



Campus Universitário de Almada Instituto Superior de Estudos  
Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Pedro Modesto Cancela

## **Relatório Final de Estágio**

**As orientações educacionais dos professores e a sua relação com os atributos  
de um bom professor de Educação Física**

**Orientador:** Professor Doutor Fernando Vieira

**Orientadores Cooperantes:** Professora Áurea Miguel

Professor Amândio Frias

Professor Pedro Gonçalves

**2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Almada, 2025

Pedro Modesto Cancela

## **Relatório Final de Estágio**

### **As orientações educacionais dos professores e a sua relação com os atributos de um bom professor de Educação Física**

Relatório Final de Estágio apresentado  
com vista à obtenção do grau de Mestre  
em Ensino de Educação Física nos  
Ensinos Básico e Secundário (Despacho  
n.º 7255/2015)

**2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Almada, 2025

## Índice

Introdução .....	12
1. Área I – Profissional, Social e Ética .....	14
1.1 <i>Caracterização das Escolas</i> .....	14
1.1.1 Localização Geográfica .....	15
1.1.2 Caracterização dos Espaços.....	16
1.1.3 Caracterização dos Grupos de Educação Física .....	18
1.2 <i>Caracterização das Turmas</i> .....	20
1.3 <i>Competências a Desenvolver</i> .....	24
2. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem .....	26
2.1 <i>Planeamento</i> .....	26
2.1.1 Planeamento Anual de Atividades .....	26
2.1.2 Planos de Aula .....	35
2.2 <i>Ensino</i> .....	37
2.2.1 Organização e Gestão das Aulas.....	38
2.2.2 Estilos e Estratégias de Ensino.....	39
2.2.3 Instrução e Feedback.....	39
2.2.4 Clima de Aula e Disciplina.....	39
2.2.5 Síntese Reflexiva.....	40
2.3 <i>Avaliação</i> .....	41
3. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....	48
3.1 <i>Projeto Educativo</i> .....	48
3.2 <i>Direção de Turma</i> .....	51
3.3 <i>Desporto Escolar</i> .....	53
3.4 <i>Reuniões</i> .....	58
3.4.1 Reuniões de Pais.....	58
3.4.2 Reuniões Intercalares .....	59
3.4.3 Reuniões de Avaliações (Conselhos de Turma).....	60
3.4.4 Reuniões de Grupo .....	60
3.4.5 Reuniões de Coordenação de Diretores de Turma .....	61
3.4.6 Reuniões Diversas.....	62
3.5 <i>Atividades Desenvolvidas na PES</i> .....	62
4. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.....	69
<i>Resumo</i> .....	69
<i>Abstract</i> .....	69
<i>Introdução</i> .....	70

<i>Materiais e Métodos</i> .....	71
Amostra .....	71
Instrumentos .....	72
Procedimentos .....	73
Análise de dados.....	73
<i>Resultados</i> .....	74
<i>Discussão</i> .....	77
<i>Conclusão</i> .....	79
5. Reflexão Final de Estágio.....	81
6. Referências .....	83
7. Webgrafia .....	88
8. Apêndices .....	89

## **Índice Tabelas**

Tabela 1 - Caracterização da Amostra (N=50).....	72
Tabela 2 - Estatísticas Descritivas.....	74
Tabela 3 - Correlações.....	75
Tabela 4 - Comparação por Sexo.....	75
Tabela 5 - Comparação por Habilitações.....	76
Tabela 6 - Idade e Tempo de Serviço .....	76

## Índice Figuras

Figura 1 - Imagem Satélite da Escola Secundária D. João II .....	15
Figura 2 - Imagem da Entrada Principal da ESDJII .....	15
Figura 3 - Imagem Satélite da Escola Básica Luísa Todi.....	16
Figura 4 - Imagem da Entrada da LT.....	16
Figura 5 – Sala Interior (F2) .....	17
Figura 6 - Pavilhão Gimnodesportivo (F1).....	17
Figura 7 – Campo (F4).....	17
Figura 8 - Campos Exteriores.....	17
Figura 9 – Campos Exteriores.....	18
Figura 10 - Espaços Interiores (Divididos o C1 e C2) .....	18
Figura 11 - Turma do 10ºA .....	21
Figura 12 - Turma do 7º4.....	22
Figura 13 - Turma do 5º5.....	24
Figura 14 - Planificação do 1º período da turma 10ºA.....	28
Figura 15 - Caracterização dos Espaços de Lecionação e Modalidades da LT .....	30
Figura 16 – Planificação 10º Ano.....	30
Figura 17 - Mapas de Rotações das Instalações Desportivas ESDJII .....	31
Figura 18 - Calendário e Rotações ESDJII .....	33
Figura 19 - Mapa de Rotações das Instalações Desportivas LT.....	33
Figura 20 - Calendário e Interrupções Letivas LT .....	34
Figura 21 - Exemplo de Mapa de Assiduidade .....	35
Figura 22 - Exemplo de Plano de Aula.....	36
Figura 23 - Critérios de Classificação 2º ciclo (5º5) .....	42
Figura 24 - Critérios de Classificação 3º ciclo (7º4) .....	42
Figura 25 - Critérios de Classificação Secundário (10ºA) .....	43
Figura 26 - Grelha de Avaliação da LT .....	46
Figura 27 - Grelha de Avaliação da ESDJII .....	46
Figura 28 - Oferta Desportiva do DE da ESDJII .....	54
Figura 29 - Oferta Desportiva do DE da LT .....	54
Figura 30 - Treino DE (Ténis de Mesa).....	55
Figura 31 - Torneio DE (Ténis de Mesa) .....	55
Figura 32 - Grupos-equipa do Voleibol da ESDJII .....	56
Figura 33 - Torneio DE (Voleibol de Praia) .....	56
Figura 34 - Encontro DE (Ginástica Acrobática na ESDJII) .....	57
Figura 35 - Encontro DE (Ginástica Acrobática no Pinhal Novo) .....	57
Figura 36 - Encontro DE (Xadrez na LT) .....	58

Figura 37 - Reunião Intercalar 10ºA (online).....	59
Figura 38 - Atividade de Canoagem (LT) .....	65
Figura 39 - Atividade de Canoagem (ESDJII).....	66
Figura 40 - Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar (ESDJII) .....	67
Figura 41 - Exemplos de Cartazes de Torneios de Final de Período (ESDJII).....	68
Figura 42 - Torneios de Final de Período (Badminton em ambas as escolas).....	68

## **Índice Quadros**

Quadro 1 - Plano Anual de Atividades da Escola Secundária D. João II .....	27
Quadro 2 - Plano Anual de Atividades da Luísa Todi.....	27

## **Lista de Abreviaturas**

AE - Aprendizagens Essenciais

AELT - Agrupamento de Escolas Luísa Todi

CFD – Centro de Formação Desportiva

CT - Conselho de Turma

CTeSP - Curso Técnico Superior Profissional

DE – Desporto Escolar

DT - Diretor de turma

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

ESDJII - Escola Secundária D. João II

GIAE - Gestão Integrada da Administração Escolar

ISEIT - Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

ModA - Provas de Monitorização da Aprendizagem/exames nacionais

MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

PAA - Plano Anual de Atividades

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAT - Plano Anual da Turma

PDE - Projeto de Desenvolvimento de Escola

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PUA - Parque Urbano de Albarquel

SADD - Seção avaliação desempenho docente

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **Dedicatória e Agradecimentos**

Na conclusão de mais uma etapa da minha formação, não poderia deixar de agradecer e dedicar este mestrado e relatório, a todas as pessoas que tornaram possível a sua concretização.

Em primeiro lugar, manifesto o meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Fernando Vieira, que me orientou com enorme sabedoria, disponibilidade e incentivo constantes.

Ao Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada e a todos os professores que me acompanharam nestes dois anos exigentes, aprendi com todos, pois de cada um retirei aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento académico e pessoal.

Aos meus orientadores, Professora Áurea Miguel, Professor Pedro Gonçalves e Professor Amândio Frias, agradeço por toda a experiência partilhada, disponibilidade, prontidão, paciência e orientação demonstradas em todas as fases deste estágio.

Uma palavra de gratidão à Escola Básica Luísa Todi e à Escola Secundária D. João II, em Setúbal, e a toda a sua comunidade educativa - professores, grupos de Educação Física, Conselhos de Turma, assistentes operacionais e demais colaboradores - deixo uma palavra de gratidão pelo acolhimento, disponibilidade e partilha de conhecimentos, que tornaram possível a realização deste estágio num ambiente sempre respeitador e construtivo.

Agradeço também aos meus colegas e amigos de Setúbal, Daniel Cardoso, João Chalaça e Pedro Ramos, cujo apoio foi fundamental. Sem eles, as deslocações, os trabalhos de grupo e a exigência constante ao longo destes dois anos teriam sido ainda mais desafiadores. De igual modo, sou grato pelo companheirismo de todos os colegas da turma, em especial aos do turno b, com quem senti sempre um ambiente maduro e tranquilo.

A toda a minha família, em particular à minha mãe e avó Deolinda, pela inquietação, preocupação e coragem em todos os momentos, não só no estágio como também ao longo dos anos da licenciatura e CTeSP.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha namorada Joana por toda a compreensão, paciência e apoio incondicional. A sua força, racionalidade e presença foram decisivas para superar os desafios de ser trabalhador-estudante, ela esteve sempre ao meu lado nos bons e maus momentos; ela aturou as minhas mudanças de humor, os meus stresses e faltas de tempo e que mesmo assim esteve sempre presente e pronta a ajudar em tudo.

Muito obrigado a todos.

## Resumo

O presente relatório resulta do estágio pedagógico desenvolvido no ano letivo de 2024/2025, o qual integrou um conjunto de experiências vividas e aprendizagens diárias, fundamentais para a construção da identidade profissional docente. O relatório reflete sobre estas experiências e aprendizagens, fundamentando-se em conhecimento académico, essencial para compreender as práticas desenvolvidas. O estágio foi realizado em duas escolas de Setúbal, com intervenção pedagógica em três turmas dos 5º, 7º e 10º ano.

A reflexão organiza-se em torno de quatro dimensões. Na Dimensão Profissional, Social e Ética, procurou-se articular a ação docente com os princípios deontológicos, assumindo responsabilidade, compromisso e respeito pela diversidade. Na Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, o foco esteve na planificação, operacionalização e avaliação de práticas pedagógicas diversificadas, aplicando metodologias diferenciadas e estratégias ajustadas às necessidades das turmas, com atenção à inclusão e à equidade.

Na Dimensão de Participação na Escola e Relação com a Comunidade, evidenciou-se a importância do papel do professor além da sala de aula, através da colaboração em cargos pedagógicos, do acompanhamento da direção de turma e envolvimento em projetos e atividades extracurriculares, nomeadamente no Desporto Escolar. Já a Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida traduziu-se na realização de um estudo intitulado “As orientações educacionais dos professores e a sua relação com os atributos de um bom professor de Educação Física”, permitindo aprofundar a análise crítica e a produção científica.

Em suma, o relatório reflete não apenas as práticas em contexto real de ensino, mas também o percurso de transformação pessoal e profissional proporcionado pelo estágio, evidenciando que a docência em Educação Física vai além da transmissão de conteúdos, implicando a criação de condições para o desenvolvimento integral do aluno - físico, cognitivo, social e emocional.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; Educação Física; Orientações Educacionais; Atributos; Bom Professor de Educação Física;

## **Abstract**

This report results from the teaching internship carried out during the 2024/2025 school year, which comprised a set of lived experiences and daily learning processes that were fundamental for the construction of a professional teaching identity. The document reflects on these experiences and learning moments, grounded in academic knowledge essential to understanding the practices developed. The internship took place in two schools in Setúbal, involving pedagogical intervention in three classes from the 5th, 7th, and 10th grades.

The reflection is organized around four main dimensions. In the Professional, Social, and Ethical Dimension, the teaching practice was articulated with deontological principles, emphasizing responsibility, commitment, and respect for diversity. The Teaching and Learning Development Dimension focused on the planning, implementation, and evaluation of diversified pedagogical practices, applying differentiated methodologies and strategies adjusted to the students' needs, with particular attention to inclusion and equity.

In the School Participation and Community Involvement Dimension, the importance of the teacher's role beyond the classroom was highlighted, through collaboration in pedagogical duties, support to the class director, and participation in projects and extracurricular activities, particularly in School Sports. Finally, the Lifelong Professional Development Dimension was expressed through a study entitled "Teachers' educational orientations and their relationship with the attributes of a good Physical Education teacher", which allowed for the deepening of critical analysis and scientific reflection.

In summary, the report reflects not only the practices developed in a real teaching context but also the personal and professional transformation experienced throughout the internship, showing that teaching Physical Education goes beyond the transmission of content, involving the creation of conditions that foster the student's holistic development - physical, cognitive, social, and emotional.

**Keywords:** Pedagogical Internship; Physical Education; Educational Orientations; Attributes; Good Physical Education Teacher.

## Introdução

A formação de professores vai muito além da simples transmissão de conhecimentos; representa um processo contínuo de construção profissional e pessoal, que implica compreender, refletir e intervir nas diversas dimensões do contexto educativo. No âmbito da Educação Física, essa formação assume uma importância particular, pois alia a prática corporal ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais que contribuem para a formação integral do aluno. Como refere Zeichner (2010), a formação docente deve promover uma articulação constante entre teoria e prática, sustentada por uma reflexão crítica sobre a ação.

Durante este percurso formativo, procurou-se conhecer de perto o quotidiano escolar e as condições que moldam o processo de ensino-aprendizagem. Marcelo García (2011) e Tardif (2014) destacam que o contacto direto com o contexto real de ensino, aliado a uma reflexão sistemática sobre a prática, é essencial para a construção e consolidação da identidade profissional docente. Assim, as expectativas iniciais centraram-se no desenvolvimento de uma identidade profissional ajustada às exigências do sistema educativo atual e às mudanças constantes que caracterizam a sociedade contemporânea.

As escolas onde foi realizado o estágio - a Escola Básica 2/3 Luísa Todi e a Escola Secundária D. João II, ambas em Setúbal - representaram contextos educativos profundamente significativos para o crescimento profissional. A escolha destas instituições prendeu-se não apenas à proximidade geográfica, facilitando a conciliação com outras atividades profissionais, mas também à identificação com a sua cultura escolar e com os valores nelas vividos. Essa ligação emocional e simbólica reforçou a motivação e elevou as expectativas quanto à qualidade e ao impacto deste estágio.

Relativamente às turmas, previa-se encontrar grupos heterogéneos quanto à motivação, ao nível de desempenho motor e ao grau de envolvimento com a prática desportiva. O objetivo consistia em promover um ambiente inclusivo e participativo, em que todos os alunos se sentissem valorizados e desafiados a evoluir. Wilkinson e Penney (2022) defendem que a organização de grupos heterogéneos e dinâmicos em Educação Física favorece a inclusão e potencia aprendizagens significativas, desde que acompanhada por práticas pedagógicas intencionais e reflexivas. Deste modo, a diversidade de perfis existente nas turmas foi entendida como uma oportunidade para conceber e aplicar estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às necessidades e potencialidades de cada aluno.

No que respeita à equipa docente, esperava-se encontrar profissionais colaborativos e disponíveis para partilhar experiências, oferecendo orientações e feedback construtivo. O desenvolvimento profissional é potenciado quando existe um verdadeiro espírito de cooperação entre colegas. MacPhail, Patton e Tannehill (2014) demonstram que as comunidades de prática entre professores de Educação Física constituem contextos privilegiados para a aprendizagem colaborativa, a partilha de experiências e a construção coletiva de conhecimento pedagógico. Assim, as expectativas assentavam na possibilidade de aprender com os orientadores e professores cooperantes, mas também de contribuir com ideias e estratégias próprias, participando num processo de partilha e crescimento profissional mútuo.

Adicionalmente, autores como Caetano (2023) e Faria et al. (2023) reforçam que a formação inicial deve preparar os futuros docentes para enfrentar a complexidade das realidades escolares e para desenvolver competências de adaptação, inovação e reflexão crítica sobre a prática. Foi com esse espírito que o estágio foi iniciado, procurando responder, com profissionalismo, empatia e sentido

de missão educativa, aos desafios colocados por cada turma, cada contexto e cada aula.

Em suma, as expectativas iniciais estavam ancoradas na construção de um ambiente educativo marcado pela cooperação, pelo respeito e pela valorização do papel de todos os intervenientes. Como sublinha Wenger (1998), o verdadeiro desenvolvimento profissional ocorre no seio de comunidades de prática, onde a partilha, o diálogo e a reflexão coletiva promovem uma aprendizagem autêntica e transformadora.

## **1. Área I – Profissional, Social e Ética**

### **1.1 Caracterização das Escolas**

O processo de estágio vai muito além das aulas práticas e dos desportos ensinados, envolvendo compromisso com a comunidade educativa e a construção de relações interpessoais saudáveis, num clima de cooperação e responsabilidade (Day & Gu, 2019; Hargreaves, 2021; Tavares & Bento, 2020).

#### Escola Secundária D. João II

A Escola Secundária D. João II foi inaugurada em 1983, tendo inicialmente recebido o nome de Escola Secundária n.º 1 e, posteriormente, o de Escola Secundária da Camarinha. Desde a sua fundação, a Escola Secundária D. João II tem-se distinguido pela sua dinâmica diversificada e pela forte ligação cultural à cidade onde se insere, colaborando regularmente com entidades, instituições e associações locais. Existe um investimento contínuo na realização de visitas de estudo e intercâmbios, tanto a nível nacional como internacional, que incluem espaços expositivos, museus, teatros e outras instituições culturais.

No âmbito dos planos anuais de atividades, a escola promove uma grande variedade de iniciativas dinamizadas pelas diferentes áreas disciplinares. Mantendo vivas as suas tradições, incluem-se visitas ao cinema, ao teatro e a exposições, bem como atividades ligadas ao Desporto Escolar, às Ciências e a momentos comemorativos, como a época natalícia, “O Dia da Escola” e “A Minha Escola é um Museu”, entre outras. Na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, são abordados, desde o terceiro ciclo até ao ensino secundário, temas como a culturalidade, a multiculturalidade e a interculturalidade. Já no âmbito do Ensino Especial e do Serviço de Psicologia e Orientação, os alunos são acompanhados e orientados nas vertentes vocacional e profissional, participando em iniciativas como a “Futurália”, entre outras. Trata-se, assim, de uma escola que acolhe todos os desafios e se empenha ativamente no sucesso dos seus alunos. A ligação entre a escola e a comunidade é um fator determinante na formação integral dos alunos, conforme defendem Epstein (2018) e Fullan (2016), que destacam a relevância das parcerias educativas, da colaboração institucional e do envolvimento das famílias nos processos de ensino-aprendizagem. Fundamentalmente, uma escola virada para o futuro. No passado ano letivo, a Escola Secundária D. João II contou com 1382 alunos, sendo 660 do Básico e 722 do Secundário. Relativamente aos professores, contou com 121 docentes e 31 pessoal não docente.

#### Escola Básica 2/3 Luísa Todi

A Escola Básica 2/3 Luísa Todi foi inaugurada em 1974 e o seu nome homenageia Luísa Todi, a famosa cantora lírica setubalense do século XVIII, uma das mais ilustres figuras culturais da cidade e de Portugal. Foi inicialmente criada para dar resposta à crescente necessidade de infraestruturas educativas na cidade, sobretudo ao longo das décadas de 1970 e 1980, acompanhando o aumento populacional das freguesias centrais de Setúbal. Durante muitos anos, as instalações que acolhiam a então Escola Básica 2,3 Luísa Todi eram provisórias, com condições precárias, funcionando em pré-fabricados. Em outubro de 2010 foi inaugurado o novo edifício, num investimento conjunto da Câmara Municipal de Setúbal, da escola, Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e de fundos comunitários. Está inserida no AELT - Agrupamento de Escolas Luísa Todi, ao qual dá também o seu nome e este é um dos maiores do concelho de Setúbal, que celebrou recentemente o 50º

aniversário da EB Luísa Todi, reafirmando a sua relevância na comunidade educativa local e é composto por oito escolas. A Escola Básica 2/3 Luísa Todi, desde a sua fundação tem-se afirmado como um polo educativo central para a comunidade de Setúbal. O agrupamento abrange uma oferta educativa em diferentes níveis de ensino onde estão incluídos os ensinos Pré-escolar e básico, adaptando-se às diferentes necessidades pedagógicas e sociais da comunidade.

No passado ano o AELT serviu uma população estudantil de 2246 crianças e jovens, distribuídos por 10 salas de Pré-escolar; 53 turmas de 1º ciclo, 30 turmas de 2º ciclo e 13 turmas de 3º ciclo, constituído por um corpo docente de 200 professores/educadores, 102 funcionários não docentes e 4 técnicos especializados. O agrupamento destaca-se por iniciativas voltadas à inovação pedagógica e à sustentabilidade ambiental. Entre os projetos de destaque estão as práticas associadas ao programa “Eco-Escolas”, que promove a educação ambiental, e o programa Escola Azul, voltado para a sustentabilidade e educação marítima.

### 1.1.1 Localização Geográfica

A Escola Secundária D. João II é uma escola não agrupada de 3º ciclo e Secundário, localizada na cidade de Setúbal e pertence à maior freguesia do concelho - Junta de Freguesia de São Sebastião, esta junta de freguesia é a mais populosa da cidade de Setúbal, sendo a sexta mais populosa de Portugal: 65.000 habitantes e é a freguesia que constitui mais de metade da população habitante em Setúbal.

Rua Doutor Luís Teixeira de Macedo e Castro, 2914 – 510, Setúbal – Portugal

Telefone: 265708500 | E-mail: [escdjoaoii@djoaoii.com](mailto:escdjoaoii@djoaoii.com)

Figura 1 - Imagem Satélite da Escola Secundária D. João II



Figura 2 - Imagem da Entrada Principal da ESDJII



Relativamente ao agrupamento da LT, este está distribuído por duas freguesias do concelho de Setúbal: São Sebastião - à semelhança da Escola Secundária D. João II e já referido anteriormente e, Junta de Freguesia de Gâmbia - Pontes - Alto da Guerra. Historicamente, essas freguesias estiveram unidas até 1985, quando Gâmbia, Pontes e Alto da Guerra foi separada de São Sebastião, mantendo entre si uma forte ligação histórica e cultural. A Junta de Freguesia de Gâmbia - Pontes - Alto da Guerra encontra-se próxima ao estuário do Sado, um local que, no passado, permitiu à população desenvolver atividades relacionadas à exploração do sal. Contudo, com o passar do tempo, houve uma migração para áreas mais interiores da freguesia, onde a agricultura passou a ser uma das principais atividades económicas, como também a pesca e o marisco, que ainda refletem a conexão das comunidades com o meio aquático.

Rua Adriano Correia de Oliveira, 2910 – 373, Setúbal – Portugal

Telefone: 265 790 300 | E-mail: geral@avelt.org

Figura 3 - Imagem Satélite da LT



Figura 4 - Imagem da Entrada da LT



Ambas as escolas se caracterizam por uma grande heterogeneidade social e cultural. Ambas acolhem alunos provenientes de diferentes contextos socioeconómicos da cidade de Setúbal, incluindo bairros de maior vulnerabilidade social, mas também zonas residenciais da periferia, onde predomina uma classe média e média-alta. Esta diversidade traduz-se numa realidade escolar complexa e enriquecedora, que exige dos professores uma constante adaptação pedagógica e uma atenção acrescida à inclusão e à equidade educativa, de modo a garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

### 1.1.2 Caracterização dos Espaços

Na escola ESDJII, no início do ano letivo foi realizado um inventário completo dos recursos materiais disponíveis para o grupo de Educação Física. A escola dispõe de uma boa variedade de materiais desportivos em quantidade significativa, verificando-se apenas algumas lacunas ao nível dos equipamentos específicos de ginástica. A escola é composta por 7 espaços destinados à realização das aulas de EF, sendo 4 exteriores e 3 interiores. O primeiro espaço designa-se F1 (figura 6), intitulado de Pavilhão Gimnodesportivo (pavilhão interior) (40mx20m). É composto por três Campos de Basquetebol (20mx11m), um campo de Basquetebol (26mx14m - Linhas vermelhas), ou três Campos de Voleibol (linhas verdes) / um campo Voleibol (18mx9m - linhas brancas) ou quatro campos de Badminton (13,40x6,10 – linhas pretas). O outro espaço F2 (figura 5) é dividido entre dois locais: um espaço exterior, do qual contém um Campo de Andebol ou Futebol (32mx20m - linhas

amarelas), bancadas e pista de 3 corredores (velocidade de 40 metros). O espaço interior, é um espaço (sala) que se destina a danças, condição física, lutas, entre outros desportos ou matérias. O F3 corresponde a um espaço exterior, do qual está incluído um Campo de Futebol (42m x 20m - linhas verdes) ou um Campo de Andebol (42mx20m - linhas amarelas), uma Caixa de saltos (8,20mx2,85- Linha chamada Salto em Comprimento a 1m - linha chamada triplo a 5m e Pista de 4 corredores (60m - linhas brancas). O F4, tal como o F2 é dividido em dois espaços, um exterior e um interior. O espaço exterior contém dois Campos de Basquetebol (25mx15m - Linhas vermelhas) ou um Campo de Andebol/Futebol (42mx 25m - linhas amarelas) ou dois Campos de Voleibol (18mx9m - linhas amarelas). O espaço interior é destinado a aulas teóricas (Sala D16). Por fim, no F4 (figura 7) existe ainda um espaço exterior, este contém: 1 Campo de Basquetebol (42mx30m - Linhas brancas) e/ ou 1 Campo Voleibol (18mx9m - linhas amarelas).

Figura 5 – Sala Interior (F2)



Figura 6 - Pavilhão Gimnodesportivo (F1)



Figura 7 - Campo (F4)

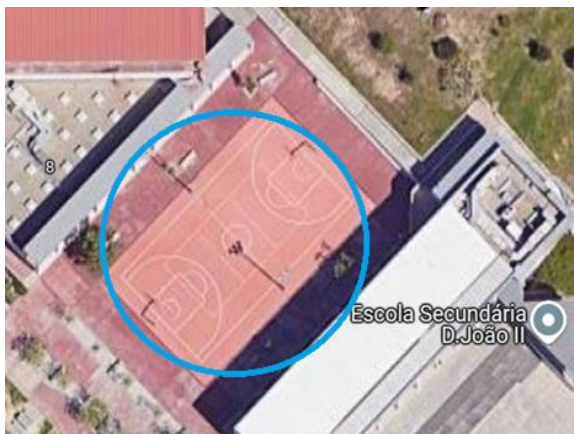


Figura 8 – Campos Exteriores



A escola da LT por sua vez, é composta por 4 espaços destinados à realização das aulas de EF, sendo 2 exteriores e 2 interiores. O primeiro espaço designa-se C1 (figura 10), e está integrado no intitulado Pavilhão Gimnodesportivo (pavilhão interior) (36m x 18m). Este pavilhão é composto por um Campo de Futsal/Andebol dessas medidas e três Campos Basquetebol (18m x 10m), um Campo de Voleibol (18m x 9m) e três Campos de Badminton (13,4m x 6,10m). Apesar deste ser destas dimensões, o

mesmo é dividido para que possa receber duas turmas ao mesmo tempo, ou seja, 1/3 da área total (C1), transformando-se assim em aproximadamente (15m x 20m). O segundo espaço C2 (figura 10) é dividido no Pavilhão e é composto por 2/3 da área total do mesmo, do qual contém dois campos de Basquetebol dos três existentes no pavilhão. O C3 corresponde a um espaço exterior, do qual está incluído um Campo de Futebol (35m x 16m) ou um Campo de Andebol das mesmas dimensões, uma Caixa de saltos (8,20m x 2,85m) e uma pista de 4 corredores (velocidade de 40 metros) à volta do campo. Também existe um campo de voleibol (sem marcações) atrás do campo de futebol/andebol. O espaço interior, em caso de clima prejudicial, é um espaço (galeria) que se destina a jogos de mesa/tabuleiro.

O C4, tal como o C3, é um espaço exterior, composto por dois espaços independentes cada um deles e ambos contém dois campos de Basquetebol e/ou Andebol/Futsal. Os dois Campos de Basquetebol medem (20m x 10m) e o Campo de Andebol/Futsal (20m x 10m). O espaço interior, em dias de chuva ou clima adverso é uma sala disponível naquele momento ou no auditório da escola.

Figura 9 - Campos Exteriores



Figura 10 – Espaços Interiores (Divididos o C1 e C2)



### 1.1.3 Caracterização dos Grupos de Educação Física

Na escola ESDJII, o Grupo de Educação Física, integrado no Departamento de Expressões, é composto por onze docentes (todos vinculados - dois por mobilidade), e durante o ano letivo 24/25 foi delegado pela Professora Áurea Miguel. A coordenadora do Departamento de Expressões da escola durante esse ano letivo foi a Professora M. Por se tratar de uma escola de 3º ciclo e secundário, todos os professores pertencem ao grupo de recrutamento 620.

A colaboração entre docentes constitui um pilar essencial para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional (Flores, 2021; Fullan, 2020; Lima, 2020). Os docentes que integravam este grupo foram sempre acessíveis e disponíveis, promovendo um ambiente de entajuda e colaboração ao longo do estágio para comigo. Mostraram-se recetivos a partilhar experiências de ensino e prestaram apoio sempre que necessário, o que contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento. O facto de ter sido aluno há muitos anos de alguns destes docentes facilitou a minha integração, permitindo uma relação mais próxima e um ambiente de confiança desde o início do processo de estágio.

A maioria do corpo docente, à exceção de dois que foram colocados por regime de mobilidade pertenciam ao quadro efetivo da escola, ou seja, grande parte destes professores têm bastante

experiência, o que também considero benéfico, pois consegui assistir a vários tipos de práticas e rotinas. Ainda assim, os outros docentes também partilharam os seus conhecimentos e a sua visão do ensino.

Outro aspeto bastante positivo é que, de entre os professores do grupo, todos tinham praticado ou eram naquela fase treinadores de diferentes desportos, o que me facilitava quando tinha dúvidas ao longo do processo do estágio.

Outros professores com cargos na escola:

- M - Coordenadora do Desporto Escolar da ESDJII, Responsável Grupo Equipa no DE, Coordenadora do DE, Elemento do Conselho Pedagógico;
- Á - Delegada de Grupo, Diretora de Turma, Responsável do Plano Formação Escola, Avaliadora Interna e Elemento da SADD - Seção avaliação desempenho docente, Elemento Conselho Pedagógico, Coordenadora ENES/ENEB - exames nacionais ensino secundário/básico, Responsável Grupo Equipa no DE;
- L - Diretor de Turma, Coordenador dos DT do Ensino Secundário, Elemento Conselho Pedagógico;
- F - Diretora de Turma, Coordenadora dos DT do Ensino Básico, Elemento do Ensino Especial, Elemento do Conselho Pedagógico, Responsável Grupo Equipa no DE, Elemento SADD, Avaliadora Externa;
- T - Diretor de Turma, Responsável Grupo Equipa no DE, Delegado de Segurança
- M - Diretor de Turma, Responsável Grupo Equipa no DE, Subdelegado de Segurança, diretor de instalações;
- A - Coordenadora Projetos Escola, Elemento Nacional do DE;
- M - Coordenadora de Departamento, Elemento do Conselho Pedagógico;
- J, C, D - Diretores de Turma, Responsáveis Grupo Equipa no DE.

Na escola LT, o grupo de Educação Física é composto por dez docentes (sete vinculados e três contratados), e durante o ano letivo 24/25 o delegado do grupo foi o meu orientador, o Professor Amândio Frias, e o coordenador do DE foi o professor B. Uma vez que a escola é de 2º e 3º ciclos, os professores são de dois grupos de recrutamento; nesta existiam sete docentes do 260 e três do 620.

Os docentes da escola da LT, à semelhança dos docentes da outra escola onde estagiei, receberam-me bem, ajudaram-me sempre que precisei, mostrando-se sempre disponíveis para responder às minhas dúvidas e dificuldades ao longo do tempo. À exceção de um professor que já havia conhecido enquanto aluno, não conhecia nenhum outro professor. Ainda assim, os professores foram recetivos e com sentido de partilha durante todo o ano. O grupo era constituído por professores com experiência, à exceção de um colega que se encontrava no seu primeiro ano de colocação na escola, o que também se revelou enriquecedor, possibilitando a partilha de diferentes visões e conhecimentos - não apenas sobre a prática pedagógica, mas também sobre aspetos burocráticos e administrativos.

Todos, sem exceção, demonstraram disponibilidade para partilhar as suas experiências, saberes e perspetivas, o que tornou o meu estágio ainda mais enriquecedor. Os cargos existentes no grupo de EF:

- A - Diretor de Turma, Delegado do Grupo de Educação Física, Responsável Grupo Equipa de Ténis de Mesa no DE;

- B - Diretor de Turma, Coordenador do DE e Gestor de Instalações, Responsável Grupo Equipa de Badminton e Futsal no Desporto Escolar;
- C - Responsável Grupo Equipa de Boccia no DE, Elemento da Equipa Secretariado de Exames, Elemento da Equipa Segurança;
- H - Diretor de Turma de 2 turmas, Responsável Grupo Equipa de Xadrez no DE, Coordenador da Equipa de Segurança;
- I - DT, Coordenadora do CFD Grupo Equipa de Golfe e DE Comunidades no DE;
- L - Diretora de Turma
- P - DT, Coordenador dos Manuais Digitais, Dinamizador do CFD de Golfe no DE;
- R - DT, Responsável Grupo Equipa de Atletismo e Basquetebol no DE, Elemento da Equipa de Avaliação Interna; A Professora D e Professor F foram os únicos no grupo que não tiveram nenhum cargo.

## **1.2 Caracterização das Turmas**

### Ensino Secundário: 10ºA

A turma do décimo A, pertencente ao curso de Ciências e Tecnologias terminou o ano letivo constituída por 25 alunos, entre os quais 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Ao longo dos períodos a turma foi perdendo alguns alunos para outras turmas devido a opções dos alunos em mudar de curso e caminhos académicos - ao todo foram cinco alunos. No sentido inverso, também contou com uma entrada de uma aluna proveniente de outra turma.

A turma conteve três alunos que nasceram fora de Portugal, dois nascidos no Brasil e um natural de Andorra, mas que não afetou em nada a sua integração, pois todos eles falavam português, inclusive o andorrano que veio para Portugal muito novo de idade. A turma teve uma média de idades de 15,6 anos e quatro alunos beneficiavam de MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

A turma terminou o ano letivo com três alunos com NSE, dois do sexo masculino e um do sexo feminino. Um dos alunos foi sinalizado no decorrer das aulas de Educação Física, após a observação de comportamentos que levantaram indícios compatíveis com o espectro do autismo, nomeadamente com características associadas à Síndrome de Asperger.

Enquanto professores de EF, fomos identificando padrões de interação e comportamentos que justificaram o encaminhamento do caso para análise pela equipa multidisciplinar da escola, nomeadamente:

Resistência em trabalhar em grupo, apresentando dificuldades em integrar-se espontaneamente com os colegas durante atividades cooperativas;

Dificuldades na transição da teoria para a prática, necessitando de instruções mais concretas e apoio individualizado para aplicar os conteúdos propostos;

Tendência para se isolar, evidenciada por comportamentos de isolamento (ex. uso do cabelo como barreira visual), de forma a evitar do contacto visual e interação social limitada.

Posteriormente, a docente de Educação Especial confirmou a sinalização em CT. A identificação destas dificuldades permitiu-nos ajustar estratégias de ensino-aprendizagem, nomeadamente através de instruções mais diretas, reforço positivo, tarefas bem instruídas e apoio na mediação da relação com os seus pares. Estas medidas visaram promover a inclusão e o sucesso do aluno no

contexto da turma.

O outro rapaz com NSE, somente a EF, está diagnosticado com a Doença de Perthes, uma condição ortopédica que afeta a cabeça do fêmur e condiciona significativamente a mobilidade da anca. Esta situação implica limitações na prática de atividade física, nomeadamente no que respeita a exercícios com impacto, corrida, saltos, mudanças bruscas de direção ou atividades que exijam grande amplitude de movimentos da anca.

Com base nesta condição clínica, e em articulação com a família e o próprio aluno, foi necessário procedermos à adaptação das tarefas em contexto de aula, garantindo a inclusão do aluno sem comprometer a sua condição física. As estratégias pedagógicas adotadas incluíram:

- Substituição de atividades com impacto por tarefas de baixo risco e adaptadas;
- Integração em papéis de observador, avaliador ou coordenador de grupo, promovendo o envolvimento sem esforço físico excessivo;
- Valorização da participação ativa dentro dos seus limites, reforçando o sentimento de pertença ao grupo-turma.

A gestão desta situação exigiu sensibilidade por parte da equipa docente, de modo a equilibrar a inclusão do aluno, sempre salvaguardando a sua saúde, promovendo ao mesmo tempo o seu desenvolvimento pessoal e social dentro da disciplina. Apesar disso a sua participação demonstrava sempre uma grande capacidade de resiliência e vontade em fazer o máximo que conseguia. A outra aluna com medidas, tratava-se de uma rapariga cujo as medidas universais estavam relacionadas com défice de atenção, contudo, a aluna recusou-se ao longo do ano de usufruir das mesmas.

A turma caracterizou-se por ser uma turma heterogénea tanto no comportamento como no empenho e desempenho. Na turma existiu um grupo muito empenhado e trabalhador, que se esforçava para atingir resultados, que estava atento nas aulas, e existiu outro grupo de alunos, um pouco menor em termos de número que acabou por desistir das notas, que conversava e distraía os colegas, prejudicando o bom funcionamento das aulas e aprendizagens. Contudo, na EF não se notava este tipo de atitude e comportamento. A turma, no que diz respeito às capacidades para a disciplina de EF, era também heterogénea, à semelhança das restantes disciplinas. Porém, no grupo minoritário que conversava, existiam alunos com grandes capacidades para a disciplina de EF. A turma no final do terceiro período terminou com sete alunos no Quadro de Mérito.

No geral, a gestão desta turma contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto docente, exigindo adaptações e reforçando a importância de estratégias individuais, mas também de abordagens coletivas e contextuais, ajustadas às dinâmicas e necessidades do grupo.

Figura 11 - Turma do 10<sup>º</sup>A



### 3º Ciclo: 7º4

A turma do sétimo quarto é uma turma do primeiro ano do terceiro ciclo e terminou o ano letivo com 23 alunos, constituída por 14 alunos do sexo masculino e 9 alunas do sexo feminino, com uma média de idades de 12,43 anos. Ao longo do ano letivo, três alunos foram transferidos para outras escolas. Além destes, uma outra aluna que nunca realizou nenhuma aula e que por esse motivo nunca tivemos contacto com a mesma, faltou sempre a todas as aulas, estava à espera de ter os dezoito anos de idade para abandonar a escola obrigatória.

A turma durante o ano letivo, teve duas entradas, de dois alunos (uma aluna e um aluno), oriundos de Angola. Estes alunos entraram na turma já no decorrer do segundo período e foram bem aceites pela turma, contudo ambos tiveram um comportamento e um empenho bastante diferenciados. A aluna mais nova que o aluno, com uma pré-disposição para o estudo, demonstrou uma resiliência em adaptar-se ao sistema de ensino português, ao contrário do aluno, com pouco interesse, precisava de melhorar o comportamento e inclusive teve alguma resistência em cumprir as regras estabelecidas. A turma possuiu muitos alunos de origem diferentes, quatro alunos repetentes, e dezoito alunos com MSAI, sendo todos eles universais, à exceção de um aluno que possuía também medidas seletivas. Ainda assim, a turma apenas tinha um aluno com NSE.

A turma apresentou alguns problemas de comportamento que foram sendo acompanhados e trabalhados ao longo do ano letivo pela DT. Verificaram-se comportamentos de inquietação e distração por parte de vários alunos, tendo-se mantido, em alguns casos, o incumprimento das regras definidas pela escola. Continuaram a observar-se momentos de agitação à entrada das aulas e situações de falta de pontualidade.

De um modo geral, tratou-se de uma turma assídua, embora se tenham registado alguns casos de absentismo significativo, com impacto no desempenho escolar. Identificaram-se hábitos fracos de estudo e uma necessidade generalizada de maior empenho e autonomia no processo de aprendizagem. Apesar disso, notou-se, no terceiro período, um esforço acrescido por parte de alguns alunos - um empenho que teria sido desejável ao longo de todo o ano letivo.

Na disciplina de EF, encontrámos uma turma também muito agitada, muito distraída, com muita conversa e brincadeiras entre pares e com hábitos fracos de responsabilidade e cooperação, registaram-se também muitos casos de faltas de material em que os professores em muitos casos não puderam tomar outras medidas, senão marcar faltas. A turma foi ao longo do ano muito heterogénea a nível de habilidades motoras e competências nas aulas de EF. No geral, este contexto evidenciou a importância da articulação com a DT e a criação de estratégias específicas para a gestão do comportamento e promoção da motivação dos alunos, particularmente nas aulas de EF.

Figura 12 - Turma do 7º4



## 2º Ciclo: 5º5

A turma do quinto quinta, terminou sendo constituída por 21 alunos, apesar de um deles ter abandonado o ensino, não tendo inclusive participado em nenhuma aula de EF. A turma durante o ano, teve a entrada de um aluno e uma saída de uma aluna. A turma era constituída por 11 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino e com uma média de idades de 9,19 anos.

Todos os alunos, à exceção de uma aluna cabo-verdiana e um natural do Brasil, eram portugueses. A entrada deste último ocorreu já durante o ano letivo, e a sua integração na turma revelou-se de gestão desafiante. A turma na sua constituição tinha apenas dois repetentes, o que criou uma certa homogeneidade a nível de idades. No total, na turma, cinco alunos tiveram direito às MSAI, o que demonstra uma pequena representação e terminou com onze alunos com medidas universais e duas alunas com medidas seletivas.

No CT os professores, argumentaram que a turma se revelou homogénea, assídua e pontual, com os alunos a revelarem responsabilidade e com bom acompanhamento por parte dos encarregados de educação. Nas aulas de EF e no decurso do ano, observaram-se algumas situações individuais que merecem destaque, dada a sua relevância para a dinâmica de grupo e para o processo de ensino-aprendizagem.

Verificou-se a presença de um aluno que repetiu por diversas vezes o ano de escolaridade, revelando desmotivação generalizada, fraco compromisso com a pontualidade, mas com ambição de transitar apesar do mínimo esforço para conseguir esse objetivo. No entanto, demonstrou limitações ao nível da execução prática, sendo evidente a dificuldade em realizar tarefas que exigissem coordenação motora, agilidade ou controlo corporal mais apurado. A sua performance prática baseava-se, em grande parte, na força, o que limitava a qualidade técnica das ações. Apesar disso, revelou-se participativo nas aulas, assumindo pontualmente outros papéis nos exercícios (como treinador, árbitro ou orientador de grupo), mostrando abertura para contribuir de forma positiva para a dinâmica da turma.

Outro aluno evidenciou sinais frequentes de frustração perante tarefas mais exigentes, assumindo atitudes pouco cooperativas, desvalorizando o esforço e, por vezes, adotando posturas de desistência precoce. Estas reações afetaram negativamente o seu envolvimento nas aulas e a sua relação com os seus pares. O aluno mostrava bom desempenho nas outras disciplinas, mas na EF o contrário - ainda assim conseguiu atingir a nota mínima positiva.

Uma das alunas abrangidas por medidas seletivas também demonstrou pouca energia nas aulas e em lidar com os desafios das tarefas propostas. Perante essas dificuldades, era comum recorrer a justificações ou desculpas para não participar, traduzindo uma atitude de desistência que requer acompanhamento e reforço positivo contínuo. Contudo, ao longo do ano, houve evolução na pré-disposição para a prática e o seu desempenho melhorou ligeiramente por consequência.

Por fim, um aluno que integrou a turma já com o ano letivo em curso revelou algumas dificuldades de adaptação. Observou-se um comportamento muito reservado, pouco participativo, com tendência a isolar-se e a “refugiar-se no seu próprio mundo”, o que dificultou a sua integração plena no grupo-turma e na própria dinâmica da escola. Tentámos estar perto dele e juntá-lo a perfis mais calmos e com o mesmo nível de aprendizagem para conseguir ter êxito nas tarefas.

Estas situações evidenciam a necessidade de uma atenção pedagógica diferenciada, que promova a inclusão, o bem-estar emocional e o desenvolvimento de competências sociais e académicas em todos os alunos.

Figura 13 - Turma do 5º5



### 1.3 Competências a Desenvolver

A formação docente requer uma postura reflexiva e adaptativa, sustentada por uma compreensão crítica das dimensões sociais e culturais do ensino (Caetano, 2023; Faria et al., 2023; Perrenoud, 2019; Shulman, 2021). No caso da Educação Física, essa formação assume uma amplitude particular, ao conjugar o desenvolvimento de competências motoras com o aperfeiçoamento de dimensões sociais, cognitivas e emocionais, fundamentais para a formação integral dos alunos.

Assim, é essencial que os cursos de formação inicial preparem futuros docentes capazes de contextualizar a sua prática pedagógica, articulando-a com as experiências dos alunos e com os desafios próprios da comunidade escolar. Deste modo, o professor em formação deve estar familiarizado com a realidade quotidiana da escola e com as condições sociais que influenciam o processo educativo.

O mundo atual exige dos professores competências diferentes daquelas valorizadas em anos anteriores. Assim, ao longo deste processo de estágio, espero ser capaz de enfrentar os desafios e construir uma identidade profissional ajustada às exigências contemporâneas, marcadas pelas constantes transformações sociais, culturais e educativas. Enquanto professor estagiário, sei que serei desafiado a vários níveis, sendo-me exigidas competências pedagógicas, relacionais, organizacionais e éticas.

No caso da Educação Física, esta responsabilidade adquire uma dimensão ainda maior. Ser professor não se resume ao domínio dos conteúdos teórico-práticos; implica a capacidade de refletir criticamente sobre a pedagogia, adaptando-a de forma construtiva às necessidades dos alunos e aos processos de mudança social e comportamental. É também meu dever promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que considere tanto o contexto individual como o coletivo, procurando responder aos desafios e obstáculos da comunidade escolar.

No final deste Estágio Supervisionado, através das experiências e vivências concretas, pretendo desenvolver competências fundamentais, tais como:

- Analisar e implementar atividades físicas e desportivas pré-estabelecidas, com base na teoria dos conhecimentos e princípios da prática esportiva;
- Esclarecer de maneira crítica e direta as situações técnicas, organizacionais e participativas;
- Adaptar de forma dinâmica as atividades pedagógicas ao ambiente social e escolar;
- Incorporar todos os alunos nas modalidades, independentemente das suas fragilidades,

preconceitos e adaptações;

- Organizar e planificar as aulas em diversos níveis e etapas, de acordo com cada ciclo e ano;
- Investir na introdução ou desenvolvimento dos desportos escolares;
- Possuir a habilidade de tomar decisões críticas diante de problemas complexos;
- Elaborar respostas e recorrer a reflexões de informação superficial ou incompleta, incluindo a consideração das consequências e responsabilidades a nível ético e social;
- Melhorar o desempenho das habilidades motoras e coordenativas gerais;
- Ter a habilidade de identificar, por meio de uma avaliação de diagnóstico, as particularidades de cada aluno e turma, empregando técnicas de aprovação para o êxito dos mesmos;
- Ser capaz de operacionalizar a transmissão dos conteúdos selecionando as atividades mais adequadas;
- Administrar de forma eficiente os recursos disponíveis (espaço, tempo, docentes, materiais, entre outros);
- Fomentar na promoção de hábitos de vida saudável aos alunos da instituição;
- Adotar práticas adequadas, de forma a adaptar de uma maneira fácil, objetiva e flexível às especificidades de cada circunstância;
- Conhecer os fundamentos de prescrição de programas de EF;
- Controlar as habilidades metodológicas específicas sobre desportos individuais e desportos coletivos;
- Fomentar a interação e comunicação com os profissionais;
- Criar envolvimento e compromisso com toda a documentação, incluindo projetos, programas, projetos, política específica para o setor/área, pesquisas, entre outros.;
- Desenvolver a capacidade de liderança, comunicação/linguagem e observação;
- Entender e desenvolver a importância das regras, rotinas, normas e orientações durante as diferentes fases das aulas;
- Aprender a analisar o ato didático;
- Estimular o pensamento crítico e a autorreflexão os alunos;
- Desenvolver a capacidade de organização de grupos e turma;
- Produzir e gerir o cumprimento de horários em todos os contextos;
- Ser capaz de adaptar em qualquer momento da aula ou fora de aula;
- Criar boas relações interpessoais com o restante pessoal docente e não docente;
- Saber ouvir e saber motivar.

Todas estas capacidades representam, para mim, a base da excelência, sendo fundamentais para alcançar êxito no trabalho com crianças e jovens. Torna-se, por isso, essencial desenvolvê-las ao longo do estágio e consolidá-las na futura prática docente.

A diversidade de contextos de ensino potencia o desenvolvimento de uma identidade profissional mais rica e reflexiva, sustentada na aprendizagem pela prática (Behets & Vergauwen, 2022; Darling-Hammond, 2021). Esta experiência permitiu-me vivenciar realidades distintas e desenvolver competências ajustadas a diferentes níveis de ensino.

## **2. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem**

Nesta área, estão integradas três dimensões centrais da prática pedagógica em Educação Física: o planeamento, o ensino e a avaliação. Estes pilares orientam o planeamento e a ação docente e traduzem-se em diferentes processos que vão desde a preparação do trabalho anual, do planeamento e reflexão das aulas, passando pela condução das situações de ensino-aprendizagem, até à análise da progressão dos alunos (Shulman, 1987; Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Ao longo do estágio, tive oportunidade de desenvolver estas três vertentes de forma articulada. O planeamento constituiu a base estruturante da intervenção, o ensino permitiu colocar em prática estratégias adaptadas às turmas e contextos, e a avaliação revelou-se fundamental para regular todo o processo, garantindo a coerência entre objetivos, métodos e resultados alcançados.

### **2.1 Planeamento**

O planeamento constitui um elemento-chave do processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um guia orientador da ação pedagógica e um instrumento de regulação contínua do trabalho docente. Segundo Bento (2003) e Libâneo (2013), planejar significa antecipar e organizar a intervenção pedagógica, prevendo objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação ajustadas à realidade educativa. No campo da Educação Física, esta etapa assume particular relevância devido à natureza prática da disciplina, exigindo uma organização criteriosa que assegure coerência entre os objetivos delineados e as experiências de aprendizagem.

De acordo com Padilha (2001) e Metzler (2017), o planeamento pode ser estruturado em três níveis complementares: macro, correspondente ao planeamento anual; meso, relativo às unidades didáticas; e micro, associado aos planos de aula. Esta estrutura hierarquizada permite ao professor manter uma linha de coerência entre a visão global do ano letivo e a execução prática de cada sessão.

#### **2.1.1 Planeamento Anual de Atividades**

O Planeamento Anual de Atividades constitui-se como documento orientador - nível macro da disciplina de EF, elabora-se no início de cada ano letivo pelos docentes do grupo disciplinar. De acordo com Rink (2014) e Siedentop e Tannehill (2020), o planeamento anual constitui o nível macro da organização didática da disciplina, definindo os objetivos gerais, as matérias a abordar, a sequência temporal das aprendizagens, os critérios de avaliação e a gestão dos espaços e recursos disponíveis.

No âmbito do Plano Anual de Atividades da Escola Secundária D. João II, foram calendarizadas diversas atividades desportivas e eventos escolares, envolvendo alunos de diferentes níveis de ensino. As principais atividades previstas encontram-se apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 1 - Plano Anual de Atividades da Escola Secundária D. João II

<b>Atividades Escola Secundária D. JOÃO II</b>
<u>1º Período</u>
27 de setembro - Dia Europeu do Desporto Escolar
11 de dezembro (manhã) – Corta-Mato, Inter-Turmas sem limites - Desporto Adaptado: Boccia, Goalball, Voleibol sentado
11 de dezembro (tarde) – Mega Sprint
12 de dezembro – Basquetebol 3x3 (Ensino Básico)
13 de dezembro – Futebol Feminino
16 de dezembro – Badminton
17 de dezembro – Basquetebol 3x3 (Ensino Secundário)
<u>2º Período</u>
1 abril – Futsal Masculino (11º e 12º anos) e Futsal Feminino (Ensino Secundário)
2 abril – Andebol 5x5 (Ensino Básico) e Andebol 7x7 (Ensino Secundário)
3 abril – Voleibol 4x4 (Ensino Básico) e Voleibol 6x6 (Ensino Secundário)
<u>3º Período</u>
9 junho – Futebol (10º anos)
11 junho – Andebol 4Kids (7º e 8º anos)
12 junho – Futebol (7º anos)

À semelhança da Escola Secundária D. João II, a Escola Básica Luísa Todi promoveu diversas atividades desportivas integradas no seu PAA, dinamizadas ao longo dos dois primeiros períodos letivos. No 3º período, não foram realizadas atividades no âmbito do PAA, devido à calendarização das avaliações e à preparação de final de ano. As iniciativas desenvolvidas encontram-se apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 2 - Plano Anual de Atividades da Luísa Todi

<b>Atividades Luísa Todi</b>
<u>1º Período</u>
25 de setembro - Dia Nacional do Desporto Escolar
11 de dezembro - Torneio Futebol (inter-turmas), para 2º e 3º ciclos
12 de dezembro - Torneio de Basquetebol (inter-turmas 3x3), para o 3º ciclo e 6ºano
13 de dezembro - Encontro de Atletismo (corrida de velocidade - 40 metros, salto em comprimento e salto em altura), para o 2º e 3º ciclos e lançamento do peso, apenas para o 3º ciclo
16 de dezembro - Corta-mato escolar para os alunos de 4ºano do 1º ciclo, 2º e 3º ciclos
17 de dezembro - Torneio de Xadrez para o 2º e 3º ciclos e Finais de Futebol
<u>2º Período</u>
31 de março - Torneio de Andebol (torneio inter-turmas), para os 2º e 3º ciclos
1 abril - Torneio de Voleibol (torneio inter-turmas) 2º ciclo 2x2 e 3º ciclo 4x4
2 abril - Torneio de Badminton, para os 2º e 3º ciclos
3 abril - Torneio de Ténis de Mesa, para os 2º e 3º ciclos e “Gincana de Bicicletas”
4 abril – Finais do Torneio de Andebol

No contexto das práticas pedagógicas contemporâneas, o planeamento tende a adotar modelos flexíveis que conciliam previsibilidade e adaptação. O modelo por etapas, amplamente defendido por Rosado (1999) e recentemente aprofundado por MacPhail, Halbert e O'Sullivan (2018), estrutura o ano em três fases: (1) introdução e avaliação diagnóstica; (2) desenvolvimento e consolidação das aprendizagens; e (3) aperfeiçoamento e avaliação sumativa. O modelo misto combina características dos modelos por blocos e por etapas, integrando momentos concentrados com distribuições temporais mais prolongadas. Esta abordagem é especialmente útil para responder a contingências escolares como greves, condições meteorológicas ou limitação de espaços, ao permitir ajustes na sequência das atividades e reorganização de blocos de conteúdo (Gonçalves, s.d.; Zhang et al., 2024).

Em ambas as escolas, o planeamento anual seguiu esta lógica por etapas, ajustando-se à disponibilidade dos espaços e às necessidades das turmas. Este modelo permitiu estruturar o ensino de forma progressiva, garantindo a consolidação das aprendizagens e a coerência entre os objetivos pedagógicos e a avaliação. Na ESDJII, o grupo de EF definiu no início do ano letivo um conjunto de objetivos orientadores, centrados na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, na melhoria das competências motoras e na valorização de atitudes e valores como o respeito, a cooperação e a responsabilidade. Estes princípios estiveram presentes tanto nas aulas como nas atividades de complemento curricular, nomeadamente o Desporto Escolar, nas competições inter-turmas e em outros momentos de promoção para a prática regular de atividade física. O planeamento anual da disciplina foi estruturado em três períodos letivos e articulado com o calendário escolar e as metas do PAA, prevendo fases distintas de aprendizagem, revisão, consolidação e avaliação. Para uma melhor compreensão da distribuição das modalidades e das aulas ao longo do primeiro período, apresenta-se de seguida a planificação utilizada para a turma do 10ºA, onde se encontram descritas as unidades temáticas, as competências específicas e os momentos de avaliação.

Figura 14 - Planificação do 1º período da turma 10ºA

PLANIFICAÇÃO				1º período				10º A / H				EF 2024-2025			
23/set	nº 1/2	F2	25/set	nº 3/4	F2	30/set	nº 5/6	F4	2/out	nº 7/8	F4				
<b>ATLETISMO 1</b> Corrida de resistência; <b>ANDEBOL 1</b> Passe/receção; Remate; Jogo 3x2 <b>DANÇA 1</b> Aprendizagem da coreografia da dança tradicional <b>CF 1</b>			<b>ATLETISMO 2</b> Corrida de resistência; <b>ANDEBOL 2</b> Passe/receção; Remate; Jogo 3x2 deslocamentos ofensivos; <b>DANÇA 2</b> Treino da coreografia da dança tradicional - <b>CF 2</b>			<b>ATLETISMO 3</b> Corrida de resistência; velocidade (3) partida blocos; <b>BASQUETEBOL 1</b> drible progressão, lançamento na passada, passe e corte 2x0; jogo 3x3 <b>ORIENTAÇÃO 1</b> legendas, sinalética, percurso de 8 pts			<b>ATLETISMO 4</b> Corrida de resistência; velocidade barreiras (1) <b>BASQUETEBOL 2</b> drible progressão, lançamento na passada, passe e corte 2x1; jogo 3x3 <b>ORIENTAÇÃO 2</b> legendas, sinalética, percurso de 8 pts						
7/out	nº /	F1	9/out	nº 9/10	F1	14/out	nº 11/12	F3	16/out	nº 13/14	F3				
<i>consulta</i>			<b>VOLEIBOL 1</b> Passe, manchete, serviço por baixo; Jogo 3x3, regras <b>BADMINTON 1</b> Serviço, Jogo 1x1, regras <b>MINITRAMPOLIM 1/PARALELAS 1</b> S. extensão e engrupado; Balanços, abertura/fecho, saída; <b>CF 3</b>			<b>ATLETISMO 5</b> Corrida de resistência, corrida de velocidade(1), salto comprimento (1); <b>FUTEBOL 1</b> passe/receção; condução de bola; remate; Jogo 2x2 - desmarcação, enquadramento Ofensivo; <b>CF 4</b>			<b>ATLETISMO 6</b> Corrida de resistência, corrida de velocidade (2), salto comprimento (2); <b>FUTEBOL 2</b> passe/receção; condução de bola; remate; Jogo 2x2 - desmarcação, enquadramento Ofensivo; <b>CF 5</b>						
21/out	nº 15/16	F2	23/out	nº 17/18	F2	28/out	nº 19/20	F4	30/out	nº 21/22	F4				
<b>ATLETISMO 7</b> Corrida de resistência; <b>ANDEBOL 3</b> Passe/receção; Remate; Jogo 3x2 deslocamentos ofensivos; <b>DANÇA 3</b> Treino da coreografia da dança tradicional - <b>CF 6</b>			<b>ATLETISMO 8</b> Corrida de resistência; <b>ANDEBOL 4</b> Passe/receção; Remate; Jogo 3x2 deslocamentos ofensivos; <b>DANÇA 4</b> Treino da coreografia da dança tradicional - <b>CF 7</b>			<b>ATLETISMO 9</b> Corrida de resistência; velocidade barreiras (2) <b>BASQUETEBOL 3</b> drible progressão, lançamento na passada, passe e corte 3x1; jogo 3x3 <b>ORIENTAÇÃO 3</b> legendas, sinalética, percurso de 10 pts			<b>ATLETISMO 10</b> Corrida de resistência; velocidade barreiras (3) <b>BASQUETEBOL 4</b> drible progressão, lançamento na passada, passe e corte 3x2; jogo 3x3 <b>ORIENTAÇÃO 4</b> legendas, sinalética, percurso de 12 pts						
4/nov	nº 23/24	F1	6/nov	nº 25/26	F1	11/nov	nº 27/28	F3	13/nov	nº 29/30	F3				
<b>VOLEIBOL 2</b> Passe, manchete, serviço por baixo; Jogo 3x3, 4x4, regras <b>BADMINTON 2</b> Serviço, Jogo 1x1, regras <b>MINITRAMPOLIM 2/PARALELAS 2</b> S. extensão, engrupado, 1/2 volta; Balanços, abertura/fecho, saída; <b>CF 8</b>			<b>VOLEIBOL 3</b> Passe, manchete, serviço por baixo; Jogo 2x2, 4x4, regras <b>BADMINTON 3</b> Serviço, Jogo 1x1, regras <b>MINITRAMPOLIM 3/PARALELAS 3 - CF 9</b> S. extensão, engrupado, 1/2 volta; deslocamentos, Balanços, abertura/fecho, saída;			<b>ATLETISMO 11</b> Corrida de resistência, corrida de velocidade (4), salto comprimento (3); <b>FUTEBOL 3</b> passe/receção; condução de bola; finta remate; Jogo 3x2 - desmarcação, enquadramento Ofensivo; <b>CF 10</b>			<b>ATLETISMO 12</b> Corrida de resistência, corrida de velocidade (5), salto comprimento (4) <b>Avaliação</b> ; <b>FUTEBOL 4</b> passe/receção; condução de bola; finta remate; Jogo 3x3 - desmarcação, enquadramento Ofensivo; <b>CF 11</b>						

PLANIFICAÇÃO				1º período				10º _____				EF 2024-2025			
18/nov	nº 31 / 32	F2		20/nov	nº 33 /34	F2		25/nov	nº 35 / 36	F4		27/nov	nº 40 / 41/ 42	F4	
<b>ANDEBOL 5</b> Passe/receção; Remate; Jogo 4x3 deslocamentos ofensivos; <b>DANÇA 5</b> coreografia da dança tradicional <b>AVAL</b> <b>CF 12</b> Senta e alcança , flexões, abd <b>AVAL</b>				<b>ANDEBOL 6</b> Passe/receção; Remate; <b>AVAL</b> Jogo 4x3 <b>AVAL</b>				<b>BASQUETEBOL 5</b> drible progressão, lançamento na passada, passe e corte 3x2; jogo 3x3 <b>ORIENTAÇÃO 5</b> legendas, sinalética, percurso de 12 ptos				<b>Visita de estudo / Aula Exterior</b>			
2/dez	nº 31 / 32	F1		4/dez	nº ____ / ____	F1		9/dez	nº ____ / ____	F3		11/dez	nº ____ / ____	F3	
<b>VOLEIBOL 4</b> Passe, manchete, serviço por baixo; Jogo 2x2 4x4, regras <b>Aval GT</b> <b>BADMINTON 4</b> Serviço, GT, Jogo 2x2, regras <b>MINITRAMPOLIM 3/PARALELAS 3 Aval</b>				<b>VOLEIBOL 5</b> Passe, manchete, serviço por baixo; Jogo 2x2, 6x6, regras <b>Aval Jogo</b> <b>BADMINTON 5</b> Serviço, GT, Jogo 2x2, regras <b>AVAL</b>				<b>ATLETISMO 13</b> Corrida de resistencia, corrida de velocidade (6) 40 MT <b>Avaliação;</b> <b>FUTEBOL 5</b> passe/receção; condução de bola;finta remate; <b>AVAL</b> Jogo 3x3 - e 5x5 - desmarcação, enquadramento Ofensivo;				<b>ATLETISMO 15</b> Corrida de resistencia, <b>milha Avaliação;</b> <b>FUTEBOL 6</b> passe/receção; condução de bola;finta remate; <b>AVAL</b> Jogo 3x3 - e 5x5			
16/dez	nº ____ / ____	F2	X	nº ____ / ____	F2	X	nº ____ / ____	F4	X	X	F4	X	X	F4	
<b>Torneios InterTurmas</b>															
X	X	F1	X	X	F1	X	X	F3	X	X	F3	X	X	F3	

Durante o estágio, participei ativamente neste processo, colaborando na elaboração e implementação, ajustando o planeamento às condições reais - como a rotação dos espaços, a disponibilidade de materiais, as condições meteorológicas e a evolução dos alunos. Esta flexibilidade revelou-se fundamental para manter a coerência entre o planeamento previsto e a prática efetiva, garantindo a continuidade das aprendizagens mesmo perante imprevistos.

Na escola LT, a estrutura organizativa da disciplina seguiu a mesma lógica de articulação com o PAA e com o Projeto Educativo da escola. O grupo de EF definiu como metas prioritárias o desenvolvimento global dos alunos, a promoção de hábitos de vida saudáveis e o reforço de competências sociais e motoras. Apesar das diferenças de ciclo e faixa etária, o planeamento manteve-se sustentado nas três áreas de avaliação - Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos - e foi igualmente distribuído pelos três períodos letivos, contemplando momentos de introdução, aprendizagem, consolidação e avaliação.

Nas turmas acompanhadas, o planeamento assumiu um carácter flexível, sendo reajustado de acordo com o diagnóstico inicial e a evolução observada ao longo do ano. A planificação teve em consideração as dificuldades dos alunos e comportamentais de todos, ajustando o tempo dedicado a determinadas modalidades e promovendo o uso de estratégias diversificadas para garantir o envolvimento e a progressão de todos os alunos.

Em ambas as escolas, o planeamento revelou-se um processo dinâmico e colaborativo, que exigiu uma constante articulação entre o grupo disciplinar, o estagiário e os professores orientadores. A experiência em contextos distintos (ensino básico e o secundário) permitiu-me compreender as diferenças nas organizações, nas prioridades pedagógicas e na gestão dos recursos, reforçando a importância da flexibilidade, da planificação partilhada e da coerência com os princípios definidos.

Para melhor compreender a organização das aulas e o planeamento das diferentes modalidades, foi elaborado um quadro de caracterização dos espaços de lecionação, onde se identificam as condições, dimensões e matérias prioritárias associadas a cada local. Este documento permitiu-nos estruturar a distribuição das aulas, tendo em conta os recursos disponíveis e as condições de cada escola. Nele, apresentam-se os tipos de espaços, dimensões e marcações como já referido anteriormente, mas fundamentalmente estão definidas as matérias a lecionar em cada espaço. Na ESDJII até estão

definidas o nº de aulas a lecionar em cada espaço.

Figura 15 - Caracterização dos Espaços de Lecionação e Modalidades da LT

<p><b>C1</b> + <b>C2</b> (Interior)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Pavilhão Gimnodesportivo (pavilhão interior) (36m x 18m).</li> <li>É composto por um campo de Andebol / Futsal (36m x 18m).</li> <li>Três Campos de Basquetebol (18m x 10m).</li> <li>Um campo de Voleibol (18m x 9m).</li> <li>Três Campos de Badminton (13,40m x 6,10m).</li> <li>O C1 que equivale a 1/3 do Pavilhão.</li> <li>O C2 que equivale a 2/3 do Pavilhão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ginástica</li> <li>Jogos lúdicos</li> <li>Dança</li> <li>FitEscola</li> <li>Voleibol</li> <li>Badminton</li> <li>Futsal</li> <li>Basquetebol</li> <li>Jogos lúdicos</li> <li>FitEscola</li> </ul>
<p><b>C3</b> (Exterior) + Galeria (Quando chove) (Interior)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um Campo de Futebol (35m x 16m) ou um Campo de Andebol (35m x 16m).</li> <li>Uma Caixa de Saltos.</li> <li>Duas pistas de Velocidade de 50m.</li> <li>Uma pista de 4 corredores com aproximadamente 160m.</li> <li>Uma rede de Voleibol sem campo ainda marcado com linhas.</li> <li>Caso chova, o professor que está neste espaço pode usufruir de um espaço interior (galeria), onde se pode realizar jogos de mesa/tabuleiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Futebol</li> <li>Andebol</li> <li>Atletismo</li> <li>Orientação</li> <li>Jogos Pré-Desportivos</li> </ul>
<p><b>C4</b> (Exterior)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O C4 está dividido entre dois locais separados por uma rede.</li> <li>Cada local tem um Campo de Andebol ou Futebol (20m x 10m).</li> <li>Um Campo de Basquetebol (20m x10m).</li> <li>Caso chova, o professor que estiver a lecionar neste espaço irá para uma sala ou para o auditório da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Basquetebol</li> <li>Andebol</li> <li>Futebol</li> <li>Orientação</li> <li>Jogos Pré-Desportivos</li> </ul>
<p><b>Ordem de Rotação dos Espaços: C1 - C2 - C3 - C4</b></p> <p>Funciona 1 professor por cada espaço desportivo.</p>		
<p>No caso de condições climatéricas desfavoráveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O C3 tem a Galeria e o C4 irá para uma sala ou para o auditório.</li> <li>Caso o C1 ou C2 esteja livre, quem está no C3 tem prioridade na ocupação do espaço.</li> </ul>		

Figura 16 – Planificação 10º Ano

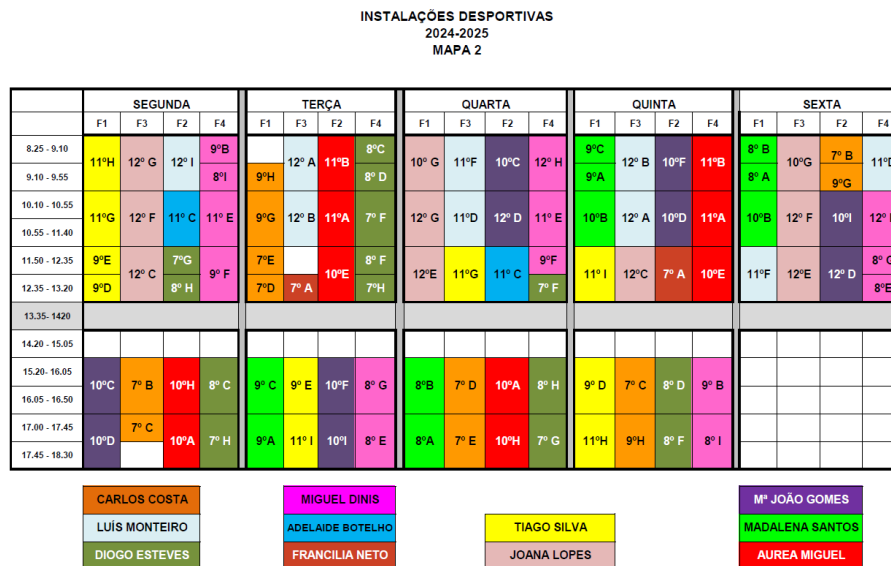
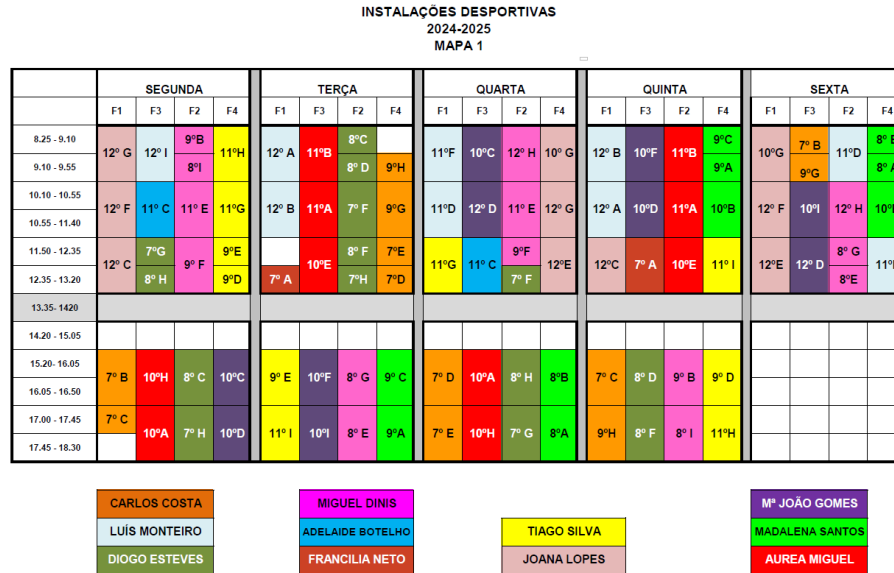
	Espaço /nº Aulas de 90'			
	F1	F2	F3	F4
1º P	5	6	5	5
2º P	5	6	5	6
3º P	3	3	4	3
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>14</b>
<b>56</b>				

F1	
Voleibol	Badminton
Salto comprimento	Padel
ginastica solo	Paralelas
G. Acrobática	Barra fixa
Minitrampolim	Plinto
F3	
Futebol	Corrida Barreiras
Andebol	Salto comprimento
Corrida resistencia	Tripto salto
Corrida Velocidade	Estafetas
F2	
dança social	G. Acrobática
dança tradicional	Corrida resistencia
Ténis de mesa	Futebol
	Andebol
F4	
Basquetebol	Corrida Barreiras
Orientação	Corrida resistencia
softball	
Freesby	

Para além do referido anteriormente, o Mapa de Rotações constituiu um elemento fundamental no planeamento do ano letivo e das respetivas aulas, uma vez que é a partir deste documento que cada

professor define o espaço destinado às suas aulas e organiza a sua ação pedagógica. A distribuição e rotatividade dos espaços foram realizadas da seguinte forma:

Figura 17 - Mapas de Rotações das Instalações Desportivas ESDJII



INSTALAÇÕES DESPORTIVAS  
2024-2025  
MAPA 4

	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA			
	F1	F3	F2	F4	F1	F3	F2	F4	F1	F3	F2	F4	F1	F3	F2	F4	F1	F3	F2	F4
8.25 - 9.10																				
9.10 - 9.55	12° I	9° B	11° H	12° G	11° B	8° C		12° A	10° C	12° H	10° G	11° F	10° F	11° B	9° C	12° B	7° B	11° D	8° B	10° G
10.10 - 10.55		8° I			8° D	9° H											9° G		8° A	
10.55 - 11.40	11° C	11° E	11° G	12° F	11° A	7° F	9° G	12° B	12° D	11° E	12° G	11° D	10° D	11° A	10° B	12° A	10° I	12° H	10° B	12° F
11.50 - 12.35	7° G	9° F	9° E		10° E	8° F	7° E		11° C	9° F			7° A	10° E	11° I	12° C	12° D	8° G	11° F	12° E
12.35 - 13.20	8° H	9° F	9° D		7° H	7° D	7° A			7° F	12° E	11° G						8° E		
13.35 - 14.20																				
14.20 - 15.05																				
15.20 - 16.05	10° H	8° C	10° C	7° B	10° F	8° G	9° C	9° E	10° A	8° H	8° B	7° D	8° D	9° B	9° D	7° C				
16.05 - 16.50																				
17.00 - 17.45	10° A	7° H	10° D	7° C	10° I	8° E	9° A	11° I	10° H	7° G	8° A	7° E	8° F	8° I	11° H	9° H				
17.45 - 18.30																				

CARLOS COSTA  
LUÍS MONTEIRO  
DIOGO ESTEVES

MIGUEL DINIS  
ADELAIDE BOTELHO  
FRANCILIA NETO

TIAGO SILVA  
JOANA LOPES

M<sup>o</sup> JOÃO GOMES  
MADALENA SANTOS  
AUREA MIGUEL

INSTALAÇÕES DESPORTIVAS  
2024-2025  
MAPA 3

	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA			
	F1	F3	F2	F4	F1	F3	F2	F4	F1	F3	F2	F4	F1	F3	F2	F4	F1	F3	F2	F4
8.25 - 9.10	9° B	11° H	12° G	12° I	8° C			12° A	12° H	10° G	11° F	10° C	11° B	9° C	12° B	10° F	11° D	8° B	10° G	7° B
9.10 - 9.55	8° I				8° D	9° H											8° A			9° G
10.10 - 10.55	11° E	11° G	12° F	11° C	7° F	9° G	12° B	11° A	11° E	12° G	11° D	12° D	11° A	10° B	12° A	10° D	12° H	10° B	12° F	10° I
10.55 - 11.40		9° E			8° F	7° E			9° F								8° G			
11.50 - 12.35	9° F	9° D	12° C	8° H	7° H	7° D	7° A	10° E	7° F	12° E	11° G	11° C	10° E	11° I	12° C	7° A	8° E	11° F	12° E	12° D
12.35 - 13.20																				
13.35 - 14.20																				
14.20 - 15.05																				
15.20 - 16.05	8° C	10° C	7° B	10° H	8° G	9° C	9° E	10° F	8° H	8° B	7° D	10° A	9° B	9° D	7° C	8° D				
16.05 - 16.50																				
17.00 - 17.45	7° H	10° D	7° C	10° A	8° E	9° A	11° I	10° I	7° G	8° A	7° E	10° H	8° I	11° H	9° H	8° F				
17.45 - 18.30																				

CARLOS COSTA  
LUÍS MONTEIRO  
DIOGO ESTEVES

MIGUEL DINIS  
ADELAIDE BOTELHO  
FRANCILIA NETO

TIAGO SILVA  
JOANA LOPES

M<sup>o</sup> JOÃO GOMES  
MADALENA SANTOS  
AUREA MIGUEL



Figura 20 - Calendário e Interrupções Letivas LT

**CALENDÁRIO DE ROTAÇÃO DE 4 ESPAÇOS**  
ANO LETIVO 2024 / 2025

MÊS	ROTAÇÃO	DATA	
Setembro	1	16/09 a 20/09	1º PERÍODO
	2	23/09 a 27/09	
	3	30/09 a 04/10	
	4	07/10 a 11/10	
Outubro	1	14/10 a 18/10	
	2	21/10 a 25/10	
	3	28/10 a 31/10	
	4	04/11 a 08/11	
Novembro	1	11/11 a 15/11	
	2	18/11 a 22/11	
	3	25/11 a 29/11	
	4	02/12 a 10/12	
Dezembro	Atividades	11/12 a 17/12	
Janeiro	1	06/01 a 10/01	2º PERÍODO
	2	13/01 a 17/01	
	3	20/01 a 24/01	
	4	27/01 a 31/01	
Fevereiro	1	03/02 a 07/02	
	2	10/02 a 14/02	
	3	17/02 a 21/02	
	4	24/02 a 28/02	
Março	1	06/03 a 07/03 Carnaval	
	2	10/03 a 14/03	
	3	17/03 a 21/03	
	4	24/03 a 28/03	
	Atividades	31/03 a 04/04	
Abril	1	22/04 a 24/04	3º PERÍODO
	2	28/04 a 02/05	
Maio	3	05/05 a 09/05	
	4	12/05 a 16/05	
	1	19/05 a 23/05	
	2	26/05 a 30/05	
Junho	3	02/06 a 06/06	
	4	09/06 a 13/06	

**INTERRUPÇÕES LETIVAS**

INTERRUPÇÕES	INÍCIO	TERMO
1º (NATAL)	18 de dezembro	03 de janeiro
2º (CARNAVAL)	03 de março	05 de março
3º (PÁSCOA)	07 de abril	21 de abril

Por último, e não menos importante, de forma a registrar a presença e participação dos alunos ao longo do ano letivo, foi elaborado um mapa de assiduidade. Este documento permitiu acompanhar a frequência das aulas e identificar eventuais faltas ou justificações. Foi utilizado sempre o mesmo modelo para todos os períodos e turmas.

Figura 21 - Exemplo de Mapa de Assiduidade

10ºA		REGISTO DE ASSIDUIDADE EF 3º PERÍODO 2024-25 - 2ºf /4ºf																OBS.
NR	NOME	ABRIL				MAIO								JUNHO				
		24/04/25	28	30	5	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11		
		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
1		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
2		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
3		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
4		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
5		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
6		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
8		X	X	FJ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
9		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
10		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
11		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
12		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
13		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
15		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
16		X	X	FJ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
17		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
18		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
19		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
20		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
23		X	X	FJ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
24		X	X	FJ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
25		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
26		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
29		X	X	FJ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
30		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
31		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
		F3	F3	F2	F2	F3	F3	F2	F2	F4	F4	F1	F1	F3	F3	F2	F2	
		MAPA 1	MAPA 2	MAPA 1	MAPA 2	MAPA 3	MAPA 4	MAPA 1	MAPA 2									

### 2.1.2 Planos de Aula

O plano de aula constitui uma ferramenta pedagógica essencial no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor estruturar a sua intervenção de forma intencional, coerente e ajustada às características dos alunos e da turma. De acordo com Libâneo (2021), planejar uma aula implica definir objetivos, selecionar conteúdos, escolher métodos e estratégias e antecipar formas de avaliação adequadas às condições concretas de ensino. Já Rink e Hall (2018) referem que o planeamento da aula é um instrumento dinâmico, que deve orientar a prática docente e garantir uma aprendizagem progressiva e significativa, sem comprometer a flexibilidade e a adaptação ao contexto real. Por sua vez, Mesquita e Graça (2019) defendem que o plano deve servir como guia de ação pedagógica, permitindo estruturar as etapas da aula, prever as interações e promover o desenvolvimento equilibrado das dimensões motora, cognitiva e socio afetiva. Assim, a elaboração de cada plano deve refletir um pensamento pedagógico intencional, mas também aberto à improvisação e ao reajuste, sempre que necessário.

Em ambas as escolas, a planificação das aulas foi elaborada semanalmente, em articulação com o roulement e com o planeamento definido pelos professores. Cada plano de aula foi concebido com base na observação e reflexão das práticas das turmas, nos resultados da avaliação diagnóstica e formativa e nas metas delineadas para cada período. A estrutura adotada seguiu o modelo clássico tripartido, contemplando:

- Parte inicial - destinada à preparação física e mental dos alunos, com atividades de aquecimento e contextualização dos objetivos (ligação à última aula);
- Parte fundamental - onde se desenvolviam as tarefas específicas de cada modalidade, articulando os conteúdos técnicos, táticos e atitudinais (manter os alunos o maior tempo possível em prática);
- Parte final - dedicada ao retorno à calma, análise da sessão e momentos breves de reflexão ou feedback coletivo (ligação à próxima aula).

Durante a lecionação, tivemos especial atenção ao deslocamento do professor no espaço, de modo a garantir uma observação eficaz e proximidade com os alunos, à qualidade e quantidade do feedback fornecido, procurando que fosse claro e motivador, ao clima de aula, promovendo um ambiente de respeito e cooperação, à linguagem utilizada - adaptada à faixa etária e ao nível de compreensão dos



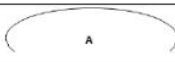



alunos e à gestão do tempo, assegurando a máxima eficiência e tempo útil de prática.



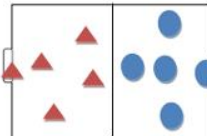

Durante o estágio, compreendemos que a eficácia dos planos de aula dependia da sua adaptação às condições reais, nomeadamente ao tempo disponível (aulas de 50 minutos eram muito diferentes de 90 minutos), ao número de alunos, às condições meteorológicas e aos recursos materiais existentes. Estas variáveis exigiram uma postura constante de reajuste, capacidade de adaptação e uma atenção permanente à gestão da disciplina, ao clima de aula e à motivação dos alunos.

Tal como sublinham García-Peñalvo et al. (2020), o planeamento eficaz em contextos educativos deve integrar práticas flexíveis, capazes de responder à diversidade e de promover o envolvimento de todos os alunos. De forma geral, os planos de aula foram elaborados com um enfoque pragmático e reflexivo, articulando objetivos pedagógicos, métodos ativos e estratégias diferenciadas de ensino. Em conformidade com Darido e Souza (2021), os planos de aula foram entendidos não como documentos fixos, mas como instrumentos de regulação e reflexão contínua, que nos apoiaram na construção de experiências de aprendizagem significativas e inclusivas.

O modelo de plano de aula utilizado é o apresentado abaixo:

Figura 22 - Exemplo de Plano de Aula

PLANO DE AULA			
		Aula Nº: _____ Turma: 10ªA Espaço: F3	Data: 30-4-25 (3º Período) Duração: 90 minutos Hora: 15h20
Professor Estagiário: Pedro Cancela		Professora Orientador Cooperante: 	
<b>Conteúdos / Objetivos da aula</b> Grupos por níveis: 2 no atletismo + 2 no futebol (depois trocam) <b>Futebol</b> ✓ Consolidação dos princípios específicos de jogo (1º e 2º of. + 1º def.) ✓ Consolidação dos princípios gerais de jogo em situação de 5x5 <b>Atletismo</b> ✓ Consolidação/Revisão da Corrida de estafetas (técnica ascendente) ✓ Iniciação ao salto em comprimento		<b>Recursos Materiais</b> - Mecos/bases (futebol e estafetas) - 9 bolas futebol - Fitas/coletes - 3 Testemunhos - Papel com as fases salto em comprimento - Ancinho	
Parte Inicial			
Descrição da tarefa / Objetivos específicos	Organização visual / Feedback	Críticos êxito	T
Tempo de os alunos equiparem e chegarem ao espaço.	---	---	5'
Introdução à sessão Chamada + conversa com os alunos para explicar a organização da aula e as temáticas que vamos trabalhar. ✓ Mobilidade Articular - Um aluno ou aluna assume - a turma faz. ✓ Aquecimento Específico Técnica individual com bola (GT) - várias variantes de relação com a bola entre as quais também: condução de bola, passe e dribles/finta. (Futebol) O aluno/a realiza a tarefa definida pelo professor, entrega ao colega e fica no lugar deste.	  FB: Apelar ao GT e concentração; pode dizer o nome do/a colega para este receber a bola. Grupos de três (x10) - 2 no lugar onde está a bola e 1 no lado ao oposto.	Organização por grupos; Organização pelas estações. - Mobilidade articular e dinâmicos > + grupos musculares requisitados na aula. - Evidenciar as determinantes técnicas principais.	5' (10') 15' (25')
Parte Principal			
Descrição da tarefa / Objetivos específicos	Organização visual / Feedback	Críticos êxito	T
<b>1ª Estação</b> Corrida de velocidade - estafetas: compreender e executar a transmissão do testemunho através da técnica ascendente. Conseguir fazer a transmissão de forma eficiente e continua entre pares. 1v: grupos de 4 passam o testemunho com espaçamento 10m (para terem a noção do aceleração); (2x) 2v: já posicionados ao longo da pista, com marcas de zona de transmissão; (1x) 3v: igual posicionados por toda a pista, faz competição. (2x)	 FB: Braço estendido e mão bem posicionada! De baixo para cima a entrega, mão contrária!	O braço do receptor completamente estendido à retaguarda, atrás da bacia; ter a mão aberta e o dedo polegar afastado, com a palma da mão virada para trás e os dedos rígidos, para receber nesse "encaixe" o testemunho; O transmissor corre mais rápido possível e entrega na mão contrária do R: "tomar" - "pega" - "vai"!	25' (50')
<b>2ª Estação</b> Salto em comprimento. 1v: saltos horizontais fora da caixa de areia e com os dois pés (3x); 2v: saltos ao pé-cosinho o mais longe possível (2 com o pé direito e 2 com o pé esquerdo) - identificar o pé dominante, ou seja, mais forte; 3v: consoante o pé mais forte, saltas para a caixa de areia (na lateral) 3 vezes; 4v: Dois passos e saltas para a caixa de areia	 FB: Tomar consciência do próprio corpo; coordenação, força e ritmo, definir o pé dominante.	Corrida de balanço com aproximadamente 10 passos; A perna da chamada da impulsão é a mais forte; Elevação do joelho da perna LIVRE para a frente e para cima; Juntar a perna da chamada a perna que já	

<p>com o pé mais forte (3x);</p> <p>5v: Igual ao anterior, mas já na pista e na tábua de chamada (2x);</p> <p>6v: 10/12 passos e saltos na pista fazendo todas as fases (2x).</p> <p><b>3ª Estação</b></p> <p><b>1ª Exercício</b> (2 grupos em simultâneo) Situação 2x1 + GR</p> <p>- O objetivo de quem ataca é fazer golo como é o objetivo no futebol. - O jogador com bola 1ª deve progredir o máximo com a bola e jogar com o colega que o apoia em cobertura ofensiva. - O jogador que defende deve recuperar a bola e ou passar para um dos colegas que está fora ou levar a bola até à linha para conseguir pontuar.</p> <p><b>2ª Exercício</b> (2 grupos em simultâneo)</p> <p>Situação de Jogo 5 x 5 – (Quem está de fora faz GT: condução de bola entre os cones e remata/passa para a baliza pequena)</p>	<p><b>Técnica de Técnica</b></p>  <p>FB: Conseguir fazer as três fases, executar bem cada fase do salto; foco na técnica e não na distância.</p> <p><b>3ª Estação</b></p> <p><b>1ª Exercício</b></p>  <p>FB: Atenção aos apoios mantem distancia para conseguires reagir e roubares a bola!</p> <p><b>2ª Exercício</b></p>  <p>FB: Largura e profundidade! Jogo de equipa em todos os momentos.</p>	<p>esta no ar; Avançar os braços para a frente; Extensão dos das pernas próximas e em contato com a arrie; Inclinar o corpo mais para frente possível; com os calcanhares tocar na areia; as pernas o mais estendidas possível;</p> <p>Cumprir com os princípios específicos de jogo: 1ª def (Contenção: apoios não paralelos e joelhos ligeiramente fletidos); 1ª of. Conduzir a bola ao máximo para progredir; 2ª of. deve dar cobertura ofensiva, ou seja, deve estar sempre atrás da linha da bola, criando linha de passe para o 1ª caso este não conseguia progredir e rematar.</p> <p>- A equipa que ataca deve dar largura e profundidade necessária para contruir e criar situações de finalização; - a equipa que defende deve ocupar bem o espaço, fazer contenção o 1ª jogador e controlar a profundidade e largura; - Respeitar as regras.</p>	<p>25' (75') 5' ÁGUA (80')</p>
<b>Parte Final</b>			
<p><b>Descrição da tarefa / Objetivos específicos</b></p> <p><b>Conversa Final</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alongamentos estáticos e retorno à calma;</li> <li>✓ Entender as dificuldades sentidas e dar feedback ao seu desempenho.</li> </ul>	<p><b>Organização visual / Feedback</b></p> 	<p><b>Crítérios êxito</b></p> <p>Alongar os músculos mais requisitados na aula. Questionar aos alunos quais foram.</p>	<p>5' (85')</p>
<p>Alunos vão desequipar</p>	<p>---</p>	<p>---</p>	<p>5' (90')</p>

## 2.2 Ensino

O ensino constitui o eixo central do processo pedagógico, materializando as intenções educativas delineadas na planificação e concretizando as aprendizagens visadas. Esta dimensão assume uma natureza particularmente complexa, pois exige do professor uma permanente capacidade de adaptação às condições da prática, às características dos alunos e aos objetivos estabelecidos. Tal como referem Casey e Goodyear (2015), o ensino é um processo dinâmico de interação e coaprendizagem, no qual o professor atua como mediador entre o conhecimento e a experiência motora dos alunos, promovendo a autonomia, a motivação e a reflexão crítica sobre a própria ação. Para Rink (2019), a qualidade do ensino está diretamente relacionada com a clareza dos objetivos, a adequação das tarefas e a gestão eficaz do tempo e do espaço de aula - fatores que determinam o nível de envolvimento e de aprendizagem dos alunos. O ensino eficaz resulta, assim, de uma combinação equilibrada entre o planeamento intencional e a tomada de decisão situacional, implicando um processo contínuo de observação, análise e ajustamento face às respostas dos alunos.

No mesmo sentido, Metzler (2017) defende que ensinar EF requer uma abordagem integrada, em que as dimensões técnica, tática, cognitiva e socio afetiva são trabalhadas de forma interdependente. O professor deve, por isso, selecionar estratégias e estilos de ensino que maximizem o tempo de prática, promovam o empenho e a autonomia dos alunos e favoreçam um clima de aula positivo e seguro.

Durante o estágio, esta dimensão do ensino traduziu-se na concretização prática do planeamento, exigindo um equilíbrio constante entre o rigor metodológico e a flexibilidade pedagógica. O ensino desenvolvido ao longo do estágio implicou uma atenção particular às seguintes dimensões fundamentais:

- a organização e gestão da aula, garantindo eficiência, segurança e tempo útil de prática;
- a seleção dos estilos de ensino e das formas de transmissão de informação, de acordo com o contexto e os objetivos de aprendizagem;

- o acompanhamento contínuo dos alunos, através de observação sistemática, feedback e reajustamento das tarefas (progressivas e regressivas);
- a promoção de um clima de aula positivo, baseado no respeito mútuo, na motivação e na cooperação;
- e a gestão da disciplina, assegurando um ambiente propício à aprendizagem.

### **2.2.1 Organização e Gestão das Aulas**

Segundo Metzler (2017) e Vieira (2014), a estrutura da aula constitui um dos pilares da eficácia pedagógica, sendo através dela que se assegura a progressão lógica das aprendizagens, a clareza dos objetivos e uma gestão equilibrada do tempo, do espaço e dos materiais. Durante o estágio, esta estrutura esteve presente em ambos os contextos escolares, tendo sido ajustada à realidade de cada ciclo de ensino.

Nas três turmas (10<sup>ª</sup>A, 7<sup>ª</sup> e 5<sup>ª</sup>), as aulas seguiram um modelo tripartido, composto por fase inicial (aquecimento e instrução/demonstração), fase fundamental (desenvolvimento e prática) e fase final (retorno à calma e reflexão). Esta sequência garantiu uma organização equilibrada entre as dimensões física, cognitiva e relacional da disciplina, promovendo aprendizagens significativas e rotinas de trabalho consistentes.

Na fase inicial, privilegiou-se a apresentação clara dos objetivos e a contextualização da aula, retomando frequentemente aprendizagens anteriores ou articulando-as com a unidade didática em curso. A comunicação direta, acompanhada de demonstrações e breves momentos de questionamento, revelou-se essencial para garantir o foco e o envolvimento dos alunos desde o primeiro momento.

A fase fundamental assumiu diferentes formas de organização. Em certas unidades, centrámo-nos numa única modalidade ou conteúdo específico (como Ginástica ou Atletismo) e, optou-se por aulas monotemáticas no 2<sup>º</sup> e 3<sup>º</sup> ciclos - devido ao pouco tempo de aula (50 minutos); a opção deveu-se às limitações temporais e espaciais existentes, que dificultavam a abordagem de múltiplas matérias numa mesma sessão, especialmente em modalidades que exigem preparação logística e progressão técnica contínua, como a ginástica, o atletismo ou a dança. De acordo com Rink (2019) e Metzler (2017), a aprendizagem motora eficaz requer tempo suficiente de prática, continuidade nas tarefas e reforço da repetição deliberada, condições que são mais facilmente asseguradas quando a aula se foca num único tema ou objetivo específico. Neste sentido, a opção por aulas monotemáticas visou maximizar o tempo útil de prática e aprofundar o domínio técnico e expressivo dos alunos, garantindo coerência entre objetivos, tarefas e tempo disponível; na maioria das aulas, privilegiou-se o formato politemático, permitindo abordar mais do que uma modalidade por sessão. Este modelo, utilizado com maior frequência na ESDJII, revelou-se especialmente vantajoso para fomentar o dinamismo e a motivação dos alunos, bem como a diversificação das experiências motoras.

A fase final constituiu um espaço de síntese e reflexão, integrando momentos de arrumação do material, alongamentos e diálogo com os alunos. Sempre que possível, eram retomados os objetivos específicos da sessão, de modo a reforçar as aprendizagens e promover a autorreflexão.

### **2.2.2 Estilos e Estratégias de Ensino**

A prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio refletiu uma conjugação de diferentes estilos e modelos de ensino. Segundo Mosston e Ashworth (2010), a escolha do estilo deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem, pela natureza da tarefa e pelas características dos alunos. Assim, o modelo predominante foi o modelo por etapas, presente em ambos os contextos escolares, mas com aplicação mista, combinando momentos de ensino diretivo com estratégias participativas e de descoberta guiada.

No ensino secundário, onde a turma apresentava elevada maturidade e comportamento cooperativo, foi possível recorrer a estratégias que favoreciam a autonomia e o envolvimento ativo dos alunos, como a condução dos aquecimentos, a demonstração de exercícios e a liderança dos alongamentos finais. Já nas turmas da LT, as abordagens foram diferenciadas: no 7<sup>º</sup>4, devido a questões de comportamento e dispersão, foi necessária uma condução mais diretiva e estruturada; no 5<sup>º</sup>5, o ambiente positivo e a boa predisposição dos alunos permitiram adotar práticas mais participativas, reforçando a responsabilidade e a cooperação.

A diferenciação pedagógica esteve sempre presente, assegurando que todos os alunos tivessem oportunidades de sucesso. Foram aplicadas variantes de dificuldade dentro das mesmas tarefas, ajustando o grau de exigência técnica, tática ou física. O trabalho por estações facilitou este processo, permitindo que os alunos vivenciassem diferentes desafios dentro da mesma sessão e desenvolvessem autonomia e entreaajuda.

### **2.2.3 Instrução e Feedback**

A qualidade da instrução e do feedback constituiu uma preocupação constante em todos os contextos de ensino. Piéron (2009) destaca que uma instrução eficaz deve ser breve, precisa e significativa, clarificando o objetivo da tarefa e as condições da sua execução. As instruções foram frequentemente acompanhadas de demonstrações práticas, realizadas pelo professor ou por alunos previamente escolhidos pela sua competência técnica, assegurando clareza e eficácia na exemplificação. Em modalidades como o atletismo e as raquetes, recorreu-se também a apoios visuais, como esquemas e figuras, reforçando a memorização dos gestos técnicos.

O feedback foi utilizado de forma visual ou verbal e contínua, constituindo uma ferramenta pedagógica essencial para a regulação da aprendizagem. De acordo com Wulf (2013), um feedback eficaz deve orientar o aluno para o sucesso, estimulando a autorregulação e a correção consciente da sua execução. Ao longo das aulas, aplicaram-se diferentes tipos de feedback, nomeadamente:

- Corretivo, sempre que se identificavam erros técnicos ou táticos;
- Reforçador, para valorizar boas execuções ou comportamentos adequados;
- Reflexivo, incentivando a análise do próprio desempenho.

O ciclo de feedback era frequentemente completado, garantindo nova observação após a correção, o que permitia confirmar a eficácia da intervenção e reforçar a perceção de progresso.

### **2.2.4 Clima de Aula e Disciplina**

A criação de um clima de aula positivo constituiu um dos pilares fundamentais da intervenção pedagógica. Segundo Casey (2020), um ambiente seguro, motivador e colaborativo é determinante para o envolvimento ativo dos alunos e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Assim,

procurou-se estabelecer uma relação de proximidade e respeito mútuo, promovendo a confiança e o sentido de pertença ao grupo.

Uma das estratégias que mais contribuiu para essa aproximação foi o recurso sistemático ao nome de cada aluno durante as interações em aula. Este gesto simples, mas intencional, revelou-se de grande impacto relacional, permitindo reconhecer individualmente cada elemento e valorizar o seu papel no grupo. De acordo com Vieira (2014), o reconhecimento pessoal e o diálogo empático reforçam o vínculo afetivo entre professor e aluno, potenciando a cooperação e o clima positivo da turma.

A comunicação foi sempre clara, objetiva e ajustada à idade e ao nível de maturidade dos alunos. O elogio e o humor assumiram um papel pedagógico relevante, criando um ambiente descontraído, mas simultaneamente exigente, onde os alunos se sentiam à vontade para errar, experimentar e melhorar. Sempre que possível, incentivámos a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes intervir, colocar questões e sugerir variantes das tarefas propostas. Tal prática, para além de fomentar a autonomia e a autorregulação, contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e partilhada (Wiliam, 2018; Fernandes, 2020).

Apesar da consistência do método adotado, o contexto de cada escola exigiu ajustamentos. Na ESDJII, o clima de aula caracterizou-se por um ambiente de respeito e cooperação, com elevado empenho e sentido de responsabilidade por parte dos alunos. Já na LT, particularmente na turma do 7º4, o principal desafio residiu na gestão comportamental, o que implicou uma postura mais assertiva e o recurso a estratégias de prevenção e correção da indisciplina. Entre estas destacaram-se a definição clara de regras e rotinas, o reforço positivo e a intervenção imediata perante comportamentos desviantes, garantindo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem num ambiente estruturado e respeitador.

Em síntese, o clima de aula foi concebido como um espaço de segurança, respeito e envolvimento, onde o professor se apresentou simultaneamente como orientador e facilitador. Através da comunicação empática, do feedback construtivo e do reforço da autonomia, procurou-se criar um ambiente favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na valorização do seu percurso individual.

### **2.2.5 Síntese Reflexiva**

A experiência de ensino desenvolvida nas duas escolas proporcionou uma visão ampla e comparativa sobre os diferentes ciclos de ensino e as suas exigências específicas. A prática letiva permitiu consolidar competências fundamentais ao nível da planificação, condução e gestão das aulas, da diferenciação pedagógica e da adaptação a contextos distintos.

Na Escola Secundária D. João II, o trabalho com o 10ºA possibilitou aprofundar estratégias de autonomia e exploração ativa, num contexto de maior maturidade e disciplina. Já na Escola Básica Luísa Todi, o contacto com turmas dos 2º e 3º ciclos revelou os desafios da motivação e da gestão comportamental, exigindo uma prática mais estruturada, consistente e atenta. Em ambos os contextos, confirmou-se que o sucesso do ensino não depende apenas do planeamento, mas sobretudo da capacidade de adaptação, comunicação e reflexão contínua do professor. Tal como referem Wiliam (2018) e MacPhail, Tannehill e Halbert (2022), ensinar é um processo dinâmico, que implica observar, ajustar e reconstruir a prática a partir da experiência.

A análise global desta área permitiu compreender que o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem não se traduz apenas na aplicação correta de modelos de planeamento ou estratégias didáticas, mas sobretudo na capacidade de interpretar o contexto, tomar decisões fundamentadas e

ajustar continuamente a intervenção. Tornou-se evidente que o planeamento, por si só, não garante a eficácia do ensino se não for acompanhado por uma leitura constante das respostas dos alunos e por uma postura reflexiva sobre a prática. Em vários momentos do estágio, verificou-se que aquilo que estava previsto teoricamente necessitou de ser reformulado em função de fatores imprevistos, como o comportamento das turmas, as limitações de tempo ou as condições dos espaços. Essa necessidade de reajuste revelou que a competência pedagógica reside menos na rigidez do plano e mais na flexibilidade da ação docente.

A experiência permitiu ainda reconhecer que o ensino eficaz em Educação Física exige uma articulação permanente entre as dimensões técnica, relacional e organizacional. A qualidade das tarefas propostas só produziu efeitos significativos quando acompanhada por um clima de aula positivo, por uma comunicação clara e por uma gestão eficaz do grupo. Assim, confirmou-se que a aprendizagem dos alunos depende tanto das estratégias didáticas como da capacidade de criar um ambiente de segurança, confiança e envolvimento. Este entendimento representou uma evolução significativa na conceção inicial do ensino, que tendia a centrar-se mais na tarefa do que na relação pedagógica.

Do mesmo modo, a avaliação deixou de ser entendida apenas como um instrumento de medição para assumir um papel regulador da prática. A observação contínua, o feedback e a adaptação das tarefas mostraram que avaliar é, sobretudo, interpretar processos e orientar decisões. Esta perceção reforçou a ideia de que ensinar implica observar, analisar e reconstruir constantemente a ação pedagógica, numa lógica de melhoria contínua.

Por fim, esta área evidenciou que o professor de EF atua num contexto de elevada imprevisibilidade, onde a tomada de decisão é permanente e situada. Tal realidade exige não apenas conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também sensibilidade relacional, capacidade de liderança e equilíbrio emocional. O estágio permitiu, assim, consolidar a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente resulta da interação entre saber, saber-fazer e saber-ser, sendo a reflexão crítica o elemento que integra e dá sentido a estas dimensões.

### **2.3 Avaliação**

A avaliação constituiu uma dimensão essencial no processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se não apenas como um momento classificativo, mas sobretudo como uma ferramenta pedagógica de diagnóstico, acompanhamento e regulação do percurso dos alunos. Segundo Wiliam (2018) e Andrade e Brookhart (2020), a avaliação deve ser entendida como um processo sistemático e contínuo de recolha e interpretação de informação, que orienta o ensino e a aprendizagem para objetivos previamente definidos. A partir dessa análise, o professor pode tomar decisões pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem autónoma e significativa. Estes autores sublinham ainda que avaliar não se limita a medir resultados, mas implica compreender o percurso de aprendizagem, identificar dificuldades e implementar estratégias de melhoria contínua. De igual modo, Chufama e Sithole (2021) defendem a existência de três formas fundamentais de avaliação - diagnóstica, formativa e sumativa - que, articuladas entre si, permitem compreender o ponto de partida dos alunos, acompanhar o seu progresso e, por fim, sintetizar as aprendizagens alcançadas.

Os critérios de classificação utilizados foram definidos pelos grupos de EF das duas escolas. Cada escola possuía o seu próprio documento orientador, ajustado à realidade e ao contexto dos alunos.

Assim, apresentam-se de seguida os critérios adotados em cada uma das escolas e ciclos, evidenciando as suas diferenças.

Figura 23 - Critérios de Classificação 2º ciclo (5º5)

5º ANO				
90%			10%	
NÍVEL	ATIVIDADES FÍSICAS		APTIDÃO FÍSICA / CONHECIMENTOS	
NÍVEL 1	Falta de Assiduidade Não cumpre tarefas - Recusa participar		<p>O aluno demonstra os conhecimentos essenciais inscritos no Plano Plurianual EF:</p> <p>1 teste Apt. Aeróbica (Vaivém) + 1 teste de aptidão neuromuscular (abdominais) Nos valores de referência da zona saudável na tabela Fitescola</p>	
NÍVEL 2	O aluno não atinge o sucesso em UMA das 2 áreas de avaliação específica da Educação Física. *			
NÍVEL 3				3 Níveis Introdução
	JDC	Jogos Pré desportivos		3 Níveis (de matérias e Subdomínios diferentes)
		Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol		
	GINÁSTICA	Solo, Aparelhos, Rítmica		
	ATLETISMO	(Corridas, Saltos e Lançamentos)		
	PATINAGEM <sup>(1)</sup>			
A.R.EXPRESS	Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais			
	DESP. COMB	Luta		
NÍVEL 4				4 Níveis Introdução
	JDC	Jogos Pré desportivos		2 Nível
		Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol		
	GINÁSTICA	Solo, Aparelhos, Rítmica		
	ATLETISMO	(Corridas, Saltos e Lançamentos)		
	PATINAGEM <sup>(1)</sup>			
A.R.EXPRESS	Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais			
	DESP. COMB	Luta		
NÍVEL 5			5 Níveis Introdução	
	JDC	Jogos Pré desportivos	2 Nível	
		Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol		
	GINÁSTICA	Solo, Aparelhos, Rítmica		
	ATLETISMO	(Corridas, Saltos e Lançamentos)		
	PATINAGEM <sup>(1)</sup>			
A.R.EXPRESS	Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais			
	DESP. COMB	Luta		
<b>OBSERVAÇÕES / CASOS PARTICULARES</b>				
APTIDÃO FÍSICA*	Para os alunos com excesso de peso ( IMC acima da ZSAF) que não consigam obter os ZSAF nos dois testes, no 1º e 2º período, estabelece-se um contrato com o aluno "Vou melhorar os meus testes em x". Se o aluno cumprir considera-se positivo, no 3º Período			

Figura 24 - Critérios de Classificação 3º ciclo (7º4)

7º ANO				
80 %			20%	
NÍVEL	ATIVIDADES FÍSICAS		APTIDÃO FÍSICA / CONHECIMENTOS	
NÍVEL 1	Falta de Assiduidade Não cumpre tarefas - Recusa participar		<p>O aluno demonstra os conhecimentos essenciais inscritos no Plano Plurianual EF:</p> <p>1 teste de apt aeróbica (vaivém) + 2 testes de força muscular (abd., ext. de braços ou impulsão horizontal) + 1 teste de flexibilidade (membros inferiores ou ombros). Nos valores de referência da zona saudável</p>	
NÍVEL 2	O aluno não atinge o sucesso em UMA das 2 áreas de avaliação específica da Educação Física. *			
NÍVEL 3				5 Niv Introdução
	JDC	Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol		3 Nível I
	GINÁSTICA	Solo, Aparelhos, Rítmica, Acrobática		
	ATLETISMO	(Corridas, Saltos e Lançamentos)		
	PATINAGEM <sup>(1)</sup>			
	A.R.EXPRESS	Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais		
	DESP. COMB	Luta		
	ORIENTAÇÃO <sup>(2)</sup>			
D. RAQUETAS	Badminton			
NÍVEL 4				6 Niv Introdução
	JDC	Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol		3 Nível I
	GINÁSTICA	Solo, Aparelhos, Rítmica, Acrobática		
	ATLETISMO	(Corridas, Saltos e Lançamentos)		
	PATINAGEM <sup>(1)</sup>			
	A.R.EXPRESS	Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais		
	DESP. COMB	Luta		
	ORIENTAÇÃO <sup>(2)</sup>			
D. RAQUETAS	Badminton			
NÍVEL 5			7 Niv Introdução	
	JDC	Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol	4 Nível I	
	GINÁSTICA	Solo, Aparelhos, Rítmica, Acrobática		
	ATLETISMO	(Corridas, Saltos e Lançamentos)		
	PATINAGEM <sup>(1)</sup>			
	A.R.EXPRESS	Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais		
	DESP. COMB	Luta		
	ORIENTAÇÃO <sup>(2)</sup>			
D. RAQUETAS	Badminton			

Figura 25 - Critérios de Classificação Secundário (10ºA)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO																							
90%	COMPETÊNCIAS DE ACÇÃO 80%	<p><b>Aptidão Física</b> 10%</p> <p>Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais.</p> <p><b>TESTES:</b> - Aptidão Aeróbia: Resistência cardio-respiratória - Milha e/ou Vai-Vem; - Aptidão Neuromuscular: Força abdominal média - Abdominais; Força superior - Flexões de Braços; Força inferior - Salto Horizontal; Flexibilidade - Sentar e Alcançar; Velocidade - 40 mt • Conhecer e aplicar os processos de elevação e manutenção da condição física.</p> <p>Protocolo de avaliação FITescola (referência à ZSAF). <b>AVALIAÇÃO:</b> São CINCO os testes a avaliar: um de Aptidão Aeróbia - milha ou vai-vem; quatro de Aptidão Neuromuscular - velocidade + 3 melhores entre os de força e a flexibilidade A cada teste corresponde 2% da classificação (atinge a ZSZP ou não). Aplica-se duas vezes por ano.</p>																							
	<b>Atividades Físicas</b> 70%	<p>Realiza com correção e oportunidade os gestos e as ações técnico/táticas, aplicando as regras e respeitando as condições de segurança das Atividades Físicas de acordo com os níveis do programa introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A).</p> <p>O aluno desenvolve as competências essenciais em 6 matérias de diferentes subáreas: 10.º ano - 3 níveis INTRODUÇÃO e de 1 nível ELEMENTAR; 11.º ano - 4 níveis INTRODUÇÃO e de 2 níveis ELEMENTAR; 12.º ano - 3 níveis INTRODUÇÃO e de 3 níveis ELEMENTAR;</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>10º</th> <th>11º</th> <th>12º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Jogos Desportivos Coletivos:</b> Basquetebol, Futebol, Andebol, Vólei-bol</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>Ginástica</b> - solo, acrobática e aparelhos</td> <td>média</td> <td>média</td> <td>média</td> </tr> <tr> <td><b>Atletismo</b> - Corridas, Saltos e Lançamentos</td> <td>média</td> <td>média</td> <td>média</td> </tr> <tr> <td><b>ARE</b> - Danças Sociais e Tradicionais</td> <td>média</td> <td>média</td> <td>média</td> </tr> <tr> <td><b>Outras</b> - Raquetes, Orientação, Patinagem...</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>AVALIAÇÃO:</b> São selecionadas as 6 melhores matérias das 5 Subáreas: - Desportos Coletivos - 2 matérias; - Ginástica - 1 matéria (média); - Atletismo - 1 matéria (média); - ARE - 1 matéria; - Raquetes, Orientação, Patinagem, outros - 1 matéria *No 11º e 12º anos opta-se por uma das matérias **No 11º e 12º anos seleccionam-se 2 das matérias Grelhas de observação de exercício formal e exercício critério segundo: Perfis/Níveis do programa Aplica-se continuamente ao longo do ano.</p>		10º	11º	12º	<b>Jogos Desportivos Coletivos:</b> Basquetebol, Futebol, Andebol, Vólei-bol	2	2	2	<b>Ginástica</b> - solo, acrobática e aparelhos	média	média	média	<b>Atletismo</b> - Corridas, Saltos e Lançamentos	média	média	média	<b>ARE</b> - Danças Sociais e Tradicionais	média	média	média	<b>Outras</b> - Raquetes, Orientação, Patinagem...	1	2
	10º	11º	12º																						
<b>Jogos Desportivos Coletivos:</b> Basquetebol, Futebol, Andebol, Vólei-bol	2	2	2																						
<b>Ginástica</b> - solo, acrobática e aparelhos	média	média	média																						
<b>Atletismo</b> - Corridas, Saltos e Lançamentos	média	média	média																						
<b>ARE</b> - Danças Sociais e Tradicionais	média	média	média																						
<b>Outras</b> - Raquetes, Orientação, Patinagem...	1	2	2																						
	COMPETÊNCIAS DE CONHECIMENTO 10%	<p><b>AVALIAÇÃO:</b> Testes, trabalho de pesquisas, questionamento; Compreensão e aplicação dos pressupostos da cultura física. Análise em situação de exercício ou em atividade formal. Aplica-se ao longo do ano. Classificação: 0 a 3,5 val. - Muito Insuficiente 5 a 9 val. - Insuficiente 9,5 a 14 val. - Suficiente 14,5 a 17 val. - Bom 17,5 a 20 val. - Muito Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar e interpretar as Atividades Físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica (ações técnicas e táticas), organização (regras e organização competitiva) e segurança (ajudas, comportamentos de segurança, higiene).</li> <li>Conhecer o contexto onde se realizam as Atividades Físicas.</li> <li>Conhece e interpreta os temas teóricos definidos para cada ano de escolaridade;</li> </ul>																							
COMPETÊNCIAS GERAIS		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO																							
10%	5%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assiduidade, pontualidade.</li> </ul> <p>Grelhas de observação.</p>																							
	2,5%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomia e responsabilidade na realização e regulação da sua própria atividade (Coopera nas situações de aprendizagem e de organização das tarefas propostas, respeitando as normas de segurança).</li> </ul> <p>Aplica-se continuamente.</p>																							
	2,5%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionamento cordial e de respeito pelos seus colegas e professor.</li> </ul>																							

### Avaliação Inicial

No início do ano letivo, realizámos avaliações iniciais em ambas as escolas, com o objetivo de identificar o ponto de partida das turmas. A avaliação diagnóstica constituiu um momento determinante no processo de ensino-aprendizagem, pois permitiu-nos compreender o nível de desempenho inicial dos alunos e ajustar o planeamento às suas necessidades reais de forma flexível e dinâmica. De acordo com López-Pastor e Kirk (2018), este processo é essencial para garantir a coerência entre os objetivos curriculares, as estratégias de ensino e os critérios de avaliação, favorecendo uma intervenção mais equitativa e eficaz.

Na EF, a avaliação inicial assumiu particular relevância, uma vez que possibilitou identificar o nível de desempenho motor, técnico e atitudinal dos alunos, bem como as suas potencialidades e limitações. Como referem Hay e Penney (2013), a recolha sistemática de informação neste momento inicial contribui para um ensino mais personalizado e para a definição de metas de aprendizagem realistas e progressivas. Assim, a avaliação diagnóstica deve ser conduzida com base em protocolos claros, construídos de forma colaborativa pelos docentes do grupo disciplinar, garantindo maior objetividade, consistência e rigor na recolha de dados (López-Pastor, Kirk e Lorente-Catalán, 2019). Através desta recolha sistemática e objetiva de informação, foi possível conhecer as competências dos alunos, promover a igualdade de oportunidades e assegurar que cada um progredisse a partir do seu nível real de desempenho.

Em ambas as escolas, a avaliação inicial assumiu um papel essencial na compreensão do ponto de partida dos alunos, permitindo ajustar o planeamento às suas necessidades. Este momento decorreu

em contexto prático, através da observação direta de diferentes situações de jogos reduzidos (privilegiando o tempo útil da tarefa e prática) e exercícios técnicos individuais, complementados com os testes do programa *FITescola*. A opção por uma abordagem diagnóstica, em detrimento de uma avaliação formal e isolada, possibilitou uma análise mais contextualizada e realista das competências dos alunos, assim como a observação das atitudes e comportamentos dos alunos. Nas duas escolas, participei neste processo coadjuvando os professores orientadores, o que permitiu compreender a importância deste momento avaliativo na planificação das aprendizagens. Tal como referem Hay e Penney (2013), a avaliação inicial deve servir para recolher informação relevante sobre o nível de desempenho dos alunos e orientar a prática pedagógica, assegurando a coerência entre o planeamento, o ensino e a avaliação.

### Avaliação Formativa

A avaliação formativa constituiu um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, permitindo-nos monitorizar o progresso dos alunos e ajustar continuamente as estratégias pedagógicas às suas necessidades. Este processo assumiu particular importância, uma vez que as aprendizagens decorreram em contextos práticos e dinâmicos, que exigiram observação constante, feedback imediato e capacidade de adaptação. De acordo com Wiliam (2018), a principal função da avaliação formativa é regular o ensino e a aprendizagem, fornecendo feedback que apoie tanto o professor como o aluno na consecução dos objetivos propostos. De modo semelhante, Hay e Penney (2013) destacam que a recolha sistemática de informação sobre o desempenho dos alunos contribui para uma intervenção mais equitativa e centrada na progressão individual. Para López-Pastor e Kirk (2018), esta forma de avaliação deve ser entendida como uma prática que promove a participação ativa dos alunos, desenvolvendo a autonomia e a autorregulação, enquanto MacPhail, Tannehill e Halbert (2022) defendem que a clareza dos critérios e o envolvimento dos alunos no processo tornam a avaliação mais justa e significativa. Em consonância, Casey (2020) sublinha que avaliar é, acima de tudo, criar oportunidades de diálogo e reflexão entre professor e aluno.

Nas duas escolas de estágio, esta abordagem assumiu um carácter contínuo e sistemático, materializando-se em observação direta, registos de desempenho e feedback individualizado, que permitiram acompanhar a evolução dos alunos, identificar dificuldades e adaptar o planeamento em função das necessidades emergentes. Assim, a avaliação formativa revelou-se uma ferramenta essencial de regulação pedagógica, potenciando o envolvimento ativo, a autorreflexão e o desenvolvimento autónomo dos alunos. Na turma do 5º5, recorriamos a registos práticos e eficazes, anotando em grelhas simples sinais como (++ / + / - / --), que nos permitia acompanhar a evolução individual e o comportamento dos alunos de forma rápida e funcional. Estes registos informais serviam como ponto de apoio para uma análise mais ajustada e criteriosa da progressão de cada aluno ao longo das sessões. Por sua vez, na turma do 10ºA o registo realizado por nós era mais na área dos conhecimentos com a aplicação de perguntas através do *Google Forms* (apêndice 1).

### Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa representou o momento de síntese do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-nos formular um juízo global sobre as aprendizagens e o progresso dos alunos. Segundo López-Pastor e Kirk (2018), este tipo de avaliação deve refletir não apenas o desempenho final, mas também a progressão e o esforço demonstrado ao longo do percurso educativo. Esta dimensão assumiu particular relevância, dada a necessidade de traduzir o desenvolvimento motor, técnico e

atitudinal em indicadores que expressem a evolução global do aluno. Para Hay e Penney (2013), a avaliação sumativa deve integrar as informações recolhidas durante todo o processo, assegurando a coerência entre os objetivos definidos, as experiências de aprendizagem e os critérios de apreciação.

Nos contextos das duas escolas de estágio, procurámos que este momento avaliativo representasse uma visão justa e equilibrada do desenvolvimento dos alunos, valorizando o desempenho prático, o empenho, a responsabilidade e os conhecimentos adquiridos. Os critérios de avaliação foram definidos pelos respetivos grupos disciplinares, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais de Educação Física e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, garantindo transparência e equidade em todo o processo avaliativo. Para além da sua função certificativa, esta fase constituiu também um momento de reflexão docente, permitindo-nos ajustar práticas e reforçar a articulação com as dimensões formativa e diagnóstica, tal como defendem MacPhail, Tannehill e Halbert (2022).

Relativamente aos alunos com atestado médico, ambas as escolas previam o seu envolvimento ativo nas aulas. Na Escola Secundária D. João II, incentivava-se a participação através de funções de apoio ao docente e aos colegas, tais como: arbitragem, “papel” de treinador ou professor, organização de material ou orientação, enquanto na Escola Básica Luísa Todi se previa a elaboração de Planos Adaptados de Aprendizagem e Avaliação, ajustados à realidade física e funcional de cada aluno, incluindo instrumentos alternativos como relatórios, portfólios ou trabalhos teóricos. Embora não tenha sido necessário aplicar tais medidas nas turmas acompanhadas, a análise destes procedimentos evidenciou a importância de garantir a equidade e a inclusão, assegurando que todos os alunos permanecem integrados no processo educativo. Nas turmas do 2º e 3º ciclos, os momentos de avaliação de final de período não eram formalizados, sendo a apreciação das aprendizagens feita de forma contínua e integrada nas aulas. Ao contrário do que acontecia no ensino secundário, onde existia uma grelha de avaliação específica e aulas (ou momentos das aulas) destinadas a esse fim, incluindo a aplicação de um teste sumativo na área dos conhecimentos, realizado através do *Google Forms* (apêndice 2).

Para ilustrar o processo avaliativo desenvolvido nas diferentes escolas, apresentam-se abaixo dois exemplos de grelhas de avaliação sumativa. A primeira corresponde ao modelo utilizado no ensino básico, mantida em formato original sem preenchimento, uma vez que os valores não foram partilhados pelos professores responsáveis. A segunda refere-se à grelha do ensino secundário, elaborada e preenchida em conjunto com a professora orientadora, refletindo os resultados obtidos pelos alunos no final do período.

Figura 26 - Grelha de Avaliação da LT

Agrupamento de Escolas Luisa Todt														
AVALIAÇÃO SUMATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 3ºP - Final 5ºano Turma 5 2024-2025														
Psicomotor 50%			Cognitivo 20%			Atitudes e valores 30%								
ACTIVIDADES FÍSICAS 50%			Cook 20%			Empenho 5%		Responsabilidade 10%		Respeito pelas normas 10%		Autonomia e Iniciativa 5%		Total
Níveis obtidos Matéria	Matéria 40%	Apt. Física 10%	Total	Questões %	Total	Total 1%	Assid/Pontual/Materia	Total %	Total %	Total 1%	Total	Total	Nota parcial 2º P.	
1	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
2	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
3	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
4	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
5	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
6	↳ LSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
7	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
8	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
9	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
10	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
11	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
12	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
13	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
14	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
15	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
16	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
17	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
18	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
19	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
20	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
21	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
22	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
23	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
24	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
25	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
26	FALSO	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	

Estatística	
Nível 1	0 %
Nível 2	0 %
Nível 3	0 %
Nível 4	0 %
Nível 5	0 %

1 \_\_\_\_\_

0,9 \_\_\_\_\_

0,8 \_\_\_\_\_

0,7 \_\_\_\_\_

0,6 \_\_\_\_\_

0,5 \_\_\_\_\_

0,4 \_\_\_\_\_

0,3 \_\_\_\_\_

0,2 \_\_\_\_\_

0,1 \_\_\_\_\_

0 \_\_\_\_\_

Nº de positivas	
% de positivas	

Figura 27 - Grelha de Avaliação da ESDJII

GRELHA DE AVALIAÇÃO EF - SECUNDÁRIO						
10º ANO TURMA A 3º PERÍODO						
Nº	NOME	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS			COMPETÊNCIAS GERAIS	Final 3ºp
		Aptidão Física	Atividade Física	conhecimentos		
		10% (2v.)	70% (14v.)	10% (2v.)	10% (2v.)	
		20	19,8	16,5	20	19,5
		16	14,8	10,0	19	14,9
		14	17,8	16,2	20	17,5
		16	16,5	16,9	19	16,7
		15	14,9	15,9	18	15,3
		17	17,0	18,8	20	17,5
		20	18,7	17,9	20	18,8
		16	17,2	12,6	20	16,9
		16	16,8	18,9	20	17,3
		8	14,5	14,6	18	14,2
		6	14,4	15,0	17	13,9
		17	17,3	16,4	20	17,5
		19	18,6	18,0	20	18,7
		16	16,9	12,8	18	16,5
		11	16,6	12,1	19	15,8
		17,5	17,8	11,9	18	17,2
		17,5	17,4	18,2	20	17,8
		19	18,6	14,1	20	18,3
		17	16,2	17,7	20	16,8
		15	15,8	8,3	18	15,2
		19	17,6	18,7	20	18,1
		20	18,0	18,8	20	18,5
		18	18,2	11,3	18	17,5
		10	14,1	15,0	19	14,3
		11	13,7	16,4	18	14,1

Previstas: 30      Dadas: 28      16 de junho de 2025

Professora: *Aurora Viegas*

### Autoavaliação

A autoavaliação constituiu uma dimensão relevante do processo avaliativo desenvolvido nas duas escolas de estágio, assumindo diferentes formas e níveis de formalização. Na ESDJII, foi utilizada uma no primeiro período uma ferramenta digital em formato Excel, criada pela professora orientadora, que permitia aos alunos atribuir uma classificação ao seu desempenho em cada matéria. O sistema

convertia automaticamente esses dados em percentagens e numa nota final, acompanhada de um breve feedback dos docentes, incentivando os alunos a refletirem sobre o seu progresso e a identificarem áreas de melhoria. Já na LT, o processo decorreu de forma mais simples e verbal: no final de cada período, os alunos eram convidados a indicar a classificação que consideravam justa, justificando-a através de uma breve reflexão oral sobre o seu empenho, evolução e atitudes nas aulas.

Tal como referem López-Pastor e Kirk (2018), a autoavaliação contribui para desenvolver a autonomia e a consciência crítica dos alunos, reforçando o papel do feedback no processo de regulação da aprendizagem. Wiliam (2018) acrescenta que a autoavaliação permite aos alunos compreenderem os critérios de sucesso e ajustarem as suas ações em função do que aprendem sobre si próprios. Neste sentido, as práticas desenvolvidas durante o estágio evidenciaram que, mesmo em formatos distintos, a autoavaliação constituiu uma ferramenta essencial para a promoção da autonomia, da responsabilidade e da autorregulação, reforçando a dimensão formativa e reflexiva do processo de ensino-aprendizagem.

### **3. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

O professor de Educação Física não se limita a ensinar gestos técnicos, conhecimentos teóricos ou a desenvolver capacidades motoras nos seus alunos. O seu papel inclui também promover hábitos de vida ativos e saudáveis, incentivar a cidadania e contribuir para o bem-estar dos jovens, através da participação em diferentes contextos e projetos da escola (Santos & Pereira, 2021). Neste sentido, torna-se igualmente fundamental a participação do docente nas diversas dinâmicas escolares, colaborando em projetos, atividades e funções que reforçam a ligação entre a escola e a comunidade (Crespo & Batista, 2020).

Enquanto estagiário, tive a oportunidade de assumir um papel ativo nessas dimensões, envolvendo-me em reuniões de grupo de Educação Física, de Direção de Turma, de Conselho de Turma e reuniões com encarregados de educação, entre outras. Para além disso, participei em atividades de DE em duas modalidades distintas, uma em cada escola de estágio, e colaborei em múltiplas iniciativas dinamizadas em ambas as comunidades escolares. Estas experiências complementaram a prática letiva e permitiram-me compreender, de forma mais abrangente, a complexidade e riqueza do contexto escolar.

#### **3.1 Projeto Educativo**

O Projeto Educativo de Escola constitui um documento orientador que define a identidade, missão e visão de uma instituição educativa, neste caso para um período de três a quatro anos. Este documento integra aspetos como o diagnóstico estratégico, os objetivos e metas, as áreas prioritárias de intervenção e as estratégias pedagógicas a implementar. O seu principal objetivo é orientar e direcionar a ação da escola perante a sociedade em que está inserida, promovendo um ensino de qualidade que estimule o sentido crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos. A elaboração do Projeto Educativo assenta na continuidade do trabalho desenvolvido anteriormente, adaptando-se às características específicas da comunidade escolar e aos recursos disponíveis, em consonância com as políticas educativas vigentes e os princípios legais de autonomia escolar estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 43/89, que prevê a participação e responsabilização de todos os intervenientes na vida escolar.

A Escola Secundária D. João II apresenta um Projeto Educativo que reflete a maturidade organizacional e a experiência pedagógica acumulada ao longo de décadas de atividade educativa. O documento estratégico desta escola evidencia uma abordagem holística centrada na excelência educativa e na formação integral dos alunos, integrando as dimensões humanística e científica numa perspetiva de preparação para os desafios contemporâneos.

A missão da escola centra-se na prestação de um serviço educativo de excelência num contexto globalizado, promovendo a formação de cidadãos ativos e conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido, procura desenvolver competências cognitivas, motoras e de pensamento crítico, valorizando simultaneamente o saber e a preparação para o futuro através da criatividade e da condução a bons resultados escolares.

A visão da instituição orienta-se para se tornar uma escola de referência que proporcione um serviço educativo de excelência, conjugando as dimensões humanística e científica para o desenvolvimento integral dos alunos. A escola reconhece-se como uma instituição humanista centrada na pessoa e na

dignidade humana, valorizando parcerias nacionais e internacionais para promover a inovação e o empreendedorismo.

Os valores e princípios orientadores estruturam-se em torno de cinco dimensões fundamentais. A conceção de escola como comunidade aprendente enfatiza a construção de conhecimento através da reflexão e análise crítica. A cultura colaborativa promove a responsabilidade e o compromisso com a melhoria dos processos pedagógicos. A comunidade inclusiva atende à diversidade de expectativas, necessidades e potencialidades dos alunos. A interdisciplinaridade promove a construção integrada de saberes numa perspetiva holística da educação. Por fim, a interculturalidade visa a formação de cidadãos conscientes das suas responsabilidades, direitos e deveres.

A escola tem procurado uma abordagem educativa holística, apostando nas Ciências, Artes e Humanidades, com particular enfoque no desenvolvimento da criatividade, das emoções e do pensamento crítico. Esta filosofia educativa procura promover o equilíbrio entre competências cognitivas, técnicas, sociais e emocionais, preparando os alunos para os desafios futuros numa perspetiva de formação integral. A criatividade, as emoções, o pensamento crítico, bem como a capacidade de transferir e aplicar conhecimento em novas situações, constituem traços fundamentais que fazem dos seres humanos o que são. É nesta perspetiva que a escola aposta na formação dos seus alunos, promovendo uma simbiose e equilíbrio entre as competências cognitivas, técnicas, sociais e emocionais.

O diagnóstico estratégico da escola, baseado numa análise SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats, identifica como pontos fortes a comunicação direta entre órgãos de gestão e lideranças intermédias, a organização pedagógica incentivadora do bom funcionamento, a competência didática e pedagógica do corpo docente e o facto de ser uma escola promotora de boas práticas de ensino, aprendizagem e inclusão. Adicionalmente, destacam-se a estabilidade e empenho do corpo docente, a qualidade dos horários e a coerência entre documentos estruturantes.

Contudo, foram identificadas três áreas prioritárias para melhoria que constituem os principais desafios da instituição. A primeira área relaciona-se com os resultados escolares, evidenciando a necessidade de melhoria, especialmente na avaliação externa. A segunda área foca-se na diminuição de ocorrências disciplinares, procurando investir numa "disciplina" mais alargada, relacionada com competências e valores enunciados no PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A terceira área prende-se com o fraco envolvimento dos pais e encarregados de educação, necessitando de maior participação na relação com a escola.

Em resposta aos desafios identificados, a escola estruturou três áreas de intervenção com objetivos estratégicos específicos. Na área do Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem, os objetivos incluem desenvolver um trabalho articulado no contexto de todas as estruturas pedagógicas, reforçar o trabalho colaborativo e combater o insucesso escolar através de estratégias que assegurem inclusão e equidade. Adicionalmente, pretende-se desenvolver atividades curriculares e extracurriculares promotoras das competências PASEO e promover um clima de disciplina na sala de aula e espaços escolares.

Na área da Disciplina, os objetivos centram-se na uniformização e cumprimento de códigos de conduta, no desenvolvimento de procedimentos formativos com os alunos e na contribuição para a articulação com procedimentos disciplinares. Esta área inclui ainda o desenvolvimento de atividades com objetivos no âmbito do relacionamento interpessoal. A área da Relação com Pais e Encarregados

de Educação visa envolver os pais/encarregados no percurso escolar dos filhos, responsabilizá-los pelos resultados escolares e desenvolver iniciativas de aproximação de Pais e EE.

A escola dispõe de estruturas de apoio especializadas que incluem a Biblioteca Escolar, responsável pela integração de múltiplas literacias, a EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, os Gabinetes de Orientação e Intervenção Disciplinar, o serviço de Tutoria para alunos com percursos escolares com obstáculos, o Serviço de Psicologia e Orientação e a Equipa de Educação Especial.

A abordagem holística da escola, que equilibra o desenvolvimento físico, cognitivo e social, alinha-se perfeitamente com os objetivos da Educação Física. Os projetos de promoção da saúde e as iniciativas de educação para os valores proporcionam contextos interdisciplinares enriquecedores, enquanto a cultura inclusiva e o clima disciplinar positivo criam condições favoráveis à implementação de metodologias ativas e diferenciadas.

O Projeto Educativo do AELT centra-se na definição de estratégias pedagógicas que assegurem a continuidade educativa entre os diferentes ciclos de ensino e a implementação de medidas eficazes de combate ao insucesso escolar. A missão do AELT centra-se na promoção de um ensino de qualidade e equidade que valorize simultaneamente a formação pessoal e social dos alunos e o sucesso educativo. O desenvolvimento da trajetória escolar do Ensino Básico procura assegurar um conjunto de ferramentas que valorizem a transição após o nono ano de escolaridade, formando cidadãos competentes assentes em princípios fundamentais como a cidadania, o respeito pela dignidade humana e pelas diferenças individuais, o gosto pelo saber, o trabalho e rigor, a responsabilidade, a solidariedade e empatia, bem como a cooperação e espírito de pertença.

A visão do agrupamento orienta-se para ser uma escola capaz de apresentar mudanças, renovar e transformar situações, acompanhando o progresso tecnológico com recursos humanos experientes e disponíveis. Pretende ser um agrupamento unido, inovador e consciente na formação dos alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis.

O projeto educativo estrutura-se em três eixos estratégicos fundamentais. O primeiro eixo, "Projetos e práticas pedagógicas diferenciadas e promotoras de melhores resultados escolares", foca-se na implementação de metodologias ativas e diversificadas, na valorização da avaliação formativa, na utilização de dispositivos pedagógicos promotores de autonomia e no reforço da articulação entre ciclos. Além disso, promove estratégias de ensino através da Educação Artística e do Ensino Experimental, bem como o envolvimento das famílias no desenvolvimento de projetos da escola.

O segundo eixo, "Comportamento das crianças/alunos", visa promover um ambiente escolar positivo através do envolvimento dos alunos na definição de regras, da continuação do Projeto de Inteligência Emocional no 1º Ciclo, do reforço do apoio tutorial em todos os ciclos e da criação da Associação de Estudantes. Este eixo inclui ainda a divulgação do canal de comunicação #aminhavoZconta e a implementação de estratégias de sensibilização para o uso responsável de ecrãs.

O terceiro eixo, "Liderança e Gestão", concentra-se no aperfeiçoamento da eficiência dos serviços escolares através da promoção de formação para o pessoal não docente, da implementação de formações para familiares e da reorganização das comunicações internas.

A monitorização do projeto é assegurada através de observatórios de qualidade, avaliação interna, análise de resultados académicos e relatórios das várias estruturas educativas. Este processo

contínuo permite ajustamentos e reformulações sempre que necessário, garantindo a adequação das estratégias aos objetivos definidos.

O agrupamento assume uma abordagem educativa fundamentada em valores como respeito, inclusão, colaboração e excelência, procurando o desenvolvimento pessoal e social de cada criança/aluno. Os pilares fundamentais que sustentam a abordagem educativa centram-se na promoção da inclusão a par da diferenciação pedagógica, seguindo as orientações da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009) sobre educação inclusiva como processo de reforço da capacidade do sistema de ensino para alcançar todos os alunos.

As práticas implementadas no agrupamento visam assegurar a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa e a diversidade cultural. A educação inclusiva procura responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Do ponto de vista do estágio em Educação Física, o AELT oferece um contexto particularmente enriquecedor. A diversidade cultural da população escolar proporciona experiências pedagógicas únicas, exigindo a adaptação de estratégias de ensino a diferentes realidades socioculturais. A abordagem inclusiva do agrupamento, evidenciada pela elevada percentagem de alunos com medidas de suporte à aprendizagem, permite desenvolver competências específicas no âmbito da diferenciação pedagógica e da educação inclusiva.

A oferta diversificada do DE e a implementação de projetos interdisciplinares criam oportunidades para experiências pedagógicas inovadoras, nomeadamente através da articulação curricular entre a Educação Física e outras áreas disciplinares. O contexto multicultural e a valorização das metodologias ativas constituem elementos particularmente favoráveis ao desenvolvimento de competências profissionais na área da Educação Física, numa perspetiva de escola inclusiva e comprometida com o sucesso de todos os alunos.

### **3.2 Direção de Turma**

O papel do diretor de turma assume relevância estratégica no acompanhamento dos alunos e na articulação entre professores e serviços especializados, como salientam Fernandes (2019) e Fullan (2016), reforçando a importância da liderança pedagógica e da colaboração docente como fatores determinantes para o sucesso educativo. Assumindo funções de mediação entre os diferentes intervenientes educativos, liderando processos pedagógicos e assegurando a articulação entre professores, alunos e encarregados de educação. Compete-lhe ainda identificar situações que possam comprometer o sucesso escolar e contribuir para a definição de estratégias de intervenção adequadas.

No âmbito do estágio, realizou-se um acompanhamento regular à função de Diretor de Turma, planeado em articulação com os professores orientadores. Este processo teve como finalidade compreender em profundidade as responsabilidades inerentes ao cargo e desenvolver competências indispensáveis ao futuro exercício docente. Optou-se por acompanhar os Professores Pedro Gonçalves (6º1) e Áurea Miguel (11ºB), ambos com vasta experiência nesta função, o que possibilitou

observar diferentes formas de atuação e estilos de liderança. Apesar de não se tratar de turmas atribuídas à lecionação, privilegiou-se a proximidade com os orientadores e a flexibilidade de horários, fatores que facilitaram uma participação contínua e enriquecedora.

O acompanhamento foi desenvolvido semanalmente em ambas as escolas, em horários previamente definidos, mas com flexibilidade para ajustamentos sempre que necessário. Ao longo deste processo, procurou-se participar em múltiplas dimensões da função: organização do Dossier de Turma, atualização de informação na plataforma GIAE, observação e participação em reuniões de encarregados de educação, apoio nos Conselhos de Turma e contacto direto com os diversos procedimentos administrativos e pedagógicos inerentes à Direção de Turma.

Definiram-se, desde o início, objetivos gerais e específicos que orientaram a intervenção, nomeadamente: compreender os fundamentos legais e pedagógicos da função; identificar as principais áreas de atuação do Diretor de Turma; observar e analisar o funcionamento prático dessas áreas; apoiar em tarefas administrativas e organizacionais; participar em reuniões de carácter pedagógico e de contacto com as famílias; e desenvolver competências de comunicação formal e digital através do uso da plataforma GIAE e de outros meios de comunicação escolar.

Este acompanhamento permitiu ainda perceber a complexidade da função, nomeadamente no que se refere à gestão de conflitos, à necessidade de articulação constante com os restantes docentes e à manutenção de um ambiente de turma favorável ao desenvolvimento dos alunos. A participação em reuniões com EE evidenciou a importância de um diálogo claro, assertivo e sensível, especialmente quando estavam em causa questões disciplinares ou resultados menos positivos. Reconheceu-se igualmente a relevância dos recursos digitais e da comunicação formal, como o recurso a emails ou cartas registadas, para assegurar que a informação chegava de forma eficaz às famílias.

Em síntese, o acompanhamento à Direção de Turma constituiu uma experiência formativa essencial, que permitiu observar práticas diferenciadas, participar em tarefas administrativas e pedagógicas e desenvolver competências de mediação e comunicação. Constatou-se que esta função é de elevada responsabilidade, exigindo organização, capacidade de gestão de conflitos e articulação constante entre os vários intervenientes educativos, competências indispensáveis para o futuro exercício da profissão docente.

Portanto, ao longo do ano, procurámos cumprir estes objetivos de forma prática e adaptada à realidade de cada escola e turma.

#### Objetivos Gerais

- Conhecer o que está por trás da função de Diretor de Turma, tanto a nível legal como pedagógico;
- Perceber quais são as principais áreas em que o Diretor de Turma atua;
- Entender como funcionam essas áreas na prática, para mais tarde poder aplicar esse conhecimento enquanto professor;
- Aplicar, sempre que possível, o que fui aprendendo, com o objetivo de me relacionar melhor com professores, encarregados de educação e alunos.

#### Objetivos Específicos

- Conhecer melhor a plataforma, perceber como se relacionam os tópicos e identificar as especificidades de cada um;
- Acompanhar o Diretor de Turma nas suas tarefas e estar presente, sempre que possível, na hora semanal dedicada à Direção de Turma;
- Participar nas reuniões com os encarregados de educação e nos horários de atendimento (presenciais ou via Zoom);
- Conhecer a plataforma GIAE, os principais campos como: faltas (justificações), avaliações, sumários e presenças, entre outras.
- Ajudar na organização do Dossier de Turma e apoiar na atualização da plataforma GIAE, sempre que o horário o permitisse;
- Conhecer como é realizada a comunicação formal com os EE;
- Estar presente, sempre que possível, no planeamento, nos conselhos de turma e nas reuniões com os encarregados de educação, e aprender a trabalhar com a plataforma GIAE.

### **3.3 Desporto Escolar**

O Desporto Escolar constitui uma dimensão fundamental da Educação Física, promovendo não apenas a prática regular de atividade física, mas também valores de cooperação, disciplina e responsabilidade social (Marques & Martins, 2018; Bailey et al., 2009). É uma componente essencial da vida escolar, proporcionando aos alunos a possibilidade de praticar modalidades desportivas de forma regular e orientada. Para além de complementar a formação curricular, o DE permite aos alunos desenvolver competências pessoais, sociais e emocionais, potenciando o sentimento de pertença e a integração na comunidade escolar (UNESCO, 2015).

Assim, o envolvimento dos professores e estagiários neste contexto traduz-se numa oportunidade educativa e formativa, reforçando a missão pedagógica da escola enquanto espaço de aprendizagem global. Esta prática vai muito além da simples atividade física: promove valores fundamentais como o respeito, a responsabilidade, a disciplina, a cooperação, entre muitos outros, contribuindo para a formação integral dos jovens. Através do DE, muitos alunos encontram não só uma oportunidade de prática desportiva fora do contexto letivo, mas também uma estrutura que favorece estilos de vida ativos e saudáveis, enquanto reforça a ligação à escola e ao grupo de pares.

O DE é uma atividade de complemento curricular, devendo promover a saúde em todos os aspetos e a condição física, assim como desenvolver o entendimento do desporto enquanto fator cultural. Estimula sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, e permite aos alunos relacionarem-se com a prática física e desportiva através de experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social. Fomenta ainda hábitos saudáveis e valores morais, tais como: espírito de equipa, disciplina, superação, resiliência, tolerância, respeito e coragem.

A oferta desportiva organiza-se em dois níveis:

- Nível I: atividades de promoção da aptidão física e de carácter não regular (como torneios inter-turmas), dinamizadas na componente não letiva dos docentes.











- Nível II: atividades com participação regular em treinos e competições interescolares, dinamizadas na componente letiva dos professores.

Em ambas as escolas onde estagiei, Luísa Todi e D. João II, o núcleo do DE é constituído por sete docentes de Educação Física, que colaboram no desenvolvimento e dinamização das diversas modalidades. Nas duas escolas as ofertas desportivas, existentes no início do ano letivo são diversas.

Figura 28 - Oferta Desportiva do DE da ESDJII

Nível	Modalidade	Disciplina/Nome	Escalão	Género	Tempo Letivos
Nível II	Taekwondo		Vários	Misto	3
Nível II	Tiro com Arco		Vários	Misto	3
Nível III	Basquetebol		Iniciado (sub 15)	Feminino	3
Nível III	Basquetebol		Juvenil (sub 18)	Masculino	3
Nível III	Boccia		Vários	Misto	3
Nível III	Desportos Gímnicos - Ginástica	Acrobática	Vários	Misto	3
Nível III	Futsal		Iniciado (sub 15)	Feminino	3
Nível III	Futsal		Iniciado (sub 15)	Masculino	3
Nível III	Voleibol		Juvenil (sub 18)	Feminino	3
Nível III	Voleibol		Juvenil (sub 18)	Masculino	3

Figura 29 - Oferta Desportiva do DE da LT

MODALIDADES		Escalão	Género
Atletismo		Vários	Misto
Badminton		Vários	Misto
Basquetebol		Infantis B	Misto
Basquetebol		Iniciados	Masculino
Boccia		Vários	Misto
Futsal		Infantis B	Feminino
DEComunidade		Infantis A	Infantis A
Golfe		Vários	Misto
Ténis de Mesa		Vários	Misto
Xadrez		Vários	Misto

No âmbito do meu Estágio Pedagógico, o envolvimento no DE revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal. Esta participação permitiu-me contactar com diferentes dinâmicas de treino, planificação e competição, assumindo gradualmente responsabilidades na organização e orientação dos grupos-equipa. A integração nesta vertente prática reforça o papel do professor na motivação dos alunos e na criação de ambientes de aprendizagem positivos fora da aula curricular.

A escolha das modalidades que acompanhei que foram: Ténis de Mesa (masculino e feminino -

misto) e Voleibol (feminino) foram escolhidas, numa primeira fase, pelos horários disponíveis relativamente à minha atividade profissional. Contudo, optei por estas modalidades porque os professores responsáveis tinham uma vasta experiência enquanto jogadores e treinadores, o que me permitiu aprender com quem domina profundamente cada uma delas. Para além disso, o facto de serem áreas onde tenho menos conhecimento prático motivou-me a explorá-las para enriquecer as minhas competências. A diversidade entre um desporto individual e outro coletivo proporcionou uma aprendizagem mais abrangente, sendo esse o propósito da minha escolha inicial.

Na Luísa Todi, colaborei com o professor Amândio Frias no grupo-equipa de Ténis de Mesa (infantis), com treinos semanais de uma hora, embora a modalidade tivesse duas horas durante a semana. Os treinos realizavam-se na sala do bar (com este encerrado), onde se encontravam as mesas da modalidade. Utilizávamos quatro mesas, raquetas e bolas, com uma participação de 12 a 15 alunos por sessão. A Figura 30 apresenta um registo fotográfico de um desses momentos de treino.

Figura 30 - Treino DE (Ténis de Mesa)



No Ténis de Mesa participei na prova realizada no dia 22 de fevereiro, na Escola EB 2/3 Hermenegildo Capelo, em Palmela.

Figura 31 - Torneio DE (Ténis de Mesa)



Na D. João II, acompanhei os grupos de Voleibol feminino (iniciadas e juvenis) juntamente com o professor Tiago Silva. O Professor tem sido o responsável pela modalidade de Voleibol na ESDJII há vários anos, desenvolvendo o núcleo e acompanhando sucessivas gerações de alunas com consistência e dedicação, contribuindo de forma clara para a estabilidade e o crescimento da modalidade na escola. Os treinos, com duração de 1h30 e realizados no pavilhão da escola, ocorriam duas vezes por semana, com três redes montadas e participavam neles entre 30 e 40 alunas por sessão. Nas figuras seguintes estão os grupos de equipa juntamente com os professores.

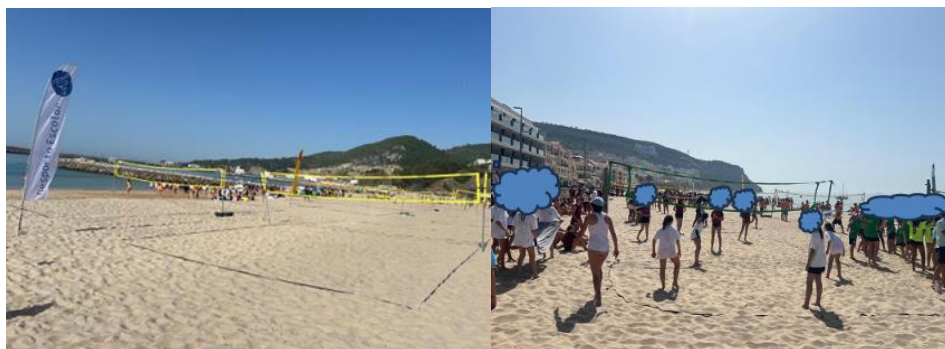
Figura 32 - Grupos-equipa do Voleibol da ESDJII



As minhas funções foram essencialmente de coadjuvação, embora com o tempo me tenham sido atribuídas responsabilidades acrescidas, sobretudo no Voleibol. Mais tarde, acompanhei também o grupo no Voleibol de Praia, permanecendo com as iniciadas e o professor Tiago com as juvenis. Em ambas a modalidade estive presente numa parte significativa dos treinos e competições.

No Voleibol, a participação competitiva foi mais alargada, prolongando-se até ao terceiro período e eu participei em quatro delas - três escolas diferentes e uma prova extra de voleibol de praia em Sesimbra representado na figura 33, com várias equipas e vários escalões, inclusive nesta prova levámos uma equipa masculina de juniores. Durante o ano estiveram inscritas apenas duas alunas federadas.

Figura 33 - Torneio DE (Voleibol de Praia)



Nas modalidades que acompanhei (Voleibol e Ténis de Mesa), os treinos não incluíam alunos de outras escolas, apesar de existirem protocolos que possibilitam essa integração em modalidades como Xadrez e Ginástica Acrobática (das que acompanhei em algum momento) e, que também participei pontualmente. Esta realidade, juntamente com a presença de atletas federados em

algumas equipas, fez-me refletir sobre a equidade e competitividade no DE. A existência de árbitros e juizes (exceto no Ténis de Mesa) também trouxe uma nova dimensão de organização e envolvimento para os alunos, na maioria deles já nem sequer eram atletas, mas sim antigos atletas do DE.

Nos treinos de Ténis de Mesa, a estrutura base incluía: aquecimento específico, parte técnica (exercícios com bola), jogos condicionados e momentos de competição informal - sempre de forma jogada. No caso do Voleibol, durante o treino participei ativamente, destacando a progressão técnico-tática, a gestão do tempo e o uso do espaço com três campos montados - estando sempre mais perto das iniciadas.

Na ESDJII realiza-se anualmente o "Dia do Desporto Escolar", no início do ano letivo, antes da abertura oficial dos núcleos. Este evento tem como objetivo proporcionar aos alunos o contacto com as diferentes modalidades oferecidas pela escola, facilitando a escolha e promovendo a adesão.

Para além da minha participação nas modalidades referidas, estive envolvido na organização do Encontro Regional de Ginástica Acrobática, este aconteceu no dia 28 de março - na ESDJII, juntamente com a professora Áurea e o meu colega estagiário Pedro Ramos.

Figura 34 - Encontro DE (Ginástica Acrobática na ESDJII)



Antes deste evento, observei os treinos do grupo-equipa e coadjuvei de forma reduzida numa prova na Escola Secundária do Pinhal Novo.

Figura 35 - Encontro DE (Ginástica Acrobática no Pinhal Novo)



Também colaborei, a convite do professor Hélder Costa, na organização de uma competição de Xadrez na Luísa Todi, diferente de todas as outras por ser um método competitivo informático.

Figura 36 - Encontro DE (Xadrez na LT)



### 3.4 Reuniões

#### 3.4.1 Reuniões de Pais

Durante o estágio, acompanhei as reuniões de pais das turmas 6º1 na LT e 11ºB na ESDJII, dando continuidade ao trabalho de observação da função de DT e reforçando a compreensão do papel deste na mediação entre escola e famílias. Estive presente em três reuniões por escola, todas presenciais, atuando principalmente como observador, mas auxiliando na preparação de documentos, como ordem de trabalhos, fichas informativas e estruturação dos temas a abordar. Registava detalhadamente a sequência das intervenções, permitindo analisar a dinâmica de comunicação entre todos os intervenientes.

Os temas abordados incluíram desempenho académico, comportamentos individuais e coletivos, dificuldades de aprendizagem e medidas de apoio, participação em atividades do PAA, documentação administrativa e acompanhamento da Educação Especial, quando aplicável. Foi notório o elevado grau de organização e planeamento por parte dos Diretores de Turma, recorrendo a apresentações em PowerPoint como apoio visual, garantindo clareza e objetividade, especialmente útil para EE cuja língua materna não era o português.

Observei diferenças entre os contextos escolares. No 6º1, os EE mostraram maior presença e envolvimento, refletindo a maior dependência dos alunos mais jovens. Questões relativas ao uso de manuais digitais e computadores portáteis foram frequentemente discutidas, destacando a necessidade de supervisão e literacia digital. No 11ºB, a participação dos EE foi mais reduzida, com alunos mais autónomos e a professora orientadora a assumir a função pela primeira vez, o que influenciou o tipo de relação e acompanhamento com as famílias. Em ambas as escolas, a plataforma GIAE foi utilizada para consulta de avaliações, faltas e sumários, sendo reforçada a sua importância como ferramenta de acompanhamento escolar.

A observação destas reuniões permitiu compreender a relevância de uma preparação cuidadosa, de uma comunicação clara e sensível e da flexibilidade perante diferentes contextos familiares. A experiência evidenciou boas práticas na exposição de temas sensíveis, acolhimento de preocupações dos EE e promoção da cooperação entre todos os agentes educativos. As reuniões do primeiro período tiveram carácter introdutório e organizativo, incluindo apresentação do DT, caracterização da turma, recolha de contactos, escolha de representantes e informações sobre procedimentos e disciplina. Nos períodos seguintes, o foco centrou-se na análise de classificações, faltas,

comportamentos e apreciações qualitativas, mantendo espaço para esclarecimentos individuais, fortalecendo o acompanhamento personalizado dos alunos. Esta participação revelou-se fundamental para o meu crescimento profissional, permitindo ganhar confiança e preparar-me para, no futuro, assumir autonomamente este tipo de responsabilidades.

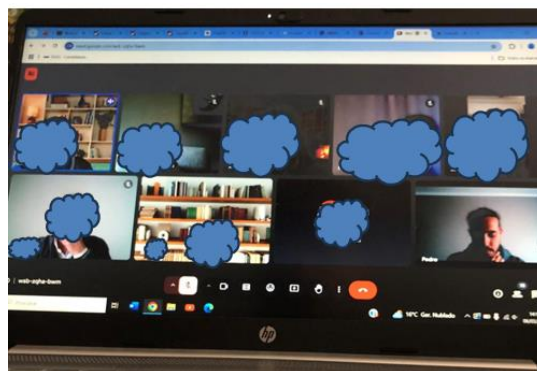
### 3.4.2 Reuniões Intercalares

As reuniões intercalares constituem um momento de articulação entre os docentes do Conselho de Turma, os representantes dos alunos e dos Encarregados de Educação, funcionando como preparação para o Conselho de Turma formal de avaliação final de período. O objetivo principal destas reuniões é partilhar preocupações, acompanhar o percurso dos alunos e antecipar medidas a propor ou reforçar no Conselho de Turma. Durante o estágio, participei nas reuniões intercalares das turmas que acompanhei na Escola Secundária D. João II, sendo realizadas três ao longo do ano letivo: duas presencialmente (1º e 3º períodos) e uma online (2º período), realizada via *Google Meet* logo após a pausa do Carnaval.

A estrutura das reuniões apresentava uma sequência padronizada: o Diretor de Turma começava por contextualizar a turma, partilhando presenças, pontos discutidos e situação geral. Seguiam-se intervenções dos docentes do CT sobre aproveitamento e comportamento, depois os representantes dos alunos e EE apresentavam perspetivas, dúvidas e preocupações. Temas como faltas excessivas ou injustificadas eram analisados, antes de os representantes saírem para a discussão interna entre docentes, incluindo a Educação Especial quando aplicável, sobre casos individuais e aspetos do funcionamento coletivo da turma. Durante todas as reuniões, participei ativamente junto da minha professora orientadora, intervindo em assuntos da nossa disciplina e temas transversais, o que me permitiu desenvolver sensibilidade para a dinâmica pedagógica e relacional da turma e da equipa docente.

A experiência evidenciou diferenças importantes entre reuniões intercalares e Conselhos de Turma formais: as intercalares apresentam maior abertura ao diálogo e foco preventivo e diagnóstico, envolvendo os representantes da comunidade educativa, enquanto as formais concentram-se em deliberações finais. Reconheço o valor pedagógico e organizacional destas reuniões, permitindo uma tomada de decisão mais fundamentada, cooperativa e alinhada com as necessidades da comunidade escolar.

Figura 37 - Reunião Intercalar 10ºA (online)



### **3.4.3 Reuniões de Avaliações (Conselhos de Turma)**

À semelhança dos outros momentos de acompanhamento às estruturas pedagógicas, participei também nas Reuniões de Avaliação (Conselho de Turma) das turmas que acompanhei no estágio. No total, estive presente em sete reuniões: quatro na Escola Luísa Todi (duas do 7º e duas do 5º) e três na Escola Secundária D. João II (10ªA), estando sempre preparado para participar nas restantes quando não houve compatibilidade de horários.

Inicialmente, a minha função passou pela observação e escuta ativa, evoluindo ao longo do ano letivo. No 3º período, na reunião do 5º, assumi a responsabilidade de “cantar” as notas de todas as disciplinas, colaborando de forma natural com o Conselho de Turma. Em todas as reuniões, participei na apresentação do percurso dos alunos, individualmente ou em conjunto com os professores orientadores.

As reuniões estavam bem estruturadas, com diferenças entre escolas. Na ESDJII, fazia-se referência aos temas discutidos nas reuniões intercalares, ao contrário da Luísa Todi. As sessões iniciavam-se com o Diretor de Turma, que verificava presenças e iniciava a análise individual dos alunos, seguida da avaliação global da turma em termos de aproveitamento, comportamento, atitudes e medidas de apoio. Intervenções do SPO, da Educação Especial e o balanço das atividades do PAA completavam a agenda. Questões relacionadas com os EE, como participação ou respostas a contactos anteriores, também eram abordadas.

A apresentação da disciplina de EF foi realizada por mim ou em colaboração com o professor orientador, com preparação prévia através da consulta de pautas, grelhas de avaliação e outros documentos necessários. As reuniões do 3º período foram mais sensíveis, dado o risco de retenção de alunos. Apesar de momentos tensos, todas as decisões foram tomadas em clima de respeito e consenso, especialmente nos casos envolvendo alunos com NSE, MSAI ou contextos familiares vulneráveis, onde o DT assumia um papel crucial de mediação.

Esta participação permitiu-me desenvolver sentido de responsabilidade, pensamento crítico e consciência profissional. A assunção de tarefas mais ativas, como a apresentação de pautas, fortaleceu a minha confiança e compreensão do funcionamento estruturado de um Conselho de Turma. Aprendi a valorizar a partilha de informação entre docentes, a reconhecer sinais de alerta nos alunos e a ponderar estratégias de apoio, contribuindo de forma construtiva e profissional no seio do órgão colegial.

### **3.4.4 Reuniões de Grupo**

No decorrer do estágio pedagógico, tive apenas uma oportunidade de participar formalmente numa reunião de grupo da disciplina de EF, tendo esta ocorrido na ESDJII. A participação nestas reuniões revelou-se bastante enriquecedora, embora limitada, pois, na Escola Básica Luísa Todi, infelizmente não fomos convidados a integrar qualquer reunião de grupo, sem que nos tivesse sido dado qualquer motivo explícito ou assumido para tal ausência, apesar da nossa insistência enquanto professores estagiários.

A reunião em que participei teve como foco principal a organização das atividades finais do segundo período, nomeadamente os torneios inter-turmas e planeamento/datas de atividades do DE. Ainda assim, pude compreender que, para além da organização de atividades, as reuniões de grupo

abordam outros temas igualmente relevantes para o funcionamento da disciplina. Entre eles, destacam-se as decisões relativas às rotações de espaços e instalações, gestão de materiais, definição de grupos e horários de equipas, bem como a partilha de pontos a melhorar ou boas práticas a manter. Trata-se de um espaço de colaboração e de tomada de decisões importantes para o funcionamento articulado do grupo de EF.

A reunião foi orientada pela professora Áurea, minha orientadora de estágio, que também desempenha a função de delegada do grupo de Educação Física na escola. Durante a reunião, tive a oportunidade de participar ativamente, partilhando pontualmente a minha opinião sobre alguns temas abordados e mostrando disponibilidade para colaborar em algumas atividades, sempre que a minha carga horária profissional o permitisse.

Esta participação permitiu-me perceber, de forma mais clara, o funcionamento interno de um grupo disciplinar. Aprendi que é a delegada de grupo quem regula e coordena a reunião, cabendo-lhe organizar a ordem de trabalhos, moderar a discussão e assegurar o cumprimento dos objetivos definidos. Existe também outro elemento responsável por elaborar a ata da reunião, sendo neste caso a professora Joana. Verifiquei que há um esforço conjunto para que todos possam partilhar as suas experiências e pontos de vista, sendo estas partilhas fundamentais para a construção de uma “versão final” comum e operacional das decisões tomadas.

A reunião a que assisti demonstrou, ainda que de forma pontual, a importância de existir um grupo coeso, com espírito colaborativo e com vontade de melhorar continuamente a prática pedagógica da disciplina. Foi uma experiência breve, mas muito significativa, que me permitiu compreender o papel dos grupos disciplinares na articulação pedagógica, logística e organizacional dentro da escola.

### **3.4.5 Reuniões de Coordenação de Diretores de Turma**

Tive oportunidade de estar presente numa reunião de coordenadores de Diretores de Turma, que decorreu no final de novembro, ao final do dia, na escola LT, e que juntou os DT dos 2º e 3º ciclos. Por coincidência, a coordenadora dos DT do 2º ciclo era também a Diretora de Turma da minha turma do 5º ano, o que me permitiu acompanhar de forma mais próxima a sua atuação. Esta reunião teve como objetivo alinhar procedimentos e estratégias transversais às diferentes turmas, nomeadamente no que diz respeito à preparação das reuniões com EE e à partilha de informações relevantes do ponto de vista pedagógico e organizacional. A coordenadora dos DT assumiu um papel ativo na condução dos trabalhos, disponibilizando documentos orientadores e recordando procedimentos essenciais, como a preparação dos PowerPoints para as reuniões de pais. Esta reunião permitiu-me perceber não só a importância da articulação entre os vários Diretores de Turma, como também o papel fundamental do coordenador enquanto elo e facilitador da comunicação vertical dentro da escola. Foi também uma excelente oportunidade para observar as diferentes realidades das turmas e perceber como são partilhadas estratégias e experiências entre pares, promovendo um trabalho mais coeso e colaborativo. Além disso, com esta coordenadora tive a oportunidade de aprender a organizar uma visita de estudo, compreendendo os processos necessários e a burocracia envolvida, desde os pedidos de autorização até à formalização documental da atividade, irei abordar este tema num dos subcapítulos do próximo capítulo.

### **3.4.6 Reuniões Diversas**

Para além das reuniões com Direções de Turma e Conselhos de Turma, participei em encontros com os professores orientadores das instituições de acolhimento, fundamentais para o desenvolvimento do meu percurso durante o estágio. No total, tive três reuniões iniciais (duas na ESDJII e uma na LT) e duas reuniões finais (uma em cada escola) para balanço e encerramento do ano letivo. As reuniões iniciais na ESDJII, realizadas online com a professora Áurea, tiveram um carácter formal, enquanto as restantes decorreram presencialmente de forma mais informal e espontânea, sem agenda definida. O objetivo das reuniões iniciais foi estabelecer contacto, definir objetivos, alinhar horários e atividades, e partilhar documentos relevantes. As reuniões finais permitiram refletir sobre o ano letivo e tratar da documentação relativa ao estágio. Na ESDJII, a professora Áurea assumiu inicialmente um papel mais diretivo, dado o seu conhecimento prévio do contexto, enquanto na LT a abordagem foi mais colaborativa. Em ambas as reuniões iniciais com a professora Áurea, elaborámos as atas. Estas reuniões foram essenciais para compreender a organização das escolas, o papel do estagiário em diferentes fases do ano, e adquirir competências práticas de gestão de tempo, planificação e adaptação ao contexto. Na Luísa Todi, participei sempre com os professores Pedro Gonçalves e Amândio Frias, e na ESDJII com a professora Áurea Miguel.

Além destas, tomei conhecimento de outros tipos de reuniões escolares, como as do Conselho Pedagógico, Departamento de Expressões ou vigilância de provas, embora não tenha participado diretamente nelas. Através de conversas com docentes e observação do funcionamento das escolas, compreendi a sua função e relevância. Por exemplo, nas reuniões do Departamento de Expressões discutem-se planificação de atividades, organização de materiais e articulação entre disciplinas do mesmo domínio. Quanto à vigilância de provas, percebi os procedimentos logísticos e organizativos relacionados com instrumentos de avaliação externa, como as provas ModA ou exames nacionais.

Em relação a reuniões com EE fora do âmbito da Direção de Turma, não estive formalmente presente, mas reconheço a sua importância no acompanhamento individualizado. Também não participei em reuniões do Serviço de Psicologia e Orientação, da Educação Especial ou outras mais sensíveis, devido a incompatibilidades de horário ou restrições institucionais. Ainda assim, compreendo a relevância destas reuniões no acompanhamento de alunos com NSE, na definição de medidas de suporte e na articulação entre diferentes profissionais da comunidade educativa.

### **3.5 Atividades Desenvolvidas na PES**

Ao longo do ano letivo, as escolas em que estagiei promoveram atividades internas e externas, organizadas pelo Grupo de Educação Física, ou por elementos que a ele pertencem, com o objetivo de fomentar o gosto pela prática desportiva, reforçar os laços entre alunos e estimular o espírito de grupo, fair play e envolvimento com a comunidade educativa (Bailey, 2006; Hardman & Green, 2011; Pühse & Gerber, 2020). Estas atividades incluíram torneios inter-turmas, momentos de experimentação de modalidades, visitas de estudo, provas informais e outras iniciativas que proporcionaram vivências fora do contexto habitual da aula. Para além de promoverem estilos de vida ativos e saudáveis, estas iniciativas visavam também uma ocupação educativa e significativa dos alunos, permitindo-lhes aplicar na prática os conhecimentos e competências adquiridos. Revelaram entusiasmo por parte dos alunos e exigiram planeamento, organização, capacidade de adaptação e cooperação entre os docentes. Neste contexto, tive a oportunidade de colaborar ativamente na preparação, dinamização de várias destas atividades, quer na Escola Básica Luísa Todi, quer na Escola

Secundária D. João II. Estas vivências permitiram-me desenvolver competências de liderança, gestão de grupos, organização logística, arbitragem, comunicação e uma maior consciência do papel pedagógico e integrador que estas atividades desempenham no projeto educativo da escola.

### JumpYard

No âmbito das atividades extracurriculares organizadas pela Escola Secundária D. João II, mais concretamente pela professora de EF e minha orientadora, tive a oportunidade de acompanhar uma visita ao espaço JumpYard, localizado em Carnaxide - Lisboa, no dia 17 de fevereiro, durante o período da tarde. A atividade envolveu duas turmas do 10º ano: o 10ºA (minha turma de lecionação) e o 10ºH. Para além de mim, a comitiva foi composta pela minha professora orientadora de estágio, pela diretora de turma do 10ºA e pela professora de Educação Física e da área da Educação Especial, uma vez que um dos alunos da turma 10ºH é portador de Necessidades Educativas.

Esta atividade visou proporcionar um momento de convívio e lazer ativo, fora do contexto habitual da escola, com objetivo principal a socialização entre pares, o desenvolvimento de competências motoras e promover a vivência de novas experiências num ambiente seguro e estimulante. O espaço JumpYard, com trampolins, paredes de escalada, obstáculos e zonas de jogo, ofereceu um conjunto de desafios físicos que incentivaram o espírito de grupo, a coordenação e a cooperação.

Do ponto de vista organizativo, esta experiência foi extremamente enriquecedora. Particpei na gestão dos procedimentos necessários para a sua concretização: a calendarização da saída, a elaboração e recolha das autorizações parentais, a articulação com os prazos de pagamento e a marcação do transporte. Compreender e respeitar estes timings revelou-se essencial para o bom funcionamento da atividade, permitindo-me adquirir uma visão mais prática e realista do papel do professor na organização de visitas de estudo.

Para além dos objetivos pedagógicos e logísticos, esta atividade contribuiu também para estreitar a relação com os alunos, sobretudo com a turma do 10ºA, permitindo o fortalecimento de laços num contexto mais informal e descontraído. Este tipo de interação revelou-se essencial para a criação de um clima de confiança e respeito mútuo, potenciando o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

### Canoagem com o Centro de Formação Náutico de Setúbal

No dia 6 de março, durante o período da manhã, acompanhei uma atividade de Canoagem organizada pelo professor Pedro Gonçalves, em colaboração com o Centro de Formação Desportiva de Atividades Náuticas de Setúbal, ligado ao Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama. Este centro oferece atividades desportivas náuticas no âmbito do Desporto Escolar, com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver aptidões físicas, competir e conviver com colegas de diferentes turmas e escolas. As inscrições para estas atividades são realizadas através do professor de Educação Física ou da DT. A atividade contou com a participação de duas turmas: o 5º5 turma que leciono e o 6º1 turma diretiva do meu professor orientador. O corpo docente foi composto por mim, pelo meu orientador de estágio, pela professora Cláudia (Diretora de Turma do 5º5), pela professora Filomena e pela professora Paula.

Ao contrário de outras visitas, como a referida anteriormente, esta realizou-se através de transporte público, tendo em conta que a atividade decorreu dentro da mesma cidade, embora numa zona mais distante. Os alunos que possuíam passe escolar utilizaram-no, enquanto os restantes adquiriram bilhete de autocarro. Tendo em conta o horário de saída da escola, sugeri aos professores a melhor opção de trajeto, o que contribuiu para uma deslocação tranquila e eficaz.

O tempo esteve algo instável nesse dia, com o céu muito nublado e algum vento, o que obrigou a uma gestão mais cautelosa da permanência na água. O momento de prática foi mais curto do que inicialmente previsto devido à agitação marítima. Para além da professora responsável do Centro Náutico, contou-se ainda com a colaboração do professor Pedro Gonçalves, e ambos apoiaram a condução da atividade dentro de água. No que diz respeito à minha participação, prestei apoio tanto na entrada e saída das embarcações como na supervisão do grupo em terra firme, juntamente com outro professor do Centro.

O percurso de canoagem foi circular e delineado junto à costa, garantindo a segurança dos participantes e permitindo uma supervisão eficaz de todos os alunos envolvidos. Apesar de já ter formação e alguma experiência nesta área, esta atividade permitiu-me reforçar aprendizagens importantes relativas à logística, organização de grupos em contexto náutico e segurança. Estive envolvido no briefing inicial de segurança, na preparação dos materiais, na organização dos alunos em terra, e ainda no processo pós-atividade, que incluiu a lavagem dos kayaks e o arrumo do equipamento.

Foi uma experiência extremamente enriquecedora, não só por permitir trabalhar competências em meio aquático com alunos mais novos, mas também por proporcionar um contexto real de aplicação prática dos princípios de segurança, liderança e cooperação em atividades ao ar livre. A Diretora de Turma disponibilizou exemplos de fichas de autorização habitualmente utilizadas na escola, o que contribuiu para compreender os procedimentos institucionais associados à organização de visitas de estudo, ou seja, tive ainda a oportunidade de aprender sobre a componente burocrática associada à realização deste tipo de atividade. A partilha feita pelo professor Pedro e pela professora Cláudia permitiu-me compreender melhor os procedimentos administrativos, desde a articulação com o Centro Náutico até à documentação necessária, autorizações, gestão de seguros, comunicação com encarregados de educação e registos internos. Esta dimensão, muitas vezes invisível, revelou-se essencial para garantir o sucesso, segurança e legalidade da atividade, sendo um aspeto fundamental da intervenção docente em contextos não formais.

Figura 38 - Atividade de Canoagem (LT)



#### Canoagem com o Clube de Canoagem de Setúbal

A atividade decorreu no dia 4 de junho e envolveu, maioritariamente, alunos do ensino secundário, nomeadamente da minha turma do 10ºA. No entanto, apesar do compromisso inicial de participação por parte de vários alunos, apenas um aluno efetivamente compareceu. Os restantes desmarcaram-se dois dias antes da atividade, alegando necessidade de estudar, o que fez com que levassem falta injustificada. Ainda assim, participaram também alunos de outras turmas do 10º e 11º anos.

Por se tratar de uma atividade destinada a alunos do ensino secundário, estes deslocaram-se autonomamente até ao local da atividade e regressaram da mesma forma, o que exigiu uma comunicação clara e antecipada sobre os procedimentos e horários. Na chegada, os alunos foram recebidos por mim, pela professora Áurea e posteriormente recebidos pelo técnico responsável da atividade. A organização, acolhimento e orientações iniciais estiveram a meu cargo e a cargo do técnico, garantindo o cumprimento das normas e da logística da sessão.

Durante a realização da atividade prática na água, apenas eu e ele estivemos envolvidos diretamente no acompanhamento dos alunos. A entrada na água ocorreu na mesma zona onde, simultaneamente, estavam a decorrer outras atividades de canoagem organizadas pelo Centro de Formação Desportiva com alunos de outras escolas. Esta coincidência de grupos provocou uma situação de risco acrescido, tendo resultado num choque entre embarcações, onde um dos kayaks com duas alunas da nossa escola acabou por virar. Ambas perderam os respetivos telemóveis, e o momento revelou-se importante para a reflexão sobre a coordenação e segurança em contextos interinstitucionais partilhados. As alunas durante a pré-atividade foram aconselhadas a guardar o telemóvel junto aos seus pertences.

No início da travessia, os alunos sentiram dificuldades em controlar as embarcações, fruto da pouca experiência, ondulação marítima e incerteza na navegação. Contudo, com o apoio e orientação prestados, o grupo conseguiu reorganizar-se. O percurso definido foi de ida e volta: com partida do

PUA - Parque Urbano de Albarquel até à Praia da Albarquel. Na ida, o técnico seguiu à frente e eu fechei o grupo, invertendo as posições no regresso. Na praia, os alunos tiveram um momento de convívio e lazer, jogando voleibol e usufruindo do ambiente natural, o que reforçou a vertente informal, social e integradora da atividade. Esta experiência foi particularmente exigente, mas extremamente rica do ponto de vista profissional, sobretudo no que diz respeito à gestão da segurança, à adaptação rápida a imprevistos e à liderança em ambiente natural e dinâmico.

Figura 39 - Atividade de Canoagem (ESDJII)



### Outras Atividades Internas nas Escolas

Ao longo do ano letivo, estive envolvido em diversas atividades extracurriculares realizadas nas duas escolas que, embora não estejam enquadradas no DE ou nas saídas previamente mencionadas, revelaram-se fundamentais para o meu crescimento profissional e integração no contexto escolar. Destaco, em primeiro lugar, o Evento da Paz, que decorreu na LT, tendo participado no momento da tarde. Esta atividade consistiu num gesto simbólico de união e reflexão sobre os conflitos armados no mundo, com a participação de todas as turmas, professores e membros da direção. O evento decorreu no campo de futebol, onde nos organizámos em roda com luzes de velas, mensagens pela paz e partilha de músicas e momento em silêncio. Este momento de grande carga simbólica e emocional foi marcante, permitindo-me compreender o papel do professor enquanto agente de educação para os valores humanos e cidadania. Outro evento importante foi o Dia Europeu do DE, realizado na ESDJII, no dia 27 de setembro. Esta data é celebrada em vários países europeus com o objetivo de promover a prática da atividade física entre os jovens, sensibilizando-os para estilos de vida ativos e saudáveis.

Na ESDJII, a escola organizou um conjunto de atividades desportivas diversificadas, com a participação de todas as turmas que estariam a ter EF naquele momento, de forma rotativa e

estruturada. Colaborei na preparação, orientação e supervisão de algumas dessas estações, nomeadamente no Boccia, permitindo a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas capacidades físicas de forma inclusiva e acessível, integrando-me numa dinâmica de trabalho colaborativo com os docentes do grupo de Educação Física. Este evento teve um impacto muito positivo, criando uma atmosfera animada e de grande envolvimento por parte dos alunos, com a parte final a ser no pavilhão com um momento de Masterclasse liderado por uma professora externa à escola, em que todos os alunos participaram tornando o momento de animação.

Na Luísa Todi, estive envolvido no “Dia do Desporto Escolar”, no dia 25 de setembro, onde os alunos circularam livremente entre várias modalidades. Fiquei a colaborar nas estações de Golfe e Boccia, orientando a experimentação e garantindo a segurança e o respeito pelas regras básicas de cada atividade. Estas atividades, apesar de não envolverem um nível competitivo ou técnico tão elevado como outras referidas anteriormente, foram extremamente relevantes. Permitir-me-ão consolidar competências essenciais ao papel do professor, tais como: trabalho em equipa, gestão de tempo, organização de espaços e recursos, comunicação com diferentes públicos, adaptação a imprevistos e, acima de tudo, a compreensão da importância da escola como um espaço plural, de partilha e crescimento humano.

Figura 40 - Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar (ESDJII)



#### Torneios Inter-turmas de Final de Período

No final de cada período letivo, ambas as escolas dinamizaram torneios inter-turmas, organizados pelo Grupo de EF, com o intuito de promover a participação ativa dos alunos em contextos competitivos saudáveis e fomentar o espírito de equipa, o respeito pelas regras e pelos adversários, e o sentido de pertença à escola. Estes eventos surgem como um prolongamento natural do trabalho desenvolvido nas aulas de EF, proporcionando aos alunos uma oportunidade de aplicar as aprendizagens em contextos menos formais, mas igualmente estruturados e intencionais do ponto de vista educativo e organizacional.

Na Escola Secundária D. João II, os torneios decorreram no final dos três períodos letivos, demonstrando uma continuidade e compromisso ao longo do ano. Já na Escola Básica Luísa Todi, apenas se realizaram nos dois primeiros períodos, devido a constrangimentos organizativos no final do ano letivo. Estes torneios assumem um papel fundamental na promoção da atividade física e desportiva, no reforço da coesão de grupo e no incentivo ao envolvimento da comunidade educativa.

São momentos vividos com grande entusiasmo pelos alunos, contribuindo para a valorização da disciplina de EF e para o desenvolvimento de competências pessoais, físicas, psicológicas, emocionais e sociais importantes. Enquanto estagiário, pude colaborar na organização e dinamização destas atividades, o que me permitiu contactar com aspetos fundamentais da prática profissional fora do contexto de aula, como a gestão de tempo e espaços, arbitragem, resolução de conflitos, logística de materiais e comunicação com os diversos intervenientes.

Embora tivesse um forte interesse e curiosidade em participar num maior número de atividades, a gestão dos horários nem sempre foi possível estar presente em todas elas. Foram experiências exigentes, mas extremamente enriquecedoras, que consolidaram o meu entendimento sobre o papel do professor de EF na construção de ambientes escolares mais dinâmicos, integradores e saudáveis. Nas figuras seguintes, apresentam-se os cartazes das atividades da ESDJII e um dos momentos das atividades dinamizadas por ambas as escolas.

Figura 41 - Exemplos de Cartazes de Torneios de Final de Período (ESDJII)



Figura 42 - Torneios de Final de Período (Badminton em ambas as escolas)



#### 4. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

### AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS DOS PROFESSORES E A SUA RELAÇÃO COM OS ATRIBUTOS DE UM BOM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pedro Cancela [1], Fernando Vieira [1, 2]

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget, Portugal

[2] Insight – Piaget Research Center for Ecological Human Development, Instituto Piaget de Almada

#### Resumo

**Enquadramento:** As orientações educacionais dos professores de Educação Física refletem as suas conceções pedagógicas e influenciam diretamente a forma como planificam, ensinam e avaliam. Compreender a relação entre essas orientações e os atributos associados a um bom professor permite aprofundar o conhecimento sobre as práticas docentes e o desenvolvimento profissional nesta área. **Objetivos:** Este estudo teve como objetivo analisar as orientações educacionais dos professores de Educação Física e a sua relação com os atributos que definem um bom professor, verificando eventuais diferenças em função do sexo, idade e habilitações académicas. **Métodos:** A amostra foi constituída por 50 professores. Recorreu-se aos questionários Value Orientation Inventory – Short Form (Ennis & Chen, 1993; Vieira, 2003, 2016) e Bom Professor de Educação Física (Resende et al., 2014), adaptado para professores. Os dados foram analisados através de estatística descritiva e inferencial, incluindo correlações e testes t. **Resultados:** Os professores evidenciaram uma orientação predominante para a Mestria Disciplinar e maior valorização das Competências e Conhecimento Didáticos. Verificaram-se diferenças significativas no sexo, com as professoras a revelarem maior Integração Ecológica, e nas habilitações académicas, com os docentes com pós-graduação a valorizarem mais a Autorrealização. **Conclusões:** Conclui-se que os professores de Educação Física privilegiam a dimensão técnica e organizacional da sua prática, embora reconheçam a importância das dimensões reflexiva e social. Estes resultados reforçam a necessidade de promover uma formação contínua que integre o domínio técnico, a reflexão crítica e a sensibilidade humana.

**Palavras-chave:** Educação Física; Orientações Educacionais; Bom Professor; Prática Docente; Desenvolvimento Profissional;

#### Abstract

**Background:** Physical Education teachers' educational orientations reflect their pedagogical beliefs and directly influence how they plan, teach, and assess. Understanding the relationship between these orientations and the attributes of a good teacher deepens knowledge about teaching practices and professional development in this field. **Objectives:** This study aimed to analyze the educational orientations of Physical Education teachers and their relationship with the attributes that define a good teacher, examining possible differences according to sex, age, and academic qualifications. **Methods:** The sample consisted of 50 teachers. Data were collected using the Value Orientation Inventory – Short Form (Ennis & Chen, 1993; Vieira, 2003, 2016) and the Good Physical Education

Teacher Questionnaire (Resende et al., 2014), adapted for teachers. Descriptive and inferential statistical analyses were conducted, including correlations and t-tests. **Results:** Teachers showed a predominant orientation toward Disciplinary Mastery and higher appreciation for Teaching Competence and Didactic Knowledge. Significant differences were found according to sex, with female teachers showing greater Ecological Integration, and academic qualifications, with postgraduate teachers valuing Self-Actualization more. **Conclusions:** It is concluded that Physical Education teachers tend to prioritize the technical and organizational dimensions of their practice, while also recognizing the relevance of reflective and social aspects. These results highlight the importance of continuous professional development that balances technical expertise, critical reflection, and human sensitivity.

**Keywords:** Physical Education; Educational Orientations; Good Teacher; Teaching Practice; Professional Development;

## Introdução

Refletir sobre o que realmente distingue um bom professor tem sido um exercício constante nas Ciências da Educação. No contexto da Educação Física, esta reflexão ganha especial relevância, pois são os próprios professores que, ao analisarem as suas práticas e percepções, podem encontrar caminhos para melhorar o ensino e responder às necessidades dos alunos. É a partir do olhar crítico sobre a própria ação que emergem oportunidades para repensar métodos, ajustar estratégias e adaptar o currículo à realidade concreta dos estudantes.

Cunha (2010) defende que a educação e a formação de professores exigem uma atitude permanente de questionamento e de reflexão sobre a prática. Essa postura crítica é essencial tanto na formação inicial como na formação contínua, pois permite ao docente evoluir e adaptar-se às mudanças sociais e educativas. De forma semelhante, Faria et al. (2023) sublinham a importância de o professor manter uma postura reflexiva e atualizada, sem nunca descurar a dimensão humana do ensino, elemento essencial para que a aprendizagem seja significativa e transformadora.

No entanto, dominar os conteúdos ou aplicar metodologias adequadas não é suficiente. A experiência docente mostra que criar relações de confiança e de motivação com os alunos é determinante. Segundo Muniz (2016), a prática pedagógica deve ser dinâmica e aberta à inovação, de modo a captar o interesse e a participação ativa dos estudantes. Por sua vez, Cunha (2010) distingue entre fatores externos — como as condições institucionais e materiais — e fatores internos, ligados à forma como cada professor interpreta o seu contexto, influenciando assim a qualidade da sua prática.

Para Ventura et al. (2011, citado por Faria, 2023), o bom professor de EF é aquele que articula as dimensões técnica, humana e ideológica, promovendo aprendizagens significativas que ultrapassam o domínio motor. Essa visão é corroborada por estudos recentes que associam a eficácia docente à capacidade de criar ambientes de aprendizagem positivos, baseados na motivação e no envolvimento ativo dos alunos (González-Calvo et al., 2022; McCuaig et al., 2023).

As orientações educacionais dos professores de EF constituem, assim, um fator determinante na forma como o currículo é implementado e as aulas são conduzidas. Estas orientações refletem um conjunto de crenças, valores e concepções pedagógicas que orientam as decisões docentes (Vieira, 2015; Vieira & Carreiro da Costa, 2017). Compreender a influência dessas orientações é fundamental

para promover o desenvolvimento profissional e apoiar práticas pedagógicas mais conscientes e contextualizadas (Behets & Vergauwen, 2004; Chen et al., 2017; Ennis, 1992; MacPhail et al., 2013).

Neste sentido, Caetano (2023) destaca que os professores de EF, mesmo partilhando objetivos comuns, tendem a valorizar diferentes dimensões da disciplina — técnica, relacional, educativa ou competitiva - moldando a sua ação conforme os contextos pessoais, institucionais e sociais em que atuam. Essa diversidade de orientações influencia não só as estratégias de ensino, mas também as concepções de equidade e diferenciação pedagógica.

A discussão sobre a equidade no ensino da EF é recorrente. Costa e Silva (2002) distinguem igualdade de equidade, salientando que a primeira pressupõe tratar todos da mesma forma, enquanto a segunda implica adaptar a ação pedagógica às necessidades de cada aluno. Quando bem orientada, a EF pode ser uma poderosa ferramenta de inclusão, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo dos estudantes (Battaglia et al., 2019; Montesinos et al., 2021; Wawrzyniak et al., 2022).

Autores como Wilkinson e Penney (2022) e Taylor et al. (2022) têm investigado as implicações dos modelos de agrupamento por nível de aprendizagem em EF. Estes autores defendem práticas mais flexíveis e ajustadas ao contexto, nas quais os grupos sejam formados dinamicamente, em função do foco da aprendizagem, do perfil dos alunos e dos objetivos pedagógicos. O estudo de Wilkinson e Penney (2022) mostra que o agrupamento mixed-ability pode promover ambientes inclusivos e motivadores, desde que o professor mantenha atenção às dinâmicas internas dos grupos e às oportunidades de participação ativa para todos os alunos.

A diversidade de orientações pedagógicas e de estratégias de ensino reflete-se também na forma como os professores abordam a coeducação — uma prática que procura envolver alunos e alunas nas mesmas atividades e promover a igualdade de género. Estudos recentes (Fonseca et al., 2023; Kuppaswami & Ferreira, 2022; Rodrigues et al., 2024) reforçam que a coeducação, quando bem estruturada, representa uma oportunidade para combater estereótipos e fomentar interações mais justas entre géneros. Contudo, ainda se observam desigualdades curriculares, com conteúdos e modalidades mais frequentemente associados a rapazes, o que pode condicionar o envolvimento das raparigas (Guerrero & Puerta, 2023).

Neste cenário, o professor assume um papel central na promoção da equidade e da inclusão, cabendo-lhe criar ambientes de aprendizagem que respeitem as diferenças e potenciem as capacidades de todos os alunos. A Educação Física, pela sua natureza prática e relacional, oferece um contexto privilegiado para observar as diferentes orientações educacionais e as concepções que os docentes constroem sobre o seu próprio papel profissional.

Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender de que forma os professores de Educação Física percebem os atributos que caracterizam um bom professor e analisar se essas percepções variam em função do sexo, da idade e dos anos de serviço. Procura ainda explorar a relação entre as orientações educacionais adotadas e os atributos valorizados pelos docentes na sua prática profissional, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre os modelos de ensino e as dimensões que definem a qualidade do professor de Educação Física.

## **Materiais e Métodos**

### **Amostra**

Para a elaboração do presente estudo, a amostra foi constituída por 50 respostas de professores de Educação Física. A média de idades foi de 48.8 anos, variando entre um mínimo de 26 e um máximo de 61 anos e o tempo médio de serviço de 22.6 anos. A maioria foi do sexo masculino (58%), licenciada (72%) e lecionava no 3º Ciclo e no Ensino Secundário (30%). Foi realizado nas escolas da cidade de Setúbal, nomeadamente de 2º e 3º ciclos e Secundário, compreendendo assim, no ano letivo 2024/2025 e 2025/2026.

Tabela 1 - Caracterização da Amostra (N=50)

	N	%
Idade (M; DP)	48,8	7,6
Tempo de serviço (M; DP)	22,6	10,5
Sexo		
Feminino	29	58,0
Masculino	21	42,0
Habilitações académicas		
Licenciatura	36	72,0
Mestrado	12	24,0
Pós-Graduação	2	4,0
Leciona		
2º Ciclo	12	24,0
2º Ciclo, 3º Ciclo	3	6,0
3º Ciclo	8	16,0
3º Ciclo, Ensino Secundário	15	30,0
Ensino Secundário	12	24,0

## Instrumentos

Para determinar as perceções dos professores relativamente às orientações educacionais e aos atributos associados ao bom professor de Educação Física, foram utilizados dois questionários: o “Bom Professor de Educação Física” de Resende, et al. (2014), adaptado para professores, e o “Value Orientation Inventory – Short Form (VOI-SF)” de Ennis e Chen (1993), validado para a população portuguesa por Vieira (2003; 2016), que se encontra em apêndice (3).

Os questionários foram aplicados através da plataforma *Google Forms*, divididos em três secções. Na primeira secção, foram colocadas questões sociodemográficas com o objetivo de caracterizar os participantes quanto à idade, sexo, habilitações académicas, concelho onde lecionam, ciclo de ensino e tempo de serviço.

A segunda secção correspondeu ao questionário “Bom Professor de Educação Física”, originalmente aplicado a alunos do ensino secundário e posteriormente adaptado à população docente, de forma a avaliar as perceções dos professores sobre as competências e comportamentos que definem um

bom desempenho profissional. Essa adaptação consistiu na reformulação linguística de alguns itens, garantindo a equivalência conceptual com a versão original, mas ajustando o discurso à realidade da prática docente. O instrumento é composto por 28 itens de resposta fechada, avaliados numa escala de Likert de cinco pontos (1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Muitas vezes; 5 = Sempre), permitindo identificar a frequência com que o docente manifesta determinados comportamentos. O questionário está estruturado em três dimensões (Magôlo, 2014): Conhecimento e Competência (itens 1 a 15), que avalia os conhecimentos técnicos, táticos e didáticos do professor; Comportamentos Inapropriados (itens 16 a 23), que analisam atitudes negativas ou desadequadas no contexto pedagógico; e Organização e Gestão da Aula (itens 24 a 28), que avalia a capacidade de planificação, controlo e gestão do ambiente de aprendizagem.

A terceira secção integrou o VOI-SF (Ennis & Chen, 1993; versão portuguesa de Vieira, 2003; 2016), composto por 50 itens distribuídos por dez subescalas (cinco itens cada), que avaliam as prioridades curriculares e as orientações educacionais dos professores. Estas subescalas representam cinco orientações educativas: Mestria Disciplinar, Processo de Aprendizagem, Responsabilidade Social, Integração Ecológica e Autorrealização. Os participantes atribuíram valores de 1 a 5, em que 1 representa o menos importante e 5 o mais importante, sendo obrigatório atribuir um número diferente a cada afirmação dentro do mesmo grupo, de modo a refletir a hierarquia de importância atribuída a cada orientação.

## **Procedimentos**

Num primeiro momento, durante o mês de abril, foram realizados os pedidos de autorização junto das direções das escolas e dos professores, através de um pedido formal de autorização (apêndice 4). Foram apresentados os objetivos e a importância da investigação, garantindo o anonimato e a confidencialidade de todos os participantes. Após o cumprimento das normas éticas e institucionais exigidas, iniciou-se a fase de recolha de dados, que decorreu ao longo do terceiro período do ano letivo de 2024/2025 e do primeiro período de 2025/2026 (até outubro). O estudo respeitou todos os princípios éticos inerentes à investigação científica em Ciências da Educação, tendo sido previamente submetido e aprovado pela Comissão de Ética do Instituto Piaget, através do Parecer n.º P49-S72-14/2/2024.

O questionário aplicado continha apenas itens de resposta obrigatória, sendo possível submetê-lo apenas após o seu preenchimento completo. A divulgação foi acompanhada de esclarecimentos sobre o estudo e de respostas a eventuais dúvidas dos participantes, garantindo que todos estivessem devidamente informados antes de iniciarem o preenchimento.

O preenchimento do questionário foi realizado de forma autónoma, anónima e voluntária, em formato digital, através da plataforma *Google Forms*, podendo ser acedido tanto por computador como por telemóvel. Para maximizar a adesão dos docentes, o link foi partilhado individualmente com professores de Educação Física de várias escolas, e foi solicitado o seu apoio na divulgação e incentivo à participação junto dos respetivos grupos de Educação Física, reforçando a importância da colaboração no estudo.

## **Análise de dados**

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Nesta, última utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, o teste t de Student amostras independentes e o teste de Mann-Whitney. A normalidade de distribuição dos valores das variáveis foi analisada com o teste de Shapiro-Wilk e a homogeneidade de variâncias com o teste de Levene. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $(\alpha) \leq .05$ . A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 30.0 para Windows.

## Resultados

As estatísticas descritivas dos valores obtidos nas variáveis em análise podem ser observadas na tabela seguinte. Nela, indicamos os valores mínimos e máximos, média e respectivos desvios padrão. Os professores obtêm valores mais elevados na orientação educacional Mestria disciplinar (33.6) e mais baixos em Autorrealização (27.). Em termos do questionário “Bom Professor de EF”, a dimensão mais bem avaliada foi Competências e conhecimento didáticos (4.7) e a menos bem avaliada foi Comportamentos inapropriados (1.4).

Tabela 2 - Estatísticas Descritivas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
VOI-sr				
Mestria Disciplinar (MD)	19,00	47,00	33,64	6,84
Processo Aprendizagem (PA)	18,00	42,00	30,14	5,95
Autorrealização (AR)	11,00	37,00	27,06	5,36
Integração Ecológica (IE)	16,00	39,00	28,80	4,69
Responsabilidade Social (RS)	16,00	46,00	31,28	6,78
“Bom Professor de EF”				
Competências e Conhecimento Didáticos	3,40	5,00	4,68	,32
Comportamentos Inapropriados	1,00	2,13	1,37	,29
Organização e Gestão da Aula	3,80	5,00	4,60	,36

Os coeficientes de correlação entre as orientações educacionais e os comportamentos dos professores não são estatisticamente significativos. Os coeficientes de correlação mais elevados entre as orientações educacionais ocorreram entre a responsabilidade social e a Mestria Disciplinar ( $r = -.593$ ), entre a Responsabilidade Social e o Processo de Aprendizagem ( $r = -.568$ ) e entre a Mestria Disciplinar e a Autorrealização ( $r = -.500$ ). Todos os coeficientes de correlação são negativos o que significa que quanto mais um professor tem uma orientação para a Autorrealização menos orientação tem para o Processo de aprendizagem, por exemplo. A correlação entre a Organização e Gestão da Aula e as Competências e Conhecimento Didáticos é significativa, moderada e positiva ( $r = .427$ ), o

que significa que quanto mais um professor tem Competências e Conhecimento Didáticos mais deverá ter Organização e Gestão da Aula.

Tabela 3 - Correlações

	MD	PA	AR	IE	RS	Conh	Comp
Mestria Disciplinar	--						
Processo Aprendizagem	,276						
Autorrealização	-,500**	-,428**					
Integração Ecológica	-,312*	-,300*	,097				
Responsabilidade Social	-,593**	-,568**	,081	-,111			
Conhecimento	,004	,123	-,031	,201	-,205		
Comportamentos	,064	-,057	-,051	-,204	,147	-,180	
Organização	-,037	-,168	-,139	0,278	,118	,427**	-,068

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

#### Comparação por sexo

A comparação entre sexos evidencia diferenças significativas na orientação para a Integração ecológica que é significativamente mais elevada nos professores do sexo feminino,  $t(48) = 2.940$ ,  $p = .005$ , e diferenças marginalmente significativas com valores mais elevados nos professores do sexo masculino na Mestria Disciplinar  $t(48) = -1.733$ ,  $p = .089$ , e no Processo Aprendizagem  $t(48) = -1.930$ ,  $p = .060$ .

Tabela 4 - Comparação por Sexo

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	DP	M	DP	
Mestria Disciplinar	32,24	6,80	35,57	6,58	.089*
Processo Aprendizagem	28,79	6,21	32,00	5,17	.060*
Auto-Realização	27,55	5,67	26,38	4,97	.452
Integração Ecológica	30,34	4,43	26,67	4,28	.005**
Responsabilidade Social	32,24	6,59	29,95	6,98	.243
Conhecimentos	4,73	,33	4,62	,32	.104
Comportamentos	1,33	,25	1,45	,34	.157
Organização	4,61	,35	4,59	,38	.824

M – Média; DP – Desvio padrão  $p^* \leq .10$   $p^{**} \leq .05$

#### Comparação por habilitações

A comparação em função das habilitações académicas evidencia uma diferença estatisticamente significativa na orientação para a Autorrealização que é significativamente mais elevada nos professores com Mestrado ou Pós-graduação,  $t(48) = -2.832, p = .007$ .

Tabela 5 - Comparação por Habilitações

	Licenciatura		Mestrado/PG		Sig.
	M	DP	M	DP	
Mestria Disciplinar	34,25	6,52	32,07	7,64	.317
Processo Aprendizagem	29,64	6,32	31,43	4,88	.346
Autorrealização	25,81	5,31	30,29	4,16	.007**
Integração Ecológica	28,89	5,13	28,57	3,48	.833
Responsabilidade Social	32,08	6,65	29,21	6,94	.182
Conhecimentos	4,66	,36	4,75	,20	.671
Comportamentos	1,40	,32	1,32	,19	.402
Organização	4,64	,33	4,50	,43	.294

M – Média DP – Desvio padrão  $p^* \leq .10$   $p^{**} \leq .05$

### Idade e tempo de serviço

Encontraram-se correlações significativas entre a idade e a orientação para a autorrealização e entre a idade e a Organização e Gestão da Aula, sendo negativa no primeiro caso e positiva no segundo. Assim, à medida que aumenta a idade de um professor diminui a orientação para a Autorrealização e aumenta a orientação para a Organização e Gestão da Aula. A correlação entre a orientação para a Organização e Gestão da aula. E o tempo de serviço é significativa, moderada e positiva. Deste modo, à medida que aumenta o tempo de serviço de um professor aumenta a orientação para a Organização e Gestão da Aula.

Tabela 6 - Idade e Tempo de Serviço

	idade	Tempo de serviço
Mestria Disciplinar	,061	-,023
Processo Aprendizagem	-,021	-,078
Autorrealização	-,330*	-,145
Integração Ecológica	,201	,256
Responsabilidade Social	,062	,053
Conhecimentos	,138	,273

Comportamentos	-,124	-,126
Organização	,338*	,377**

$p^* \leq .05$   $p^{**} \leq .01$

## Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo analisar as orientações educacionais dos professores de Educação Física e a sua relação com os atributos que estes associam a um bom professor. Pretendeu-se compreender de que forma diferentes concepções pedagógicas e experiências profissionais se refletem nas perceções dos docentes, bem como identificar eventuais diferenças em função do sexo, da idade e das habilitações académicas. Os resultados obtidos permitem aprofundar a compreensão sobre a diversidade de perspetivas que orientam a prática docente na Educação Física e o modo como estas se articulam com a imagem do professor eficaz.

Verificou-se que a orientação educacional predominante entre os participantes foi a Mestria Disciplinar, seguindo-se o Processo de Aprendizagem e a Responsabilidade Social, enquanto a Autorrealização foi a dimensão menos valorizada. Estes resultados estão em consonância com os estudos de Vieira (2003, 2016) e Ennis (1992), que apontam a Mestria Disciplinar como uma das orientações mais consistentes entre professores com maior experiência e maturidade profissional, refletindo uma preocupação com o rigor técnico, a estruturação dos conteúdos e o alcance dos objetivos curriculares. Por outro lado, a menor valorização da Autorrealização sugere que os professores tendem a colocar a tónica na aprendizagem dos alunos e na eficácia do ensino, em detrimento de uma orientação mais centrada no desenvolvimento pessoal e autorreflexivo.

No contexto português, estudos realizados por Caetano (2023) e Vieira e Carreiro da Costa (2017) indicam que a maioria dos docentes de Educação Física adota uma postura predominantemente tecnicista ou instrucional, caracterizada por uma forte preocupação com o domínio técnico e a gestão do desempenho motor dos alunos. Tal como observado no presente estudo, esta tendência pode estar associada a uma cultura profissional fortemente marcada pela tradição desportiva e pela importância conferida à avaliação objetiva da performance. Ainda assim, a presença de valores médios nas orientações Processo de Aprendizagem e Responsabilidade Social demonstra que os professores reconhecem a importância de promover aprendizagens significativas e socialmente responsáveis, aproximando-se de perspetivas mais humanistas ou progressistas, conforme defendido por autores como Chen et al. (2017) e MacPhail et al. (2013).

No que respeita às orientações de Integração Ecológica, os valores intermédios obtidos sugerem que a maioria dos professores reconhece a importância de adaptar o ensino às características do contexto escolar, mas sem que esta dimensão se destaque. Tal como refere Ennis (1992), esta orientação requer uma postura reflexiva e crítica face ao meio, algo que nem sempre é incentivado na formação contínua. Assim, é possível que a ênfase dada à dimensão técnica e disciplinar limite o desenvolvimento de abordagens mais contextuais e interdisciplinares.

Relativamente ao questionário Bom Professor de Educação Física, os resultados revelam que os professores valorizam fortemente as Competências e Conhecimento Didáticos e a Organização e Gestão da Aula, enquanto atribuem valores muito baixos à dimensão Comportamentos Inapropriados. Estes achados são coerentes com os de Resende et al. (2014), que salientam que o bom professor é percecionado como aquele que domina o conteúdo, planeia eficazmente e

demonstra coerência pedagógica, assegurando um ambiente de aprendizagem estruturado e seguro. Do mesmo modo, Faria et al. (2023) e González-Calvo et al. (2022) defendem que a qualidade da intervenção docente em Educação Física depende de uma combinação entre competência técnica e sensibilidade pedagógica, aspetos que emergem claramente na amostra estudada.

A correlação positiva e moderada entre as dimensões Organização e Gestão da Aula e Competências e Conhecimento Didáticos ( $r = .427$ ) reforça esta associação. Professores com maior domínio didático tendem a apresentar práticas mais organizadas e eficazes, evidenciando uma relação direta entre o saber e o saber-fazer, tal como defendido por Tani (2007) e Rink (2010). Estes resultados confirmam a ideia de que a eficácia docente em Educação Física decorre da articulação entre planeamento, gestão do tempo e clareza na instrução, aspetos fortemente associados à orientação de Mestria Disciplinar.

No entanto, as correlações entre as orientações educacionais e os comportamentos do bom professor não foram estatisticamente significativas, o que sugere que as conceções pedagógicas dos professores nem sempre se traduzem de forma direta nos atributos que valorizam. Esta ausência de relação significativa pode dever-se à natureza multifatorial do conceito de “bom professor”, que integra dimensões técnicas, relacionais e éticas, não sendo determinado exclusivamente pelas orientações educacionais. Estudos como os de Behets e Vergauwen (2004) e de Vieira (2015) destacam precisamente esta complexidade, defendendo que a perceção de qualidade docente resulta de um equilíbrio entre o domínio do conteúdo e a capacidade de criar ambientes motivadores e inclusivos.

Ao analisar as diferenças em função do sexo, verificou-se que as professoras apresentaram valores significativamente mais elevados na orientação Integração Ecológica, enquanto os professores obtiveram valores marginalmente superiores na Mestria Disciplinar e no Processo de Aprendizagem. Estes resultados estão em linha com as conclusões de Wilkinson e Penney (2022) e de Taylor et al. (2022), que associam as docentes do sexo feminino a uma maior sensibilidade relacional e atenção ao contexto, enquanto os docentes do sexo masculino tendem a adotar estilos de ensino mais centrados na tarefa e na instrução. Este padrão pode refletir diferenças na socialização profissional e nas experiências formativas, mas também o impacto das expectativas sociais sobre o papel de homens e mulheres no ensino da Educação Física.

Quanto às habilitações académicas, verificaram-se diferenças significativas na orientação para a Autorrealização, mais elevada entre professores com Mestrado ou Pós-graduação. Este dado confirma a hipótese de que níveis superiores de formação estão associados a uma maior valorização do desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, em consonância com o que defendem Cunha (2010) e Faria et al. (2023). Professores com percursos académicos mais avançados tendem a encarar a prática pedagógica como um processo reflexivo e evolutivo, demonstrando maior abertura à inovação e à autocrítica construtiva.

As análises correlacionais entre idade, tempo de serviço e orientações educacionais revelaram tendências interessantes. À medida que a idade aumenta, diminui a orientação para a Autorrealização e aumenta a valorização da Organização e Gestão da Aula, uma relação também observada entre o tempo de serviço e esta última dimensão. Estes resultados sugerem que a experiência docente pode favorecer práticas mais estruturadas e uma maior ênfase na eficácia organizacional, em detrimento de preocupações centradas no autodesenvolvimento. De acordo com MacPhail et al. (2013) e Caetano (2023), a estabilidade profissional e o acumular de rotinas podem conduzir a uma certa cristalização das práticas, tornando menos frequente a autorreflexão sobre o

papel pedagógico. Ainda assim, esta tendência não deve ser interpretada de forma negativa, pois indica que os professores experientes privilegiam a eficiência e o controle pedagógico, aspectos indispensáveis à qualidade do ensino.

De um ponto de vista global, os resultados deste estudo corroboram parte da literatura que descreve o professor de Educação Física como um profissional que combina rigor técnico, capacidade organizativa e responsabilidade social (Ventura et al., 2011; Vieira, 2016). Contudo, os dados também revelam desafios para o desenvolvimento profissional docente, nomeadamente no reforço de dimensões como a autorreflexão e a integração ecológica das práticas pedagógicas. Tal como defendem Faria et al. (2023) e González-Calvo et al. (2022), a formação contínua deve incentivar uma postura mais crítica e consciente, promovendo o equilíbrio entre eficácia técnica e sensibilidade humana.

Entre as limitações do presente estudo, destaca-se o número reduzido de participantes (N = 50), que limita a generalização dos resultados, bem como a natureza quantitativa do instrumento, que não permite captar a profundidade das perceções docentes. Além disso, a amostra foi constituída apenas por professores de uma região específica, o que pode ter condicionado a diversidade de orientações educacionais. Estudos futuros poderão beneficiar de amostras mais amplas e diversificadas, incorporando metodologias mistas que integrem entrevistas ou grupos focais para uma compreensão mais rica das crenças e práticas docentes.

Sugere-se igualmente que futuras investigações explorem a relação entre as orientações educacionais e outros fatores contextuais, como o tipo de escola, o grau de ensino lecionado ou a participação em projetos de formação contínua. A análise longitudinal das mudanças nas orientações ao longo da carreira docente também seria relevante, permitindo compreender de que modo a experiência, a formação e as políticas educativas moldam as conceções sobre o ensino da Educação Física.

Em síntese, os resultados obtidos evidenciam que os professores de Educação Física tendem a adotar orientações predominantemente técnicas e organizacionais, valorizando a competência didática e a eficácia da aula. Contudo, observa-se uma abertura para dimensões mais reflexivas e sociais, particularmente entre docentes com maior formação académica. Estes achados reforçam a necessidade de continuar a investir no desenvolvimento profissional dos professores, promovendo práticas pedagógicas equilibradas que integrem o domínio técnico, a reflexão crítica e a dimensão humana do ensino.

## **Conclusão**

Com o presente estudo conclui-se que os professores de Educação Física apresentam uma orientação educacional predominantemente centrada na Mestria Disciplinar, evidenciando uma valorização do rigor técnico, da planificação e do controle pedagógico. Esta tendência demonstra que a dimensão técnica continua a ser a base estruturante da prática docente, embora surjam também preocupações com o Processo de Aprendizagem e a Responsabilidade Social, o que indica uma abertura gradual para abordagens mais humanistas e formativas.

Relativamente aos atributos que definem um bom professor, os resultados evidenciam que os participantes valorizam sobretudo as Competências e Conhecimento Didáticos e a Organização e Gestão da Aula, associando a qualidade docente à capacidade de planear, comunicar e conduzir o processo de ensino de forma eficaz. A dimensão Comportamentos Inapropriados obteve valores

muito baixos, reforçando a importância que os professores atribuem à ética, à postura profissional e ao respeito no contexto escolar.

As diferenças observadas em função do sexo e das habilitações acadêmicas revelam a diversidade de perspectivas existentes na profissão. As professoras demonstraram maior orientação para a Integração Ecológica, enquanto os professores evidenciaram valores mais altos nas dimensões Mestria Disciplinar e Processo de Aprendizagem. Já os docentes com formação pós-graduada destacaram-se pela valorização da Autorrealização, associada ao desenvolvimento pessoal e à reflexão sobre a prática.

Os resultados obtidos permitem compreender com maior profundidade as concepções pedagógicas e os fatores que influenciam a prática docente na Educação Física. Este estudo poderá contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial e contínua, incentivando um equilíbrio entre competência técnica, reflexão crítica e sensibilidade humana. Recomenda-se que futuras investigações aprofundem estas relações em amostras mais alargadas e diversificadas, explorando também a influência do contexto escolar, do nível de ensino e das políticas educativas nas orientações dos professores de Educação Física.

## 5. Reflexão Final de Estágio

Concluída a apresentação e discussão dos resultados da investigação, torna-se pertinente realizar uma reflexão global e reconhecer a importância das experiências e vivências do estágio desenvolvido. Este momento de síntese permite integrar as aprendizagens adquiridas nas diferentes áreas de intervenção - desde o planeamento e ensino, à participação na vida escolar e à componente de investigação, evidenciando o impacto desta experiência no meu crescimento pessoal, profissional e académico.

Ao longo do passado ano letivo, este estágio revelou-se uma etapa determinante na consolidação da minha identidade profissional. A oportunidade de lecionar em dois contextos escolares distintos - a Escola Secundária D. João II e a Escola Básica Luísa Todi - permitiu-me conhecer diferentes realidades pedagógicas, organizacionais e culturais, exigindo uma constante capacidade de adaptação e reflexão. Trabalhar com três ciclos de ensino distintos (2º, 3º ciclos e Secundário) representou um desafio exigente, mas também profundamente enriquecedor, que me obrigou a ajustar métodos, estratégias e linguagens de acordo com as especificidades de cada faixa etária e turma.

Durante todo o percurso, o contacto com os professores cooperantes constituiu uma fonte contínua de aprendizagem e inspiração. As suas diferentes abordagens ao ensino, modos de organização e relação com os alunos ajudaram-me a desenvolver uma visão mais abrangente sobre o papel do professor de Educação Física na escola contemporânea. A diversidade de estilos observados permitiu-me compreender que não existe um modelo único de sucesso, mas sim uma multiplicidade de caminhos possíveis para alcançar uma prática pedagógica eficaz e humanista.

Um dos aspetos que mais contribuiu para o meu desenvolvimento profissional foi a observação sistemática das aulas dos colegas e as reflexões que se seguiam a cada uma dessas experiências, fossem elas aulas, atividades extracurriculares ou reuniões foram determinantes para identificar fragilidades, reconhecer progressos e ajustar metodologias de ensino. Este processo de observação crítica permitiu-me compreender diferentes estilos de ensino, estratégias de gestão de turma, organização, liderança e formas de comunicação, ajudando-me a aperfeiçoar a minha própria prática. As conversas pós-observação, tanto formais como informais, revelaram-se momentos de aprendizagem colaborativa fundamentais, promovendo a partilha de ideias, dúvidas e soluções.

A articulação entre teoria e prática foi um desafio constante, mas também uma das aprendizagens mais valiosas. A aplicação de modelos de ensino diversificados, a planificação rigorosa ao longo do ano, dos períodos, as adaptações e a avaliação contínua das aprendizagens dos alunos permitiram-me perceber como cada decisão pedagógica tem impacto direto na motivação, participação e progresso dos estudantes. Esta consciência reforçou em mim a importância de um ensino intencional, inclusivo e centrado no aluno, sustentado em princípios de diferenciação pedagógica e equidade educativa.

Também a dimensão relacional se destacou como um eixo essencial do estágio. A relação construída com os alunos foi, sem dúvida, uma das maiores fontes de realização pessoal e profissional. Cada turma apresentou-me desafios únicos, mas também inúmeras oportunidades de crescimento. Aprendi que ensinar é, antes de tudo, compreender pessoas, ouvir as suas histórias, reconhecer as suas dificuldades, ambições, expectativas e valorizar as suas conquistas. A empatia, o diálogo e o respeito mútuo revelaram-se fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem positivo e participativo, em que os alunos se sentissem motivados e valorizados.

Para além da componente letiva, a participação em múltiplas atividades escolares e extracurriculares - como reuniões de Conselho de Turma, apoio ao DE e colaboração em projetos e eventos escolares

permitiu-me compreender a escola como um organismo vivo. Estas experiências reforçaram o sentido de pertença à comunidade educativa e consolidaram em mim a convicção de que o papel do professor de Educação Física vai muito além do ensino das modalidades.

A autorreflexão contínua foi, por fim, o elemento que mais me permitiu evoluir. O registo regular de notas, reflexões e análises pós-aula tornou-se um hábito estruturante, que me ajudou a compreender o meu próprio processo de aprendizagem enquanto professor. Esta prática de metacognição permitiu-me reconhecer fragilidades, reformular estratégias e valorizar os progressos alcançados. Com o tempo, percebi que cada desafio superado, cada erro corrigido e cada pequena conquista contribuíram para a construção de uma identidade docente mais segura, crítica e confiante.

Termino esta etapa com um profundo sentimento de gratidão e de realização. Este estágio não representou apenas o culminar de um percurso académico, mas uma verdadeira transição para a vida profissional. Sinto-me mais preparado, mais consciente e mais motivado para exercer a docência com rigor, compromisso e paixão. Acredito que o professor de Educação Física é um agente essencial na promoção de estilos de vida saudáveis, na formação cívica e no desenvolvimento integral dos alunos. Levo comigo não apenas conhecimentos técnicos e científicos, mas também valores humanos e éticos que me acompanharão em toda a carreira docente.

## 6. Referências

- Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350–372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Battaglia, G., Alesi, M., Tabacchi, G., Palma, A., & Bellafiore, M. (2019). The development of motor and pre-literacy skills by a physical education program in preschool children: A non-randomized pilot trial. *Frontiers in Psychology*, 9, 2694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02694>
- Battaglia, G., Paoli, A., Bellafiore, M., Bianco, A., & Palma, A. (2019). Effects of an 8-week Pilates exercise program on postural stability and balance in older adults: A randomized controlled trial. *Aging Clinical and Experimental Research*, 31(4), 539–546. <https://doi.org/10.1007/s40520-018-1007-8>
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(2), 156–164. <https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609145>
- Bento, J. O. (2003). *Desporto e educação: Ensaio sobre a educação física, o desporto e a escola*. Campo das Letras.
- Bento, J. (2017). *Educação física e desporto: Entre o corpo e o espírito*. Almedina.
- Caetano, A. (2023). *Conceções e práticas pedagógicas em educação física: Reflexão e desenvolvimento profissional*. FMH – Universidade de Lisboa.
- Caetano, C. (2023). *As orientações educacionais dos professores de educação física e a importância dada aos processos de desenvolvimento da aptidão física [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget de Almada, ISEIT]*. <http://bit.ly/4buoqdf>
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7–32.
- Casey, A. (2020). Models-based practice and assessment in physical education. *Sport, Education and Society*, 25(4), 409–422. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1583643>
- Chen, A., Zhang, T., Wells, S., Schweighardt, R., & Ennis, C. (2017). Impact of teacher value orientations on student learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 152–161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0187>
- Chen, W., Ennis, C. D., & Loftus, S. J. (2017). Refining the value orientations inventory: Assessing the congruence between teachers' value orientations and their perceived purposes for teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 299–310. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0129>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). Macmillan.

- Costa, J., & Silva, A. (2002). Equidade e igualdade em educação: Perspetivas e implicações. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 45–61.
- Crespo, R., & Batista, P. (2020). A colaboração escola–comunidade como fator de desenvolvimento educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 57, 87–104. <https://doi.org/10.34626/esc.57.87>
- Cunha, A. M. (2010). Formação e desenvolvimento profissional de professores: Entre a teoria e a prática. Porto Editora.
- Darido, S. C., & Souza, D. L. (2021). Metodologia do ensino de educação física (2ª ed.). Cortez Editora.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Jossey-Bass.
- Day, C., & Gu, Q. (2019). The new lives of teachers. Routledge.
- Ennis, C. D. (1992). Curriculum theory as practice: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 358–375. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.4.358>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (3rd ed.). Westview Press.
- Faria, A., Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2023). Reflexão e desenvolvimento profissional de professores de educação física. *Movimento*, 29, e30076. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.130076>
- Faria, T., Ventura, J., & Silva, R. (2023). A reflexão pedagógica na educação física: Práticas, desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação Física e Desporto*, 6(2), 41–57.
- Fernandes, D. (2020). Avaliação formativa e aprendizagens: Uma reflexão. Edições Pedagogo.
- Fonseca, D., Ferreira, M., & Kuppaswami, S. (2023). Coeducação e igualdade de género na educação física: Um olhar contemporâneo. *Revista Movimento*, 29, e30089.
- Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.
- García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á., & Sein-Echaluce, M. L. (2020). Active methodologies in physical education: Learning and motivation. *Education Sciences*, 10(8), 218. <https://doi.org/10.3390/educsci10080218>
- Gonçalves, P. (s.d.). Planeamento e avaliação em educação física: Da teoria à prática. Documento interno não publicado.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R., & Bores-García, D. (2022). From reflective teachers to reflective teacher educators: Building a community of practice. *Sport, Education and Society*, 27(5), 551–564. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816547>
- Guerrero, M., & Puerta, M. (2023). Gender and physical education: Equity and inclusion challenges. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 9(1), 22–37.
- Hardman, K., & Green, K. (2011). Contemporary issues in physical education: International perspectives. Meyer & Meyer Sport.
- Hargreaves, A. (2021). Professional capital after the pandemic: Revisiting teachers, teaching, and collaborative professionalism. Teachers College Press.
- Hay, P., & Penney, D. (2013). Assessment in physical education: A socio-cultural perspective. Routledge.
- Libâneo, J. C. (2013). Didática (2ª ed.). Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. (2021). Organização e gestão da escola: Teoria e prática. Cortez Editora.

- Lima, J. Á. (2020). *Colaboração docente e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- López-Pastor, V. M., & Kirk, D. (2018). Alternative assessment in physical education: A review of international research. *Sport, Education and Society*, 23(8), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1438009>
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., & Kinchin, G. (2013). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 145–155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609074>
- MacPhail, A., Halbert, J., & O'Sullivan, M. (2018). A model for effective teaching practice in physical education. *European Physical Education Review*, 24(3), 291–310. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751261>
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Halbert, J. (2022). *Developing student learning in physical education through assessment for learning*. Routledge.
- Marcelo García, C. (2011). Políticas de formação de professores: Novas exigências e novos desafios. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143), 14–30. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100002>
- Marques, A., & Martins, J. (2018). O papel do desporto escolar na promoção da atividade física e do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 18(3), 45–58. <https://doi.org/10.5628/rpcd.18.03.45>
- Mesquita, I., & Graça, A. (2019). *Modelos de ensino em educação física: Da teoria à prática*. FADEUP Edições.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education (4th ed.)*. Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2010). *Teaching physical education (1st online ed.)*. Spectrum Institute for Teaching and Learning. <https://spectrumofteachingstyles.org>
- Padilha, P. (2001). *Planejamento e prática educativa: O desafio da mudança*. Cortez Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.
- Piéron, M. (2009). *Didática da educação física e do desporto*. Instituto Piaget.
- Pühse, U., & Gerber, M. (Eds.). (2020). *International handbook of physical education and sport education research*. Routledge.
- Resende, R., Vieira, J., & Mesquita, I. (2014). O bom professor de educação física: Construção e validação de um instrumento de avaliação das perceções dos alunos. FCDEF-UP.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning (6th ed.)*. McGraw-Hill.
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2018). Research on effective teaching in elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 262–269. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0113>
- Rosado, A. (1999). *Didática da educação física: Da teoria à prática*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Santos, L., & Pereira, A. (2021). O papel da educação física na promoção da cidadania e da participação comunitária. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 145–162. <https://doi.org/10.21814/rpe.34.2.145>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational

- Review, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2020). *Developing teaching skills in physical education* (7th ed.). Routledge.
- Tani, G. (2007). Perspectivas para a educação física escolar: O ensino como processo de intervenção. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 21(1), 49–64.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Taylor, L., Penney, D., & Kinchin, G. (2022). Gendered practices and pedagogies in physical education: Exploring equity and inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3), 271–285. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1927507>
- UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ventura, J., Faria, T., & Gomes, P. (2011). Dimensões do bom professor de educação física: Uma abordagem integradora. *Revista Motricidade*, 7(S1), 131–145. [https://doi.org/10.6063/motricidade.7\(1\).340](https://doi.org/10.6063/motricidade.7(1).340)
- Vieira, F. (2014). *Ensinar e aprender: Fundamentos pedagógicos da prática docente*. Porto Editora.
- Vieira, J. (2003). *Orientações educacionais dos professores de educação física: Estudo de validação do Value Orientation Inventory (VOI)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da FMH.
- Vieira, J. (2015). *Concepções pedagógicas e práticas docentes em educação física: Do pensamento à ação*. FMH – Universidade de Lisboa.
- Vieira, J. (2016). Educational value orientations of physical education teachers: A Portuguese perspective. *European Physical Education Review*, 22(2), 225–240. <https://doi.org/10.1177/1356336X15598721>
- Vieira, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). *Práticas pedagógicas e valores educativos em educação física: Implicações para a formação de professores*. FMH – Universidade de Lisboa.
- Wawrzyniak, S., Kalinowski, P., & Piekarszewska, M. (2022). Physical education and inclusion: Teachers' perceptions of equity in practice. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1048–1062. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1716745>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- William, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2022). Mixed-ability grouping in physical education: Investigating ability and inclusivity in pedagogic practice. *Sport, Education and Society*, 27(7), 775–788. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1919612>
- Wilkinson, S., & Penney, D. (2022). The gendered nature of pedagogy in physical education: Teachers' perspectives on equity and inclusion. *Sport, Education and Society*, 27(6), 648–662. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1954178>
- Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: A review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 77–104. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2012.723728>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2024). Physical education and student learning: Linking theory and practice. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 95(1), 12–21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2174938>

## **7. Webgrafia**

Escola Secundária D. João II. (s.d.). Página institucional. <https://aedj.pt>

Agrupamento de Escolas de Luísa Todi. (s.d.). Página institucional. <https://avelt.org/agrupamento/>

## 8. Apêndices

### Apêndice 1 – Exemplo de Teste Formativo da turma do 10ºA

### Teste de Orientação - formativo -10ºA

Após leitura dos documentos e visualização dos vídeos, reponde às seguintes questões:

---

*\* Indica uma pergunta obrigatória.*

1. Nome: \*

\_\_\_\_\_

2. Para permitir um mais fácil manuseamento do mapa deve-se: \* 5 pontos

*Marcar apenas uma oval.*

Mantê-lo sempre direito;

Dobra-lo num quadrado de cerca de 5cm de lado

Dobra-lo num quadrado de cerca de 15 cm de lado;

3. A regra do polegar serve para: \* 5 pontos


*Marcar apenas uma oval.*

Indicar com precisão e rapidez o local onde nos encontramos;

Indicar o Norte;

Segurar o mapa orientado;

4. Esta imagem demonstra: \* 5 pontos



*Marcar apenas uma oval.*

A sinalética;

O Norte;

A técnica do polegar;

Apêndice 2 – Exemplo de Teste Sumativo da turma do 10ºA

09/12/24, 14:28 Teste Sumativo de EF 1º período - 10ºA

13. Num jogo de Voleibol, quando a bola cai em cima da linha é considerada bola fora; \* 1 ponto

*Marcar apenas uma oval.*

Verdadeiro

Falso

14. Um jogo de voleibol é jogado sempre até aos 25 pontos em cada set; \* 1 ponto

*Marcar apenas uma oval.*

Verdadeiro

Falso

15. Num jogo de Voleibol, cada equipa pode dar até 3 toques por jogada; \* 1 ponto

*Marcar apenas uma oval.*

Verdadeiro

Falso

16. Num jogo de Voleibol, sempre que a equipa ganha ponto roda o serviço; \* 1 ponto

*Marcar apenas uma oval.*

Verdadeiro

Falso

17. Um primeiro set termina sempre que uma equipa atinge 25 pontos; \* 1 ponto

*Marcar apenas uma oval.*

Verdadeiro

Falso

## Apêndice 3 – Questionário utilizado na plataforma *Google Forms*

### Questionário de Investigação

Caro/a Professor/a,  
Espero que se encontre bem.  
Gostaria de agradecer desde já o tempo que irá dedicar ao preenchimento deste **questionário** e à sua participação neste estudo.

A sua colaboração é fundamental para a continuidade deste projeto de investigação, cujo **objetivo é compreender melhor as percepções dos professores sobre o seu papel e as suas orientações de ensino, no contexto da Educação Física**.  
No âmbito, de um estudo para o **Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário orientado pelo Prof. Dr. Fernando Vieira, professor associado do Instituto Piaget**, e é dirigido a **professores de Educação Física do Ensino Básico e Secundário de Setúbal**.

A informação fornecida, bem como quaisquer dados recolhidos ao longo deste estudo, serão utilizados exclusivamente para fins de investigação científica, estando salvaguardada a confidencialidade de todas as informações recolhidas.  
Não será feita qualquer associação entre os dados pessoais e as respostas fornecidas, garantindo assim a total segurança da informação partilhada.

Esta investigação tem o parecer da Comissão de Ética do Instituto Piaget.  
Caso tenha alguma dúvida ou questão relacionada com este estudo, pode contactar-me diretamente pelo e-mail: [pedrocancela.piaget@gmail.com](mailto:pedrocancela.piaget@gmail.com), ou ainda o meu orientador, Prof. Dr. Fernando Vieira, através do e-mail: [fernando.vieira@piaget.pt](mailto:fernando.vieira@piaget.pt).

Muito obrigado.

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

---

1. \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

Li e compreendi a informação acima e aceito participar de forma voluntária e gratuita neste estudo.

2. Género \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino  
 Masculino  
 Outro

3. Idade \*

\_\_\_\_\_

4. Concelho onde leciona \*

\_\_\_\_\_

5. Quais os ciclos de ensino que leciona? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

2º Ciclo  
 3º Ciclo  
 Ensino Secundário



#### Apêndice 4 – Requerimento utilizado para a aplicação do questionário

*Assunto: Participação em Estudo Científico - Questionários a professores de Educação Física*

*Prezado(a),*

*Espero que esta mensagem o(a) encontre bem.*

*O meu nome é Pedro Cancela, e frequento o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEIT). Estou atualmente a estagiar e a desenvolver um estudo científico sobre as representações e comportamentos dos Professores de Educação Física, com foco na identificação das características de um "Bom Professor" e nas orientações educacionais relacionadas à prática pedagógica nesta área.*

*A pesquisa envolverá a aplicação de dois questionários (digitais) específicos aos Professores de Educação Física das escolas da Península de Setúbal, sendo eles: "Bom Professor de Educação Física" de (Resende, Póvoas, Moreira e Albuquerque, 2014) e "Value Orientation Inventory – Short Form (VOI-SF)" de (Ennis & Chen, 1993), validado para a população portuguesa por Vieira (2003; 2016).*

*O objetivo é entender melhor as percepções dos professores sobre o seu papel e as suas orientações de ensino. Esta pesquisa está a ser orientada pelo Professor Fernando Vieira, Professor Associado do ISEIT/Almada ([fernando.vieira@ipiaget.pt](mailto:fernando.vieira@ipiaget.pt)).*

*Gostaria de solicitar a partilha desses questionários com os docentes de Educação Física. A pesquisa será conduzida de forma ética e confidencial, respeitando as diretrizes de pesquisa científica e a privacidade dos participantes. A participação será voluntária, e todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos.*

*Caso tenha alguma questão ou precise de mais informações sobre a pesquisa, estou à disposição para esclarecimentos.*

*Agradeço imensamente pela sua consideração e espero poder contar com o seu apoio para a realização deste estudo.*

*Acesso ao questionário*

*Atenciosamente,*

*Pedro Cancela*

*tlm: 915129061*