U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Entre o planeamento e a realidade: reflexões sobre a construção da identidade profissional em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Silva

Professora Cooperante: Cristina Santos

Rafael Francisco Fontes Costa

Porto, 2026

Ficha de Catalogação

Costa, R. (2026). Entre o planeamento e a realidade: reflexões sobre a construção da identidade profissional em Educação Física. Porto: R. Costa. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE PROFISSIONAL; PRÁTICA REFLEXIVA; INCLUSÃO.

Aos meus pais, à minha família e aos meus amigos, por todo o apoio, incentivo e confiança ao longo deste percurso. A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este momento fosse possível, dedico este trabalho.

Agradecimentos

A concretização deste Relatório de Estágio Profissional representa o culminar de um percurso exigente, marcado por desafios, aprendizagens e um significativo crescimento pessoal e profissional. Este momento não teria sido possível sem o apoio, o incentivo e o contributo de diversas pessoas, às quais desejo expressar a minha mais sincera gratidão.

À Professora Doutora Maria Paula Silva, orientadora deste estágio, agradeço a disponibilidade, a exigência, o acompanhamento e os valiosos ensinamentos partilhados. A sua orientação foi determinante para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor.

À Professora Cooperante Cristina Santos, expresso um profundo agradecimento pela forma como me recebeu na escola, pela confiança depositada no meu trabalho, pelos conselhos, pela partilha de experiências e pela constante disponibilidade para orientar o meu crescimento profissional.

À Escola Básica e Secundária da Madalena, à Direção, aos professores do Grupo de Educação Física, aos assistentes operacionais e a toda a comunidade educativa, agradeço a forma acolhedora como fui integrado e todas as oportunidades de aprendizagem que me proporcionaram durante o estágio.

Realizar o Estágio Profissional na ilha onde cresci representou um privilégio e, simultaneamente, uma enorme responsabilidade. A possibilidade de contribuir para a comunidade que acompanhou o meu percurso pessoal e académico tornou esta experiência ainda mais significativa e reforçou o meu compromisso para com a profissão docente.

Aos meus alunos, agradeço a participação, o empenho e todas as experiências proporcionadas ao longo deste ano letivo. Cada aula, cada desafio e cada conquista contribuíram para o meu crescimento enquanto professor e reforçaram a convicção de que escolhi a profissão certa.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e a todos os docentes que fizeram parte da minha formação, agradeço os conhecimentos, os valores e as competências que me transmitiram ao longo deste percurso académico.

Aos meus colegas de mestrado e amigos, agradeço o companheirismo, a amizade, a entreajuda e todos os momentos de partilha que tornaram esta etapa mais enriquecedora.

À minha família, em especial aos meus pais, às minhas irmãs e aos meus avós, expresso a minha mais profunda gratidão pelo apoio incondicional, pelos valores

transmitidos, pela confiança e pelo incentivo constante. A vossa presença, compreensão e confiança foram fundamentais para ultrapassar cada desafio e tornar possível a concretização deste objetivo.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o meu crescimento pessoal, académico e profissional e para a realização deste trabalho.

A todos, o meu mais sincero obrigado.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS IV
RESUMO X
ABSTRACT XI
INTRODUÇÃO 1
ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL 3
PERCURSO PESSOAL E MOTIVAÇÕES PARA A DOCÊNCIA 6
EXPECTATIVAS INICIAIS 7
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE 9
O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PAPEL DA PROFESSORA COOPERANTE 11
RECURSOS MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS 14
CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS 16
TURMA DO 7.º ANO 17
TURMA DO 10.º ANO 20
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 23
CONCEÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 23
PLANEAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 24
REALIZAÇÃO DO ENSINO 28
O primeiro contacto com as turmas *28*
Comunicação, Instrução e Feedback *32*
Opções Pedagógicas e Adaptação das Estratégias de Ensino *34*
AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM 37
PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA 40
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 42
ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO E A INCLUSÃO NAS AULAS 45
INTRODUÇÃO 45
OBJETIVOS DO ESTUDO 46
METODOLOGIA 47
Participantes *47*
Instrumento de recolha de dados *47*
Procedimentos *48*
Tratamento dos dados *48*
RESULTADOS E DISCUSSÃO 49
A perceção dos alunos sobre a participação nas aulas de Educação Física *49*

A importância da cooperação e das relações entre os alunos *50*
O papel do professor na promoção da inclusão *51*
CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO 52
CONSIDERAÇÕES FINAIS **54**
REFERÊNCIAS **57**
ANEXOS ..... **XII**

Índice de Quadro

Quadro 1: Perguntas do guião e temas abordados……...……....49

Índice de Anexos

AnexoI: Unidade Didática ……..……..60
Anexo II: Plano de aula ……..……..61
Anexo III: Grelha Avaliação para Aprendizagem ……..……..65
Anexo IV: Excerto reflexão de fevereiro ……..……..66
Anexo V: Excerto reflexão de março ……..……..67

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, apresenta uma análise crítica e reflexiva do percurso realizado durante o Estágio Profissional na Escola Básica e Secundária da Madalena, na ilha do Pico, ao longo do ano letivo 2025/2026. O Estágio Profissional constituiu uma etapa determinante da formação inicial de professores, proporcionando um contexto privilegiado para compreender a complexidade da prática docente e desenvolver uma intervenção pedagógica ajustada à realidade escolar. Mais do que aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, este percurso exigiu uma observação contínua do contexto, das características dos alunos e da dinâmica da comunidade educativa, permitindo adaptar, fundamentar e reconstruir esses conhecimentos em função das necessidades concretas encontradas. A intervenção pedagógica desenvolveu-se junto de duas turmas, do 7.º e do 10.º ano de escolaridade, cujas características distintas exigiram uma constante adaptação das estratégias de ensino, da gestão da aula e dos processos de avaliação. Ao longo do estágio procurou-se promover uma prática pedagógica centrada nos alunos, valorizando a diferenciação pedagógica, a utilização de modelos de ensino ajustados aos objetivos e às características de cada turma, a adaptação das tarefas, a utilização de jogos reduzidos, o feedback pedagógico e a avaliação formativa como estratégias potenciadoras da aprendizagem. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo sobre a Educação Física Inclusiva, sustentado por uma revisão da literatura e complementado pela recolha de dados qualitativos através de questões abertas exploradas em discussões orientadas com os alunos, com o objetivo de compreender as suas perceções relativamente à inclusão nas aulas de Educação Física. A articulação entre a evidência científica, os dados recolhidos e as experiências vividas ao longo do estágio permitiu fundamentar as opções pedagógicas adotadas e reforçar a importância da reflexão crítica, da flexibilidade e da capacidade de adaptação na construção de uma prática docente de qualidade. Para além da dimensão letiva, o estágio proporcionou uma participação ativa na vida da escola, contribuindo para o desenvolvimento de competências organizacionais, relacionais e profissionais essenciais ao exercício da docência. Em síntese, este percurso permitiu consolidar uma identidade profissional sustentada na reflexão, na capacidade de adaptação ao contexto e na tomada de decisões pedagogicamente fundamentadas. Mais do que uma etapa de aplicação de conhecimentos, o Estágio Profissional constituiu um processo contínuo de observação, aprendizagem, reconstrução do conhecimento e desenvolvimento profissional, preparando-me para responder de forma crítica, consciente e contextualizada aos desafios da profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE PROFISSIONAL; PRÁTICA REFLEXIVA; INCLUSÃO

Abstract

This School Placement Report, developed within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, presents a critical and reflective analysis of the internship carried out at Escola Básica e Secundária da Madalena, on Pico Island, during the 2025/2026 school year. The Professional Internship represented a fundamental stage in initial teacher education, providing a valuable opportunity to understand the complexity of teaching practice and to develop a pedagogical intervention adapted to the school context. Rather than simply applying the knowledge acquired throughout the academic program, this experience required continuous observation of the educational environment, students' characteristics and the dynamics of the school community, allowing knowledge to be adapted, reconstructed and supported according to the specific needs of the context. The pedagogical intervention was conducted with two classes, from the 7th and 10th grades, whose distinct characteristics required continuous adaptation of teaching strategies, classroom management and assessment processes. Throughout the practicum, the teaching practice was centred on students' learning, emphasising differentiated instruction, the selection of teaching models according to the objectives and characteristics of each class, task adaptation, the use of small-sided games, pedagogical feedback and formative assessment as key strategies to enhance learning. In parallel, a study on Inclusive Physical Education was carried out, supported by a literature review and complemented by qualitative data collected through open-ended questions explored in guided classroom discussions with students, with the aim of understanding their perceptions of inclusion in Physical Education classes. The integration of scientific evidence, the information gathered and the experiences developed throughout the internship supported pedagogical decision-making and reinforced the importance of critical reflection, flexibility and adaptability in building effective teaching practice. Beyond classroom teaching, the internship also provided active participation in the life of the school, contributing to the development of organisational, interpersonal and professional competences that are essential for the teaching profession. In conclusion, this experience contributed to the consolidation of a professional identity grounded in reflection, contextual awareness and evidence-informed pedagogical decision-making. More than a period of applying previously acquired knowledge, the Professional Internship represented a continuous process of observation, learning, knowledge reconstruction and professional development, preparing me to respond critically, consciously and effectively to the challenges of the teaching profession.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; PROFESSIONAL IDENTITY; REFLECTIVE PRACTICE; INCLUSION.

Introdução

O Estágio Profissional constitui uma das etapas mais marcantes da formação inicial de professores, representando a transição entre o contexto académico e a realidade da prática docente. É neste momento que os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo da formação são confrontados com a complexidade do contexto escolar, exigindo ao futuro professor uma postura reflexiva, crítica e capaz de responder às necessidades reais dos alunos e da comunidade educativa.

Mais do que um momento de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos durante a formação académica, o Estágio Profissional constitui um processo contínuo de observação, análise, adaptação e reconstrução desses conhecimentos em função das características específicas do contexto onde a intervenção pedagógica se desenvolve. Cada escola, cada turma e cada aluno apresentam desafios próprios, tornando essencial a capacidade do professor para interpretar a realidade educativa, tomar decisões fundamentadas e adaptar continuamente a sua prática às necessidades identificadas.

Neste sentido, a formação de professores deve ser entendida como um processo dinâmico e permanente, no qual a construção da identidade profissional resulta da articulação entre o conhecimento científico, a experiência prática e a reflexão crítica sobre a ação. Tal como defendem Schön (1983) e Alarcão (1996), é através da reflexão sistemática sobre a prática que o professor desenvolve competências que lhe permitem compreender, questionar e melhorar continuamente a qualidade da sua intervenção pedagógica.

No contexto da Educação Física, esta realidade assume uma relevância particular. A diversidade de contextos de aprendizagem, a heterogeneidade das turmas e a natureza prática da disciplina exigem que o professor desenvolva competências de planeamento, organização, comunicação, gestão da aula e avaliação, procurando promover experiências de aprendizagem significativas para todos os alunos. Mais do que ensinar modalidades desportivas ou desenvolver capacidades físicas, cabe ao professor criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e fisicamente ativos.

Ao longo do Estágio Profissional foi possível compreender que a qualidade da intervenção pedagógica depende, em grande medida, da capacidade de conhecer os alunos, interpretar as características do contexto e adaptar as estratégias de ensino às necessidades concretas de cada turma. Esta experiência permitiu consolidar uma visão da docência assente na reflexão, na flexibilidade e na melhoria contínua, reforçando a ideia de que ensinar implica muito mais do que transmitir conhecimentos: significa criar oportunidades para que todos os alunos possam participar, aprender e evoluir.

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 por base o estágio realizado na Escola Básica e Secundária da Madalena, durante o ano letivo 2025/2026.

Este relatório tem como principal finalidade apresentar uma análise crítica e reflexiva do percurso desenvolvido ao longo do estágio, evidenciando as aprendizagens realizadas, as dificuldades encontradas, as estratégias adotadas e a evolução da minha prática pedagógica. Paralelamente, integra um estudo dedicado à Educação Física Inclusiva, sustentado por uma revisão da literatura e complementado pela recolha de informação junto dos alunos, procurando compreender as suas perceções relativamente à inclusão nas aulas de Educação Física e refletir sobre as implicações desses contributos para a intervenção pedagógica.

Para além da descrição das experiências vividas, pretende-se que este relatório constitua um exercício de reflexão fundamentada sobre o processo de desenvolvimento profissional, evidenciando a importância da capacidade de adaptação, da tomada de decisões pedagogicamente sustentadas e da aprendizagem contínua na construção da identidade docente.

Relativamente à sua organização, o relatório encontra-se estruturado em diferentes capítulos. Após a presente introdução, apresenta-se o enquadramento do Estágio Profissional, seguindo-se a caracterização do contexto em que decorreu a prática pedagógica, incluindo a escola cooperante, o Grupo de Educação Física, os recursos disponíveis e as turmas acompanhadas. Posteriormente, procede-se à análise e reflexão sobre a intervenção pedagógica desenvolvida, abordando dimensões relacionadas com o planeamento, a gestão da aula, a instrução, a avaliação, a participação na comunidade educativa e o desenvolvimento profissional. Seguidamente, apresenta-se o estudo de

investigação desenvolvido no âmbito da Educação Física Inclusiva, centrado nas perceções dos alunos relativamente à participação e à inclusão nas aulas. Por fim, são apresentadas as considerações finais do relatório, procurando sintetizar as principais aprendizagens realizadas ao longo do Estágio Profissional e refletir sobre a construção da identidade profissional e as perspetivas para o futuro exercício da profissão docente.

Enquadramento do Estágio Profissional

O Estágio Profissional constitui uma etapa determinante na formação inicial de professores, representando a transição entre o conhecimento desenvolvido em contexto académico e a complexidade da prática pedagógica em contexto real. Mais do que um momento de aplicação dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo da formação, assume-se como um processo contínuo de aprendizagem profissional, no qual o futuro professor é constantemente desafiado a interpretar o contexto, tomar decisões fundamentadas, adaptar a sua intervenção às características dos alunos e refletir criticamente sobre a sua prática.

A literatura tem vindo a reconhecer que o desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma linear nem resulta exclusivamente da acumulação de experiência. Pelo contrário, constrói-se através da interação entre o conhecimento teórico, a experiência prática e a reflexão crítica sobre a ação (Schön, 1983; Alarcão, 1996). Nesta perspetiva, o professor deixa de ser entendido como um mero aplicador de metodologias previamente definidas, assumindo-se como um profissional capaz de interpretar situações complexas, analisar criticamente as suas decisões e reconstruir continuamente a sua prática em função das exigências do contexto educativo.

Esta perspetiva encontra igualmente suporte em Shulman (1987), ao defender que o conhecimento profissional do professor resulta da integração de diferentes domínios, nomeadamente o conhecimento científico, pedagógico e didático, cuja mobilização depende das características dos alunos, dos conteúdos a ensinar e das circunstâncias concretas em que o ensino se desenvolve. Ensinar implica, por isso, muito mais do que dominar conteúdos ou selecionar estratégias de ensino; exige compreender quem são os alunos, identificar as suas necessidades, antecipar dificuldades e tomar decisões pedagogicamente fundamentadas que favoreçam aprendizagens significativas.

Neste sentido, o Estágio Profissional constituiu o primeiro contacto prolongado com a realidade da profissão docente, permitindo-me compreender que a prática pedagógica dificilmente corresponde aos cenários idealizados durante a formação inicial. A diversidade das turmas, a imprevisibilidade das aulas, a necessidade de gerir múltiplas variáveis em simultâneo e a constante tomada de decisão evidenciaram que ensinar é um processo dinâmico, exigindo do professor capacidade de observação, flexibilidade, pensamento crítico e adaptação permanente.

No âmbito deste Estágio Profissional, a minha integração na Escola Básica e Secundária da Madalena ocorreu na condição de professor estagiário, ao abrigo do regime de estágio pedagógico previsto para a Região Autónoma dos Açores. De acordo com o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores (Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, de 26 de junho, na redação em vigor), o estágio pedagógico pode decorrer em regime de lecionação supervisionada, cabendo ao professor estagiário a responsabilidade pela lecionação das turmas que lhe são atribuídas, sob acompanhamento do orientador cooperante. A realização dos estágios pedagógicos na Região Autónoma dos Açores encontra-se igualmente regulamentada pela Portaria n.º 85/2023, de 29 de setembro, que estabelece as condições de organização e realização destes estágios no sistema educativo regional.

Neste enquadramento, foi-me atribuído serviço docente próprio, correspondente a duas turmas, uma do 7.º ano e outra do 10.º ano de escolaridade, assumindo ao longo do ano letivo responsabilidades ao nível do planeamento, da condução do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação, sempre num contexto de supervisão pedagógica. Esta condição permitiu-me vivenciar de forma particularmente próxima as exigências da profissão docente, uma vez que, apesar do acompanhamento permanente da Professora Cooperante, a responsabilidade quotidiana pela preparação e condução das aulas colocou-me perante decisões e desafios semelhantes aos que caracterizam o exercício efetivo da docência.

Ao longo do ano letivo, tornou-se progressivamente evidente que muitas das decisões tomadas durante as aulas não poderiam ser previstas no momento do planeamento. Em diversas situações, foi necessário reajustar tarefas, alterar estratégias de ensino, reorganizar grupos ou modificar objetivos em função das respostas dos alunos e das condições concretas da aula. Inicialmente, estas alterações eram encaradas como desvios

relativamente ao planeamento definido. Contudo, com o decorrer do estágio, compreendi que essa capacidade de adaptação constitui uma das competências centrais da profissão docente, permitindo responder de forma mais eficaz às necessidades reais dos alunos e promover aprendizagens mais significativas.

Esta evolução conduziu-me, igualmente, a atribuir um novo significado ao processo de reflexão. Se, numa fase inicial, refletia sobretudo sobre aquilo que tinha corrido bem ou menos bem em cada aula, progressivamente passei a questionar as razões subjacentes às decisões tomadas, as suas implicações no processo de aprendizagem e as alternativas que poderiam ter produzido melhores resultados. Esta mudança de perspetiva permitiu transformar a reflexão num verdadeiro instrumento de desenvolvimento profissional, aproximando a minha prática daquilo que Schön (1983) designa como reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Paralelamente, este percurso permitiu-me reconhecer que a aprendizagem profissional não se constrói de forma isolada. As interações estabelecidas com a professora cooperante, com a orientadora da Faculdade, com os restantes docentes do grupo disciplinar e com os próprios alunos constituíram oportunidades permanentes de aprendizagem, desafiando-me a fundamentar pedagogicamente as minhas decisões, a confrontar diferentes perspetivas e a reconstruir progressivamente a minha identidade enquanto futuro professor de Educação Física. Como refere Nóvoa (2009), a profissão docente desenvolve-se num contexto de colaboração e partilha, em que o conhecimento profissional resulta também da reflexão coletiva e da aprendizagem com os outros.

Assim, o Estágio Profissional representou muito mais do que o cumprimento de uma etapa curricular. Constituiu um processo de construção da minha identidade profissional, marcado pela articulação permanente entre teoria e prática, pela necessidade de compreender o contexto antes de intervir e pela convicção crescente de que ensinar implica aprender continuamente. Foi precisamente esta compreensão que orientou todo o percurso desenvolvido ao longo do estágio e que serve de base à reflexão apresentada nos capítulos seguintes.

Percurso pessoal e motivações para a docência

A decisão de seguir a docência em Educação Física não surgiu de forma repentina nem resultou exclusivamente do percurso académico realizado. Pelo contrário, foi sendo construída ao longo dos anos através das experiências vividas no desporto, das pessoas com quem tive oportunidade de aprender e da crescente consciência do potencial educativo que a atividade física e desportiva podem assumir na formação integral dos jovens.

Desde muito cedo, o desporto ocupou um lugar central na minha vida. A diversidade de modalidades com que contactei, desde o futebol e a patinagem de velocidade até aos desportos náuticos, proporcionou-me experiências muito distintas, permitindo desenvolver competências pessoais, sociais e humanas que ultrapassaram largamente a dimensão competitiva. Progressivamente, fui compreendendo que o desporto não constitui apenas um espaço de desenvolvimento motor, mas também um contexto privilegiado para promover valores como o respeito, a cooperação, a responsabilidade, a resiliência e a superação pessoal. Foi esta visão abrangente do desporto que despertou em mim um interesse crescente pela dimensão educativa da Educação Física.

Um momento particularmente marcante neste percurso ocorreu durante os últimos anos do ensino secundário, quando comecei a colaborar no acompanhamento e organização de treinos de atletas mais jovens. Pela primeira vez, deixei de observar o desporto apenas na perspetiva do praticante para assumir um papel ativo na orientação de outras pessoas. Esta experiência permitiu-me perceber que ensinar vai muito além da transmissão de conhecimentos técnicos. Significa orientar, motivar, apoiar processos de crescimento e contribuir para a formação integral de cada indivíduo. A satisfação que retirava destes momentos foi reforçando, de forma progressiva, a convicção de que a docência seria o caminho profissional que melhor conciliava a minha paixão pelo desporto com o gosto pelo contacto humano e pela educação.

A frequência da licenciatura permitiu consolidar esta decisão, proporcionando-me conhecimentos científicos e pedagógicos fundamentais nas áreas do treino desportivo, do desenvolvimento motor e da aprendizagem. Contudo, à medida que a formação avançava, fui reconhecendo que a preparação para exercer a profissão docente exigia competências que ultrapassavam o domínio técnico e metodológico das modalidades desportivas. Tornou-se evidente que ensinar em contexto escolar implica compreender os alunos na

sua diversidade, adaptar continuamente as estratégias pedagógicas às suas necessidades e assumir uma responsabilidade educativa que vai muito além da promoção do desempenho motor. Esta consciência reforçou a minha decisão de prosseguir estudos no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, entendendo-o como a etapa essencial para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor.

A possibilidade de realizar o Estágio Profissional na ilha do Pico assumiu igualmente um significado muito particular. Para além da importância académica desta etapa, representou a oportunidade de regressar ao contexto onde cresci, onde construí a minha identidade pessoal e desportiva e onde permanecem as minhas principais referências familiares e comunitárias. Desenvolver a prática pedagógica neste contexto reforçou o meu sentido de responsabilidade e o desejo de contribuir para a formação dos jovens da comunidade que desempenhou um papel tão importante no meu próprio percurso. Mais do que regressar fisicamente à ilha, este estágio simbolizou a oportunidade de retribuir, através da educação, parte daquilo que a comunidade me proporcionou ao longo da minha formação.

Assim, o Estágio Profissional representou muito mais do que o cumprimento de uma exigência curricular. Constituiu a oportunidade de concretizar um percurso iniciado muitos anos antes, quando comecei a compreender o impacto que um professor ou treinador pode exercer na vida dos seus alunos. Foi com esse propósito que iniciei esta etapa: não apenas com o objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas sobretudo com a vontade de aprender a ensinar de forma consciente, refletida e capaz de promover aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada aluno.

Expectativas Iniciais

O início do Estágio Profissional foi marcado por um conjunto de expectativas que refletiam, simultaneamente, a confiança adquirida ao longo da formação académica e a consciência dos desafios inerentes ao exercício da docência. Depois de vários anos de preparação teórica e de experiências pontuais em contextos de treino e ensino, encarei esta etapa como a oportunidade de transformar os conhecimentos adquiridos em

competências profissionais efetivas, confrontando-me, pela primeira vez, com a complexidade da realidade escolar de forma contínua e responsável.

Uma das minhas principais expectativas consistia em desenvolver uma prática pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas, conciliando o rigor científico e didático com a criação de um ambiente de aula motivador, inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral dos alunos. Mais do que transmitir conteúdos técnicos ou melhorar o desempenho motor dos estudantes, pretendia contribuir para a formação de valores como o respeito, a cooperação, a responsabilidade e a autonomia, reconhecendo a Educação Física como uma disciplina com um papel relevante na educação global dos jovens. Esta perspetiva encontra-se alinhada com Bento (2003), ao defender que o ensino da Educação Física deve assumir uma dimensão formativa que ultrapassa o desenvolvimento das capacidades motoras e contribui para a formação integral do aluno.

Simultaneamente, reconhecia que a transição do contexto universitário para a realidade da escola colocaria desafios que dificilmente poderiam ser antecipados durante a formação inicial. Embora me sentisse preparado do ponto de vista científico e metodológico, tinha consciência de que existiam competências cuja consolidação apenas seria possível através da experiência prática. Entre estas, destacavam-se a gestão da aula, a capacidade de tomar decisões em tempo real, a adaptação das estratégias de ensino às características dos alunos e a construção de uma relação pedagógica assente na confiança e no respeito mútuo.

Uma das minhas maiores expectativas prendia-se precisamente com a possibilidade de desenvolver progressivamente uma identidade própria enquanto professor de Educação Física. Não pretendia limitar-me à reprodução das estratégias observadas ao longo do meu percurso académico ou desportivo; procurava compreender que tipo de professor desejava ser e de que forma poderia construir uma intervenção pedagógica coerente com os valores que considero fundamentais para a profissão docente. Esperava encontrar um equilíbrio entre a exigência e a proximidade com os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem simultaneamente estruturado, motivador e humanizado.

Ao iniciar o estágio, acreditava igualmente que o planeamento constituiria um dos principais elementos orientadores da minha intervenção. Considerava que uma preparação cuidada das aulas permitiria antecipar grande parte das situações que

poderiam surgir durante o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, reconhecia também que a realidade escolar poderia exigir adaptações constantes e que seria necessário desenvolver capacidade para reajustar decisões perante situações inesperadas, sem perder de vista os objetivos pedagógicos definidos.

Outra expectativa importante relacionava-se com a supervisão pedagógica proporcionada pela Professora Cooperante e pela Professora Orientadora da Faculdade. Esperava beneficiar da sua experiência profissional, recebendo orientação, feedback e oportunidades de reflexão que me permitissem identificar aspetos a melhorar e consolidar progressivamente a minha prática. Via este acompanhamento como um elemento essencial para transformar cada experiência vivida em aprendizagem profissional, numa perspetiva próxima daquela que Schön (1983) designa como reflexão sobre a ação.

Para além das expectativas relacionadas com a prática letiva, encarava igualmente o estágio como uma oportunidade para compreender a escola numa perspetiva mais ampla. Pretendia conhecer o funcionamento da comunidade educativa, participar em atividades para além da sala de aula e perceber como as diferentes dimensões da vida escolar influenciam o trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física. Considerava que esta compreensão seria fundamental para construir uma visão mais completa da profissão e para desenvolver uma intervenção verdadeiramente integrada no contexto escolar.

Apesar da motivação com que iniciava esta etapa, existia igualmente algum sentimento de incerteza. Questionava-me sobre a minha capacidade para responder às exigências da profissão, gerir situações imprevistas e adaptar o ensino às necessidades concretas dos alunos. Contudo, encarava essas dúvidas não como um obstáculo, mas como parte natural do processo de aprendizagem. Hoje reconheço que foram precisamente essas expectativas, acompanhadas da vontade permanente de aprender e evoluir, que serviram de ponto de partida para o percurso de desenvolvimento profissional que este relatório procura evidenciar.

Caracterização da Escola Cooperante

A Escola Básica e Secundária da Madalena, localizada na vila da Madalena, na ilha do Pico, constituiu a escola de acolhimento onde decorreu o meu Estágio Profissional durante o ano letivo 2025/2026. Enquanto estabelecimento de ensino que integra alunos

desde o ensino básico ao ensino secundário, assume um papel central na comunidade educativa local, não apenas pela diversidade da sua oferta formativa, mas também pela proximidade que estabelece com a realidade social, cultural e geográfica da ilha.

A Escola Básica e Secundária da Madalena assume uma particular relevância no contexto educativo da ilha do Pico, integrando uma das três escolas existentes na ilha. Para além da sua função enquanto estabelecimento de ensino, constitui uma instituição de referência na formação das crianças e dos jovens da comunidade local, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento educativo, social e cultural da região. Esta proximidade à comunidade confere-lhe uma identidade própria, marcada por relações de maior proximidade entre os diferentes intervenientes do processo educativo e por uma forte ligação ao contexto insular em que se insere.

Neste contexto, realizar o Estágio Profissional nesta escola representou a oportunidade de desenvolver a minha prática pedagógica num ambiente que desempenha um papel fundamental na realidade educativa da ilha. Mais do que conhecer a organização da escola e os seus recursos, este contexto permitiu-me compreender a importância de adequar a intervenção pedagógica às características específicas da comunidade educativa, reconhecendo que o ensino é profundamente influenciado pelo meio onde se desenvolve.

A escola dispõe de condições físicas e materiais que favorecem o desenvolvimento da disciplina de Educação Física, proporcionando diferentes espaços de prática e recursos adequados à diversidade de conteúdos previstos no currículo. Esta realidade revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento das aulas, permitindo selecionar estratégias de ensino diversificadas e adaptar as tarefas aos objetivos de aprendizagem definidos. Contudo, tal como acontece em qualquer contexto escolar, a existência de recursos, por si só, não garante a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A sua utilização eficaz depende da capacidade do professor para planear, organizar e adequar a intervenção pedagógica às características das turmas e às condições concretas de cada aula.

Para além das condições materiais, foi sobretudo a cultura de colaboração existente entre os diferentes elementos da comunidade educativa que mais marcou a minha experiência de estágio. Desde o primeiro dia senti uma integração natural na comunidade escolar, o que facilitou não apenas o processo de adaptação ao contexto, mas também a partilha de experiências, a reflexão conjunta e a construção progressiva da minha identidade profissional. Esta vivência vai ao encontro da perspetiva de Nóvoa (2009), ao

defender que o desenvolvimento profissional dos professores se constrói em comunidades de prática sustentadas na colaboração, na partilha e na reflexão coletiva.

Importa igualmente reconhecer que o contexto específico da ilha do Pico apresenta características próprias que influenciam a organização da vida escolar e, consequentemente, a intervenção pedagógica. A dimensão da comunidade educativa e a proximidade existente entre professores, alunos, famílias e restantes agentes educativos favoreceram a construção de relações interpessoais mais próximas, permitindo um conhecimento mais aprofundado dos alunos e das suas realidades. Estas características reforçaram a importância de desenvolver uma intervenção pedagógica sensível ao contexto, valorizando o conhecimento individual dos alunos e a adaptação contínua das decisões pedagógicas às especificidades da realidade educativa em que o estágio decorreu.

Neste sentido, mais do que representar apenas o espaço físico onde decorreram as atividades letivas, a Escola Básica e Secundária da Madalena constituiu um contexto privilegiado de aprendizagem profissional. Foi neste ambiente que comecei a compreender que ensinar implica conhecer profundamente o contexto onde se intervém, reconhecer as suas potencialidades e limitações e transformar esse conhecimento em decisões pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas para todos os alunos.

O Grupo de Educação Física e o papel da Professora Cooperante

O Grupo de Educação Física assumiu um papel determinante ao longo do Estágio Profissional, constituindo um contexto privilegiado de aprendizagem, colaboração e desenvolvimento profissional. Desde o primeiro contacto fui integrado de forma natural por um grupo de docentes disponível para partilhar experiências, discutir práticas pedagógicas e apoiar o meu processo de formação. Esta cultura de colaboração permitiu-me compreender que o ensino da Educação Física não se constrói de forma isolada, mas através da partilha de conhecimentos, da reflexão conjunta e da procura contínua de estratégias que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

As reuniões do grupo disciplinar, a organização de atividades e as conversas informais entre professores revelaram-se momentos importantes para conhecer diferentes

perspetivas sobre o ensino, compreender opções metodológicas distintas e refletir sobre os desafios inerentes à profissão docente. Estes momentos permitiram-me perceber que não existe uma única forma de ensinar, mas antes diferentes caminhos pedagógicos que devem ser constantemente ajustados às características dos alunos e ao contexto em que a intervenção se desenvolve.

Esta experiência permitiu-me compreender de forma mais concreta a importância da dimensão colaborativa no desenvolvimento profissional docente. A aprendizagem do professor não resulta apenas da experiência individual, mas também da possibilidade de confrontar perspetivas, discutir decisões pedagógicas e reconstruir o conhecimento em interação com outros profissionais. Neste sentido, Nóvoa (2009) destaca a importância dos espaços de partilha e reflexão coletiva na construção do conhecimento profissional, reforçando a ideia de que a profissão docente se desenvolve também através da aprendizagem com os pares.

Neste processo, a Professora Cooperante desempenhou um papel particularmente marcante. Mais do que acompanhar a minha prática enquanto supervisora de estágio, constituiu uma verdadeira orientadora do meu desenvolvimento profissional. Desde o início procurou criar um ambiente de confiança que favorecesse a minha autonomia, incentivando-me a assumir responsabilidades e a construir progressivamente o meu próprio modo de ensinar.

Uma das características que mais marcou este acompanhamento foi a forma como orientava a reflexão sobre a prática. Perante as dificuldades que naturalmente iam surgindo, raramente apresentava respostas imediatas ou soluções fechadas. Pelo contrário, conduzia-me através de questões e de diferentes perspetivas de análise que me ajudavam a compreender melhor cada situação, incentivando-me a encontrar, de forma autónoma, as soluções mais adequadas. Frequentemente, fornecia-me os elementos essenciais para interpretar determinado problema, mas deixava que fosse eu a estabelecer as ligações entre esses diferentes aspetos e a fundamentar as decisões tomadas. Esta forma de supervisão revelou-se particularmente enriquecedora, pois permitiu-me desenvolver uma maior capacidade de análise crítica, de tomada de decisão e de confiança nas opções pedagógicas assumidas.

Esta forma de acompanhamento aproximou-se progressivamente da conceção de professor reflexivo defendida por Schön (1983) e Alarcão (1996), na medida em que a

supervisão não se limitava à identificação de erros ou à indicação de soluções, mas procurava estimular a análise das situações vividas e a construção autónoma de respostas pedagógicas. Ao ser constantemente levado a justificar as minhas decisões e a considerar alternativas de intervenção, fui desenvolvendo uma maior capacidade para refletir sobre a ação e transformar a experiência prática em conhecimento profissional.

Paralelamente, a observação sistemática das suas aulas constituiu uma das experiências de aprendizagem mais significativas ao longo do estágio. Mais do que observar estratégias de ensino ou formas de organização da aula, procurei compreender o raciocínio pedagógico que sustentava cada decisão. Um dos aspetos que mais me chamou a atenção foi a sua postura firme, direta e consistente perante os alunos. A clareza na comunicação, a definição de expectativas desde o início da aula e a coerência na forma como geria diferentes situações permitiam-lhe estabelecer naturalmente um ambiente de respeito e de trabalho, favorecendo condições propícias à aprendizagem.

A observação desta forma de atuar levou-me inevitavelmente a refletir sobre a minha própria intervenção. Embora sentisse que os alunos reconheciam a minha autoridade enquanto professor e mantivessem uma relação de respeito ao longo das aulas, percebia que, em determinadas situações, ainda demonstrava alguma hesitação na gestão de determinados comportamentos ou na tomada de decisões imediatas. Esta comparação não constituiu um motivo de desmotivação; pelo contrário, permitiu-me compreender que a autoridade pedagógica não decorre apenas do papel desempenhado pelo professor, mas é construída diariamente através da consistência das decisões, da segurança na comunicação e da capacidade de estabelecer relações pedagógicas assentes no respeito mútuo.

Outra aprendizagem particularmente relevante resultou da forma como a Professora Cooperante procurava compreender a realidade individual de cada aluno antes de interpretar os seus comportamentos ou dificuldades. Progressivamente fui percebendo que muitas situações inicialmente entendidas como falta de empenho, desinteresse ou resistência à prática encontravam explicação nas características pessoais, familiares ou emocionais de cada aluno. Esta perspetiva levou-me a desenvolver uma intervenção progressivamente mais contextualizada e humanizada, compreendendo que conhecer os alunos vai muito além da avaliação das suas capacidades motoras ou do seu desempenho nas aulas.

Ainda que não realizássemos reuniões formais com grande frequência, a comunicação constante ao longo do estágio revelou-se suficiente para sustentar um acompanhamento próximo e contínuo. As conversas realizadas antes e após as aulas, a discussão das opções metodológicas adotadas e a análise conjunta das situações vividas em contexto real permitiram transformar cada aula numa oportunidade de aprendizagem profissional. Progressivamente, deixei de encarar os erros como sinais de insucesso para os compreender como oportunidades de reflexão e melhoria, desenvolvendo uma postura cada vez mais crítica relativamente à minha prática pedagógica. Esta visão encontra-se alinhada com Schön (1983), ao defender que o desenvolvimento profissional resulta da reflexão contínua sobre a ação, e com Nóvoa (2009), que destaca a importância das comunidades de prática e da aprendizagem colaborativa na construção da identidade docente.

Assim, o Grupo de Educação Física e, em particular, a Professora Cooperante, desempenharam um papel determinante na construção da minha identidade profissional. Mais do que me transmitirem conhecimentos técnicos ou metodológicos, desafiaram-me constantemente a observar, interpretar, refletir e fundamentar pedagogicamente as minhas decisões. Foi através deste acompanhamento que comecei a compreender que ensinar não significa apenas dominar conteúdos ou aplicar estratégias previamente definidas, mas desenvolver a capacidade de interpretar a complexidade do contexto educativo e tomar decisões ajustadas às necessidades concretas dos alunos. Esta aprendizagem constituiu um dos pilares mais importantes da minha evolução ao longo do Estágio Profissional.

Recursos Materiais e Organização dos Espaços

A Escola Básica e Secundária da Madalena dispõe de condições materiais e instalações que permitem lecionar os diferentes conteúdos previstos no currículo da disciplina de Educação Física. As aulas decorreram em diversos espaços desportivos, nomeadamente no pavilhão desportivo, no ginásio e em dois espaços exteriores, possibilitando a lecionação de modalidades coletivas, ginástica, atletismo e outras atividades de natureza diversificada. Paralelamente, a escola apresenta uma oferta variada de recursos materiais, incluindo bolas específicas para as diferentes modalidades, cones, arcos, cordas, barreiras, testemunhos de estafetas, discos, pesos, dardos, raquetes e restantes equipamentos indispensáveis ao desenvolvimento das aprendizagens.

O pavilhão desportivo constituiu o principal espaço de lecionação das modalidades coletivas, dispondo das marcações regulamentares, balizas, tabelas de basquetebol e postes de voleibol, permitindo uma utilização polivalente em função dos objetivos de cada aula. O ginásio, localizado em anexo ao pavilhão, encontrava-se equipado com tapetes, colchões, plintos, boques, mini-trampolins, trampolim Reuther e trave, oferecendo condições adequadas para a abordagem dos conteúdos gímnicos e garantindo elevados níveis de segurança durante a realização das diferentes progressões pedagógicas. Os espaços exteriores incluíam um campo de futebol de 5, equipado também com tabelas de basquetebol, um campo de futebol de 7 envolvido por uma pista de atletismo e uma caixa de salto em comprimento, possibilitando a lecionação de conteúdos como o atletismo e o futebol.

Apesar da qualidade das instalações, um dos aspetos que mais influenciou a minha intervenção pedagógica foi a organização dos espaços desportivos. A sua utilização era gerida através de um sistema de rotatividade previamente definido entre os docentes do Grupo de Educação Física, ocorrendo de duas em duas semanas. Esta dinâmica implicava uma constante alternância entre o pavilhão, o ginásio e os espaços exteriores, condicionando a sequência de determinados conteúdos e exigindo um planeamento particularmente flexível.

Rapidamente compreendi que o planeamento de uma aula não podia centrar-se apenas nos conteúdos a lecionar, mas também nas características do espaço disponível e nas suas potencialidades. A dimensão da área de prática, os materiais acessíveis, o tempo necessário para a sua preparação e até as condições atmosféricas passaram a constituir variáveis que influenciavam diretamente a seleção das tarefas, a organização dos alunos e a gestão do tempo útil de prática.

Esta realidade tornou-se particularmente evidente em diversas situações vividas ao longo do estágio. Em algumas ocasiões, as condições meteorológicas obrigaram à alteração do espaço inicialmente previsto, conduzindo à reformulação das atividades planeadas. Noutras, fatores externos ao próprio processo de ensino, como a greve dos funcionários da escola, condicionaram significativamente o tempo útil de prática e obrigaram a reajustar os objetivos inicialmente definidos para a aula. Estas experiências demonstraram-me que a capacidade de adaptação constitui uma competência essencial do

professor de Educação Física, uma vez que o contexto escolar é marcado por fatores imprevisíveis que exigem respostas rápidas e pedagogicamente fundamentadas.

Também a gestão dos materiais foi adquirindo uma importância crescente ao longo do estágio. Se, numa fase inicial, a preparação da aula se centrava essencialmente na montagem dos equipamentos necessários, progressivamente comecei a antecipar aspetos relacionados com a organização dos recursos, a sua disposição no espaço e o impacto que estas decisões poderiam ter na dinâmica da aula. Esta evolução permitiu reduzir tempos de gestão, facilitar as transições entre tarefas e aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, contribuindo para aulas mais organizadas e eficazes.

Mais do que um simples aspeto logístico, os recursos materiais e os espaços de prática revelaram-se elementos estruturantes da intervenção pedagógica. Compreendi que a qualidade do ensino não depende apenas da existência de boas instalações, mas sobretudo da capacidade do professor para interpretar as potencialidades e limitações do contexto e transformá-las em oportunidades de aprendizagem. Assim, ao longo do estágio, fui desenvolvendo uma maior flexibilidade na planificação e na condução das aulas, aprendendo a ajustar continuamente as minhas decisões às condições concretas de cada momento, sem perder de vista os objetivos pedagógicos definidos.

Caracterização das Turmas e Implicações Pedagógicas

Antes do início da intervenção pedagógica, tornou-se essencial conhecer as características das turmas que me foram atribuídas. Contudo, rapidamente compreendi que esta caracterização não deveria limitar-se à recolha de dados objetivos, como a idade dos alunos, o número de elementos da turma ou o seu historial escolar. Mais importante do que essa informação era compreender a forma como os alunos aprendiam, interagiam entre si, respondiam às diferentes estratégias pedagógicas e participavam nas aulas de Educação Física.

Este processo de conhecimento foi sendo construído de forma gradual, através da observação sistemática das aulas, da avaliação diagnóstica, das conversas com a Professora Cooperante e da interação diária com os próprios alunos. Progressivamente,

fui percebendo que cada turma apresentava características muito próprias, exigindo formas distintas de planear, comunicar, organizar as tarefas e gerir a aula. Assim, a caracterização das turmas deixou de constituir apenas uma etapa inicial do planeamento para passar a representar um processo contínuo de recolha de informação que influenciou permanentemente as decisões pedagógicas tomadas ao longo do estágio.

Turma do 7.º Ano

A turma do 7.º ano constituiu, desde o início do Estágio Profissional, um contexto particularmente desafiante e, simultaneamente, uma das maiores oportunidades de aprendizagem ao longo da minha formação. A turma era inicialmente constituída por 17 alunos, passando a integrar 15 alunos ao longo do ano letivo, na sequência da saída de alguns elementos. Embora fosse composta por alunos muito participativos, motivados e recetivos às atividades propostas, rapidamente percebi que estas características eram acompanhadas por elevados níveis de energia, competitividade e interação constante entre colegas. Se, por um lado, esta predisposição favorecia o envolvimento nas aulas, por outro exigia uma intervenção pedagógica cuidadosamente estruturada, capaz de transformar esse entusiasmo em aprendizagens efetivas.

Nas primeiras semanas de lecionação, uma das estratégias que privilegiei consistiu na organização dos alunos em pequenos grupos, acreditando que esta estrutura permitiria aumentar o tempo de prática e facilitar um acompanhamento mais individualizado. Contudo, a realidade rapidamente demonstrou que esta opção nem sempre respondia às características específicas da turma. Em diversas aulas, observei que os alunos desviavam frequentemente a atenção da tarefa para acompanhar o desempenho dos colegas de outros grupos, originando conversas paralelas, comparações constantes e um aumento significativo dos níveis de dispersão. Esta experiência permitiu-me compreender que uma estratégia pedagogicamente adequada num determinado contexto pode revelar-se pouco eficaz noutro, reforçando a importância de conhecer profundamente a dinâmica relacional dos alunos antes de tomar decisões metodológicas.

Outro aspeto que rapidamente se tornou evidente foi a forma como a forte competitividade influenciava as relações entre os alunos. Em várias situações, perante o erro de um colega, surgiam críticas imediatas, comentários depreciativos e demonstrações

de frustração, em vez de atitudes de cooperação ou incentivo. Recordo-me de uma aula em particular, durante a unidade didática de futebol, em que estas situações se tornaram especialmente frequentes. Apesar de interromper a aula para dialogar com a turma sobre a importância do respeito, da cooperação e da entreajuda, durante o jogo final alguns desses comportamentos voltaram a surgir. Naquele momento compreendi que a promoção de valores não acontece através de uma intervenção pontual, mas exige um trabalho consistente, intencional e contínuo por parte do professor. Esta experiência levou-me a integrar, de forma mais sistemática, objetivos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, valorizando não apenas o desempenho motor, mas também as atitudes demonstradas durante a prática.

Perante esta realidade, fui progressivamente ajustando a minha intervenção pedagógica. Em vez de procurar eliminar a competitividade existente na turma, optei por canalizá-la para objetivos coletivos, recorrendo a desafios cooperativos, jogos condicionados e tarefas que incentivavam os alunos a trabalhar em conjunto para alcançar o sucesso da equipa. Paralelamente, comecei a reforçar positivamente comportamentos de apoio entre colegas, procurando que o reconhecimento incidisse não apenas sobre a qualidade da execução técnica, mas também sobre atitudes de respeito, cooperação e responsabilidade. Embora as mudanças não tenham sido imediatas, fui verificando, ao longo do ano letivo, uma evolução gradual no clima das aulas e na forma como os alunos se relacionavam durante as diferentes atividades.

Ao nível das opções metodológicas, privilegiei frequentemente estratégias inspiradas nos princípios do Teaching Games for Understanding (TGfU), recorrendo a jogos reduzidos e situações-problema que colocavam os alunos perante contextos próximos da realidade do jogo. No entanto, também aqui a prática me obrigou a repensar algumas das minhas decisões. Em determinados momentos, constatei que a elevada exigência cognitiva de algumas tarefas ultrapassava o nível de compreensão dos alunos, conduzindo a dificuldades na tomada de decisão e comprometendo a qualidade da aprendizagem. Perante estas evidências, passei a alternar situações de jogo com momentos de consolidação técnica, permitindo que os alunos adquirissem maior domínio dos fundamentos antes de voltarem a aplicá-los em contextos mais complexos. Esta adaptação revelou-se particularmente importante para promover aprendizagens mais sólidas e significativas.

Também a progressão dos conteúdos deixou de ser encarada como um percurso rígido previamente definido. Em diferentes momentos do estágio, deparei-me com situações em que os alunos ainda não demonstravam os pré-requisitos necessários para avançar para tarefas de maior complexidade. Em vez de manter o planeamento inicial, optei por reajustar os objetivos da aula, simplificando exercícios, reorganizando grupos ou regressando a etapas intermédias da aprendizagem. Inicialmente interpretava estas alterações como sinais de insuficiência no planeamento; contudo, progressivamente compreendi que a verdadeira competência do professor reside precisamente na capacidade de interpretar aquilo que acontece durante a aula e adaptar a intervenção às necessidades reais dos alunos.

As características desta turma levaram-me igualmente a ponderar a implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED). O forte espírito competitivo, o gosto pelas atividades coletivas e a motivação demonstrada pelos alunos pareciam reunir condições favoráveis à aplicação deste modelo. Contudo, a organização dos espaços desportivos da escola, baseada numa rotatividade de duas em duas semanas, dificultava a realização de épocas desportivas suficientemente longas para respeitar os princípios fundamentais do modelo. Acresce que, nas experiências realizadas, constatei que o contexto competitivo potenciava níveis de excitação difíceis de gerir, desviando frequentemente os alunos dos objetivos pedagógicos definidos. Face a estas evidências, optei por integrar apenas alguns elementos do MED, como a constituição temporária de equipas e a realização de pequenos torneios, mantendo como referência principal uma abordagem sustentada nos princípios do TGfU e numa progressão pedagógica cuidadosamente ajustada às necessidades da turma.

No final do ano letivo, reconheço que a principal aprendizagem proporcionada pelo trabalho com esta turma não esteve associada a uma modalidade específica ou ao domínio de determinados conteúdos, mas à compreensão de que ensinar implica interpretar continuamente quem são os alunos que temos à nossa frente. O 7.º ano mostrou-me que uma turma motivada pode representar desafios tão exigentes como uma turma desmotivada e que a eficácia da intervenção pedagógica depende da capacidade do professor para observar, compreender e responder às características concretas do grupo. Foi precisamente através deste processo contínuo de observação, experimentação, reflexão e reajuste que fui consolidando uma prática pedagógica progressivamente mais

consciente, flexível e fundamentada, reforçando a convicção de que não existem estratégias universalmente eficazes, mas sim decisões pedagógicas que ganham sentido quando são construídas a partir do contexto e das necessidades reais dos alunos.

Turma do 10.º Ano

A intervenção pedagógica junto da turma do 10.º ano proporcionou-me desafios distintos daqueles vivenciados com o 7.º ano, obrigando-me a desenvolver uma abordagem pedagógica diferente e mais ajustada às características específicas deste grupo. Numa fase inicial, a minha principal preocupação prendia-se com a dimensão da turma, inicialmente constituída por 24 alunos. Ao longo do ano letivo, esse número reduziu-se para 19 alunos, na sequência da saída de alguns elementos da turma. Antecipei, num primeiro momento, dificuldades ao nível da supervisão das tarefas, do acompanhamento individualizado e da gestão simultânea de um elevado número de alunos. Contudo, à medida que o ano letivo foi decorrendo, rapidamente compreendi que o verdadeiro desafio não residia na gestão da turma, mas na capacidade de promover um envolvimento genuíno nas aprendizagens.

Ao contrário do que acontecia com o 7.º ano, esta turma caracterizava-se por um ambiente tranquilo e respeitador, raramente originando problemas disciplinares. No entanto, esta aparente estabilidade escondia outro tipo de dificuldade: muitos alunos demonstravam uma reduzida predisposição para sair da sua zona de conforto, procurando frequentemente realizar apenas o mínimo necessário para cumprir as tarefas propostas. Esta realidade tornou-se particularmente evidente em modalidades como a ginástica, onde o receio de falhar, a exposição perante os colegas e a falta de confiança nas próprias capacidades condicionavam significativamente a participação de alguns alunos.

Durante as primeiras unidades didáticas procurei responder a esta realidade sobretudo através do incentivo verbal e da repetição das tarefas. Contudo, rapidamente percebi que a motivação não aumentava apenas porque o professor incentivava os alunos a participar. Era necessário compreender as razões que justificavam determinados comportamentos e criar condições para que os alunos se sentissem capazes de enfrentar os desafios propostos. Esta mudança de perspetiva levou-me a ajustar progressivamente as estratégias utilizadas, privilegiando progressões pedagógicas mais graduais, objetivos intermédios e

experiências de sucesso que permitissem aumentar a confiança dos alunos antes de avançarem para tarefas de maior complexidade.

Esta preocupação tornou-se particularmente evidente durante a abordagem dos conteúdos gímnicos. Em diferentes momentos, verifiquei que alguns alunos revelavam receio em executar determinados elementos, sobretudo aqueles que implicavam inversões ou maior controlo corporal. Em vez de insistir na realização imediata do elemento final, optei por regressar às progressões técnicas, reforçando competências intermédias que permitissem consolidar as bases necessárias para uma execução mais segura. Com o decorrer das aulas fui constatando que esta decisão não só aumentava a qualidade das execuções, como também diminuía o receio inicialmente demonstrado por vários alunos.

Ao longo do estágio fui igualmente desenvolvendo uma maior capacidade para adaptar o planeamento às evidências recolhidas durante a própria aula. Recordo, por exemplo, uma aula observada pela Professora Orientadora e pela Professora Cooperante, em que estava prevista a progressão para situações de superioridade numérica de 3x2 em basquetebol. Contudo, ao verificar que os alunos ainda evidenciavam dificuldades na compreensão das situações de 2x1, optei por reformular o planeamento inicialmente previsto, regressando a uma situação de jogo menos complexa (2x2 com apoio), de forma a consolidar os princípios do passe e corte antes de aumentar o nível de exigência. Esta decisão ficou igualmente registada na reflexão realizada após a aula, na qual reconheci a necessidade de "consolidar o princípio do passe e corte, garantindo que a base estivesse bem compreendida antes de avançar para uma fase de maior complexidade" (Reflexão de fevereiro; ver Anexo IV). Esta decisão permitiu-me compreender que a qualidade do ensino não depende do cumprimento rigoroso do planeamento, mas da capacidade do professor para reconhecer quando os alunos necessitam de mais tempo para consolidar as aprendizagens.

Outra aprendizagem particularmente significativa relacionou-se com a forma de comunicar com a turma. Numa fase inicial, procurava fornecer explicações bastante completas antes de iniciar as tarefas, acreditando que uma maior quantidade de informação facilitaria a aprendizagem. No entanto, rapidamente observei que explicações demasiado prolongadas conduziam à perda de atenção e à diminuição do tempo útil de prática. Progressivamente, passei a privilegiar instruções mais objetivas, complementadas por demonstrações práticas. Sempre que possível, deixei igualmente de realizar eu

próprio todas as demonstrações, envolvendo os alunos nesse processo. Esta estratégia revelou-se particularmente eficaz, aumentando os níveis de atenção, a participação e o sentimento de responsabilidade dos próprios alunos durante as aulas.

Ao longo do ano experimentei igualmente diferentes estratégias para aumentar a motivação dos alunos. Numa das aulas, após o período de Carnaval, optei por utilizar música durante alguns momentos da prática, procurando criar um ambiente mais descontraído e estimulante. Embora tenha verificado um aumento imediato da motivação, rapidamente percebi que a sua utilização durante as explicações diminuía significativamente os níveis de atenção. Em vez de abandonar completamente esta estratégia, procurei ajustá-la às necessidades da aula, desligando a música durante os momentos de instrução e retomando-a apenas durante a realização das tarefas. Esta experiência reforçou a importância de analisar criticamente o impacto de cada decisão pedagógica e de adaptar continuamente as estratégias utilizadas em função das respostas observadas nos alunos.

Outra preocupação constante prendeu-se com a valorização do progresso individual. Compreendi que, numa turma onde alguns alunos revelavam reduzida confiança nas suas capacidades, centrar o feedback apenas no desempenho técnico poderia reforçar sentimentos de insucesso. Assim, procurei utilizar frequentemente o reforço positivo, valorizando o empenho, a evolução demonstrada, a persistência perante as dificuldades e a participação ativa nas tarefas. Paralelamente, privilegiei um feedback de natureza prescritiva, procurando indicar soluções concretas que permitissem aos alunos compreender como poderiam melhorar a sua execução, em vez de me limitar à identificação dos erros. Esta alteração contribuiu para um clima de aprendizagem mais positivo e para um aumento gradual da confiança demonstrada por vários alunos.

No final do estágio, reconheço que a principal aprendizagem proporcionada pela turma do 10.º ano foi a compreensão de que a motivação dos alunos não deve ser encarada como um pré-requisito para a aprendizagem, mas como uma responsabilidade pedagógica do professor. Ensinar esta turma obrigou-me a olhar para além do comportamento visível dos alunos, procurando compreender as razões que sustentavam a sua menor predisposição para determinadas tarefas e ajustando continuamente a minha intervenção para criar experiências de aprendizagem mais significativas. Foi precisamente através deste processo de observação, reflexão e adaptação que fui consolidando uma prática

pedagógica mais sensível às necessidades individuais dos alunos e mais consciente da importância de ensinar de acordo com as suas características específicas.

Intervenção pedagógica

Conceção da Intervenção Pedagógica

A entrada no Estágio Profissional marcou o momento em que deixei de pensar o ensino apenas numa perspetiva teórica para o experienciar na sua verdadeira complexidade. Até então, grande parte das decisões pedagógicas surgiam em contextos simulados ou em experiências pontuais, onde existia tempo para planear, corrigir e reajustar sem que as consequências recaíssem diretamente sobre um grupo de alunos. O contexto escolar revelou-se profundamente diferente. Cada aula exigia decisões permanentes, muitas vezes tomadas em poucos segundos, perante situações que dificilmente poderiam ser antecipadas durante o planeamento.

Entrei no estágio com a convicção de que um planeamento rigoroso seria suficiente para garantir o sucesso das aulas. Rapidamente percebi que a realidade era muito mais dinâmica. Bastava uma dificuldade inesperada dos alunos, uma alteração do espaço disponível, uma mudança das condições meteorológicas ou um comportamento não previsto para que fosse necessário reorganizar tarefas, redefinir objetivos ou alterar estratégias de intervenção. Longe de representar uma falha do planeamento, estas situações fizeram-me compreender que ensinar implica interpretar continuamente aquilo que acontece durante a aula e tomar decisões fundamentadas em função das necessidades concretas dos alunos.

Foi precisamente neste confronto entre aquilo que idealizava e aquilo que a prática exigia que comecei a construir a minha identidade profissional. Aos poucos, deixei de procurar cumprir rigidamente o plano inicialmente elaborado e passei a encará-lo como um instrumento orientador, suficientemente flexível para acomodar os imprevistos próprios do contexto educativo. Esta mudança de perspetiva permitiu-me compreender que a qualidade da intervenção pedagógica não depende da capacidade de executar exatamente aquilo que foi planeado, mas da competência para adaptar o ensino sem perder de vista os objetivos de aprendizagem definidos.

Neste processo, a observação assumiu um papel central. Compreendi que ensinar implica, antes de tudo, saber observar: observar a forma como os alunos respondem às tarefas, interpretar as dificuldades que manifestam, identificar os níveis de motivação, reconhecer ritmos de aprendizagem distintos e utilizar essa informação para fundamentar as decisões pedagógicas. Progressivamente, a aula deixou de ser um espaço onde procurava aplicar estratégias previamente definidas e passou a constituir um contexto de análise permanente, em que cada decisão era influenciada pelas respostas concretas dos alunos.

Esta perspetiva encontra-se em consonância com Schön (1983), ao defender que o desenvolvimento profissional decorre da capacidade do professor refletir sobre a ação enquanto ensina, reajustando continuamente a sua intervenção perante os desafios emergentes da prática. Da mesma forma, Bento (2003) sublinha que o ensino da Educação Física exige um planeamento rigoroso, mas simultaneamente suficientemente flexível para responder às constantes exigências do contexto educativo. Também Shulman (1987) destaca que o conhecimento profissional do professor resulta da articulação entre o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e a compreensão das características específicas dos alunos, dimensões que se revelaram indissociáveis ao longo do meu estágio.

Ao olhar para trás, reconheço que a maior transformação ocorrida nesta fase não esteve relacionada com a aquisição de novas estratégias de ensino, mas com a alteração da forma como passei a compreender o próprio ato de ensinar. Inicialmente acreditava que ensinar consistia, sobretudo, em transmitir conhecimentos através de um planeamento cuidadosamente estruturado. Hoje compreendo que ensinar implica interpretar constantemente o contexto, tomar decisões fundamentadas perante situações inesperadas e adaptar a intervenção às necessidades reais dos alunos. Foi esta mudança de perspetiva que orientou toda a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do Estágio Profissional e que servirá de base para a análise apresentada nos capítulos seguintes.

Planeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem

De todas as dimensões da intervenção pedagógica, o planeamento foi, provavelmente, aquela em que senti maiores dificuldades ao longo do Estágio Profissional. Curiosamente, essa dificuldade não resultava da falta de preocupação com as aulas ou com a

aprendizagem dos alunos. Pelo contrário. Pensava frequentemente na forma como poderia organizar melhor cada aula, antecipava possíveis dificuldades e procurava encontrar estratégias que respondessem às necessidades das turmas. Contudo, reconheço hoje que nem sempre conseguia transformar essa reflexão num planeamento suficientemente estruturado e sistemático. Muitas das decisões permaneciam apenas na minha cabeça, quando deveriam ter sido registadas e organizadas de forma mais consistente.

Nas primeiras semanas de estágio esta realidade tornou-se evidente. Em diversos momentos senti que a organização do meu trabalho poderia ter sido mais cuidada, sobretudo ao nível do registo das adaptações realizadas, da previsão de alternativas e da articulação entre as diferentes aulas de uma mesma Unidade Didática. Esta dificuldade acabava, por vezes, por aumentar a sensação de insegurança antes de algumas aulas, não porque desconhecesse os conteúdos a lecionar, mas porque o processo de planeamento ainda não refletia totalmente aquilo que efetivamente pensava sobre o ensino. Foi precisamente neste momento que comecei a perceber que planear não significava apenas preparar uma aula, mas construir uma linha orientadora que desse continuidade às aprendizagens dos alunos.

Ao longo do estágio procurei alterar gradualmente esta forma de trabalhar. Continuei a refletir sobre cada aula, mas passei a valorizar mais o registo dessas reflexões, das dificuldades observadas e das alterações que considerava necessárias para as aulas seguintes. Sempre que organizava essas ideias por escrito sentia-me mais seguro nas decisões tomadas e conseguia estabelecer uma maior coerência entre aquilo que acontecia numa aula e aquilo que pretendia desenvolver na seguinte. Mais do que produzir documentos mais extensos, procurei tornar o planeamento um verdadeiro instrumento de apoio à minha intervenção pedagógica.

O processo de planeamento desenvolveu-se em diferentes níveis, procurando garantir coerência entre as decisões tomadas ao longo de todo o ano letivo. O Plano Anual permitiu estabelecer uma visão global dos conteúdos a abordar e da sua distribuição em função do calendário escolar e da organização dos espaços desportivos. As Unidades Didáticas assumiram um papel intermédio neste processo, estruturando a progressão das aprendizagens dentro de cada modalidade, enquanto os planos de aula constituíram o nível mais específico do planeamento, onde eram definidas as tarefas, a organização dos alunos, os critérios de êxito e as estratégias de intervenção.

Contudo, rapidamente compreendi que estes documentos não poderiam ser encarados como instrumentos rígidos. A avaliação diagnóstica, a evolução demonstrada pelos alunos, a rotatividade dos espaços desportivos, as condições meteorológicas e outros imprevistos obrigavam frequentemente a reajustar aquilo que tinha sido inicialmente previsto. Recordo-me de várias situações em que cheguei à aula com um determinado percurso definido e, poucos minutos depois, percebi que os alunos ainda não reuniam as condições necessárias para avançar. Nessas ocasiões optei por simplificar tarefas, regressar a conteúdos anteriormente abordados ou criar progressões intermédias que permitissem consolidar as aprendizagens antes de aumentar o nível de exigência. Hoje reconheço que estas decisões não representavam falhas no planeamento; eram, antes, uma consequência natural de uma prática pedagógica centrada nos alunos e não no cumprimento rígido de um plano previamente estabelecido.

As Unidades Didáticas assumiram, por isso, um papel particularmente importante ao longo do estágio. Mais do que um documento organizativo, passaram a constituir um espaço de reflexão permanente sobre o processo de ensino-aprendizagem. No final de cada aula procurava analisar aquilo que tinha resultado, identificar as principais dificuldades dos alunos e refletir sobre os ajustamentos necessários para as sessões seguintes. Em muitas ocasiões estas reflexões conduziram ao prolongamento de determinados conteúdos, à introdução de tarefas intermédias ou à reformulação da sequência inicialmente prevista. Foi precisamente esta articulação entre planeamento, observação e reflexão que permitiu tornar a minha intervenção progressivamente mais ajustada às necessidades das turmas.

Também a seleção das estratégias pedagógicas integrou este processo de planeamento. Em vez de procurar aplicar uma única forma de ensinar a todas as modalidades e a todas as turmas, procurei selecionar abordagens coerentes com os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos e a natureza dos conteúdos a lecionar. Esta preocupação obrigou-me a refletir continuamente sobre as decisões tomadas e levou-me a compreender que o planeamento não termina quando o plano de aula está concluído; prolonga-se durante toda a intervenção pedagógica, sendo constantemente enriquecido pela informação recolhida em cada aula.

Olhando hoje para esta dimensão do estágio, reconheço que foi no planeamento que encontrei alguns dos maiores desafios, mas também uma das aprendizagens mais

significativas. Se, no início, a minha preocupação se centrava sobretudo na elaboração dos documentos, no final do estágio compreendi que o verdadeiro valor do planeamento reside na sua capacidade para apoiar a tomada de decisão pedagógica. Aprendi que refletir sobre as aulas é essencial, mas que essa reflexão ganha verdadeiro significado quando é organizada, registada e utilizada para orientar a intervenção seguinte. Foi esta mudança na forma de encarar o planeamento que mais contribuiu para a minha evolução enquanto futuro professor de Educação Física.

Realização do ensino

O primeiro contacto com as turmas

Se houve um momento em que senti verdadeiramente o início do Estágio Profissional, esse momento aconteceu quando assumi, pela primeira vez, a responsabilidade de conduzir uma aula. Até então, a minha experiência encontrava-se maioritariamente associada ao treino desportivo e a contextos onde conhecia previamente os participantes e as dinâmicas do grupo. A realidade escolar revelou-se substancialmente diferente. Pela primeira vez, todas as decisões dependiam exclusivamente de mim e cada opção tomada tinha impacto direto na aprendizagem, na motivação e na dinâmica da turma.

Recordo-me de entrar nas primeiras aulas com um misto de entusiasmo e responsabilidade. Existia a vontade de colocar em prática tudo aquilo que tinha aprendido ao longo da formação académica, mas também a consciência de que os conhecimentos adquiridos só fariam sentido se conseguisse adaptá-los à realidade concreta dos alunos que tinha à minha frente. Essa consciência fez-me perceber, desde cedo, que nenhuma aula decorre exatamente como é planeada e que ensinar implica muito mais do que dominar conteúdos científicos ou metodológicos.

Nas primeiras intervenções, grande parte da minha atenção estava centrada em mim próprio. Preocupava-me com a clareza das instruções, com a sequência das tarefas, com a gestão do tempo e com a forma como os alunos avaliavam a minha atuação enquanto professor. Hoje reconheço que esta preocupação era natural, mas também percebo que, enquanto estava excessivamente focado na minha intervenção, nem sempre conseguia observar com a profundidade necessária aquilo que realmente importava: a forma como os alunos estavam a aprender.

Foi precisamente através da experiência que esta perspetiva começou a alterar-se. À medida que as aulas se sucediam, fui ganhando maior segurança na condução da turma e comecei a libertar capacidade de atenção para aspetos que inicialmente me passavam despercebidos. Passei a observar com maior detalhe as dificuldades apresentadas pelos alunos, a forma como respondiam às diferentes tarefas, os momentos em que perdiam motivação ou as estratégias que facilitavam uma maior participação. Esta mudança permitiu que as minhas decisões deixassem de ser centradas apenas naquilo que eu tinha

planeado para passarem a ser orientadas, sobretudo, pelas respostas que os alunos iam demonstrando durante a aula.

Outro aspeto que marcou este início de percurso foi a perceção de que conquistar a confiança dos alunos não dependia exclusivamente do domínio técnico ou científico do professor. Rapidamente compreendi que a relação pedagógica se constrói através da consistência das decisões, da justiça na forma de atuar, da capacidade de ouvir os alunos e da criação de um ambiente onde estes se sintam respeitados, desafiados e seguros para aprender. Esta aprendizagem revelou-se particularmente importante, pois permitiu-me compreender que a autoridade pedagógica não se impõe; constrói-se diariamente através da coerência entre aquilo que o professor diz, faz e exige.

Olhando hoje para essas primeiras aulas, reconheço que muitas das preocupações iniciais eram consequência natural da falta de experiência. No entanto, foram precisamente essas dificuldades que criaram as condições necessárias para a minha evolução ao longo do estágio. Cada aula passou a representar uma oportunidade para testar estratégias, refletir sobre as decisões tomadas e reajustar a intervenção seguinte. Sem me aperceber, estava já a desenvolver uma forma diferente de ensinar: menos centrada no cumprimento rigoroso do plano e cada vez mais focada na aprendizagem dos alunos.

Foi esta mudança de foco que marcou o início da minha identidade profissional enquanto professor de Educação Física e que servirá de base para a análise das diferentes dimensões da intervenção pedagógica apresentada nos pontos seguintes.

Gestão da Aula

A gestão da aula constituiu uma das dimensões em que senti maior evolução ao longo do Estágio Profissional. Antes de iniciar o estágio acreditava que gerir uma aula significava, sobretudo, organizar os alunos, controlar os comportamentos e garantir que todas as tarefas eram cumpridas dentro do tempo previsto. No entanto, a experiência levou-me rapidamente a perceber que esta visão era bastante limitada. Gerir uma aula implica criar condições para que a aprendizagem aconteça, exigindo ao professor uma tomada de decisão constante relativamente ao ritmo da aula, à organização dos alunos, à utilização do tempo e à forma como intervém perante as diferentes situações que vão surgindo. Como refere Doyle (1986), uma gestão eficaz da aula não se limita ao controlo

disciplinar, mas procura criar as condições necessárias para que os alunos permaneçam envolvidos nas tarefas de aprendizagem durante o maior tempo possível.

Se houve um aspeto em que senti maiores dificuldades, esse relacionou-se com a firmeza das minhas intervenções. Nas primeiras semanas tinha tendência para prolongar algumas chamadas de atenção, procurando explicar aos alunos a razão pela qual determinado comportamento não era o mais adequado. Apesar de a intenção ser pedagógica, rapidamente percebi que estas intervenções consumiam demasiado tempo e quebravam o ritmo da aula. Enquanto procurava resolver uma situação, os restantes alunos aguardavam pela continuação da atividade, reduzindo o tempo efetivo de prática.

Esta dificuldade manifestava-se de forma diferente nas duas turmas. No 7.º ano, caracterizado por um grupo muito energético e participativo, o maior desafio consistia em recuperar rapidamente a atenção dos alunos após cada interrupção. Sempre que uma transição se prolongava ou uma chamada de atenção demorava mais do que o necessário, sentia que demorava algum tempo a restabelecer o foco da turma. Consequentemente, as transições entre tarefas tornavam-se menos fluidas e acabava por perder minutos importantes de prática.

No 10.º ano, embora o ambiente fosse mais tranquilo, os desafios eram distintos. As interrupções raramente resultavam de comportamentos perturbadores; surgiam, sobretudo, da necessidade de motivar alguns alunos para participarem ativamente nas tarefas propostas. Em determinadas modalidades apercebi-me de que dedicava demasiado tempo a tentar convencer alguns alunos a envolverem-se nas atividades, prolongando momentos de diálogo que diminuíam o tempo disponível para a prática. Esta realidade fez-me compreender que gerir uma aula não passa apenas por controlar comportamentos, mas também por encontrar estratégias que promovam o envolvimento e o compromisso dos alunos com a aprendizagem.

Foi precisamente através destas experiências que comecei a compreender que a firmeza não depende da quantidade de vezes que o professor intervém, mas da forma como o faz. Aos poucos fui tornando as minhas intervenções mais objetivas, mais consistentes e realizadas no momento certo. Percebi que uma chamada de atenção clara e breve, seguida do imediato regresso à tarefa, produzia frequentemente melhores resultados do que explicações prolongadas que acabavam por interromper a dinâmica da aula.

Esta mudança refletiu-se igualmente na organização das próprias sessões. Passei a procurar que existissem menos interrupções ao longo da aula, sobretudo em momentos que, inicialmente, se prolongavam mais do que o necessário, como as pausas para hidratação. Observei que estes momentos, apesar de necessários, eram frequentemente aproveitados pelos alunos para conversar, dispersar a atenção e quebrar o ritmo de trabalho que até então se tinha conseguido estabelecer. Consequentemente, o regresso à tarefa tornava-se mais demorado, sendo necessário voltar a captar a atenção dos alunos antes de retomar a atividade.

Perante esta realidade, comecei a incentivar os alunos a trazerem sempre a sua própria garrafa de água, permitindo que se hidratassem de forma mais autónoma e sem necessidade de interromper coletivamente a aula. Paralelamente, procurei reduzir o número de pausas desnecessárias e organizar as transições de forma mais eficiente, preservando o ritmo da sessão e aumentando o tempo de empenhamento motor dos alunos. Esta alteração revelou-se particularmente importante no 7.º ano, onde qualquer interrupção prolongada facilitava a dispersão dos alunos e dificultava a retoma da atividade. Ao reduzir estas interrupções procurei maximizar o tempo efetivamente dedicado à prática, reconhecendo que este constitui um dos fatores que mais influencia a qualidade das aprendizagens em Educação Física (Siedentop & Tannehill, 2000).

Outra mudança significativa prendeu-se com a forma como organizava os momentos de instrução. Inicialmente procurava fornecer toda a informação antes do início da tarefa, receando que os alunos não compreendessem o que era pretendido. Com o decorrer do estágio percebi que explicações demasiado longas faziam com que alguns alunos perdessem rapidamente a atenção. Passei, por isso, a privilegiar instruções mais curtas, claras e centradas nos aspetos essenciais, deixando uma parte importante do processo de ensino para o decorrer da própria prática. Enquanto os alunos realizavam os exercícios, aproveitava para circular pelo espaço, fornecer feedback individualizado, corrigir aspetos técnicos e táticos e reforçar os comportamentos pretendidos. Esta alteração permitiu manter os alunos mais envolvidos na tarefa, reduzir momentos de inatividade e tornar a intervenção pedagógica mais próxima das necessidades de cada um. Tal como defendem Rink (2014) e Hattie e Timperley (2007), o feedback revela maior eficácia quando é fornecido próximo da execução da tarefa, permitindo ao aluno compreender de imediato o que deve manter, corrigir ou melhorar.

Olhando hoje para esta dimensão da intervenção pedagógica, reconheço que a gestão da aula deixou de ser uma preocupação centrada apenas na organização ou no controlo dos alunos para passar a constituir uma ferramenta essencial para potenciar a aprendizagem. Compreendi que cada minuto recuperado através de uma transição mais eficiente, de uma explicação mais objetiva ou de uma intervenção realizada no momento certo representa mais oportunidades para os alunos praticarem, experimentarem, errarem e aprenderem. Foi precisamente esta mudança de perspetiva que mais contribuiu para a minha evolução enquanto futuro professor de Educação Física, permitindo-me compreender que a qualidade da gestão da aula se reflete, acima de tudo, na qualidade das oportunidades de aprendizagem que o professor consegue proporcionar aos seus alunos (Doyle, 1986; Rink, 2014).

Comunicação, Instrução e Feedback

A comunicação constituiu uma das competências que mais evoluiu ao longo do Estágio Profissional. Desde o início do estágio procurei estabelecer uma relação de proximidade com as turmas. Uma das primeiras preocupações foi aprender rapidamente o nome de todos os alunos e dirigir-me a cada um de forma individual. Para além de facilitar a comunicação durante as aulas, esta opção permitiu criar uma relação mais próxima e transmitir aos alunos a ideia de que cada um era reconhecido e valorizado enquanto elemento da turma. Com o passar do tempo apercebi-me de que um simples chamamento pelo nome captava mais facilmente a atenção do aluno, tornava o feedback mais personalizado e contribuía para fortalecer a relação pedagógica.

A forma como realizava as instruções sofreu uma evolução significativa. Nas primeiras semanas tinha tendência para fornecer demasiada informação antes do início das tarefas, procurando antecipar todas as dúvidas que os alunos pudessem ter. No entanto, apercebi-me de que, sobretudo no 7.º ano, explicações prolongadas faziam com que alguns alunos começassem a perder a atenção antes mesmo de iniciarem a prática. Esta dificuldade foi também identificada nas reflexões realizadas ao longo do estágio. A propósito da introdução de novos conteúdos de atletismo, registei que "em alguns momentos forneci demasiada informação ao mesmo tempo", reconhecendo a necessidade de simplificar as instruções iniciais (Reflexão de março; ver Anexo V). Esta realidade levou-me a

simplificar a minha comunicação, privilegiando instruções mais curtas, objetivas e centradas apenas nos aspetos essenciais para iniciar a tarefa. As restantes informações eram introduzidas ao longo da prática, à medida que se tornavam necessárias. Esta alteração permitiu aumentar o tempo disponível para a prática e manter os alunos mais envolvidos nas atividades, indo ao encontro da importância atribuída por Rink (2014) à clareza da instrução como condição para uma aprendizagem eficaz.

Também a demonstração assumiu um papel importante na minha intervenção. Inicialmente era eu quem demonstrava grande parte das habilidades, procurando apresentar um modelo de execução aos alunos. Contudo, com o decorrer do estágio comecei a recorrer cada vez mais aos próprios alunos para realizar essas demonstrações. Esta mudança surgiu de forma natural quando percebi que, sempre que chamava um aluno para demonstrar uma habilidade, toda a turma aumentava os níveis de atenção. Os alunos procuravam estar preparados para o caso de serem escolhidos e demonstravam maior interesse em observar os aspetos que deveriam reproduzir posteriormente. Para além de promover uma maior participação, esta estratégia contribuiu para valorizar os próprios alunos e criar um ambiente de aprendizagem mais participativo.

Foi, no entanto, através do feedback que senti uma das maiores evoluções da minha intervenção pedagógica. Numa fase inicial existia em mim uma preocupação constante em corrigir rapidamente qualquer erro observado. Com a experiência fui percebendo que nem todos os erros exigem uma intervenção imediata. Muitas vezes optei por observar durante mais algum tempo, permitindo que os alunos experimentassem diferentes soluções antes de intervir. Esta postura ajudou-me a compreender melhor a origem das dificuldades e tornou o feedback pedagógico mais ajustado às necessidades de cada aluno.

Sempre que possível procurei privilegiar o questionamento em detrimento da resposta imediata. Em vez de indicar diretamente aquilo que estava errado, recorria frequentemente a perguntas como "O que sentiste nesta execução?", "O que poderias fazer de forma diferente?" ou "Porque achas que a bola não chegou ao colega?". Percebi que, quando os próprios alunos identificavam o problema e encontravam uma solução, a aprendizagem se tornava mais significativa e duradoura. Apenas quando verificava que o aluno não conseguia encontrar uma resposta adequada optava por uma demonstração ou por uma explicação mais direta.

Outra preocupação constante consistiu em reconhecer aquilo que os alunos faziam bem e não apenas aquilo que necessitava de ser corrigido. Passei a utilizar com maior frequência o reforço positivo, valorizando o esforço, a evolução e o empenho demonstrados ao longo das aulas. Esta estratégia revelou-se particularmente importante junto dos alunos menos confiantes ou daqueles que apresentavam maiores dificuldades, contribuindo para aumentar a sua motivação e predisposição para participar nas atividades propostas. Esta visão encontra-se alinhada com Hattie e Timperley (2007), que defendem que o feedback deve orientar a aprendizagem, reforçando simultaneamente os progressos alcançados e indicando caminhos para a melhoria.

Ao longo do estágio compreendi igualmente que comunicar não significa apenas falar. A posição ocupada no espaço, o contacto visual, a linguagem corporal, a proximidade aos alunos e até a forma como utilizava o silêncio revelaram-se elementos importantes da comunicação pedagógica. Pequenas alterações nestes aspetos permitiram captar mais facilmente a atenção da turma e tornar a minha intervenção mais eficaz.

Olhando hoje para esta dimensão da intervenção pedagógica, reconheço que a maior aprendizagem não esteve relacionada com a capacidade de falar mais, mas com a capacidade de comunicar melhor. Compreendi que uma instrução clara, uma pergunta colocada no momento certo ou um feedback ajustado às necessidades do aluno podem ter um impacto muito superior a longas explicações. Foi esta mudança de perspetiva que transformou a comunicação e o feedback num dos instrumentos mais importantes da minha intervenção enquanto futuro professor de Educação Física (Mesquita & Graça, 2011; Hattie & Timperley, 2007).

Opções Pedagógicas e Adaptação das Estratégias de Ensino

Ao longo do Estágio Profissional fui percebendo que não existe uma única forma de ensinar que seja eficaz para todas as modalidades, todas as turmas ou todos os alunos. Apesar de, no início, procurar aplicar estratégias semelhantes em diferentes contextos, rapidamente compreendi que a diversidade de características dos alunos exigia uma intervenção pedagógica flexível e constantemente adaptada. Esta foi uma das aprendizagens mais significativas do meu percurso enquanto professor estagiário.

Nas modalidades coletivas, como o futebol, o voleibol e o basquetebol, a minha abordagem sofreu uma evolução evidente ao longo do ano letivo. Inicialmente procurava

introduzir rapidamente situações de jogo, acreditando que esta seria a forma mais motivadora de iniciar as aprendizagens. No entanto, apercebi-me de que estas situações nem sempre promoviam uma participação equilibrada de todos os alunos. Era frequente observar que os alunos com maiores competências assumiam naturalmente um papel mais interventivo, enquanto aqueles que revelavam maiores dificuldades participavam menos, tocavam poucas vezes na bola e acabavam por ter menos oportunidades de aprendizagem.

Foi precisamente esta constatação que me levou a reformular a minha forma de organizar as aulas. Progressivamente comecei a privilegiar jogos reduzidos, situações condicionadas e exercícios técnico-táticos que garantissem um maior número de ações por aluno e uma participação mais equilibrada de toda a turma. Só numa fase posterior, quando os alunos demonstravam maior domínio dos fundamentos e maior confiança nas suas capacidades, introduzia situações de jogo formal. Percebi que, desta forma, os alunos chegavam ao jogo final mais preparados, participavam com maior frequência e retiravam maior satisfação da atividade desenvolvida.

Sem me aperceber inicialmente, esta evolução aproximou a minha intervenção de abordagens centradas na compreensão do jogo, nas quais os conteúdos técnicos surgem integrados em problemas táticos e em situações próximas da realidade do jogo, favorecendo uma aprendizagem mais significativa (Mesquita & Graça, 2011; Metzler, 2017). Contudo, mais do que seguir um modelo de ensino específico, procurei selecionar as estratégias que melhor respondiam às necessidades concretas dos meus alunos.

Nas modalidades individuais, as opções pedagógicas assumiram características diferentes. Na ginástica, por exemplo, a organização por estações revelou-se uma estratégia particularmente eficaz. A existência de diferentes níveis de dificuldade permitia que cada aluno trabalhasse de acordo com as suas capacidades, evoluindo progressivamente e respeitando o seu ritmo de aprendizagem. Esta organização revelou-se especialmente importante devido à grande heterogeneidade existente nas turmas, onde coexistiam alunos com experiências muito distintas nesta modalidade. Ao proporcionar diferentes níveis de desafio, consegui aumentar a participação, reduzir a ansiedade dos alunos menos confiantes e criar condições para que todos encontrassem tarefas ajustadas ao seu nível de desempenho.

Também no atletismo procurei adaptar as tarefas às características dos alunos, diversificando exercícios e progressões técnicas nas disciplinas de saltos, lançamentos e

resistência. Mais do que procurar uma execução tecnicamente perfeita desde o início, privilegiei uma evolução gradual, permitindo que os alunos consolidassem cada etapa antes de avançarem para níveis superiores de complexidade.

Uma preocupação constante ao longo do estágio foi garantir que todos os alunos encontravam oportunidades reais de participação e sucesso. Para esse efeito recorri frequentemente à reorganização dos grupos de trabalho, procurando, em alguns momentos, constituir grupos heterogéneos que favorecessem a cooperação entre alunos com diferentes níveis de competência. Noutras situações permiti que fossem os próprios alunos a escolher os seus colegas, sobretudo quando considerei que essa opção poderia aumentar o conforto, a confiança e a predisposição para participar nas tarefas propostas. Esta decisão nunca foi tomada de forma automática; dependia sempre dos objetivos da aula, da modalidade em causa e das características da turma.

Sempre que necessário procedi igualmente à diferenciação pedagógica, ajustando o grau de dificuldade dos exercícios para responder às necessidades individuais dos alunos. Esta estratégia revelou-se particularmente importante na ginástica, onde a existência de diferentes níveis de execução permitiu que cada aluno trabalhasse na sua zona de desenvolvimento, enfrentando desafios exigentes, mas alcançáveis. Desta forma procurei criar um ambiente de aprendizagem onde todos se sentissem capazes de evoluir, independentemente do seu nível inicial de desempenho, numa perspetiva de inclusão e equidade (Tomlinson, 2017; Florian, 2015).

Apesar desta evolução, reconheço que nem sempre foi fácil implementar estas estratégias da forma como pretendia. Em determinados momentos senti dificuldade em acompanhar simultaneamente todos os grupos de trabalho, sobretudo nas aulas organizadas por estações ou quando existiam diferentes tarefas a decorrer em simultâneo. A necessidade de observar, fornecer feedback, corrigir os alunos e, ao mesmo tempo, manter uma gestão eficaz da turma representou um desafio constante ao longo do estágio. Ainda assim, estas dificuldades permitiram-me compreender que diferenciar o ensino implica também desenvolver a capacidade de estabelecer prioridades e tomar decisões permanentes durante a aula.

Olhando hoje para esta dimensão da minha intervenção pedagógica, reconheço que a principal aprendizagem não esteve relacionada com a aplicação de um determinado modelo de ensino, mas com a capacidade de adaptar continuamente as estratégias

pedagógicas às necessidades reais dos alunos. Compreendi que ensinar não significa aplicar receitas previamente definidas; significa observar, interpretar e tomar decisões fundamentadas que permitam criar oportunidades de aprendizagem para todos. Foi precisamente esta capacidade de adaptação que mais contribuiu para a construção da minha identidade profissional enquanto futuro professor de Educação Física.

Avaliação para a Aprendizagem

A avaliação constituiu uma das dimensões da intervenção pedagógica em que senti maior necessidade de evolução ao longo do Estágio Profissional. Antes de iniciar o estágio, tendia a associar a avaliação ao momento de atribuição de uma classificação. Contudo, a experiência vivida permitiu-me compreender que avaliar implica, acima de tudo, recolher informação que sustente decisões pedagógicas e contribua para promover a aprendizagem dos alunos. Esta mudança de perspetiva levou-me a encarar a avaliação como um processo contínuo, integrado em todas as fases do ensino, e não apenas como um momento final de classificação. Tal como defendem Black e Wiliam (1998), a avaliação adquire verdadeiro significado quando é utilizada para apoiar a aprendizagem e orientar o processo de ensino.

Em todas as unidades didáticas iniciava o processo através de uma avaliação diagnóstica. Normalmente, a primeira aula de cada modalidade era organizada de forma a permitir observar o nível de desempenho dos alunos nas competências mais relevantes. Nas modalidades coletivas recorria frequentemente a situações de jogo, pois permitiam identificar, de forma natural, o nível de compreensão do jogo e das principais ações técnico-táticas. No entanto, estas situações eram posteriormente complementadas por tarefas mais analíticas e de menor complexidade, permitindo observar com maior detalhe aspetos técnicos fundamentais que, por vezes, não eram facilmente percetíveis durante o jogo.

Foi precisamente através desta avaliação inicial que compreendi a importância de ajustar o planeamento às necessidades reais dos alunos. Recordo-me, por exemplo, da unidade didática de futebol. Antes de iniciar a modalidade acreditava que seria possível dedicar uma parte significativa das aulas a situações de jogo e à exploração de princípios táticos. Contudo, logo na primeira aula constatei que muitos alunos revelavam

dificuldades em ações consideradas elementares, como conduzir a bola em progressão, realizar um passe com precisão ou executar corretamente um exercício simples de 2x1. Esta constatação levou-me a reformular o planeamento inicialmente previsto, introduzindo um maior número de exercícios técnico-táticos que permitissem consolidar os fundamentos da modalidade antes de avançar para situações de jogo mais complexas. Foi neste momento que percebi que a avaliação diagnóstica não serve apenas para conhecer o nível dos alunos; serve, sobretudo, para ajudar o professor a tomar decisões pedagógicas mais ajustadas ao contexto.

Também a construção dos instrumentos de avaliação representou um importante momento de aprendizagem. Nas modalidades desportivas procurei elaborar grelhas de observação com critérios de êxito específicos para cada ação técnica, permitindo uma avaliação mais objetiva e consistente. Ao definir diferentes indicadores de desempenho para cada competência, procurei reconhecer a evolução de todos os alunos, incluindo daqueles que apresentavam maiores dificuldades, sem comprometer o rigor da avaliação. No atletismo recorri igualmente às tabelas de referência disponibilizadas pela professora cooperante, adaptando-as às características das turmas e aos objetivos definidos para cada unidade didática. Este processo permitiu-me compreender que os instrumentos de avaliação não devem ser utilizados de forma rígida, mas antes ajustados às particularidades do contexto e às aprendizagens efetivamente desenvolvidas pelos alunos (Mesquita & Graça, 2011).

Ao longo do estágio deparei-me, contudo, com uma dificuldade que se revelou constante: conciliar a observação dos alunos com o registo da informação necessária para a avaliação. Frequentemente verificava que, enquanto registava detalhadamente o desempenho de um aluno, deixava de acompanhar aquilo que acontecia com os restantes. Noutras situações conseguia observar um maior número de alunos, mas acabava por não registar informação suficiente para sustentar posteriormente a avaliação. Esta dificuldade levou-me a refletir sobre a importância de encontrar estratégias que permitissem equilibrar ambas as tarefas, sem comprometer nem a qualidade da observação nem a dinâmica da aula.

Com a experiência fui ajustando progressivamente este processo. Passei a privilegiar momentos específicos de observação mais formal, previamente planeados, durante os quais os alunos sabiam que estavam a ser avaliados. Curiosamente, esta estratégia

revelou-se vantajosa não apenas para mim, mas também para os próprios alunos, que demonstravam maior concentração, empenho e responsabilidade na execução das tarefas propostas. Nos restantes momentos da unidade didática procurava centrar a minha atenção na observação global da turma e na utilização do feedback como principal instrumento de acompanhamento das aprendizagens.

Outra aprendizagem importante relacionou-se com a necessidade de adaptar os próprios critérios de avaliação às aprendizagens efetivamente desenvolvidas durante cada unidade didática. Um exemplo disso ocorreu na unidade de voleibol. Inicialmente tinha previsto avaliar um conjunto mais alargado de ações técnicas; contudo, à medida que a unidade foi decorrendo, percebi que algumas competências não tinham sido trabalhadas com a profundidade inicialmente prevista. Optei, por isso, por centrar a avaliação no passe, na manchete e no serviço, competências que tinham sido efetivamente desenvolvidas e consolidadas pelos alunos ao longo das aulas. Esta decisão permitiu garantir uma maior coerência entre aquilo que foi ensinado, aquilo que foi praticado e aquilo que foi efetivamente avaliado.

Embora a escola possuísse critérios gerais de avaliação, organizados por diferentes domínios e respetivas ponderações, a operacionalização desses critérios dependia da intervenção de cada professor. Esta autonomia exigiu um elevado sentido de responsabilidade, levando-me a refletir constantemente sobre a justiça, a coerência e a transparência das decisões tomadas. Procurei, por isso, que os alunos conhecessem os critérios utilizados e compreendessem aquilo que era esperado em cada unidade didática, promovendo um processo de avaliação mais claro e partilhado.

Olhando hoje para esta dimensão da minha prática pedagógica, reconheço que a maior aprendizagem não esteve relacionada com a elaboração de grelhas ou com a atribuição de classificações. Compreendi que avaliar significa observar para conhecer, interpretar para decidir e utilizar essa informação para melhorar o ensino e potenciar a aprendizagem dos alunos. Foi precisamente esta mudança de perspetiva que transformou a avaliação numa ferramenta pedagógica indispensável à minha intervenção enquanto futuro professor de Educação Física, numa lógica de avaliação ao serviço da aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2010).

Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa

O Estágio Profissional permitiu-me compreender que a função do professor de Educação Física se estende muito para além da lecionação das aulas. Ao longo do ano letivo, fui progressivamente integrando diferentes dimensões da vida escolar, participando em atividades, reuniões e projetos que me permitiram conhecer de forma mais aprofundada o funcionamento da escola e perceber que a educação resulta do contributo conjunto de toda a comunidade educativa. Esta participação revelou-se essencial para a construção da minha identidade profissional, permitindo-me assumir um papel cada vez mais ativo na dinâmica da Escola Básica e Secundária da Madalena.

Uma das primeiras oportunidades de envolvimento surgiu através das atividades desportivas promovidas pela escola. Participei na organização do Corta-Mato Escolar, colaborando na marcação do percurso e na preparação logística da prova, tendo posteriormente acompanhado a comitiva na Fase de Ilha. Esta experiência permitiu-me observar uma realidade diferente daquela vivida nas aulas de Educação Física, compreendendo a importância da organização de eventos desportivos e do trabalho desenvolvido nos bastidores para que uma atividade decorra com sucesso. Paralelamente, no Mega Salto, colaborei na organização da atividade e no registo dos resultados, percebendo a responsabilidade inerente a funções que, apesar de menos visíveis, são determinantes para garantir a transparência e o bom funcionamento da competição.

A participação no Desporto Escolar constituiu igualmente uma experiência particularmente enriquecedora. Ao longo do ano acompanhei as atividades do 2.º ciclo, que proporcionavam aos alunos o contacto com diferentes modalidades desportivas, permitindo-lhes experimentar novas experiências motoras e desenvolver competências diversificadas. Esta realidade reforçou em mim a convicção de que o Desporto Escolar desempenha um papel fundamental na promoção da prática desportiva, proporcionando oportunidades de participação que complementam o trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física.

No ensino secundário acompanhei igualmente a modalidade de futsal, participando nas deslocações da equipa às competições interescolares realizadas noutras ilhas dos Açores.

Estas experiências permitiram-me conhecer os alunos num contexto distinto do habitual, observando comportamentos de autonomia, responsabilidade, cooperação e entreajuda que nem sempre são visíveis durante as aulas. Para além da vertente competitiva, compreendi que o Desporto Escolar constitui um importante espaço de desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para o fortalecimento das relações entre professores e alunos e para a construção do sentimento de pertença à escola.

Também a participação no desfile de Carnaval constituiu um momento marcante do estágio. Integrado na turma do 10.º ano, participei na preparação e apresentação de uma coreografia inspirada num grupo folclórico. Esta experiência permitiu-me conviver com os alunos num ambiente mais descontraído e colaborativo, reforçando a relação pedagógica construída ao longo das aulas. Percebi que momentos desta natureza contribuem significativamente para criar um clima de confiança e proximidade, facilitando posteriormente a interação em contexto de aula.

Para além das atividades dirigidas aos alunos, tive oportunidade de participar ativamente nos diferentes momentos de organização e funcionamento da escola. Estive presente em todas as reuniões de Conselho de Turma, assumindo inclusivamente as funções de secretário na turma do 10.º ano, experiência que me permitiu compreender com maior profundidade os processos de avaliação, tomada de decisão e articulação entre os diferentes docentes. Participei igualmente nas reuniões do Departamento de Educação Física, tendo elaborado uma das respetivas atas, bem como nos momentos de entrega de avaliações e de matrículas do ensino secundário. Estas experiências proporcionaram-me uma visão mais abrangente da profissão docente, permitindo-me perceber que uma parte significativa do trabalho do professor acontece fora do espaço da aula e exige elevados níveis de responsabilidade, organização e colaboração.

A relação estabelecida com os restantes professores do grupo disciplinar revelou-se igualmente determinante para a minha formação. Desde o início do estágio senti um ambiente de grande proximidade, disponibilidade e entreajuda. Cada professor possuía experiências e perspetivas distintas, contribuindo, através de conversas informais, partilha de materiais ou sugestões pedagógicas, para enriquecer a minha intervenção. Esta cultura colaborativa permitiu-me compreender a importância do trabalho em equipa e da aprendizagem entre pares como elementos fundamentais do desenvolvimento profissional docente. Apenas os professores responsáveis pelo 1.º ciclo, devido às características das

suas funções e à necessidade de lecionarem em diferentes estabelecimentos de ensino, mantinham um contacto menos frequente com o restante grupo. Ainda assim, sempre demonstraram total disponibilidade para colaborar sempre que necessário.

Ao longo deste percurso compreendi igualmente a importância dos profissionais que, muitas vezes, desenvolvem o seu trabalho longe do olhar dos alunos. A assistente operacional afeta ao pavilhão desportivo assumiu um papel fundamental no funcionamento diário das aulas, garantindo que nunca faltavam os materiais necessários e respondendo prontamente a qualquer necessidade que surgisse, desde a preparação dos espaços à disponibilização de equipamentos ou de gelo para pequenas lesões. Esta experiência fez-me reconhecer que o sucesso das atividades letivas depende também do trabalho silencioso e frequentemente pouco valorizado destes profissionais, cuja colaboração é indispensável para o bom funcionamento da escola.

Olhando para trás, considero que a participação ativa na vida da Escola Básica e Secundária da Madalena constituiu uma componente indispensável da minha formação. Mais do que participar em atividades ou cumprir funções específicas, tive oportunidade de compreender a escola como uma verdadeira comunidade educativa, onde o trabalho colaborativo, a partilha de responsabilidades e o envolvimento de todos os intervenientes são essenciais para promover uma educação de qualidade. Foi através destas experiências que percebi que ser professor significa muito mais do que ensinar conteúdos; significa participar ativamente na construção da vida da escola e contribuir para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Desenvolvimento Profissional

Ao iniciar o Estágio Profissional, as minhas maiores dúvidas não estavam relacionadas com o conhecimento das diferentes modalidades desportivas, mas sim com tudo aquilo que envolve a profissão docente e que só a experiência permite verdadeiramente compreender. Questionava-me de que forma conseguiria afirmar-me perante os alunos, conquistar a sua confiança e respeito, adaptar o ensino a diferentes ritmos de aprendizagem e responder às inúmeras situações imprevistas que inevitavelmente surgem em contexto real de aula. Apesar da preparação proporcionada pela formação inicial, tinha

consciência de que existia uma diferença entre aquilo que aprendemos na universidade e aquilo que apenas a prática nos pode ensinar. Entrei no estágio com muitas expectativas, mas também com a incerteza natural de quem iria viver, pela primeira vez, a realidade da profissão.

Ao longo do ano letivo fui percebendo que ensinar está muito longe de ser apenas transmitir conhecimentos ou aplicar aquilo que foi previamente planeado. Cada turma apresentou características próprias, cada aluno respondeu de forma diferente às estratégias utilizadas e cada aula trouxe novos desafios que me obrigaram a refletir, adaptar e, muitas vezes, reformular aquilo que inicialmente tinha idealizado. Foi precisamente esta capacidade de adaptação que considero representar uma das maiores aprendizagens deste percurso. Hoje compreendo que não existe uma única forma de ensinar. Existem princípios que orientam a nossa intervenção, mas são a observação, a reflexão e a disponibilidade para ajustar continuamente a prática que permitem responder às reais necessidades dos alunos.

Uma das mudanças mais significativas ocorreu na forma como passei a encarar o meu próprio papel enquanto professor. No início preocupava-me, sobretudo, em fazer chegar aos alunos todos os conteúdos previstos e em garantir que as aulas decorriam exatamente como tinham sido planeadas. Com a experiência fui percebendo que o mais importante não era cumprir um plano de forma rigorosa, mas criar condições para que os alunos aprendessem efetivamente. Esta mudança levou-me a ouvir mais, a observar com maior atenção, a tomar decisões mais fundamentadas e a aceitar que, muitas vezes, são os próprios alunos que nos mostram qual o melhor caminho a seguir.

Reconheço também que este estágio me permitiu identificar aspetos da minha prática que necessitam de continuar a ser desenvolvidos. A organização foi, sem dúvida, uma das áreas em que senti maiores dificuldades. Embora refletisse frequentemente sobre as aulas e procurasse encontrar soluções para melhorar a aprendizagem dos alunos, nem sempre registava essas reflexões de forma suficientemente organizada. Muitas decisões ficavam apenas na minha memória quando poderiam ter sido sistematizadas e utilizadas para apoiar o trabalho futuro. Esta consciência fez-me perceber que ser professor exige também um elevado nível de organização, não apenas para planear e avaliar, mas porque o professor constitui diariamente um exemplo para os seus alunos através da forma como trabalha, comunica e assume as suas responsabilidades.

Se existe uma ideia que levo deste estágio é a importância de entrar em cada contexto com uma mente aberta. Antes de iniciar este percurso acreditava que seria sobretudo eu a ensinar os alunos. Hoje reconheço que aprendi tanto com eles quanto eles aprenderam comigo. Foram eles que me ensinaram a adaptar estratégias, a comunicar de formas diferentes, a ser mais paciente, mais flexível e a compreender que nem sempre aquilo que resulta com uma turma funciona com outra. Cada dificuldade encontrada, cada aula que não correu como esperado e cada pequena conquista contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Se hoje regressasse ao primeiro dia de estágio, diria ao professor estagiário que entrou pela primeira vez no pavilhão da Escola Básica e Secundária da Madalena para não se preocupar em encontrar respostas para tudo. Dir-lhe-ia para observar mais, ouvir mais e aceitar que errar também faz parte do processo de aprendizagem. Dir-lhe-ia que a autoridade não se conquista através da imposição, mas da coerência, da justiça e da relação que se constrói diariamente com os alunos. E dir-lhe-ia, acima de tudo, para aproveitar cada aula como uma oportunidade para aprender, porque o desenvolvimento profissional acontece precisamente quando deixamos de acreditar que já sabemos tudo.

Termino este Estágio Profissional mais confiante nas minhas capacidades, mas, sobretudo, mais consciente da responsabilidade que implica ser professor. Sei que ainda tenho muito para aprender e muitas competências para desenvolver, mas termino este percurso com a certeza de que a formação de um professor não termina com o estágio nem com a conclusão do mestrado. Pelo contrário, este foi apenas o primeiro passo de um processo de aprendizagem que pretendo continuar a construir ao longo de toda a minha carreira. Mais do que aprender a ensinar modalidades desportivas, aprendi que ser professor de Educação Física significa contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, criando oportunidades para que cada um encontre o seu espaço, evolua ao seu ritmo e descubra o valor da atividade física enquanto elemento fundamental da sua formação pessoal e social.

Estudo de Investigação – Educação Física Inclusiva: perceções dos alunos sobre a participação e a inclusão nas aulas

Introdução

A promoção da inclusão constitui atualmente um dos princípios fundamentais da educação portuguesa, encontrando-se enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão enquanto processo destinado a responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos. Neste sentido, a construção de uma escola inclusiva implica criar condições para que cada aluno tenha oportunidade de participar, aprender e desenvolver-se de forma significativa. Mais do que garantir a presença de todos os alunos na escola, a inclusão pressupõe reconhecer a diversidade existente nas turmas e desenvolver respostas ajustadas às características, necessidades e potencialidades de cada um, assumindo-se como um princípio orientador da prática pedagógica.

Na disciplina de Educação Física, esta realidade assume particular importância. As aulas decorrem num contexto eminentemente prático, onde as diferenças entre os alunos são facilmente observáveis, quer ao nível das capacidades motoras, quer da condição física, da experiência desportiva, da motivação ou da confiança demonstrada durante a realização das tarefas. Esta diversidade representa um desafio constante para o professor, que deve procurar organizar experiências de aprendizagem capazes de envolver todos os alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento das competências motoras, mas também valores como a cooperação, o respeito, a entreajuda e o sentido de pertença ao grupo.

Ao longo do Estágio Profissional, esta preocupação esteve presente em diversos momentos da minha intervenção pedagógica. Em ambas as turmas, foi possível observar uma considerável diversidade, não apenas no nível das capacidades motoras, da motivação e da relação com a disciplina, mas também relativamente aos contextos sociais e económicos dos alunos, às suas diferentes origens e às necessidades educativas apresentadas, existindo igualmente alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Enquanto alguns demonstravam elevados níveis de motivação e participação, outros revelavam menor confiança, receio de errar ou menor predisposição para determinadas atividades. Esta heterogeneidade levou-me a adaptar frequentemente

as tarefas, reorganizar os grupos, modificar as regras e diversificar as estratégias de ensino, procurando criar condições para que todos os alunos encontrassem oportunidades de participar de forma ativa e significativa nas aulas.

Estas experiências despertaram-me para uma questão que considerei pertinente explorar: como é que os próprios alunos percecionam a inclusão nas aulas de Educação Física? Apesar de existirem diversos estudos centrados nas estratégias dos professores ou na inclusão de alunos com necessidades específicas, pareceu-me igualmente importante conhecer a perspetiva dos alunos, uma vez que são eles os principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e convivem diariamente com a diversidade existente nas aulas. Compreender a forma como encaram a participação dos colegas, as estratégias que consideram mais eficazes e os fatores que, na sua opinião, favorecem um ambiente inclusivo poderá constituir um contributo importante para uma prática pedagógica mais ajustada às necessidades reais das turmas.

Assim, o presente estudo procura compreender a perceção dos alunos relativamente à inclusão nas aulas de Educação Física, identificando os fatores que, na sua perspetiva, promovem ou dificultam a participação de todos. Pretende-se igualmente refletir sobre o papel do professor na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e relacionar as perceções dos alunos com as experiências vividas ao longo do Estágio Profissional. Desta forma, este trabalho procura estabelecer uma ligação entre a literatura existente e a realidade observada no contexto escolar, reforçando a importância de uma Educação Física que valorize a participação, a cooperação e o desenvolvimento de todos os alunos.

Objetivos do Estudo

O presente estudo teve como principal objetivo compreender a perceção dos alunos relativamente à inclusão nas aulas de Educação Física, procurando identificar os fatores que, na sua perspetiva, promovem ou dificultam a participação de todos os colegas nas atividades desenvolvidas.

De forma mais específica, pretendeu-se analisar como os alunos percecionam a inclusão nas aulas de Educação Física, identificar os fatores que consideram facilitar ou dificultar a participação de todos, conhecer as estratégias que, na sua opinião, contribuem para um ambiente mais inclusivo e participativo, bem como refletir sobre o papel do

professor e da organização das aulas na promoção da cooperação, do respeito e da participação ativa de todos os alunos.

Metodologia

O presente estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, uma vez que procurou compreender as perceções dos alunos relativamente à inclusão nas aulas de Educação Física, sem a intenção de produzir resultados generalizáveis para outros contextos. Esta opção metodológica permitiu explorar as opiniões e experiências dos participantes sobre um tema diretamente relacionado com a sua vivência nas aulas, valorizando a interpretação das suas respostas em detrimento da quantificação dos dados.

A escolha de uma abordagem qualitativa revelou-se a mais adequada aos objetivos definidos, uma vez que possibilitou compreender diferentes perspetivas sobre a participação, a cooperação e a inclusão, permitindo identificar aspetos que dificilmente seriam captados através de instrumentos exclusivamente quantitativos.

Participantes

Participaram neste estudo os alunos das duas turmas acompanhadas durante o Estágio Profissional, correspondentes ao 7.º e ao 10.º anos de escolaridade da Escola Básica e Secundária da Madalena. A escolha destas turmas deveu-se ao facto de constituírem os contextos onde decorreu a prática pedagógica, possibilitando uma análise baseada nas experiências vividas pelos próprios alunos ao longo do ano letivo.

A participação dos alunos ocorreu de forma voluntária e coletiva, sendo-lhes garantido que as opiniões expressas seriam utilizadas exclusivamente para fins académicos, assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas.

Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de um conjunto de questões abertas, elaboradas com base na revisão da literatura sobre Educação Física Inclusiva e adaptadas aos objetivos do estudo. As questões procuraram explorar a perceção dos alunos relativamente à participação nas aulas, aos fatores que promovem ou dificultam a inclusão

e às estratégias que consideravam importantes para garantir o envolvimento de todos os colegas nas atividades desenvolvidas.

A opção por questões abertas permitiu que os alunos expressassem livremente as suas opiniões, possibilitando a recolha de respostas diversificadas e uma compreensão mais aprofundada das suas perceções acerca do tema em estudo.

Procedimentos

A recolha de dados realizou-se durante o período de estágio, no final de aulas previamente selecionadas para esse efeito. As perguntas foram elaboradas segundo um guião e os temas que se pretendiam abordar com os alunos (ver Quadro 1). As questões foram colocadas oralmente aos alunos, promovendo uma discussão orientada em contexto de turma. A informação partilhada pelos alunos foi registada através de anotações realizadas durante a própria discussão, no final das aulas selecionadas para a recolha de dados. Estes registos procuraram sintetizar as principais ideias, opiniões e perspetivas expressas pelos participantes, servindo posteriormente de base à organização e análise temática da informação recolhida. Esta metodologia permitiu que os participantes partilhassem diferentes pontos de vista, discutissem as suas experiências e refletissem sobre os fatores que influenciam a participação e a inclusão nas aulas de Educação Física.

Ao longo da discussão verificaram-se opiniões convergentes e divergentes relativamente aos diferentes temas abordados, o que permitiu recolher um conjunto diversificado de perspetivas e enriquecer a análise realizada. Apesar de as respostas terem sido dadas em contexto coletivo, procurou-se garantir que todos os alunos tivessem oportunidade de participar na discussão e expressar a sua opinião.

Tratamento dos dados

Após a recolha das informações, as anotações realizadas durante as discussões foram organizadas de acordo com os temas abordados nas diferentes questões. Posteriormente, procedeu-se a uma análise temática da informação recolhida, procurando identificar padrões, ideias recorrentes e diferentes perspetivas manifestadas pelos alunos relativamente à inclusão nas aulas de Educação Física. A análise temática constitui uma abordagem flexível de análise de dados qualitativos, permitindo identificar, analisar e interpretar padrões de significado presentes nos dados (Braun & Clarke, 2006). Esta análise permitiu agrupar as respostas em categorias temáticas, facilitando a interpretação

dos dados e a sua articulação com a literatura consultada, procurando compreender de que forma as perceções dos alunos se relacionam com os princípios da Educação Física Inclusiva descritos na investigação científica.

Questão colocada aos alunos	**Aspeto analisado**
Sentem que todos os colegas conseguem participar nas atividades?	Participação e inclusão
O que pode ajudar as aulas a serem mais participativas?	Estratégias promotoras da inclusão
Preferem atividades individuais ou em grupo?	Cooperação entre pares
O que é mais importante quando trabalham com colegas?	Valores associados à inclusão
O que o professor pode fazer para ajudar todos a participarem?	Papel do professor

Quadro 1. Perguntas do guião e temas abordados

Resultados e Discussão

A perceção dos alunos sobre a participação nas aulas de Educação Física

As respostas dos alunos revelaram uma perceção globalmente positiva relativamente à participação nas aulas de Educação Física. Quando questionados sobre se todos os colegas conseguiam participar nas atividades propostas, foi recorrente entre os alunos a perceção de que todos conseguiram participar, referindo que todos possuíam capacidades para o fazer. No entanto, surgiu também a ideia de que a participação nem sempre dependia apenas das capacidades dos alunos, mas sobretudo da sua motivação e vontade de participar, sendo frequente a referência de que alguns colegas optavam por não se envolver nas atividades.

Esta perceção demonstra que os alunos reconhecem que a participação está associada não apenas às competências motoras, mas também a fatores de natureza motivacional e pessoal. Apesar de a Educação Física procurar proporcionar oportunidades de participação para todos, a forma como cada aluno encara as tarefas propostas influencia significativamente o seu nível de envolvimento. Durante o estágio foi possível observar situações semelhantes, verificando-se que alguns alunos apresentavam capacidade para realizar as atividades, mas demonstravam menor predisposição para participar, sobretudo quando as tarefas implicavam maior esforço físico ou quando não se sentiam suficientemente confiantes.

Quando questionados sobre o que poderia tornar as aulas mais divertidas e participativas, os alunos destacaram dois aspetos principais: a constituição de equipas mais equilibradas e a atribuição de maior autonomia como forma de recompensa pelos comportamentos positivos. Estas respostas evidenciam que os alunos valorizam contextos onde sintam que as oportunidades de participação são distribuídas de forma mais equitativa e onde possam assumir um papel mais ativo na organização das atividades.

Ao longo da prática pedagógica, esta foi também uma preocupação constante. Em diversas modalidades verificou-se que a forma como as equipas eram constituídas influenciava diretamente o envolvimento dos alunos, sendo frequente a necessidade de equilibrar os grupos para evitar diferenças demasiado acentuadas entre níveis de desempenho. Da mesma forma, a atribuição de pequenas responsabilidades aos alunos revelou-se uma estratégia promotora de autonomia e responsabilização, contribuindo para um clima de aula mais positivo e participativo.

Estes resultados reforçam a importância de o professor organizar as atividades de forma intencional, criando condições para que todos os alunos encontrem oportunidades reais de participação. Mais do que garantir que todos estão presentes na aula, importa proporcionar experiências em que cada aluno se sinta capaz, envolvido e valorizado, favorecendo uma participação ativa ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

A importância da cooperação e das relações entre os alunos

As respostas dos alunos evidenciaram a importância atribuída às relações interpessoais durante as aulas de Educação Física. Quando questionados sobre a preferência entre atividades individuais ou em grupo, foi recorrente a preferência pelas atividades em

grupo, justificando essa escolha pela oportunidade de estar com os colegas e pelo facto de estas proporcionarem momentos de cooperação e aprendizagem conjunta.

Esta perceção demonstra que os alunos não associam a Educação Física apenas ao desenvolvimento das competências motoras, mas também ao fortalecimento das relações sociais estabelecidas no contexto da aula. O trabalho em grupo foi identificado como um espaço privilegiado para aprender a colaborar, comunicar e ultrapassar desafios em conjunto, aspetos que contribuem para uma experiência mais positiva e significativa.

Quando questionados sobre o que consideravam mais importante ao trabalhar com os colegas, as respostas centraram-se em três ideias principais: o respeito, a diversão e a não exclusão de nenhum elemento do grupo. Estas respostas demonstram que os alunos valorizam ambientes onde prevalecem relações positivas e onde todos sentem que fazem parte da atividade, independentemente das suas capacidades ou do nível de desempenho.

Ao longo do estágio, foi possível constatar que o sucesso de muitas tarefas dependia não apenas da sua organização, mas também da forma como os alunos interagiam entre si. Em diversas situações verificou-se que grupos caracterizados por maior cooperação e entreajuda apresentavam níveis superiores de participação e envolvimento. Pelo contrário, quando existiam comportamentos de exclusão ou menor aceitação entre colegas, alguns alunos tendiam a participar menos ou a assumir um papel mais passivo nas atividades.

Estes resultados reforçam a ideia de que a inclusão nas aulas de Educação Física não depende exclusivamente da intervenção do professor, mas também da qualidade das relações estabelecidas entre os próprios alunos. Promover atitudes de respeito, cooperação e entreajuda constitui, por isso, uma dimensão essencial da prática pedagógica, contribuindo para que todos os alunos se sintam integrados, valorizados e motivados para participar nas atividades propostas.

O papel do professor na promoção da inclusão

Quando questionados sobre o que o professor poderia fazer para ajudar todos os alunos a participarem mais nas aulas de Educação Física, as respostas evidenciaram a importância de pequenas estratégias que contribuíssem para manter a motivação e a concentração ao longo da aula. Entre as sugestões apresentadas destacaram-se a

realização de pequenos intervalos para beber água e momentos que permitissem aos alunos recuperar a atenção antes de retomarem as atividades.

Embora estas sugestões possam parecer simples, demonstram que os alunos valorizam a forma como a aula é organizada e reconhecem que determinadas decisões do professor podem influenciar diretamente a sua disponibilidade para participar. A gestão do tempo, o ritmo das tarefas e a atenção às necessidades dos alunos constituem aspetos que contribuem para um ambiente de aprendizagem mais favorável e para níveis mais elevados de envolvimento.

Ao longo do estágio, tornou-se evidente que a promoção da inclusão não dependia apenas da adaptação dos exercícios ou da seleção dos conteúdos, mas também da capacidade de observar constantemente os alunos e ajustar a intervenção às necessidades que iam surgindo. Em diferentes momentos foi necessário alterar a organização das equipas, adaptar o grau de dificuldade de algumas tarefas ou modificar estratégias inicialmente planeadas, procurando garantir que todos os alunos encontravam oportunidades para participar de forma ativa.

Os resultados deste estudo reforçam, assim, a importância do papel do professor enquanto promotor de ambientes de aprendizagem inclusivos. Apesar de os alunos reconhecerem a relevância das relações entre pares e da sua própria motivação, as suas respostas demonstram que a organização da aula e as opções pedagógicas adotadas pelo professor continuam a desempenhar um papel determinante na criação de oportunidades de participação para todos.

Considerações Finais do Estudo

O presente estudo permitiu compreender a forma como os alunos percecionam a inclusão nas aulas de Educação Física e identificar os aspetos que, na sua opinião, mais influenciam a participação de todos nas atividades propostas. De um modo geral, os alunos demonstraram valorizar um ambiente de aula assente na cooperação, no respeito e na entreajuda, reconhecendo igualmente a importância da organização das atividades e do papel do professor na promoção de oportunidades de participação para todos.

Os resultados obtidos evidenciam que a inclusão não depende exclusivamente das características individuais dos alunos, mas também da forma como as aulas são organizadas e das relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes. Aspetos

como a constituição equilibrada das equipas, a autonomia atribuída aos alunos, o respeito entre colegas e a adaptação das estratégias pedagógicas foram identificados como fatores que contribuem para uma participação mais ativa e para um ambiente de aprendizagem mais positivo.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações deste estudo. A recolha de dados foi realizada apenas com duas turmas da Escola Básica e Secundária da Madalena, através de discussões orientadas em contexto de aula, o que limita a possibilidade de generalizar os resultados a outros contextos educativos. Além disso, a impossibilidade de recolher a perspetiva dos professores de Educação Física impediu uma análise mais abrangente do fenómeno da inclusão, constituindo uma oportunidade para futuras investigações.

Apesar destas limitações, considera-se que este trabalho constituiu uma experiência particularmente enriquecedora no âmbito do Estágio Profissional. Para além de permitir conhecer melhor a forma como os alunos vivenciam as aulas de Educação Física, proporcionou um momento de reflexão sobre a importância de escutar as suas opiniões e de as considerar na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A realização deste estudo reforçou a convicção de que a inclusão se concretiza através de decisões pedagógicas tomadas diariamente. Mais do que adaptar exercícios ou responder a situações específicas, ser um professor inclusivo implica criar um ambiente onde todos os alunos se sintam respeitados, valorizados e capazes de participar de forma ativa. Esta perspetiva acompanhará a minha futura prática profissional, procurando que cada aula constitua um espaço de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos os alunos.

Considerações Finais

A realização do Estágio Profissional constituiu uma etapa determinante no meu processo de formação e na construção da minha identidade enquanto professor de Educação Física. Ao longo deste percurso, fui confrontado com uma realidade profissional significativamente mais complexa do que aquela que é possível antecipar durante a formação académica. Se, inicialmente, atribuía ao planeamento um papel quase determinante na organização e no sucesso das aulas, a experiência demonstrou-me que a qualidade da intervenção pedagógica depende, sobretudo, da capacidade de interpretar aquilo que acontece em cada momento e de adaptar as decisões às necessidades concretas dos alunos.

Esta aprendizagem acompanhou todo o estágio e tornou-se um dos elementos centrais da minha evolução profissional. O planeamento manteve-se como uma ferramenta indispensável para orientar a intervenção, definir objetivos e estruturar as aprendizagens, mas deixou de ser entendido como um documento rígido que deveria ser cumprido independentemente das circunstâncias. Situações como a necessidade de regressar a tarefas menos complexas quando os alunos ainda não tinham consolidado determinadas aprendizagens, a alteração de estratégias perante diferentes níveis de motivação ou a adaptação dos critérios de avaliação aos conteúdos efetivamente trabalhados mostraram-me que planear implica também estar preparado para reajustar. Foi precisamente neste equilíbrio entre a preparação e a capacidade de resposta à realidade que comecei a compreender com maior profundidade a natureza da profissão docente.

As diferenças encontradas entre as duas turmas contribuíram igualmente para esta compreensão. O 7.º ano, marcado por elevados níveis de energia, participação e competitividade, exigiu uma intervenção centrada na organização, na gestão das interações e na transformação dessa predisposição para a prática em oportunidades efetivas de aprendizagem. Por sua vez, o 10.º ano apresentou desafios relacionados sobretudo com a motivação, a confiança e a predisposição para enfrentar tarefas fora da zona de conforto. Trabalhar com estas duas realidades permitiu-me perceber que não existem estratégias universalmente eficazes e que uma decisão pedagógica apenas ganha verdadeiro sentido quando é construída em função dos alunos, do contexto e dos objetivos de aprendizagem.

Também a avaliação adquiriu um significado diferente ao longo deste percurso. Progressivamente, deixou de representar apenas um momento destinado à atribuição de classificações para assumir uma função essencial na compreensão das aprendizagens e na orientação das decisões pedagógicas. A observação dos alunos, o feedback, a avaliação formativa e a necessidade de garantir coerência entre aquilo que foi ensinado, praticado e posteriormente avaliado reforçaram a minha compreensão da avaliação enquanto instrumento ao serviço da aprendizagem. Esta mudança de perspetiva constituiu uma das aprendizagens mais relevantes do estágio e será uma dimensão que procurarei continuar a desenvolver na minha futura prática profissional.

Para além da intervenção letiva, a integração na vida da Escola Básica e Secundária da Madalena permitiu-me compreender que a profissão docente ultrapassa significativamente o espaço da aula. A participação em atividades desportivas, reuniões, Conselhos de Turma, iniciativas da comunidade educativa e diferentes momentos de organização escolar possibilitou-me conhecer outras responsabilidades inerentes à profissão e reconhecer a importância do trabalho colaborativo. Neste processo, o acompanhamento da Professora Cooperante, da Professora Orientadora e dos restantes professores do Grupo de Educação Física constituiu uma fonte permanente de aprendizagem, reflexão e questionamento, contribuindo para que desenvolvesse progressivamente maior autonomia e confiança na fundamentação das minhas decisões.

O estudo desenvolvido sobre Educação Física Inclusiva acrescentou ainda outra dimensão a este percurso, ao permitir escutar diretamente as perceções dos alunos relativamente à participação e à inclusão nas aulas. A valorização da cooperação, do respeito, da entreajuda, da organização equilibrada dos grupos e das decisões do professor reforçou aprendizagens que já vinham sendo construídas através da própria prática pedagógica. Compreendi, assim, que promover a inclusão não corresponde apenas a responder a necessidades específicas ou adaptar pontualmente uma tarefa, mas a criar diariamente condições para que todos os alunos se sintam capazes, respeitados, valorizados e verdadeiramente envolvidos no processo de aprendizagem.

Ao terminar este percurso, reconheço que a principal transformação ocorreu na forma como compreendo o papel do professor. Entrei no Estágio Profissional preocupado em ensinar corretamente, cumprir o planeamento e responder às exigências da profissão; termino-o consciente de que ensinar implica observar, interpretar, decidir, adaptar e

refletir continuamente. A experiência mostrou-me que o professor não se constrói através da procura de respostas definitivas, mas através da capacidade de questionar a própria prática e aprender com cada contexto, cada dificuldade e cada aluno.

Neste sentido, o título deste relatório — Entre o planeamento e a realidade: reflexões sobre a construção da identidade profissional em Educação Física — traduz aquilo que considero ter sido a aprendizagem central deste ano. Foi no confronto entre aquilo que planeava e aquilo que efetivamente acontecia nas aulas que comecei a construir uma identidade profissional mais consciente, reflexiva e ajustada à complexidade da profissão. Termino esta etapa mais seguro das minhas capacidades, mas também consciente de que a formação docente é um processo contínuo. Levo deste estágio não apenas conhecimentos e estratégias pedagógicas, mas sobretudo a convicção de que ser professor exige disponibilidade permanente para aprender, refletir e evoluir, procurando proporcionar a cada aluno experiências de aprendizagem significativas e contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Referências

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171–189). Porto Editora.

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

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). Macmillan.

Fernandes, D. (2010). *Avaliar para aprender: Fundamentos, prática e políticas.* Editora UNESP.

Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences. *Scottish Educational Review, 47*(1), 5–14.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

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

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.

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

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill.

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

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mayfield Publishing Company.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Legislação

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

Portaria n.º 85/2023, de 29 de setembro. (2023). *Regulamenta a realização de estágios pedagógicos na Região Autónoma dos Açores*. Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores, 1.ª série, n.º 124.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.

Anexos

Anexo I - Unidade Didática

Unidade Didática de Basquetebol												
Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Duração	80'	80'	80'	80'	80'	80'	80'	80'	80'	80'	80'	80'
Conteúdos												
Passe e receção	I/E	E	E	E	E	C						
Drible em Progressão	I/E	E	E	E	E	C						
Lançamento na passada	I/E	E	E	E	E	C						
Passe e corte		I/E	E	E	E	E	E	E	C			
Superioridade numérica 2x1				I/E	E	E	E	E	C			
Superioridade numérica 3X2						I/E	E	E	E	E/C		
Jogo 3x3										I/E	E	E/C
Jogo reduzido/Tomada de decisão	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E/C			
Legenda: I – Introdução; E – Exercitação; C – Consolidação;												

Anexo II – Plano de aula

PLANO DE AULA – BASQUETEBOL

Ano/Turma		Modalidade	Basquetebol
N.º de Alunos		Duração	80 minutos
Espaço	Pavilhão – 1/2 campo		

Função Didática

Consolidação dos fundamentos técnicos do passe (peito e picado) e drible, desenvolvimento da movimentação sem bola e criação de vantagens ofensivas em situações de superioridade numérica, promovendo a tomada de decisão e a aplicação em contexto de jogo reduzido.

Objetivos da Aula

- Executar corretamente o passe de peito e o passe picado.
- Controlar o drible em deslocamento e aceleração.
- Movimentar-se sem bola após passe (corte e desmarcação).
- Criar e aproveitar situações de vantagem ofensiva (2x1 e 3x2).
- Cooperar com os colegas e participar ativamente nas tarefas propostas.

Parte Inicial

Bola ao Capitão (jogo reduzido de ativação)

Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem	Componentes críticas	Variáveis de evolução	Tempo
Ativação geral; passe e receção; cooperação; atenção e reação rápida	Jogo reduzido 3x3/2x2 em que a equipa pontua ao realizar passe para o capitão posicionado na zona final	Passe forte e direcionado; desmarcação; comunicação; circulação constante da bola	Limitar dribles; reduzir espaço;	10’

2 a 2 – Passe de peito e passe picado (sem oposição)

Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem	Componentes críticas	Variáveis de evolução	Tempo
Distinguir tipos de passe; consolidar técnica; introduzir drible e aceleração; preparar exercícios seguintes	Em pares executam alternadamente passe de peito e picado. Ao estímulo, o jogador com bola, realiza drible e acelera para fugir do colega	Técnica correta do passe; escolha adequada do passe; controlo do drible; aceleração após estímulo	Aumentar distância; limitar tempo; alternar funções;	10’

Parte Fundamental

2x1 – Defesa toca no cone

Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem	Componentes críticas	Variáveis de evolução	Tempo
Criar e aproveitar vantagem numérica;	Passe lateral; defesa toca no cone antes de recuperar; ataque rápido 2x1 para finalização	Passe e corte imediato; ocupação de espaços; finalização próxima do cesto	Reduzir tempo de decisão; aumentar distância inicial	15’

2x1 – Saída pelo lado contrário

Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem	Componentes críticas	Variáveis de evolução	Tempo
Leitura da defesa; criação de nova vantagem sem bola; tomada de decisão	Se não houver vantagem, atacante sai pelo lado contrário, contorna o cone e recebe novamente para finalizar	Desmarcação; mudança de direção; receção em movimento; comunicação entre atacantes	Limitar dribles; Limitar tempo	15’

3x2 – Superioridade ofensiva

Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem	Componentes críticas	Variáveis de evolução	Tempo
Transferir aprendizagens para contexto coletivo; cooperação e decisão em velocidade	Ataque contínuo 3x2 procurando criar linhas de passe e finalizar próximo do cesto	Circulação rápida da bola; ocupação racional dos espaços; passe extra	Pontuação extra após passe adicional; limitar dribles	15’

Parte Final

Jogo 2x2 + Joker

Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem	Componentes críticas	Variáveis de evolução	Tempo
Aplicar os conteúdos técnicos e táticos em situação real de jogo; promover cooperação	Jogo reduzido com joker ofensivo que apenas pode passar, favorecendo circulação de bola	Passe e corta; movimentação constante; comunicação; finalização próxima do cesto	Pontuação extra após corte ou passe extra	15’

Retorno à calma e reflexão final sobre as decisões de jogo e cooperação (5’ incluídos).

Anexo III – Grelha Avaliação para Aprendizagem

Grelha avaliação para aprendizagem					
Alunos	Passe e receção	Drible em progressão	Lançamento na passada	Passe e corte	Tomada de decisão
	Executa o passe de peito/picado com direção e força adequadas; recebe a bola de forma controlada e prepara a ação seguinte.	Mantém o controlo da bola em deslocamento; utiliza o drible de forma adequada à situação e sem olhar constantemente para a bola.	Coordena a sequência de apoios; realiza a impulsão e finalização de forma controlada após progressão com bola.	Após o passe, movimenta-se para criar nova linha de passe; procura espaços livres e ajusta a sua posição relativamente aos colegas e defensores.	Reconhece situações de passe, progressão ou finalização; procura aproveitar situações de superioridade numérica e evita decisões precipitadas.
	Aspeto a melhorar/ Próximo passo				
Aluno A					
Aluno B					
Aluno C					
Aluno D					
Aluno E					
Aluno F					

Anexo IV – Excerto reflexão de fevereiro

"Um aspeto relevante desta aula foi a adaptação realizada na progressão dos exercícios. Inicialmente estava prevista a introdução de situações de vantagem ofensiva de 3x2; no entanto, ao observar que os alunos ainda apresentavam algumas dificuldades na compreensão e execução das situações de 2x1, optei por ajustar o planeamento em tempo real, passando diretamente para um jogo 2x2 com apoio. Esta decisão teve como objetivo consolidar o princípio do passe e corte, garantindo que a base estivesse bem compreendida antes de avançar para uma fase de maior complexidade."

Anexo V – Excerto reflexão de março

"Após refletir sobre as aulas, considero que em alguns momentos forneci demasiada informação ao mesmo tempo, principalmente por serem conteúdos novos. Numa próxima abordagem penso que devo simplificar mais as instruções iniciais e trabalhar primeiro aspetos mais básicos antes de juntar o movimento completo."