Barreiras da Gestão e Organização Pessoal e Profissional no contexto de Professor Estagiário: Em busca da eficiência e equilíbrio da identidade

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional 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 nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Silva

Cooperante: Professor Paulo Mendes

António Rodrigues da Costa Prenda

Porto, 2026

Ficha de Catalogação

Prenda, A. R. C. (2026). *Barreiras da Gestão e Organização Pessoal e Profissional no contexto de Professor Estagiário: Em busca da eficiência e equilíbrio da identidade*. Porto: A. Prenda. Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; GESTÃO DE TEMPO; GESTÃO DE CONFLITOS; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; TECNOLOGIAS

Dedicatória

Aos meus pais,

o mundo.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a melhor do país, por me acolher e por toda a formação académica, pessoal e profissional que me proporcionou. Por todos os ensinamentos, experiências e pessoas que fizeram parte destes anos e que contribuíram, de uma forma ou de outra, para aquilo que sou hoje.

À Professora Doutora Maria Paula Silva, por toda a orientação pessoal e profissional, pela paciência infinita, pela exigência e, acima de tudo, por nunca desistir de mim, apesar de tudo… Muito obrigado!

Ao meu Professor Cooperante Paulo Mendes e Professor Co-Cooperante Ricardo Santos por todo o acompanhamento, por toda a ajuda, por todas as histórias, conversas e aprendizagens partilhadas ao longo deste ano e, sobretudo, por toda a paciência.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, pelo apoio, pela partilha, pelas discussões, pelas dificuldades ultrapassadas em conjunto e por todo o desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao Departamento de Educação Física, por todas as experiências, atividades, momentos de partilha e aprendizagens que me permitiram conhecer melhor a realidade da profissão e sentir-me parte de uma equipa.

À Escola Cooperante, por me acolher e por me proporcionar este momento tão importante de introdução e transição para a carreira docente.

Aos meus alunos, que, sem saberem, me ensinaram muito. Obrigado por cada aula, cada dificuldade, cada conquista, cada sorriso e por me lembrarem, diariamente, a razão pela qual escolhi esta profissão.

Ao Duarte, por toda a ajuda, pelo companheirismo e pelo suporte emocional. Obrigado por nunca me deixares caminhar sozinho.

Aos meus pais, que me deram tudo. Obrigado pelo amor, pelos sacrifícios, pela educação, pelo apoio incondicional e por me proporcionarem todas as oportunidades que me permitiram chegar até aqui.

Aos meus avós, que sempre rezaram por mim, pelo meu sucesso e pela minha saúde. Obrigado por todo o amor, preocupação e carinho.

Ao meu irmão, por todos os momentos difíceis que atravessámos juntos e por todo o suporte emocional.

À Tuna Musicatta Contractile, por me ter feito viver e ver o mundo de uma forma que nunca teria imaginado. Uns têm culpa e outros não…

Ao João e a todos os meus amigos, que nunca desistiram de mim e que estiveram presentes nos bons e maus momentos.

Ao Basquetebol, que me deu rumo novamente. Que me ensinou a cair, a levantar, a trabalhar, a persistir e a acreditar.

À Alja, por me ter empurrado nesta reta final, por não me ter deixado desistir e por ter acreditado que eu conseguia quando, por vezes, eu próprio já não acreditava.

À Antiga, Mui Nobre, Sempre Leal e Invicta Cidade do Porto, a minha segunda casa, por todos os anos, lugares, pessoas e memórias que me deste. Uma cidade que me acolheu, me viu crescer e que nunca esquecerei.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, fizeram parte do meu percurso, o meu mais sincero obrigado. Cada pessoa, cada encontro, cada dificuldade e cada conquista contribuíram para fazer de mim a pessoa que sou hoje. Sei, contudo, que este crescimento está longe de terminar e que ainda tenho muito para aprender, viver e conquistar.

A todos, eternamente grato!

Índice Geral

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **VIII**

ÍNDICE DE ANEXOS ..... **IX**

RESUMO ..... **X**

ABSTRACT ..... **XI**

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS ..... **XII**

1. INTRODUÇÃO **1**

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL **4**

2.1. Expetativas Iniciais 4

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL **6**

3.1. O Estágio Profissional 6
3.2. Enquadramento Legal do Estágio Profissional 8
3.3. Escola Cooperante 11
3.4. Departamento de Educação Física 13
3.5. O Núcleo de Estágio 15
3.6. Funções dos Intervenientes no Estágio Profissional 17
3.7. Turmas 20

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL **22**

4.1. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 22
4.1.1. Quantas modalidades devo ensinar? 22
4.1.2. Os modelos de ensino enquanto suporte da minha intervenção pedagógica 27
4.1.3. Avaliação 32
4.2. Área 2- Participação na Escola e Relações com a Comunidade 38
4.3. Área 3- Desenvolvimento Profissional 42
4.3.1. Reflexão 42

5. IMPACTO DA PROIBIÇÃO DE TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR **46**

5.1. Resumo 46
5.2. Abstract 46
5.3. Introdução 47
5.4. Objetivos 51
5.5. Metodologia 51
5.5.1. Tipo de estudo 51
5.5.2. Participantes 52
5.5.3. Instrumento de recolha de dados 52
5.5.4. Procedimentos 52
5.5.5. Análise dos dados 53
5.6. Resultados 53
5.6.1. Perceção dos docentes sobre o regulamento 53

5.6.2. Bullying e conflitos antes da proibição 55
5.6.3. Alterações após a implementação da proibição 57
5.6.4. Ambiente escolar e eficácia da medida 60
5.6.5. Medidas complementares 61
5.6.6. Utilização de tecnologias fora do recinto escolar 61
5.6.7. Avaliação global da política 62
5.7. DISCUSSÃO 62
5.8. LIMITAÇÕES DO ESTUDO 66
5.9. CONCLUSÃO 67
5.10. REFERÊNCIAS 69
6. CONCLUSÃO 70
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 73
8. ANEXOS XIII

Índice de Figuras

Gráfico 1. Valores percentuais de concordância com o regulamento 54
Gráfico 2. Valores percentuais sobre a frequência de aplicação do regulamento 54
Gráfico 3. Valores percentuais do período de vigência do regulamento 55
Gráfico 4. Participação em formação ou reunião sobre a implementação 55
Gráfico 5. Valores percentuais da perceção da frequência de comportamentos, antes da proibição 56
Gráfico 6. Classificação do nível geral dos comportamentos, antes da proibição 56
Gráfico 7. Frequência observada do tipo de comportamentos, antes da proibição 57
Gráfico 8. Valores percentuais da perceção de alterações nos comportamentos, após a proibição 58
Gráfico 9. Frequência observada dos comportamentos, após a proibição 58
Gráfico 10. Classificação do nível geral dos comportamentos, após a proibição 59
Gráfico 11. Valores percentuais da perceção de novos tipos de comportamentos, após a proibição 59
Gráfico 12. Contributo da proibição para a melhoria do ambiente escolar 60
Gráfico 13. Proibição das tecnologias digitais como medida eficaz para reduzir os comportamentos 60
Gráfico 14. Medidas complementares para reduzir os comportamentos 61
Gráfico 15.Valores percentuais sobre a perceção do impacto da autorização dos alunos para saírem da escola e utilizar tecnologias digitais fora do recinto escolar 62
Gráfico 16. Avaliação da política de proibição..... 62

Índice de Anexos

Anexo 1. UD de Basquetebol XIII
Anexo 2. UD de Voleibol XIII
Anexo 3. UD de Ginástica XIV
Anexo 4. UD de Dança XIV
Anexo 5. UD de Futebol XV
Anexo 6. UD de Lutas (Judo) XV

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, tendo o Estágio Profissional decorrido na Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, na ilha Terceira, Açores. O relatório procura refletir sobre o percurso desenvolvido enquanto professor estagiário, destacando as principais experiências, aprendizagens, dificuldades e estratégias de superação ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. A intervenção pedagógica envolveu o planeamento, a lecionação e a avaliação de duas turmas do 2.º ciclo, bem como a lecionação de um bloco de aulas no 3.º ciclo, permitindo desenvolver competências ao nível da organização e gestão do ensino e da aprendizagem. A utilização de diferentes modelos de ensino, a reflexão sobre a diversidade de modalidades e conteúdos, os processos de avaliação e a promoção da autonomia dos alunos constituíram dimensões relevantes deste percurso. O relatório aborda ainda o desenvolvimento profissional e as dificuldades relacionadas com a gestão e organização pessoal e profissional, procurando compreender o seu impacto na construção da identidade docente. Por fim, é apresentado um estudo de investigação sobre o impacto da proibição das tecnologias no contexto escolar, analisando a perceção dos professores relativamente às alterações nos comportamentos e no ambiente escolar após a implementação da medida. O estágio constituiu, assim, um processo de aprendizagem contínua, marcado pela reflexão, adaptação e procura de maior eficiência e equilíbrio na construção da identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; GESTÃO DE TEMPO; GESTÃO DE CONFLITOS; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; TECNOLOGIAS

Abstract

This School Placement Report was developed within the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, with the Professional Internship taking place at Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, on Terceira Island, Azores. The report aims to reflect on the experience developed as a trainee teacher, highlighting the main experiences, learning outcomes, challenges, and strategies for overcoming them throughout the Supervised Teaching Practice. The pedagogical intervention involved the planning, teaching, and assessment of two classes in the second cycle of education, as well as a block of lessons in the third cycle, enabling the development of competencies related to the organisation and management of teaching and learning. The use of different teaching models, reflection on the diversity of sports and contents, assessment processes, and the promotion of students' autonomy were relevant dimensions of this experience. The report also addresses professional development and the difficulties associated with personal and professional management and organisation, seeking to understand their impact on the construction of teaching identity. Finally, a research study on the impact of banning technologies in the school context is presented, analysing teacher perceptions of changes in students' behaviours and the school environment following the implementation of the measure. Thus, the internship constituted a continuous learning process, characterised by reflection, adaptation, and the pursuit of greater efficiency and balance in the construction of professional identity.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; TIME MANAGEMENT; CONFLICT MANAGEMENT; TEACHING-LEARNING PROCESS; TECHNOLOGIES

Lista de Abreviaturas e Símbolos

DEF- Departamento de Educação Física

DLR- Decreto Legislativo Regional

EBIPV- Escola Básica Integrada da Praia da Vitória

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAFPS- Modelo de Aptidão Física para a Saúde

MED- Modelo de Educação Desportiva

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

MID- Modelo de Instrução Direta

PC- Professor Cooperante

PE- Professor Estagiário

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PFI- Projeto de Formação Individual

REP- Relatório de Estágio Profissional

SPO- Serviço de Psicologia e Orientação

TGfU- Teaching Games for Understanding

UD- Unidade Didática

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP) insere-se 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), constituindo uma etapa fundamental na formação inicial de professores. O presente estágio decorreu na Escola Básica Integrada da Praia da Vitória (EBIPV), situada na ilha Terceira, Açores, proporcionando uma experiência prática e contextualizada da realidade escolar. Segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, o estágio profissional na Região Autónoma dos Açores aproxima-se do estatuto de um docente efetivo, sendo remunerado e permitindo a contabilização de tempo de serviço. Neste contexto, desempenhei funções enquanto professor estagiário (PE), sob orientação e supervisão de um professor cooperante (PC).

Ao longo do estágio, fui responsável pela lecionação de duas turmas do 2.º ciclo do ensino básico, assumindo autonomamente o planeamento, lecionação e avaliação das aulas. De forma a obter habilitação para a docência nos dois grupos de recrutamento, lecionei igualmente um bloco de aulas a uma turma do 3.º ciclo do ensino básico. Esta experiência permitiu-me desenvolver competências pedagógicas, didáticas e relacionais fundamentais para a profissão docente, promovendo simultaneamente uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica.

Para além da componente letiva, participei em diversas atividades integradas na dinâmica escolar e no departamento de Educação Física. Estive envolvido no Desporto Escolar, através de uma aula semanal de dois tempos, bem como no Gabinete de Prevenção da Violência e Promoção da Cidadania em Meio Escolar. Adicionalmente, participei em várias atividades e eventos promovidos pelo departamento de Educação Física, contribuindo para a dinamização da escola e para o desenvolvimento de experiências educativas enriquecedoras junto da comunidade escolar.

O presente relatório de estágio encontra-se estruturado em diferentes capítulos que procuram refletir, de forma crítica e fundamentada, todo o percurso desenvolvido ao longo da Prática Profissional. Inicialmente, é apresentado o enquadramento pessoal, onde são abordadas as motivações, experiências prévias e razões que conduziram à escolha da área do ensino da Educação Física. Seguidamente, surgem as expetativas iniciais relativamente ao estágio profissional, destacando os receios, objetivos e ambições existentes antes do contacto direto com a realidade escolar. Posteriormente, é realizado o enquadramento da prática profissional, contextualizando o estágio na escola cooperante, bem como as funções desempenhadas enquanto professor estagiário.

No capítulo referente à realização da prática profissional, são descritas e analisadas as experiências vivenciadas ao longo do ano letivo, evidenciando as aprendizagens adquiridas e as dificuldades sentidas no contexto real de ensino. A Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem centra-se no planeamento, condução e avaliação das aulas, refletindo sobre as estratégias utilizadas, gestão da turma e processos de ensino-aprendizagem. Já a Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade aborda o envolvimento nas diferentes atividades escolares, desporto escolar, direção de turma, projetos e iniciativas promovidas pela comunidade educativa, reforçando a importância da participação ativa do professor para além da sala de aula. Por fim, a Área 3 – Desenvolvimento Profissional foca-se na reflexão crítica sobre a evolução enquanto docente, valorizando o processo contínuo de aprendizagem, observação, análise e melhoria da prática pedagógica.

Para além destas áreas, o relatório integra ainda um capítulo dedicado ao estudo de investigação desenvolvido ao longo do estágio, centrado no impacto da proibição de tecnologias no contexto escolar. Este estudo foi direcionado a todos os funcionários da escola, procurando compreender diferentes perspetivas relativamente à utilização das tecnologias no espaço escolar e às consequências da sua restrição no quotidiano educativo. Desta forma, pretende-se complementar a componente prática do estágio com uma dimensão

investigativa, promovendo uma análise mais aprofundada sobre temáticas atuais e relevantes no contexto educativo.

Este relatório tem como principal finalidade refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo do estágio profissional, evidenciando não apenas as competências adquiridas, mas também os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para os ultrapassar. Pretende-se, assim, demonstrar a importância da prática profissional na construção da identidade docente. A realização deste relatório baseou-se numa reflexão contínua sobre as experiências vividas, sustentada pela observação, planeamento, intervenção pedagógica e análise crítica das diferentes situações ocorridas ao longo do estágio.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Expetativas Iniciais

Desde muito novo que o desporto faz parte da minha vida. Cresci rodeado por ele, com tios, primos e o meu pai sempre ligados à prática desportiva (p.e.: treinadores, atletas, professores de Educação Física). Pode parecer clichê, mas quero ser professor de Educação Física desde o 4.º ano de escolaridade. Na altura, o que me atraía era o gosto pelo desporto e a forma como via os professores, o estilo, a energia e a relação que mantinham connosco. Sempre achei o desporto algo fascinante, sobretudo pelo controlo do corpo e de um objeto, algo que considero verdadeiramente bonito. Apesar de nunca ter explorado muito, os desportos radicais são os que mais me despertam interesse. Com o tempo, percebi também que gosto de lidar com crianças, sinto que sou paciente e tenho facilidade em comunicar. Além disso, ensinar sempre me trouxe satisfação, principalmente por acreditar que, através da Educação Física, posso ajudar cada aluno a tornar-se uma melhor versão de si próprio, promovendo o desenvolvimento físico, social e cognitivo.

Durante a licenciatura em Ciências do Desporto, na FADEUP, houve momentos em que me senti perdido e cheguei a questionar se este era realmente o caminho certo para mim. No entanto, ao aprofundar o meu conhecimento teórico-prático destas ciências, essas dúvidas dissiparam-se e ao iniciar o meu estágio curricular, com turmas do 5.º e 6.º ano, estava um pouco reticente, pois achava que preferia lecionar a alunos do ensino secundário, mas percebi que estas idades são ideais para ensinar. Estão numa fase de transição entre a infância e a adolescência, em que começam a ver o mundo com mais nuance, mas ainda mantêm a curiosidade e a vontade de aprender. Além disso, ainda não desenvolveram maus hábitos, o que torna este momento perfeito para incutir bons valores e criar bases sólidas para o futuro. No começo, estava bastante entusiasmado e feliz com este desafio, pois senti que fui privilegiado em ter as minhas próprias turmas, isto é, o mais semelhante à carreira de professor que é uma oportunidade para crescer tanto profissional como pessoalmente.

Apesar do entusiasmo, reconheço que enfrentei algumas dificuldades, sobretudo ao nível da organização e gestão do tempo. Tenho tendência a deixar tarefas para a última hora e, ao contrário do ano passado, em que estudava com um amigo na mesma situação, este ano tenho de trabalhar de forma mais independente, o que torna o início de cada tarefa mais difícil. Além disso, distraio-me facilmente, o que atrasa o meu progresso. Sei que precisava de criar rotinas e desenvolver hábitos mais consistentes, talvez através da definição de objetivos por ordem de importância, da criação dos meus próprios prazos e da reserva de tempo para descansar. Queria ajudar os outros a desenvolver o seu potencial, mas também sabia que precisava de explorar e desafiar mais o meu. No fundo, vi este estágio como uma oportunidade para aprender, crescer e consolidar a certeza de que a Educação Física é, sem dúvida, o meu lugar.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. O Estágio Profissional

O Estágio Profissional constituiu uma etapa fundamental do meu percurso de formação inicial, assumindo-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão docente. Mais do que um momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, o estágio representou uma oportunidade de integração progressiva na realidade escolar, permitindo-me compreender a complexidade da ação pedagógica e desenvolver uma identidade profissional sustentada na experiência e na reflexão crítica.

Ao longo do estágio, fui responsável pela lecionação de duas turmas, uma do 5.º ano e outra do 6.º ano de escolaridade. Este contexto proporcionou-me experiências diversificadas e desafiantes, exigindo uma constante adaptação das estratégias de ensino às características, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. A gestão de diferentes turmas, isto é, diferentes alunos, permitiu-me desenvolver competências ao nível do planeamento, da intervenção pedagógica, da avaliação e da reflexão sobre a prática.

De acordo com Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser construída no interior da própria profissão, valorizando a aprendizagem em contexto real e o contacto direto com os desafios da prática docente. Neste sentido, o estágio profissional constituiu um espaço de aprendizagem autêntica, no qual tive a oportunidade de mobilizar conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos em situações concretas de ensino, construindo progressivamente a minha identidade enquanto professor.

Esta perspetiva fundamenta-se nas ideias de Bento (2003), que atribui à Educação Física um papel relevante na formação integral dos alunos, defendendo uma intervenção pedagógica intencional, consciente e orientada para o desenvolvimento equilibrado das diferentes dimensões do ser humano. Durante o estágio, procurei assumir esta visão educativa, valorizando não

apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina, mas também o desenvolvimento de competências sociais, afetivas e éticas associadas à prática da atividade física e desportiva.

O contacto permanente com os alunos permitiu-me compreender que o processo de ensino-aprendizagem exige uma tomada de decisão contínua e fundamentada. Neste âmbito, Graça e Mesquita (2011) defendem que o professor deve assumir um papel reflexivo, capaz de adequar as suas práticas às necessidades dos alunos e às exigências dos diferentes contextos educativos. Ao longo do estágio, procurei desenvolver esta capacidade reflexiva através da análise sistemática das minhas intervenções pedagógicas, identificando aspetos a melhorar e estratégias que contribuíssem para uma aprendizagem significativa.

A supervisão pedagógica desempenhou igualmente um papel determinante no meu desenvolvimento profissional. O acompanhamento realizado pelos professores cooperantes e pelas restantes figuras envolvidas no processo de estágio permitiu-me refletir sobre as minhas práticas, receber feedback construtivo e consolidar competências essenciais ao exercício da docência. Neste sentido, a reflexão crítica sobre a ação revelou-se um instrumento indispensável para a melhoria contínua da minha intervenção pedagógica, na medida em que, segundo Schön (1983), a reflexão constitui uma dimensão fundamental da prática profissional, permitindo ao profissional analisar as suas experiências e repensar as suas formas de atuação. Posteriormente, Schön (1987) reforça esta perspetiva ao destacar a importância da formação de profissionais reflexivos, capazes de analisar criticamente a sua própria prática e de utilizar essa reflexão para orientar e aperfeiçoar a ação profissional.

Segundo Batista e Queirós (2013), o estágio profissional constitui um contexto privilegiado de socialização profissional, no qual os futuros professores confrontam os conhecimentos adquiridos na formação académica com as exigências concretas da prática educativa. Esta experiência permitiu-me compreender melhor a realidade da profissão docente e desenvolver

competências que dificilmente poderiam ser adquiridas apenas através da formação teórica.

Ao longo deste percurso, enfrentei diversos desafios relacionados com a gestão da aula, a diferenciação pedagógica, a motivação dos alunos e a avaliação das aprendizagens. Contudo, essas dificuldades constituíram oportunidades de crescimento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da minha autonomia, capacidade de adaptação e competência pedagógica.

Em suma, considero que o EP foi uma experiência determinante na minha formação enquanto professor de Educação Física. Através da interação com os alunos, da colaboração com os professores orientadores e da reflexão contínua sobre a prática, desenvolvi conhecimentos, competências e valores fundamentais para o exercício futuro da profissão docente. Mais do que uma etapa de formação, o estágio representou um processo de construção da minha identidade profissional, permitindo-me compreender o significado e a responsabilidade de ser professor.

3.2. Enquadramento Legal do Estágio Profissional

O EP constitui uma componente obrigatória do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, assumindo um papel central na formação inicial de professores. O seu enquadramento legal resulta da articulação entre a legislação nacional relativa à formação de professores e os regulamentos internos da Universidade do Porto e da FADEUP, que estabelecem os princípios orientadores da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e do Relatório de Estágio Profissional (REP).

A nível nacional, a organização do Estágio Profissional encontra fundamento no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, diploma que estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este diploma reconhece a prática de ensino supervisionada como uma componente essencial da formação inicial de professores, entendendo que o desenvolvimento das competências profissionais deve ocorrer em contexto real de ensino, através da articulação entre os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos na formação

académica e a experiência vivida nas escolas cooperantes. O Regulamento do Estágio Profissional da FADEUP refere igualmente o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, enquadrando historicamente a prática pedagógica como uma componente fundamental dos cursos de formação de professores conferentes de qualificação profissional.

O EP encontra-se igualmente enquadrado pelo Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do Porto e pelo Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP, sendo regulamentado, de forma mais específica, pelo Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. De acordo com este documento, o Estágio Profissional corresponde à unidade curricular do segundo ano do ciclo de estudos e integra duas componentes complementares: a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio Profissional (REP).

Segundo o regulamento, a PES tem como principal objetivo promover a integração progressiva do estudante no exercício da profissão docente, em contexto real de ensino, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais que permitam responder de forma crítica, autónoma e reflexiva aos desafios inerentes ao exercício da docência. Estas competências encontram-se organizadas em três grandes áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relação com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional, constituindo estas dimensões o eixo estruturante de todo o processo formativo.

As Normas Orientadoras do EP operacionalizam o regulamento da unidade curricular, especificando os objetivos, competências e tarefas inerentes a cada uma das áreas de desempenho. Este documento parte do pressuposto de que o exercício da profissão docente possui uma natureza complexa, exigindo a integração permanente entre conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e contextuais. Assim, a formação do futuro professor não se limita à aquisição de saberes teóricos, mas procura desenvolver competências

profissionais através da intervenção em contexto escolar, da reflexão crítica sobre a prática e da participação ativa na vida da escola.

As Normas Orientadoras destacam ainda que a competência profissional assenta não apenas nas dimensões pedagógica, científica e didática, mas também numa sólida ética profissional. Neste âmbito, são valorizadas competências como o trabalho colaborativo, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a capacidade de comunicação e a adoção de uma conduta profissional adequada ao contexto educativo. Paralelamente, aspetos como a motivação, a atitude positiva perante a profissão e o compromisso com a aprendizagem dos alunos são entendidos como elementos transversais a todas as áreas de desempenho e fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Outro princípio estruturante das Normas Orientadoras prende-se com a valorização da articulação entre teoria e prática. A PES é entendida como um projeto de formação que integra conhecimento proposicional e conhecimento prático, procurando aproximar o estudante da realidade profissional através de um processo contínuo de investigação, ação e reflexão. Neste sentido, o documento defende a formação de um professor reflexivo, capaz de analisar criticamente a sua intervenção, justificar pedagogicamente as decisões tomadas e reconstruir continuamente a sua prática em função das necessidades dos alunos e das exigências do contexto escolar. Esta perspetiva encontra-se em consonância com os princípios da formação reflexiva defendidos por autores como Schön (1983), Zeichner (1993), Alarcão (2005) e Nóvoa (2009), que reconhecem a reflexão como um elemento central do desenvolvimento profissional docente.

No âmbito deste enquadramento legal e regulamentar, o meu EP decorreu numa escola cooperante, integrando um Núcleo de Estágio constituído por três professores estagiários, dois professores cooperantes e uma professora orientadora da FADEUP. Ao longo deste processo, procurei desenvolver as competências previstas nas diferentes áreas de desempenho, participando nas atividades letivas e não letivas da escola, colaborando nas iniciativas do DEF e

refletindo sistematicamente sobre a minha prática pedagógica. Desta forma, o enquadramento legal do EP constituiu não apenas o suporte normativo da minha formação, mas também a referência orientadora para o desenvolvimento de uma prática docente crítica, responsável e sustentada nos princípios do profissionalismo docente.

3.3. Escola Cooperante

A Escola Básica Integrada da Praia da Vitória (EBIPV) localiza-se no concelho da Praia da Vitória, na ilha Terceira, Região Autónoma dos Açores, prestando serviço educativo a uma comunidade inserida num contexto geográfico e socioeconómico diversificado. O concelho situa-se na parte oriental da ilha Terceira, ocupando cerca de 40% da sua área total, sendo composto por onze freguesias. Apesar de apresentar uma matriz predominantemente rural, o concelho assume um papel relevante na economia regional, destacando-se a atividade agropecuária, o porto oceânico, o aeroporto das Lajes e a presença de diversas instituições públicas e privadas, fatores que influenciam diretamente a realidade social e educativa da comunidade escolar.

A EBIPV foi criada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2004/A, de 9 de junho, resultando da integração das escolas básicas e jardins de infância do concelho na então Escola Básica 1,2,3/JI Francisco Ornelas da Câmara. A escola abrange atualmente os níveis de ensino pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, constituindo uma unidade orgânica de grande dimensão e abrangência territorial. Para além do edifício-sede, integra diversos estabelecimentos de educação e ensino distribuídos pelas diferentes freguesias do concelho, garantindo uma resposta educativa descentralizada e ajustada às necessidades locais.

O edifício-sede, situado na Rua Padre Damião, apresenta uma estrutura arquitetónica moderna, composta por quatro pisos, com amplos espaços interiores e exteriores. Dispõe de salas de aula específicas e não específicas,

laboratórios, salas de informática, salas destinadas às áreas artísticas, auditório, biblioteca escolar/centro de recursos educativos, serviços administrativos, gabinetes de trabalho, espaços de convívio e refeitório. No domínio da atividade física e desportiva, a escola possui um pavilhão desportivo, incluindo um polidesportivo e uma sala de ginástica, bem como uma vasta área exterior com espaços destinados à prática desportiva e recreativa. As instalações são complementadas por um parque de estacionamento e por acessos adequados à comunidade educativa, assegurando condições funcionais e de segurança para o desenvolvimento das atividades escolares.

Enquanto unidade orgânica, a EBIPV integra um conjunto diversificado de estruturas e serviços de apoio, nomeadamente a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), os serviços de Ação Social Escolar, a Associação de Pais e Encarregados de Educação e diversos projetos e parcerias institucionais com entidades locais e regionais. Estas estruturas assumem um papel fundamental no apoio ao processo educativo, na promoção do sucesso escolar e na inclusão de todos os alunos.

A gestão e administração da escola são asseguradas por um conjunto de órgãos de gestão, de acordo com a legislação em vigor no sistema educativo regional. A estrutura organizacional inclui a Assembleia de Escola, enquanto órgão de participação e representação da comunidade educativa; o Conselho Executivo, responsável pela direção, administração e gestão da unidade orgânica; o Conselho Pedagógico, enquanto órgão de coordenação e supervisão pedagógica; e o Conselho Administrativo, responsável pela gestão financeira e patrimonial. Estes órgãos articulam-se com os departamentos curriculares, coordenações de núcleo escolar e demais estruturas intermédias, garantindo uma gestão integrada e coerente da escola.

A comunidade educativa da EBIPV é composta por um número significativo de alunos, docentes e pessoal não docente, refletindo a dimensão da unidade orgânica. A população escolar distribui-se pelos diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar ao 3.º ciclo, incluindo ainda respostas educativas

específicas, como programas vocacionais e de apoio educativo. O corpo docente é constituído por professores de diferentes grupos de recrutamento, organizados em departamentos curriculares, enquanto o pessoal não docente desempenha funções essenciais ao funcionamento da escola, nomeadamente nas áreas administrativa, operacional e de apoio educativo.

No que respeita ao planeamento e à gestão curricular, a EBIPV orienta a sua ação pelos princípios definidos no Projeto Educativo e no Plano de Escola, em articulação com os normativos nacionais e regionais, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018 e a legislação regional aplicável. A escola oferece o Ensino Básico Regular, bem como Programas Específicos de Escolarização e Formação e Cursos de Formação Vocacional, procurando adequar a oferta educativa às características e necessidades dos alunos. A gestão curricular privilegia a articulação vertical e horizontal entre ciclos e disciplinas, a promoção das aprendizagens essenciais, a educação para a cidadania e a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica e de apoio às aprendizagens, com vista ao sucesso educativo e ao desenvolvimento integral dos alunos.

3.4. Departamento de Educação Física

O Departamento de Educação Física da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória desempenha um papel fundamental na promoção da atividade física e desportiva, da saúde e do desenvolvimento integral dos alunos. Enquanto estrutura pedagógica da escola, este departamento é responsável pela coordenação do ensino da Educação Física, pela dinamização de atividades desportivas e pela implementação de projetos que visam fomentar estilos de vida ativos e saudáveis na comunidade educativa.

No ano letivo de 2025/2026, o DEF era constituído por 19 docentes, dos quais 3 eram professores estagiários integrados no respetivo Núcleo de Estágio. Esta realidade proporcionou um contexto privilegiado de aprendizagem profissional, permitindo a articulação entre a experiência dos professores cooperantes e o processo de formação inicial dos futuros professores.

A nossa presença no departamento reforçou a nossa dimensão formativa, constituindo-se como um espaço de partilha, reflexão e construção colaborativa

do conhecimento profissional. Neste sentido, a formação docente deve ser entendida como um processo que ocorre no seio da própria profissão, através da participação ativa em comunidades de prática e da interação com professores experientes, conforme defendido por António Nóvoa (2009). O autor destaca a importância de uma formação construída a partir das experiências concretas do exercício profissional, valorizando a colaboração entre pares e a reflexão sobre a prática.

A supervisão pedagógica assumiu igualmente um papel central no nosso desenvolvimento, promovendo processos de reflexão crítica e de melhoria contínua das práticas educativas. De acordo com Alarcão (2005), a supervisão reflexiva constitui uma estratégia essencial para a formação de professores, na medida em que favorece a análise sistemática da ação pedagógica e a construção de competências profissionais sustentadas pela reflexão e pela investigação da própria prática.

Paralelamente, os processos de avaliação e acompanhamento desenvolvidos no contexto do estágio contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais. Nesta perspetiva, a avaliação deve ser encarada como um instrumento de inovação e desenvolvimento profissional, permitindo ao professor identificar potencialidades, dificuldades e oportunidades de melhoria das suas práticas pedagógicas (Alonso, 1995).

A organização do departamento assentava numa gestão rigorosa dos espaços e recursos disponíveis para a lecionação da disciplina, procurando garantir condições adequadas para a lecionação das diferentes matérias curriculares. Para esse efeito, encontravam-se definidos mapas de rotação dos espaços desportivos ao longo do ano letivo, permitindo uma utilização equilibrada e eficiente das instalações existentes.

Para além das atividades letivas, o DEF assumiu um papel ativo na dinamização de iniciativas de carácter extracurricular e comunitário. Em consonância com o Plano Anual de Atividades da escola, o departamento colaborou na organização de diversas atividades destinadas a promover a

participação dos alunos, a adoção de hábitos de vida saudáveis e o reforço do espírito de pertença à comunidade educativa.

Paralelamente às atividades constantes dos documentos orientadores da escola, o DEF promoveu ainda a realização de um Torneio de Futsal e de um Torneio de Voleibol, envolvendo alunos de diferentes anos de escolaridade. Estas iniciativas constituíram momentos privilegiados de participação desportiva, permitindo aos alunos desenvolver competências motoras e sociais, bem como valores associados ao respeito, à cooperação, à responsabilidade e ao fair play.

Deste modo, o DEF revelou-se uma estrutura essencial na concretização do projeto educativo da escola, não apenas através da lecionação da disciplina, mas também pela promoção de experiências educativas diversificadas e pela criação de contextos favoráveis à formação contínua e ao desenvolvimento profissional dos docentes.

3.5. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio constituiu uma estrutura fundamental ao longo do meu processo de formação inicial, assumindo-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, partilha de experiências e desenvolvimento profissional. Integrado no contexto do Estágio Profissional, o núcleo proporcionou condições vantajosas à construção de conhecimentos pedagógicos e didáticos, permitindo uma aproximação gradual e sustentada à realidade da profissão docente.

O Núcleo de Estágio era constituído por três professores estagiários, dois professores cooperantes da escola cooperante e a professora orientadora. Esta organização permitiu articular as componentes teórica e prática da formação, beneficiando simultaneamente da experiência dos professores cooperantes e da orientação científica e pedagógica da professora orientadora.

Ao longo do estágio, o núcleo assumiu um papel determinante no desenvolvimento das minhas competências profissionais. A colaboração estabelecida entre os diferentes elementos proporcionou a partilha de ideias, a discussão de estratégias pedagógicas e a reflexão sobre as dificuldades e desafios encontrados no contexto real de ensino. Esta dinâmica colaborativa

revelou-se particularmente importante para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a construção de uma identidade profissional mais sólida.

Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores deve desenvolver-se no interior da profissão, através da participação em comunidades de prática que promovam a aprendizagem colaborativa e a reflexão sobre a ação. Neste sentido, o Núcleo de Estágio constituiu um contexto privilegiado de formação, permitindo-me aprender com a experiência dos colegas e dos orientadores, bem como desenvolver competências de cooperação e trabalho em equipa.

De acordo com Alarcão (2005), a supervisão deve ser entendida como um processo de acompanhamento reflexivo que favorece a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional dos futuros professores. As reuniões regulares, a observação de aulas e os momentos de feedback proporcionados pelos professores estagiários, pelos professores cooperantes e pela professora orientadora permitiram-me analisar criticamente a minha intervenção pedagógica e identificar estratégias de melhoria contínua.

Batista e Queirós (2013) defendem que o estágio profissional representa um contexto privilegiado de socialização profissional, no qual os futuros professores desenvolvem competências através da interação com os diferentes agentes educativos. Neste enquadramento, o Núcleo de Estágio assumiu-se como um espaço de construção coletiva do conhecimento profissional, possibilitando a articulação entre a teoria e a prática e promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência.

Em suma, considero que o Núcleo de Estágio desempenhou um papel decisivo no meu percurso formativo, constituindo um contexto de aprendizagem colaborativa, reflexão crítica e desenvolvimento profissional. A interação permanente com os membros do núcleo contribuiu significativamente para a consolidação dos conhecimentos adquiridos e para a construção da minha identidade enquanto futuro professor de Educação Física.

3.6. Funções dos Intervenientes no Estágio Profissional

O desenvolvimento do Estágio Profissional assentou na colaboração entre diferentes intervenientes, cujas funções se complementaram ao longo de todo o processo formativo. A articulação entre os professores estagiários, os professores cooperantes e a professora orientadora revelou-se determinante para garantir uma formação progressiva, reflexiva e contextualizada, em consonância com os princípios definidos no Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional da FADEUP.

Enquanto professor estagiário, assumi um papel ativo na construção do meu percurso formativo, procurando desenvolver as competências profissionais inerentes ao exercício da docência. O Regulamento do Estágio Profissional estabelece que compete ao estudante estagiário elaborar e concretizar o seu Projeto de Formação Individual (PFI), assegurar a planificação, realização e avaliação das aulas das turmas que lhe são atribuídas, participar nas atividades da escola e da FADEUP, elaborar e manter atualizado o portefólio de estágio, observar aulas e colaborar nas atividades de direção de turma e de Desporto Escolar, entre outras responsabilidades.

Estas funções permitiram-me compreender que o papel do professor estagiário vai muito além da lecionação. A participação nas reuniões de departamento, nos conselhos de turma, nas atividades do Plano Anual de Atividades e nas diferentes iniciativas da escola contribuiu para conhecer de forma mais abrangente a realidade da profissão docente, permitindo-me desenvolver competências ao nível da organização, da colaboração e da intervenção na comunidade educativa.

Os professores cooperantes desempenharam um papel fundamental na minha integração na escola e no acompanhamento diário da prática pedagógica. De acordo com o Regulamento do Estágio Profissional, compete-lhes orientar os estudantes estagiários em colaboração com o orientador da FADEUP, apoiar a elaboração do PFI, supervisionar a atividade letiva, dinamizar o funcionamento do Núcleo de Estágio, realizar sessões semanais de natureza pedagógico-didática e participar na avaliação do desempenho dos estagiários.

Para além destas atribuições formais, a literatura reconhece que o professor cooperante assume um papel determinante na formação inicial dos futuros docentes. Albuquerque (2003) defende que o orientador de estágio é um mediador entre a formação académica e a realidade da profissão, cabendo-lhe apoiar o desenvolvimento das competências pedagógicas do estagiário e facilitar a sua integração progressiva no contexto escolar. O autor destaca igualmente que a supervisão pedagógica deve promover a autonomia, a capacidade de tomada de decisão e a construção da identidade profissional, em vez de se limitar à transmissão de procedimentos técnicos.

No mesmo sentido, Batista, Queirós e colaboradores (2013) salientam que o professor cooperante beneficia igualmente deste processo de supervisão, uma vez que a interação com os professores estagiários favorece a atualização dos conhecimentos, estimula a reflexão sobre a própria prática e promove o desenvolvimento profissional contínuo. As autoras identificam ainda como principais funções do professor cooperante o acompanhamento próximo do estagiário, a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, a partilha de experiências e o fornecimento de feedback sistemático, reconhecendo que estas responsabilidades exigem elevadas competências de comunicação, liderança e supervisão. Durante o meu estágio, estas características estiveram presentes no acompanhamento realizado pelos professores cooperantes, constituindo um apoio permanente na resolução das dificuldades encontradas e na melhoria contínua da minha intervenção pedagógica.

A professora orientadora assumiu a responsabilidade pela supervisão científica e pedagógica do Estágio Profissional, assegurando a articulação entre a formação desenvolvida na FADEUP e a prática realizada na escola cooperante. Segundo o Regulamento do Estágio Profissional, compete ao orientador da FADEUP apoiar a conceção e a concretização do PFI, garantir todas as fases do ciclo de supervisão, observar aulas, reunir com os professores cooperantes e com os estagiários, acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e propor a classificação final da PES.

Para Albuquerque (2003), o orientador de estágio deve promover uma supervisão baseada no diálogo, na reflexão crítica e na construção progressiva da autonomia profissional. A função do orientador ultrapassa, assim, a avaliação do desempenho do estagiário, assumindo um papel de facilitador da aprendizagem e de promotor da reflexão sobre a prática pedagógica. Esta perspetiva encontra-se igualmente alinhada com os princípios da formação reflexiva defendidos por Schön (1983), Zeichner (1993) e Alarcão (2005), segundo os quais o desenvolvimento profissional resulta da análise crítica das experiências vividas em contexto real de ensino.

O acompanhamento da professora orientadora constituiu, por isso, um elemento essencial para o meu desenvolvimento profissional. As observações de aula, os momentos de discussão e o feedback recebido permitiram-me fundamentar melhor as decisões pedagógicas, analisar criticamente a minha intervenção e desenvolver uma postura cada vez mais autónoma e reflexiva.

Embora cada interveniente desempenhasse funções específicas, o processo de formação caracterizou-se pela complementaridade e pela colaboração entre todos os elementos do Núcleo de Estágio. O trabalho conjunto desenvolvido pelos três professores estagiários, pelos dois professores cooperantes e pela professora orientadora favoreceu a partilha de experiências, a discussão de estratégias pedagógicas e a reflexão crítica sobre a prática.

Esta dinâmica colaborativa encontra-se alinhada com os objetivos da PES definidos no Regulamento do Estágio Profissional, que procura promover uma integração progressiva na profissão, desenvolvendo competências profissionais assentes numa prática crítica, reflexiva e eticamente responsável.

Em síntese, considero que a articulação entre os diferentes intervenientes foi determinante para a qualidade da minha formação inicial. O acompanhamento próximo dos professores cooperantes, a orientação científica da professora orientadora e a colaboração permanente entre os elementos do Núcleo de Estágio proporcionaram um contexto de aprendizagem exigente, mas simultaneamente estimulante, que contribuiu de forma decisiva para a

construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor de Educação Física.

3.7. Turmas

No contexto em que estive inserido, as turmas que me foram atribuídas ao longo do estágio profissional assumiram um papel central no desenvolvimento das competências pedagógicas e didáticas enquanto professor estagiário. Ao longo do ano letivo, fui responsável pela lecionação autónoma de duas turmas do 2.º ciclo do ensino básico, onde pude colocar em prática os meus conhecimentos, distinguindo o que funciona do que não funciona, refletir e modificar. Para além disso, com o objetivo de obter a habilitação profissional para ambos os grupos de recrutamento de Educação Física, lecionei igualmente um bloco de aulas ao 3.º ciclo do ensino básico, permitindo-me contactar com diferentes faixas etárias, níveis de maturação e dinâmicas de turma.

A turma do 5.º ano era constituída por 15 alunos, sendo 7 raparigas e 8 rapazes. De uma forma geral, esta turma demonstrava elevados níveis de motivação e interesse pelas aulas de Educação Física, apresentando igualmente melhores níveis de motricidade e capacidades motoras quando comparada com a outra turma atribuída. Para além disso, destacavam-se positivamente ao nível das atitudes e valores demonstrados em contexto de aula, evidenciando respeito, autonomia, participação, cooperação e pontualidade. Estas características contribuíram para um ambiente potenciador de aprendizagem e bastante positivo, facilitando a gestão das aulas e permitindo um maior aproveitamento do tempo útil de prática.

Por outro lado, a turma do 6.º ano, composta por 14 alunos, distribuídos igualmente entre 7 rapazes e 7 raparigas, apresentou uma realidade bastante distinta. De forma geral, os alunos demonstravam menor interesse e motivação pelas atividades propostas, revelando também níveis inferiores de capacidades e habilidades motoras. Para além disso, surgiam frequentemente atitudes negativas e comportamentos inoportunos que dificultavam o normal funcionamento das aulas e exigiam uma intervenção pedagógica mais constante ao nível da gestão da turma. Tratava-se de uma turma particularmente

conflituosa, onde se verificavam dificuldades significativas na gestão dos maus comportamentos e na promoção de um ambiente de aula estável e propício à aprendizagem. Importa ainda referir que muitos destes alunos provinham de contextos familiares complicados, fator que, em diversos momentos, parecia refletir-se nos seus comportamentos, atitudes e na relação com a escola. Esta realidade obrigou-me a adaptar estratégias, metodologias e formas de organização das aulas, procurando responder às necessidades específicas dos alunos e promover um maior envolvimento, responsabilidade e participação nas atividades propostas.

As turmas apresentavam, assim, características bastante distintas entre si, tanto ao nível motor como ao nível comportamental e motivacional, o que exigiu uma constante adaptação das estratégias de ensino e da organização das aulas. Verificou-se, em diversos momentos, uma grande discrepância entre os níveis de desempenho dos alunos, obrigando à diferenciação pedagógica das tarefas e à criação de progressões ajustadas às necessidades individuais. Para além disso, surgiram desafios relacionados com a gestão do tempo útil de prática, controlo da turma, motivação dos alunos e adequação das tarefas ao contexto real de aula, aspetos que contribuíram significativamente para o meu crescimento profissional e para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Ao longo do estágio, procurei promover um ambiente potenciador de aprendizagem, valorizando não apenas o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos, mas também aspetos relacionados com o fair-play, cooperação, responsabilidade e participação ativa nas aulas. A observação contínua das turmas permitiu-me compreender melhor as necessidades dos alunos e perceber a importância do planeamento prévio e da adaptação constante das estratégias pedagógicas. Desta forma, o contacto direto com as turmas revelou-se fundamental para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor de Educação Física.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Quantas modalidades devo ensinar?

Ao longo do estágio profissional, uma das questões que mais me fez refletir relativamente ao planeamento anual relacionou-se com a quantidade de modalidades (unidades didáticas) a abordar ao longo do ano letivo. Este dilema obrigou-me a encontrar um equilíbrio entre proporcionar aos alunos um contacto diversificado com diferentes experiências motoras e, simultaneamente, garantir tempo suficiente para que ocorram aprendizagens significativas e consolidadas. Neste sentido, surge frequentemente a discussão entre uma abordagem mais multilateral, baseada na diversidade de conteúdos, e uma abordagem mais centrada em menos modalidades, mas com maior profundidade pedagógica.

A literatura tende, sobretudo nas faixas etárias mais jovens, a defender a importância de uma abordagem multilateral no contexto da Educação Física e do desenvolvimento desportivo. Segundo Côté, Baker e Abernethy (2007), a diversificação de experiências motoras durante a infância e adolescência contribui para um desenvolvimento motor mais amplo, promovendo maiores níveis de literacia física, motivação e adaptação a diferentes contextos motores. De igual forma, o contacto com diferentes modalidades permite desenvolver capacidades coordenativas variadas, aumentar o repertório motor dos alunos e fomentar uma relação mais positiva com a prática de atividade física e desportiva.

Paralelamente, diversos estudos apontam também para os riscos associados à especialização precoce. A revisão sistemática realizada por Mosher et al. (2020) refere que uma prática demasiado especializada em idades jovens pode aumentar o risco de lesões, desgaste psicológico, saturação e abandono da prática desportiva. Assim, a abordagem multilateral surge frequentemente associada à promoção de uma formação mais equilibrada, não

apenas ao nível motor, mas também social, emocional e cognitivo. Neste sentido, a Educação Física assume um papel particularmente importante, uma vez que muitos alunos apenas contactam com determinadas modalidades em contexto de aula, sendo a escola um dos poucos espaços capazes de proporcionar experiências motoras diversificadas.

No entanto, apesar das vantagens evidenciadas relativamente à abordagem multilateral, existe também literatura que questiona a excessiva fragmentação dos conteúdos na Educação Física. Uma das principais críticas prende-se com o facto de, em muitos contextos escolares, o elevado número de modalidades lecionadas conduzir a aprendizagens superficiais, com pouco tempo útil de prática e reduzida consolidação técnica e tática. Metzler (2011) destaca precisamente a importância do tempo de prática significativa (Academic Learning Time in Physical Education – ALT-PE), defendendo que aprendizagens de maior qualidade exigem tempo suficiente de exercitação, feedback e consolidação dos conteúdos.

Também Siedentop (1994), através do Sport Education Model, defende unidades didáticas mais prolongadas, permitindo aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda da modalidade, maior sentimento de pertença e níveis superiores de envolvimento. Segundo esta perspetiva, “fazer menos, mas melhor” pode traduzir-se numa maior competência percebida por parte dos alunos, contribuindo para o aumento da motivação e participação nas aulas. Da mesma forma, os modelos pedagógicos centrados na compreensão do jogo, como o Teaching Games for Understanding (TGfU), defendem a necessidade de proporcionar tempo suficiente para que os alunos compreendam os princípios táticos e as lógicas internas das modalidades, ao invés de apenas contactarem superficialmente com múltiplos conteúdos.

Ao longo do estágio profissional, este problema tornou-se particularmente evidente durante o processo de planeamento anual e das unidades didáticas. Em diversos momentos, foi possível constatar que algumas modalidades acabavam por ter um tempo de abordagem demasiado reduzido, limitando significativamente as possibilidades de consolidação das aprendizagens. Por

outro lado, também se verificou que a diversidade de conteúdos contribuía para níveis superiores de motivação em determinados alunos, sobretudo naqueles que demonstravam menor afinidade com algumas modalidades específicas. Assim, revelou-se evidente a necessidade de encontrar um equilíbrio entre diversidade e profundidade pedagógica.

Considero, deste modo, que a Educação Física deve privilegiar uma abordagem equilibrada, capaz de proporcionar diversidade de experiências motoras sem comprometer a qualidade das aprendizagens. Acredito que, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, a multilateralidade assume um papel fundamental no desenvolvimento motor global dos alunos. Contudo, essa diversidade deve ser acompanhada por um planeamento intencional e coerente, evitando abordagens excessivamente superficiais e garantindo tempo suficiente para a exercitação, feedback e consolidação dos conteúdos abordados. Assim, mais do que a quantidade de modalidades lecionadas, importa refletir sobre a qualidade pedagógica das experiências proporcionadas aos alunos e sobre o impacto que estas poderão ter na sua relação futura com a atividade física e o desporto.

No decorrer do estágio profissional, e tendo em consideração este tema, optei por abordar todas as modalidades previstas no documento “Competências, Metas e Conteúdos de Educação Física” definido pela escola para o 5.º e 6.º ano de escolaridade. Esta decisão teve como principal objetivo proporcionar aos alunos um contacto mais diversificado com diferentes experiências motoras, permitindo-lhes desenvolver capacidades e habilidades em múltiplos contextos de prática. Considero que, nestas faixas etárias, a diversidade de estímulos motores assume um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, sobretudo considerando que muitos apenas experienciam determinadas modalidades no contexto escolar.

Para além disso, a abordagem de diferentes unidades didáticas permitiu também aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos, uma vez que existiam diferenças significativas relativamente às preferências, interesses e níveis de competência demonstrados em cada modalidade. Desta forma, ao

proporcionar experiências variadas, foi possível criar mais oportunidades de sucesso e participação para diferentes perfis de alunos, promovendo igualmente o desenvolvimento da literacia física e o enriquecimento motor dos mesmos.

Ainda assim, ao longo do ano letivo, tornou-se evidente a dificuldade em encontrar um equilíbrio entre a diversidade de conteúdos e o tempo necessário para consolidar as aprendizagens. Em algumas modalidades, senti que o número reduzido de aulas limitou a profundidade pedagógica e a possibilidade de evolução mais significativa dos alunos. Esta experiência levou-me a refletir criticamente sobre a importância do planeamento curricular e sobre a necessidade de selecionar estratégias pedagógicas que permitam conciliar a multilateralidade com aprendizagens de qualidade, ajustadas às características e necessidades reais das turmas.

Esta reflexão conduziu-me inevitavelmente à análise dos diferentes modelos de lecionação abordados na unidade curricular de Desenvolvimento Curricular, nomeadamente o modelo por blocos, por etapas e o modelo misto. A compreensão destes modelos permitiu-me interpretar as opções tomadas ao longo do ano letivo e perceber que a organização das unidades didáticas influência diretamente a qualidade das aprendizagens dos alunos.

O modelo por blocos caracteriza-se pela lecionação consecutiva de uma modalidade durante um determinado período, facilitando a organização do ensino e a gestão dos recursos disponíveis. Por sua vez, o modelo por etapas propõe uma distribuição das aprendizagens ao longo do ano letivo, permitindo revisitar as diferentes modalidades em momentos distintos e favorecendo a consolidação progressiva das competências. Já o modelo misto procura conciliar as potencialidades dos dois modelos anteriores, organizando blocos de ensino distribuídos ao longo do ano, sempre que as condições do contexto o permitem.

Ao analisar a planificação anual das turmas do 5º e do 6º, constatei que a organização do ensino aproximou-se sobretudo de um modelo misto. Embora algumas modalidades tenham sido trabalhadas em momentos distintos do ano letivo, a distribuição das unidades didáticas foi fortemente condicionada pela rotação semanal dos espaços desportivos da escola. A necessidade de articular

a utilização da piscina, do ginásio, do pavilhão e dos restantes espaços disponíveis obrigou-me a concentrar determinadas modalidades em períodos específicos, reduzindo a flexibilidade do planeamento e condicionando a possibilidade de implementar um verdadeiro modelo por etapas.

Este aspeto permitiu-me compreender que o modelo de lecionação não depende apenas das opções pedagógicas do professor, mas também das características organizacionais da escola. A gestão dos espaços, a carga horária da disciplina e a disponibilidade das instalações constituem fatores que influenciam significativamente o planeamento anual e, consequentemente, o tempo efetivamente disponível para cada modalidade.

Neste sentido, considero que a questão central não reside em optar simplesmente por lecionar muitas ou poucas modalidades. A decisão deve resultar da articulação entre os objetivos curriculares, as necessidades dos alunos e as condições concretas do contexto educativo. Um número elevado de modalidades pode proporcionar experiências motoras diversificadas e favorecer o desenvolvimento da literacia física; contudo, se o tempo dedicado a cada unidade didática for insuficiente para consolidar as aprendizagens, existe o risco de promover conhecimentos superficiais e pouco duradouros. Por outro lado, reduzir excessivamente o número de modalidades poderá limitar a diversidade de experiências motoras que constitui uma das principais especificidades da Educação Física.

Assim, a principal aprendizagem que retirei deste processo foi compreender que o planeamento curricular exige um equilíbrio permanente entre diversidade e profundidade das aprendizagens. Mais do que selecionar um modelo de lecionação considerado ideal, importa que o professor seja capaz de adaptar esse modelo às características dos alunos e às condicionantes do contexto escolar, tomando decisões fundamentadas que promovam experiências de aprendizagem significativas e pedagogicamente consistentes.

A análise das reflexões elaboradas ao longo do estágio evidenciou uma evolução da minha forma de encarar o planeamento curricular. A preocupação inicial centrava-se na diversidade das modalidades lecionadas e na intenção de

proporcionar aos alunos um contacto alargado com as diferentes matérias da Educação Física. Contudo, a experiência vivida levou-me a reformular essa preocupação. A questão deixou de ser "quantas modalidades devo ensinar?" para passar a ser "de quanto tempo necessitam os alunos para aprender de forma significativa?". Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue relacionar os novos conhecimentos com conhecimentos que já possui, integrando a nova informação na sua estrutura cognitiva. Assim, a aprendizagem torna-se mais compreensiva e duradoura, ultrapassando a simples memorização dos conteúdos.

Considero que esta mudança de perspetiva representa uma das principais aprendizagens resultantes do EP, na medida em que me permitiu compreender que o valor pedagógico de uma modalidade não depende apenas da sua presença na planificação anual, mas também do tempo necessário para que os alunos possam introduzir, exercitar, consolidar e transferir as aprendizagens realizadas.

Mais do que optar entre lecionar muitas ou poucas modalidades, o verdadeiro desafio do professor de Educação Física consiste em encontrar um equilíbrio entre a diversidade das experiências motoras, o tempo necessário para consolidar as aprendizagens e as condicionantes organizacionais da escola. Foi precisamente esta procura de equilíbrio que marcou a evolução da minha prática pedagógica ao longo do Estágio Profissional.

4.1.2. Os modelos de ensino enquanto suporte da minha intervenção pedagógica

Desde cedo compreendi que não existia um modelo universalmente adequado a todas as modalidades, contextos ou objetivos de aprendizagem. Tal como defende Metzler (2011), os modelos de ensino constituem estruturas pedagógicas que organizam o processo de ensino e aprendizagem de forma coerente, integrando estratégias de instrução, organização das tarefas, formas de avaliação e papéis desempenhados por professores e alunos. Assim, a eficácia da intervenção pedagógica depende da capacidade do professor para

selecionar o modelo mais adequado às características dos alunos, aos conteúdos e aos resultados de aprendizagem pretendidos.

Esta perspetiva representou uma evolução relativamente à visão mais tradicional do ensino da Educação Física, centrada sobretudo na demonstração, repetição e reprodução técnica dos gestos motores. Conforme é discutido na unidade curricular de Didática Geral do Desporto, a evolução da investigação na pedagogia do desporto conduziu à passagem de abordagens predominantemente centradas no professor para modelos que atribuem um papel cada vez mais ativo ao aluno na construção das suas aprendizagens. Esta mudança não significa abandonar completamente os modelos mais diretivos, mas antes reconhecer que diferentes objetivos exigem diferentes formas de ensinar.

Ao longo do estágio procurei, por isso, recorrer a diferentes modelos de ensino, selecionando-os em função das especificidades de cada modalidade e do momento da aprendizagem. Nas fases iniciais de introdução de alguns conteúdos, sobretudo quando os alunos contactavam pela primeira vez com determinadas habilidades motoras, recorri frequentemente ao Modelo de Instrução Direta (MID). Este modelo caracteriza-se por uma abordagem mais centrada no professor, permitindo um maior controlo sobre a organização e condução das tarefas de aprendizagem (Metzler, 2011). Esta abordagem apoia-se nos princípios apresentados por Rosenshine (1983), que destaca a importância de uma instrução estruturada, com apresentação clara dos novos conteúdos, pequenos passos para progredir, prática orientada, verificação da compreensão e fornecimento de feedback e correções durante as fases iniciais da aprendizagem. Na minha prática, esta abordagem revelou-se particularmente adequada em situações de introdução de novas habilidades motoras, uma vez que me permitia apresentar e demonstrar os conteúdos, orientar a execução dos alunos e intervir de forma imediata perante os erros identificados. Através desta organização, procurava garantir que os alunos compreendiam aquilo que lhes era solicitado antes de avançarem para momentos de prática mais autónoma. Esta opção revelou-se particularmente pertinente perante turmas que apresentavam pouca experiência prévia em determinadas modalidades, uma

vez que a necessidade de uma orientação mais próxima e estruturada era maior. Ao longo do estágio, compreendi, contudo, que este nível de controlo não deveria ser mantido durante toda a unidade didática, sendo necessário proporcionar progressivamente maior autonomia aos alunos e adaptar a minha intervenção às características dos conteúdos, dos alunos e dos objetivos de aprendizagem.

Portanto, à medida que os alunos iam consolidando essas competências, procurei reduzir progressivamente o meu protagonismo enquanto professor e aumentar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Nas modalidades coletivas, como o Basquetebol, o Futebol ou o Voleibol, recorri frequentemente ao Teaching Games for Understanding (TGfU), desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982), privilegiando situações de jogo reduzido e problemas táticos que levavam os alunos a compreender o jogo antes de aperfeiçoarem os aspetos técnicos de forma isolada. Esta abordagem procura contrariar uma lógica tradicional de ensino excessivamente centrada na aprendizagem das técnicas fora do contexto de jogo, defendendo que o desenvolvimento técnico e a compreensão tática devem estar articulados e que a técnica deve ser introduzida quando o aluno reconhece a sua necessidade numa determinada situação de jogo (Werner et al., 1996). Nesta perspetiva, o recurso a jogos modificados permite adaptar as regras, o espaço e o equipamento às características e necessidades dos alunos, criando situações que desenvolvem a compreensão do jogo, a tomada de decisão e a resolução de problemas (Kirk & MacPhail, 2002).

Na Unidade Didática de Basquetebol, esta lógica esteve, contudo, menos presente, uma vez que, por ter sido a primeira modalidade que lecionei e por possuir experiência enquanto treinador da modalidade, transferi, inicialmente, para as aulas algumas das metodologias que utilizava nos treinos, recorrendo predominantemente ao MID e privilegiando uma abordagem mais centrada na execução técnica. Com o decorrer da UD e através da reflexão sobre a minha intervenção, apercebi-me de que esta opção limitava algumas oportunidades dos alunos compreenderem o jogo e tomarem decisões de forma autónoma, levando-me posteriormente a repensar a forma como deveria articular o ensino das habilidades técnicas com as situações de jogo. Esta tomada de consciência

contribuiu para que, nas restantes modalidades coletivas, procurasse atribuir maior importância às situações de jogo e aos problemas táticos, reduzindo progressivamente a centralidade da minha intervenção e promovendo uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Durante a UD de Atletismo procurei igualmente integrar princípios do Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Siedentop (1994). Para além da aprendizagem dos conteúdos específicos da modalidade, procurei proporcionar aos alunos experiências próximas da cultura desportiva, promovendo a afiliação a equipas estáveis, a assunção de diferentes papéis e responsabilidades e a valorização da cooperação, do respeito e do fair play. Esta organização contribuiu para aumentar o seu envolvimento nas aulas e permitiu-lhes compreender que a prática desportiva não se limita ao desempenho motor, envolvendo igualmente dimensões sociais, organizativas e éticas. Deste modo, procurei proporcionar experiências mais autênticas e educacionalmente ricas, contribuindo para que os alunos desenvolvessem não apenas competências motoras, mas também conhecimentos, responsabilidades e atitudes associados à participação desportiva.

No 3º período, procurei integrar princípios do Modelo de Aptidão Física para a Saúde (MAFPS) de McConnell (2010), procurando desenvolver nos alunos conhecimentos e competências que lhes permitissem compreender melhor a sua própria prática física e, progressivamente, assumir maior autonomia na sua gestão. Para esse efeito, em todas as aulas deste período, os alunos realizaram, na prática, planos de treino, nos quais tiveram de identificar os objetivos pretendidos. Mais tarde, em grupos, tiveram de selecionar, organizar e apresentar exercícios adequados para darem a compreender as componentes da aptidão física que estavam a trabalhar. Esta abordagem permitiu-me ir além da simples realização dos exercícios, procurando que os alunos compreendessem o que estavam a treinar, por que razão o faziam e quais os benefícios dessa prática para a saúde. Considero que este conhecimento mais aprofundado contribuiu para o desenvolvimento de uma maior autonomia, uma vez que os alunos passaram progressivamente a compreender melhor como poderiam organizar a sua própria prática física de forma consciente e orientada

para a saúde. Contudo, a implementação deste modelo também apresentou algumas limitações. A realização dos planos de treino em todas as aulas implicou um tempo considerável de organização e acompanhamento, o que se revelou particularmente difícil nas aulas de 45 minutos, nas quais o tempo disponível para a prática era já reduzido. Esta dificuldade foi ainda acentuada pelo facto de a implementação ter ocorrido no 3.º período, numa fase do ano letivo em que o tempo disponível era mais limitado, e por ter sido aplicada a alunos relativamente jovens, que necessitavam de uma orientação próxima para compreender e aplicar os princípios relacionados com a organização do treino. Apesar destas limitações, considero que a experiência foi importante, sobretudo pelos benefícios associados à promoção de estilos de vida ativos e saudáveis e pela possibilidade de dotar os alunos de conhecimentos que poderão contribuir, futuramente, para uma prática física mais autónoma, consciente e sustentável.

Mesmo que cada um destes modelos apresente características próprias, a principal aprendizagem que retirei da sua utilização foi compreender que a qualidade do ensino não depende da adoção exclusiva de um único modelo pedagógico. Pelo contrário, a literatura evidencia que os modelos devem ser encarados como ferramentas ao serviço do professor, cuja seleção depende dos objetivos de aprendizagem, das características dos alunos, da modalidade abordada e do contexto em que decorre o processo de ensino. Esta perspetiva permitiu-me abandonar uma visão rígida da intervenção pedagógica e adotar uma abordagem mais flexível e fundamentada.

Ao revisitar a minha prática, reconheço que a utilização combinada destes modelos contribuiu para tornar as aulas mais diversificadas, desafiantes e centradas nos alunos. Simultaneamente, permitiu-me desenvolver uma compreensão mais profunda da pedagogia da Educação Física, percebendo que ensinar não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas sobretudo em criar ambientes de aprendizagem que promovam a participação ativa, a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento integral dos alunos.

4.1.3. Avaliação

A avaliação constitui uma componente fundamental do processo de ensino e aprendizagem, assumindo diferentes funções consoante o momento e a finalidade com que é realizada. De acordo com as Normas Orientadoras do EP da FADEUP, a avaliação integra a Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem e deve ser entendida como um processo regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, compete ao professor definir objetivos e formas de avaliação, selecionar ou construir instrumentos adequados, recolher e analisar informação sobre o desempenho dos alunos e utilizar os resultados obtidos para fundamentar as suas decisões pedagógicas.

A literatura apresentada nos documentos de apoio à avaliação permite distinguir diferentes modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica assume uma função essencialmente de identificação e caracterização do nível de partida dos alunos, permitindo ao professor recolher informação relevante para a definição dos objetivos e para a organização do processo de ensino. A avaliação formativa visa informar alunos, encarregados de educação e professores sobre a qualidade do ensino-aprendizagem, pode ocorrer de forma contínua ao longo do processo de aprendizagem, permitindo acompanhar a evolução dos alunos, identificar dificuldades e fornecer informação que possibilite ajustar tanto a intervenção do professor como a ação do próprio aluno. Por sua vez, a avaliação sumativa procura realizar um balanço das aprendizagens alcançadas num determinado momento, permitindo apreciar o nível de consecução dos objetivos definidos e sustentar a tomada de decisões relativas à classificação.

Esta distinção permitiu-me compreender que a avaliação não deveria ser reduzida ao momento final de uma unidade didática ou de um período letivo. Pelo contrário, deveria acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem e assumir uma função reguladora. Neste âmbito, Wiliam (2011) destaca a importância da avaliação formativa enquanto processo através do qual a evidência recolhida sobre a aprendizagem é utilizada para tomar decisões que permitam aproximar o desempenho atual dos alunos dos objetivos pretendidos. Também Batista (2019) salienta a necessidade de compreender a avaliação

como um instrumento ao serviço da aprendizagem, reforçando a importância da articulação entre currículo, pedagogia e avaliação. Desta forma, a avaliação deve produzir informação útil para professores e alunos, permitindo identificar o que já foi aprendido, aquilo que ainda necessita de ser desenvolvido e quais as estratégias que poderão contribuir para essa evolução.

Outro aspeto relevante prende-se com a relação entre avaliação e classificação. Os documentos de apoio utilizados na formação permitem distinguir estes dois conceitos, na medida em que avaliar implica recolher, analisar e interpretar informação sobre as aprendizagens, enquanto classificar corresponde à tradução dessa informação numa determinada escala de valores. Esta distinção reforçou a ideia de que a classificação deve resultar de um processo avaliativo fundamentado e coerente com os objetivos de aprendizagem e com os critérios previamente definidos. Neste sentido, a avaliação não deve ter como preocupação exclusiva a produção de uma nota, mas proporcionar informação que permita compreender e melhorar o processo de aprendizagem.

Foi a partir destes pressupostos que procurei organizar o processo de avaliação das turmas do 5.º e dos 6.º anos ao longo do ano letivo. Realizei momentos de avaliação correspondentes ao 1º, 2º e 3º períodos, tendo ainda participado na realização de uma avaliação intercalar no 2º período. Estes diferentes momentos permitiram-me acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do ano e obter informação que serviu de suporte à atribuição das classificações, mas também à reflexão sobre a evolução das aprendizagens.

A avaliação diagnóstica foi um dos primeiros desafios que enfrentei. Inicialmente, senti dificuldades em decidir quais os conteúdos que deveria observar, que instrumentos utilizar e de que forma a informação recolhida deveria influenciar o planeamento. Com a experiência, percebi que uma avaliação diagnóstica apenas contribui quando a informação obtida conduz efetivamente a decisões pedagógicas. Em algumas situações, sobretudo quando já conhecia bem a turma através das aulas anteriores, a realização de uma avaliação diagnóstica formal acabou por ter pouco impacto no planeamento, uma vez que já possuía informação suficiente sobre o nível de desempenho dos

alunos. Nesses casos, senti que o tempo despendido na sua realização poderia ter sido utilizado para proporcionar mais oportunidades de prática e aprendizagem. Esta experiência levou-me a questionar algumas das minhas opções iniciais e a compreender que a avaliação diagnóstica deve ser realizada com uma finalidade clara, e não apenas porque constitui uma etapa prevista no processo.

Na avaliação sumativa, uma das principais dificuldades que senti esteve relacionada com a definição de critérios para determinados conteúdos. Nem sempre foi fácil transformar os objetivos de aprendizagem em critérios suficientemente claros e observáveis. Esta dificuldade tornou-se particularmente evidente quando pretendia avaliar diferentes componentes de desempenho em simultâneo, tendo de decidir quais os aspetos que deveriam assumir maior importância na apreciação final. A experiência levou-me a perceber que os critérios devem estar diretamente relacionados com aquilo que foi efetivamente ensinado e praticado, assumindo maior importância os conteúdos mais trabalhados.

Em determinados momentos, senti que era difícil observar todos os alunos com o mesmo nível de atenção e, simultaneamente, registar os diferentes indicadores definidos para a avaliação. Esta dificuldade revelou-se evidente que não seria adequado concentrar toda a recolha de informação nos momentos finais das unidades didáticas. Ao refletir sobre a minha prática, reconheci que deveria ter iniciado a avaliação mais cedo, realizando observações progressivas ao longo das aulas e recolhendo informação de forma contínua. Desta forma, o momento de avaliação sumativa poderia assumir sobretudo uma função de síntese do percurso realizado, em vez de representar um momento de concentração excessiva de observação e de registo.

Esta aprendizagem permitiu-me compreender melhor a relação entre avaliação formativa e avaliação sumativa. A informação recolhida durante as aulas poderia ter sido utilizada de forma mais sistemática para acompanhar a evolução dos alunos e, simultaneamente, facilitar os momentos formais de avaliação. Neste sentido, a avaliação formativa beneficiaria o ensino-

aprendizagem, informando os alunos “onde estão” e “para onde devem caminhar” (Batista, 2019). Assim, progressivamente, passei a valorizar mais a observação contínua e a utilização do desempenho dos alunos durante as tarefas como fonte de informação para a avaliação, em vez de depender exclusivamente de momentos avaliativos previamente definidos.

Recorri a escalas de apreciação do desempenho para avaliar os alunos nas diferentes unidades didáticas e para a avaliação de final do período. Optei por uma escala constituída por quatro níveis de desempenho: “não realiza”, “realiza poucas vezes”, “realiza muitas vezes” e “realiza sempre”. Esta opção permitiu-me realizar uma observação qualitativa dos comportamentos apresentados pelos alunos e registar, de forma relativamente simples, a frequência com que determinadas ações ou comportamentos eram concretizados. Contudo, a utilização desta escala revelou algumas limitações, sobretudo nos momentos de avaliação sumativa em que existia um elevado número de conteúdos e indicadores a observar. A necessidade de analisar simultaneamente diferentes componentes do desempenho tornou o processo de observação exigente, dificultando a distinção entre níveis de desempenho próximos. Desta forma, reconheço que poderia e deveria ter recorrido a ferramentas tecnológicas, nomeadamente ao vídeo, como complemento à observação direta, uma vez que este recurso me permitiria rever os desempenhos dos alunos e realizar uma avaliação mais detalhada, rigorosa e justa.

Esta dificuldade levou-me a reconhecer uma segunda limitação relacionada com o reduzido número de níveis da escala. A existência de apenas quatro possibilidades de apreciação diminuiu a sensibilidade do instrumento relativamente às diferenças existentes entre os desempenhos dos alunos, uma vez que comportamentos com diferenças qualitativas relevantes acabavam, por vezes, enquadrados no mesmo nível. Consequentemente, alunos que apresentavam desempenhos distintos podiam obter uma apreciação semelhante, dificultando uma diferenciação mais precisa na avaliação sumativa. Esta experiência permitiu-me compreender que a escolha do número de níveis de uma escala deve considerar o grau de diferenciação que se pretende obter e

a capacidade de o observador distinguir de forma consistente os diferentes níveis de desempenho. Assim, numa situação semelhante, procuraria utilizar uma escala com um maior número de níveis e critérios mais específicos, procurando aumentar a objetividade e a capacidade de discriminação da avaliação, sobretudo quando estão em causa diferenças de desempenho mais subtis entre os alunos.

Um dos aspetos que mais positivamente influenciou a minha prática foi a importância da clareza dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação. Nas situações em que melhor consegui explicar aos alunos aquilo que pretendia que aprendessem e os critérios através dos quais o seu desempenho seria analisado, senti que demonstravam maior motivação e permaneciam mais orientados para a tarefa. Os alunos pareciam compreender melhor o propósito das atividades e conseguiam identificar com maior facilidade aquilo que deveriam melhorar. Esta experiência permitiu-me perceber que os critérios de avaliação não devem ser entendidos apenas como instrumentos utilizados pelo professor para classificar, mas também como referências que orientam os alunos durante o próprio processo de aprendizagem.

Neste processo, o feedback assumiu igualmente um papel a destacar. Ao longo das aulas, procurei utilizar o feedback não apenas para corrigir erros, mas sobretudo para orientar os alunos em direção aos objetivos definidos. Quando a informação fornecida era específica e relacionada com aquilo que pretendia que os alunos alcançassem, sentia que estes conseguiam compreender melhor o que deveriam alterar e ajustar a sua ação nas tentativas seguintes. Desta forma, compreendi uma relação que considero fundamental, isto é, os objetivos estabelecem aquilo que se pretende alcançar, os critérios ajudam a clarificar o que caracteriza um desempenho adequado e o feedback orienta o aluno relativamente ao caminho necessário para atingir esse desempenho.

A avaliação intercalar realizada no 2.º período constituiu igualmente uma experiência importante. Este momento permitiu-me obter uma perceção intermédia do desempenho dos alunos e identificar aspetos que necessitavam de maior atenção antes do final do período. A partilha dos resultados e da

apreciação do seu desempenho com os próprios alunos revelou-se particularmente importante, uma vez que lhes permitiu tomar consciência da sua situação e compreender quais os aspetos que necessitavam de melhorar. Após este momento, observei, em alguns alunos, uma mudança positiva na atitude e no empenho demonstrados nas aulas, procurando corrigir comportamentos e melhorar o seu desempenho. Mais do que encarar esta avaliação como uma antecipação da classificação final, procurei compreender a sua utilidade enquanto oportunidade para analisar o percurso realizado até então e, simultaneamente, envolver os alunos nesse processo. Esta experiência reforçou a importância de recolher informação ao longo do processo, de a comunicar aos alunos e de utilizar essa informação para orientar as decisões pedagógicas ainda durante o período de aprendizagem.

Inicialmente, a minha preocupação centrava-se sobretudo na classificação; progressivamente, passei a compreender a avaliação como um processo de regulação e orientação das aprendizagens. As dificuldades sentidas na avaliação diagnóstica, na definição de critérios, na observação dos alunos e na organização dos momentos avaliativos foram importantes oportunidades de aprendizagem, que me levaram a repensar algumas das minhas decisões. Atualmente, considero que avaliar implica compreender onde se encontram os alunos, identificar aquilo que já aprenderam, reconhecer as dificuldades que apresentam e utilizar essa informação para decidir como ensinar melhor.

Em suma, a experiência do EP permitiu-me compreender que avaliar não significa simplesmente atribuir uma classificação. Significa recolher e interpretar informação que permita orientar o ensino e a aprendizagem. A definição clara dos objetivos e critérios, a observação contínua, a utilização do feedback e a articulação entre as diferentes modalidades de avaliação tornaram-se elementos fundamentais da minha intervenção. Mais do que uma etapa final do processo de ensino, a avaliação passou a ser, para mim, uma ferramenta permanente de reflexão e regulação, contribuindo simultaneamente para a aprendizagem dos alunos e para a melhoria da minha própria prática enquanto professor de Educação Física.

4.2. Área 2- Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Esta área constitui uma dimensão fundamental do exercício da profissão docente, assumindo um papel determinante na construção de uma escola participativa e na promoção do sucesso educativo dos alunos. Esta perspetiva encontra-se consagrada no artigo 50º do DLR n.º 23/2023/A, de 26 de junho, que aprova o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário da Região Autónoma dos Açores. Neste artigo desenvolvem-se as dimensões funcionais do perfil geral de desempenho docente, é reconhecida a participação na vida da escola e na relação com a comunidade como uma das quatro dimensões estruturantes da profissão, a par da dimensão social e ética, do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Como complemento, o artigo 53.º estabelece que o docente deve participar ativamente na concretização do projeto educativo da escola, colaborar com os diferentes intervenientes da comunidade educativa, promover relações de cooperação com alunos, famílias e restantes profissionais e contribuir para o desenvolvimento de projetos e atividades que reforcem a ligação entre a escola e a comunidade.

Este enquadramento legal encontra-se em consonância com as Normas Orientadoras do EP da FADEUP, que identificam a área 2 como uma componente essencial da formação do PE. Para além do desenvolvimento das competências relacionadas com o ensino e a aprendizagem, estas normas valorizam a integração progressiva do estudante na vida da escola, incentivando a sua participação nas estruturas organizativas, nas atividades promovidas pelo Departamento de Educação Física, no Desporto Escolar e nas restantes iniciativas da comunidade educativa. Pretende-se, assim, que o futuro professor compreenda a escola como uma organização complexa e colaborativa, desenvolvendo competências de organização, comunicação, cooperação e intervenção que complementem a sua atuação em contexto de aula.

Foi neste enquadramento que desenvolvi a minha participação ao longo do EP. Se, no início do ano letivo, associava a profissão docente essencialmente ao planeamento e à lecionação das aulas, rapidamente compreendi que o papel do professor estende-se muito além do espaço da aula. A participação nas diferentes atividades promovidas pela escola permitiu-me conhecer a realidade educativa numa perspetiva mais ampla, compreender a importância do trabalho colaborativo e assumir, de forma progressiva, um papel mais ativo na comunidade escolar.

Ao longo do estágio participei na organização e dinamização de diversas iniciativas promovidas pelo DEF, nomeadamente o Corta-Mato Escolar, o Corta-Mato Fase de Ilha, o Mega Sprint e Mega Salto, os torneios de Basquetebol, Futsal e Voleibol, as atividades lúdicas destinadas aos alunos do 1.º Ciclo, o passeio de bicicleta realizado no final do ano letivo, bem como nas Atividades Desportivas Escolares desenvolvidas semanalmente. Para além destas iniciativas, tive ainda oportunidade de acompanhar o funcionamento da Direção de Turma e do Gabinete do Aluno, experiências que enriqueceram significativamente a minha compreensão do funcionamento da escola.

A organização dos torneios de Basquetebol, Futsal e Voleibol constituiu uma importante oportunidade para desenvolver competências relacionadas com o planeamento, a gestão de recursos, a organização logística e a tomada de decisão. Enquanto elemento da organização e árbitro dos encontros, fui confrontado com situações que exigiram imparcialidade, capacidade de comunicação e resolução de pequenos conflitos, procurando sempre preservar o caráter educativo da competição. Estas experiências permitiram-me compreender que o professor deve ser capaz de criar contextos desportivos onde a aprendizagem dos valores, do respeito pelas regras e do fair play assume tanta importância quanto o resultado competitivo.

Uma das situações que mais marcou a minha reflexão ocorreu durante o Torneio de Futsal, ao verificar a inexistência de equipas femininas inscritas. Esta realidade levou-me a questionar alguns estereótipos ainda presentes relativamente à participação de rapazes e raparigas em determinadas

modalidades desportivas, reforçando a necessidade de, enquanto futuro professor, promover estratégias que incentivem uma participação mais inclusiva e equitativa.

A participação nas Atividades Desportivas Escolares permitiu-me conhecer os alunos num contexto distinto daquele proporcionado pelas aulas de Educação Física. O ambiente mais informal promoveu uma observação mais próxima das suas motivações, relações interpessoais e formas de participação, possibilitando-me adaptar a organização das atividades às necessidades dos diferentes grupos. Paralelamente, estas experiências reforçaram a importância do jogo enquanto ferramenta privilegiada para o desenvolvimento motor, social e afetivo dos alunos, enquanto contribuíram para desenvolver as minhas competências de liderança, organização e adaptação. A observação dos alunos durante treinos e competições permitiu-me conhecer melhor as suas características individuais e perceber que o papel do professor ultrapassa largamente a transmissão de conhecimentos técnicos, assumindo igualmente funções de orientador, educador e promotor do desenvolvimento pessoal dos alunos.

As atividades de maior dimensão, como o Corta-Mato Escolar, o Corta-Mato Fase de Ilha, o Mega Sprint e Mega Salto e o passeio de bicicleta, proporcionaram-me uma visão muito concreta da complexidade organizativa inerente à realização de eventos escolares. A preparação destas iniciativas exigiu articulação entre professores, entidades externas e restantes elementos da comunidade educativa, demonstrando que o sucesso de qualquer atividade depende da cooperação entre todos os intervenientes. Estas experiências reforçaram em mim a importância do trabalho em equipa, da capacidade de antecipação e da flexibilidade perante os inevitáveis imprevistos que surgem em contexto real.

As atividades lúdicas dirigidas aos alunos do 1.º Ciclo constituíram igualmente uma aprendizagem relevante. A necessidade de adaptar a estação de escalada inicialmente prevista devido à indisponibilidade de alguns recursos evidenciou que o planeamento constitui apenas o ponto de partida da

intervenção pedagógica. Mais importante do que cumprir rigorosamente o plano inicial revelou-se a capacidade de encontrar soluções que mantivessem os objetivos educativos da atividade, respondendo adequadamente às circunstâncias encontradas.

Para além das atividades de natureza desportiva, a participação em reuniões de Direção de Turma e o acompanhamento do Gabinete do Aluno permitiram-me conhecer uma dimensão menos visível da profissão docente. No Gabinete do Aluno observei procedimentos relacionados com a mediação de conflitos, a gestão disciplinar e o acompanhamento individualizado dos alunos, compreendendo a importância do diálogo e da intervenção educativa na promoção de um clima escolar positivo. As reuniões de Direção de Turma permitiram-me, por sua vez, compreender melhor os processos de avaliação, a articulação entre os diferentes docentes e a importância das decisões conjuntas na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos.

Ao revisitar todas estas experiências, considero que a principal aprendizagem decorrente desta área de desempenho foi compreender que ser professor significa participar ativamente na construção da vida da escola. A qualidade da intervenção docente não depende exclusivamente da competência demonstrada durante as aulas, mas também da capacidade para colaborar com os colegas, assumir responsabilidades na organização de atividades, estabelecer relações positivas com os diferentes intervenientes da comunidade educativa e contribuir para a concretização do projeto educativo da escola.

Assim, a participação nas diferentes iniciativas desenvolvidas ao longo do EP permitiu-me desenvolver competências de organização, liderança, comunicação, cooperação, resolução de problemas e adaptação a diferentes contextos. Mais do que um conjunto de experiências complementares à prática letiva, estas atividades contribuíram decisivamente para a construção da minha identidade profissional, permitindo-me compreender que educar implica muito mais do que ensinar conteúdos: implica participar, colaborar e envolver-se ativamente na vida da comunidade escolar, assumindo a profissão docente em toda a sua complexidade e responsabilidade.

4.3. Área 3- Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Reflexão

A reflexão constituiu um dos pilares fundamentais do meu processo de formação ao longo do Estágio Profissional, assumindo-se como um instrumento indispensável para compreender, analisar e melhorar a minha intervenção pedagógica. Desde o início do estágio, procurei encarar cada experiência de ensino como uma oportunidade de aprendizagem, reconhecendo que o desenvolvimento profissional não resulta apenas da acumulação de conhecimentos científicos e didáticos, mas, sobretudo, da capacidade de questionar criticamente a própria prática e de aprender com a experiência. Apesar de considerar a reflexão fundamental, ao longo deste percurso, guardei grande parte das reflexões elaboradas para mim. Hoje, reconheço que deveria ter partilhado com os restantes elementos do estágio, pois só assim usufruía por completo deste pilar da profissão.

A importância da reflexão na formação de professores tem sido amplamente defendida por diversos autores. Zeichner (1993) considera que ser um professor reflexivo não corresponde à aplicação de um conjunto de técnicas ou procedimentos específicos, mas sim a uma forma de estar na profissão, caracterizada pela análise das decisões pedagógicas, pela procura contínua de soluções para os problemas encontrados e pelo compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos. Nesta perspetiva, a reflexão constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, permitindo ao professor interpretar a realidade educativa e adaptar a sua intervenção às necessidades concretas de cada contexto.

Durante o estágio, esta postura reflexiva esteve presente em todas as etapas da minha intervenção pedagógica. A elaboração de reflexões permitiu-me analisar as decisões tomadas, identificar dificuldades, reconhecer os aspetos positivos da minha intervenção e delinear estratégias de melhoria para as aulas seguintes. Este processo revelou-se essencial para compreender que ensinar não significa, necessariamente, que os alunos aprendam, sendo

responsabilidade do professor criar condições que favoreçam aprendizagens significativas.

Neste processo de reflexão, as ideias de Schön (1983) assumiram particular relevância. O autor distingue três momentos fundamentais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorreu diversas vezes durante as aulas, quando foi necessário adaptar estratégias perante situações inesperadas, como diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldades técnicas dos alunos ou alterações das condições de trabalho. Nesses momentos, procurei analisar rapidamente o problema, reformular a minha intervenção e ajustar as tarefas propostas, procurando responder às necessidades concretas da turma.

Por sua vez, a reflexão sobre a ação ocorreu após as aulas, através da análise crítica daquilo que tinha acontecido durante o processo de ensino-aprendizagem. As reflexões permitiram-me compreender quais as estratégias que favoreceram a participação dos alunos, identificar os aspetos menos conseguidos e fundamentar as alterações introduzidas nas aulas seguintes. Este processo tornou-se particularmente importante ao longo da lecionação das turmas do 5.º e do 6.º ano, uma vez que as características distintas de cada grupo exigiam uma adaptação constante das estratégias pedagógicas.

A reflexão sobre a reflexão na ação constituiu, talvez, o nível mais profundo deste processo formativo. Ao revisitar as minhas reflexões ao longo do ano letivo, consegui identificar padrões de atuação, reconhecer a evolução das minhas competências e compreender de que forma as decisões tomadas em determinados momentos influenciaram a aprendizagem dos alunos. Esta meta reflexão permitiu-me não apenas melhorar a prática imediata, mas também construir um conhecimento profissional mais sólido e fundamentado, contribuindo para o desenvolvimento da minha identidade enquanto professor.

A importância desta reflexão contínua encontra igualmente suporte no trabalho de Ramos, Graça e Nascimento (2008), ao defenderem que o conhecimento profissional do professor não se limita ao domínio científico das matérias, mas integra o denominado Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

(Pedagogical Content Knowledge). Este conhecimento resulta da capacidade de transformar os conteúdos científicos em experiências de aprendizagem significativas, adequando estratégias, tarefas, progressões e formas de intervenção às características dos alunos e do contexto educativo. Assim, a reflexão revelou-se fundamental para desenvolver este conhecimento, permitindo-me adaptar continuamente a forma de ensinar às necessidades observadas nas aulas.

Neste sentido, as minhas reflexões não incidiram apenas sobre a eficácia das estratégias de ensino utilizadas, mas também sobre os conhecimentos prévios dos alunos, as dificuldades demonstradas, a adequação das progressões pedagógicas, a gestão do tempo de prática, a organização do espaço e dos materiais e a qualidade das interações estabelecidas durante as aulas. Esta análise sistemática contribuiu para uma compreensão cada vez mais aprofundada do processo de ensino-aprendizagem e para uma tomada de decisão mais consciente e fundamentada.

Paralelamente, as reuniões com os professores cooperantes, a professora orientadora e os restantes professores estagiários constituíram momentos privilegiados de reflexão partilhada. A discussão das aulas observadas, o feedback recebido e a partilha de diferentes perspetivas permitiram enriquecer a minha análise da prática e compreender que a reflexão é também um processo social e colaborativo. Tal como defende Zeichner (1993), o desenvolvimento profissional torna-se mais significativo quando a reflexão é construída em comunidade, através da partilha de experiências e da confrontação de diferentes pontos de vista. Estes momentos distintos foram os que mais ajudaram a desenvolver a minha prática pedagógica e que, hoje, entendo que deveria ter aproveitado mais.

Por outro lado, a reflexão não se limitou à dimensão técnico-pedagógica. A formação desenvolvida ao longo do estágio levou-me igualmente a refletir sobre a dimensão ética da profissão docente. Conforme é salientado nas sessões de Profissionalidade Pedagógica, a docência implica uma responsabilidade ética permanente, centrada no respeito pelo aluno, na

promoção do seu desenvolvimento integral e na tomada de decisões pedagogicamente responsáveis. Assim, procurei que cada reflexão incidisse também sobre a forma como as minhas opções pedagógicas respeitavam os princípios da equidade, da inclusão, da responsabilidade e da valorização de cada aluno enquanto pessoa.

Em síntese, considero que a reflexão é um pilar fundamental que acompanha a profissão e que devo aprimorar e partilhar a fim de melhorar a minha intervenção pedagógica. Mais do que um exercício de descrição das aulas e, apesar de, não ter tido o aproveitamento esperado, constituiu um processo de análise, interpretação e reconstrução da minha prática pedagógica. Através da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, desenvolvi uma maior capacidade para compreender a complexidade do ensino, adaptar a minha intervenção às necessidades dos alunos e construir progressivamente a minha identidade profissional enquanto professor de Educação Física. Esta postura reflexiva permitiu-me transformar cada experiência vivida numa oportunidade de aprendizagem, consolidando competências que considero fundamentais para o exercício futuro da profissão docente.

5. Impacto da Proibição de Tecnologias no Contexto Escolar

5.1. Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a perceção dos docentes relativamente ao impacto da proibição da utilização de tecnologias digitais no contexto escolar, particularmente no que diz respeito ao ambiente escolar, à socialização entre alunos e à ocorrência de situações de bullying e conflitos. Foi adotada uma abordagem quantitativa, de natureza descritiva, exploratória, não experimental e transversal, através da aplicação de um questionário constituído por questões fechadas e abertas. Participaram 12 docentes da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória (EBIPV), maioritariamente com mais de 10 anos de permanência na instituição. Os resultados evidenciaram uma elevada concordância com o regulamento e uma perceção positiva relativamente ao seu contributo para a melhoria do ambiente escolar. Relativamente aos comportamentos de bullying e conflitos, 3 docentes (25,0%) percecionaram uma diminuição significativa, 6 (50,0%) uma diminuição ligeira e 3 (25,0%) não observaram alterações após a implementação da medida. A maioria dos docentes considerou ainda a proibição eficaz ou muito eficaz na redução do bullying. Entre as medidas complementares mais referidas destacaram-se a mediação de conflitos entre alunos, o envolvimento das famílias, a supervisão dos espaços comuns e a educação para a cidadania digital.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Telemóveis; Contexto escolar; Bullying; Conflitos escolares; Ambiente escolar.

5.2. Abstract

The present study aimed to analyse teachers' perceptions of the impact of banning the use of digital technologies in the school context, particularly regarding the school environment, social interaction among students, and the occurrence of bullying and conflicts. A quantitative, descriptive, exploratory, non-experimental and cross-sectional approach was adopted through a questionnaire consisting of closed- and open-ended questions. The participants were 12 teachers from Escola Básica Integrada da Praia da Vitória (EBIPV), most of

whom had worked at the school for more than 10 years. The results showed a high level of agreement with the regulation and a positive perception of its contribution to improving the school environment. Regarding bullying and conflicts, 3 teachers (25.0%) perceived a significant decrease, 6 (50.0%) perceived a slight decrease, and 3 (25.0%) reported no changes following the implementation of the measure. Most teachers also considered the ban effective or very effective in reducing bullying. The most frequently identified complementary measures were conflict mediation among students, family involvement, supervision in common areas, and digital citizenship education.

Keywords: Digital technologies; Mobile phones; School context; Bullying; School conflicts; School environment.

5.3. Introdução

A crescente presença das tecnologias digitais na sociedade tem vindo a transformar as formas de comunicação, interação e acesso à informação, tendo também um impacto significativo no contexto educativo. A integração de ferramentas digitais no ensino e na aprendizagem pode proporcionar novas oportunidades de acesso a recursos, comunicação, colaboração e desenvolvimento de competências, assumindo, por isso, um papel relevante na educação contemporânea. A UNESCO (2023b) salienta que as tecnologias digitais podem contribuir para enriquecer os processos educativos, embora os seus efeitos dependam das características do contexto e da forma como são utilizadas. Simultaneamente, a utilização inadequada ou excessiva destas tecnologias pode estar associada a problemas como a distração, a redução do contacto interpessoal e outros riscos para o bem-estar dos alunos.

No presente estudo, entende-se por tecnologias digitais o conjunto de dispositivos, ferramentas e recursos baseados em meios digitais que permitem criar, armazenar, processar, comunicar e aceder a informação. No contexto educativo, estas tecnologias podem assumir diferentes formas, incluindo computadores, tablets, plataformas digitais, aplicações e dispositivos móveis. A UNESCO (2023b) destaca que a tecnologia digital pode desempenhar diferentes funções na educação, podendo constituir simultaneamente um recurso de

aprendizagem, um meio de comunicação, uma competência a desenvolver e um elemento do próprio contexto social e cultural dos alunos. Deste modo, a sua presença no espaço escolar não deve ser analisada exclusivamente numa perspetiva positiva ou negativa, mas considerando os objetivos, as condições e a forma como é utilizada.

A utilização das tecnologias digitais no quotidiano dos alunos relaciona-se igualmente com as suas formas de interação social. Embora os recursos digitais possam facilitar a comunicação e a colaboração, a sua utilização inadequada pode contribuir para a diminuição das oportunidades de interação presencial e para o surgimento ou prolongamento de determinados comportamentos problemáticos. A UNESCO (2023b) chama precisamente a atenção para a necessidade de equilibrar a utilização da tecnologia com a interação humana, salientando que a tecnologia deve apoiar a educação sem substituir as relações presenciais que constituem parte fundamental do processo educativo.

Neste âmbito, importa considerar o conceito de bullying, enquanto fenómeno particularmente relevante no contexto escolar. Na definição clássica de Olweus (1993), o bullying caracteriza-se pela exposição repetida, ao longo do tempo, de um aluno a ações negativas intencionais por parte de um ou mais alunos, numa relação marcada por um desequilíbrio de poder. Estas ações podem assumir diferentes formas, incluindo comportamentos físicos, verbais, relacionais ou de exclusão. Mais recentemente, a UNESCO (2023a) tem defendido uma conceptualização mais abrangente, entendendo o bullying escolar como um processo social prejudicial, marcado por um desequilíbrio de poder e por comportamentos interpessoais indesejados que podem provocar danos físicos, sociais e emocionais aos indivíduos e à comunidade escolar.

Embora relacionado com o bullying, o conceito de conflito escolar deve ser entendido de forma distinta. Os conflitos entre alunos podem resultar de divergências, incompatibilidades ou confrontos nas relações interpessoais e não implicam necessariamente a existência de repetição sistemática ou de uma relação assimétrica de poder. No entanto, quando não são adequadamente

prevenidos ou mediados, determinados conflitos podem evoluir para comportamentos agressivos ou situações de bullying. Esta distinção é particularmente pertinente no presente estudo, uma vez que o instrumento de recolha de dados procurou analisar simultaneamente a frequência de comportamentos de bullying e de conflitos entre alunos, incluindo situações associadas às interações digitais, como o cyberbullying, a partilha não consentida de imagens ou vídeos, a exclusão social através das redes sociais e conflitos físicos originados por discussões online.

A análise destes fenómenos deve, por sua vez, ser enquadrada no contexto e ambiente escolar em que ocorrem. O contexto escolar pode ser compreendido como o espaço social e educativo no qual alunos, professores, famílias e restantes elementos da comunidade educativa desenvolvem relações, aprendizagens e experiências. Neste enquadramento, o conceito de ambiente ou clima escolar assume particular relevância. Cohen et al. (2009) definem o clima escolar como a qualidade e o caráter da vida escolar, refletindo padrões de experiência relacionados com normas, valores, objetivos, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais. Assim, o ambiente escolar não se limita às condições físicas da escola, abrangendo também a segurança, as relações entre os seus membros, o sentimento de respeito e pertença e a qualidade das interações estabelecidas no quotidiano escolar.

Um ambiente escolar positivo constitui, desta forma, uma dimensão importante para o desenvolvimento dos alunos e para a prevenção de comportamentos de violência e bullying. Cohen et al. (2009) destacam que um clima escolar positivo está associado ao desenvolvimento saudável dos jovens, à aprendizagem e a estratégias eficazes de prevenção da violência. Neste sentido, as regras e normas que regulam os comportamentos no espaço escolar podem assumir um papel importante na criação de condições que favoreçam a segurança, o respeito e as relações interpessoais positivas.

É precisamente na relação entre estes conceitos que se enquadra a problemática do presente estudo. As tecnologias digitais, quando utilizadas no

contexto escolar, podem influenciar as formas de interação entre os alunos; essas interações podem contribuir para situações de conflito, bullying ou cyberbullying; e estes comportamentos, por sua vez, podem influenciar a qualidade do ambiente e das relações estabelecidas na escola. A adoção de regras que restrinjam ou proíbam a utilização de determinadas tecnologias durante o período letivo constitui, assim, uma possível estratégia de regulação desses comportamentos e de promoção de um ambiente escolar mais favorável à interação presencial. Contudo, a eficácia e as consequências desta medida não devem ser assumidas à partida, sendo necessário compreender como é percecionada pelos diferentes elementos da comunidade educativa.

Neste enquadramento, o presente estudo foi realizado na Escola Básica Integrada da Praia da Vitória (EBIPV), tendo como propósito compreender de que forma o regulamento interno relativo à política de proibição da utilização de tecnologias no contexto escolar durante o período letivo afetou a comunidade estudantil, considerando, em particular, a perceção dos docentes sobre as relações entre os alunos, o ambiente escolar e a ocorrência de situações de bullying e conflitos. A escolha desta problemática decorre da necessidade de compreender os efeitos percebidos de uma medida que procura regular a presença das tecnologias no quotidiano escolar, não apenas enquanto mecanismo de controlo da utilização dos dispositivos, mas também enquanto possível estratégia de promoção da socialização, da interação presencial e de um ambiente escolar mais positivo.

Assim, o estudo procura analisar a perceção dos docentes relativamente ao impacto da proibição da utilização de tecnologias digitais no contexto escolar, particularmente no que diz respeito à ocorrência de comportamentos de bullying e conflitos, à socialização entre os alunos e à qualidade do ambiente escolar. Pretende-se, deste modo, compreender se, na perspetiva dos docentes, a implementação desta política esteve associada a alterações nos comportamentos observados e em que medida a proibição das tecnologias é considerada uma estratégia eficaz, bem como identificar outras medidas que possam complementar esta política na promoção de relações interpessoais positivas e na prevenção do bullying.

5.4. Objetivos

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a perceção dos docentes relativamente ao impacto da proibição da utilização de tecnologias digitais no contexto escolar, particularmente no que diz respeito ao ambiente escolar, à socialização entre os alunos e à ocorrência de situações de bullying e conflitos. Pretendeu-se, assim, compreender de que forma a implementação do regulamento interno relativo à proibição das tecnologias digitais durante o período letivo é percecionada pelos docentes e quais as principais alterações observadas no quotidiano escolar.

Como objetivos específicos, procurou-se conhecer a perceção dos docentes relativamente ao regulamento em vigor, analisar as alterações percecionadas na frequência e nos tipos de comportamentos de bullying e conflitos antes e após a implementação da proibição, avaliar o contributo e a eficácia atribuídos à medida na melhoria do ambiente escolar e na redução do bullying e identificar medidas complementares consideradas relevantes para a prevenção e redução destes comportamentos, nomeadamente ao nível da supervisão, mediação de conflitos, envolvimento das famílias e educação para a cidadania digital.

5.5. Metodologia

5.5.1. Tipo de estudo

O presente estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza quantitativa, descritiva, exploratória, não experimental e transversal. Assume uma natureza quantitativa na medida em que recorre predominantemente a questões de resposta fechada, permitindo a contabilização e análise das respostas através de frequências e percentagens. É de natureza descritiva e exploratória, uma vez que procura caracterizar e compreender as perceções dos docentes relativamente à implementação da política de proibição das tecnologias digitais e às alterações observadas no ambiente escolar e nos comportamentos de bullying e conflitos. Considera-se não experimental, dado que não ocorreu manipulação de variáveis nem foram constituídos grupos de comparação, sendo analisada uma medida já implementada no contexto escolar. Por fim, é um

estudo transversal, uma vez que os dados foram recolhidos num período temporal específico, entre 26 de maio e 5 de junho de 2026. As questões de resposta aberta permitiram ainda recolher informação complementar sobre as perceções e justificações apresentadas pelos participantes.

5.5.2. Participantes

Participaram no estudo 12 docentes da EBIPV, tendo todos os participantes declarado o seu consentimento para participar de forma livre e esclarecida. Relativamente à idade, seis participantes tinham entre 41 e 50 anos, quatro tinham mais de 50 anos, um encontrava-se entre os 30 e os 40 anos e um tinha menos de 30 anos. Quanto ao sexo, participaram oito docentes do sexo feminino e quatro do sexo masculino. No que diz respeito ao tempo de permanência na escola, nove docentes referiram trabalhar na instituição há mais de 10 anos, dois entre 1 e 5 anos e um há menos de 1 ano.

5.5.3. Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados foi produzido um questionário através do Google Forms, dirigido aos docentes da escola, constituído por questões de resposta fechada e questões de resposta aberta.

O questionário foi organizado em oito temas: Caracterização Sociodemográfica e Profissional; Conhecimento sobre o Regulamento de Utilização de Equipamentos ou Aparelhos Eletrónicos com Acesso à Internet; Concordância do Regulamento; Discordância do Regulamento; Perceção sobre o Bullying antes da Proibição; Perceção sobre o Bullying após a Proibição; Novas Formas de Bullying; e Impacto Geral e Avaliação da Política.

5.5.4. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada através da aplicação de um questionário desenvolvido no Google Forms, divulgado via correio eletrónico e dirigido aos docentes da EBIPV.

Antes de iniciar o preenchimento, foi apresentado um termo de consentimento informado, permitindo a participação voluntária no estudo. A fim de prosseguir, os participantes declararam ter lido, compreendido e concordado

com os termos de participação. Foi igualmente assegurado o anonimato dos participantes, não sendo recolhida informação que permitisse a sua identificação.

5.5.5. Análise dos dados

Os dados obtidos através das questões fechadas foram analisados através de estatística descritiva, considerando as frequências absolutas das respostas e a sua distribuição pelas diferentes categorias. Foi realizada, em particular, uma comparação descritiva entre as perceções dos docentes relativamente à frequência dos comportamentos de bullying e conflitos antes e após a implementação da proibição.

As respostas às questões abertas foram analisadas de forma a identificar e agrupar ideias e temas recorrentes nas justificações apresentadas pelos participantes, com o objetivo de complementar os dados obtidos através das questões fechadas.

5.6. Resultados

5.6.1. Perceção dos docentes sobre o regulamento

Relativamente à concordância com o regulamento em vigor (gráfico 1), 11 docentes (91,7%) manifestaram concordância com a política de proibição das tecnologias digitais, enquanto 1 docente (8,3%) respondeu não concordar. No entanto, importa referir que o participante que selecionou a opção de discordância apresentou, na questão aberta de justificação, uma resposta de caráter positivo face à medida, não sendo, por isso, possível compreender ou validar com certeza a sua intenção na resposta à questão fechada. Neste sentido, considera-se possível que tenha ocorrido um lapso no preenchimento da questão de resposta fechada, uma vez que a justificação apresentada se encontra alinhada com uma posição favorável à implementação do regulamento. Nas respostas abertas de justificação, foram salientadas sobretudo a redução do tempo de exposição aos ecrãs, a promoção da interação e socialização entre os alunos e o desenvolvimento das relações interpessoais. Foram ainda referidos benefícios relacionados com a redução do isolamento, a promoção da autonomia

e da autorregulação dos alunos, bem como a diminuição da utilização dos dispositivos enquanto elemento de distração em contexto escolar.



Gráfico 1. Valores percentuais de concordância com o regulamento

Relativamente à aplicação do regulamento (gráfico 2), 8 docentes (66,7%) consideraram que este é aplicado frequentemente, 2 docentes (16,7%) consideraram que é aplicado sempre, enquanto 1 docente (8,3%) referiu que é aplicado raramente e 1 docente (8,3%) indicou que é aplicado às vezes.

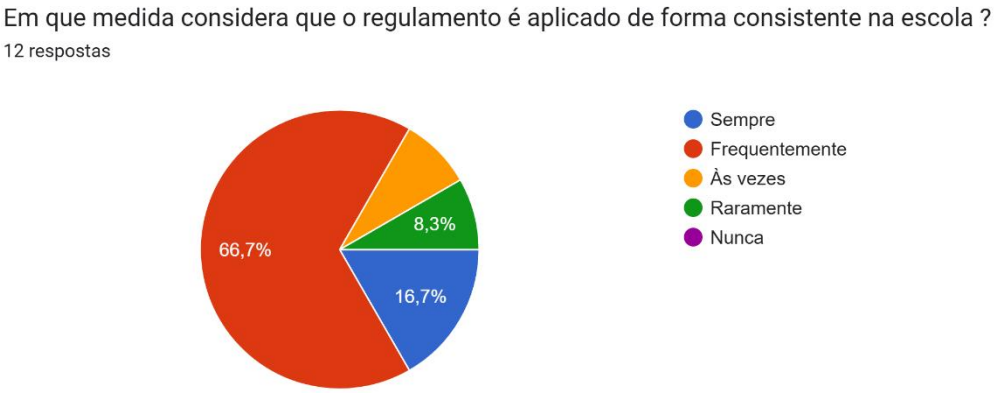

Gráfico 2. Valores percentuais sobre a frequência de aplicação do regulamento

Quanto ao período de vigência do regulamento (gráfico 3), 10 docentes (83,3%) indicaram que este se encontrava em vigor há entre seis meses e um ano, 1 docente (8,3%) referiu um período entre um e dois anos e 1 docente (8,3%) indicou mais de dois anos.



Gráfico 3. Valores percentuais do período de vigência do regulamento

No que diz respeito à participação em formação ou reunião específica sobre a implementação do regulamento (gráfico 4), 1 docente (8,3%) respondeu afirmativamente, enquanto 11 docentes (91,7%) indicaram não ter participado em nenhuma formação ou reunião específica.

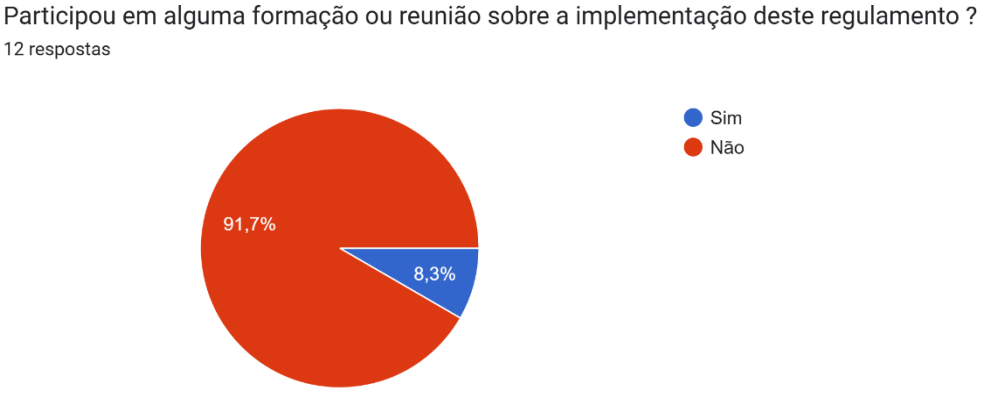

Gráfico 4. Participação em formação ou reunião sobre a implementação

5.6.2. Bullying e conflitos antes da proibição

Antes da implementação da proibição, relativamente à frequência de comportamentos de bullying ou conflitos (gráfico 5), 6 docentes (50,0%) referiram observar estas situações várias vezes por semana, 3 docentes (25,0%) indicaram uma frequência de uma vez por semana e 3 docentes (25,0%) referiram que estas situações ocorriam raramente.

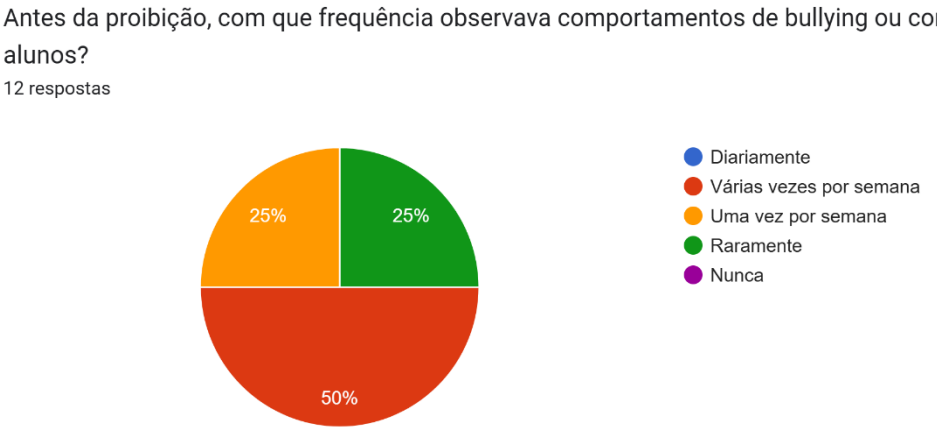

Gráfico 5. Valores percentuais da perceção da frequência de comportamentos, antes da proibição

Relativamente ao nível geral de conflitos e bullying antes da proibição (gráfico 6), 8 docentes (66,7%) classificaram-no como moderado, 2 docentes (16,7%) como baixo e 2 docentes (16,7%) como elevado.



Gráfico 6. Classificação do nível geral dos comportamentos, antes da proibição

Quanto aos tipos de comportamentos observados pelos docentes antes da proibição (gráfico 7), o cyberbullying foi o comportamento mais frequentemente identificado, tendo sido selecionado por 7 docentes (58,3%). A partilha não consentida de imagens ou vídeos e os conflitos físicos originados por discussões online foram referidos por 6 docentes (50,0%) cada. O bullying verbal e a exclusão social promovida através das redes sociais foram identificados por 4 docentes (33,3%) cada. Nenhum docente selecionou as opções “bullying físico” ou “não observava comportamentos de bullying ou

conflitos", correspondendo a 0 docentes (0,0%) em ambas as categorias 0 docentes (0,0%) em ambas as categorias.

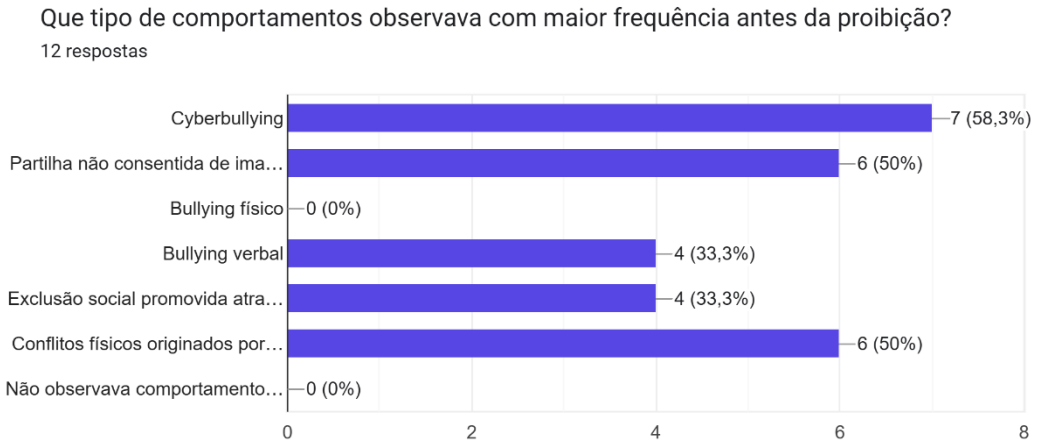

Gráfico 7. Frequência observada do tipo de comportamentos, antes da proibição

Nota: A questão permitia a seleção de mais do que uma opção, pelo que as percentagens apresentadas não totalizam 100%.

5.6.3. Alterações após a implementação da proibição

Após a implementação da proibição (gráfico 8), 3 docentes (25,0%) consideraram que ocorreu uma diminuição significativa dos comportamentos de bullying ou conflitos, enquanto 6 docentes (50,0%) consideraram que a diminuição foi ligeira. Os restantes 3 docentes (25,0%) referiram não ter observado alterações.

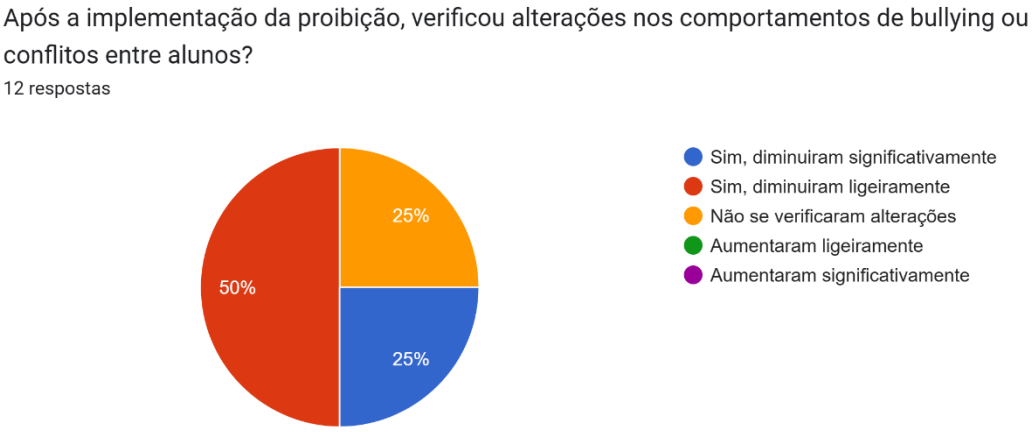

Gráfico 8. Valores percentuais da perceção de alterações nos comportamentos, após a proibição

Relativamente à frequência percecionada dos comportamentos após a implementação da proibição (gráfico 9), 4 docentes (33,3%) referiram observar estas situações várias vezes por semana, 2 docentes (16,7%) indicaram uma frequência de uma vez por semana, 5 docentes (41,7%) referiram que ocorriam raramente e 1 docente (8,3%) indicou que nunca observava estas situações.

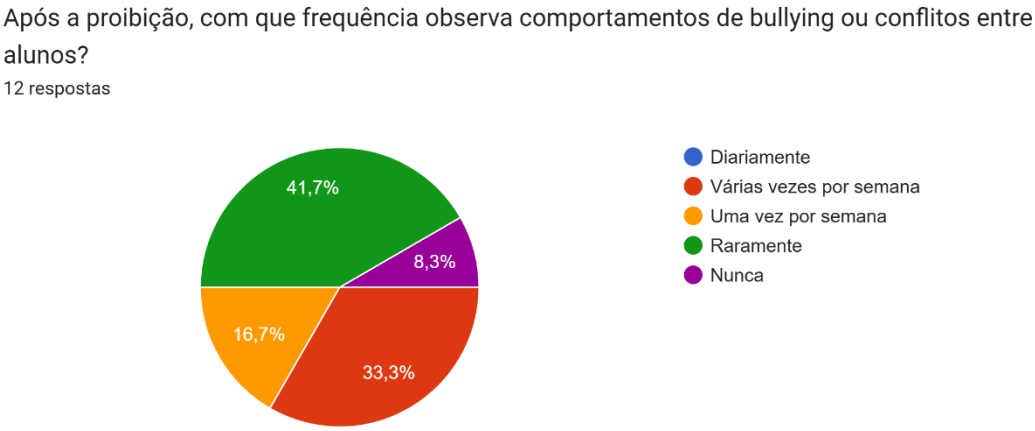

Gráfico 9. Frequência observada dos comportamentos, após a proibição

Quanto à classificação geral do nível de conflitos e bullying após a implementação da proibição (gráfico 10), 8 docentes (66,7%) classificaram-no como moderado, 3 docentes (25,0%) como baixo e 1 docente (8,3%) como muito baixo.

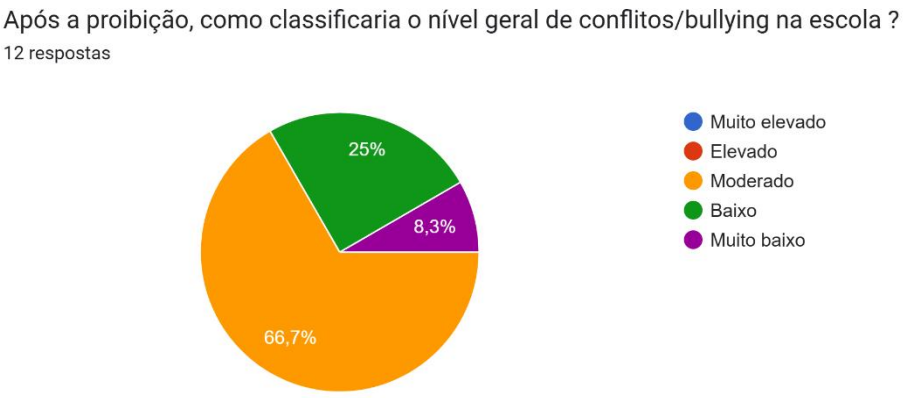

Gráfico 10. Classificação do nível geral dos comportamentos, após a proibição

Relativamente ao surgimento de novos tipos de conflitos ou formas de bullying após a implementação da proibição (gráfico 11), 3 docentes (25,0%) consideraram que não surgiram novos comportamentos, enquanto 2 docentes (16,7%) responderam afirmativamente. Por outro lado, 7 docentes (58,3%) indicaram não saber se surgiram novas formas de bullying ou conflitos após a implementação da medida.

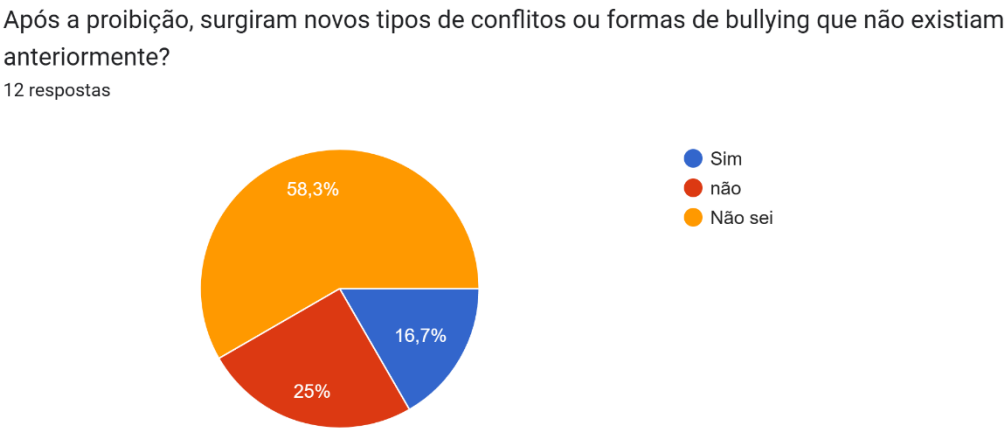

Gráfico 11. Valores percentuais da perceção de novos tipos de comportamentos, após a proibição

Relativamente ao tipo de conflito que surgiu com maior frequência após a implementação da proibição, os 2 docentes (100,0%) que identificaram o surgimento de novos tipos de conflitos referiram conflitos de natureza social ou relacional.

5.6.4. Ambiente escolar e eficácia da medida

Relativamente ao impacto da proibição das tecnologias no ambiente escolar (gráfico 12), 9 docentes (75,0%) consideraram que a medida contribuiu claramente para a melhoria do ambiente escolar, enquanto 2 docentes (16,7%) consideraram que contribuiu em parte. Por sua vez, 1 docente (8,3%) considerou que a medida não fez diferença no ambiente escolar.

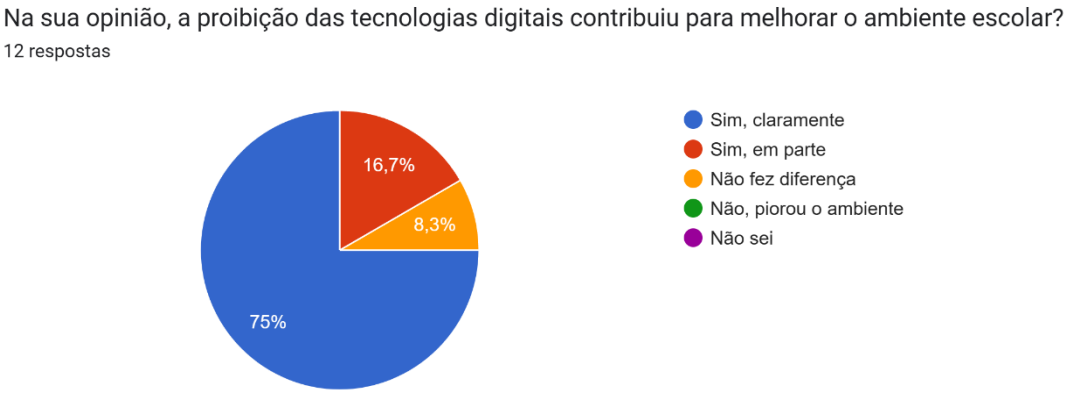

Gráfico 12. Contributo da proibição para a melhoria do ambiente escolar

Relativamente à eficácia da proibição na redução dos comportamentos de bullying (gráfico 13), 5 docentes (41,7%) consideraram a medida muito eficaz, 4 docentes (33,3%) consideraram-na eficaz e 3 docentes (25,0%) classificaram-na como pouco eficaz.

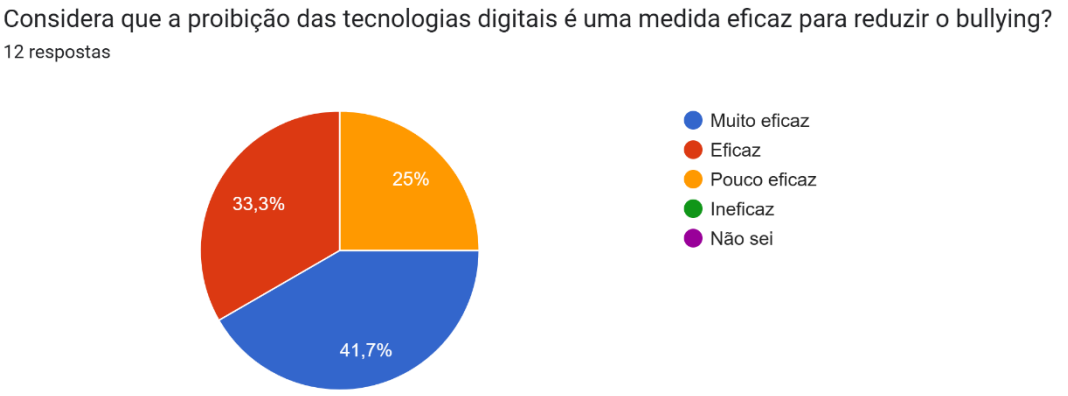

Gráfico 13. Proibição das tecnologias digitais como medida eficaz para reduzir os comportamentos

5.6.5. Medidas complementares

Nas respostas relativas às medidas que poderiam complementar a proibição das tecnologias digitais na prevenção e redução dos comportamentos de bullying e conflitos (gráfico 14), 5 docentes (41,7%) selecionaram a mediação de conflitos entre alunos, 4 docentes (33,3%) selecionaram o envolvimento das famílias, 2 docentes (16,7%) indicaram a maior supervisão dos adultos nos espaços comuns e 1 docente (8,3%) selecionou a implementação de programas de educação para a cidadania digital.

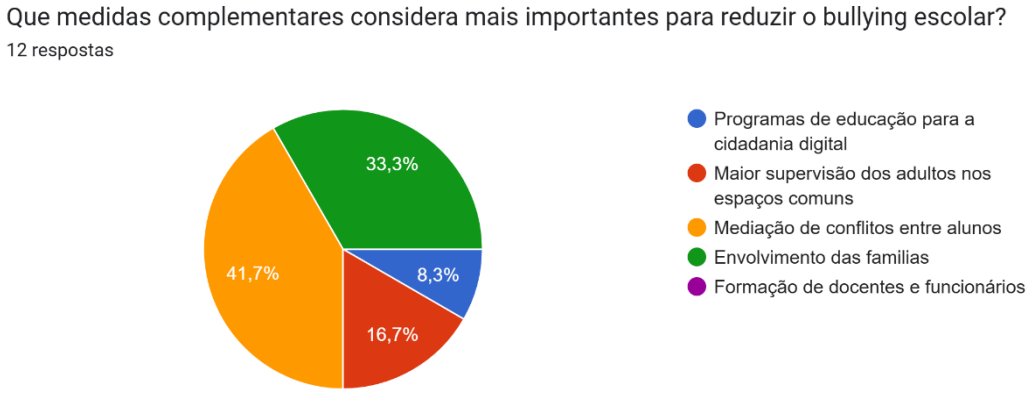

Gráfico 14. Medidas complementares para reduzir os comportamentos

5.6.6. Utilização de tecnologias fora do recinto escolar

Relativamente à possibilidade de os alunos saírem da escola e utilizarem tecnologias digitais fora do recinto escolar (gráfico 15), 6 docentes (50,0%) consideraram que o impacto dessa utilização depende do nível de supervisão e responsabilidade dos alunos. Por outro lado, 5 docentes (41,7%) consideraram que essa possibilidade pode aumentar situações de conflito e comportamentos de risco, enquanto 1 docente (8,3%) considerou que não tem impacto significativo no comportamento dos alunos.

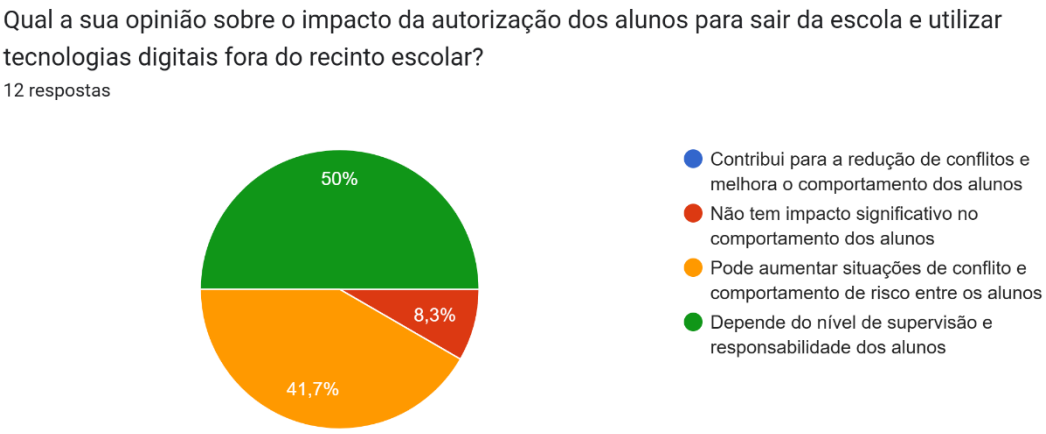

Gráfico 15.Valores percentuais sobre a perceção do impacto da autorização dos alunos para saírem da escola e utilizar tecnologias digitais fora do recinto escolar

5.6.7. Avaliação global da política

Relativamente à avaliação global da política de proibição das tecnologias digitais (gráfico 16), 8 docentes (66,7%) classificaram a medida como positiva, 3 docentes (25,0%) como muito positiva e 1 docente (8,3%) como neutra.

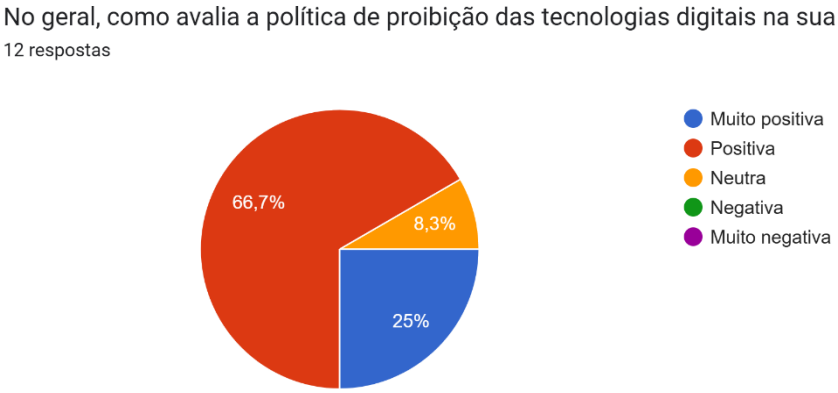

Gráfico 16. Avaliação da política de proibição

5.7. Discussão

Os resultados deste estudo evidenciam uma perceção globalmente positiva dos docentes relativamente à proibição da utilização de tecnologias digitais no contexto escolar. A elevada concordância com o regulamento poderá estar relacionada com a perceção de que a presença constante de dispositivos digitais interfere com algumas dinâmicas do quotidiano escolar, nomeadamente

com a atenção dos alunos, a interação entre pares e a participação nas atividades. A literatura tem chamado a atenção precisamente para esta questão. A UNESCO (2023b) refere que a utilização de dispositivos como telemóveis e tablets pode constituir uma fonte de distração, podendo perturbar os processos de aprendizagem e dificultar a gestão da sala de aula. O mesmo relatório salienta que os efeitos da tecnologia dependem do modo, do contexto e da finalidade com que é utilizada, não devendo a tecnologia ser entendida como positiva ou negativa de forma absoluta.

Neste sentido, a perceção dos docentes de que a proibição beneficia a interação presencial e a socialização poderá estar relacionada com a redução das oportunidades de distração proporcionadas pelos dispositivos. Quando os alunos deixam de estar concentrados nos seus equipamentos durante os períodos em que estes não são necessários para fins pedagógicos, podem surgir mais oportunidades para a comunicação direta, para a participação em atividades coletivas e para o estabelecimento de relações presenciais. Esta dimensão assume particular importância quando se considera que a escola constitui não apenas um espaço de aprendizagem académica, mas também um contexto de desenvolvimento das relações interpessoais. A investigação sobre clima escolar tem, de forma consistente, associado a qualidade das relações entre alunos e entre alunos e adultos a uma experiência escolar mais positiva. Uma meta-análise realizada por Li et al. (2025) identificou uma associação negativa significativa entre o clima escolar e a vitimização por cyberbullying, sugerindo que contextos escolares mais positivos estão associados a menores níveis de vitimização.

A questão da atenção e do foco dos alunos merece igualmente particular destaque. A utilização de smartphones e outros dispositivos digitais pode introduzir estímulos que competem com a tarefa que o aluno está a realizar, sobretudo através de notificações, aplicações, redes sociais ou outras formas de interação digital. A UNESCO (2023b) refere que a utilização de tecnologia pelos alunos, tanto na escola como em casa, pode ser uma fonte de distração e que os professores identificam frequentemente a utilização de tablets e telemóveis como um obstáculo à gestão da sala de aula. O relatório destaca ainda que a

utilização de tecnologias exige capacidade de autorregulação por parte dos alunos, sendo esta uma exigência particularmente relevante entre os alunos mais jovens. Assim, a perceção dos docentes de que a restrição dos dispositivos contribui para um ambiente escolar mais positivo poderá estar parcialmente relacionada com a redução de estímulos que desviam a atenção dos alunos das atividades letivas e das interações presenciais.

Os resultados relativos ao bullying e aos conflitos permitem, por outro lado, estabelecer uma relação interessante entre a utilização das tecnologias e a natureza dos comportamentos observados. Antes da implementação da proibição, os docentes identificaram situações como cyberbullying, partilha não consentida de imagens ou vídeos, exclusão social através das redes sociais e conflitos físicos com origem em discussões online. Estes resultados são coerentes com a literatura que evidencia uma relação entre as formas tradicionais de bullying e o cyberbullying. Neste sentido, a revisão sistemática realizada por Evangelio et al. (2022), centrada em alunos do ensino básico, identificou uma relação entre o bullying tradicional e o cyberbullying, verificando que os alunos envolvidos em situações de cyberbullying estão frequentemente associados a contextos de bullying tradicional. Esta relação permite compreender como determinados comportamentos de conflito e agressão podem ultrapassar o espaço presencial e prolongar-se através dos meios digitais.

A diminuição percecionada pelos docentes após a implementação da proibição poderá, neste contexto, ser compreendida pela redução das oportunidades de interação digital durante o período escolar. Ao limitar o acesso às redes sociais, aplicações de comunicação e partilha de conteúdos, a medida poderá dificultar a ocorrência imediata de determinados comportamentos digitais ou a continuidade, durante o período escolar, de conflitos iniciados através da Internet. Esta interpretação encontra algum suporte na literatura, uma vez que Zych et al. (2019), numa revisão sistemática de meta-análises sobre fatores protetores relativamente ao bullying e ao cyberbullying, identificaram uma associação entre uma menor frequência de utilização de tecnologias e um menor envolvimento em cyberbullying.

Contudo, os resultados relativos ao aparecimento de novos conflitos mostram que a relação entre tecnologia e conflito não deverá ser entendida de forma linear. A identificação de conflitos de natureza social ou relacional após a implementação da proibição sugere que as relações problemáticas entre os alunos podem assumir diferentes formas, independentemente da utilização dos dispositivos. A tecnologia pode constituir um meio através do qual determinados comportamentos se manifestam, mas não é necessariamente a origem dos conflitos interpessoais. Esta distinção é importante para compreender por que razão uma política de restrição tecnológica pode atuar sobre determinadas manifestações do bullying, sem eliminar necessariamente os problemas relacionais que estão na sua base.

A avaliação positiva do ambiente escolar pode também ser interpretada à luz da dimensão relacional da experiência escolar. A redução da utilização dos dispositivos durante o período escolar poderá favorecer uma maior presença dos alunos nas interações que ocorrem no espaço físico da escola, criando mais oportunidades para a comunicação presencial e para o acompanhamento das relações entre pares pelos adultos. Esta perspetiva é relevante quando se considera que o clima escolar engloba dimensões relacionadas com as relações interpessoais, as normas, a segurança e a qualidade das interações que caracterizam a vida escolar (Cohen et al., 2009). Mais especificamente, uma meta-análise realizada por Li et al. (2025) identificou uma associação negativa entre o clima escolar e a vitimização por cyberbullying, verificando-se uma maior associação entre estas variáveis entre alunos do ensino básico.

A identificação da mediação de conflitos, do envolvimento das famílias, da supervisão dos adultos e da educação para a cidadania digital como medidas complementares é igualmente significativa. Estas respostas apontam para uma compreensão do problema que ultrapassa a simples presença ou ausência dos dispositivos, valorizando diferentes dimensões da intervenção educativa. A mediação permite atuar diretamente sobre as relações entre os alunos e sobre situações de conflito, o envolvimento das famílias promove uma maior articulação entre os diferentes contextos de desenvolvimento dos alunos, a supervisão dos adultos permite um acompanhamento mais próximo das

interações entre pares e a educação para a cidadania digital procura promover uma utilização responsável e consciente das tecnologias. Esta perspetiva é consistente com a literatura, que identifica fatores protetores contra o bullying e o cyberbullying em diferentes níveis, incluindo as dimensões escolar, familiar, relacional e individual (Zych et al., 2019).

Por fim, a avaliação globalmente positiva da política parece estar relacionada com a conjugação de diferentes benefícios percecionados pelos docentes: maior interação presencial, redução de determinadas formas de conflito associadas às tecnologias, melhoria do ambiente escolar e menor exposição a potenciais distrações durante o período letivo. A tecnologia mantém, naturalmente, um potencial importante enquanto recurso educativo, sendo a própria UNESCO (2023b) clara ao reconhecer que determinadas utilizações podem melhorar o envolvimento e apoiar diferentes formas de aprendizagem. Desta forma, os resultados do presente estudo parecem apontar menos para uma oposição generalizada às tecnologias e mais para a importância de regular o momento, a finalidade e as condições da sua utilização, procurando equilibrar os seus benefícios educativos com a necessidade de preservar a atenção, a interação presencial e o bem-estar relacional dos alunos.

5.8. Limitações do estudo

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a amostra é constituída por apenas 12 docentes, pertencentes à mesma escola, o que limita a possibilidade de generalizar os resultados para outros contextos escolares.

Em segundo lugar, os dados recolhidos refletem essencialmente a perceção dos docentes relativamente às alterações verificadas nos comportamentos dos alunos. Não foram utilizados, neste estudo, registos objetivos de ocorrências disciplinares ou de episódios de bullying que permitissem comparar quantitativamente os períodos anterior e posterior à implementação da proibição.

Outra limitação prende-se com a validade e consistência de algumas respostas obtidas através do questionário. Em particular, verificou-se uma

incongruência na questão relativa à concordância com o regulamento, isto é, um dos docentes selecionou a opção de discordância, mas apresentou, na questão aberta de justificação, uma resposta de caráter positivo relativamente à medida. Esta discrepância não permite determinar com certeza qual era a posição efetiva do participante, podendo tratar-se de um lapso no preenchimento da questão fechada. Embora esta situação não permita invalidar globalmente a resposta do participante, deve ser considerada na interpretação dos dados relativos à concordância com o regulamento.

Outra limitação prende-se com o facto de a comparação entre os dois períodos temporais depender, em parte, da perceção e memória dos participantes relativamente à realidade existente antes da implementação da medida. Além disso, não foi constituído um grupo de controlo ou de comparação, pelo que não é possível determinar se as alterações observadas decorreram exclusivamente da proibição das tecnologias ou se poderão estar relacionadas com outros fatores.

Por fim, a recolha de dados ocorreu num período temporal específico, entre maio e junho de 2026, não permitindo avaliar a evolução das perceções dos docentes ao longo de um período mais prolongado. Desta forma, não foi possível analisar se as perceções identificadas se mantêm estáveis ao longo do tempo ou se poderão sofrer alterações com a continuidade da implementação do regulamento.

5.9. Conclusão

O presente estudo procurou analisar a perceção dos docentes relativamente ao impacto da proibição das tecnologias digitais no contexto escolar, com particular atenção à ocorrência de situações de bullying e conflitos, à melhoria do ambiente escolar e às relações entre os alunos.

Os resultados obtidos revelam uma perceção globalmente positiva relativamente à política implementada. A maioria dos docentes concorda com o regulamento em vigor e considera que a proibição das tecnologias contribuiu para melhorar o ambiente escolar. Contudo, antes da proibição, eram identificados diversos comportamentos associados às interações digitais,

nomeadamente cyberbullying, partilha não consentida de imagens ou vídeos, exclusão social através das redes sociais e conflitos físicos originados por discussões online. Porém, após a implementação da medida, os docentes percecionaram, de forma geral, uma redução da frequência destes comportamentos.

Neste sentido, os resultados não permitem afirmar que a proibição das tecnologias seja, isoladamente, responsável pela diminuição dos comportamentos de bullying e conflitos. A reduzida dimensão da amostra, a utilização de perceções dos docentes e a inexistência de dados objetivos ou de um grupo de comparação constituem fatores que limitam a interpretação causal dos resultados.

Ainda assim, o estudo evidencia uma perceção positiva dos docentes relativamente à medida, sendo igualmente salientada a importância de uma abordagem complementar. A mediação de conflitos, o envolvimento das famílias, a supervisão dos espaços comuns e a educação para a cidadania digital são apontados como estratégias relevantes para acompanhar a política de restrição das tecnologias.

Em síntese, os resultados sugerem que a proibição das tecnologias digitais é percecionada pelos docentes como uma medida potencialmente relevante para promover um ambiente escolar mais benéfica à interação presencial e para reduzir determinados comportamentos de conflito e bullying. No entanto, a sua eficácia parece favorecer de uma intervenção mais abrangente, que envolva não apenas a regulamentação da utilização das tecnologias, mas também o desenvolvimento das competências sociais, relacionais e de autorregulação dos alunos. Neste sentido, estudos futuros poderão aprofundar esta problemática através da realização de investigações com amostras mais amplas e provenientes de diferentes escolas, bem como através da recolha de dados em diferentes momentos, permitindo acompanhar a evolução dos efeitos percecionados ao longo do tempo. Poderá igualmente ser pertinente integrar a perspetiva de outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente alunos, encarregados de educação e outros profissionais da

escola, e recorrer a dados objetivos relativos a ocorrências de bullying e conflitos, de forma a complementar as perceções dos docentes e aprofundar a compreensão dos efeitos da política de restrição das tecnologias no contexto escolar.

5.10. Referências

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., & González-Víllora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104356. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356

Li, S., Gong, N., Lin, Y., Huang, F., Zhang, S., & Yu, G. (2025). School climate and cyberbullying victimization: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 169*, 108064. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108064

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

UNESCO. (2023a). *Defining school bullying and its implications on education, teachers and learners*. UNESCO. https://unes.co/7k7veg

UNESCO. (2023b). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO.

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008

6. Conclusão

A realização deste Estágio Profissional constituiu uma etapa determinante no meu percurso de formação enquanto professor de Educação Física, representando o primeiro contacto prolongado com a realidade e com a responsabilidade inerente ao exercício da profissão. Ao longo deste percurso, compreendi que ser professor implica muito mais do que planear e lecionar aulas. Implica saber gerir pessoas, tempo, recursos, relações, responsabilidades e imprevistos, conciliando simultaneamente as exigências profissionais com as necessidades dos alunos e com o próprio desenvolvimento pessoal. Neste sentido, o estágio assumiu-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual as dificuldades encontradas se transformaram, progressivamente, em oportunidades para questionar, adaptar e melhorar a minha forma de atuar.

Desde o início, reconhecia em mim dificuldades ao nível da organização pessoal, nomeadamente a tendência para adiar tarefas, a dificuldade em estabelecer prioridades e a facilidade em me dispersar. Ao longo do estágio, estas dificuldades tornaram-se mais evidentes perante a quantidade e diversidade de responsabilidades que assumi. Planear e avaliar aulas, preparar materiais, participar nas atividades da escola, cumprir tarefas do estágio e desenvolver o estudo de investigação exigiram uma capacidade de organização que nem sempre possuía. Percebi, assim, que a eficiência profissional não depende apenas da quantidade de trabalho realizado, mas também da capacidade de definir prioridades, antecipar tarefas, gerir o tempo disponível e estabelecer um equilíbrio entre as diferentes exigências.

No domínio da intervenção pedagógica, uma das principais aprendizagens foi compreender que não existe uma única forma correta de ensinar. A experiência com diferentes modelos de ensino mostrou-me a importância de adequar as opções pedagógicas aos objetivos, conteúdos, características dos alunos e contexto. O percurso realizado permitiu-me igualmente reconhecer que as experiências anteriores, embora constituam uma importante mais-valia, não devem condicionar a intervenção. A situação

vivenciada no Basquetebol foi particularmente significativa neste sentido, pois a minha experiência enquanto treinador levou-me inicialmente a transferir para a aula metodologias que utilizava no contexto do treino, mas a reflexão posterior permitiu-me reconhecer algumas das suas limitações no contexto escolar. Esta experiência ensinou-me a valorizar o conhecimento que já possuo, mas também a manter uma postura aberta à mudança e à aprendizagem, compreendendo que ser professor implica questionar continuamente aquilo que fazemos.

A avaliação constituiu outra dimensão importante deste processo de crescimento. As dificuldades sentidas na definição dos critérios, na observação dos alunos e na gestão da informação recolhida levaram-me a compreender que avaliar não significa apenas atribuir uma classificação, mas acompanhar e regular o processo de aprendizagem. Do mesmo modo, a experiência demonstrou-me a importância de tornar os objetivos e critérios claros para os alunos e de utilizar o feedback como instrumento de orientação. No futuro, pretendo continuar a desenvolver esta dimensão, recorrendo também de forma mais sistemática às tecnologias, nomeadamente ao vídeo, como complemento da observação direta. Considero que esta evolução será importante para tornar a avaliação mais rigorosa, justa e capaz de contribuir efetivamente para a aprendizagem.

A participação nas diferentes dimensões da vida escolar permitiu-me, por outro lado, compreender que a identidade profissional constrói-se também fora do espaço da aula. A participação no Departamento de Educação Física, no Desporto Escolar, nas atividades da escola, na Direção de Turma e no Gabinete do Aluno mostrou-me a importância da colaboração, da comunicação, da capacidade de resolver problemas e da relação com os diferentes elementos da comunidade educativa. Estas experiências contribuíram para ampliar a minha visão sobre a profissão e permitiram-me compreender que o professor assume simultaneamente diferentes papéis, exigindo capacidade para se adaptar a situações e elementos distintos da comunidade.

Ao longo de todo este processo, a reflexão assumiu um papel central. O acompanhamento dos professores cooperantes, da professora orientadora e dos

restantes elementos do núcleo de estágio permitiu-me confrontar diferentes perspetivas, receber feedback e questionar decisões que, inicialmente, considerava adequadas. Compreendi que errar, identificar limitações ou reconhecer que determinada estratégia poderia ter sido diferente não representa uma fragilidade profissional, mas uma oportunidade de aprendizagem.

Como perspetivas para o futuro, pretendo continuar a investir na construção de uma identidade profissional equilibrada, consciente e aberta à aprendizagem. Ao nível pessoal, procurarei melhorar a minha organização, gestão do tempo e capacidade de estabelecer prioridades, criando rotinas que me permitam responder às exigências profissionais sem comprometer o bem-estar pessoal. Ao nível profissional, pretendo aprofundar os meus conhecimentos pedagógicos e didáticos e melhorar a diferenciação pedagógica. Procurarei melhorar a minha postura reflexiva, evitando acomodar-me a práticas adquiridas, partilhando ideias e momentos com os restantes membros da comunidade e procurando fundamentar as minhas decisões nas necessidades concretas dos alunos.

Por fim, este estágio permitiu-me compreender que a eficiência profissional não significa fazer mais, mas saber fazer melhor, e que o equilíbrio da identidade docente constrói-se através da capacidade de conciliar conhecimento, responsabilidade, organização e reflexão. As barreiras que encontrei ao longo deste percurso não representam, por isso, apenas dificuldades ultrapassadas, mas aprendizagens que contribuíram para definir o professor que pretendo ser. Termino esta etapa consciente de que ainda tenho muito para aprender e melhorar, mas também com uma maior clareza sobre a responsabilidade e o significado de ser professor de Educação Física. Mais do que terminar uma formação, encaro este momento como o início de um percurso profissional no qual pretendo continuar a aprender, refletir e evoluir, procurando que cada experiência futura contribua para uma prática docente mais competente, equilibrada e significativa.

7. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (Ed.). (2005). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Albuquerque, A. A. d. C. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em educação física*. Porto: Alberto Albuquerque. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.

Alonso, M. L. (1995). A avaliação do professor como instrumento de inovação: Um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *Ser professor: Contributos para um debate* (pp. 47–62). Porto: SPZN.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: O que sabemos? Onde estamos? Para onde queremos caminhar? *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(3), 46–52. https://doi.org/10.47863/XMLT9281

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed., pp. 184–202). Wiley.

Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., & González-Víllora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104356. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. (2024). *Normas e orientações para a redação e apresentação de teses, dissertações, relatórios de estágio e projetos* (4.ª ed.).

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. (s.d.a). *Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*.

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. (s.d.b). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP*.

Graça, A., & Mesquita, I. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. Porto: FADEUP.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, *21*(2), 177–192.

Li, S., Gong, N., Lin, Y., Huang, F., Zhang, S., & Yu, G. (2025). School climate and cyberbullying victimization: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 169*, 108064. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108064

McConnell, K. E. (2010). Fitness education. In J. Lund & D. Tannehill (Eds.), *Standards-based physical education curriculum development* (2nd ed., pp. 367–385). Jones & Bartlett Publishers.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República, 1.ª série-A, n.º 60/2006*.

Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República, 1.ª série, n.º 92/2014*.

Mosher, A., Fraser-Thomas, J., & Baker, J. (2020). What Defines Early Specialization: A Systematic Review of Literature. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 596229.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación, 350*, 203–221.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto. *Diário da República, 1.ª série, n.º 157/2018*.

Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril. *Diário da República, 1.ª série, n.º 74/2021*.

Ramos, V., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: Estrutura e implicações à formação em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 22*(2), 161–171.

Região Autónoma dos Açores. (2023). *Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, de 26 de junho: Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores*. Diário da República, 1.ª série, n.º 122.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal, 83*(4), 335–351.

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

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design of teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics.

UNESCO. (2023a). *Defining school bullying and its implications on education, teachers and learners*. UNESCO. https://unes.co/7k7veg

UNESCO. (2023b). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO.

Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *67*(1), 28–33.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008

8. Anexos

Anexo 1. UD de Basquetebol

Aula nº			1	2	3	4	5	6
Duração			45’	45’	45’	45’	45’	45’
Habilidades Motoras	Técnica		Avaliação Diagnóstica					Avaliação Sumativa
	Drible	Drible de progressão		I	E			
		Drible de proteção			I/E	E		
	Pé eixo					I/E		
	Desmarcação				I	E	E	
	Posição Básica Defensiva						I/E	
	Lançamento em apoio				I/E	E		
	Tática							
	Organização do ataque						I/E	
	Criação de oportunidades de finalização				I	E	E	
	3x3 em meio-campo				I	E	E	

Anexo 2. UD de Voleibol

Aula nº		1	2	3	4	5	6
Duração		45’	45’	90’	45’	90’	90’
Dia		7/11	14/11	18/11	21/11	25/11	2/12
Habilidades Motoras	Técnica	AD					AS
	Posição fundamental média		I/E				
	Passe de dedos		I/E	E	E	E	
	Deslocamentos		I/E	E	E	E	
	Serviço por baixo			I/E	E	E	
	Tática						
	Ocupar o espaço de queda de bola			I/E	E	E	
	Jogar a bola para o espaço vulnerável					I/E	

Anexo 3. UD de Ginástica

Aula nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Duração		45’	45’	90’	45’	90’	45’	90’	45’	90’	45’	90’
Dia		28/11	5/12	9/12	12/12	20/1	23/1	27/1	30/1	21/4	24/4	28/4
Habilidades Motoras	**Ginástica Artística**				AS				AS			AS
	Rolamento à frente	I/E	E					E				
	Rolamento à retaguarda	I/E	E	E				E				
	Apoio invertido de cabeça			I/E		E		E				
	Roda					I/E		E				
	Avião					I/E		E				
	Ponte						I/E	E				
	Sapo						I/E	E				
	Saltos, voltas e afundos						I/E	E				
	Salto de eixo									I/E		
	Salto de entre-mãos									I/E		
	Salto de vela									I	E	
	Salto engrupado									I	E	
	Meia pirueta									I	E	
	Ginástica Rítmica											
	Arco			I/E		E	E					
	Corda							I/E		E	E	

Anexo 4. UD de Dança

Aula nº		1	2	3	4
Duração		45’	45’	45’	45’
Dia		6/2	13/2	20/2	27/2
Habilidades	**Temas**				
	Noção corporal	I	E	E	AS
	Noção de espaço	I	E	E	
	Noção de tempo	I	E	E	
	Energia	I		E	
	Relação	I	E	E	
	Coreografia			I/E	

Anexo 5. UD de Futebol

	Aula nº	1	2	3	5
	Duração	90’	90’	45’	45’
	Dia	3/2	10/2	6/3	13/3
Habilidades Motoras	**Técnica**	AD			AS
	Condução de bola		I/E	E	
	Desarme		I/E	E	
	Passe		I/E	E	
	Receção		I/E	E	
	Remate				
	Tática				
	Penetração		I/E	E	
	Contenção		I/E	E	
	Cobertura ofensiva				

Anexo 6. UD de Lutas (Judo)

	Aula nº	1	2
	Duração	45’	45’
	Dia	8/5	15/5
Habilidades Motoras	Jogos pré desportivos (espaço e deslocamentos, no solo e em pé)	I/E	E
	Quedas		
	Ushiro-ukemi	I/E	E
	Yoko-ukemi	I/E	E
	Mae-ukemi	I/E	E
	Imobilizações		
	Hon kesa gatame	I/E	E
	Yoko shiho gatame	I/E	E