuinamente felizes, mas também que aquilo que foi aprendido permanecesse para além da aula e pudesse ser utilizado ou partilhado. Esta ideia liga-se às minhas próprias memórias escolares: permaneceram sobretudo os professores que

demonstraram preocupação genuína. O estágio acrescentou uma exigência a essa imagem. A relação pedagógica precisa de equilibrar proximidade, confiança, responsabilidade e orientação; a proximidade só ganha valor educativo quando está ligada a uma intenção de aprendizagem (Gomes et al., 2019).

Durante o primeiro período, questionei várias vezes se o ensino seria realmente o caminho para mim. Estava afastado da dinâmica da escola, não sentia uma identidade com valor naquele contexto e as deslocações, a organização e as aulas que não correspondiam ao planeado aumentavam essas dúvidas. A professora cooperante chamou a atenção para essa distância e, no segundo período, a continuidade com a turma e o acompanhamento das professoras ajudaram-me a assumir maior responsabilidade. Comecei a acordar com mais vontade de ir à escola e a reconhecer um lugar dentro da comunidade. As dúvidas sobre o futuro não desapareceram, até porque continuo interessado noutras áreas do desporto, mas percebi que parte do questionamento inicial resultava da forma como eu próprio estava a viver a formação.

A reflexão sobre o propósito da Educação Física ganhou também maior profundidade durante o mestrado. No primeiro ano, comecei a pensar na disciplina como uma forma de educação através do corpo e do movimento. Esta perspetiva levou-me a refletir sobre a dimensão global daquilo que se aprende nas aulas. A Educação Física não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras, à prática de modalidades ou à melhoria da aptidão física. As aulas criam oportunidades para trabalhar conhecimentos, relações, emoções, valores e formas de participação. Situações de conflito, a exposição ao erro, a necessidade de depender de um colega e a partilha de responsabilidades podem contribuir para desenvolver confiança, autonomia, cooperação e respeito. Cabe ao professor reconhecer esse potencial e atribuir-lhe intencionalidade.

Quando imagino um encontro futuro com um antigo aluno, gostaria que existisse uma abordagem alegre e alguma cumplicidade, mas também sinais de que algo das aulas permaneceu: uma modalidade descoberta, vontade de praticar ou confiança para enfrentar um desafio. A frase “É possível alcançar o

sucesso quando saio da minha zona de conforto e me concentro” ganhou, por isso, um significado particular. Sair da zona de conforto não foi apenas mudar de cidade ou assumir uma turma; foi confrontar fragilidades, aceitar críticas e reconhecer momentos de menor envolvimento. A experiência não confirmou simplesmente uma ideia antiga de ser professor: obrigou-me a vivê-la com maior consciência.

2.4. Entre expectativas e o confronto com a realidade

Cheguei ao estágio com entusiasmo pela possibilidade de lecionar e pela entrada numa comunidade escolar desconhecida. Queria conhecer a turma, perceber as suas relações e descobrir que lugar conseguiria construir entre alunos e professores.

Ao mesmo tempo, tinha receios muito concretos: perder o controlo das aulas, ficar emocionalmente esgotado ou não conseguir reagir perante situações inesperadas. Preocupava-me a possibilidade de falhar e não encontrar uma solução no momento. Recordo-me de pensar, de forma algo exagerada, que os alunos poderiam “comer-me vivo”. A expressão traduzia o receio de não conseguir afirmar-me perante a turma ou de ser ultrapassado pelos acontecimentos. Estas inquietações são frequentes nas primeiras experiências de ensino. Barros et al. (2018) referem que os estudantes-estagiários tendem a concentrar parte das preocupações iniciais no controlo da turma, na observação do próprio desempenho e na capacidade de responder às exigências da prática.

No início, acreditava que uma boa relação com os alunos e uma aula motivadora eram suficientes para evitar problemas maiores. A prática mostrou-me que uma aula pode ser agradável sem garantir aprendizagem. Objetivos claros, tarefas ajustadas, progressão, observação da resposta da turma e avaliação passaram a ter um peso que antes não reconhecia. A reflexão também deixou de ser apenas dizer o que correu bem ou mal e passou a perguntar o que os alunos aprenderam e o que eu precisava de alterar.

A maior dificuldade do primeiro período esteve na forma como assumi o próprio estágio. Concentrei-me nas aulas e nas tarefas imediatas, mas não o tratei como a principal responsabilidade da formação nem construí uma

presença consistente na escola. As deslocações entre Aveiro e o Porto, a preparação, as observações, as reuniões e o feedback tornaram evidente a falta de método: quando a organização falhava, diminuíam a qualidade da preparação, a confiança dos outros no meu trabalho e as oportunidades dos alunos. Reconhecer isto gerou vontade de mudar. Quando comecei a concentrar-me verdadeiramente no processo, planeamento, observação, reflexão e participação deixaram de parecer apenas obrigações e passaram a ser instrumentos para compreender e melhorar a prática.

O maior erro do meu ponto de partida foi acreditar que o cumprimento das tarefas mínimas poderia ser suficiente para alcançar o sucesso. Essa ideia condicionou o modo como iniciei o estágio e atrasou a construção de um verdadeiro sentimento de pertença e de responsabilidade profissional. Cheguei à escola com energia, facilidade relacional e vontade de conhecer os alunos, mas ainda sem compreender plenamente o compromisso exigido pela profissão. Reconhecer essa insuficiência tornou-se uma das aprendizagens mais importantes do primeiro período. A evolução que ocorreu depois não resultou da eliminação imediata das dificuldades, mas da capacidade de as reconhecer, aceitar o impacto que estavam a produzir e começar a transformar a forma como encarava a escola, os alunos e a responsabilidade de ensinar.

3. Enquadramento da Prática Profissional: conhecer as águas antes de definir o rumo

3.1. O Estágio Profissional como espaço de formação

Antes de iniciar o Estágio Profissional, compreendia esta etapa como uma oportunidade para mobilizar os conhecimentos desenvolvidos ao longo do mestrado e confrontá-los com a realidade escolar. A experiência confirmou essa expectativa. A teoria forneceu-me referências para interpretar o ensino, planear e fundamentar decisões, mas ganhou outro significado quando teve de responder a alunos concretos, espaços reais e situações que não podiam ser

totalmente previstas. Percebi, então, que experienciar não substitui o conhecimento teórico: torna-o vivo, obriga-nos a questioná-lo e permite regressar a ele com problemas que apenas a prática consegue revelar.

Na escola, a principal diferença relativamente às experiências anteriores esteve na responsabilidade real das decisões. Uma explicação longa, uma tarefa desajustada ou uma transição desorganizada tinham efeitos imediatos no tempo de prática, na segurança e na aprendizagem. Ao mesmo tempo, uma proposta coerente no papel podia deixar de ser exequível quando chovia ou o pavilhão era partilhado por várias turmas. Foi aí que percebi que planear não é antecipar tudo, mas construir uma direção suficientemente clara para simplificar tarefas, reorganizar grupos ou abandonar exercícios sem perder o objetivo.

> *"Compreendi a importância de adaptar e improvisar com propósito: o planeamento é essencial, mas a flexibilidade é uma competência pedagógica fundamental."* ***(Diário de Bordo, 25 de setembro de 2025)***

Viver simultaneamente como estudante da FADEUP e professor na escola foi uma posição particular: continuava em formação, sujeito a observação e avaliação, mas era responsável por uma turma e precisava de decidir com segurança. O acompanhamento da professora cooperante foi-se ajustando às necessidades, começando pela relação e controlo da turma e avançando para gestão do tempo, objetividade do planeamento e antecipação de alternativas. A diminuição da intervenção direta significou maior autonomia, não afastamento. Os colegas do núcleo completaram esse processo através das conversas, observações e dificuldades partilhadas, tornando a formação mais coletiva e confirmando a importância das relações no aprender a ser professor (Gomes et al., 2019).

A continuidade com os alunos revelou uma aprendizagem que dificilmente teria adquirido apenas através das aulas do mestrado. A cumplicidade foi construída com tempo, presença e coerência, abrindo possibilidades para que aceitassem com maior disponibilidade os desafios que eu propunha, os erros que cometiam e a minha orientação. Percebi, contudo, que a relação não

substitui a exigência nem garante, por si só, a aprendizagem. Esta experiência reforçou a ideia de que o professor permanece num processo contínuo de aprendizagem, estudo e reconstrução ao longo de toda a carreira.

3.2. A escola cooperante: cultura, oportunidades e condições

A primeira impressão da escola ficou marcada ainda antes de entrar no edifício. A vista a partir do portão, com uma longa escadaria a prolongar-se para uma zona mais baixa da cidade, despertou a minha atenção. A arquitetura pareceu-me pouco habitual e conferia ao espaço uma identidade própria. Ao mesmo tempo, o número de alunos em circulação causou algum impacto. Perante tantos rostos desconhecidos, senti que estava a entrar numa comunidade extensa, na qual ainda não sabia qual seria o meu lugar.

Com o decorrer do estágio, essa imagem inicial foi sendo substituída por um conhecimento mais concreto da cultura escolar. Encontrei uma comunidade diversificada ao nível social, cultural e comportamental, constituída por alunos com experiências, interesses e formas de participação distintas. A dinâmica da escola tornou-se particularmente visível nas atividades que envolviam diferentes turmas, professores e áreas disciplinares, como o Corta-Mato, o Mega Sprint, o Mega Salto e os projetos desenvolvidos em articulação com outros docentes. Foi através da participação nestes momentos que comecei a compreender a escola para além do espaço das aulas.

As atividades e os projetos mostraram-me que a escola não se limita à transmissão de conteúdos: criam oportunidades para colaborar, assumir responsabilidades e representar a comunidade, dimensão também valorizada nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional (FADEUP, 2015). As relações entre professores reforçaram essa ideia. A disponibilidade para apoiar o núcleo e a colaboração com uma professora de Inglês mostraram que a integração se constrói pela convivência e pela contribuição concreta, também para além das aulas de Educação Física.

O grupo de Educação Física destacou-se pela forma prática e objetiva como organizava o trabalho. A colaboração era visível na gestão dos espaços, na utilização do material, na partilha de informações e na procura de soluções perante alterações inesperadas. Em várias ocasiões, a comunicação entre professores permitiu-me saber que um espaço ficaria disponível ou que uma turma mudaria de local, possibilitando reorganizar a aula e aproveitar uma área maior. Esta entreajuda, por vezes traduzida em decisões simples, teve impacto direto na qualidade das condições de ensino. Recordo, por exemplo, a facilidade de comunicação com um professor da escola que, com cerca de 15 dias de antecedência, se mostrou disponível para trocar o espaço previsto, permitindo-me reorganizar a aula em melhores condições.

As boas condições não eliminaram os constrangimentos. A utilização dos espaços dependia dos horários, das condições meteorológicas e das necessidades das restantes turmas. Nos dias de chuva, a concentração de várias turmas no pavilhão aumentava o ruído e reduzia as áreas disponíveis. Noutras situações, como na unidade didática de Salto em Comprimento, a impossibilidade de utilizar o espaço exterior obrigou a alterar a aula e a procurar alternativas. Estes momentos mostraram-me que conhecer os recursos da escola implica também reconhecer as suas limitações e preparar formas de adaptação.

O sentimento de pertença começou a surgir quando passei a participar com maior regularidade em atividades como o Corta-Mato, o Mega Sprint e o Mega Salto. O contacto com professores e alunos fora das aulas ajudou-me a perceber que existiam responsabilidades em que podiam contar comigo. Quanto maior era o envolvimento, menor era a pressão que sentia. A escola deixou de ser apenas o local do estágio e passou a representar uma comunidade na qual tinha relações, responsabilidades e um propósito. E eu comecei a sentir que fazia parte daquela comunidade.

3.3. O núcleo de estágio e o acompanhamento formativo

A relação entre os elementos do núcleo foi sendo construída ao longo do ano. Durante o primeiro período, reconheço que mantive algum afastamento, mas a convivência, as observações e as dificuldades partilhadas aproximaram-nos. Considero que formávamos um grupo complementar. Um dos meus colegas destacava-se pela profundidade da reflexão, outro pelo método e pela capacidade de estruturar o trabalho, enquanto eu contribuía sobretudo através da energia, da comunicação e da facilidade em estabelecer relações com os alunos. Esta diversidade permitiu que cada um reconhecesse competências que precisava de desenvolver e outras formas possíveis de construir uma identidade docente.

A aprendizagem entre nós acontecia sobretudo nos momentos informais e, pontualmente, nas reuniões realizadas. Depois das aulas, era frequente discutirmos uma decisão, um exercício que não tinha produzido a resposta esperada, um comportamento da turma ou uma adaptação realizada no momento. Estas conversas permitiam analisar a experiência enquanto ainda estava presente na memória e confrontar a perceção de quem tinha lecionado com o olhar dos colegas. A observação ajudou-me também a perceber que dificuldades como a gestão do tempo, a clareza da instrução ou a organização dos grupos não eram exclusivamente minhas.

As diferenças entre os elementos do núcleo obrigaram-nos a negociar ideias, dividir responsabilidades e construir propostas comuns sem precisarmos de pensar da mesma forma. A reflexão coletiva aproximou-se de uma comunidade de aprendizagem profissional: discutir problemas da prática a partir de perspetivas diferentes não eliminava as dificuldades, mas permitia compreendê-las com maior distância e encontrar alternativas que dificilmente surgiriam num percurso isolado (Batista et al., 2024).

A professora cooperante manteve uma presença próxima, utilizando as dificuldades e os erros observados como pontos de partida para o questionamento e para a reflexão. O foco do feedback evoluiu com as nossas necessidades: começou pela relação com os alunos e pelo controlo da turma,

passou pela gestão do tempo e pela objetividade do planeamento e chegou à capacidade de antecipar alternativas. Mais do que indicar apenas o que devia ser alterado, procurava levar-nos a compreender por que razão determinada decisão tinha ou não produzido o efeito esperado.

A forma como passei a receber o feedback também se transformou. No primeiro período, nem sempre me mostrava suficientemente recetivo às observações que me eram dirigidas. Perante uma crítica, tendia a explicar imediatamente as razões das minhas decisões, procurando justificar aquilo que tinha acontecido antes de compreender plenamente o problema identificado. Algumas explicações eram legítimas, mas esta postura dificultava a reflexão e atrasava a transformação das decisões seguintes. Com o tempo, percebi que receber feedback não significava apenas explicar o que tinha feito, mas escutar, interpretar e demonstrar na prática que tinha compreendido aquilo que precisava de alterar. Uma reunião individual com as professoras responsáveis pelo acompanhamento tornou-se decisiva. Nessa reunião, as professoras ajudaram-me a compreender que a fragilidade do processo que estava a desenvolver podia comprometer não apenas a minha formação, mas também as oportunidades de aprendizagem dos alunos. A partir daí, comecei a assumir de forma mais clara a responsabilidade pelos aspetos que dependiam de mim.

A mudança tornou-se mais evidente no segundo período. Passei a preparar as aulas com maior cuidado, a estudar os conteúdos com mais profundidade e a antecipar constrangimentos. Quanto mais cuidada era a preparação, maior era a liberdade que sentia durante a prática, porque conhecia melhor os objetivos, as possibilidades de progressão e as alternativas disponíveis. A confiança deixou de depender apenas da energia com que entrava na aula e passou a apoiar-se num trabalho mais consistente realizado antes dela.

A professora orientadora trouxe uma perspetiva mais distanciada sobre o percurso. Enquanto a professora cooperante acompanhava o dia a dia da escola, as aulas e as reuniões, a orientadora ajudava a relacionar as experiências com as exigências da formação e a olhar para o processo de forma global. A articulação entre proximidade e distância, autonomia e exigência, permitiu-me

compreender que o feedback só produz aprendizagem quando é interpretado, assumido e transformado em decisões concretas.

3.4. A turma residente: conhecer para intervir

A turma residente do 8.º ano era constituída por 21 alunos que, de forma geral, apresentavam uma assiduidade regular. Esta continuidade permitiu acompanhar o grupo ao longo do ano e construir um conhecimento que ultrapassava os resultados de momentos isolados. Apenas na fase final do terceiro período se verificou uma ausência mais prolongada de um aluno. A estabilidade do grupo foi importante para observar a forma como os alunos reagiam às diferentes matérias, às estratégias utilizadas e às relações que se foram desenvolvendo.

No primeiro contacto, a turma pareceu-me unida, comunicativa e curiosa. A maioria dos alunos já se conhecia e existiam pequenos grupos associados a amizades, interesses e experiências comuns, mas essas diferenças não impediam a convivência. Havia alunos mais ligados ao futebol, outros à ginástica e formas distintas de viver o desporto, sem que isso criasse uma divisão rígida. Ao nível comportamental, a principal dificuldade estava na facilidade com que conversavam e se distraíam, sobretudo durante explicações prolongadas, transições ou momentos com menor atividade. Um aluno exigia atenção mais frequente por apresentar comportamentos que, em algumas situações, perturbavam o normal funcionamento da aula.

Ao nível da condição física, identifiquei um grupo globalmente equilibrado, com resultados positivos e sem diferenças extremas. A capacidade cardiorrespiratória e a gestão da fadiga mereceram maior atenção. As diferenças tornaram-se mais evidentes em matérias dependentes das experiências anteriores. Nas modalidades coletivas existiam alunos com elevada familiaridade e confiança, enquanto outros apresentavam menor disponibilidade motora e dificuldades técnicas ou táticas mais acentuadas. Esta diversidade confirmou que a caracterização da turma não podia ser reduzida a uma única classificação global.

As relações entre os alunos eram, no geral, positivas. Apesar das diferenças de interesses, senti um grupo unido e capaz de trabalhar em diferentes formas de organização. Ao longo do ano, contudo, percebi que a presença de todos na mesma tarefa não garantia uma participação equilibrada. Alguns alunos mais competentes assumiam naturalmente maior protagonismo, enquanto outros precisavam de condições que lhes permitissem intervir com mais frequência e confiança. Conhecer a turma passou, por isso, a significar observar quem participava, como participava e que fatores favoreciam ou limitavam essa participação.

As necessidades individuais tornaram-se particularmente visíveis em algumas matérias. Na Patinagem, o medo e a insegurança exigiram uma abordagem mais gradual e próxima. Na Ginástica de Aparelhos, as diferenças de capacidade tornaram necessária a utilização de variantes regressivas e progressivas. Ao longo do ano existiram também alunos temporariamente impossibilitados de realizar a componente prática, o que levou à atribuição de funções de observação, arbitragem, registo ou apoio aos colegas. Estas situações ajudaram-me a compreender que participar não significa realizar exatamente a mesma tarefa motora que os demais alunos.

O conhecimento progressivo dos alunos teve consequências no planeamento. A divisão por níveis foi utilizada quando permitia equilibrar a prática e aumentar as oportunidades de intervenção, enquanto os grupos heterogéneos eram valorizados quando favoreciam a entreajuda. A adaptação de regras, as progressões, a simplificação dos objetivos e a redução dos tempos mortos tornaram-se respostas às características observadas. Estes aspetos serão aprofundados na Área I, mas importa reconhecer que nasceram do contacto continuado com esta turma.

Batista et al. (2024) salientam que responder à diversidade implica promover acesso, participação e aprendizagem. Esta ideia ganhou significado concreto na turma residente. Conhecer os alunos não consistiu apenas em recolher dados no início do ano, mas num processo contínuo de observação, relação e reajustamento. Os alunos ensinaram-me que objetivos comuns não

exigem percursos exatamente iguais e que as diferenças devem ser consideradas como ponto de partida para o ensino.

3.5. Outros contextos de intervenção

A turma residente foi o centro do estágio, mas outros anos de escolaridade mostraram-me que aquilo que resulta com um grupo não pode ser transportado diretamente para outro. O Badminton no 5.º ano e a Orientação no 12.º colocaram-me perante ritmos, formas de comunicar e níveis de autonomia diferentes.

Antes de lecionar ao 5.º ano, levava a imagem de uma turma mais caótica e imprevisível. A ligação surgiu rapidamente, mas as transições mostraram-me como um grupo envolvido podia dispersar em segundos. Reduzir esperas, criar mais campos e estabelecer regras simples ajudou-me a distinguir energia de desorganização. A experiência não me deu soluções prontas para a turma residente, mas tornou-me mais atento ao tempo, à clareza e à necessidade de adaptar sem perder a minha forma de estar.

> *"No geral, sinto que foi uma aula que me deu confiança, não por ter sido perfeita, mas porque senti que consegui controlar o essencial, dar espaço para eles experimentarem e, ao mesmo tempo, ir percebendo a turma."*
>
> ***(Diário de Bordo, primeira aula de Badminton do 5.º ano, 13 de fevereiro de 2026)***

O 12.º ano trouxe outra exigência: a comunicação era mais dialogada e existia maior autonomia. Na Orientação, precisei de aumentar a dificuldade quando as tarefas eram demasiado simples e de simplificar pistas quando quase todos encontravam o mesmo obstáculo. O contraste com o 5.º ano mostrou-me que adaptar não significa sempre facilitar; significa ler a resposta do grupo e decidir se precisa de mais apoio, mais desafio ou maior autonomia.

A unidade foi lecionada pelo núcleo. Alternámos a condução das explicações, das demonstrações e dos aquecimentos, bem como o acompanhamento dos grupos e a organização dos pontos, dos mapas e do espaço. O trabalho partilhado tornou a unidade mais segura e fluida.

3.6. Conceções profissionais construídas e reconstruídas na prática

As conceções que orientam o professor resultam das experiências pessoais, da formação e do confronto com a prática. Ao iniciar o estágio já via a Educação Física para além da simples prática desportiva, mas foi a escola que tornou essa ideia mais exigente. Passei a compreender com maior clareza a escola como espaço de formação académica e social e a Educação Física como contexto privilegiado para aprender a comunicar, cooperar, lidar com o erro, respeitar diferenças e assumir responsabilidades. Uma conceção só ganha valor quando se reconhece na forma de agir.

Durante o estágio, a preocupação com o propósito de cada aula tornou-se mais concreta. Compreendi que uma aula não se torna educativa apenas porque inclui movimento. É necessário que as tarefas, as relações e as decisões do professor estejam orientadas para aprendizagens que os alunos consigam compreender, viver e utilizar.

Considero que um aluno aprendeu verdadeiramente quando consegue mobilizar aquilo que construiu para além da situação em que lhe foi ensinado. Melhorar uma habilidade é importante, mas a aprendizagem inclui também compreender, tomar decisões, cooperar, aceitar feedback e ganhar confiança. Valorizo, por isso, um aluno ativo e disponível para aprender, capaz de escutar, aceitar feedback, reconhecer dificuldades e assumir responsabilidades perante o grupo. Esta disponibilidade não implica uma obediência passiva, mas abertura

para questionar, rever decisões e compreender que a aprendizagem exige compromisso individual e coletivo.

A observação das aulas, o feedback das professoras, a partilha com os colegas e a resposta dos alunos contribuíram para alterar a minha conceção do papel do professor. No início, assumia com maior frequência que lhe cabia explicar, organizar, controlar e corrigir quase todos os momentos. Hoje aproximo-me mais da ideia de alguém que cria condições para a aprendizagem, observa as respostas e ajusta as decisões. A proximidade continua a ser uma das características que mais valorizo, mas deixei de acreditar que seja suficiente. A confiança precisa de ser acompanhada por limites, coerência, exigência e intenção educativa. Ser próximo não significa ocupar a mesma posição dos alunos, mas construir uma relação que favoreça a participação e a aprendizagem.

A distinção entre igualdade e equidade tornou-se igualmente mais concreta. Como referem Batista et al. (2024), responder à diversidade implica garantir condições de acesso, participação e de aprendizagem. A memória da aula do meu pai já me tinha mostrado que tratar todos de forma justa nem sempre significa agir exatamente da mesma maneira. Durante o estágio, esta ideia ganhou expressão através da divisão por níveis, das variantes regressivas e progressivas, da adaptação de regras e da atribuição de funções aos alunos impossibilitados de realizar a prática. A inclusão deixou de significar apenas manter todos dentro da mesma tarefa e passou a implicar oportunidades reais de participação e aprendizagem, reconhecendo diferentes pontos de partida.

Hoje, ensinar Educação Física significa, para mim, educar através do corpo e do movimento. Não se trata de moldar todos os alunos segundo um único padrão, mas de os ajudar a conhecer as suas possibilidades, compreender o próprio corpo e participar em experiências que envolvem decisão, comunicação, cooperação, dificuldade e confiança. O corpo não é apenas aquilo que executa uma técnica ou produz um resultado; é também através dele que os alunos expressam emoções, inseguranças, relações, diferenças e possibilidades. Esta

conceção já existia de forma embrionária antes do estágio, mas tornou-se mais exigente e ligada às decisões concretas da prática.

4. Área I - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem: da intenção à ação

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem foi a área em que senti mais claramente a passagem entre aquilo que imaginava ser ensinar e aquilo que a prática me obrigou a compreender. Planear, realizar e avaliar deixaram de ser tarefas separadas. O percurso não foi linear: houve planos demasiado preenchidos, explicações longas, grelhas difíceis de aplicar e tarefas alteradas no momento. Aprendi a simplificar sem perder intenção, a atribuir funções com propósito, a observar antes de decidir e a aceitar que uma boa preparação não elimina a imprevisibilidade, mas ajuda a responder-lhe.

4.1. Conceber e planear: aprender a definir um rumo

4.1.1. Planeamento anual: uma orientação sujeita a reajustes

A construção do planeamento anual foi um dos primeiros momentos em que senti a realidade do ensino da Educação Física mesmo à minha frente. Até aí, modalidades, conteúdos e estratégias tinham surgido muitas vezes de forma separada. Ao distribuir um ano letivo, percebi que cada escolha ocupava um lugar num percurso maior: quando lecionar uma matéria, quantos blocos lhe atribuir, que espaço utilizar e que continuidade garantir.

A distribuição foi definida com a professora cooperante e os restantes elementos do núcleo. As Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018), a planificação do 8.º ano, o roulement, as atividades da escola e os critérios de avaliação foram as principais referências. As conversas dentro do

núcleo de estágio ajudaram a cruzá-las com o calendário, os blocos de 50 e 100 minutos e as condições materiais. O planeamento deixou, assim, de ser apenas uma grelha e passou a representar uma primeira tentativa de dar coerência ao ano que tínhamos pela frente (Anexo III).

Procurámos evitar interrupções longas e concentrar as unidades mais curtas, sobretudo no Lançamento do Peso, no Salto em Comprimento e na Ginástica de Aparelhos, nas quais poucas aulas obrigavam a definir prioridades. Vickers (1990) apresenta o planeamento como uma articulação entre matéria, contexto, alunos, objetivos, avaliação e tarefas. Esta relação ganhou sentido quando percebi que o mesmo conteúdo podia exigir decisões diferentes consoante o período, o espaço ou a duração da aula.

As aulas de 50 minutos mostraram cedo que o tempo escrito não correspondia ao tempo real. Uma explicação demorava mais, uma troca de grupos retirava minutos ou um exercício ficava por realizar. Nas reuniões, a professora cooperante ajudou a perceber que isso fazia parte da evolução, o que me deixou tranquilizado e confiante no processo. Reduziram-se as tarefas e passou a dar-se maior atenção àquilo que era realmente essencial.

O planeamento sofreu poucos ajustes de calendário, mas alguns foram relevantes. A troca entre Salto em Comprimento e Lançamento do Peso respondeu ao estado do espaço exterior e mostrou a importância de aproveitar condições mais seguras e funcionais. As avaliações diagnósticas, por sua vez, alteravam sobretudo conteúdos, progressões e exigência. No final, manteria a distribuição global, embora tivesse valorizado mais tempo em unidades curtas como Lançamento do Peso, Badminton, Salto em Comprimento e Patinagem.

O planeamento anual funcionou como uma orientação para o percurso, sem permitir antecipar todas as condições de cada aula. A chuva, a disponibilidade dos espaços, as atividades da escola e a resposta dos alunos obrigaram a reajustes. Tal como o horizonte na metáfora deste relatório, indicava uma direção, mas exigia decisões perante as condições encontradas no caminho.

4.1.2. O planeamento das unidades didáticas: organizar para ensinar com coerência

No estágio, a lógica do Modelo de Estrutura do Conhecimento ganhou sentido ao ligar conhecimento da modalidade, características dos alunos, objetivos, tarefas e avaliação. Estudar melhor o que iria ensinar tornou-se importante para explicar, reconhecer erros e adaptar tarefas com segurança, mas percebi também que saber mais não significava colocar mais conteúdos na aula. A tendência inicial para acumular exercícios e variantes retirava atenção ao essencial e reduzia o tempo de prática.

> *"Nem sempre acrescentar mais desafios torna o exercício melhor. Às vezes, simplificar é o que permite que os alunos se foquem realmente no essencial."*
>
> ***(Diário de Bordo, 3 de fevereiro de 2026)***

O Andebol foi a unidade em que senti maior coerência entre o diagnóstico, os conteúdos, as tarefas e a avaliação. A avaliação inicial, reduzida a três parâmetros, permitiu observar melhor e utilizar a informação nas aulas seguintes. A progressão passou pela relação com a bola, passe e receção, remate, drible, ocupação do espaço, defesa individual e jogo reduzido. O facto de um colega do núcleo lecionar a mesma modalidade num período próximo também ajudou: observávamos aulas, trocávamos ideias e discutíamos decisões com a professora cooperante. O planeamento tornou-se menos individual e mais sustentado pelo que víamos acontecer.

No Futebol, o jogo inicial em campo inteiro revelou rapidamente aglomeração junto à bola e perda de referências espaciais. Passei a privilegiar jogos reduzidos, superioridades numéricas e tarefas orientadas para a largura e a criação de linhas de passe. As diferenças de nível obrigaram ainda a ajustar grupos e regras. A unidade não ficou fechada no documento inicial; foi sendo ajustada em função da resposta dos alunos.

A Patinagem mostrou os riscos de uma organização demasiado complexa: diferenças grandes de experiência, várias estações e excesso de material prenderam a minha atenção à manutenção da aula em vez da observação. Nas unidades curtas, o problema era outro: selecionar o essencial. No Lançamento do Peso e no Salto em Comprimento, a segurança e os elementos básicos tiveram de ser protegidos antes de aumentar a complexidade. Estas experiências reforçaram que uma organização completa no papel só é útil se continuar funcional na prática.

Hoje, considero que uma unidade coerente não é a que apresenta mais conteúdos. É a que liga aquilo que os alunos precisam de aprender aos objetivos, tarefas, feedback e avaliação. Esta ligação não a torna rígida; ajuda a perceber o que deve ser protegido quando surge uma mudança. Uma unidade bem organizada precisa de rumo, mas também de flexibilidade para ser alterada sem perder de vista a aprendizagem.

4.1.3. O plano de aula: da previsão excessiva à definição de prioridades

Nos primeiros planos, procurei muitas vezes construir aquilo que, na minha cabeça, seria o plano perfeito. Queria muito conteúdo e várias tarefas para não correr o risco de ficar sem saber o que fazer. A mesma tendência aparecia nas reflexões, onde tentava registar quase tudo. A professora cooperante alertou-me para a necessidade de ser mais objetivo e refletir sobre o que realmente tinha marcado a aula. Aos poucos, percebi que o mesmo princípio servia para o planeamento: nem todos os exercícios precisavam de entrar no plano.

A avaliação diagnóstica de Basquetebol foi um primeiro aviso: numa aula de 50 minutos tentei incluir tarefas e conteúdos a mais e o tempo desapareceu entre explicações, grupos e transições. Passei a preferir um objetivo claro e poucas situações com continuidade. Nas aulas de 100 minutos, o tempo extra deixou de significar acrescentar exercícios e passou a servir para aprofundar, repetir, observar e introduzir variantes. Comecei também a levar uma alternativa

preparada para faltas, mudanças de espaço ou tarefas que não produzissem a resposta esperada.

A organização dos grupos, espaços e funções também passou a ocupar mais atenção. No início, pensava sobretudo na tarefa e menos na circulação, nas trocas ou no papel de quem não executava. A professora cooperante ajudou-me neste aspeto. No Lançamento do Peso, atribuir um critério a cada observador deu propósito às funções e simplificou bastante as rotações. Percebi que integrar todos não significava colocar todos a executar: observar, arbitrar, medir, validar ou apoiar também podia fazer parte da aprendizagem.

> *"Mais do que cumprir exatamente o que estava planeado, fez sentido responder ao que a situação exigia."*
>
> ***(Diário de Bordo, 28 de abril de 2026)***

O episódio da Patinagem mostrou-me que afastar-me do plano podia ser a forma mais coerente de preservar o objetivo. Perante o medo de uma aluna, reduzi a exigência e acompanhei os primeiros movimentos até conseguir participar. Quanto melhor preparava a aula, maior liberdade sentia para a alterar sem perder o rumo. Hoje procuro planos com objetivos claros, poucas tarefas com sentido, organização simples, alternativas e margem para observar, em vez de os usar como tentativa de controlar tudo (Anexo IV).

4.2. Realização do ensino: da espontaneidade à intencionalidade

4.2.1. Modelos e estratégias de ensino: decisões ao serviço da aprendizagem

Ao longo do estágio, não apliquei integralmente um único modelo de ensino. Recorri a estratégias associadas a diferentes abordagens, selecionadas de acordo com a matéria, os objetivos, o momento da unidade e as características dos alunos. Mesquita e Graça (2011) referem que os modelos fornecem referências para orientar o ensino, mas a sua utilização deve responder aos problemas concretos da aprendizagem. Nos primeiros planos de aula, escolhia algumas tarefas sobretudo por parecerem dinâmicas, como jogos

por pontos ou desafios competitivos, sem explicitar suficientemente aquilo que pretendia que os alunos aprendessem. Com o tempo, passei a questionar que problema de aprendizagem cada tarefa procurava resolver.

Em conteúdos com maiores exigências de segurança ou com critérios técnicos que precisavam de ser apresentados de forma explícita, recorri a estratégias de instrução mais diretivas. A explicação breve, a demonstração, a organização prévia e o feedback imediato foram particularmente importantes na Ginástica de Aparelhos, no Lançamento do Peso e no Salto em Comprimento. Estas estratégias aproximaram-se de princípios do Modelo de Instrução Direta, embora o modelo não tenha sido aplicado de forma integral.

No Lançamento do Peso, o controlo inicial era necessário devido às exigências de segurança. Antes de aumentar a autonomia, foi preciso explicar a pega, as zonas, os apitos e as funções. Na Ginástica, os vídeos e as demonstrações ajudaram a construir uma imagem das habilidades. No Badminton, a repetição orientada da pega e do serviço permitiu estabilizar referências iniciais, enquanto, no Salto em Comprimento, a decomposição da chamada ajudou a concentrar a atenção no momento da impulsão.

Percebi, contudo, que prolongar demasiado essas tarefas podia reduzir a motivação e afastar a aprendizagem do contexto. No Badminton, a repetição do serviço começou a gerar descontentamento; no Futebol, um exercício de passe tornou-se monótono. Estas situações ficaram também registadas nas reflexões das aulas:

> *"Apesar de ter verificado algum descontentamento por parte de alguns alunos passado poucos minutos, achei que fazia sentido nesta fase de introdução do serviço."* ***(Diário de Bordo, 17 de março de 2026)***

> *"O exercício de passe e receção acabou por ser demasiado analítico e monótono, e isso refletiu-*

se no comportamento da turma."

(Diário de Bordo, 12 de maio de 2026)

A questão deixou, assim, de ser escolher entre exercício analítico e jogo. Passou a ser perceber quando cada estratégia cumpria a sua função.

Nas modalidades coletivas, recorri sobretudo a jogos reduzidos, situações de superioridade numérica e regras condicionadas, procurando aproximar as tarefas dos problemas do jogo. Esta opção aproximou-se de abordagens centradas no ensino do jogo para a compreensão, nas quais a aprendizagem tática é desenvolvida através de situações modificadas e do questionamento dos alunos (Mesquita & Graça, 2011).

Uma das tarefas utilizadas foi o "jogo dos números", uma situação modificada que permitia criar rapidamente relações de 1x1, 2x1 e 2x2. A variação do número de participantes ajudava a identificar em que configurações surgiam maiores dificuldades e a ajustar o desafio.

Não considero ter aplicado integralmente o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, mas utilizei princípios próximos de uma abordagem centrada na compreensão. Perguntas como "onde existe espaço?" ou "por que razão estão todos junto à bola?" orientavam a atenção sem dar logo a resposta. O ensino entre pares apareceu na observação, arbitragem, demonstração e feedback sobre critérios específicos.

A competição foi outra marca da minha intervenção. O campo rei, os jogos por pontos, as metas, as minicompetições e o jogo do galo criavam energia e vontade de participar. Esta característica está ligada à minha relação forte com o desporto, mas o estágio mostrou-me que a competição precisa de propósito. No Badminton, valorizei a qualidade dos batimentos e a capacidade de dificultar a resposta do adversário, não apenas o ponto. Na Condição Física, a vontade de terminar primeiro levou alguns alunos a acelerar os movimentos, reduzir a amplitude e deixar de respeitar os critérios definidos. Intervim para recentrar a competição na qualidade da execução e não apenas no resultado.

A energia, a proximidade e o recurso frequente ao jogo continuaram presentes na minha intervenção, mas passaram a estar mais ligados ao propósito de cada tarefa. Assim, passei a interromper quando precisava de recuperar um critério, questionar uma decisão ou devolver sentido à tarefa. A liberdade deixou de significar ausência de direção. Uma estratégia só fazia sentido quando respondia ao objetivo, aos alunos e ao momento em concreto.

4.2.2. Gerir o tempo, o espaço e as transições: aprender a priorizar

Na gestão do tempo, percebi rapidamente a distância entre o plano e a aula. No início perdia minutos em explicações, trocas de grupos e transições e pensava mais na tarefa do que em quem aguardava sem prática. Passei a tratar as transições como parte do ensino: quando os alunos conheciam a rotação, a função seguinte e o local para onde iam, a mudança era mais rápida. Evitar alterações desnecessárias de grupos e materiais libertava-me também para observar melhor.

> *"Aproveitei logo essa oportunidade e montei duas redes, porque eu já percebi que, com esta turma, quanto menos tempo eles estão à espera, menos barulho e menos dispersão existe."*
>
> ***(Diário de Bordo, aula de Badminton do 5.º ano, 18 de março de 2026)***

Numa aula de Condição Física observada a um professor experiente, reparei que a explicação inicial de todas as estações era realizada antes do início do circuito. A clareza dessa organização reduzia interrupções e mostrou-me que uma aula fluida começa nas decisões tomadas antes da prática.

O espaço deixou de ser apenas uma condição do mapa de rotação definido pela escola. Quando surgia o pavilhão inteiro, reagia rápido e replicava jogos ou organizava níveis; quando a chuva obrigava à partilha, simplificava tarefas e retirava instrumentos que já não seriam usados com qualidade. Numa

aula de Andebol com três turmas, optei por dois campos pequenos e abandonei algumas fichas. Manter tudo o que estava previsto teria criado confusão na aula.

A Ginástica de Aparelhos ensinou-me a pensar na minha posição. A professora cooperante alertou-me para a necessidade de ficar junto da estação de maior risco sem perder o controlo visual dos restantes alunos. Numa aula observada, vi ainda os trampolins colocados na vertical quando não eram utilizados, prevenindo comportamentos antes de ser necessário corrigi-los.

A atribuição de responsabilidades aos alunos não serviu apenas para facilitar a gestão. Contribuiu também para uma participação mais ativa e para a construção progressiva de autonomia, desde que as funções fossem claras e acompanhadas pelo professor, tal como é defendido por Batista et al. (2024).

Quando tenho de escolher entre cumprir tudo e garantir qualidade no essencial, priorizo a aprendizagem. Prefiro manter uma tarefa que ainda produz progressão ou recorrer a uma regressão do que avançar apenas para completar o plano. Gerir bem deixou de significar fazer tudo e passou a significar proteger o tempo necessário para o essencial.

4.2.3. Instrução, demonstração e feedback: tornar a aprendizagem mais clara

Passei a selecionar dois ou três aspetos, separar a organização dos critérios técnicos e usar palavras-chave. “Ritmo 1-2”, “queixo ao peito”, “ocupa os corredores” e “abre o jogo” tornaram-se referências comuns. Rosado e Mesquita (2011) valorizam a clareza, a demonstração, as palavras-chave e a verificação da compreensão. A minha aprendizagem foi semelhante: explicar melhor não era falar mais, mas escolher o que os alunos precisavam de ouvir naquele momento.

A demonstração teve maior impacto na Ginástica, no Lançamento do Peso e nos testes FITescola (DGE, 2017). Na Ginástica de Solo, reunir a turma junto de um colchão antes das estações aumentou o foco. No salto entre-mãos, a imagem da elevação da bacia tornou um pormenor mais compreensível. No

Lançamento do Peso, o vídeo ajudou a distinguir empurrar de lançar e a relacionar pega, rotação e extensão final.

Também aprendi a escolher melhor o momento de apresentação. Não fazia sentido interromper uma turma já envolvida para a sentar diante de um ecrã. Passei a utilizá-lo no início ou antes da introdução do conteúdo. Quando possível, demonstrava eu; noutras situações recorria a um aluno competente. Na Patinagem, não calcei os patins e reconheci que isso limitou algumas demonstrações. Demonstrar também precisa de preparação.

> *"Saí desta aula a sentir que falhei no essencial: defini mal o protocolo dos abdominais."*
>
> ***(Diário de Bordo, aula de testes FITescola, 9 de dezembro de 2025)***

Neste caso, o erro esteve em permitir inicialmente que os alunos realizassem o teste de abdominais com um colega a segurar-lhes os pés, o que não correspondia ao protocolo definido. Como essa ajuda alterava as condições de execução, tive de interromper e repetir o teste, procurando garantir as mesmas condições para todos. Este episódio mostrou-me que uma instrução incorreta não é apenas um problema de eficiência, porque pode comprometer a justiça das condições de avaliação. Depois disso, procurei demonstrar, apresentar poucos critérios visíveis e confirmar se os alunos tinham percebido o que seria considerado válido.

O feedback também se tornou mais específico. No início, utilizava muito "boa", "continua" ou "tenta outra vez". Estas intervenções mantinham um clima positivo, mas nem sempre ajudavam a melhorar. O estudo das modalidades e as conversas no núcleo ensinaram-me a observar melhor. No Lançamento do Peso, focava a posição do peso ou do cotovelo; no Futebol, os corredores, as linhas de passe e a necessidade de levantar a cabeça. O feedback tornou-se mais útil quando passou a ser específico, relacionado com o objetivo e

acompanhado pela observação da resposta seguinte do aluno (Rosado & Mesquita, 2011).

Aprendi que o feedback não termina quando é dito. Passei a permanecer durante mais uma tentativa ou a regressar ao aluno para perceber se existia mudança, escolhendo entre intervenção individual ou coletiva consoante a dificuldade observada. Nem sempre consegui fechar esse ciclo, mas comecei a reconhecer a confirmação como parte do feedback.

4.2.4. Diferenciação e inclusão: criar condições para todos aprenderem

No início, associava justiça a dar a mesma tarefa e as mesmas condições a todos. A prática mostrou-me que nível técnico, condição física, confiança, medo e motivação alteravam a forma como cada aluno entrava na tarefa. Estar no mesmo campo não garantia participação nem aprendizagem; diferenciar passou a significar observar quem precisava de outro caminho para alcançar o objetivo.

No Futebol, os alunos mais experientes procuravam muito a bola e assumiam grande parte das decisões. Alguns colegas passaram a participar pouco e até deixaram de se esforçar tanto para a receber. A organização por níveis criou jogos mais equilibrados e deu mais contacto com a bola aos alunos com maiores dificuldades. Os mais competentes receberam desafios adicionais. Quando aproximava o jogo da forma formal, voltava a juntar a turma e utilizava regras discutidas com a professora cooperante e com o meu colega de núcleo, como limitar o número de toques dos mais experientes ou valorizar mais os golos de alunos menos envolvidos.

Na Ginástica de Aparelhos, uma sugestão da professora cooperante tornou-se uma “dica de ouro”. Para uma aluna que não conseguia realizar o salto entre-mãos, desfizemos o movimento em fases: junto ao boque, com as mãos apoiadas, realizava saltos repetidos no trampolim Reuther e concentrava-se na elevação da bacia. Percebi que uma regressão não é apenas tornar a tarefa mais

fácil. Pode tornar visível uma parte do movimento que estava escondida dentro do produto final.

Na Condição Física, recorri a versões mais ou menos exigentes do mesmo exercício. Aos alunos impossibilitados de realizar a componente prática atribuí funções com responsabilidade real, como arbitragem, observação e registo. A inclusão passou, assim, por ajustar a forma de participar sem retirar sentido à aprendizagem.

> *"Queria que saíssem da aula com a sensação de que conseguem fazer, mesmo que ainda façam pouco."*
>
> ***(Diário de Bordo, primeira aula de Badminton do 5.º ano, 13 de fevereiro de 2026)***

Esta preocupação acompanhou muitas decisões: uma tarefa demasiado difícil podia afastar quem tinha mais dificuldades e uma demasiado simples retirar desafio aos mais competentes. Diferenciar não significava baixar o objetivo, mas ajustar o caminho. Passei, por isso, a antecipar regressões, progressões e funções alternativas, procurando garantir participação com sentido sem expor quem precisava de mais apoio.

4.2.5. Motivação, desafio e significado: envolver sem perder a aprendizagem

A motivação dos alunos não se manifestava da mesma forma em todas as matérias. No Futebol, no Andebol e no Basquetebol, a vontade de jogar surgia quase de imediato. Na Condição Física, na Dança e em alguns conteúdos da Ginástica, precisava de trabalhar mais a forma como apresentava as tarefas para que houvesse adesão dos alunos. Ao longo do ano, deixei de a avaliar apenas pelo entusiasmo visível. Passei a observá-la também através de comportamentos como querer repetir, entrar rapidamente na tarefa, continuar depois de falhar, fazer perguntas e manter-se envolvido sem chamadas de atenção.

A Condição Física foi a matéria que mais me obrigou a pensar sobre isso. Alguns alunos chegavam com a ideia de esforço, cansaço e pouca componente lúdica. A música, o EMOM, o Tabata, os circuitos e os desafios entre equipas ajudaram a alterar a resposta. O cronómetro projetado e o sinal sonoro deram ritmo e previsibilidade ao circuito. Os alunos sabiam quando começavam, quanto tempo faltava e quando mudavam de estação, o que ajudou a manter o envolvimento.

"Não era apenas 'fazer por fazer',
havia uma referência."

(Diário de Bordo, aula de Condição Física, 26 de fevereiro de 2026)

A frase surgiu quando apresentei os valores da zona saudável e do perfil atlético antes dos testes FITescola. A referência ajudou os alunos a compreender a razão dos testes e permitiu direcionar a atenção para a evolução individual, em vez de reduzir a experiência à comparação. Percebi que dar significado também pode motivar; nem sempre é necessário acrescentar um jogo.

A competição continuou muito presente através do campo rei, jogos por pontos, metas e minicompetições, mas aprendi a regulá-la. No Badminton, a vontade de ganhar podia afastar a atenção da técnica; na Condição Física, a rivalidade exigia que o desafio não retirasse qualidade à execução nem respeito pelos colegas. Competir só fazia sentido quando continuava ao serviço da aprendizagem.

No jogo do galo do Salto em Comprimento, avançar dependia de cumprir a chamada e, depois, atingir uma distância mínima. O jogo não servia apenas para animar: a regra obrigava a praticar o conteúdo. Esta experiência reforçou a ideia de que a dimensão lúdica e o divertimento só ganham valor pedagógico quando ajudam a aprendizagem a acontecer dentro da atividade (Quennerstedt, 2019).

4.2.6. Proximidade, autoridade e imprevisibilidade: construir uma relação sem perder o lugar de professor

A relação com os alunos foi uma das dimensões em que me senti mais confortável desde o início. Perguntar pelos interesses, elogiar, conversar antes ou depois das aulas e mostrar disponibilidade surgiam de forma natural. Um dos primeiros momentos de ligação aconteceu quando, ao tentar chamar uma aluna, lhe chamei espontaneamente “Franjinhas”, devido à franja que usava. A turma reagiu bem e senti que começava a identificar-se com a minha forma de ser.

A confiança precisava de ser regulada. Alguns alunos tentavam negociar tarefas ou conduzir a aula para aquilo que lhes apetecia fazer e, inicialmente, receava que impor limites os afastasse. Aconteceu o contrário: objetivos, regras e decisões mais claros aumentaram a confiança no meu trabalho. A autoridade foi-se construindo pela coerência, preparação, respeito e capacidade de manter decisões, não apenas por estar à frente da turma (Barros et al., 2018).

A situação mais marcante aconteceu no primeiro mês. Um aluno interpretou uma ação dos colegas como injusta e reagiu de forma impulsiva, avançando para uma agressão física. Atuei imediatamente, separei os alunos e procurei retomar a aula. Consegui continuar, mas fiquei nervoso e tive dificuldade em recuperar a tranquilidade. Alguns alunos perceberam isso e senti apoio na forma como ouviram e respeitaram as minhas indicações.

No final, voltei ao assunto. Deixei claro que a agressão não era uma resposta aceitável e valorizei o facto de o aluno agredido não ter respondido da mesma forma. Depois, discuti a situação com a professora cooperante e com os colegas do núcleo. O episódio tornou-me mais atento a provocações, reações emocionais e sinais de tensão durante a aula. Mostrou-me que a imprevisibilidade da profissão não está apenas nos espaços ou no material; está também nas pessoas.

O mesmo aluno teve outros momentos de instabilidade e chegou a falar comigo aos gritos. Mantive o tom calmo e respondi: “Eu não estou a gritar contigo”. A frase ajudava-me a não entrar na mesma intensidade. Manter a calma

não era aceitar a forma como se dirigia a mim, mas criar condições para conversar sem aumentar o confronto.

Gomes et al. (2019) referem que as emoções vividas no estágio influenciam a forma como os estudantes pensam, decidem e interagem. Reconheci isso em mim. Quando algo corria mal, podia ficar preso ao episódio e demorar a recuperar. A aprendizagem não esteve em deixar de sentir nervosismo ou até frustração, mas em continuar a responder ao que a turma precisava apesar dessas emoções.

Perto do final do terceiro período, um grupo de alunos entregou-me uma carta. Marcou-me ler que eu percebia quando alguma coisa não estava bem e mostrava preocupação sem ser demasiado insistente. Pequenos gestos, como perguntar “está tudo bem?”, tinham sido notados. A carta ajudou-me a sair da concentração constante nos meus erros e a perceber que, enquanto eu aprendia a ser professor, os alunos também construíam uma imagem da pessoa à sua frente. A carta também me ajudou a perceber que a proximidade construída ao longo do ano não tinha retirado autoridade à relação pedagógica. Pelo contrário, a confiança, acompanhada por limites e coerência, permitiu-me sentir que tinha deixado uma marca no grupo, ao mesmo tempo que a turma marcou profundamente o meu percurso.

4.3. Avaliar para compreender e fazer aprender

4.3.1. Da recolha excessiva à seleção do essencial

Na avaliação diagnóstica de Basquetebol, procurei observar o passe, a receção, o drible e o contra-ataque através de tarefas específicas e de situações de jogo reduzido, numa aula de 50 minutos. Ao mesmo tempo, precisava de explicar, organizar grupos e acompanhar a prática. Perdia-me entre observar, interpretar e escrever. Quando registava, podia deixar passar uma ação; quando acompanhava o jogo, ficavam critérios por preencher. Terminei com informação, mas também com muitas dúvidas.

Os colegas do núcleo viviam dificuldades semelhantes. Distribuíamos grelhas, observávamos as três turmas e cruzávamos dados no final. O facto de

não estar sozinho ajudou-me a compreender melhor o processo. Falávamos sobre critérios difíceis de aplicar, grelhas extensas e desempenhos que variavam entre tentativas. No primeiro período, ainda associava uma grelha com mais indicadores a maior rigor. A prática mostrou que o excesso podia produzir o contrário.

> *"Em vez de procurar uma análise exaustiva, foquei-me no essencial e isso deu-me informação suficiente para orientar as aulas seguintes."*
>
> ***(Diário de Bordo, aula de Andebol, 6 de janeiro de 2026)***

No Andebol, reduzi a avaliação diagnóstica a três parâmetros: relação com a bola, passe e receção, e tomada de decisão em jogo reduzido. Consegui observar todos, estar mais presente e recolher dados suficientes para organizar as aulas seguintes. A mudança começou no primeiro período, mas foi no segundo que passei a aplicá-la de forma mais consciente. Recolher menos não significava ser menos rigoroso. Significava observar melhor.

A professora cooperante ajudou a tornar os critérios mais seletivos e ligados ao que tinha sido realmente ensinado. Começámos a retirar aspetos que pertenciam à modalidade, mas não tinham recebido tempo suficiente de prática ou apenas dificultavam a observação. A grelha deixou de ser uma lista completa e passou a representar o verdadeiro percurso da unidade.

Ao longo do ano, utilizei observação direta, grelhas diagnósticas e sumativas, listas de verificação, folhas de observação, autoavaliação, heteroavaliação, testes de conhecimentos, testes FITescola e registos dos colegas. Percebi que cada instrumento desempenhava uma função específica. Uma pergunta no final podia revelar compreensão; uma folha simples podia orientar a observação; uma grelha era útil quando os critérios eram claros e observáveis (Anexo V).

O vídeo na Dança foi um dos instrumentos que mais segurança me deu. Permitiu rever sincronização, formações, utilização do espaço e expressividade,

aspetos difíceis de acompanhar ao vivo. Deu trabalho em casa, mas o benefício compensou. O recurso ao vídeo tornou a avaliação mais sustentada e menos dependente de uma única observação em direto.

Também houve informação que praticamente não utilizei. Algumas grelhas deram trabalho e produziram dados que não alteraram o planeamento, o feedback ou a classificação. Esta constatação levou-me a fazer perguntas mais simples antes de construir um instrumento: o que preciso realmente de saber? Consigo observar isto com qualidade? O que vou fazer com a informação? Batista et al. (2019) defendem uma avaliação orientada para a aprendizagem e para a regulação do ensino. A utilidade dos dados tornou-se, para mim, parte do próprio rigor.

Com o tempo, aceitei que não precisava de observar tudo no mesmo momento. Um aspeto técnico podia ser visto numa tarefa simples; a tomada de decisão surgia melhor no jogo; as atitudes e as regras apareciam ao longo das aulas. Esta recolha contínua reduziu a pressão dos momentos de avaliação sumativa. A evolução não esteve em abandonar os registos, mas em deixar de procurar segurança na quantidade e começar a procurá-la na clareza e na utilidade.

4.3.2. Tornar os critérios visíveis e envolver os alunos na avaliação

Percebi que os critérios não podiam existir apenas para mim. Quando eram claros, os alunos sabiam onde concentrar a atenção, faziam perguntas mais específicas e compreendiam melhor o feedback. O objetivo deixou de ser mostrar-lhes apenas como seria calculada a classificação e passou a ser tornar visível aquilo que precisavam de saber, fazer e observar.

Os alunos foram, no geral, bastante justos. Uma mensagem que repeti foi a necessidade de fornecer “dados reais”. Dizia-lhes que, se inventassem, estavam a dar-me dados falsos e podiam induzir-me em erro. Não funcionou sempre com perfeição, mas ajudou a dar responsabilidade à função e tornou algumas observações úteis para ajustar as unidades.

A observação entre pares melhorou quando deixei de pedir que analisassem “a técnica” de forma geral. No Lançamento do Peso, cada aluno observava um critério específico: manter o peso junto ao pescoço, elevar o cotovelo, validar o lançamento ou efetuar a medição. Quanto mais concreto era o critério, melhor os alunos conseguiam observar. As observações eram depois partilhadas com os executantes, transformando a função do observador numa oportunidade de feedback. O mesmo aconteceu na Ginástica e no Salto em Comprimento, embora neste último tenha sido necessário mais tempo para ensinar os alunos a observar.

Machado (2021) sublinha que apresentar critérios não é suficiente; é necessário clarificá-los, apoiar a sua utilização e relacioná-los com feedback e avaliação entre pares. Esta ideia ajudou-me a perceber que uma folha que não funciona pode revelar falta de preparação dos observadores e não apenas falta de interesse.

A autoavaliação ajudava-me a perceber como cada aluno interpretava o próprio desempenho. A heteroavaliação, por sua vez, colocava-o perante a responsabilidade de observar e comunicar aspetos do desempenho dos colegas. Em ambos os casos, a coincidência com a minha classificação não era o mais importante. As justificações permitiam perceber se reconheciam os critérios, a evolução e as dificuldades.

No final do ano, notei uma melhoria na capacidade de observação dos alunos. No Futebol, identificaram a aglomeração; no Lançamento do Peso, falavam das zonas e das medidas; na Ginástica, comentavam partes do movimento. Quando os alunos sabem o que está a ser avaliado, têm maior noção das coisas importantes que precisam de saber e fazer. Os critérios deixaram de surgir apenas no momento final e passaram a orientar a explicação, o feedback, a observação, a arbitragem e a reflexão.

4.3.3. Avaliar as aprendizagens e o próprio ensino: usar os resultados para decidir

Quando os alunos não apresentavam a aprendizagem esperada, deixei de perguntar apenas por que razão não tinham conseguido e passei a olhar também para o que tinha ensinado, como o tinha feito e quanto tempo lhes tinha dado. No Basquetebol, por exemplo, retirar o 5x5 e concentrar a prática no lançamento na passada e no 3x3 aumentou espaço, contactos com a bola e oportunidades de decisão. A avaliação começou a devolver informação para alterar o ensino antes do momento final.

> *"À porta da avaliação, menos é mais: um critério por bloco, muitas repetições e papéis muito claros."*
> ***(Diário de Bordo, 4 de novembro de 2025)***

No Andebol senti uma confirmação clara do processo. Na avaliação final já não foi necessário marcar fisicamente os corredores: bastou relembrá-los e a turma ocupou o espaço sem regressar à aglomeração inicial. A evolução apareceu também nas regras, na arbitragem e no uso mais intencional de passe, drible e remate.

A Patinagem mostrou o lado contrário. A avaliação revelou limitações do processo de ensino: demasiado material, tarefas pouco diferenciadas e pouca disponibilidade para acompanhar quem tinha mais dificuldades. Hoje, utilizaria material mais eficaz, reduziria a complexidade, distribuiria melhor o tempo e organizaria tarefas por níveis, criando apoio para uns e maior desafio para outros.

> *"Não basta pensar apenas nos conteúdos a avaliar. É preciso antecipar muito bem os constrangimentos do material, o tempo real de permanência dos alunos nos patins e a*

necessidade de manter alguns alunos envolvidos de formas diferentes ao longo da aula."

(Diário de Bordo, aula final de Patinagem, 7 de maio de 2026)

A avaliação das aprendizagens mostrou-me que nem todas as dificuldades pertencem apenas aos alunos. No Salto em Comprimento, a curta unidade limitou o aprofundamento do voo e da queda; no Badminton, o batimento de esquerda precisava de mais tempo. Quando uma dificuldade é coletiva, pode existir algo por trabalhar. Se surge no início, torna-se prioridade; se permanece no final, obriga a questionar o percurso.

Os resultados dos testes FITescola permitiram cruzar observações com dados mais objetivos. A evolução da turma não podia ser atribuída apenas às aulas, porque existiam fatores externos e diferenças na prática desportiva. Ainda assim, a melhor adesão aos circuitos, à música, ao EMOM e aos jogos ajudou a confirmar algumas decisões e a continuar a ajustar.

Quando tinha dúvidas, procurava outra observação, cruzava registos com colegas e discutia situações com a professora cooperante; na Dança, o vídeo ajudou a confirmar leituras. As reflexões passaram também a terminar em decisões concretas, como reduzir critérios, alterar grupos, criar regressões ou repetir um conteúdo. A confiança na observação cresceu à medida que conhecia melhor os alunos e percebia que informação precisava realmente de recolher.

Avaliar o meu ensino não significa assumir que todas as dificuldades dos alunos são culpa minha, mas aceitar que as minhas decisões fazem parte dos resultados. No final de cada unidade, passei a perguntar o que ficou consolidado, que oportunidades foram dadas e o que faria de outra forma. Os resultados deixaram de ser apenas uma chegada e passaram a orientar o percurso seguinte.

5. Área II - Participação na Escola e Relações com a Comunidade: da presença à pertença

A participação na escola foi uma das dimensões em que o meu percurso se revelou menos linear. Sabia que ser professor de Educação Física não se limitava às aulas, muito por influência dos meus pais. Ainda hoje recordo uma frase que o meu pai repetia com orgulho: "O núcleo de Educação Física é dos que mais dá vida à escola e dos que mais a move." No estágio confirmei esta ideia a partir de dentro, mas também reconheci que demorei a transformar aquilo que já sabia numa presença realmente ativa. Numa expressão muito minha, acordei tarde.

No primeiro período, concentrei-me demasiado nas aulas e nas tarefas imediatas. A reflexão global de janeiro, uma reunião com a professora orientadora e o olhar dos colegas obrigaram-me a reconhecer que estar diariamente na escola não era o mesmo que fazer parte dela. A mudança não apagou o atraso, mas transformou-o em iniciativa. Como escreveu Freire (2000, p. 81), "mudar é difícil, mas é possível". No Quadro 1 podem ser consultadas as atividades em que participei ao longo do ano letivo.

Quadro 1*. Síntese da participação em atividades da escola e da comunidade educativa*

Atividade	Momento	Tarefas principais	Aprendizagem
Semana Europeia do Desporto	1.º período	Circuito de aptidão física, explicações iniciais e rotações	Comunicação breve, organização e articulação
Corta-Mato escolar e distrital	1.º/2.º períodos	Dorsais, aquecimento, chegadas e acompanhamento	Logística, segurança e apoio emocional
Mega Sprint e Mega Salto	2.º período	Registos, ativação e preparação para as provas	Rigor e gestão individual do nervosismo
Jogos Tradicionais	1.º/2.º períodos	Montagem e dinamização das estações	Cultura, cooperação e competição saudável
Atividade Erasmus	3.º período	Explicações, demonstração e orientação em inglês	Interdisciplinaridade e movimento como linguagem comum

5.1. Participar na vida da escola: da colaboração à integração

A Semana Europeia do Desporto foi um primeiro contacto com esta dimensão: preparámos o circuito de aptidão física, explicámos exercícios e controlámos rotações. Foi positivo, embora eu reconheça que ainda estava mais a cumprir do que a acrescentar. A partir do segundo período, entrei nas atividades com outra disponibilidade para assumir funções e acompanhar os alunos.

No Mega Sprint e Mega Salto distrital fui o único elemento do núcleo disponível e fiquei responsável pela ativação de alguns alunos. Uns precisavam de energia, outros de calma, e depois das provas procuravam-me para contar resultados. Fora da escola, a responsabilidade incluía horários, deslocações, segurança e emoções. Senti que estava a acompanhar alunos e não apenas resultados.

Os jogos tradicionais e a atividade Erasmus mostraram outras formas de dar vida à escola. No jogo da corda consegui juntar grupos grandes com competição e cooperação sem que o ruído significasse falta de direção. No Erasmus, comunicar em inglês reforçou o valor da demonstração e mostrou como movimento e cooperação podiam aproximar duas áreas disciplinares.

Comecei também a valorizar o trabalho menos visível. Montar estações, testar materiais e arrumar tudo no final eram parte do sucesso. Recordo-me de guardarmos o material com música, satisfeitos com aquilo que tínhamos construído. Progressivamente, alunos de outras turmas começaram a cumprimentar-me e a procurar-me nas atividades. Ser reconhecido deixou de significar apenas que sabiam quem eu era; significava sentir que a minha presença tinha uma função. Batista e Graça (2021) associam a identidade profissional à participação em ambientes coletivos. A minha pertença começou quando deixei de esperar apenas pelas oportunidades.

> *"O estágio não se faz apenas de presença física, mas de envolvimento, estudo, reflexão e compromisso diário que leva a uma melhor integração na escola."*

(Diário de Bordo, 28 de janeiro de 2026)

5.2. Desporto Escolar: ensinar, acompanhar e pertencer

O Desporto Escolar não me era estranho. Enquanto aluno, participei no Futsal e no Ténis de Mesa e recordava a adrenalina dos encontros. No estágio, escolhi o Badminton por compatibilidade com o horário, mas também por curiosidade. O grupo reunia idades e níveis diferentes, exigindo adaptar a minha linguagem, os pares e a dificuldade das tarefas. Desde o início, os elementos do núcleo e o professor responsável assumiram intervenção nas sessões, o que permitia diferenciar, reduzir esperas e testar ideias com maior rapidez.

Por ser voluntário, o contexto tinha maior liberdade, mas não podia ficar sem direção. Os alunos queriam jogar e alguns eram muito influenciados pelas relações e pelos pequenos conflitos existentes no grupo. Tive de equilibrar o prazer da prática com o trabalho da pega, do clear e do lob, evitando prolongar demasiado os exercícios analíticos. O campo rei, o carrossel e os torneios internos apareceram conforme o grupo evoluía. Aprendi também a “máquina de lavar”, exercício que o professor responsável aplicou e que mais tarde adaptei à Condição Física da turma residente, mostrando que as aprendizagens circulavam entre contextos.

Nos encontros, a intervenção ultrapassou a técnica. Um aluno encontrou um nível competitivo superior àquele a que estava habituado e demonstrou dificuldade em lidar com os primeiros resultados negativos. Procurei acalmá-lo e ajudá-lo a entrar em cada jogo sem ficar preso ao resultado anterior. Conseguiu completar todos os jogos e, no encontro seguinte, lidou melhor com o desafio. O episódio confirmou algo que eu já conhecia como jogador: o contexto e as emoções alteram o desempenho. Percebi que aprender a competir implica também gerir a frustração, recuperar depois de um resultado negativo e voltar a concentrar-se no desafio seguinte.

Duas alunas chegaram a uma final e surgiram outros resultados positivos, mas procurei não reduzir o sucesso às classificações. Vi alunos a ganhar confiança, a manter o volante em jogo durante mais tempo e a começar a ajudar

colegas. Alguns alunos deixaram de participar com regularidade, sobretudo por terem outras atividades, o que me fez compreender que a continuidade num contexto voluntário depende de muitos fatores. As viagens, os lanches e os tempos de espera permitiram conhecer os alunos de outra forma e aproximaram-me de professores de outras escolas. No último encontro senti o peso do percurso: já não acompanhava apenas um grupo de quarta-feira, mas alunos com quem tinha partilhado as vitórias, as derrotas e, sobretudo, o crescimento de cada um.

> *"No Desporto Escolar, senti que o professor não é apenas alguém que ensina conteúdos técnicos e táticos, mas também alguém que acompanha os alunos, gere as emoções, cria compromisso, promove pertença e representa a escola."*
>
> ***(Relatório Pedagógico do Desporto Escolar - Badminton)***

5.3. Desafio Semanal: criar uma iniciativa e aprender com os seus limites

O 'Desafio Semanal' surgiu depois de o núcleo ter sido desafiado a reforçar a sua presença e a assumir uma participação mais ativa na escola. Com o incentivo da professora cooperante, criámos uma intervenção de nove semanas dirigida à comunidade escolar: nove propostas de Condição Física, cartazes, um manual, vídeos e códigos QR. Cada elemento construiu três desafios. Identifiquei-me especialmente com o EMOM de força e com o reforço do core e da postura, porque me permitiram levar para a escola conhecimentos da minha experiência anterior em ginásio.

Construir um treino para pessoas que não conhecíamos e que iriam praticar sem supervisão foi a principal dificuldade. Era necessário prever níveis diferentes, definir tempos e repetições e evitar cartazes demasiado densos. Os materiais tinham de ensinar sem podermos corrigir no momento. As gravações

exigiram várias repetições, tanto para corrigir a execução como para garantir que o enquadramento e a explicação eram suficientemente claros. Este trabalho obrigou-nos a observar e corrigir-nos mutuamente até chegarmos a um resultado com o qual todos concordávamos. O projeto não criou a união do núcleo; tornou visível uma dinâmica de colaboração que já existia entre nós. Esta experiência aproxima-se da comunidade de prática descrita por Batista et al. (2024), na qual a aprendizagem se constrói através do envolvimento e da construção partilhada.

Quando os cartazes foram afixados pela escola, senti orgulho, e houve brincadeiras de alunos que nos reconheciam nos vídeos. A adesão, contudo, ficou abaixo do esperado. Ninguém utilizou formalmente a hora semanal de apoio e não criámos um sistema que permitisse conhecer a participação real. Conseguimos distinguir a qualidade do produto da fragilidade da estratégia de envolvimento. Hoje manteria a abrangência, mas iniciaria o projeto com uma sessão prática e acrescentaria uma tabela de participação ou um desafio entre grupos. A autonomia precisava de uma primeira experiência presencial e de algum acompanhamento.

> *"A criação de bons recursos é um ponto de partida, mas a adesão depende também da relação com os destinatários do projeto e da capacidade de transformar informação em experiências realmente concretas."*
>
> ***(Relatório do Projeto "Desafio Semanal", Anexo VI)***

5.4. Conhecer a turma para além da aula: compreender o aluno na vida escolar

Os conselhos de turma mostraram-me que a Educação Física oferece uma visão importante, mas incompleta, dos alunos. Surgiam temas como integração, assiduidade, apoios, cidadania e relação com as famílias, e percebi que o mesmo aluno podia revelar comportamentos muito diferentes consoante o contexto. Alguns mais distraídos nas minhas aulas eram descritos como controlados em sala; outros, com dificuldades académicas, mostravam na

Educação Física confiança e liderança. Nenhum professor conhece sozinho o aluno completo, e essas leituras ajudaram-me a interpretar melhor comportamentos e necessidades.

A professora cooperante, que desempenhava também funções de diretora de turma, assumia um papel de mediação entre alunos, professores e famílias.

No segundo período, fiquei responsável por registar os comentários que iam sendo construídos coletivamente sobre cada aluno, o que me obrigava a acompanhar a discussão e a sintetizar aquilo que era acordado.

Um episódio de conflito físico ocorrido numa das primeiras aulas mostrou-me que a intervenção do professor não terminava no pavilhão. Depois da intervenção imediata na aula, a situação continuou a ser acompanhada através das estruturas da escola, mostrando-me a importância da articulação com outros professores perante situações que ultrapassam o espaço da aula.

Foi também nestes momentos que a pertença à escola deixou de significar apenas sentir-me integrado e passou a implicar responsabilidade perante a comunidade.

6. Área III - Desenvolvimento Profissional: da experiência ao conhecimento

O meu desenvolvimento profissional foi sendo construído quando observei outras práticas, quando aceitei que as minhas decisões fossem questionadas e quando a experiência me fez perceber o que precisava de manter ou de transformar. Observar ajudava-me a formular perguntas, o feedback alargava a minha leitura e a reflexão procurava dar consequência ao que tinha aprendido.

6.1. Observar para aprender: ver nos outros possibilidades para a própria prática

No início, observava sobretudo para recolher ideias e perceber se o colega tinha cumprido o plano. Só depois de viver dificuldades na formação de grupos, nas transições e na instrução comecei a dirigir o olhar para a posição do professor, a organização do espaço, os tempos de espera e a resposta dos alunos. As fichas deixaram progressivamente de reconstruir toda a aula e passaram a orientar a atenção para dimensões em que ainda precisava de aprender.

Na observação de professores mais experientes, marcou-me a sistematização das rotinas e a capacidade de antecipar adversidades. Numa aula de Condição Física, a explicação inicial de todas as estações permitiu que o circuito avançasse sem interrupções. Um exercício simples de reação com coletes levou-me ainda a transferir o princípio para o Badminton, utilizando o volante para indicar a direção do deslocamento e o batimento. Mais do que copiar tarefas, comecei a identificar a lógica que as tornava úteis e a adaptá-la aos meus alunos.

Com os colegas, as aprendizagens surgiram de decisões mais pequenas, mas essenciais: utilizar o material para tornar a organização visível, colocá-lo de forma a prevenir comportamentos, diferenciar uma tarefa através de uma regra ou manter um tom calmo perante um aluno que, em alguns momentos, apresentava maior instabilidade comportamental. Também aprendi com aquilo que não resultava. Na segunda metade do ano, antes de pensar «eu faria de outra forma», procurava compreender o objetivo, as condições e a resposta dos alunos. A observação deixou de ser uma avaliação entre colegas e passou a procurar relações entre as decisões tomadas e as suas consequências na aula. Aprender com os outros não significava apagar a minha identidade, nem impedia que eles aprendessem comigo.

6.2. Aprender com o feedback e a colaboração: construir a profissão com os outros

Receber feedback nem sempre foi simples. Numa fase inicial, nem sempre me mostrava suficientemente recetivo às observações que me eram dirigidas. Perante uma crítica, tendia a explicar imediatamente as razões das minhas decisões antes de procurar compreender plenamente o problema identificado. Com o tempo, comecei a separar a crítica a uma decisão da avaliação da minha competência enquanto professor. As conversas realizadas logo após as aulas mantinham os episódios presentes, enquanto os momentos de acompanhamento posteriores permitiam regressar-lhes com maior distância.

A professora cooperante acompanhava diariamente a turma e fornecia indicações diretamente relacionadas com as situações observadas e com as aulas seguintes. As orientações sobre regressões, atribuição de funções, localização das estações e preparação de alternativas ajudaram-me a perceber que uma aula fluida começa antes da entrada dos alunos. Passei a antecipar alterações do espaço, faltas, condições meteorológicas, limitações temporárias dos alunos e tarefas que poderiam não produzir a resposta esperada. Quanto mais preparado estava, menos preso me sentia ao plano.

A professora orientadora questionava a fundamentação, a coerência entre o planeamento, a realização e a avaliação e a atitude com que eu vivia a formação. A reunião de fevereiro, realizada com as duas professoras, marcou uma mudança. Percebi que a falta de preparação ou de compromisso não afetava apenas a minha avaliação enquanto estudante: podia comprometer a aprendizagem dos alunos. Saí frustrado, mas também com vontade de demonstrar, através do trabalho seguinte, que conseguia alterar a forma como estava a assumir o estágio. Ouvir que precisava de mudar não chegava, tinha de se notar algo diferente no trabalho seguinte.

Outro feedback importante relacionou-se com a necessidade de deixar de concentrar em mim todas as decisões e responsabilidades da aula. Quando os alunos passaram a orientar a mobilização, arbitrar, observar ou validar, percebi que autonomia não significava ausência de estrutura, mas responsabilidade

partilhada. Dentro do núcleo, a confiança para discordar também foi sendo construída. Discutíamos tarefas, grupos e avaliações na sala de trabalho, depois das aulas e também em momentos informais. Um colega do núcleo alertou-me, por exemplo, para que a avaliação de conhecimentos atribuísse maior peso ao Futebol, por ter sido a matéria mais trabalhada naquele período. Noutro momento, partilhei com outro colega a organização em três zonas e a diferenciação de funções utilizadas no Lançamento do Peso, que posteriormente adaptou à sua turma para melhorar a segurança e a participação.

A colaboração não retirou autonomia à minha construção profissional. Ensinou-me a ouvir, compreender a intenção da sugestão, relacioná-la com a turma e assumir a decisão final. Batista et al. (2024) valorizam contextos colaborativos em que professores em formação analisam problemas, assumem riscos e constroem conhecimento com outros. No meu percurso, esta rede aumentou a preparação, a capacidade de adaptação e a confiança, sem retirar responsabilidade pelas escolhas.

6.3. Refletir para transformar a experiência em aprendizagem

No início, refletir significava sobretudo recordar e descrever. Fazia pequenos apontamentos, preenchia a ficha de reflexão algum tempo depois e reconstruía a sequência da aula. O cansaço, a acumulação de trabalho e a falta de organização dificultavam a regularidade. Mais tarde, comecei a escrever na sala dos professores ou nas viagens de comboio para Aveiro, aproveitando a informação ainda fresca. A linha de pensamento tornou-se mais contínua e passei a chegar ao final das semanas mais tranquilo em relação às questões que antes ficavam acumuladas.

As fichas começaram por ser quase uma obrigação, mas transformaram-se numa base para selecionar o essencial. Uma reflexão deixou de me parecer completa quando apenas reconhecia uma dificuldade. Precisava de relacionar o acontecimento com as causas, assumir a minha responsabilidade e definir uma alteração. A sequência mais frequente tornou-se aula, conversa, escrita e mudança. Escrever sobre uma falha não a resolvia, mas ajudava-me a identificá-

la e a impedir que a reflexão terminasse apenas no reconhecimento do problema. A parte decisiva continuava a ser a alteração da ação seguinte.

> *"Hoje sinto que já consigo identificar melhor os erros que fui cometendo, perceber que muitos deles resultaram da falta de empenhamento e de uma postura pouco profissional, e aceitar que essa responsabilidade é só minha."*
>
> ***(Reflexão Global, 28 de janeiro de 2026, Anexo VII)***

A frustração despertou vontade de mudar, mas foi necessário que essa consciência se traduzisse em alterações concretas. A reunião realizada em fevereiro reforçou essa necessidade. Gomes et al. (2019) descrevem a aprendizagem da profissão como um processo de transformação construído pela interpretação das experiências, pelo envolvimento emocional e pela interação com o contexto e os orientadores. Reconheço esta passagem: a experiência, por si só, não produzia conhecimento; precisava de ganhar significado e alterar a ação.

Duas situações ilustram essa evolução. Uma grelha de avaliação demasiado extensa levou-me a reduzir os critérios nas avaliações seguintes; na Ginástica, uma dificuldade observada numa aluna levou-me a introduzir uma regressão e, posteriormente, a antecipar esse tipo de alternativa no planeamento. Em ambos os casos, a reflexão permitiu transformar um episódio concreto numa decisão para situações futuras.

As reflexões revelaram a minha dependência do controlo: pretendia autonomia, mas queria explicar, organizar e confirmar tudo. Reconhecer a contradição levou-me a distribuir responsabilidades. A escrita ajudou também a analisar as emoções e a perceber que, quando uma tarefa falhava, a serenidade era uma forma de liderança.

Com o tempo, perguntas que antes surgiam apenas depois da aula começaram a aparecer durante a própria ação: “Compreenderam?”, “Existe demasiado tempo de espera?” ou “Devo alterar a tarefa?”. Refletir deixou, assim, de acontecer apenas depois da prática e começou a influenciar decisões tomadas enquanto ensinava. Ajustar passou a significar decidir perante os alunos sem perder o propósito e os objetivos definidos.

A ligação à literatura, inicialmente pouco presente nas minhas reflexões, ganhou utilidade quando passou a ajudar-me a interpretar questões concretas, como a autonomia, a inclusão e a avaliação. A reflexão aproximou-se também da investigação: o estudo sobre aquilo que torna a Educação Física significativa nasceu das aulas, das respostas dos alunos e da procura de experiências que fossem além da execução.

Aprender a navegar significou transformar a espontaneidade em maior intencionalidade, a proximidade numa relação pedagógica mais consciente, a adaptação em decisões mais fundamentadas e a experiência em aprendizagem profissional.

7. Educação Física significativa: perceções de alunos e professores

Resumo

O presente estudo teve como objetivo compreender os fatores que professores e alunos do 3.º ciclo consideram importantes para tornar as aulas de Educação Física significativas. Participaram 109 alunos de cinco turmas do 3.º ciclo e quatro professores de Educação Física, dois professores estagiários e dois professores com cerca de três décadas de experiência profissional**, de uma escola do centro do Porto**. A recolha de dados junto dos alunos foi realizada através do Questionário de Experiências Significativas em Educação Física, com validação de conteúdo para Portugal (Godoi et al., 2026), constituído por 20 afirmações distribuídas por cinco dimensões e uma questão aberta. Os professores participaram em entrevistas semiestruturadas. Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva, recorrendo a frequências, percentagens, médias e desvios-padrão, enquanto as respostas abertas e as entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo de orientação temática, combinando procedimentos dedutivos e indutivos. Os resultados mostraram que a interação social foi a dimensão mais valorizada pelos alunos (M = 4,13), seguindo-se o divertimento e inclusão (M = 3,90), a competência motora (M = 3,81), a aprendizagem pessoalmente relevante (M = 3,73) e o desafio (M = 3,62). Nas respostas abertas destacaram-se o divertimento e dinamismo, as preferências, novidade e diversidade, a interação com os colegas e a organização pedagógica. Os professores valorizaram particularmente a aprendizagem com propósito, o conhecimento e diferenciação dos alunos, a motivação, a diversidade das experiências e a qualidade das relações estabelecidas. Os resultados sugerem que uma Educação Física significativa depende da combinação entre fatores pedagógicos, relacionais e pessoais, não existindo um único elemento capaz de garantir, isoladamente, uma experiência significativa. O estudo reforçou ainda a importância de considerar a perspetiva dos alunos no planeamento e na avaliação das experiências proporcionadas nas aulas.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS; ALUNOS; PROFESSORES; 3.º CICLO.

Abstract

The present study aimed to understand the factors that lower secondary school teachers and students consider important for making Physical Education lessons meaningful, while identifying convergences and divergences between the perspectives of both groups. Participants included 109 students from five lower secondary school classes and four Physical Education teachers, two pre-service teachers and two experienced teachers with approximately three decades of professional experience, from a school in central Porto. Data from students were collected using the Questionário de Experiências Significativas em Educação Física (QESEF), content-validated for Portugal (Godoi et al., 2026), comprising 20 statements distributed across five dimensions and one open-ended question. Teachers participated in semi-structured interviews. Quantitative data were analysed using descriptive statistics, including frequencies, percentages, means and standard deviations, while the open-ended responses and interviews were subjected to thematic content analysis combining deductive and inductive procedures. Results showed that social interaction was the dimension most valued by students (M = 4.13), followed by enjoyment and inclusion (M = 3.90), motor competence (M = 3.81), personally relevant learning (M = 3.73) and challenge (M = 3.62). In the open-ended responses, enjoyment and dynamism, preferences, novelty and diversity, interaction with peers, and pedagogical organisation were particularly prominent. Teachers mainly valued purposeful learning, knowledge of and differentiation for students, motivation, diversity of experiences and the quality of interpersonal relationships. The findings suggest that meaningful Physical Education depends on the combination of pedagogical, relational and personal factors, with no single element being sufficient to ensure a meaningful experience. The study also reinforced the importance of considering students' perspectives when planning and evaluating the experiences provided in Physical Education lessons.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; MEANINGFUL EXPERIENCES; STUDENTS; TEACHERS; LOWER SECONDARY EDUCATION.

7.1. Introdução e identificação do problema

A escolha deste estudo foi sendo construída ao longo do estágio. À medida que procurava melhorar a organização das aulas, a diferenciação das tarefas, a relação com a turma e a forma como apresentava os conteúdos, comecei a perceber que a evolução profissional não podia depender apenas do meu olhar. Podia continuar a experimentar estratégias e a refletir sobre aquilo que observava, mas estaria a deixar de lado uma fonte essencial de informação: os próprios alunos.

A possibilidade de estudar a Educação Física significativa surgiu numa reunião em que a professora orientadora apresentou o tema como alternativa de investigação. A proposta interessou-me por aproximar aquilo que os professores procuram proporcionar daquilo que os alunos reconhecem e valorizam. Um professor pode privilegiar progressão, autonomia ou utilidade futura, enquanto os alunos podem destacar o divertimento, os colegas, as modalidades ou a relação pedagógica.

Antes da análise, partia da expectativa de que o divertimento e a aprendizagem com os colegas surgiriam com particular destaque nas respostas dos alunos. Esta expectativa resultava daquilo que observava nas aulas, mas interessava-me precisamente confrontá-la com aquilo que professores e alunos efetivamente valorizavam. A revisão de Beni et al. (2017), ao identificar a interação social, o desafio ajustado, a competência motora, o divertimento e a aprendizagem pessoalmente relevante, ajudou a enquadrar esta questão.

O estudo procurou, assim, compreender tendências, convergências e distâncias entre professores e alunos do 3.º ciclo. Não pretendeu encontrar uma fórmula capaz de garantir significado para todos, mas produzir informação útil para a minha prática e para a reflexão da escola cooperante. Evoluir como professor exige aperfeiçoar competências através da experiência, mas também ouvir aqueles a quem as decisões pedagógicas se destinam.

7.2. Enquadramento teórico

Uma experiência significativa não é necessariamente aquela em que o aluno participa e executa bem uma tarefa. A participação e o desempenho são sinais visíveis, mas não revelam totalmente o que o aluno compreendeu, sentiu ou valorizou. Kretchmar (2007) defende que o significado não está automaticamente presente na atividade, sendo construído na relação entre a pessoa, a experiência e o contexto. O professor não consegue garanti-lo, mas pode criar condições que aumentem a sua possibilidade.

As cinco características sistematizadas por Beni et al. (2017) constituíram a principal base do estudo. A interação social relaciona-se com apoio, confiança e pertença; o desafio ajustado exige esforço, mantendo possibilidade de sucesso; a competência motora traduz a perceção de evolução; o divertimento favorece o envolvimento; e a aprendizagem pessoalmente relevante surge quando o aluno compreende o propósito e a utilidade daquilo que aprende.

Estas características funcionam de forma articulada. Um desafio ajustado pode reforçar a competência; a competência pode aumentar o prazer; e uma relação de confiança pode dar segurança para enfrentar uma tarefa difícil. A inclusão também não se resume à presença física. Um aluno pode estar dentro do campo e permanecer afastado da ação, receber poucas oportunidades ou sentir que o erro o expõe perante os colegas.

A autonomia levou-me a distinguir responsabilidade de participação nas decisões. Um aluno pode arbitrar, observar ou organizar material e continuar a cumprir uma estrutura totalmente definida pelo professor. A autonomia torna-se mais evidente quando escolhe entre variantes, define uma meta, interpreta critérios ou percebe que a sua opinião teve consequência. As pedagogias de significado defendem precisamente uma voz dos alunos estruturada, sem retirar ao professor a responsabilidade curricular e de segurança (Fletcher et al., 2021).

Godoi et al. (2026) reforçam a importância da qualidade pedagógica, do conhecimento dos alunos, das relações e da diversidade. A organização integra estas condições: explicações extensas, transições demoradas, grupos desequilibrados ou pouco tempo de prática podem retirar valor a uma tarefa

adequada. Uma experiência significativa é aquela em que o aluno encontra razões para se envolver, se sente incluído, reconhece evolução e atribui valor ao que viveu.

7.3. Questão de investigação e objetivos

A questão de investigação foi a seguinte:

Que fatores consideram professores e alunos do 3.º ciclo importantes para tornar as aulas de Educação Física significativas?

Especificamente procurou-se:

1. Captar o entendimento dos professores sobre o que consideram ser uma Educação Física significativa.
2. Identificar as características que os alunos associam a experiências significativas.
3. Identificar os benefícios atribuídos à disciplina e às aprendizagens construídas.
4. Identificar fatores pedagógicos, relacionais e contextuais que favorecem ou dificultam as experiências significativas.
5. Analisar convergências e divergências entre as perspetivas dos professores e dos alunos.

7.4. Metodologia

7.4.1. Participantes

Participaram 109 alunos de cinco turmas do 3.º ciclo, uma do 7.º ano, duas do 8.º ano e duas do 9.º ano. A seleção das turmas foi realizada por conveniência, atendendo à acessibilidade proporcionada pelo contexto de estágio e procurando abranger os três anos de escolaridade. Participaram ainda quatro professores de Educação Física, dois professores estagiários e dois professores da escola com cerca de três décadas de experiência profissional. A

seleção dos docentes foi intencional, procurando integrar perspetivas de profissionais em diferentes momentos da carreira.

7.4.2. Instrumentos de recolha de dados

O questionário dirigido aos alunos foi adaptado a partir do Questionário de Experiências Significativas em Educação Física (QESEF), com validação de conteúdo para Portugal por Godoi et al. (2026).

A versão aplicada do questionário integrou uma caracterização geral dos participantes, 20 afirmações distribuídas pelas dimensões interação social, desafio, competência motora, divertimento e inclusão e aprendizagem pessoalmente relevante, e uma questão aberta sobre aquilo que tornava uma aula de Educação Física significativa. Cada dimensão foi representada por quatro itens, respondidos numa escala de concordância de cinco pontos, entre 1, “Discordo totalmente”, e 5, “Concordo totalmente” (Anexo I).

A entrevista aos professores assumiu um formato semiestruturado, integrando uma breve caracterização profissional, dez questões principais e perguntas de aprofundamento (Anexo II). As questões organizaram-se em quatro blocos: compreensão do conceito de Educação Física significativa; fatores que tornam uma aula ou experiência significativa; práticas pedagógicas, inclusão, diferenciação, participação e voz dos alunos; e constrangimentos, valorização da disciplina e possibilidades de melhoria.

7.4.3. Procedimentos de recolha e de análise

A recolha decorreu entre o final do 2.º período e o 3.º período do ano letivo de 2025/2026. Apliquei pessoalmente os questionários em papel, durante as aulas de Educação Física das turmas participantes, e esclareci que não existiam respostas certas ou erradas, sendo a sinceridade essencial para não induzir a análise em erro. O preenchimento decorreu de forma fluida, embora a questão aberta tenha exigido maior esforço de alguns alunos. As entrevistas foram presenciais e realizadas individualmente na escola, em momentos combinados

com os participantes. Foram gravadas em áudio após autorização e tiveram uma duração média aproximada de 15 minutos.

Os dados quantitativos foram introduzidos numa base de dados no Microsoft Excel. As opções da escala foram codificadas de 1 a 5 e calcularam-se frequências, percentagens, médias e desvios-padrão. As comparações entre turmas tiveram apenas carácter descritivo e não foram utilizadas para estabelecer diferenças estatisticamente significativas ou relações causais. As respostas abertas e as entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo de orientação temática. A análise combinou procedimentos dedutivos e indutivos: algumas categorias partiram das dimensões identificadas no enquadramento teórico, enquanto outras emergiram da leitura das respostas, como a organização pedagógica, a diversidade e os limites da responsabilidade docente.

A combinação entre questionários, respostas abertas e entrevistas permitiu cruzar tendências gerais com explicações mais aprofundadas. Na fase final, os resultados quantitativos, as respostas abertas e as entrevistas foram colocados em diálogo, procurando identificar pontos de convergência, complementaridade e divergência entre as diferentes fontes de informação.

7.4.4. Considerações éticas

A participação foi voluntária e precedida por informação e consentimento dos alunos, encarregados de educação e professores. Os questionários foram anónimos e os docentes foram identificados pelos códigos P1 a P4. Os participantes puderam recusar ou interromper a colaboração sem consequências. Os ficheiros de trabalho foram tratados de forma reservada e apenas excertos anonimizados foram utilizados na apresentação dos resultados.

7.5. Apresentação dos resultados

7.5.1. Perceções dos alunos

As cinco dimensões apresentaram médias superiores ao ponto intermédio da escala. Como mostra o Gráfico 1, a interação social obteve o valor mais

elevado (M = 4,13), seguida do divertimento e inclusão (M = 3,90), da competência motora (M = 3,81), da aprendizagem pessoalmente relevante (M = 3,73) e do desafio (M = 3,62).

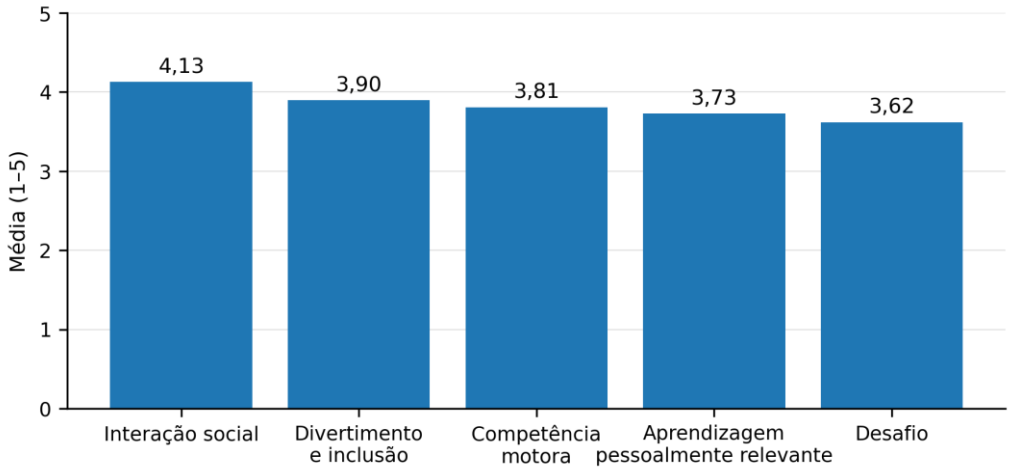


Gráfico 1. ***Médias das cinco dimensões do questionário***

Nota. Valores apresentados numa escala de 1 a 5, em que valores superiores representam maior concordância.

Os resultados por item mostraram simultaneamente pontos fortes e áreas menos reconhecidas. As relações com colegas e professor, a compreensão da aprendizagem e as oportunidades de prática obtiveram valores elevados. Em sentido contrário, a escolha do conteúdo e do nível de dificuldade, a participação nas decisões e a ligação à vida fora da escola ficaram entre os resultados mais baixos (ver Tabela 1).

Tabela 1. ***Itens com resultados mais elevados e mais baixos***

Item	Afirmação	M	Concordância
Q2	Tenho interações positivas com os meus colegas.	4,38	87,2%
Q17	Entendo o que estou a aprender.	4,20	81,5%
Q10	Tenho muitas oportunidades para praticar.	4,14	85,3%
Q16	Tenho oportunidade de escolher o que vou trabalhar.	3,11	42,6%
Q7	Tenho oportunidade de escolher o nível de dificuldade.	3,13	42,2%
Q20	Relaciono o que aprendo com a minha vida fora da escola.	3,48	52,3%

Nota. Concordância corresponde à soma das respostas “Concordo” e “Concordo totalmente”.

Nas respostas abertas, a categoria ‘Divertimento e dinamismo’ foi a mais frequente, seguida de ‘Preferências, novidade e diversidade’, ‘Interação social e trabalho de grupo’ e ‘Professor e organização pedagógica’. O desafio apareceu apenas em cinco respostas. Uma mesma resposta podia integrar mais do que um tema, pelo que as categorias não eram mutuamente exclusivas (ver Gráfico 2).



Gráfico 2. ***Temas identificados nas respostas abertas dos alunos***

Nota. Percentagem dos 109 participantes que mencionaram cada tema. A mesma resposta podia ser codificada em mais do que uma categoria.

Os excertos tornam mais visível a forma como os alunos combinaram prazer, aprendizagem, relações, inclusão e superação (ver Quadro 2).

Quadro 2. ***Excertos representativos das respostas dos alunos***

Tema	Excerto anonimizado
Divertimento e aprendizagem	“Uma aula divertida em que aprendemos coisas novas.” (Aluno, 9.º ano)
Professor e voz dos alunos	“Um professor interessado em ouvir a opinião dos alunos.” (Aluna, 9.º ano)
Inclusão e respeito	“Quando somos todos incluídos, quando nos apoiam e, principalmente, quando os professores nos respeitam.” (Aluna, 8.º ano)
Desafio e competência	“Quando faço coisas difíceis e consigo fazer, quando tenho jogos divertidos e quando fazemos exercícios de que gosto muito.” (Aluna, 7.º ano)
Saúde e bem-estar	“Depois da aula de Educação Física sinto-me mais forte e mais ativa. É importante para mim sentir essa força.” (Aluna, 8.º ano)

As respostas associadas à ausência de significado ou sem resposta representaram 11,0% dos participantes. Embora minoritárias, constituíram uma categoria própria na análise das respostas abertas.

7.5.2. Perceções dos professores

Das entrevistas emergiram seis temas: utilidade futura; aprendizagem com propósito; conhecimento dos alunos e diferenciação; prazer e diversidade; relação e voz dos alunos; e constrangimentos de organização (ver quadro 3). Os quatro professores entenderam que uma experiência significativa deve deixar algo para além da execução momentânea, embora cada um tenha desenvolvido essa ideia a partir do próprio percurso.

Quadro 3. ***Excertos representativos das entrevistas aos professores***

Participante e tema	Excerto anonimizado
P1 - Gosto pela prática	“Mais do que lhes ensinar as modalidades em si, acho que o mais importante é dar-lhes gosto pela prática [...] para que, quando saírem da escola, continuem a praticar.” (P1)
P2 - Conhecimento dos alunos	“O ensino é uma atividade humana, de pessoa para pessoa. [...] Quanto mais os conhecermos, mais próximos estaremos de recolher informação suficiente para ajustar as tarefas.” (P2)
P3 - Aprendizagem com propósito	“Podemos ter aulas agradáveis, mas isso não significa necessariamente que contribuam para o desenvolvimento dos alunos.” (P3)
P4 - Diversidade	“Devemos sair um pouco da nossa zona de conforto e procurar desenvolver as mesmas competências através de outras modalidades que a escola possa oferecer.” (P4)

Nota. Os excertos foram reduzidos apenas quando necessário, preservando o sentido original das respostas.

Os docentes distinguiram uma aula agradável de uma aula com propósito. Valorizaram a coerência entre tarefa e aplicação, o conhecimento dos alunos, a diferenciação e a evolução relativamente ao ponto de partida. Embora cada participante tenha desenvolvido algumas dimensões com maior profundidade, as perspetivas revelaram vários pontos de aproximação.

A voz dos alunos foi reconhecida através de perguntas, sugestões e escolhas pontuais. Contudo, os professores referiram dificuldades em integrar diferentes preferências e respostas dos alunos nas decisões da aula, mantendo simultaneamente os objetivos curriculares, a organização e as condições de segurança. Entre os constrangimentos surgiram o número limitado de aulas, a heterogeneidade, os espaços, a organização e a valorização da disciplina. As entrevistas mostraram que o professor pode criar condições, mas não controlar totalmente o significado atribuído por cada aluno.

7.5.3. Convergências e divergências entre as perspetivas

O cruzamento revelou mais aproximações do que oposição. Professores e alunos valorizaram as relações, o desafio ajustado, a inclusão, o prazer e a organização, mas atribuíram pesos diferentes a cada dimensão e utilizaram linguagens distintas. As principais distâncias surgiram na autonomia reconhecida

pelos alunos e na utilidade das aprendizagens para fora da escola (ver Quadro 4).

Quadro 4. ***Síntese do cruzamento entre as perspetivas***

Dimensão	Alunos	Professores	Relação
Interação social	Relações, grupo e professor muito valorizados.	Confiança, cooperação e ambiente seguro.	Convergência
Desafio e diferenciação	Adequação positiva, mas pouca escolha do nível.	Variantes, níveis e ajustamento das tarefas.	Convergência com distância na participação
Divertimento e diversidade	Grande destaque ao prazer, dinamismo e novidade.	Meios para motivar, incluir e ensinar.	Perspetivas complementares
Organização pedagógica	Clareza, ritmo, escuta e tempo de prática.	Grupos, progressão, tempo e condições.	Convergência
Voz e autonomia	Baixa perceção de escolha e decisão.	Intenção de ouvir e permitir sugestões.	Divergência
Relevância fora da escola	Menor ligação reconhecida à vida futura.	Saúde, autonomia e continuidade da prática.	Divergência principal

A interação social constituiu a convergência mais clara. Na diferenciação, os professores tomavam decisões de adaptação, mas os alunos eram sobretudo destinatários dessas decisões. O divertimento e a diversidade surgiram como perspetivas complementares: os alunos descreviam a experiência presente e os professores ligavam-na à aprendizagem. A organização assumiu um peso inesperado, tornando visíveis os efeitos da clareza, das transições e do tempo de prática.

A maior divergência surgiu na relevância futura. Os professores pensavam em saúde, autonomia e continuidade da prática; os alunos tenderam a valorizar sobretudo aquilo que viviam no presente. O cruzamento mostrou que podem falar da mesma aula com linguagens diferentes, exigindo maior explicitação do propósito e formas estruturadas de escuta e participação.

7.6. Discussão dos resultados

Os resultados sugerem que as características das experiências significativas se reforçam mutuamente. A relação cria segurança para enfrentar desafios, o desafio ajustado favorece a competência e o propósito ajuda a persistir. Nenhuma dimensão funciona isoladamente, reforçando Beni et al. (2017) e a ideia de que o significado se constrói na relação entre experiência e contexto (Kretchmar, 2007).

A interação social foi a dimensão mais valorizada e aproximou-se de uma dimensão à qual já atribuía particular importância na minha intervenção: a proximidade com os alunos. Este resultado aproxima-se da síntese de Beni et al. (2017), na qual a interação social surge como uma das características recorrentes das experiências significativas, e da leitura de Godoi et al. (2026), que reforça a importância das relações e do conhecimento dos alunos na qualidade da experiência pedagógica. Contudo, obrigou-me a perceber que a relação só ganha verdadeiro valor pedagógico quando apoia a aprendizagem. Não basta criar um ambiente agradável; interessa que a confiança permita expor dificuldades, aceitar feedback, experimentar sem medo e continuar perante o erro.

O tempo de prática e a compreensão das tarefas foram reconhecidos positivamente pelos alunos. Estes resultados sugerem uma perceção favorável desses aspetos, embora não permitam atribuí-los diretamente à evolução da minha intervenção. Ainda assim, estar ativo não basta. A prática necessita de objetivo, critérios, feedback e oportunidades reais de sucesso. Uma situação de jogo pode ser divertida, mas pouco significativa para quem quase não participa; grupos heterogéneos também não garantem inclusão quando poucos alunos concentram as decisões.

A reduzida possibilidade de escolha e participação levou-me também a distinguir adaptação de envolvimento dos alunos nas decisões. Durante o estágio, preparei progressões e regressões a partir da observação, mas os alunos raramente participaram na escolha da variante ou do objetivo. Fletcher et al. (2021) defendem uma participação estruturada dos alunos nas decisões, sem

retirar ao professor a responsabilidade curricular e de segurança. Este resultado mostrou-me que diferenciar não precisa de significar apenas decidir pelo aluno; pode também permitir-lhe participar, dentro de limites definidos, na escolha do desafio mais ajustado.

O estudo alterou a minha compreensão da diferenciação. Preparar variantes continua a ser necessário, mas pode ser acompanhado por escolhas orientadas. Pretendo permitir a opção entre dois níveis, propor metas individuais, perguntar qual variante ajudou mais e recuperar parte do feedback na aula seguinte. O professor mantém a decisão sobre objetivos, segurança e progressão, permitindo participação dentro desses limites.

O divertimento não apareceu como oposto à exigência. Pode resultar do jogo, da novidade, da cooperação ou da satisfação de melhorar. O problema surge quando substitui a aprendizagem. Experiências como a patinagem e a orientação mostraram que a diversidade pode dar visibilidade a outros alunos, desde que seja acompanhada por progressões, segurança e propósito. Beni et al. (2017) identificam o divertimento como uma característica importante das experiências significativas, mas não isolada das restantes dimensões. Godoi et al. (2026) reforçam igualmente a importância da diversidade das experiências e da qualidade pedagógica na construção do significado.

A aprendizagem pessoalmente relevante implica que o aluno reconheça valor e ligação entre aquilo que vive na aula e outros aspetos da sua experiência (Beni et al., 2017). Esta dimensão ajuda a compreender a distância encontrada entre a utilidade futura valorizada pelos professores e a menor ligação à vida fora da escola reconhecida pelos alunos.

A distância relativa à vida fora da escola indicou que a intenção do professor pode permanecer invisível. Tornar a utilidade clara não exige longas explicações: pode passar por uma frase sobre o propósito, uma ligação a situações reais, uma pequena tarefa de transferência ou uma pergunta final. A explicitação deve ser breve, mas suficiente para que o aluno reconheça continuidade e direção.

Os resultados mostram ainda que o significado não depende apenas do conteúdo escolhido. Godoi et al. (2026) destacam a qualidade pedagógica e o conhecimento dos alunos como elementos relevantes para experiências significativas. Neste estudo, a organização surgiu associada à clareza, ao tempo de prática, aos grupos e às condições em que os alunos participavam. Espaço, grupos, transições, materiais e tempo determinam quem participa, quanto pratica e com que segurança. O estudo mostrou que não controlo tudo, mas aumentou a minha responsabilidade sobre aquilo que posso influenciar: organizar, explicar, diferenciar, ouvir e criar um ambiente seguro.

As respostas associadas à ausência de significado foram minoritárias, mas recordaram-me que uma leitura globalmente positiva não representa necessariamente todos os alunos. Esta ideia é coerente com Kretchmar (2007), ao considerar que o significado não está automaticamente presente numa atividade e depende da relação construída entre a pessoa, a experiência e o contexto.

7.7. Conclusões

Professores e alunos consideram que as experiências significativas resultam de relações positivas, desafio ajustado, competência, prazer, inclusão e aprendizagem com utilidade, mas observam a aula a partir de posições diferentes. Os alunos destacam sobretudo aquilo que vivem no presente; os professores pensam também no propósito e na continuidade futura. A principal tarefa pedagógica está em aproximar essas posições.

As relações foram a base mais reconhecida, mas precisam de estar orientadas para a aprendizagem. A voz e a autonomia constituíram a área mais frágil, mostrando que responsabilidade não equivale necessariamente a participação nas decisões. A utilidade futura foi central para os professores, mas menos visível para os alunos. A organização atravessou todas estas dimensões e revelou-se uma decisão pedagógica, não apenas logística.

O estudo decorreu numa única escola, com cinco turmas selecionadas por conveniência e quatro professores, representando uma realidade situada. A questão aberta teve profundidade desigual e a análise qualitativa foi realizada por um único investigador, admitindo outras possibilidades de interpretação e categorização. A proximidade ao contexto e as expectativas construídas durante o estágio exigiram particular atenção na interpretação das respostas, procurando evitar que as categorias fossem ajustadas às ideias que tinha anteriormente. Essa proximidade poderá também ter condicionado algumas respostas, embora tenha favorecido a confiança dos participantes. A ausência de observação sistemática impediu comparar diretamente discursos e práticas.

Para a minha prática, o estudo tornou mais exigente a forma como observo uma aula: para além da participação e do ambiente, passei a questionar quem aprende, quem fica menos envolvido, se o desafio está ajustado e se os alunos compreendem o propósito daquilo que fazem. Esta mudança traduz-se na intenção de explicitar melhor o propósito, criar oportunidades de escolha orientada, recolher feedback dirigido e mostrar que a opinião dos alunos pode ter consequência. Estas ações podem concretizar-se através da escolha entre duas variantes, da definição de metas individuais, de perguntas sobre a tarefa que mais ajudou e da recuperação das respostas na aula seguinte.

Para a escola, uma síntese dos resultados pode apoiar a reflexão do grupo de Educação Física. Futuramente, seria útil integrar observação de aulas, grupos de discussão e entrevistas a alunos menos envolvidos, testando também intervenções centradas na autonomia e na relevância pessoal.

A principal aprendizagem que levo é que ouvir os alunos não reduz a autoridade pedagógica; permite decidir com mais informação. Uma aula significativa constrói-se na relação entre aquilo que o professor pretende ensinar e aquilo que o aluno consegue viver, compreender e valorizar.

Referências bibliográficas

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest, 69*(3), 291–312. https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192

Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Gleddie, D., & Beni, S. (Eds.). (2021). *Meaningful physical education: An approach for teaching and learning*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003035091

Godoi, M., Moreira, E. C., Pessula, P., Graça, A., Fletcher, T., & Batista, P. (2026). Significativo na Educação Física: How meaningful physical education is represented in curriculum and interpreted by teacher educators in Portuguese-speaking countries. *European Physical Education Review*. https://doi.org/10.1177/1356336X261417146

Kretchmar, R. S. (2007). What to do with meaning? A research conundrum for the 21st century. *Quest, 59*(4), 373–383. https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483559

8. Considerações Finais: o horizonte continua

Quando iniciei este percurso, escolhi o mar para representar a imprevisibilidade que esperava encontrar. Só ao longo do ano percebi verdadeiramente o que significava aprender a navegar: não controlar todas as condições, mas decidir perante elas sem perder o propósito. Entrei muito ligado à energia, espontaneidade, proximidade e gosto pelo desporto, características que continuo a reconhecer em mim. O estágio mostrou-me, contudo, que não chegam por si só. A proximidade precisa de intenção pedagógica, a energia de organização e a espontaneidade de preparação. Foi nesta passagem que comecei a observar melhor, definir prioridades e adaptar sem confundir uma aula agradável com uma aula em que todos aprenderam.

Algumas das aprendizagens mais importantes nasceram das decisões que não produziram o efeito esperado. Aprendi a simplificar quando tinha planeado demasiado, a reorganizar quando a estrutura retirava qualidade à prática e a assumir responsabilidade quando o problema também resultava de mim. Essa exigência tornou-se especialmente clara quando percebi que o meu empenhamento e a forma como recebia feedback estavam aquém do necessário. Reconhecê-lo foi desconfortável, mas a mudança só ganhou valor quando se traduziu em preparação, intervenção e responsabilidade perante os alunos. O erro passou a ser formativo quando deixou consequência na ação seguinte.

Os alunos foram decisivos nesta evolução. Deram sentido real aos planos, mostraram quando uma tarefa precisava de ser alterada e fizeram-me perceber aspetos do meu trabalho que eu próprio não via. O estudo de investigação reforçou essa necessidade de sair do meu olhar: relações positivas, divertimento, desafio e organização são importantes, mas a voz, a autonomia e a relevância das aprendizagens nem sempre são entendidas da mesma forma por quem ensina e por quem aprende. Levo comigo uma pergunta que quero continuar a fazer: não apenas se uma aula correu bem, mas para quem teve realmente significado e porquê.

Também compreendi que ser professor se constrói para além da aula. A participação na escola, o Desporto Escolar, os projetos, os conselhos de turma e a colaboração mostraram-me uma profissão inscrita numa comunidade. Demorei a perceber plenamente essa dimensão e reconheci que “acordei tarde”, mas foi essa consciência que me levou a participar mais e a entender pertença como responsabilidade. Não termino com uma forma certa de ensinar. Termino mais preparado para questionar decisões, ouvir outras perspetivas e procurar respostas, querendo manter a proximidade e a energia acompanhadas por conhecimento, organização e atenção ao que cada aluno vive.

No início, o horizonte representava aquilo que procurava alcançar. Hoje percebo-o de outra forma. O horizonte não é o lugar onde esta viagem termina. É aquilo que me obriga a continuar a navegar. Saio deste estágio sem sentir que cheguei ao professor que quero ser, mas muito mais consciente do professor que estou a construir e da responsabilidade que tenho sobre esse percurso. O mar continuará a mudar e haverá certamente momentos em que terei novamente de reajustar o rumo. A diferença é que agora sei que aprender a navegar também é isso: continuar a avançar sem perder de vista o propósito.

Referências bibliográficas

Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: O impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 99*(253), 605–632. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774

Batista, P., Graça, A., Moura, A., Ribeiro-Silva, E., & Estriga, L. (2024). Building bridges in teacher education to enhance teachers for students' diversity in physical education. *Education Sciences, 14*(10), 1045. https://doi.org/10.3390/educsci14101045

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em Educação Física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99–114). Omniserviços.

Batista, P. F., & Graça, A. B. (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

Direção-Geral da Educação. (2017). *FITescola: O programa dos alunos ativos*. https://fitescola.dge.mec.pt/

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos — Educação Física, 3.º ciclo*. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. (2015). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.

Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: Um estudo com recurso a timelines em

entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação, 24*, e240015. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015

Machado, E. A. (2021). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Faculdade de Motricidade Humana.

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society, 24*(6), 611–623. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Motricidade Humana.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

Anexo I. Questionário aplicado aos alunos

Questionário sobre Educação Física Significativa

Este questionário insere-se num estudo de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O estudo tem como objetivo compreender de que forma os alunos do 3.º ciclo percecionam a Educação Física significativa e os fatores que contribuem para que as aulas sejam experiências relevantes, positivas e importantes para si.

A tua participação é voluntária e as respostas são anónimas e confidenciais. Não existem respostas certas ou erradas. O importante é responderes com sinceridade, de acordo com aquilo que pensas e sentes.

Obrigado pela tua colaboração.

Parte I – Informações gerais

Lê com atenção cada afirmação e assinala a opção com uma **X.**

1. Qual é o teu género?
( ) Masculino
( ) Feminino
( ) Outro
( ) Prefiro não responder

2. Qual é a tua idade?
( ) 12 anos
( ) 13 anos
( ) 14 anos
( ) 15 anos
( ) Outra: _____

3. Qual é o teu ano de escolaridade?
( ) 7.º ano
( ) 8.º ano
( ) 9.º ano

4. Qual é o teu nível de participação nas aulas de Educação Física?
( ) Participo sempre
( ) Participo quase sempre
( ) Participo às vezes

( ) Participo pouco
( ) Participo muito pouco

5. Qual é o grau de importância da Educação Física para a tua vida?
( ) Muito importante
( ) Importante
( ) Mais ou menos importante
( ) Pouco importante
( ) Nada importante

6. Participas em atividades desportivas ou semelhantes fora da escola?
( ) Sim
( ) Não

Parte II – Perceções sobre experiências significativas nas aulas de Educação Física

Lê com atenção cada afirmação e assinala a opção com uma **X** que melhor representa o teu grau de concordância.

1. Interação social

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Tenho interações positivas com o/a professor/a.					
Tenho interações positivas com os meus colegas.					
Tenho oportunidades de trabalhar em grupo.					
Sinto que a minha opinião é ouvida.					

2. Desafio

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Participo em atividades ajustadas ao meu nível.					
As atividades não são nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis.					
Tenho oportunidade de escolher, em alguns momentos, o nível de dificuldade das tarefas.					
Tenho oportunidade de definir objetivos pessoais em algumas atividades.					

3. Divertimento e inclusão

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Considero as atividades divertidas.					
Tenho muitas oportunidades para praticar.					
Quando realizamos jogos ou atividades, todos os alunos são incluídos.					
O/A professor/a permite que os alunos façam sugestões sobre as atividades.					

4. Competência motora

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Aprendo as habilidades necessárias para participar com sucesso nas atividades.					
Sinto que sou capaz de melhorar nas habilidades ensinadas.					
O/A professor/a propõe atividades que me ajudam a tornar-me mais competente.					
Tenho oportunidade de escolher, em alguns momentos, o que vou trabalhar.					

5. Aprendizagem pessoalmente relevante

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Entendo o que estou a aprender.					
Sei qual é o objetivo das atividades que estou a realizar.					
Participo em decisões que tornam as aulas mais significativas para mim.					
Consigo relacionar o que aprendo nas aulas com a minha vida fora da escola.					

Parte III - Resposta aberta

Para ti, o que torna uma aula de Educação Física realmente significativa?

_____
_____
_____
_____
_____

Terminaste!

Anexo II. Guião de entrevista semiestruturada aplicado aos professores

Guião de Entrevista aos Professores de Educação Física

Educação Física significativa no 3.º ciclo: perceções de professores e alunos sobre os fatores que contribuem para experiências significativas nas aulas

Introdução

Antes de mais, agradeço a sua disponibilidade para participar neste estudo.
Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O estudo tem como objetivo compreender de que forma os professores de Educação Física percecionam a Educação Física significativa e os fatores que contribuem para a construção de experiências significativas nas aulas.

Questões da entrevista

Caracterização
Há quantos anos leciona Educação Física? **Que anos de escolaridade leciona atualmente?**

Compreensão do conceito
O que entende por Educação Física significativa? **Na sua perspetiva, o que faz com que uma aula de Educação Física tenha verdadeiro significado para os alunos?** Questões chave: • Está mais relacionado com o que se ensina ou com a forma como se ensina? • Que sinais lhe mostram que uma aula foi realmente significativa para os alunos?

Experiências significativas
Que características considera mais importantes para que os alunos vivam experiências significativas nas aulas de Educação Física? **Que papel atribui a fatores como a inclusão, o desafio ajustado, a participação dos alunos e as interações sociais nesse processo?** **De que forma a EF pode fazer sentido para a vida dos alunos fora da escola?** Questões chave: • O prazer ou a motivação têm um papel central?

Professor estagiário Tiago Teixeira 2025/2026

- A relação com o professor e com os colegas é importante? Porquê?
- Qual destes fatores considera mais determinante?
- Como se articula o desafio com a diferença de níveis entre alunos?

Práticas pedagógicas
Que estratégias pedagógicas considera mais eficazes para promover experiências significativas nas aulas de Educação Física? Questões de aprofundamento: • Há estratégias que costuma usar com mais frequência? • Considera importante variar metodologias e formas de organização? **De que forma procura adaptar as aulas à diversidade de alunos, interesses e níveis de desempenho?** Questão de aprofundamento: • Como gere a participação de alunos menos motivados ou com mais dificuldades? **Costuma criar oportunidades para os alunos participarem nas decisões da aula, darem opinião ou fazerem sugestões? De que forma?**

Contexto escolar
Considera que, de forma geral, os alunos valorizam a disciplina de Educação Física? Porquê? Questões de aprofundamento: • Nota diferenças entre alunos ou anos de escolaridade? • Sente que a EF continua, por vezes, a ser vista como uma disciplina de menor importância? **Que dificuldades sente para promover aulas realmente significativas para todos os alunos e que aspetos poderiam ser melhorados na escola nesse sentido?** Questões de aprofundamento: • Questões de tempo, espaço ou material? • Ao nível da organização da disciplina? • Ao nível das práticas pedagógicas? • Ao nível da valorização da EF por parte da escola e dos alunos?

Questão final
Gostaria de acrescentar alguma ideia ou aspeto que considere relevante sobre este tema? Questões de aprofundamento:

- Há algo que considere importante e que não tenha sido abordado?
- Que mensagem principal destacaria sobre este tema?

Anexo III. Planeamento anual da turma residente

Distribuição de Aulas por Matérias 2025/2026

1ºPeriodo 39 aulas
2ºPeriodo 34 aulas
3ºPeriodo 27 aulas

8º Ano Escolaridade

	Matérias	Períodos		
		1º	2º	3º
	Apresentação/PAA/ Testes	5	4	3
	Basquetebol	12		
D. Coletivos	Andebol		12	
	Futebol			12
	Solo	8		
	Aparelhos		4	
	Estafetas	4		
Atletismo	Comprimento			3
	Lanç Peso		3	
	Dança	6		
	Patinagem			6
	Badminton		6	
	Condição Física	4	5	3
		39	34	27

obs : A condição física é trabalhada ao longo do ano letivo juntamente com as matérias a abor podem servir de resrva para testes da condição física.

Anexo IV. Exemplo de plano de aula da turma residente

Aula nº 2 e 3 de 3 **Data:** 16/04/2026 **Hora:** 14h10m-15h/15h10m-16h **Duração:** 100 minutos **Local:** Sala de espelhos	**Unidade Didática:** Condição Física **Objetivos da aula** **Motor:** Desenvolver a força resistente, a coordenação e a estabilidade corporal através de exercícios de força geral, circuito intervalado e trabalho de core. **Cognitivo:** Compreender a importância da execução correta dos exercícios, reconhecer formas de progressão e de regressão nas flexões e controlar o esforço ao longo da aula. **Socioafetivo:** Cooperar com os colegas, respeitar as regras das tarefas, participar com empenho e agir com autonomia na organização e realização dos exercícios.	**Nº de Alunos:** 21 **Material:** Cones Cordas de saltar Steps Colchões Computador Coletes arcos

		Conteúdo	Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito	Erros frequentes
Inicial	7'	Mobilização articular dinâmica com participação dos alunos	Preparar o corpo para o esforço, rever rotinas de mobilização e envolver os alunos na aula	Mobilização dinâmica orientada por mim, permitindo que alguns alunos proponham exercícios simples.	Participação ativa	Distração; pouca amplitude; execução apressada
Fundamental	10'	Jogo lúdico a pares com colete e prancha	Aumentar a frequência cardíaca, ativar membros superiores e core	Em pares. Um aluno coloca um colete nas costas e mantém posição de prancha, com as mãos apoiadas dentro de um arco. O colega tenta retirar o colete sem pisar o arco com os pés. O aluno em prancha pode rodar e ajustar o corpo, mas as mãos nunca saem do arco. Trocam de função.	Manutenção da prancha com controlo; respeito pelas regras	Mãos a sair do arco; pés do caçador a pisar o arco

10'	Momento técnico de flexões	Melhorar a compreensão da técnica das flexões e apresentar formas de progressão e de regressão	Em pares, um aluno executa e o outro observa/conta. Primeiro faço demonstração breve dos aspetos essenciais: alinhamento corporal, posição das mãos, controlo da descida e extensão dos braços. Para alunos com mais dificuldade, proponho uma regressão com joelhos no chão ou mãos apoiadas num step. Realizam 1 a 2 séries curtas com foco na técnica.	Corpo alinhado; controlo do movimento; amplitude ajustada	Bacia demasiado alta ou baixa; braços mal colocados; ritmo descontrolado
32'	Circuito principal 40" / 20"	Desenvolver força resistente, coordenação e controlo do esforço	4 grupos, 4 estações, 40 segundos de trabalho e 20 de descanso e troca de estação, durante 4 voltas. Cronómetro projetado no computador para facilitar a orientação dos alunos. Estações: 1- saltos à corda; 2- afundos alternados; 3- mountain climbers(alpinista); 4- prancha. Levo preparadas variações para ajustar a dificuldade: corda com pés juntos, pés alternados ou apoio num pé; prancha frontal ou lateral; afundos com menor amplitude se necessário e mountain climbers cruzado.	Manutenção do empenho nas 4 voltas; execução tecnicamente controlada; boa gestão do esforço; transições rápidas e dinâmicas	Quebra de ritmo; má postura nos afundos; bacia descontrolada na prancha; mountain climbers sem alinhamento; saltos descoordenados
18'	Mini tabata de core	Reforçar a estabilidade do core	Um colchão por aluno, organização em xadrez. Trabalho coletivo com 4 exercícios de core e 2 voltas. Exercícios: tesoura; elevação de pernas juntas sem tocar no chão; tocar alternadamente com as mãos nos calcanhares; dead bug. Explicação breve antes do início e correção durante a execução com feedbacks constantes.	Controlo do tronco; execução contínua	Movimentos demasiado rápidos; perda de controlo técnico dos exercícios

8'	Jogo do galo com locomoções de força	Manter o empenho motor de forma lúdica, reforçando cooperação e controlo corporal	Tarefa opcional, caso a aula esteja a decorrer bem e a resposta da turma o justifique. Equipas em estafeta. Antes de colocar o marcador no jogo do galo, cada aluno desloca-se até à zona do jogo usando uma forma de locomoção definida. Variantes: carrinho de mão; deslocamento em prancha com mãos e pés; deslocamento lateral em semi-agachamento. Ganha a equipa que conseguir formar linha primeiro.	Cumprimento da locomoção definida; cooperação; respeito pelas regras	Executar a locomoção sem critério; apressar a colocação do marcador; desrespeito pelas regras do jogo
5'	Retorno à calma com música e alongamentos guiados	Promover recuperação, diminuir a intensidade	Música calma de fundo e alongamentos orientados por mim, incidindo sobretudo nos grupos musculares mais solicitados.	Postura correta; atenção às indicações; execução calma e controlada	Brincadeira durante o retorno à calma; posturas incorretas

JUSTIFICAÇÃO DA AULA

Para esta aula de 2 blocos optei por uma proposta centrada sobretudo no desenvolvimento da força resistente, da coordenação e da estabilidade corporal, evitando dispersar demasiado o trabalho por várias áreas da condição física na mesma sessão. A aula começa com uma mobilização dinâmica participada e com um jogo lúdico inicial ajustado ao espaço da sala de espelhos, permitindo preparar progressivamente os alunos para o esforço, ao mesmo tempo que ativa membros superiores, core e capacidade de reação. Na parte fundamental, o momento técnico de flexões permite trabalhar a compreensão do exercício e apresentar regressões ajustadas às dificuldades dos alunos, seguindo-se um circuito intervalado e um bloco de core que dão ma consistência ao foco principal da aula. A inclusão de um jogo lúdico final opcional permite prolongar a parte fundamental caso a resposta da turma o justifique, mantendo os alunos empenhados numa proposta coerente com os objetivos da sessão. Termino com retorno à calma e alongamentos, procurando fechar a aula com sentido de organização, controlo e recuperação.

Anexo V. Exemplo de instrumento de avaliação/observação

		Avaliação Diagnóstica Badminton						
Nº	Nome	Pega da raquete	Posição Base	Deslocamentos	Clear	Lob	Serviço	Média
1		1	0	1	1	0	1	0,7
2		1	1	2	2	1	1	1,3
3		0	1	0	1	1	0	0,5
4		2	2	2	2	2	1	1,8
5		1	2	2	2	2	1	1,7
6		1	1	0	1	1	0	0,7
7		1	2	2	1	1	1	1,3
8		2	2	2	1	1	1	1,5
9		1	1	1	1	1	1	1
10		2	2	1	2	1	1	1,5
11		2	1	0	1	1	1	1
12		1	2	2	1	0	1	1,2
13		1	1	2	1	0	1	1
14		1	1	2	2	1	1	1,3
15		1	0	0	1	0	1	0,5
16		1	1	1	2	2	1	1,3
17		1	0	1	1	0	1	0,7
18		1	2	2	2	1	1	1,5
19		2	1	1	2	1	0	1,2
20		1	0	1	1	1	1	0,8
21		1	2	2	1	1	1	1,3
	Média	1,2	1,2	1,3	1,4	0,9	0,9	

ESCALA	
0	Não realiza
1	Realiza com erros
2	Realiza corretamente

		Avaliação Sumativa Badminton									
Nº	Nome	Pega da raquete (10%)	Posição Base (15%)	Deslocamentos (10%)	Batimento Direita (15%)	Batimento Esquerda (15%)	Batimento por baixo (10%)	Batimento por cima (10%)	Serviço (15%)	Percentagem	Nota (1/5)
1		2	2	2	2	1	1	2	2	87,5	4
2		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
3		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
4		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
5		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
6		2	2	2	2	2	1	2	2	95	5
7		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
8		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
9		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
10		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
11		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
12		2	2	2	2	2	1	2	2	95	5
13		2	2	2	2	1	1	2	2	87,5	4
14		2	2	1	2	1	2	2	2	87,5	4
15		2	1	2	2	2	2	2	2	92,5	5
16		2	2	1	2	1	1	2	2	82,5	4
17		2	2	1	2	2	2	2	2	95	5
18		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
19		2	1	2	2	2	1	2	2	87,5	4
20		2	1	2	2	2	1	2	2	87,5	4
21		2	2	2	2	2	2	2	2	100	5
									Média	95,11904762	4,714286

Anexo VI. Material do projeto “Desafio Semanal”



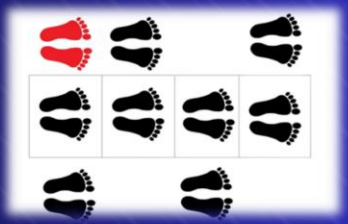
DESAFIO SEMANAL

AGILIDADE E VELOCIDADE

Escada - 1 a frente / 1 a trás



Escada - In-in / out-out



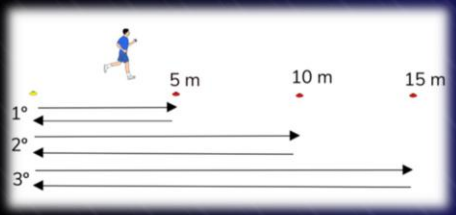
Escada Lateral



Zig Zag nos cones



Shuttle - Suicidas



Relógio de cones



Sequência:

1. Escada - 1 a frente / 1 a trás
2. Escada - In-in / out-out
3. Escada lateral
4. Zig-zag cones (mudança de direção)
5. Shuttle - Suicidas
6. Relógio de cones (6 direções)

Material: escada de coordenação (ou fita no chão), 8 cones, cronómetro

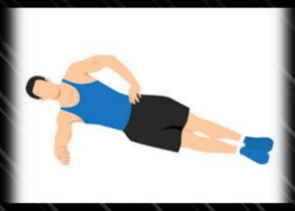
Formato:

- 6 estações
- 2 voltas (descanso entre estação 30/45s)
- Descanso entre volta – 2 minutos

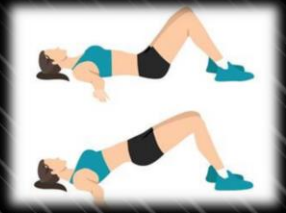
DESAFIO SEMANAL

REFORÇO DO CORE E DA POSTURA

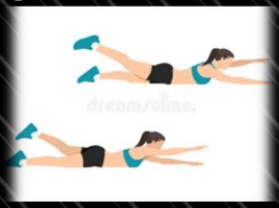
Prancha lateral (ambos os lados)



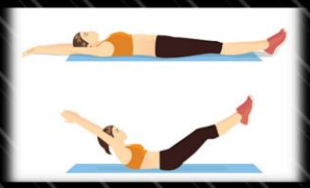
Elevação da cintura pélvica (anca)



Superman Alternado



Hollow Hold (Banana)



Bird-Dog



Sequência :

1. Prancha lateral (direita)
2. Prancha lateral (esquerda)
3. Elevação de anca (glute bridge)
4. Superman alternado
5. Hollow hold (banana)
6. Bird-dog (alternado)

30 segundos de trabalho
15 segundos de descanso e troca

3 voltas – descanso de 1 minuto entre voltas

Anexo VII. Exemplo de reflexão escrita / Reflexão Global de 28 de janeiro de 2026

REFLEXÃO GLOBAL

CAROLINA MICHAËLIS
agrupamento de escolas

Desde o início do estágio, em setembro, sinto que o meu percurso não foi linear nem tão comprometido quanto deveria ter sido. Entrei neste processo com a noção de que o estágio seria exigente, mas, na prática, demorei a ajustar-me às responsabilidades e à postura profissional que ele exige. Durante vários momentos, estive mais distante do que envolvido, tanto na dinâmica da escola como no trabalho diário enquanto professor estagiário.

Eu estar distanciado acabou por se refletir na minha assiduidade, na minha gestão do tempo, naparticipação nas atividades da escola e, sobretudo, no modo como encarei a minha própria formação.

Ao longo destes meses, percebo que muitas das minhas dificuldades não estiveram apenas ligadas à falta de conhecimento ou experiência, mas também a uma postura pouco ativa face às exigências do estágio. Em várias situações, fiquei demasiado confortável em fazer o mínimo necessário, adiando o aprofundamento das matérias, a preparação cuidada das aulas e a reflexão consistente sobre aquilo que acontecia em contexto prático. Essa atitude acabou por limitar a minha evolução e a eficácia das minhas intervenções, tanto ao nível da planificação como da tomada de decisões em aula.

Em contexto de aula, procurei sempre manter uma relação positiva com os alunos e criar um ambiente favorável à participação, algo que reconheço como um aspeto positivo da minha atuação. No entanto, essa preocupação nem sempre foi acompanhada por decisões pedagógicas bem fundamentadas ou por uma linguagem suficientemente clara e específica. Muitas vezes, agi de forma pouco refletida, reagindo mais ao momento do que a partir de uma intenção pedagógica bem definida, o que comprometeu a consistência do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos aspetos que mais reconheço como falha ao longo deste percurso foi a ausência de uma reflexão regular e estruturada sobre a minha prática. Após as aulas, nem sempre reservei tempo para analisar o que correu menos bem, perceber as razões dessas dificuldades e pensar em alternativas para melhorar, apenas me limitava a fazer apontamentos no caderno. Fiquei, muitas vezes, preso a uma reflexão superficial ou simplesmente avancei para a aula seguinte sem aprender verdadeiramente com a anterior. Também não aproveitei como deveria a observação das aulas dos colegas e os momentos de partilha, o que teria sido fundamental para o meu crescimento enquanto futuro professor.

Ao olhar para este período entre setembro e janeiro, reconheço que houve uma evolução sobretudo ao nível da consciência das minhas fragilidades, mais do que nos resultados imediatos da minha prática. Hoje sinto que já consigo identificar melhor os erros que fui cometendo, perceber que muitos deles resultaram da falta de empenhamento e de uma postura pouco profissional, e aceitar que essa responsabilidade é só minha. Esta reflexão surge precisamente porque começo a compreender que o estágio não se faz apenas de presença física, mas de envolvimento, estudo, reflexão e compromisso diário que leva a uma integração na escola.

Encaro este momento como um ponto de viragem. Tenho consciência de que a mudança não acontece de um dia para o outro, mas sei também que só a partir desta tomada de consciência posso construir um percurso mais sério, mais responsável e mais coerente com aquilo que se espera de um professor. O caminho até agora teve falhas claras, mas serve também como base para ter uma postura diferente no futuro, mais refletida, mais empenhada e mais consciente do meu papel enquanto professor estagiário.

Professor Estagiário Tiago Teixeira 28/01/2026