Da Curiosidade à Realidade: O Desencontro Entre o Esperado e o Vivido no Estágio Profissional.

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Professora Cooperante: Professora Manuela Maria Rodrigues Machado

Ana Carolina Coelho Leite

Porto, setembro de 2026

Ficha de Catalogação

Leite, A.C.C. (2026). *Da Curiosidade à Realidade: O Desencontro entre o Esperado e o Vivido no Estágio Profissional*. Porto: A. Leite. Relatório de estágio profissional, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; RELAÇÕES INTERPESSOAIS.

Agradecimentos

A todos os que foram presença ou silêncio necessário ao longo deste percurso:

À **FADEUP**, por me ter acolhido nestes últimos dois anos, proporcionando-me uma formação de excelência e desafiado a crescer, enquanto futura professora e, acima de tudo, enquanto pessoa.

À **Escola Cooperante**, por me abrirem as portas e me deixarem viver novamente o sonho, de enquanto aluna, ser professora de Educação Física, agora posto em prática. Por cada gesto de partilha e por me fazerem sentir, desde o início, em casa, o meu mais profundo obrigado.

À **Professora Orientadora, Paula Silva** pelo acompanhamento regular, ainda que distante, pelas orientações seguras e pela exigência construtiva que me ajudou a esclarecer todas as dúvidas e me incentivou a superar os meus problemas.

À **Professora Cooperante, Manuela Machado** pela partilha de experiências e ensinamentos, pela atenção dedicada e pelo cuidado em fazer de cada momento uma oportunidade de crescimento. Pela palavra certa, no momento certo, mesmo quando não era a que ansiávamos ouvir.

Aos **meus alunos do 12.º ano**, à minha primeira turma, deixo um agradecimento especial. A vossa presença foi determinante para o meu crescimento enquanto docente, desafiando-me a aprender, a adaptar-me e a evoluir perante diferentes realidades e personalidades. Foram fundamentais para dar sentido a esta etapa e terão sempre um lugar especial no meu percurso profissional. Levo comigo a aprendizagem que me proporcionaram, ainda que essa tenha vindo com muitas dores de cabeça.

Aos **meus pequeninos do Desporto Escolar**, agradeço por cada momento que passámos juntos. Acompanhar cada treino, ver os vossos sorrisos ao aprender e celebrar cada pequena conquista tornou esta experiência inesquecível. Guardarei com carinho a alegria, a energia e a confiança que me transmitiram ao longo de todo o ano.

Aos **meus pais**, expresso o meu profundo agradecimento pelo apoio constante e incondicional ao longo de todo este percurso. Pelo amor, pelos sacrifícios feitos em silêncio e pela confiança depositada em mim, mesmo nos momentos de maior dúvida. Nunca impuseram limites aos meus objetivos e estiveram sempre presentes, tornando possível a concretização desta etapa, que também vos pertence.

À **minha irmã**, um agradecimento especial pelo apoio prestado ao longo de todo o meu percurso académico, em especial pelos bons conselhos, com base na sua formação profissional. Mesmo que o seu percurso profissional a tenha levado para fora do país, neste ano de estágio, em que a sua presença seria fundamental, continuou a acompanhar o meu percurso de forma inspiradora e significativa.

Ao **meu namorado**, que fez parte desta jornada e viveu comigo cada etapa do meu percurso académico, obrigada por me dares espaço para crescer, por acreditares em mim, e por nunca deixares que desistisse. Foi contigo que desabafei e encontrei força para seguir em frente. E por isso, este caminho também é teu.

À **Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**, onde tive o privilégio de concluir a minha licenciatura e onde despertou em mim o interesse e a vontade de prosseguir os estudos nesta área. Foi lá que tudo começou e onde vivenciei os melhores anos da minha vida! Agradeço a todas as amizades que fiz nessa altura e que fizeram parte dos meus primeiros passos. Mesmo à distância, ficam para sempre marcados como parte de uma das melhores fases da minha vida, senão a melhor.

A todos — o meu mais profundo obrigado.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS ..... **III**

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **VII**

ÍNDICE DE ANEXOS ..... **VIII**

RESUMO ..... **IX**

ABSTRACT ..... **X**

LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XI**

1. INTRODUÇÃO **1**

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL **2**

2.1 SOBRE MIM: AS ORIGENS DE UMA VOCAÇÃO 3

2.2 EXPECTATIVAS INICIAIS: ANTES DO PRIMEIRO PASSO 4

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL **6**

3.1 ESCOLA COOPERANTE **7**

3.2 NÚCLEO DE ESTÁGIO 10

3.3 PROFESSORA COOPERANTE E PROFESSORA ORIENTADORA 11

3.4 TURMA 12

3.5 OUTRA EXPERIÊNCIA, OUTRO DESAFIO: O DESPORTO ESCOLAR 15

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL **18**

4.1 CONCEÇÃO DE ENSINO DE EF 19

4.2 PLANEAMENTO 21

4.2.1 Planeamento Anual 21

4.2.2 Planeamento das UD 23

4.2.3 Planeamento das Aulas 24

4.2.4 Gestão e Clima da Aula 26

4.2.5 Modelos de Ensino 28

4.2.5.1 O Futsal: Potenciar Competências já Existentes 29

4.2.5.2 O Voleibol: Entre a Experiência e o Desafio de Ensinar 30

4.2.5.3 O Atletismo: Entre a Organização e a Adaptação 32

4.2.5.4 A Ginástica: Do Receio à Confiança 32
4.2.5.5 O Badminton: Entre a Técnica e o Jogo 33
4.2.5.6 A Natação: Adaptar o Ensino sem Abdicar da Intencionalidade Pedagógica 34
4.2.5.7 A Dança: O Culminar de Todo o Percurso 35
4.2.5.8 Para Além da Prática: Formar Cidadãos Ativos e Responsáveis 36
4.2.6 As observações e as reflexões 37
4.3 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM 39
4.3.1 Avaliação Diagnóstica 39
4.3.2 Avaliação Formativa 40
4.3.3 Avaliação Sumativa 41
5. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR 43
6. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE 47
6.1 CONFLITOS INTERPESSOAIS E O DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EF ..47
6.1.1 INTRODUÇÃO 47
6.2 METODOLOGIA 48
6.2.1 Participantes 48
6.2.2 Instrumentos 48
6.2.3 Procedimentos de Recolha e Análise dos Dados 48
6.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 50
6.4 CONCLUSÃO 52
6.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 54
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 55
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 57
ANEXOS XII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pavilhão Gimnodesportivo……9

Figura 2: Campo de Jogos Exterior……...9

Figura 3: Sala de Ginástica……9

Figura 4: Box……9

Figura 5: Prática de Atividade Física e Desportiva……..14

Figura 6: 1.º Encontro Interescolas de Natação……...17

Figura 7: Dia Europeu do Desporto na Escola (Natação)……44

Figura 8: Dia do Desporto Adaptado (Ténis de Mesa Adaptado)……46

Figura 9: Dia do Desporto Adaptado (Painel da Escola)……46

Figura 10: Sociograma 1.ª Categoria……...50

Figura 11: Sociograma 2.ª Categoria……...51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Roulement das Instalações Desportivas……..……XII

Anexo II: Planeamento Anual……...…XIII

Anexo III: Calendário Escolar……..…XIV

Anexo IV: Exemplar de Unidade Didática…….XV

Anexo V: Modelo de Plano de Aula……XVI

Anexo VI: Ficha de Observação Sistemática……..……XVII

Anexo VII: Grelhas do Questionário Sociométrico……..…..…XVIII

Anexo VIII: Sociogramas do Questionário Sociométrico……XIX

Anexo IX: Tabela de Índices de Preferência e Rejeição Relativa…….……XX

Resumo

Num contexto em que ensinar exige mais do que a simples transmissão de conteúdos, este relatório reflete a experiência de uma estudante estagiária que viveu o Estágio Profissional como um espaço de aprendizagem pessoal, pedagógica e ética, marcado pelo contraste entre as expectativas iniciais e as experiências vividas. Este documento descreve o percurso desenvolvido numa escola pública do concelho de Santo Tirso, com uma turma do 12.º ano, evidenciando o confronto constante entre o que se planeava e aquilo que efetivamente se vivenciava. Ao longo das diferentes fases do estágio, planeamento, execução, avaliação e reflexão, o relatório retrata a passagem do imaginável para o real, entre a antecipação e os desafios concretos da prática docente. Esta experiência permitiu compreender a complexidade do Ensino Secundário em Educação Física, sublinhando a importância de um ensino inclusivo, intencional e centrado no aluno. Sustentada numa perspetiva crítica sobre a disciplina como espaço de formação integral, a intervenção apresentada demonstra a construção gradual de uma identidade profissional baseada na escuta ativa, na capacidade de tomar decisões fundamentadas, na reformulação de estratégias e na ação orientada por valores educativos. Do planeamento anual à gestão de imprevistos, passando pela aplicação de diferentes estratégias e modelos de ensino, cada escolha representou um compromisso ético com a aprendizagem significativa de todos os alunos. A avaliação foi encarada como uma ferramenta de avaliação para a aprendizagem, considerando de forma contínua as diferentes necessidades de cada aluno. A supervisão mostrou-se fundamental, caracterizada por um diálogo exigente, que estimulou o desenvolvimento do pensamento crítico como eixo central da formação. A interação entre os alunos, construída ao longo de desafios e conquistas, revelou-se um elemento central no desenvolvimento de uma prática docente inclusiva e significativa. Neste contexto, foi também realizada uma investigação sobre as relações interpessoais entre os alunos e o seu impacto no desempenho e no envolvimento durante as aulas de Educação Física. Este relatório vai além de descrever o que foi realizado: reflete o meu compromisso com uma prática docente consciente, crítica e transformadora. Ao longo destas páginas, procuro dar voz à minha experiência como futura professora, mostrando como encaro o ensino como uma responsabilidade social. Aqui, partilho o meu desejo de continuar a aprender, a ouvir e a ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; RELAÇÕES INTERPESSOAIS.

Abstract

In a context where teaching requires more than simply transmitting content, this report reflects the experience of a student intern who experienced the Scholl Placement as a space for personal, pedagogical, and ethical learning, marked by the contrast between initial expectations and lived experiences. This document describes the path developed in a public school in the municipality of Santo Tirso, with a 12th-grade class, highlighting the constant confrontation between what was planned and what was actually experienced. Throughout the different phases of the internship, planning, execution, evaluation, and reflection, the report portrays the transition from the imaginable to the real, between anticipation and the concrete challenges of teaching practice. This experience allowed for an understanding of the complexity of Secondary Education in Physical Education, emphasizing the importance of inclusive, intentional, and student-centered teaching. Supported by a critical perspective on the discipline as a space for integral formation, the intervention presented demonstrates the gradual construction of a professional identity grounded in active listening, informed decision-making, strategy reformulation, and action guided by educational values. From annual planning to managing unforeseen events, including applying different strategies and pedagogical models, each choice represented an ethical commitment to the meaningful learning of all students. Assessment was seen as a pedagogical guidance tool that continuously considered the different needs of each student. Supervision proved fundamental, characterized by a demanding dialogue that fostered the development of critical thinking as a central axis of training. The interaction between students, built through challenges and achievements, proved to be a central element in developing an inclusive and meaningful teaching practice. In this context, research was also conducted on students' interpersonal relationships and their impact on performance and engagement during Physical Education classes. This report goes beyond describing what was done: it reflects my commitment to a conscious, critical, and transformative teaching practice. Throughout these pages, I seek to give voice to my experience as a future teacher, showing how I view teaching as a social responsibility. Here, I share my desire to continue learning, listening, and teaching.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; INTERPERSONAL RELATIONSHIPS.

Lista de Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

AF- Avaliação Formativa

AS- Avaliação Sumativa

CT- Conselho de Turma

DE- Desporto Escolar

EC- Escola Cooperante

EE- Estudantes Estagiários

EF- Educação Física

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

MAPJ- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

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

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

PAA- Plano Anual das Atividades

PC- Professora Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PO- Professora Orientadora

PP- Prática Pedagógica

RE- Relatório de Estágio

TGfU- Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), e resulta da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida ao longo do ano letivo de 2025/2026. Este documento constitui um elemento estruturante do processo formativo, assumindo-se como um espaço de análise crítica e fundamentada da intervenção pedagógica realizada em contexto escolar.

O título do relatório, "Da curiosidade à realidade: o desencontro entre o esperado e o vivido no Estágio Profissional" reflete o percurso desenvolvido ao longo da PES, marcado pelo confronto entre expectativas inicialmente construídas e a complexidade da realidade educativa. O EP revelou-se um contexto privilegiado para a compreensão das exigências reais da docência, evidenciando que a transição do saber teórico para a prática pedagógica envolve inevitavelmente processos de adaptação, reformulação de conceções e tomada de decisões em contextos imprevisíveis.

A PES decorreu numa Escola Cooperante (EC), sob a orientação da Professora Cooperante (PC), com o acompanhamento da Professora Orientadora (PO) da FADEUP e em articulação com o Núcleo de Estágio (NE). Este enquadramento permitiu uma integração progressiva na comunidade educativa, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais nas dimensões pedagógica, organizacional, relacional e reflexiva. O contacto direto com os alunos, os colegas docentes e a estrutura organizacional da escola possibilitou uma compreensão mais aprofundada do papel do professor de Educação Física (EF) enquanto agente educativo inserido num contexto institucional específico.

O EP constituiu-se, assim, como um processo complexo e formativo, no qual a docência foi compreendida como uma prática situada, construída na ação e na reflexão sobre a ação (Schön, 1983). Tal como defendido por Nóvoa (1992), a construção da profissionalidade docente resulta da articulação entre os saberes teóricos e a experiência prática, sendo o contexto escolar um espaço determinante para esse desenvolvimento.

Neste sentido, as diferenças entre as expectativas e as experiências vividas revelaram-se determinantes para a aprendizagem da profissão, promovendo processos de reflexão crítica e desenvolvimento contínuo.

Este relatório tem como objetivo analisar, de forma sistemática e fundamentada,

o percurso desenvolvido ao longo da PES, evidenciando as principais aprendizagens, desafios e transformações ocorridas. A sua estrutura reflete as diferentes dimensões da intervenção docente, contemplando o enquadramento pessoal e institucional, o planeamento e a concretização da prática letiva, o envolvimento na comunidade escolar e a investigação em contexto educativo. Desta forma, o RE pretende contribuir para uma compreensão aprofundada do EP enquanto espaço de formação, reflexão e construção da identidade docente.

2. Enquadramento Pessoal

O percurso que me trouxe até esta fase da minha formação foi marcado por diferentes experiências que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Ao longo dos últimos anos, tenho vindo a construir o meu caminho de forma progressiva, superando desafios, enfrentando dificuldades e adquirindo aprendizagens que considero fundamentais para a futura docente que pretendo ser.

Durante a minha formação académica, tive a oportunidade de encarar diversas situações que exigiram empenho e capacidade de adaptação. Nem sempre o percurso foi linear, existiram momentos de dúvidas e incertezas, mas foram precisamente essas dúvidas que me permitiram desenvolver uma maior maturidade e consciência em relação às minhas escolhas.

As experiências vividas ao longo do meu percurso académico, quer na licenciatura, quer no mestrado, tiveram uma influência significativa na construção da minha entidade enquanto futura profissional na área do ensino da EF. Para além da aquisição de conhecimentos pedagógicos, fui desenvolvendo competências pessoais essenciais, como a responsabilidade, a persistência, o sentido crítico e a capacidade de trabalhar com diferentes personalidades. Estas competências têm-se revelado fundamentais, sobretudo no contexto da Prática Pedagógica (PP), onde cada situação apresenta novos desafios e novas oportunidades de aprendizagem.

Neste sentido, o enquadramento pessoal apresenta uma reflexão sobre o percurso que realizei até ao momento, bem como sobre as motivações que me conduziram à escolha desta área. Pretende evidenciar as expectativas que tenho relativamente ao EP, encarando-o como uma etapa decisiva na minha formação, onde procuro consolidar conhecimentos, desenvolver competências e preparar-me para o exercício da profissão docente.

2.1 Sobre mim: As Origens de uma Vocação

Falar sobre mim implica, inevitavelmente, falar sobre o desporto, pois desde cedo que esteve presente na minha vida e teve um papel fundamental na pessoa que sou hoje. Cresci num ambiente simples, onde a atividade física fazia parte do meu dia-a-dia, seja através de brincadeiras ao ar livre ou pequenas competições improvisadas. Sempre fui uma criança muito ativa, curiosa e com necessidade constante de movimento, e foi nesse contexto que despertou o meu gosto pelo desporto.

Ao longo da minha infância e adolescência tive a oportunidade de experimentar várias modalidades, cada uma delas com um significado muito especial no meu percurso. Iniciei-me na ginástica rítmica, uma modalidade que me ensinou desde cedo a importância da disciplina e da dedicação. Mais tarde, passei pela dança, mais concretamente pelo Hip Hop, uma experiência que me permitiu desenvolver a expressão corporal e a criatividade. No entanto, foi no voleibol que encontrei o meu próprio eu.

Pratiquei voleibol durante cerca de nove anos, como atleta federada num clube da minha cidade, onde vivi alguns dos momentos mais marcantes do meu crescimento pessoal. Os treinos eram, para mim, muito mais do que um dever, eram um espaço de liberdade, de superação e também de refúgio nas fases mais exigentes da minha vida.

Com o final do Ensino Secundário, surgiu uma fase de incertezas em relação ao meu futuro profissional. Sempre soube que tinha uma ligação forte ao desporto e à área da saúde, nomeadamente o interesse pela área da Psicologia e da Fisioterapia, mas nem sempre é fácil tomar decisões quando sabemos que estamos a escolher o caminho que poderá definir a nossa vida.

Acabei por ingressar na licenciatura em Ciências do Desporto, uma escolha que com o tempo tornou-se óbvia, mas que ao mesmo tempo me trouxe novos desafios. A entrada no ensino superior, sobretudo na instituição da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, obrigou-me a tomar decisões difíceis, e uma delas foi deixar a prática regular do voleibol, desporto que me tinha acompanhado durante tantos anos e que já fazia parte da minha rotina e da minha identidade.

Durante a licenciatura fui desenvolvendo um interesse cada vez maior pela área do ensino. As experiências vividas ao longo do curso, bem como o incentivo de alguns docentes, fizeram-se perceber que tinha um enorme gosto e motivação para trabalhar com crianças e jovens, ajudando-os a descobrir o desporto da mesma forma que eu o descobri. Por esse motivo, decidi dar continuidade à minha formação, ingressando no MEEFEBS,

pela instituição FADEUP.

Hoje, olhando para trás, reconheço que todo o meu percurso foi sendo construído passo a passo, entre incertezas, conquistas e aprendizagens. A área do desporto esteve sempre presente, primeiro como paixão, depois como área de estudo e agora como caminho profissional. É esta ligação que continua a ser a minha motivação e que dá sentido à escolha que fiz para o meu futuro.

2.2 Expectativas Iniciais: Antes do Primeiro Passo

O EP foi o momento mais aguardado por qualquer aluno que frequentasse o MEEFEBS, pois foi nesse momento que cada um de nós teve a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano de mestrado, em situações reais e concretas.

Desta forma, chegou então o meu momento de frequentar o EP, na área que me apaixonava dia após dia. O início foi marcado por uma mistura de sentimentos e expectativas, começando pela escolha da escola que me iria acompanhar durante aquele último ano de estudos. A vontade de ser professora advinha do facto de a minha disciplina favorita ter sido sempre a EF e do desporto ter estado sempre presente na minha vida, desde que me lembro. A EF é uma disciplina que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, isto é, nas dimensões cognitiva, social e física, contribuindo para uma formação completa dos cidadãos. Naquele momento, chegou a altura de realmente encarar esta profissão e perceber se seria este o meu futuro enquanto profissional.

O dia 8 de agosto de 2025 ficou marcado na minha memória como o dia do regresso à escola que me viu crescer como aluna e que esperava que me visse crescer como professora. O tão esperado estágio estava prestes a começar, a primeira reunião com a PC e NE aconteceu.

Em relação ao enquadramento da escola e da turma, fiquei colocada na Escola Básica e Secundária D. Dinis, localizada na minha cidade residente, tendo sido a primeira opção na lista de escolha de escolas para o EP. A minha turma residente foi um 12º ano do curso de línguas e humanidades, constituída inicialmente por vinte e seis alunos, dos quais doze eram rapazes e quatorze eram raparigas. Posteriormente, a turma passou a ser constituída por vinte e três alunos, onze rapazes e doze raparigas. Esta saída de alunos deveu-se às disciplinas opcionais que cada uma das três turmas deste curso apresentava.

A informação de que iria ficar responsável por lecionar uma turma do 12º ano, causou, como primeiro impacto, um leve desconforto e um misto de pensamentos negativos, uma vez que, a idade dos alunos se encontrava muito próxima da minha, o que poderia relevar-se um fator facilitador de uma maior confiança e um maior à vontade para faltarem ao respeito. No entanto, encarei esta atribuição como um desafio e não como um obstáculo à minha experiência de estágio. Além da turma atribuída, colaborei também no desporto escolar (DE) de natação (misto), ajudando a minha PC com os meninos do 5º e 6º ano.

Inicialmente, tentei afastar ao máximo os pensamentos sobre o começo do EP, porque sabia que, inevitavelmente, me trariam ansiedade e nervosismo. Sou uma pessoa que facilmente se deixa afetar quando as coisas não correm como eu espero e, por isso, procurei evitar criar expetativas que me deixassem mais apreensiva. Por outro lado, voltar à escola onde estudei, mas agora como professora estagiária, despertou em mim um misto de emoções difíceis de descrever. Foi particularmente gratificante ser reconhecida por professores e funcionários que fizeram parte do meu percurso enquanto aluna, fator este que me ajudou a integrar rapidamente. No entanto, com o passar das semanas, a realidade do estágio começou a revelar-se com mais intensidade. As dificuldades foram surgindo naturalmente, e percebi que o papel do professor ia muito além daquilo que imaginava enquanto aluna.

Um dos primeiros grandes desafios foi a gestão de turma. Lecionar a vinte e três alunos, com diferentes personalidades, níveis de motivação e comportamentos, exigia muita paciência e capacidade de adaptação. A limitação do espaço físico na maioria das vezes, apenas um terço do pavilhão, tornava esta tarefa ainda mais complexa, sobretudo quando era necessário garantir que todos participavam e aprendiam de forma ativa. Quando o tempo não permitia dar aula no exterior, também tinha de recorrer a aulas teóricas, o que representava um desafio adicional na tentativa de manter o interesse e a participação da turma.

Para enfrentar estas situações, procurei ser criativa e flexível no planeamento das aulas. Tentei diversificar as atividades, adaptando-as aos diferentes níveis, e utilizei feedbacks positivos como forma de incentivar os alunos. Com o tempo, percebi que era fundamental impor limites e adotar uma postura firme quando necessário, mesmo que a diferença de idades entre mim e os alunos fosse curta. Procurei mostrar que a disciplina e o respeito eram essenciais para o funcionamento das aulas.

Ao longo do ano letivo, tive consciência de que esta experiência seria repleta de aprendizagens, conquistas e, inevitavelmente, alguns erros. Progressivamente, comecei a

encarar cada obstáculo como uma oportunidade de crescer e melhorar, coisa que no início me bloqueava. O apoio da minha colega de estágio, do núcleo de professores de EF, da EC e da PC foi essencial neste processo, permitindo-me ganhar confiança e perceber que todos os professores passam por uma fase de adaptação. O meu principal objetivo foi evoluir enquanto profissional, aprender com a experiência dos colegas e, gradualmente, construir o meu próprio modo de ensinar.

Mais do que transmitir conteúdos, procurei motivar os alunos para a prática da atividade física e ajudá-los a perceber que a EF tinha um papel tão importante como qualquer outra disciplina. Gostaria que, no final do EP, os alunos se lembrassem de mim como alguém que os incentivou, que os ouviu e que tentou criar um ambiente positivo e de proximidade.

Com esta experiência, também fui compreendendo as muitas exigências da profissão. Enquanto aluna, nunca tinha imaginado as dificuldades que um professor enfrentava diariamente: desde as mudanças de planos por motivos climatéricos até à gestão da falta de motivação de alguns alunos. Ao longo do estágio, percebi que ser professora de EF não era apenas orientar atividades desportivas, mas sim lidar com pessoas, com diferentes ritmos, interesses e emoções. Era saber observar, adaptar, motivar e ensinar, tudo ao mesmo tempo.

No fundo, este estágio foi um processo de autodescoberta. Ajudou-me a perceber que tipo de professora queria ser e de que forma poderia contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos. Saí desta experiência mais confiante, mais preparada e com uma visão mais clara sobre o caminho que desejava seguir. Acima de tudo, senti que cresci.

3. Enquadramento Institucional

O EP assume um papel central na formação inicial de professores, constituindo-se como uma etapa de forte impacto formativo, marcada pela experiência direta e pela reflexão contínua sobre a prática pedagógica. De acordo com Paula Batista, Amândio Graça e Paula Queirós (2014), o EP configura-se como uma etapa crucial no percurso dos estudantes estagiários (EE), ao permitir não só a mobilização crítica dos saberes académicos adquiridos, mas também a sua reconstrução à luz das exigências concretas da PP. A vivência num ambiente real de ensino contribui, deste modo, para uma compreensão mais aprofundada da profissão docente e para o desenvolvimento progressivo de competências profissionais fundamentais.

A inserção no contexto escolar revela-se simultaneamente desafiante e

enriquecedora. Segundo Maria Assunção Flores (2001), o EP expõe-nos (aos EE), à complexidade da ação educativa: à gestão do tempo e do espaço, à tomada de decisões em tempo real, à construção de relações pedagógicas genuínas com os alunos, à articulação com os restantes agentes educativos. Neste sentido, o EP constitui também um espaço de socialização profissional, onde se consolidam não apenas competências de natureza técnica, mas igualmente capacidades relacionais, éticas e reflexivas indispensáveis ao desempenho docente.

A aprendizagem desenvolvida neste período ultrapassa a simples aplicação de conhecimentos teóricos, resultando antes de uma articulação permanente entre a teoria e a prática, entre aquilo que é planeado e aquilo que surge no quotidiano da intervenção pedagógica. Donald Schön (1983) destaca precisamente esta dimensão ao defender que o conhecimento profissional se constrói no confronto com as situações concretas da prática. É através dessa experiência, marcada pela necessidade de interpretar, decidir e reajustar, que o futuro professor desenvolve um saber mais contextualizado e significativo. Nesta perspetiva, o EP transforma-se num espaço de experimentação pedagógica em que o erro integra o processo de aprendizagem e a reflexão afirma-se como elemento estruturante da evolução profissional.

A EC desempenha igualmente um papel determinante neste percurso, deixando de ser apenas o local onde decorre a prática para se afirmar como um verdadeiro espaço de integração profissional. Conforme referem Batista, Graça e Queirós (2014), é neste ambiente que os EE contactam diretamente com os valores, normas e dinâmicas próprias da profissão docente, construindo gradualmente um sentido de pertença e uma visão crítica sobre os desafios inerentes ao ensino. A interação com alunos, professores cooperantes e restantes membros da comunidade educativa cria condições favoráveis ao crescimento pessoal e profissional.

No plano formal, o EP integra o segundo ano do MEEFEBS. Este período de imersão nas escolas representa uma fase de transição entre a formação académica e o exercício profissional, permitindo confrontar conceções previamente construídas com as exigências concretas do ensino. Como refere António Nóvoa (1992), trata-se de um momento em que crenças, expectativas e modelos de atuação são progressivamente ajustados à realidade educativa.

3.1 Escola Cooperante

A EC onde decorreu o EP corresponde à Escola Básica e Secundária D. Dinis,

integrada na rede pública de ensino e situada na Rua da Misericórdia, no concelho de Santo Tirso. Enquanto escola sede do agrupamento, assume um papel central na resposta educativa local, acolhendo alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário regular e cursos profissionais, o que lhe confere uma comunidade escolar numerosa e marcada pela diversidade de percursos formativos. Esta heterogeneidade traduz-se num contexto particularmente rico para a formação docente, uma vez que expõe o professor estagiário a realidades educativas distintas e a exigências pedagógicas diversificadas.

Para além da oferta formativa alargada, a escola evidencia uma forte aposta em projetos e iniciativas complementares que enriquecem o quotidiano educativo, entre os quais se destacam o DE, projetos de educação para a saúde, apoio educativo, apoio tutorial específico, componente de apoio à família, bem como programas como o Eco-Escolas, o Plano Nacional das Artes e do Cinema e diversas visitas de estudo e intercâmbios escolares. Neste sentido, o contexto escolar assume-se como um espaço de aprendizagem que ultrapassa a dimensão estritamente curricular, reforçando a ideia defendida por Alarcão e Tavares (2003), segundo a qual a escola constitui também um agente formador, influenciando diretamente os processos de desenvolvimento profissional dos docentes em formação.

Do ponto de vista infraestrutural, a escola apresenta condições materiais amplas e diversificadas, distribuídas por quatro edifícios, entre os quais se destaca o pavilhão gimnodesportivo (Figura 1), enquanto espaço central da disciplina de EF. Este espaço dispõe de seis cestos de basquetebol, duas balizas de futsal e arrecadações com material desportivo diversificado, complementado por uma sala de ginástica (Figura 3), uma Box (Figura 4) destinada a atividades em espaço reduzido e um espaço exterior com campo de jogos (Figura 2), pista de atletismo e caixa de areia, ainda que esta última se encontre atualmente sem funcionamento. Esta multiplicidade de espaços representa uma vantagem relevante para a organização pedagógica da disciplina. Contudo, a elevada ocupação simultânea por várias turmas e docentes torna a gestão espacial particularmente exigente.

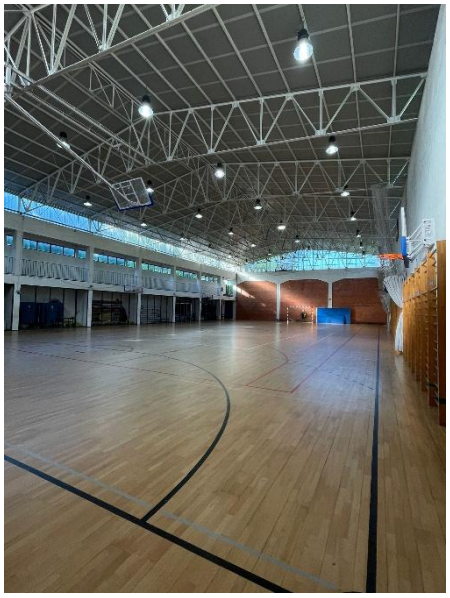


Figura 1: Pavilhão Gimnodesportivo



Figura 2: Campo de Jogos Exterior



Figura 3: Sala de Ginástica

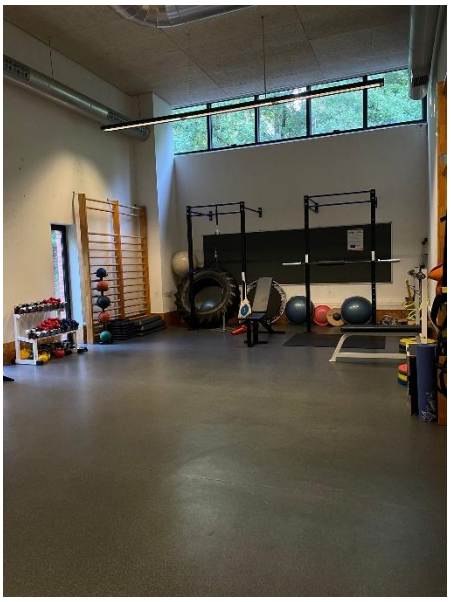


Figura 4: Box

A organização das aulas realiza-se através de um sistema de roulement (Anexo I), distribuído em seis semanas, no qual os diferentes espaços são previamente atribuídos, alternando entre três divisões do pavilhão, sala de ginástica, polivalente, espaços exteriores e, em momentos específicos, instalações externas como o Ginásio Clube de Santo Tirso e a respetiva piscina. Apesar desta estrutura organizativa, a realidade exige frequentes ajustamentos, sobretudo quando as condições meteorológicas impossibilitam a utilização dos espaços exteriores e obrigam à transferência das aulas para espaços alternativos, como a Box ou o auditório, sempre que disponíveis. Esta necessidade

constante de reorganização remete diretamente para o conceito de professor reflexivo apresentado por Schön (1983), ao exigir capacidade de decisão imediata, adaptação metodológica e flexibilidade perante constrangimentos que emergem em tempo real.

Também no interior do pavilhão surgem desafios relevantes, particularmente quando a lecionação decorre apenas em um terço do espaço disponível, em simultâneo com outras duas turmas, sem existência de cortinas divisórias entre campos. Esta configuração intensifica dificuldades ao nível da comunicação pedagógica, do controlo da turma e da gestão do ruído, sobretudo em grupos numerosos e mais dinâmicos, exigindo do professor uma intervenção pedagógica particularmente ajustada e eficaz.

Apesar destes constrangimentos logísticos, o ambiente institucional revelou-se globalmente muito favorável ao desenvolvimento profissional. A escola apresenta uma cultura organizacional marcada pela cooperação entre docentes, pela disponibilidade na partilha de soluções e pela valorização do trabalho pedagógico, criando condições consistentes para uma prática reflexiva e progressivamente autónoma. Tal como refere Nóvoa (2009), a profissionalização docente concretiza-se em contextos que favorecem a experiência partilhada e o diálogo com a realidade concreta da escola, sendo precisamente essa vivência que sustenta a construção do saber profissional.

3.2 Núcleo de Estágio

O NE iniciou-se com três elementos, embora tenha sofrido uma alteração logo antes de ter iniciado a atividade letiva, em consequência da saída de um dos elementos, por motivos pessoais.

Desta forma, a minha colega de NE contribuiu de forma particular para o meu processo de aprendizagem, trazendo perspetivas distintas, experiências próprias e diferentes formas de interpretar os desafios da PP. No meu caso, já conhecia a minha colega de estágio, uma vez que, durante o primeiro ano de mestrado, integrámos a mesma turma, o que permitiu construir uma relação de confiança, marcada pelo apoio mútuo e pela disponibilidade constante, sobretudo nos momentos em que surgiam maiores dificuldades.

Apesar de uma parte significativa do trabalho teórico ter sido desenvolvida de forma individual, o NE caracterizou-se por momentos frequentes de partilha, análise e reflexão conjunta. As reuniões realizadas ao longo do processo revelaram-se particularmente importantes para discutir opções pedagógicas, esclarecer dúvidas e analisar criticamente o trabalho desenvolvido em aula. A troca de feedback entre as duas

assumiu um papel relevante, não apenas na identificação de estratégias mais eficazes, mas também na capacidade de reconhecer fragilidades e transformá-las em oportunidades de aprendizagem.

As observações realizadas entre nós, contribuíram igualmente para este processo, na medida em que as críticas formuladas foram sempre entendidas numa perspetiva construtiva e orientada para o crescimento profissional. A sinceridade presente nas discussões e a abertura à análise crítica favoreceram um ambiente de trabalho colaborativo, no qual a entreajuda coexistiu com a autonomia individual.

Tal como refere Martins (2013), o trabalho colaborativo tem vindo a assumir uma relevância crescente no desenvolvimento profissional docente, ao permitir a partilha de saberes, a construção conjunta de soluções e a promoção de práticas inovadoras. A experiência vivida no seio do NE confirmou esta perspetiva, demonstrando que a colaboração, mesmo em contextos marcados por exigências individuais, constitui um fator relevante de enriquecimento formativo.

3.3 Professora Cooperante e Professora Orientadora

No contexto do EP, a presença da PC e da PO revelou-se determinante para a qualidade do processo formativo, assumindo ambos um papel essencial na orientação, supervisão e consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo.

A PC destacou-se pelo acompanhamento próximo no contexto escolar, assumindo um papel particularmente relevante na mediação entre a exigência prática da docência e a autonomia progressiva do EE. Desde o início, evidenciou disponibilidade para ouvir, questionar e orientar, promovendo constantemente a reflexão sobre decisões tomadas em aula, opções metodológicas e dificuldades sentidas. Mais do que apresentar respostas imediatas, incentivou a análise crítica das situações vividas, permitindo que cada decisão pedagógica fosse compreendida como parte de um processo de construção profissional.

Ao longo do EP, o acompanhamento da PC foi igualmente decisivo na preparação de instrumentos pedagógicos fundamentais, nomeadamente planos de aula, critérios de avaliação e organização das tarefas letivas. O nível de rigor exigido neste processo contribuiu de forma significativa para consolidar competências técnicas essenciais à prática docente, reforçando a importância do planeamento estruturado e da avaliação criteriosa como dimensões centrais do ensino.

Também no plano relacional, o seu contributo assumiu particular relevância, não apenas pelo apoio e conselhos prestados, mas pela forma como valorizou o compromisso,

a responsabilidade e a coerência profissional no exercício da profissão docente.

Por sua vez, a PO desempenhou um papel igualmente fundamental, sobretudo no acompanhamento reflexivo e académico de todo o percurso. Desde o início, demonstrou uma postura de grande disponibilidade e atenção individualizada, mesmo perante a exigência de acompanhar simultaneamente vários EE. As reuniões realizadas ao longo do ano letivo constituíram momentos particularmente importantes para clarificar dúvidas, reorganizar ideias e aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

As observações de aula e o feedback posterior revelaram-se especialmente relevantes, na medida em que permitiram identificar aspetos a melhorar, consolidar decisões pedagógicas e encarar dificuldades como oportunidades de aprendizagem. As orientações fornecidas foram sempre claras e honestas, contribuindo para o fortalecimento da confiança e da autonomia ao longo do processo formativo.

O acompanhamento da PO revelou-se ainda decisivo na elaboração do RE e do projeto de investigação, tarefas inicialmente percecionadas como particularmente exigentes pela sua complexidade.

3.4 Turma

A minha turma residente, constituída por alunos do 12.º ano do curso de Línguas e Humanidades, foi um dos elementos mais marcantes de todo o meu EP, assumindo um papel central no meu percurso de aprendizagem enquanto futura professora. Foi com este grupo que experienciei de forma mais próxima os desafios diários da PP, os ajustes constantes que o ensino exige e muitas das aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Entre os primeiros momentos que marcaram o início do estágio, destaco a reunião do Conselho de Turma (CT), realizada no arranque do ano letivo. Esta reunião constituiu uma oportunidade para conhecer antecipadamente a turma, não só ao nível das suas características gerais, mas também das particularidades de cada aluno. O conhecimento destas informações revelou-se bastante útil para a preparação das primeiras intervenções, permitindo-me compreender melhor o contexto em que iria desenvolver a minha PP e estar mais atenta a determinados comportamentos, necessidades individuais e à existência de alunos com medidas adicionais de suporte.

No primeiro contacto, a maioria dos alunos da turma demonstrou uma atitude globalmente positiva perante a disciplina e perante a minha presença enquanto professora estagiária. Ainda assim, rapidamente percebi que o comportamento nem sempre

correspondia ao nível desejado, em contexto de aula. As conversas paralelas eram frequentes, sobretudo nos momentos de transição entre tarefas ou durante explicações mais prolongadas, surgindo também alguns conflitos pontuais entre alunos que exigiam intervenção imediata e reajuste da dinâmica prevista para a aula.

Ao longo do tempo, fui conhecendo melhor as características individuais de cada aluno e compreendendo de forma mais clara a dinâmica do grupo. Alguns destacavam-se pela facilidade com que participavam, pela energia constante e pela espontaneidade com que interagiam nas aulas, enquanto outros assumiam uma postura mais discreta, embora igualmente presente e participativa. Esta diversidade obrigou-me a ajustar estratégias, repensar formas de comunicação e procurar diferentes maneiras de manter todos envolvidos no processo de aprendizagem.

Apesar de, no geral, ser uma turma empenhada e com boa predisposição para a prática de atividade física, tornaram-se também evidentes algumas fragilidades ao nível da coesão do grupo, sobretudo pela tendência de permanência em pequenos grupos já definidos, o que por vezes dificultava a interação entre todos os elementos da turma. Esta realidade levou-me a refletir sobre a importância das opções pedagógicas na organização das tarefas e na criação de oportunidades que favorecessem uma maior cooperação entre os alunos.

O primeiro contacto formal com a turma ocorreu no dia 16 de setembro de 2025. Nessa aula, considerei importante realizar uma apresentação inicial com recurso a powerpoint, onde partilhei alguns aspetos do meu percurso e apresentei informações essenciais sobre a disciplina e o funcionamento previsto para o ano letivo. De seguida, dinamizei uma atividade lúdica com base num questionário, com o objetivo de recolher informações individuais relacionadas com dados pessoais, percurso escolar e aspetos da prática desportiva relevantes para a disciplina. Esta recolha inicial permitiu-me conhecer melhor os alunos e identificar desde cedo as suas vivências no domínio do desporto (Figura 5).

Prática de Atividade Física e Desportiva

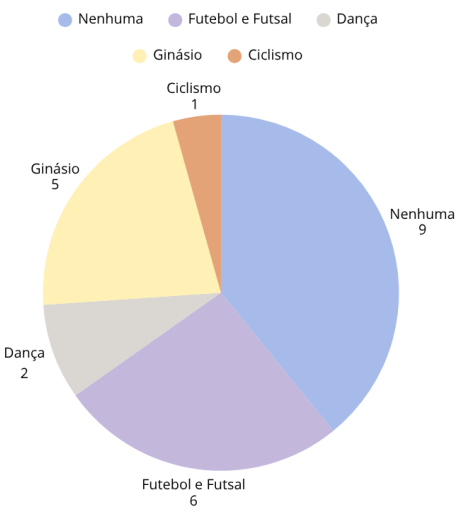


Figura 5: Prática de Atividade Física e Desportiva

Ao analisar as respostas ao questionário inicial, foi possível verificar que nem todos os alunos apresentavam ligação à prática desportiva fora do contexto escolar. Tal como se observa no gráfico, nove alunos referiram não praticar qualquer modalidade, enquanto os restantes treze indicaram estar envolvidos em diferentes atividades, nomeadamente futebol ou futsal (6), ginásio (5), dança (2) e ciclismo (1).

Tendo em conta que a turma é constituída por vinte e três alunos, verifica-se que, apesar de existir um número considerável de alunos sem prática desportiva, a maioria revela algum tipo de contacto com a atividade física fora da escola.

Os dados recolhidos permitiram verificar que, embora existam alguns alunos pouco ligados ao desporto, uma parte considerável da turma mantém contacto com diferentes modalidades, o que constituiu um aspeto positivo e um ponto de partida favorável para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A relação construída com esta turma foi-se tornando cada vez mais significativa, muito à custa das situações concretas que fui vivendo em contexto real de aula. Recordo, por exemplo, momentos em que tive de interromper a prática para realizar chamadas de atenção coletivas devido ao comportamento desadequado, ou situações mais exigentes, como o episódio ocorrido nos balneários, em que alguns alunos danificaram materiais da escola, obrigando-me a intervir de forma firme e a reforçar regras e valores de respeito. Também houve momentos em que precisei de reajustar estratégias, como quando retirei

alunos da prática para restabelecer o ambiente de trabalho ou quando reorganizei grupos para evitar desigualdades e promover maior cooperação. Paralelamente, fui observando progressos, quer ao nível do comportamento, quer do envolvimento nas tarefas, o que me permitiu perceber que grande parte da aprendizagem docente acontece precisamente na capacidade de adaptação às situações reais e imprevisíveis da aula. Foi através destas experiências concretas que compreendi melhor a importância da paciência, da consistência nas decisões e da necessidade de encontrar um equilíbrio entre exigência e proximidade com os alunos.

No final, levo desta experiência um conjunto de aprendizagens que ultrapassam claramente os conteúdos lecionados. Foi com esta turma que consolidei muitas das competências que hoje reconheço como fundamentais no exercício da profissão docente, não apenas ao nível pedagógico, mas também na dimensão relacional que diariamente sustenta o ato de ensinar.

3.5 Outra experiência, outro desafio: o Desporto Escolar

O DE, enquanto componente de complemento curricular, visa promover práticas lúdico-desportivas em regime de participação livre e voluntária (Desporto Escolar, s.d.). Está integrado no plano de atividades das escolas e coordenado no âmbito do sistema educativo, sendo direcionado aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

A Escola Básica e Secundária D. Dinis disponibiliza várias modalidades de DE, entre as quais a natação, modalidade na qual estive diretamente envolvida ao longo do ano letivo. A participação nesta modalidade permitiu-me acompanhar alunos de diferentes níveis de aprendizagem, desde alunos em fase de adaptação ao meio aquático (AMA) até alunos com competências mais avançadas nos diferentes estilos de nado. As aulas decorreram nas instalações do Ginásio Clube de Santo Tirso, em dois turnos distintos, proporcionando aos alunos momentos de aprendizagem, desenvolvimento técnico, convívio e participação competitiva.

Durante o meu percurso no DE, assumi frequentemente a responsabilidade de orientar grupos de alunos dos níveis AMA 1 e AMA 2, em colaboração com os meus colegas de NE e com a professora responsável pela modalidade, nomeadamente a PC. Os treinos realizavam-se à quarta-feira, estando organizados em dois turnos, o primeiro entre as 15h15 e as 16h15 e o segundo entre as 16h15 e as 17h15. As aulas tinham como principais objetivos a adaptação ao meio aquático, o desenvolvimento das técnicas de

deslize, flutuação e respiração, bem como a introdução e aperfeiçoamento técnico dos estilos de nado, sobretudo crol e costas. Ao longo das aulas, recorremos regularmente a materiais auxiliares, como placas flutuadoras, esparguetes e pull buoys, procurando adaptar as tarefas ao nível e às necessidades dos alunos.

Uma das principais dificuldades sentidas ao longo do ano relacionou-se com a constante variação do número de participantes em cada aula. Existiram aulas em que estiveram presentes apenas três ou quatro alunos, o que exigiu uma adaptação constante das atividades propostas, procurando manter os alunos motivados e envolvidos. Por outro lado, houve também momentos em que o número de participantes era bastante elevado, obrigando a uma gestão cuidada do espaço disponível na piscina e dos diferentes níveis de aprendizagem presentes simultaneamente. Ainda assim, tentei sempre garantir um ambiente seguro, inclusivo e motivador, ajustando as estratégias pedagógicas às características de cada grupo.

Além do trabalho desenvolvido nas aulas, tive igualmente a oportunidade de participar ativamente nos diferentes encontros competitivos do DE, desempenhando diversas funções organizativas. No 1.º Encontro Interescolas de Natação (Figura 6), realizado no dia 21 de janeiro de 2026, na Piscina Municipal de Santo Tirso, participei no registo de presenças, distribuição de camisolas e toucas, acompanhamento dos alunos durante a deslocação e dinamização das atividades destinadas aos alunos do nível AMA. Durante este encontro, fui também responsável, juntamente com os meus colegas de estágio, pela realização de atividades lúdicas aquáticas, como a "Caça ao Tesouro", corridas de velocidade e introdução ao polo aquático, promovendo o gosto pela prática da modalidade num contexto competitivo inclusivo. Para além disso, desempenhei ainda funções de juíza de viragem nas provas de 50 metros.



Figura 6: 1.º Encontro Interescolas de Natação

No 2.º Encontro Interescolas de Natação, realizado a 25 de fevereiro de 2026, nas instalações do Ginásio Clube de Santo Tirso, assumi sobretudo funções relacionadas com a organização e registo dos tempos dos participantes nas diferentes provas, através do preenchimento de um ficheiro Excel preparado previamente para o efeito.

Posteriormente, participei também nos dois encontros do CLDE Porto. No 1.º Encontro de Natação do CLDE, realizado a 18 de março de 2026, nas Piscinas Municipais da Póvoa de Varzim, desempenhei funções de distribuição de equipamento aos alunos, supervisão do aquecimento, vigilância do material da escola e cronometragem das provas. Ao longo deste encontro, foi possível observar uma evolução significativa dos alunos ao nível da responsabilidade, autonomia e espírito de equipa.

Já no 2.º Encontro de Natação do CLDE Porto, realizado no dia 22 de abril de 2026, voltei a colaborar na organização e acompanhamento dos alunos, assegurando novamente funções relacionadas com a distribuição de camisolas, supervisão do aquecimento e vigilância do material. Este encontro ficou particularmente marcado pelo ambiente inclusivo vivido durante a participação dos alunos do DE Adaptado, momento que evidenciou os valores de respeito, cooperação e apoio entre todos os participantes, marcado pela entrega do Cartão Branco à escola, por parte da comissão organizadora do encontro.

Ao longo deste ano letivo, considero que consegui criar relações bastante positivas com os alunos envolvidos no DE de Natação. Demonstraram-se sempre empenhados, participativos e motivados, aderindo às atividades por iniciativa própria e revelando gosto

pela modalidade.

Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora para a minha formação enquanto futura professora de EF. A participação no DE proporcionou-me aprendizagens muito significativas ao nível da gestão de grupos, organização de eventos desportivos e acompanhamento dos alunos em contexto competitivo. Para além disso, permitiu-me compreender de forma mais aprofundada a importância do DE enquanto espaço privilegiado de inclusão, desenvolvimento pessoal, cooperação e promoção de estilos de vida ativos.

4. Enquadramento Operacional

Este capítulo representa a síntese de um percurso marcado por múltiplas aprendizagens, desafios constantes e um processo de transformação progressiva enquanto futura professora de EF. O EP constituiu-se como um momento particularmente significativo de aproximação à realidade concreta da profissão docente, permitindo vivenciar de forma direta a complexidade do contexto educativo, onde a imprevisibilidade, a necessidade de decisão imediata e a adaptação permanente se tornaram elementos integrantes do dia-a-dia.

Mais do que apresentar uma descrição sequencial das atividades desenvolvidas, este momento do RE procura traduzir uma leitura crítica da experiência vivida, articulando os acontecimentos mais relevantes com a reflexão produzida ao longo do processo. O objetivo não passa apenas por expor aquilo que foi realizado, mas sobretudo por compreender as razões subjacentes às decisões tomadas, a intencionalidade pedagógica presente em cada opção e o modo como essas escolhas influenciaram o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo deste percurso, fui assumindo de forma cada vez mais consciente a condição de professora em formação, reconhecendo que a construção profissional se faz precisamente na capacidade de identificar fragilidades, questionar práticas e aceitar que o desenvolvimento docente é necessariamente contínuo. A experiência em contexto real obrigou-me a confrontar expectativas iniciais com situações concretas nem sempre previsíveis, exigindo disponibilidade para aprender, ajustar e reinterpretar constantemente a prática.

Progressivamente, a reflexão foi ganhando um lugar central na forma como passei a olhar para o ensino, muito impulsionada pelas situações concretas que fui

experienciando ao longo das aulas. Recordo, por exemplo, momentos em que percebi que o planeamento inicial não se ajustava totalmente à realidade, como aconteceu numa aula em que a gestão do tempo não foi a mais adequada ou quando a organização dos alunos no espaço comprometeu a eficácia das tarefas, obrigando-me a repensar estratégias para aulas futuras. Também situações de indisciplina, como conversas constantes ou alterações indevidas na constituição dos grupos, levaram-me a refletir sobre a importância da clareza nas instruções e da consistência na gestão da turma. Perante estas situações, procurei adotar medidas concretas, como dividir a turma em grupos mais pequenos para facilitar o controlo e a participação dos alunos, reorganizar os exercícios de acordo com o espaço disponível, definir regras mais claras desde o início da aula, interromper momentaneamente as atividades para corrigir comportamentos inadequados e reforçar continuamente aspetos relacionados com a responsabilidade, os atrasos e o cumprimento das normas. Além disso, passei a planear as aulas de forma mais flexível, prevendo alternativas para possíveis constrangimentos e ajustando as tarefas em função das respostas e necessidades da turma. Cada aula deixou, assim, de ser apenas um momento de aplicação de conteúdos, passando a constituir um espaço de análise sobre aquilo que resultava e o que necessitava de reformulação. Este exercício de leitura crítica permitiu-me compreender que ensinar não se resume à execução técnica de procedimentos, mas implica uma atenção constante à realidade concreta, às respostas dos alunos e à necessidade de ajustar continuamente a intervenção pedagógica em função dessas evidências.

A organização deste capítulo estrutura-se em torno das principais dimensões da intervenção pedagógica, nomeadamente a conceção, planeamento, realização, avaliação e reflexão, procurando evidenciar não apenas o trabalho desenvolvido, mas sobretudo as aprendizagens construídas em cada uma dessas dimensões. Mais do que apresentar etapas isoladas, pretende-se mostrar de que forma cada uma delas contribuiu para uma compreensão progressivamente mais consciente da prática docente.

4.1 Conceção de Ensino de EF

Atualmente, existem diversas conceções relativamente ao papel que a EF deve assumir no contexto escolar. A relevância desta disciplina vai muito além da simples prática de atividades físicas e desportivas, assumindo um contributo significativo para o desenvolvimento físico, psicológico e social dos adolescentes (Aquino & Santos, 2024). Contudo, apesar da sua importância reconhecida, a EF continua, em muitos contextos, a

ser desvalorizada quando comparada com outras disciplinas curriculares, sendo por vezes os próprios diretores e professores a não lhe atribuírem o devido reconhecimento no processo educativo.

Apesar dos benefícios amplamente documentados na literatura, a implementação eficaz da disciplina enfrenta diversos constrangimentos no contexto escolar. Uma visão redutora acerca do seu papel pode comprometer o seu potencial formativo e influenciar negativamente a perceção dos alunos relativamente à disciplina. Neste sentido, considera-se que cabe ao professor selecionar atividades pedagógicas capazes de suscitar o interesse dos alunos, bem como diversificar as estratégias de ensino, promovendo um maior envolvimento nas aulas e contribuindo para a construção de uma perceção mais positiva relativamente à prática da EF (Aquino & Santos, 2024). Ainda assim, a procura das soluções mais adequadas nem sempre se revela uma tarefa simples no exercício da função docente.

A docência apresenta uma particularidade relativamente a outras profissões, na medida em que o futuro professor já contactou, ao longo de vários anos, com a realidade escolar enquanto aluno. Contudo, esse contacto corresponde apenas à perspetiva de quem aprende e não de quem ensina. A transição do papel de aluno para o papel de professor implica, inevitavelmente, uma alteração profunda da forma como se compreende a profissão docente, pois passa-se de uma visão centrada na participação nas aulas para uma visão assente na responsabilidade de planear, ensinar, avaliar e gerir um grupo de alunos em simultâneo. Apesar de, ao longo da formação académica em unidades curriculares anteriores ao EP, já terem sido abordadas questões relacionadas com a gestão da aula, a avaliação e a intervenção pedagógica, foi sobretudo no contexto real da prática letiva que tomei verdadeira consciência da complexidade dessas exigências. No meu caso, essa perceção tornou-se particularmente evidente nas primeiras aulas, quando me deparei com a dificuldade de gerir simultaneamente a turma, o tempo de aula e os diferentes momentos de avaliação. Recordo, por exemplo, a realização da avaliação diagnóstica (AD), em que senti dificuldades em observar todos os alunos de forma eficaz, ao mesmo tempo que tentava manter a organização da aula e garantir o envolvimento de todos. Estas experiências permitiram-me compreender que o ensino envolve um conjunto complexo de competências pedagógicas, didáticas e relacionais, indispensáveis ao desempenho profissional, exigindo uma constante capacidade de adaptação às características dos alunos, às dinâmicas da turma e às situações concretas que surgem em contexto de aula.

Desde há muito que existe a preocupação em identificar o perfil ideal do professor

e em determinar quais as estratégias de intervenção pedagógica mais eficazes.
No entanto, não existe consenso relativamente a esta questão, uma vez que a profissão docente se caracteriza pela sua complexidade e pela diversidade de contextos em que se desenvolve (Cunha, 2010).

4.2 Planeamento

O planeamento foi assumindo, ao longo do meu percurso, um papel essencial na forma como organizei e estruturei a minha ação. Mais do que uma simples tarefa, encaro-o como um instrumento que me permite manter a clareza, facilitando a gestão de ideias e reduzindo a dispersão que, por vezes, pode comprometer o foco. Neste contexto, uma das tarefas mais marcantes durante o EP foi, sem dúvida, a elaboração do planeamento de todo o ano letivo, pela sua complexidade e impacto na PP.

Do ponto de vista conceptual, o planeamento corresponde ao "conjunto de decisões prévias à intervenção pedagógica na fase pré-interativa de ensino (que objetivos, o que ensinar, como organizar a aula e as tarefas, como gerir o tempo…)", podendo estruturar-se em diferentes níveis temporais, desde o curto ao longo prazo (Januário, 2017, p. 109). Complementando esta perspetiva, Januário (1996) entende o planeamento como um processo através do qual o professor operacionaliza os conteúdos, ajustando-os às condições concretas do contexto em que intervém.

Desta forma, o planeamento não se limita a uma previsão de tarefas, mas constitui antes um processo dinâmico que favorece a qualidade das aprendizagens, ao permitir uma maior adequação às características dos alunos e do meio envolvente (Matos, 2010). Assim, assume-se como uma referência orientadora para o professor e para os alunos, conferindo intencionalidade e coerência ao processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que respeita as especificidades individuais e contextuais que marcam cada realidade educativa.

"Saio da reunião com a perceção de que o sucesso do nosso trabalho irá depender muito da clareza na comunicação com os alunos e da nossa capacidade de organização."

Reflexão do dia 12 de setembro de 2025

4.2.1 Planeamento Anual

O planeamento anual (Anexo II) assume-se como uma etapa fundamental na organização do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite definir objetivos a alcançar e estruturar, de forma antecipada, a distribuição dos conteúdos ao

longo do ano letivo (Coutinho et al., 2024). Neste sentido, a sua elaboração implicou uma análise cuidada de diversos documentos orientadores, nomeadamente o calendário escolar (Anexo III), que possibilitou identificar o número de aulas disponíveis em cada período, bem como o roulement das instalações, essencial para compreender a gestão e disponibilidade dos espaços ao longo das semanas. Paralelamente, foi necessário recorrer às Aprendizagens Essenciais para definir as modalidades a abordar ao longo do ano letivo, contando também com o apoio da PC, que orientou este processo de decisão. Atendendo ao previsto para o 12.º ano de escolaridade, foi necessário contemplar duas modalidades dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Neste âmbito, procurei envolver os alunos na tomada de decisão, dando-lhes a oportunidade de escolher as modalidades que gostariam de desenvolver. O Futsal e o Voleibol foram as opções mais votadas pela turma, tendo, por isso, integrado o planeamento anual. Para além destas modalidades, foram ainda lecionados conteúdos de Atletismo, Natação, Badminton, Ginástica e Dança, assegurando igualmente o desenvolvimento das áreas da Aptidão Física e do Domínio dos Conhecimentos. Na organização do planeamento, foi também necessário considerar as atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA), de modo a garantir uma articulação coerente entre a prática letiva e as restantes dinâmicas da escola.

Após esta fase inicial, procedeu-se à distribuição das diferentes matérias pelas aulas previstas. Procurou-se, assim, construir um planeamento equilibrado, ajustando o número de aulas destinadas a cada modalidade em função dos objetivos definidos.

Contudo, a concretização deste planeamento revelou-se mais complexa do que inicialmente previsto. Tal como referem Teixeira e Onofre (2009), a tarefa de planear é frequentemente percecionada como exigente, sobretudo devido ao caráter imprevisível do contexto educativo. De facto, ao longo do ano letivo, surgiram diversos constrangimentos que obrigaram a uma reformulação constante do planeamento, nomeadamente condições meteorológicas adversas, que limitaram a utilização dos espaços exteriores, bem como atividades imprevistas que interferiram com o tempo de aula. Para além disso, tornou-se necessário ajustar o número de aulas de determinadas modalidades, tendo em conta o ritmo de aprendizagem e o progresso dos alunos.

Inicialmente, existia a intenção de cumprir o planeamento de forma rigorosa e linear. No entanto, com o decorrer da PP, tornou-se evidente que este deveria ser encarado de forma mais flexível. Esta mudança de perspetiva permitiu compreender o planeamento não como um documento fixo, mas como uma ferramenta dinâmica e adaptável, que deve ser constantemente ajustada às exigências do contexto real. Assim, aquilo que

inicialmente gerava alguma insegurança e frustração acabou por se transformar numa aprendizagem significativa, passando o planeamento a assumir-se como uma linha orientadora da ação docente, aberta a reformulações sempre que necessário, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

"Abordamos alguns pontos essenciais para o planeamento anual, nomeadamente a importância de 'trancar' algumas datas e de sermos rigorosos na organização, tendo em conta que, caso o número de aulas disponíveis seja inferior ao previsto, será necessário rentabilizar ao máximo cada aula."

Reflexão do dia 1 de outubro de 2025

4.2.2 Planeamento das UD

A definição dos conteúdos a integrar em cada Unidade Didática (UD) (Anexo IV), teve como principal referência as orientações presentes nas Aprendizagens Essenciais do 12º ano, constituindo este documento a base para a seleção das matérias a lecionar. Paralelamente, a AD assumiu um papel determinante neste processo, na medida em que permitiu identificar o nível inicial dos alunos e ajustar o ensino às suas necessidades.

De acordo com Bento (1998, p. 13), "as unidades didáticas são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas do processo de ensino aprendizagem", reforçando assim a sua importância na organização do ensino.

Numa fase inicial, selecionei os conteúdos considerados mais relevantes para cada modalidade, procurando adequá-los ao nível da turma. Tal como referem Ponte et al. (2015), é fundamental adequar a profundidade dos conteúdos e as estratégias de ensino às características dos alunos, tendo em conta as suas capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Neste sentido, a predisposição dos alunos para a aprendizagem foi também um fator relevante na construção das UD.

Contudo, a elaboração das UD revelou-se um processo exigente, especialmente na definição e organização dos conteúdos a lecionar em cada aula, bem como na articulação das diferentes funções didáticas, introdução, exercitação, consolidação e avaliação, ao longo da unidade. Inicialmente, senti dificuldades em selecionar e organizar os conteúdos de forma lógica e progressiva, existindo a tendência para incluir demasiados conteúdos e exercícios numa única aula. Com o apoio da PC, compreendi a importância de definir primeiro os conteúdos essenciais de cada aula e, a partir deles, estabelecer

objetivos claros e adequados ao nível dos alunos, ainda que outros conteúdos pudessem surgir de forma complementar.

À semelhança do planeamento anual, também as UD sofreram ajustes ao longo do tempo. Apesar de inicialmente estruturadas com base numa sequência progressiva de conteúdos e em objetivos realistas, a sua concretização revelou-se dependente da evolução dos alunos, do seu ritmo de aprendizagem e da sua motivação. Em vários momentos, verificou-se um desfasamento entre o previsto e o realizado, o que exigiu frequentes reformulações, tanto ao nível dos conteúdos selecionados como das estratégias de ensino utilizadas.

Desta forma, a experiência permitiu compreender que as UD não devem ser encaradas como documentos rígidos, mas sim como instrumentos flexíveis que orientam o processo de ensino-aprendizagem. A sua adaptação constante às características da turma, composta por alunos com diferentes ritmos e níveis de desempenho, revelou-se essencial para ajustar o ensino às necessidades reais dos alunos. Assim, mesmo não sendo possível atingir todos os objetivos inicialmente definidos, foi possível reajustar as estratégias pedagógicas e promover uma evolução global da turma.

"Outra reflexão importante foi a de que precisamos de adaptar sempre o ensino ao contexto da turma. Ou seja, não há um modelo fixo, temos de observar os alunos e ajustar as metodologias às suas necessidades."

Reflexão do dia 10 de setembro de 2025

4.2.3 Planeamento das Aulas

O plano de aula (Anexo V), constitui o nível mais específico do processo de planeamento, assumindo-se como um instrumento orientador da ação pedagógica em contexto real. De acordo com Ribeiro (2016), este documento traduz-se num conjunto de ações previamente estruturadas com o objetivo de potenciar as aprendizagens dos alunos, permitindo ao professor organizar de forma intencional a sua intervenção.

Numa fase inicial do EP, em reunião de NE com a PC, foram apresentadas e discutidas as diferentes estruturas de plano de aula elaboradas pelas EE. Apesar de existirem algumas diferenças, verificou-se uma grande semelhança entre os documentos, tendo sido necessárias apenas pequenas adaptações, o que permitiu iniciar o processo de planificação com maior segurança. O modelo adotado incluía um conjunto de informações essenciais, como o número da aula, data, espaço, unidade didática, número de alunos, material, objetivos e sumário, estando ainda organizado em três momentos

distintos: parte inicial, parte fundamental e parte final.

A parte inicial da aula correspondia, de forma geral, ao momento de aquecimento, articulado com os conteúdos da UD, com o objetivo de preparar os alunos do ponto de vista físico e motor. Para além disso, assumia também uma função organizativa, permitindo estruturar a turma e preparar a dinâmica da aula. A parte fundamental constituía o ponto central da aula, onde se procurava desenvolver os conteúdos e atingir os objetivos previamente definidos, exigindo uma gestão equilibrada do tempo para garantir que todos os alunos pudessem realizar as tarefas propostas. Já a parte final era associada ao retorno à calma e à reflexão. Contudo, ao longo do EP, foi frequentemente utilizada para o retorno à calma a transmissão de informações importantes, como tarefas/trabalhos a entregar. Ainda assim, reconheço que, em alguns momentos, a gestão do tempo condicionou a realização deste momento de reflexão final, evidenciando a necessidade de melhorar a organização temporal da aula.

No que diz respeito à definição dos objetivos, revelou-se, numa fase inicial, uma das maiores dificuldades sentidas. Existia a tendência para descrever de forma extensa os conteúdos ou as tarefas da aula, em vez de explicitar claramente aquilo que se pretendia que os alunos fossem capazes de realizar no final da mesma. Após orientação da PC e reflexão sobre esta questão, tornou-se mais evidente que os objetivos deveriam ser concretos, claros e centrados nas aprendizagens dos alunos. Neste sentido, os objetivos passaram a assumir um papel estruturante no planeamento, funcionando não apenas como uma meta da aula, mas também como um elemento de articulação entre as diferentes aulas.

Relativamente ao acompanhamento do processo de planificação, os planos de aula eram colocados previamente na Drive, para acesso da PC, que, embora disponibilizasse feedback quando necessário, privilegiava uma postura de autonomia, incentivando a experimentação e a reflexão sobre a prática. Esta abordagem vai ao encontro do que é referido por Glenn (2006), ao destacar que "o fornecimento de um feedback construtivo, a partilha de conhecimentos e ideias, a permissividade e a capacidade de criar um ambiente de trabalho positivo, são os aspetos fundamentais evidenciados" (Glenn cit. por Silveira et al., 2014, p. 318).

Numa fase inicial, sentia necessidade de recorrer constantemente ao plano de aula impresso como forma de segurança, mesmo que, na prática, raramente o consultasse durante a lecionação. Com o decorrer do EP, esta dependência foi diminuindo progressivamente, dando lugar a uma maior confiança nas decisões tomadas e na

capacidade de conduzir a aula de forma autónoma. Este processo refletiu uma evolução significativa ao nível da segurança e domínio da PP.

Por outro lado, a heterogeneidade da turma levou à necessidade de diferenciar o ensino, implicando a preparação de variantes dos exercícios, mais simples ou mais complexas, de acordo com o nível dos alunos. Inicialmente, esta adaptação em tempo real revelou-se desafiante, no entanto, com o aumento da experiência e a realização de um planeamento mais antecipado, foi possível prever diferentes cenários e garantir respostas mais adequadas às necessidades dos alunos.

Importa ainda salientar que, à semelhança de outros níveis de planeamento, o plano de aula não deve ser entendido como um documento rígido. Ao longo da PP, tornou-se evidente a necessidade de ajustar o que estava previamente definido, não só em função da resposta dos alunos, mas também da gestão do tempo disponível em cada aula. Esta capacidade de adaptação revelou-se essencial para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

"Para finalizar, após ter terminado a aula, senti que existem alguns aspetos que ainda devem ser trabalhados, nomeadamente, a questão da gestão do tempo, tendo em conta que perdi o controlo do mesmo (…)"

Reflexão do dia 18 de setembro de 2025

4.2.4 Gestão e Clima da Aula

A gestão e o clima da aula constituíram uma das áreas mais desafiantes e, simultaneamente, uma das que mais contribuíram para o meu desenvolvimento profissional ao longo do EP.

Os alunos da turma caracterizavam-se por serem muito conversadores, apresentando frequentemente dificuldades em manterem a atenção durante os momentos de instrução. Esta realidade tornou-se evidente desde a aula de apresentação e foi uma constante ao longo de grande parte do ano letivo. Em diversas situações, vi-me obrigada a interromper explicações para recentrar a atenção dos alunos, repetir informações já transmitidas ou reforçar regras básicas de funcionamento da aula. Embora os alunos fossem, de um modo geral, educados e respeitadores, a sua necessidade constante de interação e conversa dificultava a criação de momentos de concentração, particularmente durante as instruções iniciais e transições entre tarefas.

Durante os primeiros meses, senti algumas dificuldades em encontrar estratégias eficazes para lidar com estas situações. Muitas vezes, procurava resolver os

comportamentos através de sucessivas chamadas de atenção, o que nem sempre produzia os resultados pretendidos. Além disso, ocorreram episódios que exigiram uma intervenção mais firme da minha parte, nomeadamente situações de incumprimento das regras da aula, comportamentos inadequados nos balneários e fora deles, atrasos recorrentes, alterações dos grupos de trabalho sem autorização e atitudes pouco adequadas durante algumas tarefas. Estas situações levaram-me a compreender que uma gestão eficaz da aula depende não apenas da qualidade do planeamento, mas também da capacidade do professor de estabelecer limites claros e agir de forma consistente, sendo que a definição de regras, rotinas e expectativas claras constitui um dos pilares da gestão eficaz do comportamento dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000).

Ao longo da PP, fui desenvolvendo progressivamente maior segurança na minha intervenção. As observações realizadas pela PC, as reuniões de NE e a reflexão sistemática sobre a minha prática permitiram-me compreender que a prevenção dos comportamentos inadequados é, muitas vezes, mais eficaz do que a sua correção. Neste sentido, comecei a adotar estratégias preventivas como a definição mais clara das regras de funcionamento e uma ocupação e presença mais eficaz do espaço de aula, procurando manter sempre contacto visual com a maioria dos alunos, o que vai ao encontro da perspetiva de Siedentop & Tannehill (2000), que defendem uma abordagem preventiva da gestão da aula, assente na antecipação dos comportamentos e na supervisão constante dos alunos.

Os comportamentos disruptivos foram diminuindo ao longo do ano letivo e os alunos passaram a responder de forma mais positiva às orientações dadas. Embora continuasse a ser necessário intervir pontualmente em determinadas situações, sobretudo nos momentos de transição entre tarefas, a frequência e intensidade desses comportamentos foram significativamente inferiores às verificadas no início do EP.

Relativamente à gestão da aula, as principais dificuldades centraram-se na gestão do tempo e na resolução de imprevistos. Inicialmente, tendia a prolongar determinadas tarefas para além do previsto, sobretudo quando os alunos demoravam mais tempo do que o esperado para iniciar ou compreender os exercícios. Com a experiência adquirida, fui conseguindo melhorar a monitorização do tempo e ajustar as tarefas às necessidades reais dos alunos.

Também a minha movimentação no espaço de aula sofreu uma evolução significativa. Nas primeiras intervenções, concentrava frequentemente a atenção em determinados grupos ou alunos, perdendo por vezes a visão global da turma.

Progressivamente, desenvolvi uma maior consciência da importância do posicionamento e da circulação constante pelo espaço, conseguindo supervisionar os alunos de forma mais eficaz e prevenir comportamentos inadequados antes que estes se pudessem acontecer.

Apesar dos desafios encontrados, considero que consegui construir uma relação pedagógica positiva com os alunos. Esta relação revelou-se fundamental para a melhoria gradual do clima de aula e para a gestão dos comportamentos. No final do EP, sentia-me claramente mais confiante, mais segura e mais preparada para lidar com situações de indisciplina e para promover um ambiente de aprendizagem mais organizado, positivo e favorável ao sucesso dos alunos.

Esta realidade teve igualmente impacto na implementação dos modelos de ensino. Embora tenha procurado integrar estratégias associadas a modelos mais centrados no aluno, devido às características dos alunos nem sempre foi possível aplicar os modelos na sua plenitude, uma vez que a prioridade passou, muitas vezes, por garantir um clima de aula adequado e condições favoráveis à aprendizagem. Esta opção permitiu criar uma base organizacional mais sólida para, posteriormente, promover uma participação mais autónoma e responsável dos alunos, indo ao encontro da perspetiva defendida por Mesquita et al. (2021), segundo a qual a criação de ambientes positivos de aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de gestão, instrução e relacionamento constituem condições essenciais para a responsabilização e autonomia progressiva dos alunos.

4.2.5 Modelos de Ensino

A pertinência dos modelos de ensino em EF depende dos objetivos definidos para o processo de ensino-aprendizagem, não existindo um modelo que responda eficazmente a todos os contextos. A sua aplicação deve ser ajustada às características dos alunos, às especificidades de cada modalidade e ao contexto em que decorre a PP.

Ao longo da minha PP fui percebendo que não existe um modelo ideal nem uma estratégia que resulte da mesma forma em todas as turmas. Neste sentido, iniciei a PP recorrendo, maioritariamente, a estratégias mais centradas no professor. Esta opção deveu-se ao facto de ainda não conhecer os alunos, as suas competências motoras, as dinâmicas da turma e por ainda não existirem rotinas de funcionamento bem estabelecidas. Nesta fase senti necessidade de assumir um maior controlo da aula, procurando criar regras claras de funcionamento e um clima favorável à aprendizagem, embora este último não tenha sido concretizado da forma como pretendia.

À medida que fui conhecendo melhor a turma e adquirindo maior confiança na condução

das aulas, procurei proporcionar aos alunos um papel cada vez mais ativo no processo de aprendizagem. Contudo, compreendi igualmente que esta transição não acontece da mesma forma em todas as modalidades nem com todos os alunos. Em determinados momentos revelou-se necessário recorrer novamente a estratégias mais diretivas, sobretudo quando os alunos demonstravam dificuldades na compreensão das tarefas ou na execução de determinados conteúdos. Como referem Bessa Pereira et al. (2022), compete ao professor apoiar os alunos sempre que estes ainda não conseguem resolver autonomamente determinadas situações, conduzindo-os progressivamente para níveis superiores de aprendizagem.

Assim, ao longo das diferentes UD procurei articular diferentes modelos de ensino, selecionando as estratégias que melhor respondiam às características dos alunos, aos objetivos definidos e às dificuldades identificadas em cada modalidade. Foi precisamente esta necessidade de adaptação constante que mais contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, permitindo-me compreender que são os modelos de ensino que devem estar ao serviço da aprendizagem e não o contrário.

"Ao longo do estágio fui percebendo que ensinar não passa por encontrar o modelo de ensino ideal, mas por saber adaptar a nossa intervenção às necessidades da turma. Muitas das decisões que tomei surgiram precisamente daquilo que os alunos me iam mostrando aula após aula, obrigando-me a reajustar estratégias e a olhar para o planeamento como um documento flexível e não como algo fechado."

Reflexão do dia 2 de junho de 2026

4.2.5.1 O Futsal – Potenciar Competências já Existentes

O Futsal foi um dos JDC selecionados pelos alunos e, desde a AD, revelou-se uma das modalidades em que a turma apresentava maior competência. A maioria dos alunos demonstrava facilidade na relação com a bola, qualidade técnica e uma boa compreensão dos princípios básicos do jogo, situação que acabou por corresponder às informações recolhidas no questionário inicial (Figura 5), onde vários alunos referiram praticar Futebol ou Futsal fora do contexto escolar.

Perante esta realidade, compreendi que a UD não deveria centrar-se apenas na consolidação dos fundamentos técnicos, mas sobretudo na melhoria da compreensão do jogo e da tomada de decisão. Apesar das diferenças entre alunos, a turma evidenciava um nível global bastante positivo, permitindo propor tarefas mais exigentes desde as primeiras aulas. Neste sentido, apesar de recorrer ao Modelo de Instrução Direta (MID)

para corrigir determinados conteúdos técnicos, procurei privilegiar tarefas em contexto de jogo reduzido, próximas dos princípios do Teaching Games for Understanding (TGfU), estimulando a tomada de decisão, a comunicação e a ocupação funcional do espaço.

Uma das primeiras aprendizagens desta UD não esteve relacionada com os alunos, mas sim com a minha própria intervenção. Durante a AD apercebi-me de que a grelha de observação que havia construído incluía demasiados critérios, dificultando simultaneamente a avaliação e a condução da aula. Após refletir sobre esta situação e discutir a mesma com a PC, simplifiquei os parâmetros, elaborando duas grelhas de observação, de acordo com os diferentes níveis dos alunos. Esta alteração permitiu tornar o processo de avaliação mais objetivo e funcional, facilitando igualmente o feedback.

A organização dos grupos foi igualmente ajustada ao longo da UD. Tendo em conta o comportamento da turma e a necessidade de garantir um maior controlo da dinâmica da aula, optei por dividir os alunos em dois grupos homogéneos. Para além de facilitar a gestão do comportamento, esta organização permitiu adequar as tarefas ao nível de desempenho de cada grupo, evitando que os alunos com menor capacidade fossem constantemente condicionados pelos colegas mais experientes. Consequentemente, foi possível proporcionar um maior tempo de prática, aumentar a participação de todos os alunos e criar um contexto de aprendizagem mais equilibrado e favorável à evolução de cada um. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, não só ao nível da aprendizagem dos conteúdos da modalidade, mas também na melhoria do clima da aula, permitindo uma intervenção pedagógica mais próxima e um acompanhamento mais individualizado dos alunos.

Esta UD reforçou a minha convicção de que a escolha dos modelos de ensino deve partir sempre da realidade da turma. Neste caso, o bom nível inicial dos alunos permitiu privilegiar situações de jogo desde cedo, centrando o processo de ensino na compreensão do jogo e não apenas na aprendizagem isolada das habilidades técnicas.

4.2.5.2 O Voleibol – Entre a Experiência e o Desafio de Ensinar

O Voleibol foi também um dos JDC selecionados pelos alunos e, simultaneamente, uma das modalidades com que sempre me senti mais confortável, fruto do meu percurso enquanto atleta federada. Naturalmente, iniciei esta UD com um sentimento de confiança relativamente ao ensino da modalidade. Contudo, rapidamente compreendi que dominar os conteúdos não significa, necessariamente, saber ensiná-los,

sendo fundamental adaptar esse conhecimento às características e necessidades da turma.

A AD foi realizada em situação de jogo 4x4 e permitiu verificar que, apesar da boa capacidade motora evidenciada pela maioria dos alunos, persistiam dificuldades em aspetos fundamentais para o desenvolvimento do jogo, nomeadamente na posição base, nos deslocamentos, na comunicação entre colegas, na construção da jogada e no conhecimento das regras da modalidade. Neste sentido, procurei articular as Aprendizagens Essenciais com os princípios do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), privilegiando uma progressão que permitisse consolidar gradualmente a compreensão do jogo antes da sua complexificação (Mesquita et al., 2015). Assim, as tarefas analíticas surgiam sempre articuladas com situações de jogo reduzido, permitindo aos alunos compreender a aplicação prática dos conteúdos trabalhados.

Sempre que necessário, recorri igualmente ao MID, sobretudo através da demonstração das habilidades técnicas, do feedback corretivo e do questionamento constante. Assim, procurei que os alunos refletissem constantemente sobre as decisões tomadas em jogo, incentivando aspetos como a comunicação ("minha"), a construção da jogada e a ocupação correta dos espaços, conteúdos que foram sendo reforçados ao longo da UD. Ao longo das aulas fui observando uma evolução bastante positiva da turma, sobretudo na compreensão das dinâmicas do jogo, onde os alunos passaram a comunicar de forma mais eficaz, a organizar melhor as ações ofensivas e defensivas e a demonstrar maior conhecimento das regras da modalidade.

Tal como aconteceu nas restantes matérias, o recurso à demonstração e ao feedback individualizado revelou-se determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Considero igualmente que a minha experiência enquanto praticante facilitou a demonstração das habilidades técnicas e a identificação dos principais erros de execução. No entanto, foi esta UD que me fez compreender que ensinar exige muito mais do que dominar uma modalidade.

"Por ser uma modalidade com a qual sempre tive uma ligação muito próxima, senti-me particularmente confortável. Ainda assim, foi necessário adaptar a linguagem, simplificar algumas tarefas e insistir constantemente na comunicação e na compreensão do jogo. À medida que as aulas foram decorrendo, foi gratificante observar a evolução dos alunos nestes aspetos, percebendo que pequenas alterações nas estratégias utilizadas tiveram um impacto muito positivo na aprendizagem."

Reflexão da Unidade Didática de Voleibol – março de 2026

4.2.5.3 O Atletismo – Entre a Organização e a Adaptação

O Atletismo foi uma das matérias que mais reajustes exigiu ao longo do ano letivo, sobretudo devido aos constrangimentos associados aos espaços disponíveis para a sua lecionação. Inicialmente, o planeamento anual contemplava o trabalho da resistência, do triplo salto e da corrida de barreiras. Contudo, a impossibilidade de utilização da caixa de areia obrigou à reformulação da UD, centrando-se no desenvolvimento da resistência e da corrida de barreiras.

Numa primeira fase, o trabalho centrou-se no desenvolvimento da resistência aeróbia, recorrendo a diferentes estratégias, como corrida contínua, circuitos motores e tarefas articuladas com a Aptidão Física. Sempre que possível procurei diversificar os exercícios, de forma a manter os alunos envolvidos e a tornar uma matéria, por vezes pouco motivadora, mais dinâmica e significativa. Posteriormente, na abordagem à corrida de barreiras, já com a resistência e a velocidade consolidadas, foi necessário articular a utilização da pista com outros docentes, o que fez com que em determinados momentos, o tempo despendido na preparação do material condicionou o número de percursos realizados pelos alunos.

Um dos aspetos que mais marcou esta UD foi a constante preocupação com a gestão do comportamento dos alunos. Apesar da evolução observada relativamente ao início do ano letivo, continuei a sentir necessidade de estruturar cuidadosamente a organização das tarefas, reduzindo tempos de espera e distribuindo os alunos por diferentes estações de trabalho. As reflexões realizadas após cada aula permitiram-me compreender que grupos demasiado numerosos favoreciam comportamentos desviantes e diminuíam o tempo útil de prática. Sempre que reorganizei os alunos em grupos mais reduzidos e distribuí melhor o espaço disponível, observei uma participação mais ativa, um maior envolvimento nas tarefas e uma melhoria significativa do clima da aula.

4.2.5.4 A Ginástica – Do Receio à Confiança

A Ginástica Acrobática foi uma das matérias que mais me desafiou no início da PP. A exigência técnica e a necessidade de garantir elevados níveis de segurança fizeram com que investisse mais tempo na preparação das aulas e na procura de estratégias que permitissem aos alunos aprender de forma progressiva e segura. Com o decorrer da UD, esse receio inicial foi dando lugar a um sentimento de confiança e satisfação.

Desde o início procurei estruturar a aprendizagem de forma progressiva, iniciando a UD com o ensino das pegas, das ajudas, dos montes e desmontes e da construção de

figuras simples. A avaliação formativa (AF) centrou-se, numa primeira fase, na construção de figuras em duplas. Posteriormente, já no 3.º período, os alunos evoluíram para a elaboração de coreografias em pares, integrando as figuras previamente aprendidas e elementos de ligação.

Ao longo da UD, recorri à utilização de skillcards e de demonstrações realizadas pelos próprios alunos, estratégias que facilitaram a compreensão das tarefas e promoveram uma maior autonomia dos grupos. Numa fase posterior, a visualização de um vídeo de uma coreografia de Ginástica Acrobática serviu igualmente como referência para a construção das sequências apresentadas pelos alunos.

Outro aspeto que considerei determinante foi a organização dos grupos e do espaço de trabalho. Sempre que necessário, procedi ao reajuste dos grupos e, após reflexão sobre algumas aulas, percebi que uma melhor distribuição dos alunos pelos praticáveis permitia aumentar o tempo útil de prática, reduzir tempos de espera e melhorar o comportamento da turma. Estas pequenas alterações revelaram-se importantes para criar um ambiente de aprendizagem mais organizado e seguro.

Esta UD permitiu-me compreender que a segurança, a organização e a autonomia dos alunos caminham lado a lado. Mais do que ensinar conteúdos específicos da matéria, senti que consegui criar um ambiente de cooperação e confiança, refletindo-se na evolução demonstrada pelos alunos ao longo das aulas.

"Ao terminar esta UD, fiquei particularmente satisfeita com o percurso realizado. A Ginástica Acrobática era uma das matérias que mais me desafiava no início da PP, mas a evolução demonstrada pelos alunos fez-me ganhar confiança na minha intervenção. Considero que a progressão das tarefas, a organização dos grupos e a constante preocupação com a segurança contribuíram para que os alunos evoluíssem de forma consistente, transformando esta numa das experiências mais gratificantes da minha PP."

Reflexão do dia 14 de maio de 2026

4.2.5.5 O Badminton – Entre a Técnica e o Jogo

O Badminton foi uma das matérias em que a turma evidenciou um nível de desempenho globalmente satisfatório. A AD permitiu verificar que a maioria dos alunos já conseguia sustentar o volante e manter trocas de batimentos de forma consistente, pelo que a UD incidiu essencialmente no aperfeiçoamento técnico e na aplicação dos diferentes batimentos em contexto de jogo.

A progressão das aprendizagens foi organizada de forma gradual. Após a

consolidação das pegas de raquete, da posição base e do serviço longo, foram introduzidas diferentes sequências de batimentos, integrando progressivamente o *clear*, o *amorti*, o *lob*, o *drive* e o remate. À medida que os alunos consolidavam estes conteúdos, estes eram transferidos para situações de jogo 1x1, permitindo-lhes aplicar as aprendizagens em contexto de jogo e melhorar a tomada de decisão.

Um dos principais constrangimentos esteve relacionado com o espaço disponível para a lecionação, uma vez que apenas dispúnhamos de um terço do pavilhão. Para ultrapassar esta limitação, a turma foi dividida em dois grupos, alternando entre tarefas de Badminton e de Aptidão Física. Esta organização permitiu otimizar o tempo útil de prática, manter os alunos constantemente envolvidos e contribuir para uma melhor gestão do comportamento da turma.

4.2.5.6 A Natação – Adaptar o Ensino sem abdicar da Intencionalidade Pedagógica

A Natação constituiu uma das matérias que mais exigiu capacidade de adaptação ao longo da minha PP. Ainda antes do início da UD tinha a intenção de implementar alguns princípios do Modelo Multidisciplinar da Natação, por considerar que este proporciona aos alunos uma visão mais abrangente das diferentes disciplinas da Natação.

Contudo, rapidamente percebi que as condições existentes não permitiriam concretizar essa ideia da forma inicialmente idealizada. O reduzido número de aulas previsto para esta matéria, aliado ao facto de apenas dispormos de duas pistas para toda a turma, devido à realização simultânea de uma aula de natação, condicionou significativamente a organização das aulas e obrigou-me a redefinir prioridades. Perante este contexto, optei por centrar a intervenção nos conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais, procurando, ainda assim, preservar alguns dos princípios pedagógicos que considero importantes para o ensino da Natação.

Assim, os alunos foram organizados de acordo com o nível de desempenho e de avaliação selecionado. Os alunos de nível introdutório desenvolveram conteúdos relacionados com a adaptação ao meio aquático, através de exercícios de equilíbrio, respiração, deslizes e introdução à pernada de crawl. Já os alunos de nível elementar centraram o trabalho no aperfeiçoamento técnico dos estilos de crawl e costas, bem como das respetivas partidas, permitindo adequar as tarefas às necessidades de cada grupo.

Embora a organização das aulas tenha privilegiado a Natação Pura, procurei não abandonar completamente a ideia inicial. Sempre que as condições o permitiram, introduzi pequenos momentos inspirados nas restantes disciplinas, nomeadamente na

Natação Artística e no Polo Aquático, sobretudo durante o aquecimento e o retorno à calma.

Outra decisão que sofreu alterações ao longo da UD relacionou-se com a avaliação. Inicialmente não tinha previsto considerar o tempo de realização dos vinte e cinco metros como critério diferenciador, uma vez que o mesmo não constava nas Aprendizagens Essenciais. No entanto, após refletir sobre esta questão com a PC, compreendi que este poderia constituir um complemento na diferenciação entre alunos com desempenho técnico semelhantes. Ainda assim, o tempo não assumiu um caráter determinante na classificação, funcionando apenas como um elemento adicional de análise do desempenho.

Apesar dos constrangimentos existentes, considero que os objetivos definidos para a UD foram atingidos. Esta experiência fez-me compreender que nem sempre é possível implementar os modelos de ensino exatamente como os idealizamos. No entanto, reforçou igualmente a importância de manter a intencionalidade pedagógica, encontrando soluções que permitam responder às limitações do contexto sem comprometer a qualidade das aprendizagens.

4.2.5.7 A Dança – O Culminar de todo o Percurso

A Dança foi, sem dúvida, a UD que mais satisfação me proporcionou lecionar. Embora o planeamento previsse a abordagem do Chá-Chá-Chá, os alunos propuseram a construção de uma coreografia autónoma, diferente da inicialmente prevista. Considerando a vontade demonstrada e o potencial pedagógico desta proposta, decidi aceitar e proporcionar-lhes um papel mais ativo no processo de aprendizagem.

Esta decisão exigiu a definição de estratégias que promovessem a responsabilização dos alunos ao longo das aulas. Assim, foram estabelecidos critérios para a construção da coreografia e uma data limite para a sua apresentação. Após a sua aprovação, os alunos tiveram ainda de entregar um documento com o respetivo esquema coreográfico, permitindo acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido e assegurar que os objetivos inicialmente definidos estavam a ser cumpridos. Tal como referem Silverman, Kulinna e Crull (citado em Rosado & Mesquita, 2009), a responsabilização no cumprimento de tarefas promove elevados níveis de empenho.

"Foi uma aula em que senti a turma mais responsável e unida, tendo alguns alunos demonstrado disponibilidade para ajudar os colegas cujos grupos estavam incompletos. Esta atitude de cooperação e entreajuda permitiu que ninguém fosse prejudicado na

preparação da avaliação e fez-me perceber que a autonomia concedida à turma estava a ser acompanhada pelo compromisso necessário."

Reflexão do dia 26 de maio de 2026

Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora. O trabalho desenvolvido em conjunto contribuiu para um ambiente de cooperação, responsabilidade e entreajuda, tornando esta uma das experiências mais gratificantes do meu EP.

4.2.5.8 Para Além da Prática – Formar Cidadãos Ativos e Responsáveis

Ao longo da PP procurei que a EF não se limitasse ao desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos, mas que contribuísse também para a formação de cidadãos mais conscientes, autónomos e responsáveis. Neste sentido, a Aptidão Física, o Domínio Teórico e o projeto de Cidadania e Desenvolvimento assumiram um papel complementar, permitindo abordar conteúdos relacionados com a saúde, o exercício físico, a segurança e os valores associados à prática desportiva.

Desde a AD e da caracterização inicial da turma, tornou-se evidente que, apesar de a maioria dos alunos apresentar níveis de aptidão física satisfatórios, nem sempre era atribuída a devida importância ao trabalho desenvolvido nesta área. Em muitos casos, a Aptidão Física era encarada apenas como um conjunto de testes a realizar ao longo do ano letivo, desvalorizando o seu contributo para a promoção da saúde e para a adoção de hábitos de vida saudáveis. Esta realidade levou-me a procurar estratégias que despertassem um maior interesse dos alunos, incentivando-os a compreender a importância do exercício físico para além do contexto escolar.

Ao longo das aulas práticas, foram implementadas diferentes formas de trabalho da Aptidão Física, como circuitos motores, Tabatas, AMRAP, corridas em equipa e outros formatos diversificados. Através destas estratégias procurei transmitir aos alunos a ideia de que a prática de exercício físico não se resume a um único método, devendo estar associada ao prazer e à possibilidade de ser mantida ao longo da vida.

Esta preocupação refletiu-se igualmente na avaliação, através da elaboração de um circuito motor devidamente fundamentado. Como estratégia de consolidação dos conteúdos, foi ainda realizado um Kahoot de revisão para preparação da avaliação teórica.

A preocupação em formar alunos mais conscientes estendeu-se igualmente ao trabalho desenvolvido no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento. A temática dos Comportamentos de Prevenção e Mitigação de Riscos Coletivos permitiu sensibilizar os

alunos para a importância da adoção de comportamentos responsáveis perante situações de emergência. Após a participação numa palestra dinamizada pela Proteção Civil de Santo Tirso, os alunos elaboraram um plano de evacuação da turma em caso de sismo e uma proposta de kit de emergência, culminando com a simulação de um cenário de sismo em contexto de aula.

Para além destes conteúdos, o Domínio Teórico constituiu também um espaço privilegiado para abordar valores associados à prática desportiva, como o respeito, o *fair play*, a responsabilidade e a ética. Mais do que transmitir conhecimentos, procurei que os alunos compreendessem a importância destes princípios nas aulas de EF e, sobretudo, na sua vida enquanto cidadãos.

Através da articulação entre prática, teoria e cidadania, procurei contribuir para a formação de alunos mais autónomos, responsáveis e conscientes da importância de adotarem estilos de vida ativos e saudáveis, levando comigo a convicção de que educar em EF é, acima de tudo, educar para a vida.

4.2.6 As observações e as reflexões

A observação e a reflexão assumem um papel central no desenvolvimento da PP, permitindo ao professor analisar criticamente a sua intervenção e ajustar as suas estratégias de ensino. Neste sentido, observar não se limita ao ato de ver, mas implica interpretar e atribuir significado ao que acontece em contexto de ensino-aprendizagem. Tal como referem Damas e De Ketele (1985), a observação consiste num processo de recolha, codificação e interpretação de dados, estando ao serviço da avaliação pedagógica e da compreensão das necessidades, dificuldades e progressos dos alunos.

Ser um profissional reflexivo implica encarar a prática como um espaço de análise crítica, questionando a realidade pedagógica e reformulando as formas de atuação. Gonçalves e Trindade (2010) referem que esta capacidade permite ao professor analisar, refletir e reconstruir a sua intervenção, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Ao longo do ano letivo, este processo esteve presente de forma contínua, não só através da observação das aulas da PC e da minha colega de NE, mas também por meio da realização de reflexões escritas sobre a minha própria prática.

Relativamente às estratégias utilizadas, ao longo do ano letivo recorri a duas formas distintas de observação das aulas da minha colega de NE. No 1.º período, utilizei maioritariamente a observação sistemática (Anexo VI), caracterizada por uma estrutura previamente definida e por critérios específicos de análise, permitindo uma leitura mais

rigorosa dos comportamentos observados. Este tipo de observação "coloca em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos, utilizando técnicas rigorosas" (Reuchlin, 1969, citado por Estrela, 1986, p. 42). Nos períodos seguintes, a observação assumiu um carácter mais flexível, recorrendo-se à observação não sistemática, baseada numa análise mais global e contextualizada, dependente da perceção do observador.

A observação das aulas permitiu identificar diferentes estratégias pedagógicas, nomeadamente ao nível da instrução, organização e feedback, contribuindo para a melhoria da minha prática. Durante as observações realizadas à minha colega e PC, apercebi-me, por exemplo, da importância da forma como o professor organiza os alunos no espaço e transmite as instruções de forma objetiva, aspetos que inicialmente senti dificuldade em controlar nas minhas próprias aulas. Recordo algumas situações em que os alunos se mostravam demasiado conversadores ou em que a organização das tarefas não permitia um envolvimento eficaz de toda a turma, levando-me a perceber a necessidade de reduzir o tempo de explicação, posicionar-me melhor no espaço e definir regras mais claras antes do início dos exercícios. A observação destas estratégias em contexto real ajudou-me a compreender como pequenos ajustes na comunicação, na gestão do espaço e na organização dos grupos podem influenciar diretamente o comportamento e o empenho dos alunos. De acordo com Mendes et al. (2012), esta competência permite ao professor identificar, classificar e intervir de forma mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, foi sobretudo através da reflexão sobre essas observações e sobre a minha própria intervenção que consegui compreender os aspetos que precisava de melhorar e reajustar progressivamente a minha PP.

Paralelamente, as reuniões com o NE revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento deste processo reflexivo, permitindo a partilha de opiniões, a discussão de estratégias e a construção conjunta de soluções.

Inicialmente, encarei a reflexão como uma tarefa obrigatória, contudo, ao longo do tempo, fui reconhecendo a sua importância para a melhoria da minha PP. Foi através deste processo que consegui ajustar estratégias, corrigir dificuldades e consolidar práticas mais eficazes. Tal como refere Alarcão (1996), a reflexividade implica uma predisposição para a mudança, sendo essencial para o desenvolvimento da autonomia profissional.

"Em relação à observação, no primeiro período recorri sobretudo à observação sistemática, o que me permitiu identificar perdas de tempo útil de prática, otimizar a organização das tarefas e compreender melhor o funcionamento das aulas. Com a prática, esta tarefa tornou-se mais fluida e natural, permitindo-me no segundo período iniciar uma

observação não sistemática, mais adequada ao momento em que me encontro."

Reflexão do dia 6 de janeiro de 2026

"Apesar dos progressos, reconheço a importância de continuar a desenvolver a minha autonomia, capacidade de adaptação e reflexão crítica, procurando diversificar estratégias e responder de forma cada vez mais eficaz às necessidades dos alunos."

Reflexão do dia 14 de abril de 2026

4.3 Avaliação para a Aprendizagem

Ao longo do EP, a avaliação destacou-se como uma das dimensões mais exigentes e significativas da PP. Mais do que um simples processo de verificação de desempenhos, compreendi que avaliar implica uma responsabilidade pedagógica e ética, exigindo do professor não apenas rigor, mas também capacidade de análise, coerência e sensibilidade face às características dos alunos.

Esta perspetiva levou-me a encarar a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens, mais orientado para a regulação do ensino do que para a simples classificação final. Neste sentido, a avaliação assume-se como um instrumento que permite apoiar o desenvolvimento dos alunos, promovendo o seu envolvimento e a sua progressão.

Esta visão aproxima-se do conceito de Avaliação para a Aprendizagem (Assessment for Learning), entendido como um processo através do qual a informação recolhida pela avaliação é utilizada para apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos De acordo com Black e Wiliam (1998, 2009), a avaliação deve fornecer evidências que permitam ao professor ajustar o ensino e aos alunos compreender o seu progresso, identificar dificuldades e definir estratégias de melhoria. Na área da EF, Moura et al. (2021) defendem igualmente que a avaliação deve assumir um papel regulador e formativo, promovendo a participação ativa dos alunos e contribuindo para aprendizagens mais significativas.

Com base nesta abordagem, procurei estruturar a minha intervenção articulando diferentes momentos e finalidades da avaliação, nomeadamente a AD, a AF e contínua e a avaliação sumativa (AS), entendendo-as como dimensões complementares de um mesmo processo de ensino-aprendizagem.

4.3.1 Avaliação Diagnóstica

No âmbito do processo avaliativo, todas as modalidades iniciavam com a

realização de um AD e culminavam com a AS, permitindo estruturar o ensino de forma progressiva e ajustada às características dos alunos. A AD, realizada no início de cada UD, teve como principal objetivo identificar os conhecimentos e competências iniciais dos alunos, tanto ao nível prático como teórico. Neste sentido, esta forma de avaliação possibilita ao professor situar-se numa dimensão projetiva da sua intervenção, antecipando estratégias de ensino adequadas (Carvalho, 1994), bem como identificar os saberes prévios dos alunos (Haydt, 2008, cit. por Freitas et al., 2014).

Com base nos resultados obtidos na AD, foi possível estruturar e ajustar as UD, definindo objetivos realistas e adequados aos níveis dos alunos da turma. Para tal, recorri à utilização de grelhas de avaliação, onde os diferentes conteúdos eram classificados segundo uma escala simples de 1 a 3 (1- não faz, 2- faz, 3- faz bem), facilitando a recolha e interpretação dos dados.

Numa fase inicial, senti algumas dificuldades na aplicação deste processo, sobretudo devido ao elevado número de conteúdos incluídos nas grelhas, o que dificultava a observação e avaliação simultânea dos alunos. Esta situação comprometeu, em alguns momentos, a qualidade da análise realizada. No entanto, com o apoio da PC, fui progressivamente ajustando as grelhas de avaliação, passando a selecionar apenas os conteúdos mais relevantes de cada modalidade. Esta alteração permitiu tornar o processo mais objetivo, funcional e adequado ao contexto real da aula.

Desta forma, compreendi que a AD não deve ser encarada como um momento isolado, mas sim como um instrumento essencial para orientar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor tomar decisões mais informadas e ajustadas às necessidades dos alunos.

"Reconheço que a avaliação deverá ser adaptada, uma vez que a turma apresenta níveis de desenvolvimento distintos (introdutório e elementar). Assim, a UD terá de ser ajustada progressivamente, refletindo as necessidades dos alunos e a evolução observada ao longo das aulas."

Reflexão do dia 6 de janeiro de 2026

4.3.2 Avaliação Formativa

Ao longo do ano letivo, a AF assumiu um papel relevante no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo recolher informação sobre a evolução dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas de forma contínua. No entanto, importa referir que esta forma de avaliação não foi aplicada de forma sistemática em todas as matérias,

tendo sido sobretudo utilizada nas modalidades que se repetiram ao longo dos diferentes períodos, nomeadamente Atletismo, Ginástica e Futsal. Esta opção permitiu um acompanhamento mais consistente da progressão dos alunos nessas modalidades, facilitando a regulação do ensino.

Através da AF, procurei observar o desempenho dos alunos e fornecer feedback que orientasse a melhoria das suas aprendizagens. Contudo, numa fase inicial, senti algumas dificuldades em operacionalizar este processo, sobretudo devido à necessidade de gerir múltiplos fatores em simultâneo, como o elevado número de alunos e a diversidade de níveis de desempenho.

Neste sentido, reconheço que poderia ter recorrido de forma mais consistente a estratégias que facilitassem este processo, como a utilização de grelhas simples de registo ou a definição prévia de focos de observação para determinados alunos em cada aula, tal como sugere Carvalho (1994). Para além disso, a atribuição de feedback mais frequente e específico poderia ter contribuído para uma maior eficácia da AF, promovendo uma regulação mais imediata das aprendizagens.

Apesar destas limitações, fui realizando uma avaliação contínua baseada na observação, o que me permitiu acompanhar a evolução dos alunos ao longo do tempo.

Importa, contudo, reconhecer que este acompanhamento foi facilitado pelo facto de, durante o EP, lecionar apenas uma turma. Neste contexto, a observação contínua permitiu-me conhecer de forma próxima a evolução dos alunos, não sendo necessária uma recolha sistemática de informação em todas as aulas. No entanto, perspetivando a futura prática profissional, marcada pela gestão simultânea de várias turmas, será fundamental recorrer a instrumentos simples de registo e a focos de observação previamente definidos, de forma a recolher informação relevante que permita ajustar o ensino às necessidades dos alunos.

Assim, compreendi que o valor da AF reside sobretudo na utilização da informação recolhida para regular o processo de ensino-aprendizagem.

4.3.3 Avaliação Sumativa

A AS constituiu a etapa final do processo avaliativo, centrando-se na atribuição de uma classificação em função do grau de consecução dos objetivos definidos.

Ao longo do EP, este momento revelou-se simultaneamente desafiante e enriquecedor. Apesar de já possuir conhecimento prévio sobre as competências dos alunos, resultante da observação contínua e da AF, procurei assegurar que a classificação

final resultasse da conjugação entre as evidências recolhidas durante a AS e o conhecimento construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, procurei garantir decisões avaliativas mais justas, coerentes e fundamentadas. Neste sentido, optei, numa fase inicial, por preencher as grelhas de avaliação como se não tivesse referências anteriores, verificando posteriormente a coerência dos resultados com o desempenho observado ao longo das aulas.

Uma das dificuldades sentidas prendeu-se com a definição dos critérios de avaliação e com a organização do processo avaliativo, sobretudo em modalidades coletivas.

Apesar da AS estar tradicionalmente associada à classificação, procurei integrar momentos de feedback durante este processo, ainda que de forma mais global. Tal como refere Machado (2021), mesmo neste tipo de avaliação pode existir espaço para um feedback que contribua para a melhoria das aprendizagens, funcionando como um balanço do percurso realizado pelos alunos.

Importa ainda referir que, numa fase inicial, senti alguma insegurança na atribuição das classificações, nomeadamente no receio de ser demasiado exigente ou, pelo contrário, demasiado benevolente. No entanto, com o decorrer do EP, fui ganhando maior confiança neste processo, procurando sempre adotar critérios justos e coerentes, sem me deixar influenciar por referências externas, como classificações de anos anteriores.

Para além das dificuldades, a AS revelou-se também uma das componentes mais gratificantes da PP, uma vez que permitiu observar a evolução dos alunos ao longo do tempo.

"No que diz respeito à componente dos JDC (Voleibol), observou-se que os alunos demonstram conhecimento das regras e dos aspetos práticos trabalhados nas aulas (…) foram reforçados aspetos essenciais a cumprir para a obtenção da percentagem de 20% da nota (…)"

Reflexão do dia 15 de janeiro de 2026

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

Ao longo do ano letivo, a EC disponibilizou aos seus alunos diversas atividades, nas quais participei ativamente. Estas experiências permitiram-me compreender melhor toda a dinâmica organizativa inerente à realização de eventos escolares, bem como desenvolver competências fundamentais para a minha formação enquanto futura professora de EF.

Nos dias 24, 25 e 26 de setembro de 2025 decorreu a atividade "Dia Europeu do Desporto na Escola", uma iniciativa organizada em diferentes estações dedicadas às modalidades do DE, como basquetebol, voleibol, ténis, boccia, xadrez, natação e ginástica. O principal objetivo desta atividade passou pela divulgação das modalidades existentes na escola e pela promoção da participação dos alunos no DE. Durante estes dias, tive a oportunidade de colaborar ativamente na dinamização da modalidade de natação, acompanhando turmas e divulgando a modalidade junto dos alunos, bem como recolhendo pré-inscrições de alunos interessados (Figura 7). No primeiro dia da atividade acompanhei ainda a minha turma residente, do 12.º ano, auxiliando na organização e supervisão dos diferentes momentos da atividade. Esta experiência permitiu-me observar a diferença de motivação entre os alunos dos diferentes ciclos de ensino, verificando-se uma maior adesão e entusiasmo por parte dos alunos mais novos relativamente aos do ensino secundário. Ainda assim, considero que este tipo de atividades assume um papel muito importante no reforço da ligação dos alunos à escola e ao desporto.

"Para além do contacto com a vertente organizativa, pude constatar o impacto que iniciativas como esta têm na comunidade escolar, uma vez que oferecem oportunidades de prática desportiva gratuita, fomentam a descoberta de novas modalidades, reforçam laços sociais e promovem estilos de vida saudáveis. Senti-me útil e motivada por ter contribuído, de forma diferente, para o êxito deste momento coletivo."

Reflexão do dia 26 de setembro de 2025



Figura 7: Dia Europeu do Desporto na Escola (Natação)

Outra atividade marcante ao longo do ano letivo foi o Corta-Mato Escolar, realizado no dia 19 de novembro de 2025. Nesta atividade, colaborei na preparação do reforço alimentar destinado aos alunos participantes, assegurando que, após terminarem a prova, os alunos tivessem acesso a um pequeno lanche. Para além disso, acompanhei diferentes momentos organizativos da atividade, permanecendo junto à zona das chegadas e do pódio, o que me permitiu observar de perto toda a logística inerente à organização da prova. Esta experiência possibilitou-me compreender melhor a importância da gestão dos participantes, da organização do espaço e da articulação entre os diferentes intervenientes, aspetos fundamentais para garantir o bom funcionamento e a segurança de eventos escolares desta dimensão.

Contudo, a atividade mais significativa e marcante do meu percurso de EP foi, sem dúvida, o "Dia do Desporto Adaptado", realizado no dia 12 de maio de 2026 e organizado pelos dois NE, em colaboração com os PC e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Esta atividade surgiu no âmbito do EP com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar para a importância do Desporto Adaptado e da inclusão, promovendo valores como o respeito, a empatia, a cooperação e a igualdade de oportunidades.

O evento integrou várias modalidades adaptadas, nomeadamente Voleibol Sentado, Atletismo para Cegos, Ténis de Mesa Adaptado (Figura 8) e Boccia, envolvendo

alunos de diferentes ciclos de ensino ao longo de todo o dia. Enquanto elemento da comissão organizadora, participei ativamente em todas as fases de preparação da atividade, desde a divulgação do evento (Figura 9), elaboração de materiais e organização logística, até à dinamização prática das diferentes estações. Durante a atividade, desempenhei funções de responsabilidade em diferentes espaços. Fiquei responsável pela dinamização da modalidade de Boccia e do Ténis de Mesa Adaptado, juntamente com a colaboração dos alunos do Curso Profissional de Desporto. Entre as minhas funções estiveram a explicação das regras das modalidades, organização das equipas, controlo da pontuação, apoio técnico aos participantes e garantia da segurança durante a realização das atividades.

Considero que esta atividade teve um impacto muito significativo em toda a comunidade escolar. Foi extremamente gratificante observar o envolvimento dos alunos nas diferentes modalidades e perceber a forma como participaram de forma respeitosa, empenhada e curiosa perante as limitações e desafios associados ao Desporto Adaptado. Através da experimentação prática, os alunos conseguiram desenvolver uma maior consciência relativamente às dificuldades sentidas pelas pessoas com deficiência, promovendo-se assim uma verdadeira educação para a inclusão e para a cidadania.

Para além disso, todo o processo de preparação e concretização do "Dia do Desporto Adaptado" reforçou a importância do trabalho colaborativo entre professores, alunos e entidades parceiras, evidenciando que o sucesso destas atividades depende fortemente da cooperação entre todos os intervenientes.



Figura 8: Ténis de Mesa Adaptado



Figura 9: Dia do Desporto Adaptado (Painel da Escola)

Estas experiências demonstraram-me que o papel do professor de EF vai muito além da lecionação das aulas. A participação em atividades e eventos escolares assume um papel fundamental na promoção da socialização, da inclusão e do desenvolvimento dos alunos, contribuindo simultaneamente para fortalecer o sentimento de pertença à comunidade escolar. Enquanto antiga aluna da escola, foi particularmente gratificante regressar agora no papel de professora estagiária e participar ativamente na organização de atividades que proporcionam aos alunos experiências tão marcantes e enriquecedoras.

6. Investigação em Contexto Docente

6.1 Conflitos interpessoais e o desempenho e participação nas aulas de Educação Física

6.1.1. Introdução

A EF assume um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, não se limitando apenas à dimensão motora, mas promovendo também competências sociais essenciais, como a cooperação, a comunicação e o respeito mútuo. Neste sentido, esta disciplina constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento pessoal e social, na medida em que potencia interações constantes entre os alunos. Tal como referem Antunes et al. (2020), o desenvolvimento pessoal e social não se restringe à valorização individual, implicando igualmente a promoção de valores como o altruísmo, a solidariedade e o respeito pelo outro, fundamentais para o estabelecimento de relações interpessoais positivas.

No entanto, nem sempre estas interações decorrem de forma harmoniosa. A existência de conflitos interpessoais em contexto de aula ou até mesmo fora dela, pode constituir uma barreira ao processo de ensino-aprendizagem, influenciando negativamente o envolvimento, a participação e o desempenho dos alunos. Neste sentido, torna-se pertinente compreender de que forma estas dinâmicas relacionais afetam o comportamento dos alunos, bem como identificar estratégias que promovam um ambiente mais cooperativo e inclusivo. Importa salientar que a EF, pela sua natureza prática e interativa, apresenta um elevado potencial para estimular processos de socialização, mas também pode evidenciar fragilidades ao nível das relações interpessoais.

A pertinência deste projeto de investigação surgiu da observação de situações concretas ocorridas ao longo do estágio, sobretudo em contextos de trabalho de grupo. Em diversas ocasiões, verificou-se a existência de dificuldades na formação de grupos, sendo frequentes pedidos de alteração por parte dos alunos, justificados por conflitos ou desconforto na interação com determinados colegas. Expressões como “posso trocar de grupo?” ou “posso fazer o trabalho sozinha/o?” tornaram-se recorrentes, evidenciando a presença de tensões interpessoais. Para além disso, registaram-se situações de exclusão, quer por iniciativa individual, quer por parte do grupo, bem como a ocorrência de comentários depreciativos dirigidos a colegas com mais dificuldades.

Deste modo, a partir da reflexão sobre estas situações, emergiu a hipótese de que as relações interpessoais entre os alunos poderiam estar a influenciar o seu nível de

participação e desempenho nas aulas de EF. Assim, este projeto de investigação pretende analisar a influência dos conflitos interpessoais no envolvimento dos alunos nas atividades, procurando compreender de que forma estas dinâmicas afetam o clima de aula e, consequentemente, o processo de aprendizagem.

6.2 Metodologia

6.2.1 Participantes

Este estudo, de caráter empírico, é constituído por uma amostra de 21 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e 18 anos.

6.2.2 Instrumentos

No âmbito deste estudo, os participantes responderam ao questionário sociométrico de Baginha (1997), adaptado por Valente (2008), um instrumento que permite analisar as relações interpessoais existentes num determinado grupo. Através da sua aplicação, é possível obter informação relevante sobre a dinâmica relacional da turma, identificando, por exemplo, alunos mais populares, alunos isolados, relações de amizade e a existência de subgrupos. Tal como refere Bonito (2018), este tipo de análise assume especial importância para o professor, uma vez que possibilita uma melhor compreensão das interações entre os alunos, constituindo um suporte importante para a sua intervenção pedagógica. Neste sentido, o estudo das relações interpessoais no contexto de turma revela-se essencial, por fornecer informação pertinente para a gestão do grupo e para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais equilibrado (Bonito, 2018).

O questionário aplicado incluía um conjunto de questões relacionadas com as preferências dos alunos relativamente aos colegas com quem gostariam, ou não, de realizar determinadas atividades, como trabalhar em grupo ou partilhar momentos de tempo livre.

6.2.3 Procedimentos de Recolha e Análise dos Dados

O questionário sociométrico foi aplicado com recurso à aplicação Google Forms, em contexto de sala de aula. Antes do preenchimento, foi explicada aos alunos a importância de ler cuidadosamente cada questão e de indicar os nomes dos colegas segundo a sua ordem de preferência. Relativamente à participação, nenhum aluno recusou responder ao questionário, tendo sido igualmente garantido que as respostas seriam

utilizadas apenas para fins de análise no âmbito do presente estudo.

Posteriormente, os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise estatística descritiva no programa Excel (Anexo VII). Para a construção do sociograma, os nomes dos alunos foram colocados tanto na coluna vertical como na horizontal. A cada escolha efetuada, foi atribuída uma pontuação consoante a ordem de preferência indicada pelos participantes, sendo atribuídos 5 pontos ao primeiro colega escolhido e 1 ponto ao último. Em cada questão do questionário sociométrico não foi definido um limite máximo de escolhas. Esta opção prende-se com o facto da limitação do número de preferências poder conduzir a resultados menos fiáveis, uma vez que alunos mais sociáveis tenderiam a restringir involuntariamente as suas escolhas, enquanto alunos mais reservados poderiam selecionar colegas de forma aleatória apenas para completar o número solicitado (Bonito, 2018). Ainda assim, para efeitos de organização e leitura dos sociogramas, apenas foram consideradas as cinco primeiras escolhas de cada participante, de forma a facilitar a interpretação visual dos resultados (Bonito, 2018). No final da grelha, tanto horizontalmente como verticalmente, registaram-se os vários índices sociométricos que conseguiram extrair da tabela apresentada:

Relativamente aos índices horizontais, foram considerados:

PE - Preferências efetivas - O número de preferências emitidas pelo sujeito.
RE - Rejeições efetivas - O número de rejeições emitidas pelo sujeito.
PR - Número de preferências recíprocas.
RR - Número de rejeições recíprocas.

Quanto aos índices verticais, foram analisados:

P - Preferências recebidas - O número de preferências que recebeu.
R – Rejeições recebidas - O número de rejeições que recebeu.

As relações de preferência mútua e de rejeição mútua foram destacadas graficamente através da utilização das cores verde e vermelha, respetivamente.

Posteriormente, foram construídos os sociogramas, com o objetivo de facilitar a interpretação visual das interações existentes entre os alunos da turma. Na representação gráfica, os alunos do sexo feminino foram identificados com a cor rosa, enquanto os

alunos do sexo masculino com a azul. As ligações entre os participantes foram representadas através de setas, diferenciadas por cores consoante o nível de preferência atribuído.

6.3 Apresentação e Discussão dos Resultados

De acordo com os sociogramas apresentados (Figuras 10 e 11) e com as grelhas sociométricas (Anexo VII), na categoria "Gostam de trabalhar" (Figura 10) observa-se um padrão de escolhas sociométricas relativamente diversificado, evidenciando a existência de vários alunos com níveis elevados de aceitação pelos pares. Os alunos que reúnem maior aceitação para trabalhar são os alunos 12 e 17, ambos com 9 preferências recebidas, seguidos dos alunos 20 e 22, com 8 preferências, e dos alunos 8 e 15, com 7 preferências. Estes alunos assumem, assim, uma posição de maior centralidade sociométrica no grupo-turma.

Em contrapartida, o aluno 23 não recebeu qualquer preferência para trabalhar, enquanto os alunos 9, 10 e 21 receberam apenas uma preferência. Estes dados sugerem uma menor integração destes elementos nas escolhas positivas da turma.

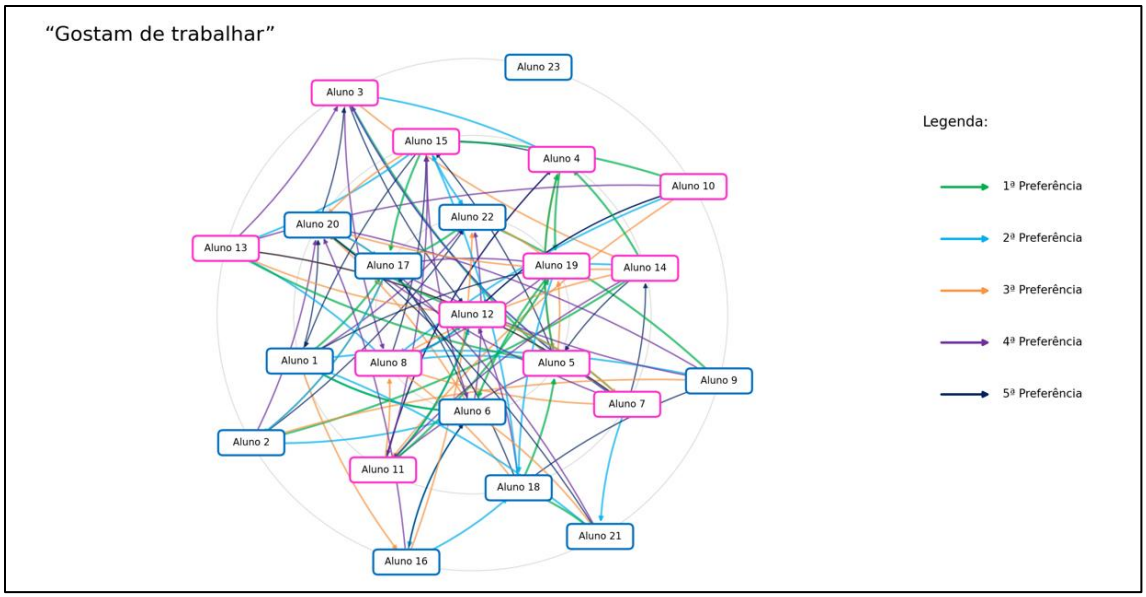


Figura 10: Sociograma 1º Categoria

Na categoria "Gostam menos de trabalhar" (Figura 11), os alunos que concentram maior rejeição são o aluno 21, com 14 rejeições, o aluno 10, com 13 rejeições, o aluno 4, com 11 rejeições, e o aluno 9, com 10 rejeições. Estes resultados indicam que estes alunos são os menos procurados pelos colegas para situações de trabalho cooperativo, podendo ocupar posições mais vulneráveis na estrutura relacional da turma.

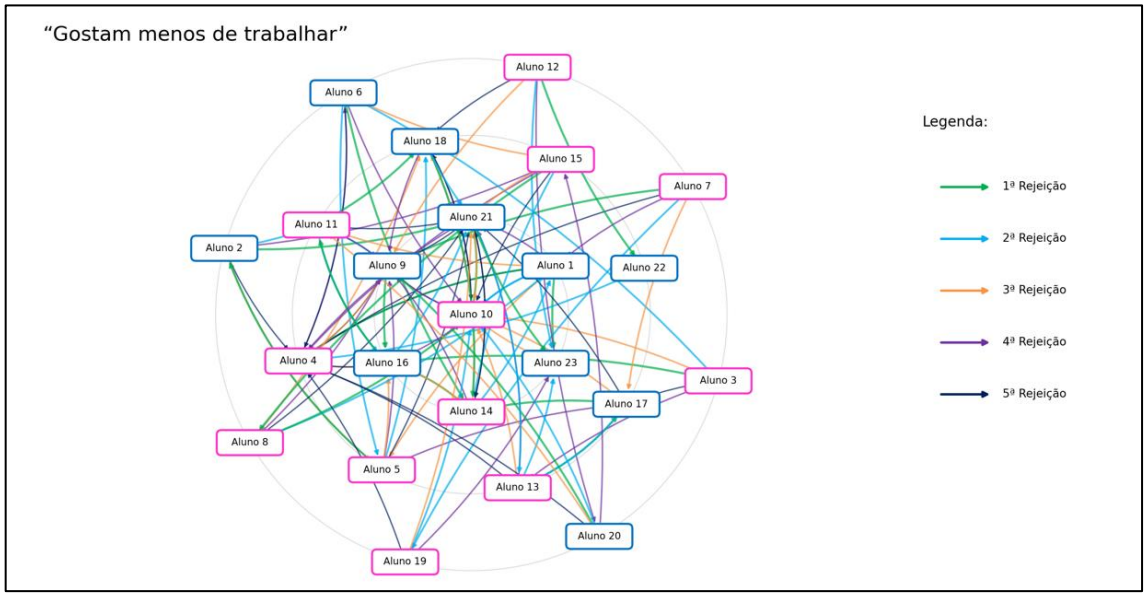


Figura 11: Sociograma 2º Categoria

Relativamente à recetividade social, destacam-se novamente os alunos 12 e 17, que apresentam o índice de popularidade mais elevado para trabalhar (0,43), seguidos dos alunos 20 e 22, com índice de 0,38.

No critério "Gostam de conviver", os alunos com maior número de preferências são os alunos 6, 12, 17 e 22, todos com 8 preferências recebidas, seguidos do aluno 20, com 7 preferências.

Quanto à rejeição, no critério "Gostam menos de conviver", os valores mais elevados pertencem aos alunos 4 e 10, ambos com 12 rejeições, seguidos dos alunos 1 e 18, com 7 rejeições, e dos alunos 15, 16 e 23, com 6 rejeições. Assim, embora o aluno 21 seja o mais rejeitado para trabalhar, esta rejeição não se mantém com a mesma intensidade no convívio, onde os alunos 4 e 10 surgem como os mais rejeitados.

De acordo com o critério de Bonito (2018), num grupo com 20 ou mais elementos, considera-se popular o aluno que recebe cinco ou mais escolhas de primeira ou segunda preferência. Com base neste critério, não existe nenhum aluno popular para trabalhar, uma vez que nenhum atinge cinco escolhas de primeira ou segunda preferência. Para conviver, apenas o aluno 12 cumpre este critério, com 5 escolhas de primeira ou segunda

preferência.

No que respeita aos alunos isolados, isto é, aqueles que não obtêm mais de uma escolha de primeira ou segunda preferência, no critério "Gostam de trabalhar" destacam-se os alunos 2, 3, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 20, 21 e 23. Destes, os alunos 9, 10, 20 e 23 não receberam qualquer escolha de primeira ou segunda preferência. No critério "Gostam de conviver", os alunos com menor integração nas escolhas iniciais são os alunos 5, 7, 9, 10, 14, 15, 16, 19, 22 e 23, sendo o aluno 23 o único que não recebeu qualquer escolha de primeira ou segunda preferência.

Quanto às ligações recíprocas de preferência, no critério "Gostam de trabalhar", o aluno 12 é o que apresenta maior número de ligações mútuas, com 4 reciprocidades. Seguem-se os alunos 7, 1, 4, 6, 11 e 17, com valores relevantes de reciprocidade. As ligações recíprocas observadas são: 1-6, 2-17, 3-7, 4-5, 4-11, 6-16, 7-12, 7-13, 8-12, 10-12, 11-12 e 17-20.

No critério "Gostam de conviver" (Anexo VIII), os alunos com mais ligações recíprocas são os alunos 11 e 12, ambos com 4 reciprocidades, seguidos dos alunos 5, 6, 7 e 17, com 3 reciprocidades. As ligações recíprocas de convívio incluem, entre outras, os pares 1-6, 2-17, 3-7, 3-12, 4-5, 5-8, 5-11, 6-16, 6-17, 7-12, 7-13, 8-11, 10-11, 10-12, 11-12 e 17-20.

No que se refere às ligações recíprocas de rejeição, no critério "Gostam menos de trabalhar", os alunos com mais rejeições mútuas são os alunos 4 e 10, ambos com 4 ligações recíprocas de rejeição. No critério "Gostam menos de conviver", estes mesmos alunos voltam a destacar-se, também com 4 rejeições recíprocas, o que reforça a existência de relações interpessoais mais tensas em torno destes elementos.

De modo geral, os resultados revelam uma turma com vários grupos relacionais, mas também com sinais evidentes de exclusão. No critério trabalhar, identificam-se ligações preferenciais importantes em torno dos alunos 12, 17, 20, 8 e 15, enquanto os alunos 9, 10, 21 e 23 surgem em posições mais problemáticas. A existência de rejeições elevadas dirigidas a determinados alunos pode dificultar a formação espontânea de grupos equilibrados e afetar a cooperação durante as aulas.

6.4 Conclusão

Em conclusão, o estudo sociométrico demonstra que as relações interpessoais desempenham um papel importante na dinâmica da turma e na forma como os alunos se relacionam durante as atividades letivas. Os resultados evidenciam a existência de vários

grupos de afinidade e de preferências mútuas entre determinados alunos, sugerindo que a interação tende a ocorrer de forma mais frequente dentro de grupos relacionais já estabelecidos.

Apesar da existência de alunos com níveis elevados de aceitação pelos pares, verificam-se também situações de menor integração social e algumas rejeições recíprocas, o que revela que a coesão do grupo-turma não é homogénea. A presença destes padrões relacionais poderá limitar a interação entre todos os elementos da turma e dificultar a participação de alguns alunos nas atividades de grupo.

De um modo geral, os resultados indicam que os alunos tendem a demonstrar maior predisposição para trabalhar e conviver com colegas com quem mantêm relações de proximidade e afinidade. Consequentemente, a existência de relações menos positivas entre alguns elementos poderá influenciar a cooperação, o envolvimento e o clima de aula.

Assim, os dados sugerem a importância de promover estratégias pedagógicas que favoreçam a interação entre diferentes grupos e reforcem a inclusão dos alunos menos integrados, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais cooperativo, equilibrado e favorável à participação de todos.

Por fim, esta investigação permitiu-me compreender que a observação das relações interpessoais entre os alunos deve constituir uma preocupação permanente da prática docente, recorrendo, sempre que pertinente, à sociometria ou a outras estratégias de diagnóstico para fundamentar decisões pedagógicas. Enquanto futura professora de EF, pretendo utilizar este conhecimento para planear atividades e constituir grupos de trabalho de forma mais consciente, promovendo a interação entre diferentes alunos, a integração daqueles que revelam menor aceitação pelos pares e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Considero, por isso, que a valorização da dimensão relacional da turma contribuirá para a criação de um clima de aula mais inclusivo, cooperativo e favorável às aprendizagens, reforçando o papel da EF enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento integral dos alunos.

6.5 Referências Bibliográficas

Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Gouveia, É., & Lopes, H. (2020). A Educação Física e o Desenvolvimento Pessoal e Social do Aluno. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, H. Antunes, & R. Alves, O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa (pp. 80-81). Universidade da Madeira.

Bonito, J. (2018). Sociometria. Consult. 1 abr. 2025, disponível em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/26119/3/Sociometria.pdf.

Valente, S. M. M. (2008). Tutoria intercultural num clube de português (Parte 3: Resultados). Lisboa: S. Valente. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

7. Considerações Finais

A conclusão deste RE representa também o encerramento de uma das etapas mais marcantes da minha formação. Quando iniciei este percurso, transportava comigo um conjunto de expectativas, ideias e conceções construídas ao longo dos anos enquanto aluna. Acreditava conhecer a realidade escolar e a profissão docente, mas rapidamente compreendi que existe uma diferença significativa entre observar o ensino do lugar de aluno e vivê-lo na responsabilidade de professora.

Ao longo deste ano letivo, fui confrontada com desafios que inicialmente não antecipava. A gestão comportamental, a adaptação constante aos constrangimentos do momento e a responsabilidade de responder às necessidades de alunos com características muito distintas fizeram-me compreender a complexidade da profissão docente. Muitas das ideias que transportava no início do EP foram sendo reformuladas à medida que a experiência prática me permitia conhecer uma realidade mais exigente, mas também mais enriquecedora.

O contacto com os alunos constituiu um dos aspetos mais significativos deste percurso. Foi através das interações estabelecidas, das dificuldades superadas e dos progressos observados que fui percebendo que ensinar não se resume à transmissão de conhecimentos. Ser professora implica criar relações, promover ambientes de aprendizagem positivos, motivar, ouvir, compreender e adaptar a intervenção às características de cada aluno. Esta consciência tornou-se evidente ao longo da intervenção pedagógica e do estudo desenvolvido sobre as relações interpessoais na turma, reforçando a importância da dimensão humana no processo educativo.

Paralelamente, a participação nas diferentes atividades da escola e no DE permitiu-me alargar a compreensão do papel do professor de EF, mostrando-me que a sua intervenção ultrapassa os limites da aula e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma comunidade educativa mais participativa e inclusiva.

Ao terminar esta etapa, sinto-me mais preparada para enfrentar os desafios que acompanham o exercício da docência, mas sobretudo mais consciente de que a aprendizagem profissional não termina aqui. Levo comigo a certeza de que ensinar é um processo de construção permanente, marcado pela necessidade de continuar a aprender, questionar e evoluir.

Assim, o desencontro entre aquilo que esperava encontrar e aquilo que efetivamente vivi durante o EP acabou por se revelar uma das maiores fontes de aprendizagem deste percurso. Foi precisamente nesse confronto entre a curiosidade

inicial e a realidade vivida que encontrei as experiências, os desafios e as reflexões que contribuíram para a construção da professora que pretendo continuar a ser.

8. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp. 171-198). Porto: Porto Editora.

Aquino, R., & Santos, G. (2024). A importância da Educação Física para a formação de estudantes do Ensino Médio. Cadernos de Pedagogia, 21(12), 1– 10.

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física (pp. 9-42). Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. O. (1998). Planeamento e avaliação em educação física (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bessa, C., Farias, C., Ramos, A., Coutinho, P., & Ribeiro Mesquita, I. (2022). Problematização sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. 22 (1), 66-81. doi:10.5628/rpcd.22.01.66

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Boletim SPEF, 135-151.

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

Cunha, A. (2010). Representação do "bom" professor:o "bom" professor em geral e o

"bom" professor de educação física em particular. Educação em Revista,11 (2), 41-52.

Damas, M. J., & De Ketele, J.-M. (1985, April). Observar para Avaliar (E. Almedina, Ed.) [Review of Observar para Avaliar].

Desporto Escolar. (s.d.). Direção-Geral da Educação. Consult. 29 abr. 2025, disponível em https://desportoescolar.dge.medu.pt/sobre-o-de

Estrela, A. (1986). Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. Journal of Education for Teaching, 27(2), 135–148. https://doi.org/10.1080/02607470120067882

Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". Porto: Universidade do Porto- Universidade Lusófona do Porto. Atas de Conferência Internacional, Porto, 2010.

Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. Coimbra: Almedina

Machado, E. (2021). Feedback. In Ministério da Educação (Ed.), Projeto MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

Martins, S. (2013). O trabalho colaborativo como meio de desenvolvimento profissional de professores do Projeto Fénix, na ESPS. [Relatório de estudo de caso]. Politécnico de Leiria. Consult. 21 abr. 2025, disponível em file:///C:/Users/HP/Downloads/content%20(10).pdf

Matos, M. M. S. F. (2010). Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico. Lisboa: M. Matos. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade Técnica de Lisboa (não publicada).

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. Exedra: Revista Científica, 6,

57-70.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar (pp. 73–122). Editora FADEUP.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). Pedagogia e didática do desporto. Instituto Português do Desporto e Juventude.

Moura, A., Silva, A., Graça, A., & Batista, P. (2021). El valor de la evaluación para el aprendizaje en la enseñanza de la educación física. E-Balonmano Com Journal Sports Science, 17(3), 211–222. https://doi.org/10.17398/1885-7019.17.211

Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educação, (350), 203–218.

Ribeiro, R. (2016). A importância do planejamento nas aulas de educação física. Consult. 7 mai. 2025, disponível em http://repositorio.unesc.net/handle/1/4847.

Rosado, António, A., & Mesquita, Isabel, I. (Eds.). (2009). Pedagogia do desporto. Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

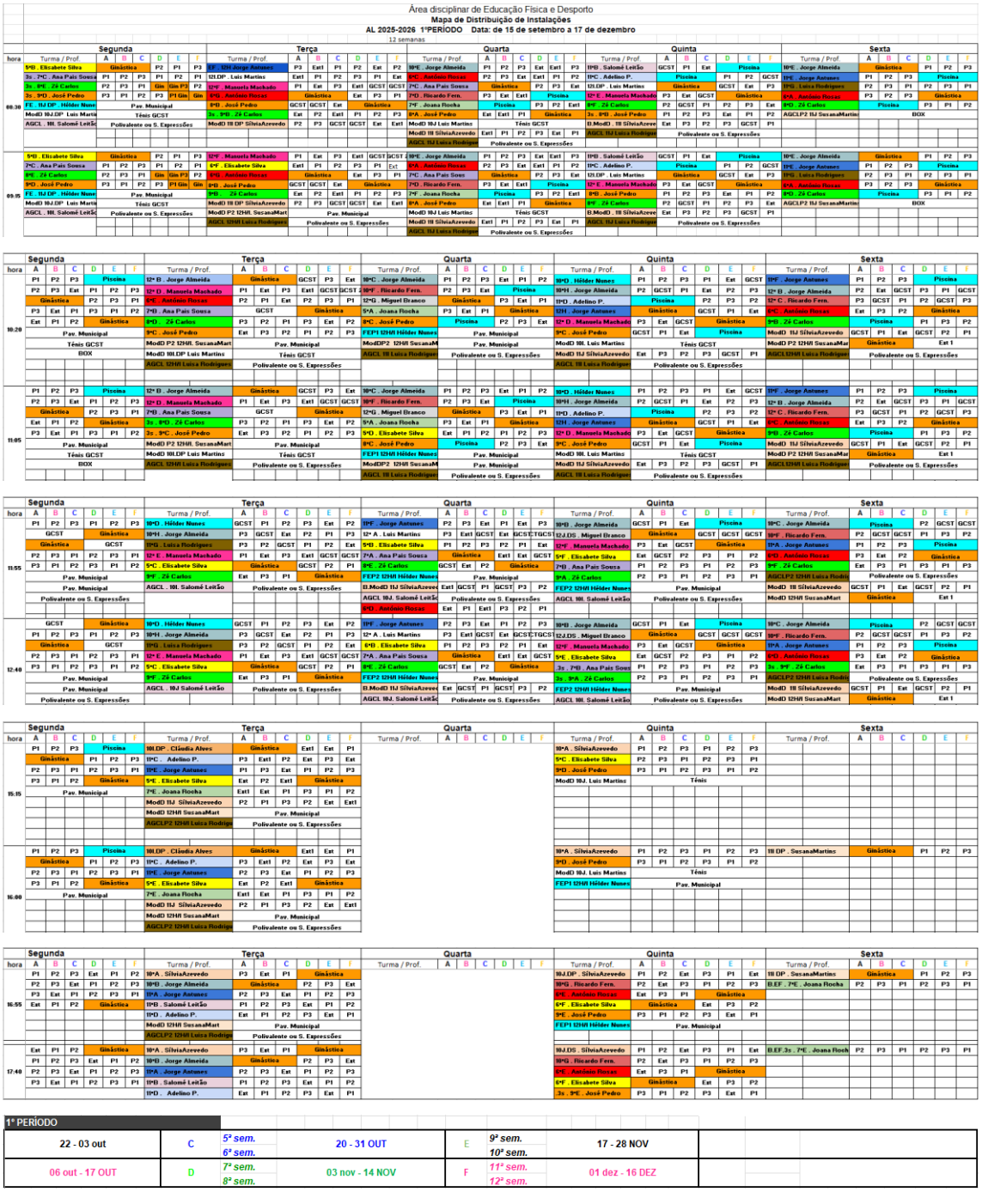
Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education. Mayfield.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In Rivas, M., Figueira, M., Enjo, L., de la Iglesia, J. & Abellás, A. (Coord.), El Practicum más allá del

empleo. Formación vs. training. Una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal. Un practicum que responda a dicho propósito. Vigo y A Corunã: Universidade de Santiago de Compostela - Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária. Apresentado no X Symposium Internacional Sobre el Practicum y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária, Poio (Pontevedra), 2009, pp. 1159 1170.

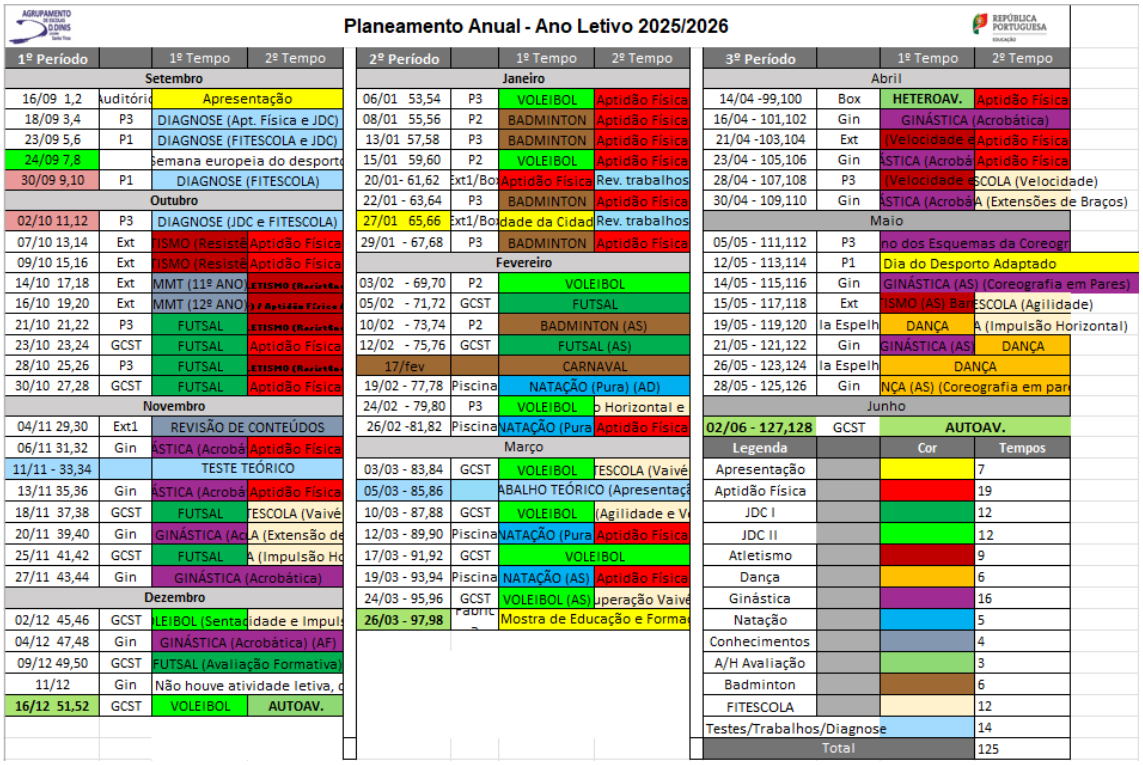
ANEXOS

Anexo I – Roulement das Instalações Desportivas



1º PERÍODO							
22 - 03 out	C	5ª sem. 6ª sem.	20 - 31 OUT	E	9ª sem. 10ª sem.	17 - 28 NOV	
06 out - 17 OUT	D	7ª sem. 8ª sem.	03 nov - 14 NOV	F	11ª sem. 12ª sem.	01 dez - 16 DEZ	

Anexo II – Planeamento Anual



Planeamento Anual - Ano Letivo 2025/2026

1º Período		1º Tempo	2º Tempo
Setembro			
16/09 1,2	uditóri	Apresentação	
18/09 3,4	P3	DIAGNOSE (Apt. Física e JDC)	
23/09 5,6	P1	DIAGNOSE (FITESCOLA e JDC)	
24/09 7,8		emana europeia do desporto	
30/09 9,10	P1	DIAGNOSE (FITESCOLA)	
Outubro			
02/10 11,12	P3	DIAGNOSE (JDC e FITESCOLA)	
07/10 13,14	Ext	ISMO (Resistê	Aptidão Física
09/10 15,16	Ext	ISMO (Resistê	Aptidão Física
14/10 17,18	Ext	MMT (11º ANO)	ETISMO (Resistê
16/10 19,20	Ext	MMT (12º ANO)	/ Aptidão Física
21/10 21,22	P3	FUTSAL	ETISMO (Resistê
23/10 23,24	GCST	FUTSAL	Aptidão Física
28/10 25,26	P3	FUTSAL	ETISMO (Resistê
30/10 27,28	GCST	FUTSAL	Aptidão Física
Novembro			
04/11 29,30	Ext1	REVISÃO DE CONTEÚDOS	
06/11 31,32	Gin	STICA (Acrobá	Aptidão Física
11/11 - 33,34		TESTE TEÓRICO	
13/11 35,36	Gin	STICA (Acrobá	Aptidão Física
18/11 37,38	GCST	FUTSAL	TESCOLA (Vaivé
20/11 39,40	Gin	GINÁSTICA (Ac	LA (Extensão de
25/11 41,42	GCST	FUTSAL	A (Impulsão Ho
27/11 43,44	Gin	GINÁSTICA (Acrobática)	
Dezembro			
02/12 45,46	GCST	LEIBOL (Senta	dade e Impul
04/12 47,48	Gin	GINÁSTICA (Acrobática) (AF)	
09/12 49,50	GCST	FUTSAL (Avaliação Formativa)	
11/12	Gin	Não houve atividade letiva, d	
16/12 51,52	GCST	VOLEIBOL	AUTOAV.

2º Período		1º Tempo	2º Tempo
Janeiro			
06/01 53,54	P3	VOLEIBOL	Aptidão Física
08/01 55,56	P2	BADMINTON	Aptidão Física
13/01 57,58	P3	BADMINTON	Aptidão Física
15/01 59,60	P2	VOLEIBOL	Aptidão Física
20/01- 61,62	Ext1/Box	Aptidão Física	Rev. trabalhos
22/01 - 63,64	P3	BADMINTON	Aptidão Física
27/01 65,66	Ext1/Box	dade da Cidad	Rev. trabalhos
29/01 - 67,68	P3	BADMINTON	Aptidão Física
Fevereiro			
03/02 - 69,70	P2	VOLEIBOL	
05/02 - 71,72	GCST	FUTSAL	
10/02 - 73,74	P2	BADMINTON (AS)	
12/02 - 75,76	GCST	FUTSAL (AS)	
17/fev		CARNAVAL	
19/02 - 77,78	Piscina	NATAÇÃO (Pura) (AD)	
24/02 - 79,80	P3	VOLEIBOL	o Horizontal e
26/02 -81,82	Piscina	NATAÇÃO (Pura	Aptidão Física
Março			
03/03 - 83,84	GCST	VOLEIBOL	TESCOLA (Vaivé
05/03 - 85,86		ABALHO TEÓRICO (Apresentaçã	
10/03 - 87,88	GCST	VOLEIBOL	(Agilidade e V
12/03 - 89,90	Piscina	NATAÇÃO (Pura	Aptidão Física
17/03 - 91,92	GCST	VOLEIBOL	
19/03 - 93,94	Piscina	NATAÇÃO (AS)	Aptidão Física
24/03 - 95,96	GCST	VOLEIBOL (AS)	uperação Vaivé
26/03 - 97,98	Pavilhã	Mostra de Educação e Forma	

3º Período		1º Tempo	2º Tempo
Abril			
14/04 -99,100	Box	HETEROAV.	Aptidão Física
16/04 - 101,102	Gin	GINÁSTICA (Acrobática)	
21/04 -103,104	Ext	(Velocidade e	Aptidão Física
23/04 - 105,106	Gin	STICA (Acrobá	Aptidão Física
28/04 - 107,108	P3	(Velocidade e	SCOLA (Velocidade)
30/04 - 109,110	Gin	STICA (Acrobá	A (Extensões de Braços)
Maio			
05/05 - 111,112	P3	no dos Esquemas da Coreogr	
12/05 - 113,114	P1	Dia do Desporto Adaptado	
14/05 - 115,116	Gin	GINÁSTICA (AS) (Coreografia em Pares)	
15/05 - 117,118	Ext	ISMO (AS) Bar	ESCOLA (Agilidade)
19/05 - 119,120	la Espelh	DANÇA	A (Impulsão Horizontal)
21/05 - 121,122	Gin	GINÁSTICA (AS	DANÇA
26/05 - 123,124	la Espelh	DANÇA	
28/05 - 125,126	Gin	NÇA (AS) (Coreografia em par	
Junho			
02/06 - 127,128	GCST	AUTOAV.	

Legenda		Cor	Tempos
Apresentação			7
Aptidão Física			19
JDC I			12
JDC II			12
Atletismo			9
Dança			6
Ginástica			16
Natação			5
Conhecimentos			4
A/H Avaliação			3
Badminton			6
FITESCOLA			12
Testes/Trabalhos/Diagnose			14
Total			125

Anexo III – Calendário Escolar

	SET	OUT	NOV	Dez	JAN	FEVE	MAR	ABRIL	MAIO	JUN
D			1			1	1			
2º F	1		2	1		2	2			1
3ª F	2		3	2		3	3			2
4ª F	3	1	4	3		4	4	1		3
5ª F	4	2	5	4	1	5	5	2		4 C DEUS
6ª F	5	3	6	5	2	6	6	3	1	5 9/11/12º
S	6	4	7	6	3	7	7	4	2	6-
D	7	5	8	7	4	8	8	5 Páscoa	3	7
2º F	8 FADEUP	6	9	8	5 INIC 2ºP	9	9	6	4	8
3ª F	9	7	10	9	6	10	10	7	5	9
4ª F	10	8	11	10	7	11	11	8	6	10 D PORTUGAL
5ª F	11	9	12	11	8	12	12	9	7	11
6ª F	12	10	13	12	9	13	13	10	8	125,6,7,8, 10º.
S	13	11	14	13	10	14	14	11	9	13-
D	14	12	15	14	11	15	15	12	10	14
2º F	15 1ºP	13	16	15 fim1ºP	12	16	16	13 INIC 3ºP	11	15
3ª F	16	14	17	16	13	17 Car	17	14	12	16
4ª F	17	15	18	17	14	18	18	15	13	17
5ª F	18	16	19	18	15	19	19	16	14	18
6ª F	19	17	20	19	16	20	20	17	15	19
S	20	18	21	20	17	21	21	18	16	20
D	21	19	22	21	18	22	22	19	17	21
2º F	22	20	23	22	19	23	23	20	18	22
3ª F	23	21	24	23	20	24	24	21	19	23
4ª F	24	22	25	24	21	25	25	22	20	24
5ª F	25	23	26	25 NATAL	22	26	26	23	21	25
6ª F	26	24	27	26	23	27	27 fim 2ºP	24	22	26
S	27	25	28	27	24	28	28	25 ABRIL	23	27
D	28	26	29	28	25		29	26	24	28
2º F	29	27	30	29	26		30	27	25	29
3ª F	30	28		30	27		31	28	26	30
4ª F		29		31	28			29	27	
5ª F		30			29			30	28	
6ª F		31			30				29	
									31	

Anexo IV – Exemplar de Unidade Didática

Unidade Didática - Ginástica												
Sessão		1 e 2	3 e 4	5	6 e 7	8 e 9	10	11 e 12	13 e 14	15	16 e 17	18 e 19
Dia		06/nov	13/nov	20/nov	27/nov	04/dez	11/dez	16/abr	23/abr	30/abr	05/mai	14/mai
Duração		90´	90´	45´	90´	90´	45´	90´	90´	45´	90´	90´
Espaço		Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin	Gin
Habilidades Motoras												
Técnicas	Tipos de Pega (Pega Simples)	**AI** / I/E	E	E	C	**Avaliação Formativa - Sequência Final (Duas de pares, duas de trios e uma dinâmica)**						**Avaliação Sumativa - Coreografia Final (Série de Figuras de Pares e Elementos de Ligação)**
	Tipos de Pega (Pega Simples Cruzada)	**AI** / I/E	E	E	C							
	Tipos de Pega (Pega de Pulsos)	**AI** / I/E	E	E	C							
	Tipos de Pega (Pega de Dedos)	**AI** / I/E	E	E	C							
	Tipos de Pega (Pega Entrelaçada)			I/E	C							
	Equilíbrios/Desiquilíbri	**AI** / I/E	E	E	C							
	Técnicas de "montes" e "desmontes" (Condições de Segurança e Tempo da construção e manutenção da figura (3 seg).	**AI** / I/E	E	E	C							
	Figuras Acrobáticas (Pares) Colocar figuras	**AI** / I/E	E	E	E/C							
	Figuras Acrobáticas (Trios) Colocar figuras		I/E	E	E/C							
	Figuras Dinâmicas (Pares)			I/E	E/C							
	Figuras Dinâmicas (Trios)			I/E	E/C							
	Sequência de Figuras (Pares e Trios)		I	E	E/C							
	Figuras Acrobáticas (Pares) "Coluna baixa, pino e extensão"						I/E (Pirâmide de Turma)	I/E	E	E	E/C	
	Figuras Acrobáticas (Pares) e Elementos de							I/E	E	E	E/C	
	Coreografia de Pares (Figuras de Pares e Elementos de Ligação)								I/E	E	E/C	
Conceitos Psicossociais												
Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Respeito		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Autonomia		✓				✓	✓			✓	✓	✓

Anexo V – Modelo de Plano de Aula

Educação Física

PLANO DE AULA – ANA CAROLINA LEITE

Aula nº		
Data: Hora: Duração: Local:	Unidade Didática: Sumário: Objetivos da aula:	Nº de Alunos: Material:

	Ø	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				

Anexo VI – Ficha de Observação Sistemática

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data: / /
Professor Observador:		Professor Observado:		Turma:	Observações
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'					
2'					
3'					
4'					
5'					
6'					
7'					
8'					
9'					
10'					
11'					
12'					
13'					
14'					
15'					
16'					
17'					
18'					
19'					
20'					
21'					
22'					
23'					
24'					
25'					
26'					
27'					
28'					
29'					
30'					
31'					
32'					
33'					
34'					
35'					
36'					
37'					
38'					
39'					
40'					
41'					
42'					
43'					
44'					
45'					
46'					
47'					
48'					
49'					
50'					
51'					
52'					
53'					
54'					
55'					
56'					
57'					
58'					
59'					
60'					
61'					
62'					
63'					
64'					
65'					
66'					
67'					
68'					
69'					
70'					
71'					
72'					
73'					
74'					
75'					
76'					
77'					
78'					
Observação Geral:					

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

Anexo VII – Grelhas do Questionário Sociométrico

1ª Categoria: "Gostam de Trabalhar"

Participantes	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	PE	PR
Aluno 1						2										3	1			5		4		5	1
Aluno 2						2								1			3			4		5		5	1
Aluno 3					1		2	4				5		3										5	1
Aluno 4			2		3						4				5				1					5	2
Aluno 5				1				2			4				5				3					5	1
Aluno 6	1															2	5			3		4		5	2
Aluno 7			4									1	3	5							2			5	3
Aluno 8							3					1	2		5				4					5	1
Aluno 9	2	3																5		4		1		5	0
Aluno 10								2			3	5	4		1									5	1
Aluno 11				5				3				2			4				1					5	2
Aluno 12							3	2		5	1	4												5	4
Aluno 13			4		1		5					3			2									5	1
Aluno 14				1	5			3			4								2					5	0
Aluno 15	5					4											1			3		2		5	0
Aluno 16						5										1		2		4		3		5	1
Aluno 17		2							4								5			3		1		5	2
Aluno 18					1			3				4			2		5							5	0
Aluno 19	5					1											4	2				3		5	0
Aluno 20			5				4					1		3			2							5	1
Aluno 21	2					3											4	1		5				5	0
P	5	2	4	3	5	6	5	7	1	1	5	9	3	4	7	3	9	4	5	8	1	8	0		

2ª Categoria: "Gostam menos de Trabalhar"

Participantes	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	RE	RR
Aluno 1				5	3					2											4		1	5	2
Aluno 2				5	3						2				4						1			5	1
Aluno 3						2				3			4			1	5							5	0
Aluno 4	1					4			5							3						2		5	4
Aluno 5		1							4							3		2			5			5	1
Aluno 6				5	2					4				1	3									5	1
Aluno 7	4			5					1								3		2					5	0
Aluno 8	2								4	1								3			5			5	0
Aluno 9				3						4	2					1					5			5	3
Aluno 10	2								4									5			1		3	5	4
Aluno 11	3								4							2		1			5			5	2
Aluno 12									3									5		4		1	2	5	0
Aluno 13				5						3							1				4		2	5	2
Aluno 14	2								4							1		3			5			5	3
Aluno 15				4				1		5				2							3			5	0
Aluno 16				5						4	1			3							2			5	3
Aluno 17					4					3			2	1							5			5	1
Aluno 18									4	5				1				3			2			5	2
Aluno 19				5						2											3		4	4	0
Aluno 20				5					1	2	3				4									5	0
Aluno 21				4						3			2	5									1	5	3
R	6	1	0	11	4	2	0	1	10	13	4	0	3	6	3	6	3	7	1	1	14	2	6		

3ª Categoria: "Gostam de Conviver"

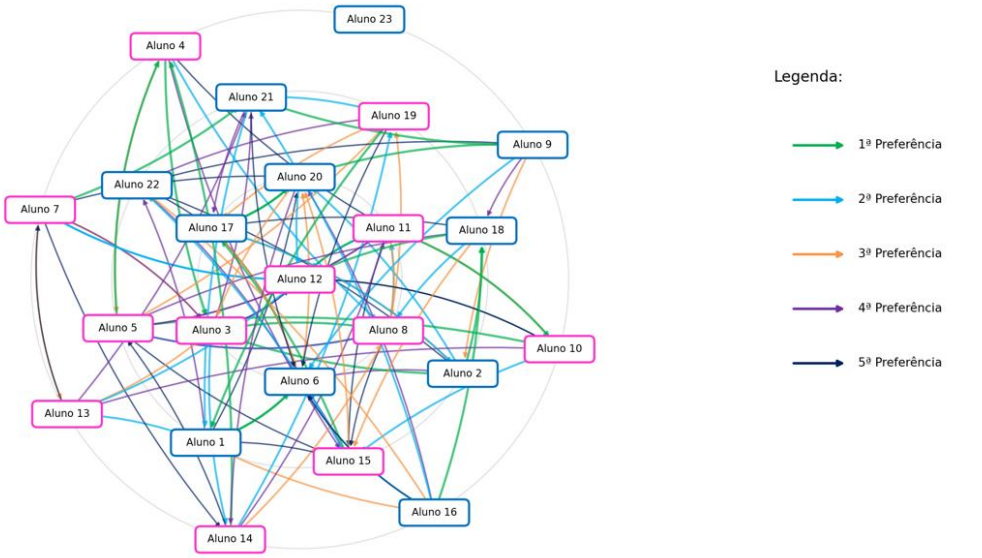
Participantes	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	PE	PR
Aluno 1						1							2			3				5		4		9	1
Aluno 2						4											3	1		2		5		5	1
Aluno 3		1					3					5		2							4			5	2
Aluno 4			1		3			2			5				4									5	1
Aluno 5				1				2			4				5				3					5	3
Aluno 6	1															2	5			3		4		5	3
Aluno 7			4									2	3	5							1			5	3
Aluno 8			1		4						2				5				3					5	2
Aluno 9		3				2												4		1		5		8	0
Aluno 10					1						3	5	4		2									5	2
Aluno 11					4			3		1		2			5									5	4
Aluno 12			4				2			5	1	3												5	4
Aluno 13			3				5					2	1								4			5	1
Aluno 14				1	5			3			4								2					5	0
Aluno 15	5					4											1			3		2		5	0
Aluno 16						5												1		4	2	3		5	1
Aluno 17		2				3											4			1		5		5	3
Aluno 18				4				2				1			3		5							5	0
Aluno 19	1					5											3				2	4		7	0
Aluno 20			3				5					2		4			1							6	1
Aluno 21	2					5			1								4				3			10	0
P	4	3	6	2	6	8	4	5	1	2	6	8	4	3	6	2	8	3	3	7	6	8	0		

4ª Categoria: "Gostam menos de Conviver"

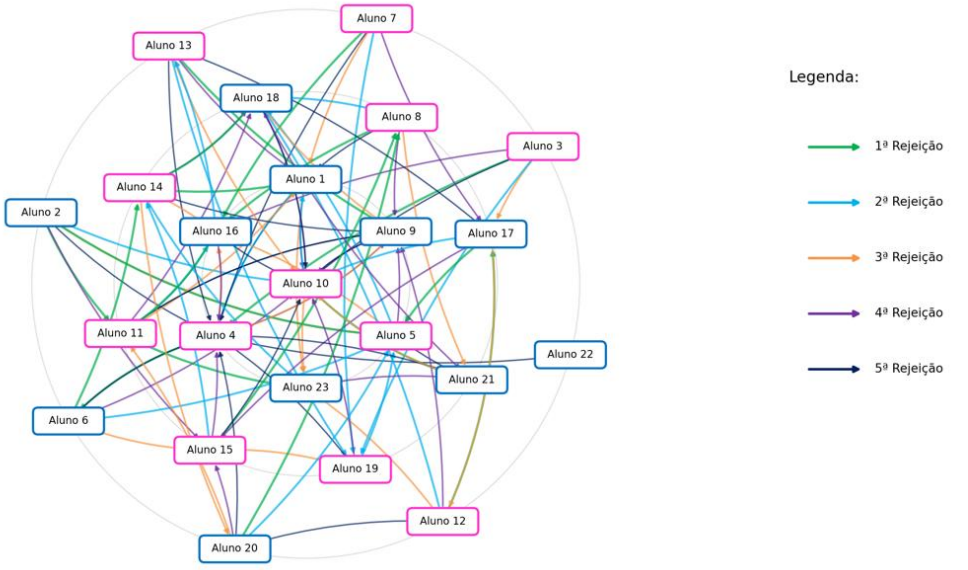
Participantes	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	RE	RR
Aluno 1				5						4													3	3	2
Aluno 2				5	3					2	1				4									5	1
Aluno 3				1						5						4	3		2					5	0
Aluno 4	2					1			4							3						5		5	4
Aluno 5		1							4							3		2			5			5	1
Aluno 6				5	2					4				1	3									5	1
Aluno 7	3			5												1	4		2					5	0
Aluno 8	5								4							1		2			3			5	0
Aluno 9				3						4	5													3	3
Aluno 10	2								5									4			1		3	5	4
Aluno 11	3								5							2		4					1	5	2
Aluno 12									4								1	2		5			3	5	1
Aluno 13	4			5					1	3									2					6	0
Aluno 14	1								5									4		3			2	5	1
Aluno 15				4				1		5				2	3									5	0
Aluno 16				4						5	1		2	3										5	2
Aluno 17					1					2		3	5		4									5	1
Aluno 18									3	5				1				2				4		5	2
Aluno 19				5	2					4					3									4	0
Aluno 20				5	2			1			3				4									5	0
Aluno 21				5						3													4	3	1
R	7	1	0	12	5	1	0	2	9	12	4	1	2	4	6	6	3	7	3	2	4	1	6		

Anexo VIII – Sociogramas do Questionário Sociométrico

"Gostam de conviver"



"Gostam menos de conviver"



Anexo IX – Tabela de Índices de Preferência e Rejeição Relativa

	Índice de Popularidade				Índice de Rejeição			
Alunos	Número de Preferências		índice		Número de Rejeições		Índice	
	1º Critério	2º Critério	1º Critério	2º Critério	1º Critério	2º Critério	1º Critério	2º Critério
1	5	4	0,24	0,19	6	7	0,29	0,33
2	2	3	0,1	0,14	1	1	0,05	0,05
3	4	6	0,19	0,29	0	0	0	0
4	3	2	0,14	0,1	11	12	0,52	0,57
5	5	6	0,24	0,29	4	5	0,19	0,24
6	6	8	0,29	0,38	2	1	0,1	0,05
7	5	4	0,24	0,19	0	0	0	0
8	7	5	0,33	0,24	1	2	0,05	0,1
9	1	1	0,05	0,05	10	9	0,48	0,43
10	1	2	0,05	0,1	13	12	0,62	0,57
11	5	6	0,24	0,29	4	4	0,19	0,19
12	9	8	0,43	0,38	0	1	0	0,05
13	3	4	0,14	0,19	3	2	0,14	0,1
14	4	3	0,19	0,14	6	4	0,29	0,19
15	7	6	0,33	0,29	3	6	0,14	0,29
16	3	2	0,14	0,1	6	6	0,29	0,29
17	9	8	0,43	0,38	3	3	0,14	0,14
18	4	3	0,19	0,14	7	7	0,33	0,33
19	5	3	0,24	0,14	1	3	0,05	0,14
20	8	7	0,38	0,33	1	2	0,05	0,1
21	1	6	0,05	0,29	14	4	0,67	0,19
22	8	8	0,38	0,38	2	1	0,1	0,05
23	0	0	0	0	6	6	0,29	0,29