

**Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

**Orientador:** Doutor Carlos Alberto Rosa Ferreira

Júri:

Presidente:

Doutor Vítor Manuel dos Santos Silva Ferreira, professor associado com agregação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais:

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado com agregação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutor Carlos Alberto Rosa Ferreira, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

**Miguel Dinis Sempere**

2025



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**



**Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Este relatório foi produzido com base na experiência do estágio pedagógico em educação física desenvolvido na Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo sob a supervisão do Professor Doutor Carlos Alberto Rosa Ferreira e da Professora Ana Cristina Semedo, no ano letivo 2024/2025

**Miguel Dinis Sempere**

2025



## **Agradecimentos**

À professora Cristina Semedo pelo apoio, carinho e ensinamentos.

Ao professor Carlos Ferreira pelos valiosos conselhos e orientações.

Aos alunos da minha turma pela dedicação e energia positiva que me transmitiram.

Aos meus colegas Andreia Ferreira e Tiago Botelho, pela ajuda, pelas vivências e pelos momentos.

Aos meus alunos do desporto escolar de patinagem que me proporcionaram momentos de aprendizagem e competição.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e por toda a ajuda que me deram ao longo deste percurso.

**Obrigado a Todos.**

## Resumo

Este Relatório de Estágio espelha o percurso formativo desenvolvido na Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, concretamente com a turma do 10.ºA, no âmbito da docência em Educação Física. Trata-se de um documento que descreve uma experiência inserida no estágio supervisionado, marcada por aprendizagens significativas, relações interpessoais enriquecedoras e momentos de superação, ao longo de um ano letivo desafiante e profundamente transformador.

A prática pedagógica foi orientada pelas quatro áreas que sustentam o exercício docente, a gestão do ensino e das aprendizagens, a investigação pedagógica, a participação na escola e a relação com a comunidade. Neste contexto, foi possível aplicar metodologias de ensino diversificadas, ajustadas às necessidades dos alunos, planejar e lecionar aulas que aliaram o rigor técnico ao desenvolvimento integral dos discentes, bem como refletir criticamente sobre as práticas implementadas, com base na observação sistemática e na recolha de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Entre as atividades realizadas, destacam-se a organização de torneios escolares, a colaboração em eventos desportivos e a realização de atividades do âmbito do desporto escolar. Estas iniciativas permitiram o desenvolvimento de competências pedagógicas, comunicacionais, organizacionais e colaborativas, fundamentais para o exercício da profissão docente.

Do ponto de vista relacional, foi essencial fomentar um ambiente de confiança, respeito e motivação, promovendo nos alunos valores como a responsabilidade, a solidariedade e a cooperação. Neste percurso, enfrentei também desafios, tais como o incentivo à participação de alunos com menor predisposição para a atividade física, e a adaptação constante a contextos e imprevistos do quotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Atividades realizadas; Competências pedagógicas; Desafios; Escola; Estágio supervisionado; Prática pedagógica; Turma.

## Abstract

This Internship Report reflects the training path developed at Frei Gonçalo de Azevedo Secondary School, specifically with class 10.<sup>o</sup>A, within the scope of teaching Physical Education. It describes an experience carried out as part of a supervised teaching internship, marked by meaningful learning, enriching interpersonal relationships, and moments of personal and professional growth throughout a challenging and transformative academic year.

The pedagogical practice was guided by the four key areas that underpin the teaching profession: the management of teaching and learning, pedagogical research, participation in school life, and engagement with the community. Within this framework, it was possible to apply diversified teaching methodologies tailored to students' needs, to plan and conduct lessons that combined technical accuracy with students' holistic development, and to reflect critically on the practices implemented, supported by systematic observation and data collection throughout the teaching–learning process.

Among the activities carried out, particular emphasis was placed on the organisation of school tournaments, collaboration in sports events, and the implementation of initiatives within the scope of School Sports. These experiences contributed to the development of various pedagogical, communicative, organisational, and collaborative competences, essential for professional practice.

From a relational perspective, creating an environment of trust, respect, and motivation was key, promoting values such as responsibility, solidarity, and cooperation. This journey also involved facing several challenges, such as encouraging the participation of students less inclined towards physical activity and adapting constantly to unforeseen circumstances within the school context.

**Keywords:** Activities carried out; Challenges; Class; Pedagogical practice; School; Supervised internship; Teaching competences.

## **Lista de Abreviaturas**

**AEFGA** – Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo

**DE** – Desporto Escolar

**DT** – Diretora de Turma

**EE** – Encarregados de Educação

**ESFGA** – Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo

**GDEF** – Grupo Disciplinar de Educação Física

**PAT** – Plano Anual de Turma

**TAD** – Teoria da Autodeterminação

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>i</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Lista de Abreviaturas</b> .....	<b>iv</b>
<b>Índice Geral</b> .....	<b>v</b>
Índice de Tabelas .....	vii
Índice de Figuras .....	vii
1. Introdução.....	1
2. Introdução à vida selvagem do spirit.....	3
2.1 Registo autobiográfico.....	3
2.2 Primeira abordagem teórica ao estágio pedagógico.....	5
3. Spirit vivia - numas vastas e deslumbrantes planícies selvagens do oeste americano-onde tudo começou.....	6
3.1 Descrição do Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo.....	7
3.2 Apresentação da ESFGA .....	7
3.2.1 Enquadramento geográfico .....	8
3.2.2 Recursos espaciais .....	9
3.2.3 Recursos temporais.....	10
3.2.4 Recursos materiais para as aulas de educação física.....	11
3.2.5 Relação entre espaços, materiais e organização e como estes influenciaram a minha prática pedagógica .....	11
3.2.6 Recursos humanos .....	12
3.3 Núcleo de estágio.....	13
4. Captura de spirit.....	13
4.1 O Primeiro Olhar: Desvendando o caminho com a turma 10.ºA. Gestão e direção de turma .....	14
4.2 Caracterização da turma:.....	18
4.2.1 O Primeiro encontro: tecendo laços e estabelecendo fronteiras.....	18
4.2.2 A teia invisível das relações: um retrato sociométrico da turma.....	21
4.2.3 Comparação entre o 1.º e o 2.º teste sociométrico .....	24
4.3 Planeamento como base do processo de aprendizagem .....	24
4.3.1 O Rumo certo da aprendizagem.....	24
4.3.2 Da avaliação inicial ao PAT: construindo o caminho da aprendizagem" .....	25
4.3.3 Planeamento por etapas: a arte do planeamento .....	27
4.3.4 O plano de aula e a unidade de ensino: a essência do planeamento na dimensão micro .....	29
5. O encontro com o jovem Lakota.....	32

5.1	Aprender com o olhar: a observação como caminho para a melhoria docente....	33
5.2	Estilos de ensino.....	34
5.3	Caminhos de ação no saber pedagógico - estratégias de intervenção pedagógicas .....	36
5.4	O papel do feedback na relação pedagógica .....	41
5.5	Autoscopia .....	42
5.6	Avaliação formativa e sumativa.....	43
5.6.1	Avaliação formativa .....	44
5.6.2	Avaliação sumativa .....	46
6.	O relacionamento com a água, Rain .....	47
6.1	Intervenção na escola .....	49
6.1.1	Corta-mato .....	49
6.1.2	Torneio concelhio basquetebol 3 vs 3 .....	50
6.1.3	Torneio cascais voleibol 4 vs 4.....	52
6.1.4	Torneio interno badminton.....	54
6.1.5	Torneio cascais minton.....	56
6.2	Atividades realizadas com a minha turma .....	57
6.2.1	Aulas de jiu-jitsu .....	57
6.2.2	Guerra de balões de água.....	59
6.3	Na pele de um professor: uma semana de imersão total no ensino .....	60
6.3.1	Objetivos e preparação .....	61
6.3.2	Organização da semana letiva .....	61
6.3.3	Dificuldades enfrentadas, estratégias de superação e reflexão final.....	62
6.4	Formar, competir, crescer: o Desporto Escolar .....	64
6.4.1	Escolha e integração no núcleo de patinagem .....	64
6.4.2	Caracterização do núcleo na ESFGA .....	65
6.4.3	Estrutura da aula .....	66
6.4.4	Reflexão das competições.....	66
6.4.5	Atividade realizada por mim .....	68
7.	Investigar para Incluir.....	68
7.1.1	Ponto de partida: motivação dos alunos.....	69
7.1.2	Estratégias .....	70
7.1.3	Principais constatações da investigação .....	71
7.1.4	Conclusão .....	73
8.	Libertação e confronto final .....	74
9.	Referências bibliográficas .....	77
9.1	Documentação consultada.....	80
	Anexo I .....	82

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Relação entre espaços e matérias a desenvolver .....	10
Tabela 2 - Distribuição da minha turma .....	20
Tabela 3 - Estilos de ensino mais adequados e utilizados em cada modalidade.....	35
Tabela 4 - Protocolo da avaliação sumativa utilizado.....	47
Tabela 5 - Competições do Desporto escolar .....	67
Tabela 6 Recursos materiais .....	82

### **Índice de Figuras**

Figura 1- Cartaz da atividade de Jiu-Jitsu .....	59
Figura 2 - Atividade: Show de Patinagem .....	68

## **1. Introdução**

O presente relatório tem como objetivo descrever e refletir detalhadamente sobre o meu percurso durante o estágio na Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo(ESFGA), destacando o impacto significativo deste processo no meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional. Ao longo deste documento, procuro realizar uma análise crítica das atividades que realizei, com um enfoque especial nas competências adquiridas e nas diversas situações que enfrentei no contexto da escola, enquanto professor estagiário da disciplina de Educação Física.

Este relatório não se limita a uma simples descrição das tarefas executadas, mas integra uma reflexão profunda sobre o trabalho desenvolvido, tendo em consideração as quatro áreas centrais do estágio pedagógico, área 1 (organização e gestão do ensino e aprendizagem); área 2 (investigação e inovação pedagógica); área 3 (participação na escola); e área 4 (relação com a comunidade). Através desta análise, procuro estabelecer uma sólida ligação entre a teoria aprendida ao longo da minha formação e a prática que experimentei durante o estágio, para proporcionar uma compreensão integral da minha evolução enquanto futuro docente.

Adicionalmente, neste relatório, pretendo projetar as linhas orientadoras para o meu futuro enquanto professor, identificando as competências que necessito de continuar a desenvolver e os desafios que poderei encontrar no meu percurso profissional. A reflexão está ainda ancorada no constante balanço das tarefas realizadas ao longo do estágio, como os planos de ensino, as atividades desenvolvidas e as autoscopias, permitindo-me obter uma visão holística e integrada da minha progressão enquanto educador.

Como suporte orientador do meu percurso, utilizei o Guia de Estágio Pedagógico 2024/2025, bem como o Plano Individual de Formação, e para a condução do ensino, baseei-me nas Aprendizagens Essenciais do 10.º ano. Estas ferramentas proporcionaram-me uma estrutura sólida para o desenvolvimento e aplicação da minha prática pedagógica.

Neste sentido, este relatório final de estágio tem como principal objetivo não apenas refletir sobre as experiências vividas, mas também servir como um alicerce para o meu crescimento contínuo enquanto profissional.

A organização do relatório será orientada por uma analogia entre o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário e a minha evolução enquanto pessoa,

comparando-a com o filme Spirit, o Cavalo Indomável. Neste filme, a personagem principal, um cavalo, enfrenta diversas dificuldades, mas mantém sempre uma atitude de perseverança, superando os obstáculos e nunca desiste. Da mesma forma, ao longo do estágio, enfrentei desafios, mas aprendi a persistir e a crescer, transformando cada dificuldade em uma oportunidade de aprendizagem e superação.

Este relatório inicia-se com uma introdução à vida selvagem de Spirit, que inclui o registo autobiográfico e uma primeira abordagem teórica ao estágio pedagógico.

Seguindo-se, descreve-se o ambiente em que Spirit vivia, vastas e deslumbrantes planícies selvagens do Oeste americano, que servem de metáfora para a instituição que me acolheu. A ESFGA, foi o cenário onde se desenrolaram as minhas experiências e aprendizagens. Inclui o Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), os orientadores de estágio e os meus colegas de estágio que desempenharam um papel crucial no meu desenvolvimento pedagógico, permitindo-me uma integração eficaz no ambiente escolar.

A captura de Spirit marca uma das primeiras transições significativas na sua jornada, simbolizando a mudança repentina na vida dele. Nesta fase apresento a primeira abordagem à minha ação enquanto professor, nomeadamente a participação na organização e direção de turma, a caracterização da turma e o planeamento como base do processo de aprendizagem, desde a avaliação inicial à criação do Plano Anual de Turma (PAT).

O encontro com o jovem Lakota representa a minha progressão nas aprendizagens pedagógicas. No filme, esta fase simboliza a transição de Spirit de um cavalo de guerra para alguém que começa a entender a ligação entre o ser humano e o animal, desenvolvendo uma amizade genuína com o jovem Lakota. De forma análoga, no meu estágio, este momento reflete a minha evolução enquanto educador, ao compreender melhor as dinâmicas humanas e estabelecer relações empáticas com os alunos, assim como as aprendizagens que fui adquirindo ao longo deste processo.

O relacionamento com a égua Rain. Esta fase do filme marca a transformação de Spirit, de um cavalo completamente independente para um ser capaz de criar uma ligação emocional profunda com outro ser vivo. No meu estágio esta fase marcou a minha intervenção na escola e atividades realizadas com a minha turma.

Finalmente, a fase de libertação de Spirit, no confronto final, constitui a conclusão deste relatório. Este momento simboliza a luta pela liberdade e a reafirmação do espírito indomável de Spirit. No contexto do meu estágio, esta fase representa a conclusão do processo formativo, onde encerro com uma reflexão sobre a minha experiência, os desafios superados e as lições que extrai desta caminhada.

## **2. Introdução à vida selvagem do spirit**

### **2.1 Registo autobiográfico**

O meu nome é Miguel Dinis Sempere, tenho 23 anos e nasci a 29 de março de 2002 no Hospital São Francisco Xavier, em Lisboa. Desde cedo, o desporto fez parte da minha vida, contribuindo para o meu desenvolvimento físico, social e emocional.

A primeira modalidade que pratiquei foi natação, iniciando-me aos quatro anos e mantendo a prática até aos seis. Esta escolha não foi apenas uma decisão familiar, mas sim um percurso comum a muitas crianças, dada a reconhecida importância da natação para o desenvolvimento motor e a segurança aquática.

Para além dos benefícios já referidos, a prática da natação revela-se particularmente vantajosa ao nível do sistema respiratório e locomotor, promovendo igualmente melhorias significativas nas dimensões fisiológica e cognitiva do indivíduo (Haddad, 2007). Reconhecida como uma das modalidades desportivas mais completas e de reduzido impacto articular, a natação é amplamente recomendada por profissionais de saúde, dado o seu perfil inclusivo e adaptável, com poucas contra-indicações e acessível a indivíduos de todas as faixas etárias (Machado & Ruffeil, 2011).

Aos seis anos, com os meus pais, decidi mudar de modalidade e iniciei a prática de hóquei em patins, desporto que me acompanhou ao longo de 12 anos e que me proporcionou inúmeras experiências enriquecedoras. Durante este período, representei os clubes Oeiras e Parede, acumulando aprendizagens e conquistas, entre as quais o título de campeão distrital e diversas medalhas. O hóquei em patins ensinou-me valores como a disciplina, o espírito de equipa e a superação, moldando a minha resiliência dentro e fora do campo. No entanto, uma lesão, síndrome compartimental, obrigou-me a interromper a prática da modalidade. Após dois anos de espera, fui finalmente submetido a uma cirurgia, recuperando totalmente.

Entre os 20 e os 22 anos, após a recuperação da lesão, procurei uma nova abordagem desportiva e encontrei no Kempo, uma arte marcial, uma experiência transformadora. O Kempo não só me proporcionou um excelente condicionamento físico, como também me ensinou valores essenciais como o autocontrolo, a perseverança e a autoconfiança. A vivência nesta modalidade foi marcada por um forte espírito de equipa, que experienciei no Kempo Lino Team. Embora o meu objetivo não fosse a competição, participei num combate que venci, reforçando a minha confiança e determinação. Contudo, após alcançar os conhecimentos fundamentais que pretendia, optei por encerrar esta fase e procurar novos desafios.

Atualmente, com 23 anos, treino no ginásio Fitness Up, onde me dedico à calistenia, um método de treino que se baseia no peso corporal para desenvolver força, resistência, flexibilidade e coordenação. Em vez de recorrer a máquinas ou pesos externos, a calistenia assenta em exercícios como flexões, elevações, agachamentos, pranchas e dips, permitindo um treino completo e funcional. Esta prática tem sido fundamental para a minha manutenção física e representa uma abordagem equilibrada e desafiante ao exercício físico.

O meu percurso desportivo tem sido uma peça-chave no meu crescimento pessoal e profissional, dotando-me de competências como a disciplina, a resiliência, a capacidade de trabalho em equipa e a superação de desafios. Cada modalidade que pratiquei contribuiu para a minha formação, consolidando o meu compromisso com um estilo de vida ativo e saudável, algo que pretendo manter e transmitir ao longo da minha carreira.

Realizei todo o meu percurso escolar no concelho de Oeiras, tendo optado pela área de Ciências e Tecnologias no ensino secundário. Desde cedo, a disciplina de Educação Física destacou-se como a minha favorita, despertando em mim um interesse genuíno pela prática desportiva e pelo estudo do movimento humano.

A decisão sobre o ingresso no ensino superior revelou-se um desafio significativo, uma vez que, aos 18 anos, é difícil ter uma visão clara sobre a profissão que queremos seguir. No entanto, tendo em conta a minha paixão pelo desporto, não me via a desempenhar qualquer outra função que não estivesse diretamente relacionada com esta área. Assim, candidatei-me à Faculdade de Motricidade Humana, situada na Cruz Quebrada, onde concluí a Licenciatura em Ciências do Desporto, com especialização na vertente de Exercício e Saúde.

Durante a Licenciatura, tive a oportunidade de realizar um estágio no ginásio Solinca Lagoas Parque, sob a orientação de uma profissional de excelência, cujo acompanhamento e dedicação foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Contudo, ao concluir a Licenciatura, senti que este percurso representava apenas uma etapa do meu desenvolvimento acadêmico e que prosseguir os estudos seria essencial para consolidar e aprofundar os meus conhecimentos. Assim, decidi ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apesar de, na altura, ainda não ter certeza se a docência seria a carreira que gostaria de seguir.

Nesta fase, é imprescindível expressar a minha gratidão aos meus pais, cujo apoio e incentivo foram determinantes para que eu não me desviasse do percurso acadêmico e desse uma verdadeira oportunidade ao Mestrado. Hoje, reconheço que essa decisão foi crucial para o meu crescimento pessoal e profissional.

## **2.2 Primeira abordagem teórica ao estágio pedagógico**

Segundo Barros, Pacheco e Batista (2018), o estágio profissional constitui uma etapa essencial na formação inicial dos futuros docentes, ocorrendo no último ano do percurso formativo e marcando a transição entre o contexto acadêmico e o exercício efetivo da profissão. Esta fase caracteriza-se pela intensidade das experiências vivenciadas e pelos múltiplos desafios inerentes à prática educativa, assumindo um papel fundamental na consolidação das competências pedagógicas e na integração progressiva do jovem professor no mercado de trabalho.

O estágio profissional configura-se, assim, como um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, onde os futuros docentes têm a oportunidade de validar, testar e reformular os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica. Este processo permite não só o desenvolvimento de saberes técnicos e metodológicos, mas também a construção da identidade profissional, fundamental para o exercício da docência.

A experiência de estágio não se limita à mera aplicação de conteúdos teóricos, mas envolve igualmente a capacidade de adaptação a contextos reais e dinâmicos, a gestão da diversidade das turmas, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas e a reflexão crítica sobre a própria prática. Desta forma, o estágio profissional contribui decisivamente para o amadurecimento do professor em formação, promovendo o

desenvolvimento de competências pedagógicas, comunicacionais e relacionais essenciais.

No contexto português, o estágio profissional reveste-se de uma importância acrescida, uma vez que constitui uma condição legal indispensável para a obtenção da habilitação que confere acesso à carreira docente (Onofre, 2003). Esta obrigatoriedade reforça o carácter estruturante do estágio, que deve ser supervisionado e organizado de modo a garantir a qualidade da formação prática e o desenvolvimento integral do futuro professor.

Por conseguinte, o estágio supervisionado desempenha um papel crucial ao preparar os docentes para os desafios reais da profissão, proporcionando um contacto direto com o ambiente escolar e as suas especificidades. Esta vivência permite-lhes desenvolver autonomia, responsabilidade e um compromisso ético com a sua função, contribuindo para a sua integração efetiva no universo profissional.

Em suma, o estágio profissional é uma fase determinante na formação inicial dos docentes, onde a combinação entre aprendizagem teórica e experiência prática resulta numa preparação sólida e abrangente para o exercício da docência.

### **3. Spirit vivia - numas vastas e deslumbrantes planícies selvagens do oeste americano-onde tudo começou**

Foi na ESFGA que tudo começou. Assim que entrei pela primeira vez naquele espaço, senti que um novo desafio se aproximava, uma nova fase da minha vida estava prestes a começar.

Desde o primeiro momento, fui recebido calorosamente, num ambiente que me transmitiu segurança e motivação. Escolhi esta escola para realizar o meu estágio não só pela sua reputação, mas também pela proximidade da minha casa. A localização era conveniente, cerca de dez minutos de carro ou vinte de autocarro, o que tornava o dia a dia mais prático e organizado.

O início oficial desta jornada deu-se no dia 10 de setembro, às 8h30, com a primeira reunião do ano letivo. O encontro teve como principal objetivo conhecer a Diretora de Turma (DT).

Este primeiro dia marcou o início de uma experiência que, de certa forma, pressenti que seria transformadora. Sabia que este estágio não moldaria apenas o meu percurso

académico, mas também a minha forma de olhar para o ensino e para a importância de um acompanhamento próximo e atento a cada aluno.

### **3.1 Descrição do Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo**

O Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo (AEFGA), situado no concelho de Cascais, é composto por seis estabelecimentos de ensino, cada um com um papel específico na formação dos alunos. A escola principal e sede do agrupamento é a Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, que oferece ensino do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como o ensino secundário.

Além da escola-sede, o agrupamento inclui outras escolas, como a Escola Básica de Trajouce, que oferece ensino do 1.º ciclo e jardim de infância em Trajouce, São Domingos de Rana; a Escola Básica Rómulo de Carvalho, que também oferece ensino do 1.º ciclo e jardim de infância em Abóboda; e a Escola Básica da Abóboda n.º 2, que disponibiliza ensino do 1.º ciclo e jardim de infância em Abóboda. Existem ainda a Escola Básica da Abóboda n.º 1, que oferece apenas o 1.º ciclo, e a Escola Básica de Tires, que também oferece ensino do 1.º ciclo em Tires, São Domingos de Rana.

Deste modo, a Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo é a principal escola do agrupamento, enquanto as restantes escolas focam-se no 1.º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar, cobrindo uma vasta área de São Domingos de Rana e zonas circundantes.

### **3.2 Apresentação da ESFGA**

A ESFGA é uma instituição pública de ensino situada em São Domingos de Rana, no concelho de Cascais. Faz parte do AEFGA, que abrange várias escolas da região e cobre diferentes níveis de ensino, desde o 2.º ciclo até o ensino secundário.

Esta escola é guiada por três princípios fundamentais, que constituem o alicerce da ação educativa. A Visão da escola é ambiciosa, deseja ser a melhor escola pública de Cascais, criando uma comunidade educativa onde todos se sintam felizes e realizados. A sua Missão é igualmente clara, educar e formar cidadãos autónomos e responsáveis, pessoas comprometidas com a sociedade, críticas, criativas, solidárias e capazes de conviver com a diversidade e a complexidade do mundo atual. Os Valores que sustentam a escola estão profundamente enraizados em princípios como a autonomia, o conhecimento, a liberdade e, acima de tudo, a felicidade de todos os que fazem parte desta comunidade.

Este compromisso com a excelência não passou despercebido, e em 2022-2023 a escola foi agraciada com o título de "Escola Mais Desportiva", uma distinção que reflete a sua dedicação à promoção de um estilo de vida ativo e saudável, fomentando o desporto como um dos pilares do desenvolvimento integral dos alunos.

A ESFGA é também uma escola que se orgulha da sua equipa de docentes altamente qualificados. Na área da Educação Física, conta com 20 professores, sendo o Professor Miguel Vicente o coordenador da equipa. Este grupo de profissionais dedica-se a ensinar, motivar e inspirar os alunos a explorar o seu potencial físico e mental, cultivando em cada um deles o espírito de superação, trabalho em equipa e bem-estar.

Ao longo do tempo, a ESFGA tem-se afirmado como um espaço de aprendizagem e crescimento, onde cada aluno é convidado a desenvolver as suas potencialidades e a construir um futuro sólido, com uma base forte de valores humanos e sociais.

### **3.2.1 Enquadramento geográfico**

O AEFGA encontra-se situado no concelho de Cascais, concretamente na freguesia de São Domingos de Rana, inserida na região da Grande Lisboa, em Portugal. Este agrupamento integra diversas instituições de ensino, abrangendo os diferentes ciclos do ensino básico até ao ensino secundário, desempenhando um papel relevante na comunidade local, quer ao nível educativo, quer ao nível social (Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, 2024/2025).

A localização AEFGA revela-se estratégica, uma vez que se encontra bem servido por uma rede eficiente de transportes públicos e dispõe de acessos facilitados a partir de diferentes zonas da cidade. Esta acessibilidade contribui para a frequência de alunos oriundos de várias áreas da região, promovendo a heterogeneidade do corpo discente. Adicionalmente, o agrupamento beneficia da proximidade a centros urbanos relevantes, como o centro da cidade de Cascais, potenciando a articulação dos alunos com o meio envolvente e com diversas oportunidades de natureza cultural, social e profissional (Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, 2024/2025).

A escola-sede do agrupamento, a ESFGA, encontra-se inserida num contexto marcadamente urbano, rodeada por múltiplas infraestruturas de apoio, entre as quais se destacam centros de saúde, espaços comerciais e equipamentos públicos. Esta envolvente favorece não só a integração da escola na comunidade local, como também contribui para a dinamização de atividades complementares ao currículo,

nomeadamente no âmbito desportivo, cultural e social (Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, 2024/2025).

O enquadramento geográfico do AEFGA traduz-se, assim, numa comunidade educativa diversa, composta por alunos provenientes de contextos urbanos e suburbanos, refletindo a pluralidade e a dinâmica socioeconómica característica do concelho de Cascais (Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, 2024/2025).

### **3.2.2 Recursos espaciais**

No que diz respeito aos recursos espaciais da escola, a mesma apresenta 4 espaços disponíveis para a prática da Educação Física. Os espaços são, o Pavilhão Grande , O pavilhão pequeno o Ginásio e o Exterior.

O pavilhão grande tem um campo com as dimensões de 40m x 20m e está preparado para aulas de andebol, futebol, badminton, voleibol, condição física, dança e até alguns conteúdos ligados ao atletismo.

O pavilhão pequeno é um espaço com 28,5m x 15,24m e está preparado para as aulas de basquetebol, badminton, voleibol, condição física, dança e alguns conteúdos de ginástica.

O ginásio está preparado para aulas de ginástica de solo, aparelhos, acrobática, dança e condição física.

No exterior, temos um campo onde se praticam futebol, andebol, atletismo e condição física, além de campos de padel e ténis. Há ainda uma pista de atletismo de 40 metros (um pouco danificada) e uma caixa de areia para salto em comprimento. Contudo, desde a construção dos campos de padel, esta caixa está inutilizável e precisa de manutenção para voltar a ser funcional.

Faz parte ainda do pavilhão, a existência de quatro balneários, sendo divididos da seguinte forma, dois para as raparigas e dois para os rapazes. Existe também o gabinete dos professores, uma sala para aulas teóricas e uma arrecadação onde é guardado todo o material disponível para as aulas de Educação Física.

A organização e gestão dos espaços para as aulas de Educação Física desempenham um papel crucial na definição dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo.

A Tabela 1 reflete essa relação ao apresentar as diversas matérias que podem ser exploradas em cada espaço disponível, desde o pavilhão grande até ao espaço exterior.

Tabela 1 - Relação entre espaços e matérias a desenvolver

<b>Pavilhão Grande</b>	<b>Pavilhão Pequeno</b>	<b>Ginásio</b>	<b>Espaços Exteriores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Futebol</li> <li>• Voleibol</li> <li>• Andebol</li> <li>• Matérias Alternativas (Patinagem)</li> <li>• Badminton</li> <li>• Atletismo</li> <li>• Dança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basquetebol</li> <li>• Voleibol</li> <li>• Badminton</li> <li>• Dança</li> <li>• Ginástica (alguns conteúdos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginástica no solo</li> <li>• Ginástica de aparelhos</li> <li>• Ginástica acrobática</li> <li>• Dança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Futebol</li> <li>• Andebol</li> <li>• Atletismo</li> <li>• Ténis</li> <li>• Padel</li> </ul>

### 3.2.3 Recursos temporais

No calendário escolar para o ano letivo de 2024-2025 é possível verificar as pausas letivas, feriados e distribuição dos semestres e fins de semana.

Relativamente ao tempo definido para as aulas de Educação Física da turma 10.ºA, este está definido para duas aulas semanais, cada uma com a duração de 90 minutos. Respetivamente, a primeira aula ocorre à segunda-feira, das 8:30h às 10:00h, e a segunda aula à quinta-feira, das 14:00h às 15:30h.

Apesar do tempo definido para a aula ser de 90 minutos, os balneários abrem mal começa a aula e os alunos têm cinco minutos de tolerância para chegarem ao espaço da aula e, no final da mesma, devem sair dez minutos antes do tempo final da aula para que possam deslocar-se até ao local da aula seguinte, tomarem banho e trocarem de roupa.

A rotação de espaços nas escolas ao longo do ano letivo é essencial para gerir recursos limitados de forma equitativa, permitindo que todos os alunos e professores tenham acesso às diferentes infraestruturas. Esta prática assegura a diversidade de experiências pedagógicas, preserva as instalações, ajusta as atividades às condições climáticas e maximiza a utilização dos espaços. Além disso, promove a equidade entre professores, garantindo que todos tenham acesso a espaços adequados para as diferentes modalidades lecionadas. É importante referir que cada turma permanece num espaço durante 2 semanas seguidas.

Em caso de condições meteorológicas adversas, como chuva, ficou acordado pelo grupo de Educação Física que o professor a lecionar no pavilhão grande deverá partilhar o espaço com o professor cuja aula estava prevista para o exterior. Outra opção é o professor que iria dar aula no exterior ir para os campos de padel.

#### **3.2.4 Recursos materiais para as aulas de educação física**

Relativamente aos recursos materiais, a escola dispõe de diversos recursos que possibilitam a lecionação das matérias que constam nos programas, incluindo também algumas modalidades consideradas alternativas, tais como Bicicleta Todo-o-Terreno, Natação, Patinagem, Padel, ténis de Mesa, Vela. Como podemos ver no anexo I.

#### **3.2.5 Relação entre espaços, materiais e organização e como estes influenciaram a minha prática pedagógica**

A organização dos espaços na ESFGA, baseada num sistema de rotatividade entre os diferentes recintos desportivos (pavilhão grande, pavilhão pequeno, ginásio e espaço exterior), teve um impacto direto e constante no meu planeamento e na minha intervenção pedagógica. A troca de espaços ocorria de forma fixa a cada duas semanas, existia uma alternância regular que exigia atenção contínua ao calendário e uma gestão criteriosa dos conteúdos a lecionar.

O facto de não dispor permanentemente de determinados espaços obrigou-me a planear com grande antecedência e de forma muito estruturada, assegurando que todas as modalidades previstas fossem abordadas e que nenhuma ficasse sem ser lecionada durante longos períodos. Apesar das alterações frequentes, esta rotatividade nunca me limitou verdadeiramente, uma vez que fui capaz de planear cuidadosamente os conteúdos e adaptar a sua distribuição ao calendário e aos espaços disponíveis.

Um exemplo claro foi a modalidade de basquetebol, que inicialmente só podia ser lecionada no pavilhão pequeno, devido à existência exclusiva de tabelas regulamentares nesse espaço. Como nem sempre conseguia acesso a esse espaço num intervalo de tempo adequado, acabava por ficar várias aulas sem retomar a modalidade, o que me obrigava, posteriormente, a investir tempo precioso a relembrar os alunos dos conteúdos já abordados anteriormente, comprometendo a fluidez e o progresso dos alunos. Mais tarde, com a instalação de tabelas de basquetebol no pavilhão grande, esta limitação foi superada, permitindo maior continuidade e flexibilidade na lecionação da modalidade.

Acresce ainda que imprevistos como greves, eventos escolares realizados nos espaços interiores da escola dificultavam o cumprimento do planeamento previamente delineado. Nestas circunstâncias, vi-me por diversas vezes obrigado a lecionar aulas no campo de padel, o que implicou a reformulação imediata das atividades planeadas e a adaptação dos objetivos da aula às condições disponíveis. Esta constante necessidade de reestruturação exigiu que eu tivesse sempre um plano B na manga para garantir que, apesar das limitações, os alunos continuassem a aprender e a progredir.

Em termos de intervenção pedagógica, este modelo de organização obrigou-me a desenvolver competências de adaptação, a preparar planos alternativos para diferentes contextos e a ajustar metodologias consoante os recursos físicos disponíveis. Por exemplo, na disciplina de atletismo, durante as aulas de corrida de estafetas no pavilhão grande, conseguia desenhar uma pista à volta de todo o campo para simular a pista real. No entanto, quando as aulas eram realizadas no exterior, esta adaptação não era possível devido ao piso escorregadio, com muita areia, o que condicionava a execução da atividade.

Foi também necessário manter uma visão global e dinâmica da planificação anual, garantindo que todas as aprendizagens essenciais fossem cumpridas, mesmo perante as limitações logísticas e organizacionais.

### **3.2.6 Recursos humanos**

No que respeita ao corpo docente da turma, este era constituído exclusivamente por elementos do sexo feminino, num total de seis professoras, incluindo, a minha professora orientadora. Eu era o único elemento masculino presente neste grupo.

Apesar desta composição, o ambiente que se vivia era marcado por um forte espírito de equipa, cooperação e entreajuda. A colaboração entre todos os intervenientes revelou-se sempre exemplar, contribuindo para um clima de trabalho harmonioso, profissional e focado no sucesso educativo dos alunos.

Relativamente ao GDEF, este era constituído por um total de 20 professores. Ao longo do meu percurso, pude contar com a constante disponibilidade e espírito de entreajuda por parte destes docentes, que se mostraram sempre abertos a esclarecer dúvidas e a prestar apoio sempre que necessário.

A sua colaboração revelou-se particularmente valiosa na observação de aulas de dança, área em que sentia maiores dificuldades. Essa partilha de práticas e conhecimentos permitiu-me desenvolver competências específicas, refletir sobre estratégias de ensino

mais eficazes e, conseqüentemente, melhorar significativamente a minha capacidade de lecionação nesta vertente. O apoio prestado foi, sem dúvida, um contributo essencial para a minha evolução profissional.

Além do GDEF ,não esquecer das excelentes funcionárias.

### **3.3 Núcleo de estágio**

O meu núcleo de estágio era constituído por três professores estagiários, uma professora orientadora da escola e um professor orientador da faculdade.

A mim e aos meus colegas estagiários foram atribuídas três turmas, uma por cada elemento. Na qualidade de professor responsável pela condução do processo de ensino de uma das turmas, na disciplina de Educação Física, assumi integralmente a elaboração do planeamento, a gestão das atividades letivas e o processo de avaliação dos alunos. Todo este trabalho foi desenvolvido sob a orientação e validação da professora orientadora da escola, que acompanhou de forma contínua e construtiva o percurso pedagógico realizado.

As aulas foram sempre supervisionadas pela orientadora da escola e acompanhadas pelos meus colegas de núcleo. Além disso, em determinadas ocasiões, também contaram com a observação do professor orientador da faculdade.

Sinto-me profundamente grato pelo grupo de estágio com o qual tive a oportunidade de trabalhar. A colaboração mútua, o espírito de entreajuda e o compromisso partilhado foram elementos essenciais para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais.

Ao longo deste percurso, enfrentámos desafios, partilhámos conhecimentos e apoiámo-nos mutuamente, criando um ambiente de trabalho enriquecedor e motivador. A troca de ideias e a cooperação entre colegas foram determinantes para o sucesso das nossas experiências letivas, permitindo-nos evoluir tanto a nível pedagógico como pessoal.

## **4. Captura de spirit**

Nesta etapa da minha jornada, apresento a primeira abordagem à minha ação enquanto professor. Tal como no filme *Spirit*, este momento assinala uma das primeiras grandes transições no meu percurso, simbolizando a mudança repentina que transforma não apenas o caminho, mas também quem o percorre.

Nos primeiros passos do estágio, procurei escutar mais do que falar, absorvendo cada ensinamento como a terra seca acolhe a primeira chuva. A reflexão tornou-se a minha bússola, guiando-me com a certeza de que errar faz parte do crescimento, mas repetir o erro seria desperdiçar a lição.

Foi nesta fase que, tal como um pequeno pássaro, comecei a aprender a voar. O ninho já não era apenas um refúgio, mas um ponto de partida. Com ouvidos atentos e olhar desperto, absorvi as palavras sábias dos professores, da DT e dos professores orientadores, cada conselho uma rajada de vento que fortalecia as minhas asas.

Como defendia Zenão de Cítio, fundador do estoicismo, *“temos dois ouvidos e uma boca para ouvir mais e falar menos”* (Diógenes Laércio, séc. III/1995). Esta máxima orientou a minha postura ao longo desta fase, levando-me a valorizar a escuta atenta, a reflexão contínua e o crescimento pessoal.

A aprendizagem é uma viagem sem destino final, um voo contínuo onde cada experiência se transforma em impulso para alcançar horizontes mais amplos. E assim, com humildade e determinação, dei os primeiros passos rumo à construção do professor que desejo ser.

#### **4.1 O Primeiro Olhar: Desvendando o caminho com a turma 10.ªA. Gestão e direção de turma**

O primeiro contacto com a turma aconteceu antes mesmo de os conhecer pessoalmente, como se fosse um primeiro olhar através de uma janela nevoenta, onde só se vislumbram formas e silhuetas, mas a verdadeira essência ainda está por revelar.

Foi no dia 10 de setembro, antes do início oficial do primeiro semestre, que se deu o primeiro conselho de turma. Nesse encontro, marcado pela expectativa e curiosidade, fui apresentado a um panorama inicial da turma. Através da DT fui iniciado nas dinâmicas daquele grupo, aprendendo mais sobre os alunos, as suas trajetórias e os desafios que os aguardavam.

Tive a oportunidade de compreender quem eram os alunos repetentes, aqueles que carregavam consigo o peso de uma história de obstáculos e de tentativas, mas também de superação. Tomei conhecimento dos melhores alunos, aqueles que, com brilho nos olhos, pareciam já ter encontrado o seu caminho, mas que precisavam também do meu apoio para continuar a trilhar a sua jornada. E, no outro extremo, os alunos que

apresentam maiores dificuldades, que embora perdidos na imensidão do conhecimento, poderiam encontrar a sua luz.

Foi ali, no primeiro conselho de turma, que conheci a minha DT, cuja sabedoria e experiência seriam essenciais nas minhas primeiras travessias. Conheci, também, os outros professores das diversas disciplinas, cada um com a sua visão, os seus métodos e a sua paixão, mas unidos por um mesmo objetivo, guiar e inspirar os alunos a alcançarem o seu potencial.

Este primeiro olhar, ainda que breve, foi como o primeiro verso de uma poesia que se vai construindo aos poucos, cada encontro e cada desafio acrescentando uma nova estrofe. E assim, o meu caminho com a turma 10<sup>º</sup>A começava, repleto de possibilidades, de aprendizagens mútuas e de um compromisso profundo com o processo de ensino e aprendizagem.

Nos termos da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, incumbe ao DT a responsabilidade principal pela implementação de medidas orientadas para a melhoria das condições de aprendizagem e para a promoção de um ambiente educativo harmonioso e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Compete-lhe, igualmente, assegurar a articulação entre os diversos intervenientes no processo educativo, nomeadamente os docentes da turma e os pais ou encarregados de educação (EE), promovendo uma cooperação ativa na prevenção e resolução de situações relacionadas com comportamentos inadequados ou dificuldades de aprendizagem (Lei n.º 51/2012).

As atribuições do DT podem ser organizadas em sete domínios fundamentais, conforme estabelecido pelo AEFGA, 2022:

- Acompanhar o trajeto académico e pessoal dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral.
- Planificar e coordenar as atividades da turma, garantindo a articulação entre os diferentes intervenientes educativos.
- Manter uma comunicação regular com os EE, assegurando que estes estejam informados sobre o progresso e bem-estar dos alunos.
- Promover um clima de respeito e disciplina, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar equilibrada e cooperante.
- Identificar e prestar apoio a alunos com dificuldades, encaminhando-os para os serviços de apoio educativo sempre que necessário.
- Participar nas reuniões do conselho de turma, colaborando na definição de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos.

- Representar a turma em reuniões com a direção e outros órgãos da escola, garantindo que as necessidades e opiniões dos alunos sejam consideradas.

Estas funções refletem o compromisso do DT em promover um ambiente educativo de excelência, centrado no aluno e na sua comunidade.

Apesar da importância do cargo, a legislação portuguesa não especifica detalhadamente o perfil ou as competências exigidas para o desempenho da função de DT. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 limita-se a referir que o DT deve ser nomeado, pela direção executiva, *“de entre os professores da turma, sempre que possível, profissionalizado”* (PGDL, 1998).

Este gestor pedagógico é reconhecido por desempenhar uma tripla função, nomeadamente a relação estabelecida com os alunos, com os EE e com os restantes professores da turma. Nesse sentido, o DT é um professor integrado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, com um enfoque particular nos alunos e na sua gestão, especializado na coordenação de um trabalho colaborativo entre os diversos docentes que compõem a turma que dirige, visando o desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. O DT assume, assim, um papel fundamental na articulação interna entre o grupo-turma e o grupo de professores, bem como na relação externa mantida com os EE (Boavista & Sousa, 2013).

No meu percurso de formação pedagógica, tive o privilégio de acompanhar uma DT cuja presença se assemelhava a uma brisa renovadora no seio da comunidade escolar. Era alguém movido pelo desejo incessante de mudança e aperfeiçoamento, uma guia acessível e atenta, cuja missão primordial era sempre o bem-estar e o sucesso dos alunos.

Nos mais diversos momentos, fui testemunha da relação singular que mantinha com os EE. Combinava, de forma sublime, o rigor de uma profissional dedicada com a ternura de quem escuta com o coração. Sabia acolher as preocupações dos pais, fosse para celebrar conquistas ou para enfrentar desafios, e, mais do que uma simples ouvinte, apontava caminhos, transmitindo esperança e oferecendo-lhes as ferramentas para que pudessem apoiar os seus filhos da melhor maneira.

Estas interações desenrolavam-se, ora em reuniões marcadas pela proximidade, ora em chamadas telefónicas que atravessavam distâncias, mas que nunca perdiam a essência do diálogo humano e autêntico.

Cumprir referir que a Direção de Turma se realizava às sextas-feiras, entre as 10h20 e as 11h50, sendo o atendimento aos EE assegurado no mesmo dia, no intervalo compreendido entre as 11h20 e as 11h50.

Na reunião de 27/01/2025 apresentei o estudo de turma, este foi realizado com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o grupo-turma, identificando dinâmicas relacionais, estilos de liderança, subgrupos e outros aspetos relevantes para o planeamento de intervenções pedagógicas e educativas mais ajustadas.

Como resultado da análise, foram delineadas as seguintes recomendações pedagógicas:

- **Constituição de Grupos de Trabalho Equilibrados**  
Sugeri a formação de grupos heterogéneos, integrando alunos com diferentes níveis de competência e participação, de forma a promover a cooperação e a equidade no trabalho em grupo.
- **Promoção da Inclusão Social**  
Recomendei desenvolvimento de atividades que favoreçam a integração de todos os alunos, independentemente das suas relações sociais prévias, através de jogos cooperativos, projetos conjuntos e iniciativas extracurriculares inclusivas. O professor deverá acompanhar as interações sociais, intervindo quando necessário para promover o respeito e a empatia.
- **Valorização da Participação Desportiva de Todos os Alunos**  
Destaquei a importância de assegurar a participação de todos os alunos, promovendo um ambiente que valorize o esforço, a cooperação e o desenvolvimento de competências, independentemente do nível de desempenho individual.
- **Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**  
Considere importante fomentar competências como a empatia, a comunicação eficaz e a gestão de conflitos, por meio de sessões de sensibilização e reflexão sobre atitudes e comportamentos inclusivos.
- **Envolvimento Ativo dos Alunos nas Dinâmicas de Grupo**  
Incentivei a participação dos alunos na organização das atividades, permitindo-lhes alguma autonomia na constituição dos grupos, com orientação docente, de modo a garantir a diversidade e a inclusão.

Relativamente ao contacto com os EE, tive oportunidade de estar presente na reunião de final do 1.º semestre, realizada a 10/02/2025, momento que se revelou

particularmente proveitoso. Durante este encontro, foi possível estabelecer diálogo com os pais e/ou EE de vários alunos, em especial daqueles que demonstraram maior preocupação relativamente ao desempenho escolar dos seus educandos. Este contacto próximo revelou-se fundamental não só para o esclarecimento de dúvidas e a apresentação de estratégias de melhoria, mas também para o reforço do elo entre a escola e a família, aspeto essencial na promoção do sucesso educativo. Entre as estratégias sugeridas destacam-se a definição de objetivos realistas e personalizados para cada aluno, o reforço positivo e a valorização do esforço individual, bem como o acompanhamento mais frequente do aluno, permitindo um feedback contínuo. Para além disso, foi enfatizada a importância da promoção da autoestima e da confiança dos alunos, incentivando-os a reconhecer os seus progressos e competências.

A partilha de informações de carácter mais pessoal por parte dos EE permitiu-me compreender de forma mais aprofundada as especificidades, fragilidades e potencialidades de alguns alunos, o que contribuiu para um acompanhamento mais individualizado e eficaz. Sempre que possível, procurei sugerir estratégias de apoio e motivação, com o objetivo de fomentar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e promover a sua autonomia e autoconfiança.

No entanto, o meu próprio percurso não esteve isento de desafios. A inexperiência na área e o desconhecimento dos direitos e deveres inerentes ao cargo revelaram-se obstáculos que, à primeira vista, pareciam montanhas intransponíveis. Mas na educação, como na vida, os desafios não são mais do que oportunidades disfarçadas. Encontrei apoio nos professores orientadores, nos meus colegas de estágio e, claro, na própria DT, cuja sabedoria e generosidade me serviram de farol.

Assim, passo a passo, fui desbravando este caminho, compreendendo que ser educador não é apenas transmitir conhecimento, mas sim construir pontes, acender luzes e dar voz à esperança.

## **4.2 Caracterização da turma:**

### **4.2.1 O Primeiro encontro: tecendo laços e estabelecendo fronteiras**

Desde o primeiro instante em que pisei o pavilhão gimnodesportivo, a minha prioridade foi criar um espaço de acolhimento, onde os alunos se sentissem confortáveis e compreendidos. Aquele momento inicial, tantas vezes determinante para o desenrolar de um percurso académico, foi cuidadosamente planeado com o propósito de

estabelecer um primeiro contacto, promovendo não só o esclarecimento das normas de convivência, mas também o enquadramento das regras institucionais da escola.

Com serenidade e convicção, iniciei a apresentação da disciplina, delineando as expectativas e os objetivos que norteariam o nosso trabalho ao longo do ano letivo. No entanto, mais do que apenas transmitir informação, senti a necessidade de conhecer melhor o grupo com quem partilharia esta jornada. Para tal, recorri a uma breve anamnese, um instrumento essencial para traçar um retrato inicial do perfil dos alunos.

Este questionário foi estruturado em dois eixos fundamentais. O primeiro procurava compreender o grau de experiência dos alunos em modalidades desportivas, questionando se praticavam ou já haviam praticado algum desporto no passado. O segundo eixo focava-se no historial médico, permitindo identificar eventuais condições clínicas que pudessem condicionar a participação nas atividades físicas. Este levantamento revelou-se de extrema importância, pois forneceu-me informações essenciais para garantir um acompanhamento adequado e personalizado de cada aluno.

Nos primeiros tempos, adotei uma estratégia cautelosa e meticulosamente ponderada. Consciente da reduzida diferença etária entre mim e os alunos, optei por uma postura firme e reservada, delineando claramente os limites da relação pedagógica. Sabia que o respeito mútuo era um pilar fundamental para a construção de um ambiente harmonioso e produtivo, e, por isso, não concedi demasiada margem de manobra nos momentos iniciais.

Contudo, o ensino é uma arte dinâmica, moldada pelo tempo e pelas interações diárias. À medida que o ano letivo avançava, permiti-me abrir gradualmente espaço para uma maior proximidade, sempre com um olhar atento sobre as reações dos alunos. Testava os limites, avançava quando sentia segurança e recuava sempre que percebia que era necessário reajustar a abordagem. Assim, fui construindo, passo a passo, uma relação de respeito e confiança.

Tive, ainda, a sorte de acompanhar uma turma do curso de Ciências, um grupo cuja postura, de um modo geral, se revelou exemplar. Entre os alunos, destacava-se a diversidade cultural, reflexo da riqueza do mundo globalizado em que vivemos. No seio da turma, encontrava-se um aluno espanhol, que enfrentava algumas barreiras linguísticas, uma aluna angolana e um aluno brasileiro, cada um trazendo consigo um universo de experiências, perspetivas e formas de estar.

Para responder a esta diversidade, foram adotadas estratégias como:

- A promoção de grupo heterogéneos, incentivando a partilha de diferentes perspetivas culturais.

Um exemplo prático desta valorização cultural aconteceu numa atividade de dança, em que o aluno brasileiro adicionou passos de samba à coreografia que o grupo tinha de apresentar. Esta contribuição trouxe um pouco da cultura brasileira para o grupo, enriquecendo a experiência coletiva e promovendo a valorização das diferenças culturais entre os alunos.

- O acompanhamento individualizado aos alunos com maiores dificuldades linguísticas, com sessões de reforço e apoio específico.

Por exemplo, o aluno espanhol apresentava dificuldades em compreender algumas instruções escritas durante os testes, o que levou à implementação de um acompanhamento mais personalizado, esclarecendo diretamente as dúvidas e adaptando a comunicação durante as avaliações.

Cada aula tornou-se, assim, um espaço de descoberta mútua, onde não só transmitia conhecimento, mas também aprendia. Na multiplicidade de origens, na singularidade de cada aluno, encontrei desafios e oportunidades, sempre guiado pela convicção de que ensinar é, acima de tudo, um ato de escuta, adaptação e partilha.

Seguidamente, apresento a tabela que representa a minha turma.

*Tabela 2 - Distribuição da minha turma*

<b>Turma</b>	<b>10ºA</b>
<b>Nome do professor estagiário</b>	Miguel Dinis Sempere
<b>Turma</b>	<b>10ºA</b>
<b>Número de alunos</b>	23 alunos
<b>Idade</b>	Idades entre 14 e 16 anos
<b>Sexo Feminino</b>	14

<b>Sexo Masculino</b>	9
-----------------------	---

#### **4.2.2 A teia invisível das relações: um retrato sociométrico da turma**

O teste sociométrico constitui um método de investigação destinado a proporcionar a compreensão das redes de relações sociais estruturadas nos grupos humanos (Bustos, 1979, citado por Alves & Duarte, 2010).

No silêncio subtil que preenche as salas de aula, há laços que se tecem e distâncias que se impõem. Relações que florescem espontaneamente e outras que se moldam com o tempo, como se cada aluno fosse um fio entrelaçado numa complexa tapeçaria social. Para compreender essa teia invisível, lancei mão de um instrumento preciso e revelador, o teste sociométrico.

Construído sobre seis questões, divididas entre os domínios académico, social e desportivo, este estudo visava desvelar as dinâmicas internas da turma, as afinidades silenciosas, as preferências manifestas e os desencontros inevitáveis. A aplicação do teste não foi imediata; optei por esperar até novembro, permitindo que os alunos se conhecessem melhor, que trocassem olhares cúmplices e partilhassem momentos, antes de registar a sua perceção uns dos outros.

Para garantir a sinceridade nas respostas, recorri à plataforma digital Google Forms, assegurando o anonimato absoluto. Expliquei-lhes que cada resposta permaneceria confidencial, um espelho que apenas eu, enquanto professor, poderia ler. Assim, com a liberdade de quem não teme julgamentos, os alunos deixaram impressos, em cliques silenciosos, fragmentos das suas perceções.

#### **O Domínio Desportivo: Entre a Escolha e a Rejeição**

No universo das aulas de Educação Física, a escolha de um colega para formar equipa não é apenas um reflexo das suas competências desportivas, mas também da confiança, da cooperação e da afinidade que inspira.

As perguntas "Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que escolhias para a tua equipa, nas aulas de Educação Física?" e "Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que NÃO escolhias para a tua equipa, nas aulas de Educação Física?" revelaram aqueles que se destacam no grupo pelo seu desempenho físico, sendo dois

rapazes os mais votados, escolhidos repetidamente como os aliados ideais para qualquer desafio atlético.

Contudo, onde há escolhas, há também exclusões. Entre os alunos menos selecionados, uma jovem destacou-se por ter sido rejeitada por quase metade da turma. A sua posição, mais do que um reflexo de capacidades técnicas, pode ser interpretada como um sinal das complexidades sociais e das perceções individuais sobre o espírito de equipa e a interação durante as atividades físicas.

### **O Domínio Social: Laços, Silêncios e Isolamento**

No domínio social, as perguntas "Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que não convidarias para um trabalho de grupo?" e "Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que convidarias para sair contigo (cinema, compras, passear...)? procuraram desvendar quem os alunos escolheriam para trabalhar em equipa e quem convidariam para momentos de lazer fora da escola.

Foi aqui que se revelaram alguns padrões preocupantes. Dois alunos surgiram como figuras marginalizadas, recebendo poucos ou nenhuns votos, sendo que um deles acabara de integrar a turma, o que justificava, em parte, a sua posição periférica.

Houve, porém, um caso que se destacou pela sua profundidade humana. Uma aluna, frequentemente rejeitada nas interações sociais, não por falta de empatia ou de interesse, mas porque a vida a havia forçado a trilhar um caminho diferente. O peso de um tumor, os anos passados em tratamentos, a distância imposta pela doença, tudo isso moldou o seu percurso, tornando-a mais reservada, menos presente nas dinâmicas sociais espontâneas. A sua história é um lembrete de que, por trás de cada resposta, há um mundo de vivências que a estatística não pode traduzir.

### **O Domínio Académico: Liderança e Cooperação**

Quando a questão se centrou no contexto académico, as perguntas "Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que convidarias para um trabalho de grupo?" e "Dos teus colegas de turma, quais são aqueles que não convidarias para um trabalho de grupo?" revelaram um aspeto positivo: entre os alunos mais escolhidos para trabalhos de grupo, destacou-se a delegada de turma.

A sua popularidade nesta categoria sugere que os colegas a veem como alguém de confiança, uma referência em termos de organização e cooperação. Ao seu lado, outra

aluna emergiu como uma escolha frequente, reforçando a ideia de que, dentro da sala de aula, algumas figuras destacam-se não apenas pelo desempenho, mas pela capacidade de liderar e colaborar.

### **O Domínio Global**

Porém, a controvérsia também se fez notar numa perspectiva global dos três domínios analisados. Um aluno revelou um perfil ambíguo, sendo quase tantas vezes escolhido como rejeitado, refletindo talvez uma personalidade polarizadora ou uma adaptação ainda em curso às dinâmicas da turma.

Duas alunas destacaram-se pela sua posição mais isolada, com uma delas a receber apenas uma escolha ao longo do estudo. Ambas parecem encontrar refúgio uma na outra, formando, involuntariamente, um pequeno núcleo de resistência face à integração plena no grupo.

Já o aluno que enfrentou o maior número de rejeições carregava, no início do ano, uma postura assertiva, por vezes interpretada como dominadora. No entanto, o tempo e a convivência foram moldando o seu comportamento, permitindo-lhe suavizar as suas interações e encontrar um caminho para a inclusão. A sua trajetória demonstra que a socialização é um processo dinâmico, onde a empatia, a adaptação e a compreensão mútua podem transformar até as relações mais frágeis em novas oportunidades de crescimento.

### **Reflexões Finais: A Escola Como Palco de Encontros e Transformações**

Embora a observação diária já me tivesse permitido perceber a existência de pequenos grupos estabelecidos dentro da turma, o teste sociométrico revelou padrões mais profundos de aceitação e exclusão, proporcionando uma visão mais estruturada das relações interpessoais.

A escola, mais do que um espaço de aprendizagem académica, é um palco onde se desenrolam histórias de amizade, inclusão, desafios e superação. A compreensão destas dinâmicas não serve apenas para interpretar números e padrões, mas para agir. Com este conhecimento, abrem-se portas para iniciativas que promovam maior inclusão, melhor comunicação e um espírito de equipa mais coeso, garantindo que, independentemente das diferenças, todos encontrem o seu lugar dentro desta grande tapeçaria que é a vida escolar.

### **4.2.3 Comparação entre o 1.º e o 2.º teste sociométrico**

A comparação entre os dois testes sociométricos aplicados à turma revela, de forma geral, uma estabilidade nas dinâmicas relacionais existentes. Os alunos com maior aceitação social mantiveram-se em posições de destaque, sendo frequentemente escolhidos para contextos académicos, sociais e desportivos. De igual forma, os alunos que registaram níveis mais elevados de rejeição no primeiro teste continuaram a apresentar um posicionamento relacional mais frágil no segundo, demonstrando uma continuidade nos padrões de exclusão e pouca alteração nas suas relações interpessoais.

## **4.3 Planeamento como base do processo de aprendizagem**

### **4.3.1 O Rumo certo da aprendizagem**

A diferenciação curricular assenta, essencialmente, no planeamento, entendido como uma das dimensões centrais nas quais os professores devem concentrar a sua atenção e investimento. O planeamento constitui uma atividade mental e emerge como uma atividade humana fundamental, na medida em que permite orientar a ação e enfrentar sistemas imprevisíveis, sendo o ensino, por natureza, um sistema imprevisível (Januário, 2017, p. 109).

Este processo revela-se essencial para orientar as práticas pedagógicas, com o intuito de promover aprendizagens significativas. No entanto, constitui uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estagiários de Educação Física ao longo do seu ano de estágio (Teixeira & Onofre, 2009; Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima & Marques, 2014, citados em Januário, 2017, p. 111). Estas dificuldades tendem a ser progressivamente ultrapassadas ao longo do estágio, sobretudo no que diz respeito à elaboração do PAT e às tarefas a este associado (Teixeira & Onofre, 2009, citado em Inácio et al., 2015, p. 56).

As vantagens do planeamento são múltiplas e evidentes, redução da incerteza e da ansiedade, especialmente entre os docentes com menos experiência; antecipação do contexto de ensino; simulação e prevenção de erros; previsão de imprevistos; definição clara da intencionalidade pedagógica; melhoria da comunicação e do trabalho colaborativo entre professores; gestão participada dos alunos; e promoção da eficácia pedagógica (Januário, Anacleto & Henrique, 2015). Em termos práticos, a investigação indica que decisões de planeamento bem fundamentadas estão associadas à

diminuição de comportamentos desviantes, à otimização do tempo letivo, ao aumento do tempo efetivo de prática dos alunos e a uma maior eficácia pedagógica (Januário, 1996, citado por Januário, 2017, p. 110).

A evolução da prática docente constitui, assim, um reflexo direto da qualidade do planeamento, que tem em consideração a interação dinâmica entre professor, aluno e contexto (Januário, 2017). Na preparação do planeamento para a primeira etapa, procedeu-se, numa fase inicial, a uma análise criteriosa de documentos orientadores essenciais, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais do ensino secundário, que fundamentam a planificação, a implementação e a avaliação do processo educativo. Paralelamente, foi realizada a revisão do inventário dos materiais disponíveis e do mapa de rotação dos espaços a utilizar, garantindo-se, assim, uma organização eficaz dos recursos.

#### **4.3.2 Da avaliação inicial ao PAT: construindo o caminho da aprendizagem"**

A avaliação representa um elemento central e regulador da prática educativa, permitindo a recolha sistemática de dados que, após uma análise rigorosa, sustentam decisões pedagógicas orientadas para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens (Despacho Normativo n.º 1/2005). Ela desempenha um papel crucial em todo o processo ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial a superação das dificuldades dos alunos, sem nunca descuidar a consolidação do sucesso académico.

A avaliação inicial, em particular, tem como propósito identificar os conhecimentos e competências previamente adquiridos, funcionando como um instrumento orientador que conduz o aluno na direção de novas aprendizagens e desafios (Blanchard, 2003, citado por Gonçalves & Lima, 2018). Este processo avaliativo tem, assim, como objetivos principais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento (Carvalho, 2017, p. 138).

A avaliação inicial assumiu um papel fundamental na estruturação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo obter uma compreensão clara e aprofundada do nível de desempenho individual dos alunos, bem como da dinâmica coletiva da turma. Esta fase diagnóstica revelou-se essencial para identificar as principais facilidades e dificuldades dos discentes, permitindo delinear prioridades pedagógicas e definir estratégias de intervenção ajustadas às suas reais necessidades.

Esta foi realizada no período compreendido entre 12 de setembro e 11 de novembro, ao longo de 18 aulas práticas de 90 minutos distribuídas por oito semanas, a avaliação

inicial foi marcada por diversas condicionantes logísticas, como greves, visitas de estudo e a rotatividade dos espaços letivos. Estes fatores exigiram ajustes ao planeamento inicial e reforçaram a necessidade de uma abordagem flexível e adaptativa, tanto ao nível da gestão curricular como da organização das atividades práticas.

No decorrer desta fase, recorreu-se à observação direta e sistemática dos alunos em contexto de aula prática, utilizando instrumentos formais e informais de recolha de dados, como testes físicos (FitEscola), exercícios técnicos, atividades cooperativas e registos contínuos de desempenho. Esta abordagem permitiu não apenas aferir o nível técnico dos alunos em cada modalidade, mas também compreender aspetos comportamentais, como a participação, o empenho, a relação interpessoal e a capacidade de trabalho em equipa.

A avaliação foi, assim, encarada como um processo dinâmico e contínuo, que vai muito além da simples atribuição de classificações. Cada exercício, atividade representou uma oportunidade de observação, reflexão e reajuste pedagógico. A título de exemplo, durante a unidade didática de ginástica de solo, foi possível acompanhar a evolução de um aluno que, inicialmente, apresentava dificuldades na execução do pino. Através de um acompanhamento próximo, feedback regular e estímulo positivo, o aluno conseguiu superar esta barreira técnica, o que demonstra a importância de um processo avaliativo formativo e orientador.

Importa sublinhar que a avaliação inicial não se limita à identificação de lacunas, mas deve também valorizar as potencialidades de cada aluno, promovendo uma abordagem construtiva e motivadora. O feedback fornecido foi sempre centrado no desenvolvimento individual, com orientações claras e específicas que visaram o aperfeiçoamento contínuo das competências físicas, técnicas e atitudinais.

Neste contexto, a avaliação surge como uma ferramenta pedagógica essencial que, além de informar o professor sobre o ponto de partida de cada aluno, contribui para a construção de um percurso de aprendizagem mais equitativo, eficaz e significativo. Através dela, foi possível adaptar os conteúdos, reorganizar os grupos de trabalho e selecionar estratégias metodológicas que melhor se adequassem às características da turma.

Em suma, a avaliação inicial não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como o ponto de partida para uma intervenção pedagógica fundamentada, diferenciada e orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Esta etapa reforçou a importância de um olhar atento, de uma escuta ativa e de uma prática docente comprometida com o desenvolvimento integral de cada aluno.

No que concerne ao planeamento, o PAT emerge como um instrumento de carácter global, que procura contextualizar e concretizar o programa curricular tendo em conta o contexto escolar e as características dos diferentes intervenientes. A sua construção exige um planeamento sequencial e estruturado em etapas, assegurando a coerência e eficácia na execução das práticas educativas (Bento, 1987, citado em Quina, 2009).

A elaboração deste plano anual teve como ponto de partida os dados recolhidos por mim durante a avaliação inicial da turma, realizada em diferentes áreas, atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Esta fase diagnóstica permitiu-me obter uma compreensão clara sobre o nível de desempenho individual dos alunos e a dinâmica geral da turma, possibilitando-me estabelecer prioridades pedagógicas e definir objetivos realistas e ajustados às necessidades identificadas.

Procurei, desde o início, que este plano não se limitasse a uma simples calendarização de conteúdos. Pelo contrário, desenvolvi-o como uma ferramenta estratégica de ação educativa, orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, para a promoção da literacia motora e para a valorização da prática de atividade física de forma regular, consciente e autónoma. Através deste planeamento, procurei garantir uma organização coerente e eficaz do percurso formativo ao longo do ano letivo, tendo sempre presente o princípio de adequação pedagógica às características do grupo-turma.

#### **4.3.3 Planeamento por etapas: a arte do planeamento**

A organização do ano letivo deve basear-se num planeamento estruturado por etapas, conforme orientações do Ministério da Educação (2001). Estas etapas correspondem a períodos específicos que regulam e orientam o processo educativo, permitindo ajustar a prática pedagógica às necessidades e progressões dos alunos, bem como às intenções do professor (Andrade, Cruz, Patrício, Correia e Marques, 2020).

A divisão do ano em etapas distintas não é apenas um recurso administrativo, mas antes uma ferramenta essencial para garantir a continuidade e coerência do processo de ensino e aprendizagem. Cada etapa representa um momento para avaliar o percurso realizado, refletir sobre os objetivos alcançados e redefinir estratégias para a fase seguinte. Esta estrutura temporal permite ao professor monitorizar de forma mais eficaz o progresso dos alunos, adaptar os conteúdos e ajustar os métodos de ensino conforme as dificuldades e potencialidades identificadas.

No planeamento destas etapas, torna-se imprescindível considerar fatores práticos, tais como o calendário escolar, no qual, na Tabela 1, se encontram indicadas as

modalidades passíveis de realização em cada espaço e as infraestruturas disponíveis. Esta distribuição programada dos espaços permite otimizar a utilização dos pavilhões e outros recursos físicos da escola, garantindo que cada modalidade dispõe de ambiente adequado para o seu desenvolvimento. Por exemplo, a alternância de 2 em 2 semanas entre os diferentes espaços obriga a um planeamento cuidadoso das atividades, de forma a assegurar que os conteúdos a lecionar correspondem às características e dimensões dos espaços disponíveis. Cumpre ainda salientar a significativa influência das condições climatéricas no processo de planeamento. Estes fatores revelam-se fundamentais para a otimização dos recursos da escola e para assegurar que as atividades propostas se apresentam adequadas e exequíveis (Ministério da Educação, 2001). Por exemplo, a disponibilidade dos espaços desportivos, aliada às variações sazonais do clima, condiciona a seleção das atividades e o uso dos equipamentos, exigindo, por parte do professor, flexibilidade e capacidade de adaptação.

Antes de avançar para cada nova etapa, realiza-se um momento de análise crítica e reflexão sobre a etapa anterior, incluindo uma revisão do planeamento relativo às três áreas de extensão da disciplina de Educação Física, bem como uma avaliação do desempenho dos alunos. Este diagnóstico fundamenta as decisões curriculares para o período seguinte, definindo objetivos operacionais ajustados às necessidades específicas de cada grupo de nível.

Além disso, nesta fase são definidos os estilos de ensino mais adequados para as aulas e selecionadas as ferramentas de avaliação a aplicar, assegurando a continuidade e a coerência do processo educativo. Esta abordagem permite implementar um ciclo de renovação constante, no qual o trabalho passado é valorizado, o presente é dinamizado e o futuro é planeado de forma estratégica e consciente.

Desta forma, a distribuição dos espaços, refletida na Tabela 1, não constitui um elemento isolado, mas sim uma ferramenta integrada que influencia diretamente o planeamento e a organização das atividades, exigindo do professor uma gestão atenta dos recursos e uma adaptação constante às condições do contexto escolar.

Assim, o planeamento por etapas não só organiza o tempo e os espaços de forma eficiente, mas também potencia um ensino mais completo, vibrante e transformador, respondendo às exigências pedagógicas e às especificidades do contexto escolar.

#### **4.3.4 O plano de aula e a unidade de ensino: a essência do planeamento na dimensão micro**

A aula constitui o ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor. A sua adequada organização e estruturação, bem como os acontecimentos que nela decorrem, influenciam de forma significativa os resultados das aprendizagens dos alunos (Bento, 1987, citado em Quina, 2009). No âmbito da Educação Física, existem diversos modelos para a estruturação da aula, sendo o modelo tripartido o mais comum. Este modelo organiza a aula em três momentos interligados de forma coerente, a parte inicial, a parte intermédia e a parte final (Quina, 2009).

A planificação de uma unidade de ensino em Educação Física deve obedecer a uma estrutura clara e funcional, organizada em três momentos fundamentais da aula.

Parte inicial (10 a 25% da duração total), esta fase tem como principais objetivos criar um ambiente pedagógico favorável e preparar o organismo dos alunos para a atividade física. Divide-se em duas etapas:

- Fase verbal, na qual o professor apresenta o tema, os objetivos e as atividades da aula, incentivando o envolvimento dos alunos;
- Fase ativa, onde se realizam exercícios simples e dinâmicos com o intuito de mobilizar os principais grupos musculares, preparando os alunos para a fase seguinte. Esta inclui deslocamentos, ações técnico-táticas e exercícios de flexibilidade.

Parte intermédia (50 a 70% do tempo), corresponde ao momento central e mais extenso da aula, no qual são desenvolvidos e consolidados os conteúdos, promovendo o desenvolvimento das capacidades motoras. A estrutura desta parte pode variar consoante o número de alunos, os objetivos definidos e os recursos disponíveis, podendo incluir desde jogos formais a circuitos com exercícios mais complexos. Esta fase deve terminar com uma tarefa que permita aplicar as competências adquiridas ao longo da sessão.

Parte final (10 a 15% do tempo), tem como finalidade o retorno progressivo do organismo ao seu estado inicial, recorrendo a atividades de baixa intensidade. Podem incluir-se, nesta fase, a arrumação do material, jogos de carácter lúdico e a reflexão ou avaliação da aula (Quina, 2009).

Entende-se por unidade de ensino um conjunto de aulas com estruturas organizativas semelhantes, centradas na concretização de um conjunto de objetivos comuns (Quina, 2009).

Um plano de unidade de ensino possibilitou-me organizar de forma estruturada os objetivos, conteúdos e metodologias, garantindo uma sequência lógica e progressiva para a aprendizagem. Permitindo-me também adaptar as aulas às necessidades dos alunos e aplicar estratégias diversificadas, tornou o processo mais dinâmico e eficaz. Além disso, facilitou o acompanhamento contínuo da aprendizagem e a avaliação do progresso dos alunos, assegurando uma prática pedagógica mais ajustada e centrada nos objetivos estabelecidos.

O número de aulas que compõem cada unidade de ensino deve ser adequado de forma a permitir o alcance efetivo dos objetivos propostos. Unidades com um número reduzido de aulas (menos de seis) dificilmente possibilitam uma aprendizagem observável, enquanto unidades demasiado extensas (com mais de doze aulas) revelam-se desajustadas face ao carácter eclético da disciplina de Educação Física, sobretudo devido à evidente limitação temporal (Quina, 2009).

Enquanto professor estagiário realizei por vezes unidades de ensino muito curtas devido à rotação de espaços que troca a cada duas semanas, mais propriamente passado quatro aulas, o que me limitou nesse aspeto. Apesar disso adaptei bastante o meu planeamento devido a greves e eventos na escola.

A planificação das unidades de ensino em Educação Física deve assentar em princípios fundamentais que orientem a prática pedagógica de forma estruturada e eficaz.

- O princípio da repetição estabelece que a aprendizagem depende de uma repetição intensiva e diversificada das habilidades, sendo recomendável que o professor defina um número reduzido de objetivos e selecione exercícios de qualidade, mantendo-os ao longo da unidade.
- O princípio da abordagem concentrada da matéria propõe que os objetivos sejam trabalhados de forma intensiva na primeira metade da unidade, permitindo que, na segunda metade, os alunos consolidem os conteúdos adquiridos através de exercícios de aperfeiçoamento e de situações de competição.
- O princípio da variabilidade dos exercícios nas aulas defende a diversidade de exercícios no decurso de cada aula, com o intuito de estimular diferentes capacidades nos alunos. No entanto, é fundamental que haja repetição desses mesmos exercícios ao longo das diferentes sessões, de modo a garantir uma aprendizagem sólida.

- O princípio da especificidade sublinha a importância de integrar práticas significativas e específicas da modalidade em questão, privilegiando a simulação de situações reais ou de competição, como exercícios técnicos, de aplicação e de confronto.
- Por sua vez, o princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas defende a manutenção da estrutura da aula, ajustando gradualmente o nível de exigência das tarefas propostas, reorganizando a turma segundo as necessidades e introduzindo poucas novidades em cada sessão.

Em conjunto, estes princípios orientam a planificação das unidades de ensino, promovendo uma aprendizagem progressiva, coerente e adaptada às características e necessidades dos alunos, com especial enfoque na repetição, na diversidade e na adequação das atividades (Quina, 2009).

A organização dos grupos de trabalho deve ter em consideração as capacidades individuais dos alunos, evitando situações de isolamento e promovendo, equilibradamente, tanto a homogeneidade como a heterogeneidade. Esta abordagem visa potenciar a motivação, o envolvimento e o trabalho colaborativo. Neste contexto, o professor assume o papel de facilitador da convivência e da aprendizagem significativa, assegurando que todos os alunos se sintam integrados, motivados e positivamente desafiados (Onofre, 1995).

No que respeita à gestão dos grupos, optei por organizá-los de acordo com a etapa e os objetivos da aula. Sempre que pretendia promover uma aprendizagem mais eficaz junto dos alunos com desempenhos mais baixos, recorria à formação de grupos heterogêneos. Esta estratégia permitia criar oportunidades de entreajuda, partilha de conhecimentos e cooperação entre pares com diferentes níveis de competência.

Paralelamente, reconhecendo a importância de manter os alunos com maiores capacidades devidamente motivados e desafiados, organizei também grupos homogêneos. Esta configuração permitia aprofundar determinados conteúdos com maior exigência, favorecendo a superação individual e a progressão técnica dos alunos com níveis mais elevados de desempenho.

Tenho plena consciência de que a gestão entre grupos heterogêneos e homogêneos exige um equilíbrio cuidadoso e uma logística bem estruturada. A alternância entre ambos os modelos foi, por isso, uma estratégia intencional e fundamentada, com o objetivo de promover a equidade, a inclusão e o desenvolvimento global dos alunos, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades específicas.

## 5. O encontro com o jovem Lakota

A construção do saber profissional do docente ocorre ao longo de diferentes etapas. Inicialmente, o futuro professor adquire conhecimentos de forma implícita, através das experiências vividas enquanto aluno, assimilando inconscientemente as atitudes e práticas dos seus mestres. Posteriormente, durante a formação inicial, aprofunda-se o domínio dos conteúdos académicos e pedagógicos, estabelecendo contacto com os fundamentos teóricos da educação e começando a realizar as primeiras experiências práticas no ensino. A terceira etapa corresponde ao início da atividade profissional, fase marcada por um processo de aprendizagem contínuo e intenso, durante o qual o docente consolida conhecimentos na prática e integra os valores e princípios que definem a profissão e a sua cultura. Por último, a formação contínua ou permanente constitui a fase em que o professor enriquece os seus saberes através de ações formativas promovidas pela instituição onde exerce funções, bem como por iniciativa de desenvolvimento profissional que procura de forma autónoma (García, 1999).

Neste enquadramento, o encontro com o jovem Lakota simboliza a minha progressão nas aprendizagens pedagógicas, representando, à luz do modelo proposto por García (1999), a terceira fase do meu percurso de formação: o início da profissionalização. Ao longo desta etapa, enfrentei diversos desafios, sendo o mais marcante a necessidade de compreender o ser humano na sua globalidade, corpo, mente e emoção. Esta compreensão revelou-se essencial para o aprimoramento do meu desempenho pedagógico, permitindo-me ensinar com maior empatia, consciência e eficácia.

Tal como afirmou William Butler Yeats, “*Educar não é encher um balde, mas acender uma chama.*” Esta citação reforça a ideia de que o professor não se limita à transmissão de conteúdos, nem o aluno é um recipiente passivo que apenas absorve informação. O bom docente deve, acima de tudo, inspirar, despertar a curiosidade, estimular o pensamento crítico e promover o desejo de aprender nos seus alunos.

Enquanto defensor da educação física inclusiva, acredito que o conceito de literacia física encoraja os professores a colocarem todos os alunos no centro do processo de desenvolvimento das competências necessárias para uma participação eficaz e significativa em atividades físicas do quotidiano, sejam elas individuais ou organizadas. Este enfoque, ao priorizar a progressão na competência e capacidade física, enriquece e alarga as metas pedagógicas, estabelecendo a literacia física como objetivo central da disciplina.

Neste contexto, é responsabilidade do professor assegurar que todos os alunos desenvolvam uma literacia física adequada, a qual integra componentes como a motivação, a confiança, a competência física, bem como o conhecimento e a compreensão necessários para valorizar e assumir a prática de atividade física ao longo da vida. De acordo com Whitehead (2010), uma pessoa que possui literacia física demonstra uma atitude positiva em relação ao seu corpo, confiança nas suas capacidades, facilidade na execução de tarefas diárias e empenho em atividades físicas, encarando-as como experiências gratificantes e prazerosas.

Em termos práticos, isto significa que a qualidade do ensino em Educação Física depende, em larga medida, da capacidade do professor para estruturar contextos de aprendizagem eficazes, inclusivos e ajustados às especificidades de cada aluno, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências que favoreçam a adoção e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável ao longo de toda a vida.

Ensinar bem consiste na capacidade de, mesmo nas situações mais diversas, criar ambientes de aprendizagem que possibilitem a todos os alunos, sem exceção, aprender de forma mais eficaz e aprofundada (Onofre, 1995, p. 75). Esta ideia enfatiza que a verdadeira qualidade do ensino não reside numa transmissão rígida e inflexível do conhecimento, mas sim na flexibilidade do professor e na sua aptidão para ajustar-se às diferentes condições, contextos e necessidades específicas dos seus alunos.

A vertente técnica do ensino, integrada com as suas dimensões ética e moral, representa um dos alicerces fundamentais para a excelência no ensino da Educação Física. Os docentes que proporcionam maiores e melhores oportunidades de aprendizagem são aqueles que dominam um amplo leque de técnicas, desde a gestão da informação inicial, a instrução, a organização da aula, o feedback, até à criação de ambientes emocionais e motivacionais positivos, bem como a manutenção da disciplina, aplicando de forma consciente uma variedade de estilos pedagógicos (Carreiro da Costa, 1995).

### **5.1 Aprender com o olhar: a observação como caminho para a melhoria docente**

*"Nada do que vemos é neutro: ver é interpretar."* — Rubem Alves

Observar não é um ato passivo, mas sim uma forma ativa de aprender e compreender. Ao longo do meu estágio, a observação crítica dos meus colegas estagiários, dos professores do GDEF e das aulas da minha professora orientadora foi essencial para aprimorar a minha prática pedagógica. Através desse processo reflexivo, fui capaz de

reconhecer diferentes estratégias, estilos de ensino e abordagens didáticas, adaptando-as à minha própria intervenção de forma mais consciente e eficaz.

## **5.2 Estilos de ensino**

Um estilo de ensino pode ser entendido como um método organizado que envolve a transmissão de informação, a promoção de oportunidades para a prática e a oferta de feedback, com o objetivo de facilitar a compreensão e a assimilação de conceitos pelos alunos numa área específica do conhecimento (Mosston & Ashworth, 2008).

Os estilos de ensino dividem-se em dois grandes grupos, os estilos convergentes e os estilos divergentes. Os estilos convergentes têm como foco essencialmente a reprodução de conhecimentos e habilidades previamente adquiridos, sendo caracterizados por um maior controlo por parte do professor. Por outro lado, os estilos divergentes têm por base a produção de novos conhecimentos e competências, atribuindo ao aluno um papel mais ativo no processo de tomada de decisões e promovendo a sua autonomia (Mosston & Ashworth 2008).

Ao longo do ano letivo, recorri a estilos de ensino tanto convergentes como divergentes, selecionando-os de forma criteriosa em função das etapas do planeamento, do nível de desenvolvimento dos alunos e dos objetivos específicos de cada tarefa, com o propósito de otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Numa etapa inicial do planeamento (etapa de recuperação), privilegiei os estilos convergentes, como o ensino por comando e o ensino por tarefa, uma vez que proporcionam aprendizagens mais direcionadas e específicas. Estes estilos, caracterizados por uma maior orientação por parte do professor e uma menor autonomia dos alunos, conferiram-me também maior conforto e controlo na condução das sessões.

Com a progressiva evolução das competências dos alunos, os estilos divergentes assumiram um papel mais relevante, especialmente nas fases finais de desenvolvimento e consolidação. Estilos como a descoberta guiada fomentam a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, ao mesmo tempo que promovem uma maior autonomia e protagonismo dos alunos. Foi minha intenção, ao longo do ano, orientar a minha intervenção no sentido de uma maior adoção destes estilos, por acreditar que são mais motivadores para os alunos, precisamente pelo incentivo à autonomia e à responsabilidade no processo de aprendizagem.

Por exemplo, na modalidade de Voleibol, iniciei a intervenção com o ensino por comando, um estilo convergente, durante a fase de recuperação de aprendizagens. Este

estilo permitiu-me garantir que todos os alunos realizavam corretamente os gestos técnicos básicos (como a manchete e o toque de dedos), com maior controle da tarefa e menor margem para erro.

Posteriormente, à medida que os alunos demonstraram maior domínio técnico e segurança nas ações básicas, transitei para o ensino por descoberta guiada, estilo divergente, durante situações de jogo simplificado. Nesse momento, o objetivo passou a ser o desenvolvimento da tomada de decisão e da capacidade de resolver problemas em contextos mais imprevisíveis. A mudança de estilo visou, assim, promover a autonomia dos alunos, estimular o pensamento crítico e favorecer aprendizagens mais significativas.

Contudo, compreendi que a escolha dos estilos de ensino deve ser feita em função dos objetivos específicos de cada tarefa.

Não existe um estilo de ensino ideal. Cada estilo possui características específicas que lhe permitem atingir determinados objetivos, adaptando-se, por isso, de forma mais eficaz a certas situações pedagógicas e menos a outras (Piéron, 1992, citado por Quina, 2009). Assim, para cada modalidade, defini antecipadamente os estilos de ensino que considerei mais apropriados e que utilizei com maior frequência ao longo da minha intervenção, conforme ilustrado na tabela 3.

*Tabela 3 - Estilos de ensino mais adequados e utilizados em cada modalidade*

Ginástica acrobática	Tarefa (realização de uma coreografia), Comando (aprender os passos).
Dança	Tarefa (realização de uma coreografia), comando (aprender os passos).
Voleibol	Descoberta Guiada, Comando.
Futebol	Descoberta Guiada, Comando, Descoberta Divergente.
Andebol	Descoberta Guiada, Comando, Descoberta Divergente.
Basquetebol	Descoberta Guiada, Comando, Descoberta divergente.
Badminton	Descoberta Guiada, Comando.

Ginástica de solo	Comando.
Ginástica de Aparelhos	Comando.
Atletismo	Comando.

### **5.3 Caminhos de ação no saber pedagógico - estratégias de intervenção pedagógicas**

Ao longo do ano letivo, a minha prática pedagógica foi orientada por um conjunto de estratégias de intervenção, selecionadas em função dos objetivos de cada tarefa, da fase de planeamento e do desenvolvimento dos alunos. Ensinar bem, em Educação Física, implica não só dominar o conteúdo e o contexto, mas também aplicar intervenções eficazes que promovam aprendizagens significativas, motivadoras e inclusivas.

A excelência no ensino de Educação Física exige, em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagens mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor, respeitando as suas características individuais. Para alcançar este objetivo, é fundamental a articulação eficaz de quatro dimensões que irão contribuir para o planeamento da intervenção pedagógica. Estas são a Instrução, a Organização, a Disciplina e o Clima Relacional (Onofre, 1995).

#### Dimensão Instrução

A componente da instrução na disciplina de Educação Física exige uma comunicação clara, precisa e distribuída de forma estratégica ao longo de toda a aula, no início, durante o desenvolvimento e na conclusão (Onofre, 1995).

No arranque da aula, compete ao professor apresentar os objetivos, as tarefas a realizar e a organização dos grupos, recorrendo sempre que possível a recursos visuais, como o quadro branco, para reforçar a explicação. Durante a aula, as instruções devem ser complementadas por demonstrações claras, feitas pelo próprio docente ou por alunos, garantindo que todos compreendem os aspetos essenciais das atividades. É fundamental assegurar que os alunos possam observar as demonstrações de diferentes perspetivas, enquanto o professor se posiciona estrategicamente para minimizar distrações externas, como a luz solar ou ruídos de outras aulas. A segurança deve ser

reforçada pela implementação de rotinas e pela transmissão de informações relativas ao uso correto do espaço e dos materiais (Onofre, 1995).

Ao longo do presente ano letivo, procurei manter uma comunicação clara, estruturada e intencionalmente orientada para a eficácia pedagógica, com especial atenção à explicitação dos conteúdos lecionados, das tarefas propostas e das competências a desenvolver. Esta preocupação decorre da convicção de que o discurso do professor deve ser uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, promovendo a compreensão e o envolvimento dos alunos nos processos educativos.

Uma situação relevante que ilustra esta preocupação ocorreu no âmbito da modalidade de Andebol. Ao explicar as regras básicas e as funções dos jogadores, reparei que vários alunos mostravam dificuldade em perceber o seu papel dentro do campo, sobretudo quando a tarefa envolvia alternância entre ataque e defesa.

Inicialmente, utilizei apenas instruções verbais, mas percebi que isso não estava a ser suficiente para garantir a compreensão de todos. Alguns alunos ficavam desorientados durante o jogo, sem saber se deviam pressionar o adversário ou recuar para defender.

Para resolver esta dificuldade, reformulei a instrução da tarefa utilizando uma abordagem mais prática: dividi os alunos em dois grupos e fiz uma demonstração lenta e orientada em situação de jogo, com pausas para explicar o posicionamento e as tomadas de decisão.

Com estas estratégias, a compreensão da tarefa melhorou significativamente. Os alunos participaram com mais intencionalidade, cometeram menos erros de posicionamento e demonstraram maior envolvimento. Esta situação demonstrou-me a importância de variar os suportes de comunicação e adaptar a instrução às necessidades do grupo, especialmente quando lidamos com conceitos mais abstratos ou tarefas com maior complexidade.

Conforme salienta Onofre (1995), é da responsabilidade do docente assegurar que os alunos sejam capazes de estabelecer relações significativas entre a informação transmitida em aula e as atividades práticas que lhes são propostas. Assim, a minha atuação visou constantemente garantir essa articulação, tornando o ensino mais coerente, intencional e orientado para o desenvolvimento de aprendizagens duradouras.

### Dimensão organização

A forma como cada sessão de trabalho é organizada, nomeadamente no que diz respeito à utilização do espaço, dos materiais, à constituição dos grupos de alunos e à

gestão do tempo, desempenha um papel determinante para a eficácia do processo de ensino (Onofre, 1995).

Uma gestão criteriosa destes elementos permite maximizar o tempo efetivo de prática, promover uma dinâmica funcional e garantir que as atividades decorram de forma segura e eficiente. Para tal, é essencial conhecer em profundidade os espaços e os equipamentos disponíveis, respeitando as normas de utilização e assegurando uma montagem e desmontagem adequada dos materiais. Sempre que possível, devem ser criadas rotinas que envolvam os alunos nestes procedimentos, promovendo a sua autonomia e sentido de responsabilidade. Os momentos de aquecimento podem ser utilizados para registar presenças, organizar grupos previamente definidos e partilhar informações essenciais no quadro branco. A divisão do espaço e o aproveitamento dos recursos materiais fixos devem ser planeados de forma estratégica, explorando ao máximo o seu potencial pedagógico (Onofre, 1995).

A disposição dos alunos em semicírculo durante as instruções facilita a comunicação e a atenção de todos, contribuindo para uma melhor compreensão das orientações. No caso de existirem alunos impossibilitados de participar fisicamente, é recomendável atribuir-lhes tarefas úteis à dinâmica da aula, como apoio à avaliação formativa ou preenchimento de relatórios.

Neste sentido, tive a oportunidade de acompanhar uma aluna com atestado médico, que, embora impossibilitada de realizar a prática física, manteve-se integrada na aula através de diferentes estratégias. Por vezes, atribuía-lhe fichas relativas à modalidade lecionada, que exigiam atenção contínua ao decorrer da aula. Noutras ocasiões, envolvia-a diretamente em tarefas de apoio à gestão da aula. Por exemplo, durante o jogo do lenço, era responsável por segurar o lenço e anunciar o número do aluno chamado a participar.

Este tipo de envolvimento permitiu-lhe manter-se atenta, com uma participação ativa e funcional, apesar da limitação física temporária. O trabalho cooperativo na gestão dos materiais e o envolvimento de todos os alunos, incluindo os que não realizam a prática física, fomentam um ambiente organizado e colaborativo. Uma estruturação cuidada das sessões revela-se, por isso, fundamental para garantir a qualidade da intervenção pedagógica (Onofre, 1995).

Importa ainda salientar que o ato pedagógico não se esgota na sua dimensão técnica. Deve, igualmente, contemplar a construção de ambientes de aprendizagem significativos, nos quais os alunos se sintam reconhecidos, valorizados e ativamente envolvidos no seu percurso de aprendizagem. Neste sentido, Onofre (1995) sublinha a

relevância de uma gestão ecológica da aula, do respeito pela autonomia dos alunos e da adoção de estilos de ensino ajustados às necessidades e características da turma.

Durante as minhas aulas, todas com uma duração de 90 minutos, ficou estabelecido que, após o toque de entrada, os alunos dispunham de cinco minutos para se equiparem e marcarem presença. Esta rotina permitiu otimizar o tempo efetivo de prática e promover uma gestão mais eficiente da aula.

No início do ano letivo, dada a minha ainda reduzida experiência, optava por chegar com cerca de 30 minutos de antecedência para preparar todo o material necessário, com o objetivo de minimizar as perdas de tempo durante a lecionação. No entanto, à medida que fui amadurecendo profissionalmente, compreendi que a montagem e desmontagem do material deveriam ser encaradas como parte integrante da experiência educativa, e não como uma tarefa exclusivamente do professor.

Nesse sentido, procurei envolver os alunos nesse processo, atribuindo-lhes responsabilidades e promovendo a sua autonomia. Tal como defende Onofre (1995), os alunos devem conhecer os procedimentos organizacionais inerentes à disciplina e ser autónomos na sua execução. Esta abordagem não só contribuiu para o desenvolvimento da responsabilidade e do espírito de entreajuda entre os alunos, como também reforçou a sua compreensão sobre a importância da organização no contexto das aulas de Educação Física.

### Dimensão disciplina

A gestão da disciplina no contexto educativo deve assentar sobretudo numa abordagem preventiva, dando primazia à criação de um ambiente de aprendizagem positivo e motivador, em vez de se focar apenas no controlo comportamental. Incentivar o gosto pela prática física, promover a cooperação entre os alunos e estimular o empenho nas tarefas são aspetos decisivos para manter o bom funcionamento das aulas. Para isso, é essencial que o professor estabeleça critérios claros sobre comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, permitindo uma intervenção justa e eficaz sempre que necessário (Onofre, 1995)

Na primeira aula, estabeleci de imediato todas as regras, adotando uma postura reservada e pouco expressiva. Optei por esta abordagem inicial devido à reduzida diferença de idades entre mim e os alunos, o que poderia levar a que me vissem mais como um amigo do que como um professor. Esta estratégia revelou-se eficaz, permitindo-me, progressivamente, adotar uma atitude mais aberta com os alunos. Dava um passo em frente, e, quando as circunstâncias assim o exigiam, recuava dois,

procurando manter o equilíbrio na relação pedagógica. Mantive-me sempre num equilíbrio delicado, procurando ser compreensivo e atento às necessidades dos alunos.

Verifiquei, no entanto, que sempre que adotava uma postura mais simpática e permissiva, alguns alunos começavam a apresentar comportamentos desviantes e pouco adequados ao contexto da aula. Um exemplo concreto ocorreu durante a realização dos testes do FitEscola, enquanto alguns alunos aguardavam a sua vez e tinham autorização para jogar à rabia com uma bola de futebol, utilizaram uma bola de basquetebol com os pés, desrespeitando as instruções previamente estabelecidas. Esta atitude revelou uma quebra nas regras básicas da aula e comprometeu a segurança e a organização da atividade.

Perante esta situação, percebi a importância de reforçar os limites e as regras de forma clara e imediata. Intervim com firmeza, relembrando a função e o uso adequado de cada material, bem como a importância de cumprir as normas definidas para o bom funcionamento da aula. Esta intervenção contribuiu para restaurar a ordem, e os alunos demonstraram maior atenção e respeito nas sessões seguintes.

Este episódio permitiu-me refletir sobre a importância de manter uma postura coerente e equilibrada, próxima, mas firmemente assente em expectativas claras e em limites bem definidos. A gestão disciplinar, especialmente em Educação Física, deve ser pensada não apenas como controlo, mas como um processo educativo que promove a responsabilidade, o respeito e a autonomia dos alunos.

#### Dimensão clima relacional

Esta dimensão, conforme definida por Onofre (1995), abrange as interações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa. Representa uma componente essencial à construção de um ambiente educativo positivo e inclusivo.

No que diz respeito à relação professor-aluno, considero que consegui transmitir, desde o início, a mensagem de que estava disponível para apoiar os alunos sempre que necessário, mas que, simultaneamente, existiam regras que deveriam ser compreendidas e respeitadas, reforçando o meu papel enquanto professor. Creio que este equilíbrio contribuiu para a manutenção de uma relação pautada pelo respeito mútuo.

A comunicação revelou-se um elemento essencial nesta dinâmica. Sempre que surgiam comportamentos que considere inadequados, optei por abordar a situação de forma clara e direta perante a turma, com o intuito de promover a reflexão coletiva e evitar a repetição desses comportamentos.

A relação aluno-aluno, desde o início, um aspeto sem grandes dificuldades. Os grupos estavam já naturalmente formados, o que, na minha perspetiva, não constitui um fator negativo. Pelo contrário, o facto de os alunos se encontrarem integrados em grupos com os colegas com quem mantêm uma boa relação e que apresentam, na maioria dos casos, um nível de desempenho semelhante, contribuiu para um ambiente mais motivador.

Ao longo do ano, recorri também a estratégias alternativas, como a constituição de grupos heterogéneos, com diferentes níveis de capacidade, com o objetivo de fomentar um clima de entreajuda. A gestão destas duas estratégias foi feita de forma flexível, consoante os objetivos específicos de cada aula.

No que se refere à relação aluno-tarefa, procurei, ao longo do ano letivo, desenvolver propostas de aprendizagem que fossem simultaneamente motivadoras para os alunos e alinhadas com os objetivos específicos de cada aula. Houve momentos em que foi necessário reajustar as minhas próprias expectativas relativamente ao desempenho dos alunos, o que, por vezes, se revelou um processo algo frustrante. Tomei consciência de que aquilo que me pode parecer simples nem sempre o é para os alunos, sendo essencial adaptar as tarefas às suas necessidades e ao seu nível de desenvolvimento.

#### **5.4 O papel do feedback na relação pedagógica**

O feedback pedagógico consiste na informação fornecida pelo professor, de como o aluno realizou ou deveria realizar um dado desempenho numa determinada atividade (Onofre, 1995).

No que diz respeito ao feedback, é importante que ele seja ajustado conforme as necessidades específicas dos alunos, descritivo para os alunos que apresentam mais dificuldades, à distância para reforço constante, e interrogativo para estimular a reflexão individual, em grupo ou com toda a turma (Onofre, 1995).

Em Educação Física, esta prática assume um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite aos alunos tomarem consciência da qualidade da sua execução motora, corrigirem erros e progredirem no seu desempenho.

Na minha prática pedagógica, procurei privilegiar feedbacks de qualidade, evitando intervenções meramente superficiais ou redundantes. A minha preocupação centrou-se em oferecer devoluções construtivas, claras e oportunas, que ajudassem os alunos a compreender as suas ações e a desenvolver um sentido de autonomia e

responsabilidade sobre as suas aprendizagens. Sendo que depois de dar o feedback observava sempre se o meu feedback tinha ajudado ou se precisava de intervir outra vez. Como referem Gomes, Martins e Carreiro da Costa (2017), citados por Onofre (1995), após qualquer feedback fornecido, o docente deve monitorizar a correção da ação, de modo a avaliar se o comportamento foi alterado ou se se impõe uma intervenção adicional.

## **5.5 Autoscopia**

O termo “autoscopia” tem origem em dois vocábulos gregos: autos, que significa “mesmo” (referindo-se a si próprio), e escopia, derivado do verbo skopéo, que quer dizer “olhar”, ou seja, o ato de olhar para si mesmo (Pereira et al., 2013). Assim, a autoscopia, também designada como ato de confrontação, autoperceção ou autoimagem, refere-se a uma ação em que o indivíduo volta o olhar para si próprio, analisando-se com o auxílio de tecnologias de imagem, como o vídeo (Alvarez, 1987, citado por Pereira et al., 2013).

No contexto da minha experiência na ESFGA, onde não era permitido gravar as aulas, realizei sempre uma reflexão escrita sobre cada sessão. Segundo Pereira et al. (2013), esta prática estimula a capacidade de reflexão crítica sobre as próprias ações. A reflexão é uma capacidade inerente ao ser humano, que necessita de circunstâncias ou contextos propícios para o seu desenvolvimento (Alarcão, 2003, citado por Pereira et al., 2013).

A implementação das autoscopias no final de cada aula revelou-se uma ferramenta valiosa para a melhoria contínua da minha prática letiva. Este processo reflexivo permitiu-me identificar pontos fortes e áreas a desenvolver, o que contribuiu para um aperfeiçoamento progressivo do meu desempenho nas sessões subsequentes. Paralelamente, possibilitou ajustamentos significativos no planeamento das aulas, na organização das unidades didáticas e na definição das etapas de ensino, promovendo uma abordagem mais consciente, intencional e eficaz do processo educativo.

Um exemplo concreto ocorreu após uma aula de andebol, em que um exercício de passe e desmarcação, o criss cross, se revelou demasiado complexo para o nível da turma. Vários alunos demonstraram dificuldades em compreender as instruções e em executar corretamente a tarefa. Esta perceção levou-me, na reflexão escrita pós-aula, a reformular o exercício para a sessão seguinte, optando por reduzir o número de alunos envolvidos na tarefa, de três para dois, de forma a simplificar a dinâmica.

Para além disso, introduzi uma demonstração visual com o apoio de um aluno, o que facilitou a compreensão da tarefa. O resultado foi evidente, os alunos participaram com mais confiança, o tempo de prática aumentou e a qualidade da execução melhorou significativamente.

Esta experiência reforçou a importância da autoscopia enquanto instrumento de autorregulação profissional e de melhoria contínua da prática pedagógica, permitindo ajustar as propostas educativas de forma mais eficaz às necessidades reais dos alunos.

## **5.6 Avaliação formativa e sumativa**

É fundamental que tanto professores como alunos compreendam que a avaliação se baseia na recolha de informações essenciais para a melhoria do desempenho (Gonçalves, 2012, citado em Gonçalves & Lima, 2018, p. 118). A avaliação desempenha um papel essencial em todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal objetivo apoiar a superação das dificuldades dos alunos, sem perder de vista a concretização do sucesso académico. Trata-se de um processo que ocorre em diferentes momentos e com variados propósitos, sendo composto pelas avaliações diagnóstica, formativa e sumativa. Cada uma delas possui uma finalidade específica. A avaliação diagnóstica visa identificar conhecimentos e competências iniciais para orientar o aluno rumo a novas aprendizagens; a avaliação formativa fornece informações contínuas que permitem ajustar o processo educativo e superar obstáculos; por fim, a avaliação sumativa tem como objetivo classificar ou realizar um balanço final, de acordo com os objetivos estabelecidos (Blanchard, 2003, citado em Gonçalves & Lima, 2018, p. 118). Neste contexto, destaca-se a importância da complementaridade e da articulação entre as diversas modalidades de avaliação (Morais, Neves e Afonso, 2005, citado em Gonçalves & Lima, 2018, p. 118).

Relativamente às modalidades e momentos da avaliação, a avaliação sumativa é efetuada no final de um período de ensino, com o propósito de decidir a continuação de um determinado programa. Por outro lado, a avaliação formativa ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem, visando o seu aperfeiçoamento contínuo (Humphries et al., 2012 citado em Gonçalves & Lima, 2018, pp. 118-119).

De forma simplificada, alguns autores anglo-saxónicos utilizam a expressão “avaliação das aprendizagens” para referir o propósito sumativo da avaliação, enquanto a expressão “avaliação para as aprendizagens” destaca a dimensão formativa deste processo (Araújo, 2017).

### 5.6.1 Avaliação formativa

A avaliação formativa foca-se em identificar o nível de domínio que o aluno possui relativamente a uma determinada tarefa de aprendizagem, evidenciando as áreas ainda não completamente assimiladas. Assim, o seu propósito não é atribuir uma classificação ou certificado, mas sim apoiar tanto o aluno como o professor na identificação e foco nas aprendizagens específicas necessárias para a consolidação do conhecimento (Weston, 2004, citado em Gonçalves & Lima, 2018, p. 119).

Esta auxilia o aluno no seu percurso de aprendizagem e apoia o professor na sua prática pedagógica, funcionando como um feedback mútuo (Humphries et al., 2012, citado em Gonçalves & Lima, 2018, p. 119).

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, o professor inicia pela recolha de informações sobre os progressos e dificuldades dos alunos. Em seguida, procede à análise e interpretação desses dados, identificando os fatores subjacentes às dificuldades encontradas. Finalmente, adapta as atividades de ensino em conformidade com estas interpretações, de modo a responder de forma adequada a cada situação específica (Brown, 2004, citado em Gonçalves & Lima, 2018, p. 120).

É fundamental que quem realiza a avaliação informe claramente o avaliado sobre o modo como será avaliado, bem como sobre os parâmetros e critérios que serão utilizados para legitimar o seu desempenho (Darabi, 2005, citado em Gonçalves & Lima, 2018, p. 120).

Convém também destacar a importância da autoavaliação, que constitui um dos pilares fundamentais da avaliação formativa (Rasmussen; Friche, 2011, citado em Gonçalves & Lima, 2018, p. 120). Esta prática permite ao aluno identificar os seus erros ao longo do percurso, tomar consciência da sua situação e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do seu desempenho (Gibbons, 2003, citado em Gonçalves & Lima, 2018, p. 119).

No decorrer do ano letivo, procurei implementar a autoavaliação de forma sistemática, especialmente nas aulas práticas. Para esse efeito, elaborei diferentes tabelas em formato Excel, organizadas por modalidades (exemplo: basquetebol, atletismo, andebol), nas quais constavam diversos tópicos baseados nas Aprendizagens Essenciais. Cada tópico correspondia a um critério observável (por exemplo, no lançamento na passada, executas corretamente a passada?)

Em cada tópico, os alunos eram convidados a refletir sobre o seu desempenho e a posicionar-se numa escala de três níveis:

- Nível 1 – Não faço;
- Nível 2 – Faço mais ou menos;
- Nível 3 – Faço corretamente.

Esta estratégia permitiu aos alunos desenvolverem a sua capacidade de autorreflexão, ganharem consciência do seu progresso e identificarem áreas de melhoria. Para além disso, constituiu uma fonte valiosa de informação para mim, enquanto professor, pois permitiu validar, ou contrastar, as minhas observações com a perceção dos próprios alunos.

No que diz respeito à avaliação formativa, optei por implementá-la de forma contínua ao longo de todo o ano letivo. Esta avaliação teve como principal objetivo recolher informações relevantes que me permitissem tomar decisões pedagógicas fundamentadas e, acima de tudo, apoiar cada aluno no seu processo de melhoria e desenvolvimento.

Durante as sessões, observei atentamente o desempenho dos alunos, não apenas ao nível técnico, mas também no que se refere ao comportamento, empenho e evolução individual.

As ferramentas que utilizei, desde grelhas de observação a fichas de registo, foram concebidas com dois objetivos principais, por um lado, familiarizar os alunos com os critérios e os procedimentos do protocolo de avaliação sumativa, por outro, recolher informação detalhada sobre o estado atual de cada aluno, permitindo-me ajustar as estratégias de ensino às suas necessidades específicas.

As grelhas de avaliação formativa consistiam na exposição clara e acessível das competências sumativas a serem alcançadas pelos alunos. Através deste recurso, os alunos obtinham um conhecimento concreto do seu estado atual de aprendizagem, ao mesmo tempo que tomavam contacto direto com os descritores e critérios associados à avaliação sumativa. Esta transparência contribuiu para uma maior consciencialização dos alunos relativamente aos objetivos a atingir e às competências a desenvolver.

Por sua vez, as fichas formativas foram criadas com um propósito específico, apoiar os alunos na preparação para o teste de conhecimentos realizado no 1.º semestre. Estes instrumentos funcionaram como momentos de treino e consolidação, permitindo-lhes rever conteúdos teóricos, praticar a aplicação dos mesmos e clarificar eventuais dúvidas, em articulação com o feedback que lhes ia sendo fornecido.

Sempre que pertinente, forneci feedback individualizado, presencialmente ou por email garantindo que cada aluno estivesse consciente do seu percurso, das suas conquistas e dos aspetos a melhorar. Acredito firmemente que esta comunicação próxima e personalizada é essencial para promover a autonomia, a autorregulação e a motivação dos alunos ao longo do seu percurso formativo.

### **5.6.2 Avaliação sumativa**

Quando o objetivo da avaliação é de carácter sumativo, o processo de avaliação deve proporcionar um balanço final sobre a aprendizagem. Essa responsabilidade cabe ao professor, que deverá emitir um juízo de valor global sobre os resultados obtidos, traduzido numa classificação dos produtos de aprendizagem. Para que tal juízo seja legítimo, é imprescindível que os critérios de avaliação estejam previamente definidos, permitindo assim uma apreciação e qualificação adequadas do desempenho do aluno (Araújo, 2017).

No âmbito da minha prática letiva, a avaliação sumativa das diferentes componentes da disciplina de Educação Física assume um papel fundamental, pois permite aferir, de forma objetiva, o desempenho dos alunos nas várias áreas trabalhadas ao longo do ano. Esta avaliação tem como principal finalidade atribuir uma classificação representativa das aprendizagens adquiridas, com base em momentos formais previamente definidos e calendarizados.

No que respeita à área das atividades físicas, defini momentos específicos para a realização da avaliação sumativa de cada modalidade. No caso dos desportos coletivos, nomeadamente futebol, basquetebol, andebol e voleibol, bem como na modalidade de badminton, optei por avaliar os alunos através de situações de jogo condicionado em contexto de aula. Esta abordagem permitiu-me observar não só o desempenho técnico, mas também a tomada de decisão, o posicionamento em campo e a colaboração entre pares.

Relativamente à ginástica de solo e à ginástica acrobática, a avaliação foi realizada mediante a apresentação de uma sequência gímnica, composta por elementos previamente definidos. Dei aos alunos a possibilidade de selecionar os elementos que pretendiam executar, a partir de uma lista estruturada que lhes disponibilizei, respeitando assim o seu nível de competência individual e promovendo a sua autonomia na construção da sequência. Já na ginástica de aparelhos e no atletismo, optei por uma avaliação baseada em exercícios analíticos, que me permitiram observar, de forma

sistemática e objetiva, se os alunos conseguiam cumprir os critérios técnicos estabelecidos para cada tarefa, com o rigor e correção esperados.

Por fim, no que diz respeito à dança, a abordagem foi centrada na exploração de diferentes passos e movimentos, que ensinei previamente em contexto de aula. Posteriormente, desafiei os alunos a aplicarem esses elementos na criação de uma coreografia original, individual ou em grupo, respeitando critérios pré-estabelecidos, tais como a coerência dos movimentos, a utilização do espaço, o ritmo e a criatividade.

No domínio da aptidão física, recorri à bateria de testes do programa FITescola, que me proporcionou dados fiáveis sobre a condição física dos alunos em diferentes parâmetros. Complementarmente, avaliei também a sua resistência e capacidade de esforço através da participação em atividades como circuitos ou treinos intervalados, nomeadamente treinos de Tabata realizados no final de algumas aulas práticas.

Quanto à área dos conhecimentos, realizei dois momentos de avaliação formal, um no final do primeiro semestre e outro no final do segundo semestre. Para a elaboração dos testes, utilizei como base as fichas de trabalho que desenvolvi ao longo do ano em articulação com os conteúdos abordados nas aulas. Desta forma, assegurei uma avaliação abrangente, coerente e representativa do percurso de aprendizagem dos alunos.

Na tabela 4 encontra-se o protocolo da avaliação sumativa utilizada na ESFGA no ano 2024/2025.

*Tabela 4 - Protocolo da avaliação sumativa utilizado*

Ciclo/ano: 2º ciclo, 3º ciclo e secundário		Disciplina: Educação Física
Atividades físicas	60%	Grelhas de observação das matérias abordadas
Aptidão físicas	25%	FIT Escola e trabalho em aula
Conhecimentos	15%	Fichas de trabalho, questionamento em aulas, apresentações orais, relatório de aula

## **6. O relacionamento com a égua, Rain**

*"Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende."*

Assim como Spirit, no filme em que a construção de uma relação de confiança e afeto com Rain marca a sua transformação, também o meu estágio foi uma experiência profundamente significativa, em que vivi um processo semelhante de criação de vínculos com a turma. Esta etapa não se resumiu a momentos de ensino, mas revelou-se como uma verdadeira jornada de crescimento mútuo, onde o afeto, o respeito e a escuta ativa desempenharam um papel central na construção de um ambiente educativo mais humano e acolhedor.

A relevância do relacionamento interpessoal no ambiente escolar é amplamente evidenciada na literatura científica. Pianta, Hamre e Allen (2012) destacam que a qualidade das relações estabelecidas entre docentes e alunos é determinante para o êxito acadêmico e para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, uma vez que promove um ambiente caracterizado pela segurança, confiança e motivação.

Convém destacar que a atuação do professor de Educação Física vai muito para além do espaço físico da sala de aula ou do pavilhão desportivo. A sua intervenção deve abranger todo o ambiente escolar e, idealmente, estender-se à comunidade, promovendo estilos de vida ativos, saudáveis e sustentáveis. No exercício da sua função, o professor tem a capacidade de influenciar significativamente a formação do carácter dos jovens, deixando marcas duradouras nos seus alunos (Machad, 1995, citado em Galvão, 2009, p. 67). Para além da transmissão de conhecimentos técnicos específicos, cabe igualmente ao professor transmitir, de forma consciente ou inconsciente, valores, normas, formas de pensar e comportamentos necessários para a vida em sociedade. Torna-se evidente que essa transmissão não pode prescindir do componente afetivo e da interação entre professor e aluno (Cunha, 1996, citado em Galvão, 2009, p. 67).

A construção de vínculos sólidos entre professor e alunos permite, além disso, desenvolver um espaço de aprendizagem mais inclusivo, participativo e motivador.

De igual forma, o professor de Educação Física assume o papel de exemplo de comportamento ativo e promotor da literacia física. Whitehead (2010) enfatiza que a literacia física transcende a mera competência motora, envolvendo também o desenvolvimento da motivação, confiança e compromisso necessários para que os alunos mantenham, ao longo da vida, uma relação positiva com a prática de atividade física e o cuidado corporal.

Identificam-se três níveis de tarefas profissionais do professor de Educação Física, o micro, meso e macro. Segundo Crum (2004, p. 63), o nível micro está relacionado com o ensino da Educação Física e do Desporto Escolar (DE); o nível meso refere-se às tarefas no contexto escolar; e o nível macro, de âmbito mais amplo, envolve as atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar.

Tendo estas perspetivas em consideração, decidi adotar uma intervenção ativa na escola, planeando um conjunto de atividades para os meus alunos que visam fortalecer os laços grupais, incentivar a participação ativa dos estudantes e valorizar o papel da Educação Física como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral. Estas ações foram estruturadas de modo a integrar prática, reflexão e partilha, criando espaços onde os alunos pudessem expressar-se, evoluir e sentir-se parte integrante de um projeto educativo coletivo.

## **6.1 Intervenção na escola**

### **6.1.1 Corta-mato**

No dia 14 de novembro, realizou-se o Corta-Mato Escolar, uma atividade inserida no Plano Anual de atividades que contou com a participação de alunos de vários escalões etários. No âmbito do nosso estágio pedagógico, enquanto professores estagiários, assumimos a responsabilidade de apoiar a preparação dos alunos, com o intuito de garantir que estivessem física e psicologicamente aptos para enfrentar a prova.

Uma das tarefas que nos foi atribuída consistiu na dinamização do aquecimento inicial, etapa essencial em qualquer prática desportiva. Esta fase não só contribui para a prevenção de lesões, como também favorece o aumento da mobilidade articular, a elevação progressiva da frequência cardíaca e a entrada gradual e segura na atividade principal. Para além dos benefícios físicos, o aquecimento tem igualmente um papel determinante na preparação mental dos alunos, ajudando a reduzir os níveis de ansiedade pré-competitiva e a promover a concentração.

Com o objetivo de tornar esta fase mais apelativa e motivadora, optámos por iniciar a sessão com uma coreografia de aeróbica, comum a todos os escalões, que visava mobilizar o corpo de forma rítmica e divertida. No entanto, ao longo da atividade, observámos alguma resistência, sobretudo por parte de alguns alunos do sexo masculino, que demonstraram menor envolvimento. Perante esta situação, procedemos a uma adaptação metodológica, introduzindo uma alternativa composta por exercícios mais tradicionais, como corrida contínua, polichinelos, skipping e deslocamentos

variados. Esta decisão revelou-se eficaz, pois manteve os benefícios fisiológicos pretendidos, respeitando simultaneamente as preferências e motivações dos diferentes grupos.

Este episódio constituiu uma aprendizagem importante, reforçou a necessidade de escuta ativa e de ajustamento permanente das estratégias pedagógicas, de modo a garantir a inclusão e o bem-estar de todos os alunos. A capacidade de adaptação, ancorada na observação atenta e na reflexão imediata, revelou-se um dos aspetos mais enriquecedores da experiência.

Em termos mais pessoais, destaco a atitude de um aluno da minha turma que, apesar de não ter concluído a prova, demonstrou grande coragem ao aceitar o desafio de representar a sua turma, sendo, aliás, o único a fazê-lo. Reconheci e felicitei publicamente a sua atitude, sublinhando o valor da participação, do empenho e da superação individual, independentemente do resultado final. Este momento revelou-se particularmente marcante, pois permitiu reforçar um vínculo afetivo e de confiança com o aluno, assente no reconhecimento genuíno do seu esforço.

Estas interações, ainda que pontuais, contribuíram para o desenvolvimento de uma relação mais próxima com os alunos, baseada no respeito mútuo e no incentivo ao crescimento pessoal. A experiência do Corta-Mato revelou-se, assim, significativa não apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas também na construção de uma identidade profissional alicerçada na empatia, na escuta e na valorização do outro.

Em suma, a participação no Corta-Mato permitiu-nos aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da formação, como o planeamento de atividades, a adaptação a diferentes públicos e a valorização do esforço individual. Paralelamente, promovemos um ambiente desportivo saudável, onde prevaleceram a inclusão, o respeito e a motivação. Esta experiência constituiu, para mim, um momento de aprendizagem prática e reflexiva, essencial para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente.

### **6.1.2 Torneio concelho basquetebol 3 vs 3**

O torneio decorreu no dia 26/03/2025. Neste torneio, assumi um conjunto de responsabilidades fundamentais para assegurar a organização e o bom funcionamento do evento, especialmente no que diz respeito à gestão dos campos de competição. As funções que me foram atribuídas exigiram não só um elevado sentido de responsabilidade, como também competências de organização, comunicação e trabalho em equipa.

Entre as tarefas realizadas, destaco a afixação das placas identificativas das escolas, garantindo que cada instituição participante tivesse o seu espaço corretamente assinalado nas bancadas, contribuindo para uma maior organização e conforto dos alunos. Colaborei igualmente na medição e marcação das linhas dos campos, assegurando que todas as áreas de jogo respeitassem os parâmetros regulamentares, de forma a garantir a equidade e a qualidade das competições.

Fui também responsável pela realização da chamada dos participantes, confirmando a presença dos atletas através das folhas de registo, garantindo assim que todas as equipas estivessem completas e aptas a iniciar os respetivos jogos. Esta tarefa revelou-se particularmente exigente, sobretudo nos momentos de maior afluência, o que me obrigou a adaptar a minha abordagem, adotando uma comunicação mais assertiva e objetiva para manter a fluidez da organização.

No seguimento desta tarefa, participei na organização e distribuição das equipas pelos diferentes campos e horários, assim como no preenchimento e entrega dos boletins de jogo, assegurando o correto registo das informações necessárias ao normal desenrolar das partidas.

No que diz respeito à coordenação de campo, fui designado para supervisionar a competição do escalão de infantis B masculinos. Nesse contexto, colaborei com um aluno dos cursos profissionais, encarregado da entrega e preenchimento dos boletins de jogo, garantindo que todas as informações fossem registadas de forma clara e rigorosa. Este trabalho conjunto exigiu não só clareza na comunicação, mas também empatia e paciência, uma vez que o colega ainda demonstrava alguma insegurança inicial. Através de um diálogo construtivo e incentivo positivo, consegui estabelecer uma relação de confiança que se refletiu no bom desempenho da tarefa.

Para além disso, tive a responsabilidade de acompanhar o trabalho de dois alunos árbitros, também provenientes dos cursos profissionais, orientando-os sempre que necessário e assegurando que as decisões tomadas em campo fossem corretas e imparciais, promovendo a fluidez e a justiça na competição.

Recordo particularmente uma situação em que um dos alunos árbitros demonstrou hesitação ao sancionar uma jogada de lançamento na passada. A dúvida surgiu quanto à legalidade do número de apoios dados pelo jogador antes da finalização. Ao notar a sua indecisão, abordei-o de forma tranquila e discreta, procurando não o expor perante os restantes participantes. Perguntei-lhe calmamente o que tinha observado e, a partir da sua resposta, ajudei-o a rever os critérios da regra. Reforcei a importância de analisar

o momento em que o drible termina e o pé de chamada é colocado, explicando-lhe como identificar corretamente os apoios permitidos.

Esta abordagem teve como objetivo não apenas esclarecer a dúvida técnica, mas sobretudo reforçar a sua confiança e autonomia na tomada de decisão. A sua atitude mudou visivelmente após este momento, passando a arbitrar com mais segurança e assertividade. Este episódio demonstrou-me a importância de adotar uma postura de orientação positiva e respeitosa, respeitando o processo de aprendizagem do outro. Foi também uma oportunidade para fortalecer o vínculo de cooperação e apoio mútuo entre intervenientes com diferentes níveis de experiência.

De um modo geral, esta experiência proporcionou-me um contacto direto com a organização e gestão de um evento desportivo de grande dimensão. A função de supervisão de um campo exigiu de mim não apenas competências técnicas, mas sobretudo competências relacionais, como escuta ativa, cooperação e resolução de conflitos. A supervisão de um dos campos implicou uma constante atenção ao detalhe, capacidade de resposta rápida perante imprevistos e uma articulação eficaz com os diversos intervenientes.

Sublinho também o desenvolvimento de vínculos com os alunos e colaboradores, construídos com base no respeito mútuo e na valorização dos contributos individuais. Estes laços tornaram o ambiente mais colaborativo e produtivo, contribuindo para o sucesso global do evento.

Considero que estas funções contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional, sobretudo ao nível das competências de liderança, planeamento e gestão de grupos em contexto competitivo. Refletindo sobre esta experiência, reconheço a importância da flexibilidade, da escuta e da atitude proativa como pilares essenciais para o desempenho eficaz de funções de coordenação.

### **6.1.3 Torneio cascais voleibol 4 vs 4**

Às 8h20 iniciou-se a concentração dos alunos na escola. O professor responsável solicitou a autorização dos alunos que iriam participar na atividade e procedeu à marcação de presenças na respetiva folha de registo. De seguida, acompanhámos os alunos até ao autocarro. Embora nem todos os participantes tivessem ainda chegado, os presentes começaram a entrar no veículo. Após cerca de 12 minutos de espera, e não obstante a ausência de um aluno, o professor decidiu dar início à deslocação,

afirmando: "Vamos embora." A partida foi então realizada com todos os elementos presentes, à exceção de um.

Este momento inicial revelou-me a importância da gestão do tempo e da responsabilidade coletiva em atividades fora do espaço escolar. A decisão de partir sem um dos alunos suscitou em mim uma reflexão sobre o equilíbrio entre o cumprimento dos horários estabelecidos e a necessidade de garantir a participação de todos.

Aproveitei esta oportunidade para acompanhar o grupo no autocarro. Durante a viagem, procurei estar próximo dos alunos, escutando as suas expectativas e esclarecendo algumas dúvidas sobre o funcionamento do torneio. A troca de palavras informal ajudou a quebrar alguma distância e permitiu-me criar um ambiente mais descontraído e de confiança.

À chegada ao Parque da Carreira (Quinta da Carreira), dirigimo-nos a uma docente responsável pela organização do evento, a fim de confirmar a presença das equipas participantes. A organizadora facultou a informação relativa à divisão dos campos por escalões, e verificámos em que campo cada escalão da nossa escola iria competir.

Enquanto os alunos realizavam o aquecimento num dos campos, participou-se no briefing com os restantes responsáveis. Durante esta fase, mantive-me atento às instruções partilhadas e aproveitei para trocar impressões com outros professores estagiários sobre as dinâmicas das suas equipas, o que me permitiu refletir sobre diferentes abordagens pedagógicas.

Fiquei encarregado de acompanhar a equipa do escalão de juvenis, a qual competiu no campo 7. Durante a fase de grupos, vencemos os dois jogos disputados. Seguidamente, na fase eliminatória, conseguimos eliminar uma equipa, mas perdemos na final.

Ao longo da competição, procurei manter uma presença próxima da equipa, incentivando os alunos em momentos mais tensos e valorizando as suas conquistas, independentemente do resultado. Um momento particularmente marcante ocorreu após a derrota na final: alguns elementos da equipa mostraram-se visivelmente frustrados. Aproximei-me de um dos alunos que estava mais abatido e, através de uma conversa breve, procurei realçar o percurso positivo que tinham feito até ali, reforçando a ideia de que a experiência e o espírito de equipa eram igualmente valiosos. Esse momento evidenciou para mim a importância da palavra certa no momento certo, enquanto ferramenta para promover a resiliência e o desenvolvimento emocional dos alunos.

Esta atividade proporcionou-me uma visão mais concreta da dinâmica de grupo em contexto competitivo e permitiu-me perceber como a presença do professor pode ter um

impacto real no bem-estar e desempenho dos alunos. Além disso, desenvolvi competências de gestão de grupo, comunicação em contexto informal e apoio emocional, que considero essenciais para o exercício da docência.

#### **6.1.4 Torneio interno badminton**

No âmbito da preparação dos alunos para o Torneio Cascais Minton e no seguimento da promoção da prática desportiva no contexto escolar, teve lugar, no dia 25 de fevereiro de 2025, o Torneio Interno de Badminton da Escola Frei Gonçalo de Azevedo. Esta atividade assumiu um papel essencial não só no processo de apuramento dos representantes da escola para a competição interescolar, como também na consolidação de aprendizagens técnicas e táticas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Decorrendo entre as 9h00 e as 16h30, no complexo desportivo da escola, o torneio envolveu participantes de vários escalões etários, de ambos os géneros, e foi marcado por um elevado nível de organização, empenho e espírito desportivo.

O planeamento da atividade iniciou-se com a recolha das inscrições, seguindo-se a organização dos diferentes escalões e a respetiva distribuição pelos vários espaços (pavilhão principal, pavilhão pequeno e ginásio), de acordo com o número de inscritos. Os escalões com maior densidade de atletas foram alocados ao pavilhão pequeno, com o intuito de garantir uma gestão mais eficiente do tempo e da ocupação dos campos.

O modelo competitivo adotado dividiu-se em duas fases principais. Numa primeira fase, os atletas foram organizados por grupos equilibrados. Por exemplo, no escalão Infantis A Masculino, os 20 participantes foram divididos em cinco grupos de quatro atletas, com apuramento dos dois primeiros classificados de cada grupo. Seguiu-se a fase eliminatória, estruturada em quadros de oito ou dezasseis atletas, consoante o número total de apurados. A eliminação foi direta até à final, sendo o vencedor de cada jogo assinalado nos respetivos quadros. Os três primeiros classificados de cada escalão foram destacados e ocupando lugares no pódio (1.º, 2.º e 3.º).

Para garantir o bom funcionamento do torneio, foram mobilizados diversos recursos. Do ponto de vista material, recorreu-se a redes, volantes, raquetas, quadros de competição, boletins de jogo, marcadores e cronómetros. Em termos de recursos humanos, estiveram envolvidos professores de Educação Física, auxiliares operacionais e alunos dos cursos profissionais, que desempenharam funções de apoio técnico e organizativo.

A minha colaboração iniciou-se pelas 8h00, com o apoio à professora responsável na montagem dos campos e na organização dos espaços de jogo. Durante o decorrer do

evento, estive encarregue de tarefas como a chamada dos atletas por escalão e género, o preenchimento e entrega dos boletins de jogo, o registo de resultados, a organização dos quadros eliminatórios e o encaminhamento dos participantes para os respetivos campos. Embora estas tarefas fossem sobretudo logísticas, procurei sempre manter uma comunicação próxima com os alunos, esclarecendo dúvidas e incentivando-os, o que foi fundamental para criar um ambiente de confiança e cooperação.

Para além disso, estive envolvido na gestão de uma emergência leve, prestando assistência a uma aluna com entorse e articulando a resposta com o pessoal auxiliar e o encarregado de educação. Esta situação evidenciou a importância da vigilância ativa e da capacidade de resposta célere em contexto desportivo. Mais do que o gesto técnico de ajuda, este episódio demonstrou-me como o apoio emocional em momentos de fragilidade pode reforçar o vínculo com os alunos, mostrando-lhes que estão acompanhados e valorizados enquanto pessoas, não apenas atletas.

O torneio decorreu de forma extremamente positiva, cumprindo plenamente os objetivos pedagógicos e organizativos inicialmente estabelecidos. O ambiente foi marcado por um espírito competitivo saudável, grande entusiasmo por parte dos alunos e respeito integral pelas regras e adversários. Os tempos de espera foram minimizados, graças a uma gestão eficaz do espaço e dos horários, permitindo que os alunos competissem em múltiplos jogos ao longo do dia.

A nível técnico, foi notório o progresso individual e coletivo dos alunos. A competição constituiu uma oportunidade valiosa para aplicar, em contexto real, as aprendizagens desenvolvidas nas aulas, promovendo o desenvolvimento de competências como a tomada de decisão sob pressão, a aplicação de estratégias de jogo e a resiliência emocional. Para além da vertente desportiva, o torneio também proporcionou momentos de socialização entre turmas e escalões diferentes, fomentando o espírito de grupo, a entreajuda e o respeito mútuo.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora. A minha participação ativa permitiu-me consolidar competências cruciais para a prática docente, nomeadamente na organização de eventos desportivos, gestão do tempo, comunicação eficaz com alunos e colegas, e resolução de imprevistos. Estar diretamente envolvido em todas as fases do torneio, da montagem à gestão de resultados, reforçou a minha preparação para os desafios futuros no exercício da profissão.

Em termos de resultados, os alunos corresponderam positivamente à exigência da prova, demonstrando empenho, disciplina e capacidade de superação. Destaco o

desempenho de um aluno meu, que conquistou o 3.º lugar no seu escalão e garantiu o apuramento para o Torneio Cascais Minton. Tive a oportunidade de conversar com ele após a entrega das medalhas, momento em que me transmitiu o quanto aquele reconhecimento significava para si.

#### **6.1.5 Torneio cascais minton**

No dia 27 de fevereiro de 2025, teve lugar a fase interescolas na Escola Secundária de Alvide, onde os alunos selecionados competiram com representantes de outras escolas do concelho.

A estrutura competitiva foi cuidadosamente planeada para proporcionar uma experiência justa e dinâmica. Iniciou-se com uma fase de grupos, com distribuição equilibrada dos atletas, garantindo oportunidades de jogo a todos os participantes. Os dois primeiros classificados de cada grupo apuraram-se para a fase eliminatória, disputada em sistema de eliminação direta, culminando na definição dos vencedores. Os três primeiros lugares de cada escalão foram destacados no quadro final e devidamente premiados.

A nível logístico, o torneio contou com a utilização dos pavilhões desportivos da ESFGA e dos campos interiores da Escola Secundária de Alvide. O material necessário, como redes, postes, volantes, raquetas, boletins de jogo, quadros competitivos, apitos, marcadores e cronómetros foram cuidadosamente preparado e distribuído. A nível humano, a organização envolveu professores de Educação Física, alunos dos cursos profissionais em funções de apoio e auxiliares operacionais, numa articulação eficaz e colaborativa.

O meu contributo ao longo de todo o processo revelou-se abrangente e significativo. Colaborei na montagem e preparação dos espaços de jogo, preenchi e entreguei boletins, registei resultados, organizei os quadros competitivos, fiz a chamada dos atletas por escalão e categoria, e apoiei na segurança e gestão de imprevistos. Acompanhei particularmente a equipa do escalão de juvenis, que, após vencer os jogos da fase de grupos e ultrapassar uma eliminatória, foi derrotada na final, ficando num honroso segundo lugar. Um dos alunos da minha turma, foi eliminado ainda na fase interna, a 25 de fevereiro.

A atividade teve início, no dia 27, com a concentração dos alunos na escola às 8h20. O professor responsável procedeu à verificação das presenças e recolha das autorizações. Após um breve período de espera, e apesar da ausência de um aluno, a

comitiva partiu rumo ao local da competição. À chegada, foi confirmada a presença das equipas e realizada uma reunião com os responsáveis das restantes escolas. Os alunos iniciaram o aquecimento, enquanto se ultimavam os preparativos.

Em termos pedagógicos, o Torneio Cascais Minton revelou-se uma iniciativa de elevado valor. Proporcionou aos alunos a possibilidade de competir de forma saudável, de desenvolver competências técnicas e táticas, e de consolidar valores como o respeito, o fair play e o espírito de equipa. O ambiente vivido ao longo dos dois dias foi pautado pela entreatajuda, entusiasmo e verdadeiro espírito desportivo.

A nível pessoal e profissional, esta experiência permitiu-me aplicar e aprofundar competências fundamentais na organização de eventos desportivos escolares, na comunicação eficaz com alunos e colegas, na gestão de tempo e imprevistos, e no reforço da minha identidade como futuro docente.

## **6.2 Atividades realizadas com a minha turma**

### **6.2.1 Aulas de jiu-jitsu**

No contexto das aulas de Educação Física, realizaram-se, nos dias 5 e 8 de maio de 2025, duas sessões dedicadas à modalidade de jiu-jitsu, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência motora distinta, enriquecedora e pedagógica. Esta iniciativa, orientada por um professor convidado especialista na área, constituiu uma oportunidade ímpar para dinamizar as aulas com um elevado nível técnico, introduzindo práticas corporais menos convencionais, mas com grande valor formativo.

O principal propósito destas sessões prendeu-se com a diversificação das experiências motoras, expondo os alunos a contextos alternativos à prática desportiva habitual. Através da aprendizagem e experimentação do jiu-jitsu, os alunos puderam desenvolver competências motoras específicas, explorar novas formas de expressão corporal e aprofundar a sua literacia motora e cultural. Para além do domínio físico, esta vivência promoveu o contacto com os valores intrínsecos às artes marciais, nomeadamente o respeito, a disciplina, o controlo emocional e a concentração, aspetos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

A primeira sessão teve um carácter introdutório, centrando-se na apresentação dos fundamentos da modalidade, tais como as posturas básicas, os deslocamentos, o equilíbrio e algumas técnicas. A abordagem pedagógica adotada foi cuidadosamente estruturada para garantir a segurança, o bem-estar e a inclusão de todos os alunos,

proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem, à experimentação e ao respeito mútuo. Durante esta sessão, percebi alguma hesitação inicial por parte de alguns alunos, sobretudo os menos confiantes fisicamente. Nesse momento, procurei estar mais próximo destes alunos, oferecendo palavras de encorajamento e validando as suas tentativas, mesmo quando tecnicamente menos corretas. Este apoio teve um impacto visível na sua atitude, levando-os a manter-se ativos e motivados ao longo da sessão.

Na segunda aula, deu-se continuidade ao trabalho iniciado, promovendo uma progressão técnica ajustada ao nível de familiarização demonstrado pelos alunos. Já mais confiantes e adaptados à lógica da modalidade, estes foram convidados a aperfeiçoar os gestos técnicos adquiridos e a enfrentar novos desafios com maior autonomia e fluidez. Esta sessão destacou-se pela forte participação dos alunos, por uma notável atitude de ajuda e respeito, e por um ambiente de cooperação e entusiasmo que valorizou significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Recordo um momento em particular em que dois alunos, com perfis muito distintos, um mais experiente e outro claramente principiante, acabaram por trabalhar em conjunto. A interação entre ambos foi extremamente positiva: o aluno mais experiente adotou uma postura de ajuda espontânea, enquanto o outro demonstrou gratidão e motivação redobrada. Este episódio mostrou-me como o ambiente certo pode potenciar não só a aprendizagem técnica, mas também a criação de laços positivos entre os alunos.

O balanço global destas aulas é extremamente positivo. Os alunos demonstraram um elevado grau de interesse, envolvimento e abertura à novidade, respondendo com entusiasmo aos estímulos e desafios propostos. Enquanto professor estagiário, pude observar diretamente como práticas menos convencionais conseguem captar o interesse de alunos que, por vezes, revelam menor entusiasmo por modalidades tradicionais. Este dado leva-me a refletir sobre a importância de integrar propostas alternativas nos planos de aula, com vista à inclusão de perfis diversos. Esta recetividade sublinha a importância de integrar pontualmente práticas diversificadas nas aulas de Educação Física, alargando o horizonte motor e cultural dos alunos, ao mesmo tempo que se reforçam competências como a autoconfiança, o autocontrolo, a concentração e o respeito pelo outro.

Em suma, a introdução do jiu-jitsu no currículo, ainda que de forma pontual, revelou-se uma mais-valia pedagógica e formativa, contribuindo para o crescimento integral dos alunos e para o fortalecimento pessoal. Além disso, permitiu-me crescer enquanto futuro docente, desenvolvendo a minha capacidade de observação, adaptação pedagógica e

proximidade relacional com os alunos. Esta experiência poderá, sem dúvida, servir de referência e inspiração para futuras planificações, assumindo-se como um exemplo de boas práticas no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas em meio escolar.

Apresento de seguida na figura 1 o cartaz da atividade.

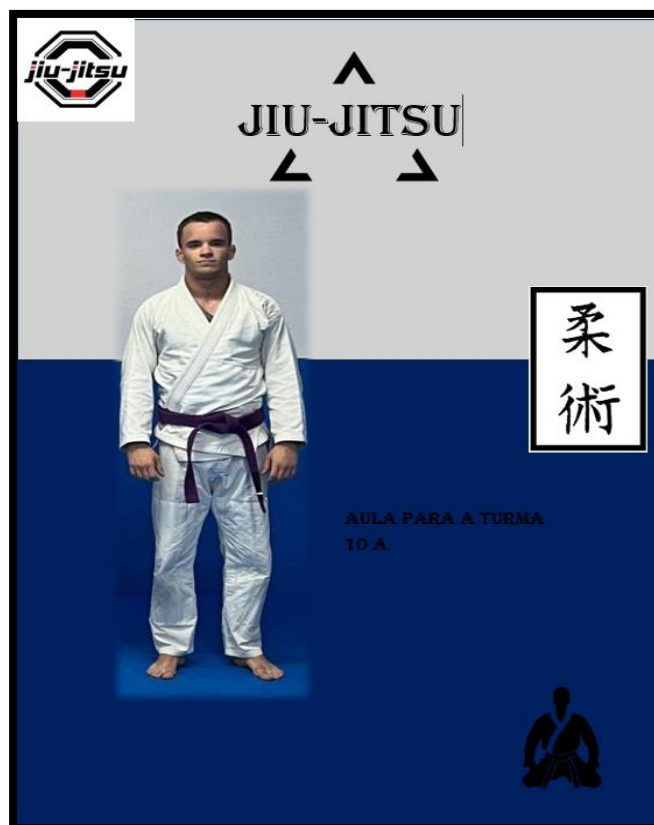


Figura 1- Cartaz da atividade de Jiu-Jitsu

### 6.2.2 Guerra de balões de água

A última aula do ano letivo, realizada a 12 de junho de 2025, foi assinalada de forma particularmente simbólica, descontraída e positiva, encerrando o percurso letivo com um momento de celebração e reflexão partilhada. Com o intuito de promover um ambiente leve e marcadamente cooperativo, foi dinamizada uma atividade lúdica de grupo, uma guerra de balões de água, cuja proposta teve como principais objetivos reforçar o espírito de equipa, fomentar o convívio saudável entre os alunos e assinalar, de forma simbólica, o final de mais uma etapa educativa.

Esta dinâmica final foi vivida com grande entusiasmo, alegria e envolvimento por parte de todos os participantes, refletindo o ambiente positivo e as relações interpessoais saudáveis que se consolidaram ao longo do ano letivo. Foi particularmente gratificante

observar como alunos que, ao longo do ano, revelaram maior dificuldade de integração social se envolveram ativamente nesta atividade, demonstrando uma atitude aberta e descontraída. Um exemplo disso foi um aluno que, por norma, se mostrava mais reservado nas aulas práticas, mas que nesta aula se mostrou sorridente, interagindo livremente com os colegas. Esta mudança de comportamento mostrou-me a importância do ambiente emocional nas aulas e de como a ludicidade pode ser uma poderosa ferramenta de inclusão.

Enquanto professor estagiário, este momento permitiu-me também aproximar-me ainda mais dos alunos, através de uma interação mais informal, mas não menos educativa. Partilhei com eles algumas palavras de agradecimento e incentivo, criando um espaço de escuta, onde alguns manifestaram, de forma espontânea, o que mais gostaram ao longo do ano. Esta troca foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes do meu estágio, pois pude sentir o reconhecimento genuíno dos alunos e o impacto que o nosso trabalho pode ter nas suas vivências escolares.

A nível pedagógico, esta atividade reforçou a importância de terminar os ciclos com rituais significativos, que não apenas simbolizem o fim de uma etapa, mas que também sirvam para consolidar relações humanas e promover o bem-estar emocional. Além disso, percebi que nem sempre é necessário um planeamento técnico complexo para que uma aula seja significativa, por vezes, basta criar espaço para a partilha, a leveza e a celebração.

Em suma, esta atividade constituiu uma forma exemplar de encerrar o ciclo letivo, permitindo celebrar o caminho percorrido de forma leve, descontraída, mas igualmente significativa, deixando uma marca positiva e duradoura na experiência escolar dos alunos. Foi também um momento de aprendizagem para mim enquanto futuro docente, pois ajudou-me a perceber que a construção de vínculos afetivos e o reconhecimento emocional dos alunos são tão importantes quanto o desenvolvimento técnico ou físico.

### **6.3 Na pele de um professor: uma semana de imersão total no ensino**

A semana a tempo inteiro constituiu uma etapa determinante no meu percurso formativo enquanto estagiário de Educação Física, representando uma vivência imersiva, realista e exigente dos desafios, responsabilidades e competências inerentes à profissão docente. Esta experiência, contemplada no Guia de Estágio Pedagógico 2024/2025, insere-se num modelo de formação supervisionada assume-se como o culminar de um processo que visa a capacitação profissional no contexto do ensino da Educação Física nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como no ensino secundário.

Durante esta semana, fui desafiado a assumir um horário letivo completo, à semelhança de um professor em funções plenas. Para além da lecionação das minhas próprias aulas, estive também envolvido em tarefas complementares, como o acompanhamento de direções de turma, a participação no DE, e a lecionação de aulas em turmas atribuídas a outros professores. Esta dinâmica multifacetada permitiu-me contactar diretamente com a complexidade e diversidade da atividade docente, oferecendo uma perspetiva muito próxima da realidade que me espera no futuro.

### **6.3.1 Objetivos e preparação**

O principal objetivo da semana a tempo inteiro foi proporcionar uma experiência prática e desafiante, que promovesse o desenvolvimento de competências essenciais à docência. A gestão de múltiplas turmas com diferentes faixas etárias, níveis de desempenho e dinâmicas comportamentais exigiu de mim uma elevada capacidade de adaptação, planeamento rigoroso, conhecimento pedagógico e constante reflexão crítica.

Para garantir uma intervenção pedagógica eficaz, iniciei um processo minucioso de preparação. Em articulação com os professores titulares de cada turma, recolhi dados fundamentais, tais como:

- Número de alunos;
- Conteúdos a lecionar;
- Organização dos grupos de nível;
- Identificação de alunos com maior instabilidade comportamental ou com desempenho de excelência.

Esta recolha de informação permitiu-me delinear estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às especificidades de cada contexto. Para além disso, aprofundei o estudo das Aprendizagens Essenciais dos diferentes ciclos, garantindo coerência curricular e adequação metodológica nas propostas de ensino.

### **6.3.2 Organização da semana letiva**

Com o objetivo de abranger uma variedade de contextos, lecionei turmas desde o 5.º ao 12.º ano.

Esta diversidade de níveis de ensino proporcionou-me um contacto direto com diferentes estágios de desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dos alunos, enriquecendo profundamente a minha visão sobre o processo de ensino-aprendizagem em Educação Física.

### **6.3.3 Dificuldades enfrentadas, estratégias de superação e reflexão final**

Durante a semana a tempo inteiro, fui confrontado com uma série de desafios que exigiram de mim uma postura proativa, resiliente e estrategicamente orientada. Esta experiência, apesar de exigente, revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me desenvolver competências cruciais para a prática docente.

Um dos maiores desafios foi a gestão do tempo e da carga de trabalho, uma vez que a atividade docente vai muito além da lecionação. A multiplicidade de funções, como reuniões pedagógicas, acompanhamento de direções de turma, preparação de aulas e participação em atividades extracurriculares evidenciou a complexidade da profissão. Para superar esta exigência, adotei um planeamento rigoroso, recorri a ferramentas de organização como agendas e cronogramas e estabeleci prioridades claras, garantindo que os aspetos essenciais do processo de ensino-aprendizagem não fossem comprometidos.

Outro obstáculo significativo foi a adaptação a imprevistos e alterações de horário. Fatores como a partilha de espaços e as condições meteorológicas obrigaram-me, em diversas ocasiões, a reformular as estratégias previamente delineadas. Para lidar eficazmente com estas situações, elaborei planos de contingência e mantive uma postura flexível e pragmática, assegurando sempre o cumprimento dos objetivos pedagógicos.

A heterogeneidade das turmas representou igualmente um desafio considerável. Cada grupo de alunos apresentava ritmos de aprendizagem e níveis de motivação distintos, o que exigiu uma constante diferenciação pedagógica. Para responder a esta diversidade, adaptei a complexidade dos exercícios às necessidades dos alunos e procurei acompanhar mais de perto aqueles que revelavam maiores dificuldades, promovendo uma aprendizagem mais equitativa e eficaz.

A gestão da disciplina e o envolvimento dos alunos foi também uma dimensão particularmente desafiante, sobretudo em turmas com maior propensão à distração ou desmotivação. A minha resposta centrou-se na aplicação de metodologias ativas, que

promovem o envolvimento dos alunos, na definição de regras claras e consistentes e na criação de momentos de diálogo construtivo. Estes elementos foram fundamentais para garantir um ambiente estruturado, respeitador e propício à aprendizagem.

Nas turmas mais jovens, nomeadamente do 5.º e 6.º anos, foi evidente uma maior dificuldade por parte dos alunos em manter a atenção e cumprir instruções. A dispersão e a falta de concentração tornaram-se obstáculos recorrentes. Para superar esta realidade, recorri a instruções curtas, claras e objetivas, acompanhadas de demonstrações práticas, estabeleci rotinas estruturadas, introduzi jogos pedagógicos que incentivavam a concentração e mantive uma presença constante e próxima, favorecendo a comunicação eficaz e o reforço positivo.

Em síntese, a semana a tempo inteiro foi, sem margem para dúvida, uma das experiências mais exigentes, mas também das mais transformadoras de todo o estágio pedagógico. Esta vivência obrigou-me a sair da minha zona de conforto e a confrontar-me com as múltiplas realidades da prática docente, num contexto real, dinâmico e em constante evolução. Através desta imersão, consolidei competências essenciais como o planeamento, a gestão de aula, a diferenciação pedagógica, a resiliência e a comunicação eficiente.

Mais do que uma prática académica, esta semana foi um verdadeiro ensaio para a realidade profissional que se avizinha. Reforçou a minha motivação e o meu compromisso com a educação, enquanto me proporcionou uma visão mais ampla, consciente e humana da profissão docente. Contactar com diferentes turmas, com alunos de várias idades, contextos e necessidades, permitiu-me perceber que ensinar é, antes de tudo, saber adaptar-se ao outro, escutar, refletir e crescer continuamente.

A semana a tempo inteiro permitiu-me experienciar de forma aprofundada estas exigências, favorecendo uma compreensão mais clara e alargada do papel do professor enquanto agente promotor do desenvolvimento integral dos alunos (Guia de Estágio Pedagógico 2024/2025).

Concluo esta etapa com a certeza de que evoluí significativamente enquanto professor e ser humano. Levo comigo não só aprendizagens técnicas e pedagógicas, mas também a confiança de que estou mais preparado para enfrentar, com responsabilidade e paixão, os desafios da profissão docente.

## **6.4 Formar, competir, crescer: o Desporto Escolar**

O estágio pedagógico representa uma fase fundamental na formação inicial de professores, exigindo um envolvimento ativo, autónomo e crítico por parte dos estagiários no planeamento, na implementação e na avaliação das atividades educativas.

No âmbito do DE, este desafio revela-se particularmente exigente, ao requerer a mobilização de saberes teóricos em situações práticas, assim como o desenvolvimento de competências analíticas, relacionais e organizacionais.

Conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, secção II, artigo 5.º, do Regime Jurídico da Educação Física e do DE, o DE é definido como “o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.”

A prática regular de atividade física nas escolas contribui para o fortalecimento do corpo e da mente, favorecendo o aumento da concentração, o respeito pelas regras, a disciplina, a cooperação e o espírito de equipa. Simultaneamente, combate o sedentarismo, promove a inclusão social e pode identificar jovens talentos com potencial para uma carreira desportiva. Assim, o DE configura-se como uma poderosa ferramenta de educação, de cidadania e de transformação social.

### **6.4.1 Escolha e integração no núcleo de patinagem**

A minha escolha por este núcleo de DE prende-se com a minha experiência prévia de doze anos na prática de hóquei em patins, o que me conferiu um conhecimento aprofundado sobre a modalidade e as suas especificidades técnicas e pedagógicas. Esta experiência prática possibilitou-me uma colaboração ativa com o professor responsável, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos alunos durante as sessões.

A utilização de patins durante as aulas revelou-se uma mais-valia, permitindo-me demonstrar os movimentos e técnicas em tempo real, facilitando a compreensão dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais eficaz e motivadora. Esta abordagem prática reforçou o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma ligação mais

próxima e confiante com os praticantes, além de criar um ambiente mais dinâmico, participativo e inclusivo.

Um dos momentos mais significativos foi quando identifiquei que alguns alunos recém-chegados ao núcleo não sabiam patinar e demonstravam receio de participar nas atividades. Para facilitar o seu processo de adaptação e aprendizagem, recorri a um carrinho de compras como apoio inicial à locomoção, permitindo-lhes manter o equilíbrio de forma segura e autónoma. À medida que iam ganhando confiança e estabilidade, eram encorajados a libertar-se gradualmente do apoio, passando para exercícios simples em linha reta, com acompanhamento próximo. Enquanto isso, os alunos que já dominavam a patinagem participavam em circuitos de obstáculos e desafios técnicos, adequados ao seu nível. Esta diferenciação metodológica permitiu que todos evoluíssem ao seu ritmo, mantendo-se motivados e integrados na dinâmica do grupo.

Acredito que a minha vivência enquanto praticante trouxe um contributo enriquecedor para o planeamento e a execução das atividades, sempre em articulação com o professor responsável, alinhando a prática pedagógica com os objetivos do DE e as características do grupo.

#### **6.4.2 Caracterização do núcleo na ESFGA**

O núcleo de Patinagem da ESFGA integra 62 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Esta diversidade etária e de níveis de experiência torna o grupo simultaneamente desafiante e estimulante. A heterogeneidade obriga à implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, de forma a responder às necessidades individuais e coletivas dos praticantes.

As sessões decorrem no Pavilhão Grande, um espaço amplo e equipado que garante a segurança e funcionalidade necessárias para a prática da modalidade. As aulas realizam-se às quartas-feiras, entre as 16h30 e as 18h00, num horário ajustado às exigências escolares dos alunos. Inicialmente previstas para as 15h30, estas sessões foram reestruturadas pelo professor responsável pelo núcleo, de forma a melhor conciliar com a logística escolar e familiar dos participantes.

A liderança do professor responsável revela-se determinante para o sucesso do núcleo. A sua capacidade de gestão de grupo criam um ambiente de aprendizagem positivo, no qual os alunos se sentem motivados, apoiados e desafiados a progredir.

### **6.4.3 Estrutura da aula**

No início de cada sessão, o professor responsável dirige-se à escola para acompanhar os alunos até ao pavilhão desportivo. À chegada, procede-se à distribuição dos patins, sendo que os alunos que já dispõem de equipamento próprio iniciam de imediato a prática livre na pista, enquanto os restantes se preparam para a atividade. Após todos os alunos estarem devidamente equipados, dá-se início ao aquecimento com patinagem contínua em torno do campo. Progressivamente, são introduzidos elementos no espaço, como barreiras para passagem por baixo, circuitos com pinos para treinar mudanças de direção e travagens, e sticks dispostos no solo para a realização de pequenos saltos. A segunda parte da sessão é orientada de forma mais específica, em função da competição mais próxima, integrando exercícios adequados aos objetivos da prova. Por fim, o retorno à calma é realizado através de voltas ao campo, em ritmo moderado, promovendo a recuperação progressiva e o controlo da respiração, contribuindo para uma transição adequada para o final da atividade.

### **6.4.4 Reflexão das competições**

A componente competitiva assumiu um papel determinante na consolidação da experiência adquirida ao longo do estágio pedagógico, especialmente no segundo semestre do ano letivo. A participação nas competições de DE representou uma oportunidade ímpar para aplicar, em contexto real, os conteúdos técnicos e pedagógicos trabalhados durante os treinos, e permitiu vivenciar a vertente organizativa e formativa do processo educativo através do desporto.

A primeira competição realizada foi a prova de velocidade, onde desempenhei múltiplas funções. Contribuí ativamente para a montagem e logística do evento, garantindo que todas as condições estivessem reunidas para o bom desenrolar da competição. Assumi responsabilidades na cronometragem dos tempos dos atletas e na verificação do cumprimento das regras, funções exigentes que implicaram atenção permanente, rigor e espírito de responsabilidade. Numa segunda prova da mesma modalidade, velocidade sprint, estive posicionado junto à baliza, com o objetivo de assegurar a segurança dos participantes, antecipando e prevenindo eventuais quedas ou situações de risco naquela zona do percurso. Esta função evidenciou a importância da vigilância ativa e do planeamento preventivo em eventos com elevada exigência motora.

Seguiu-se a competição de Mini-Hóquei, um torneio que, apesar de bem-sucedido, exigiu um elevado esforço físico e mental. Estive envolvido na montagem dos campos

e assumi, de forma autónoma, a função de árbitro num dos espaços destinados aos escalões infantis, tanto femininos como masculinos. Arbitrei todos os jogos disputados nesse espaço, gerindo as partidas e assegurando o cumprimento das regras, num contexto marcado por alguma imprevisibilidade. Um dos principais desafios nesta competição foi o desconhecimento generalizado das regras por parte dos alunos, o que exigiu da minha parte uma atuação pedagógica constante, com explicações frequentes e ajustadas ao nível dos participantes. Ainda assim, esta exigência contribuiu para reforçar as minhas competências comunicacionais e de gestão de conflitos.

Com base na experiência vivida neste torneio, proponho que, em futuras edições, se equacione a substituição dos pinos laterais por bancos, de modo a delimitar melhor o campo e reduzir a frequência de interrupções de jogo causadas pela saída da bola. Esta adaptação simples poderá melhorar significativamente o ritmo e a qualidade das partidas, especialmente em grupos com menos experiência.

Em todas estas competições, os alunos demonstraram uma evolução notável, alcançando resultados de destaque e lugares no pódio, reflexo do empenho, do trabalho consistente ao longo do ano e da preparação orientada nas sessões de treino. Para além disso, observei uma melhoria significativa na relação professor-aluno. A minha participação ativa nos momentos competitivos contribuiu para uma maior proximidade com os alunos, fortalecendo os laços de confiança e o ambiente de cooperação.

Apresenta-se, de seguida, na tabela 5, a tabela com as competições.

*Tabela 5 - Competições do Desporto escolar*

Data	Provas
26 de fevereiro de 2025	Prova de perícia obrigatória + velocidade
26 de março de 2025	Mini hóquei (até 3 equipas/ género por escola)
14 de maio de 2025	Patinagem artística ( mínimo 1,5 minutos e máximo 2 minutos de esquema)

#### 6.4.5 Atividade realizada por mim

No que respeita à patinagem artística, não foi possível participar na competição oficial devido à indisponibilidade dos alunos inscritos na data agendada, dia 14 de maio. Perante este constrangimento, propus e organizei uma competição interna, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência competitiva ajustada às suas capacidades e ao trabalho desenvolvido nas sessões de treino. Esta iniciativa permitiu avaliar os alunos com base em critérios técnicos previamente definidos, garantindo a coerência e o rigor pedagógico do processo. Para os alunos, foi um momento de valorização e reconhecimento, que reforçou a sua motivação e sentido de pertença ao grupo.

Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo

**Atividade: Show de Patinagem**

**Crítérios de Avaliação**

- **Sincronia:** Todos os participantes devem executar os movimentos ao mesmo tempo.
- **Cumprimento da Coreografia:** Seguir e apresentar todos os movimentos planeados.
- **Ocupação do Espaço:** Utilizar bem o espaço disponível durante a apresentação.
- **Criatividade:** Originalidade nos movimentos e na execução.
- **Elementos de Ligação:** Movimentos fluidos que liguem as várias partes da coreografia.

**Objetivo**

Criar uma coreografia em grupo sincronizada ao som de uma música

**Roupas e Música**

- Podem trazer roupas especiais para a apresentação.
- Escolham uma música que combine com a coreografia e o tema do grupo.

**Passos da Coreografia**

- Usar passos ensinados na aula:
  - o Avião para a frente e para trás.
  - o Carrinho.
  - o Volta de 360°.
  - o Meia-volta.
  - o Patinar para trás, afastando e juntando as pernas.




Figura 2 - Atividade: Show de Patinagem

### 7. Investigar para Incluir

Este capítulo surge da necessidade sentida durante o estágio de perceber, para além da intuição, o que leva os alunos a participarem (ou não) ativamente nas aulas de Educação Física. Pequenas observações do quotidiano despertaram questões maiores, que motivaram o desenvolvimento de uma investigação com o intuito de melhorar a prática pedagógica.

A investigação, de base quantitativa, teve como foco principal compreender os fatores que influenciam a motivação dos alunos do 9.º ano nas aulas de EF. A Teoria da Autodeterminação (TAD) (Deci & Ryan, 2000) serviu de suporte teórico, defendendo que a motivação se distribui ao longo de um contínuo, desde a ausência de motivação (amotivação), até à motivação intrínseca (movida pelo prazer e interesse na atividade). Esta teoria sublinha também a importância de satisfazer três necessidades psicológicas básicas, autonomia, competência e relação, para promover motivações mais autónomas e sustentáveis.

### **7.1.1 Ponto de partida: motivação dos alunos**

Desde o início do estágio, tornou-se evidente que a questão da motivação dos alunos nas aulas de Educação Física era um tema incontornável. A cada aula observada, era possível notar diferentes níveis de envolvimento: alguns alunos participavam com entusiasmo, enquanto outros mostravam-se pouco disponíveis ou até mesmo indiferentes. Essas discrepâncias despertaram uma curiosidade genuína: Porque é que alguns alunos participam com entusiasmo e outros se mostram desligados? Que fatores influenciam a forma como os alunos vivem a aula de EF?

Foi com base nessas interrogações que se delineou a pergunta de partida desta investigação: Quais são os principais fatores que influenciam a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física??

A partir desta questão central, definiram-se três grandes objetivos para orientar o estudo:

- Avaliar o grau de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, recorrendo à aplicação de inquéritos por questionário;
- Identificar os principais fatores que contribuem para aumentar ou reduzir a motivação, com base em dados estatísticos;
- Sugerir práticas pedagógicas que possam melhorar o envolvimento e a motivação dos alunos em contexto letivo.

A motivação constitui um dos pilares essenciais do processo de ensino-aprendizagem, pois é ela que impulsiona os alunos a participar, a superar desafios e a envolver-se ativamente. Por isso, compreender os mecanismos que a influenciam é determinante para a construção de uma Educação Física mais significativa e inclusiva.

Com base na análise da literatura científica e na experiência adquirida ao longo do estágio, foram formuladas as seguintes hipóteses de trabalho:

- H1: As turmas apresentam níveis de motivação moderadamente baixos (entre 3 e 4);
- H2: O tipo de motivação predominante é a motivação intrínseca;
- H3: As raparigas apresentam níveis de motivação mais baixos do que os rapazes;
- H4: Existem diferenças significativas no perfil motivacional entre as diferentes turmas;
- H5: Os alunos com maior motivação intrínseca apresentam níveis mais baixos de amotivação.

A formulação destas hipóteses possibilitou a organização da análise estatística, orientando a identificação de possíveis associações relevantes entre as variáveis consideradas, e permitindo um entendimento mais aprofundado das dinâmicas motivacionais presentes nas aulas de Educação Física

### **7.1.2 Estratégias**

Com o objetivo de analisar a motivação dos alunos do 9.º ano nas aulas de Educação Física, recorreu-se a uma metodologia de investigação de natureza quantitativa. Esta opção metodológica permitiu identificar padrões de resposta, realizar comparações entre diferentes grupos e detetar associações estatisticamente relevantes entre as variáveis analisadas.

A amostra do estudo foi constituída por 142 estudantes do 9.º ano da ESFGA, distribuídos por sete turmas (de A a G). Dos participantes, 75 eram do sexo masculino e 67 do sexo feminino. A participação foi realizada de forma voluntária, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, em conformidade com os princípios éticos que regem a investigação em meio escolar.

A recolha de dados foi efetuada através da aplicação do questionário PLOCOp (Perceived Locus of Causality Questionnaire for Physical Education), devidamente adaptado ao contexto do ensino básico. Este instrumento, fundamentado na TAD (Deci & Ryan, 2000), permite avaliar cinco dimensões distintas da motivação: motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e

amotivação. O questionário inclui 20 itens, avaliados numa escala de Likert de sete pontos, que varia entre 1 ("discordo totalmente") e 7 ("concordo totalmente").

O tratamento inicial dos dados foi realizado com recurso ao Microsoft Excel, sendo posteriormente conduzida uma análise estatística mais aprofundada com o apoio do software SPSS. Esta análise visou responder aos objetivos e hipóteses estabelecidos previamente. Para além das estatísticas descritivas, foram aplicados vários testes inferenciais, nomeadamente o teste t para uma amostra, o teste t para amostras independentes, a ANOVA de um fator e a correlação de Pearson. Através destes procedimentos, foi possível examinar diferenças entre subgrupos (como o género), identificar os tipos de motivação mais prevalentes e explorar as relações entre as diferentes formas de regulação motivacional.

Desta forma, o estudo não se limitou à descrição dos dados, mas procurou igualmente aprofundar a compreensão das dinâmicas motivacionais dos alunos no contexto das aulas de Educação Física, reconhecendo a motivação como um elemento central para a aprendizagem significativa e o envolvimento ativo dos alunos.

### **7.1.3 Principais constatações da investigação**

Os dados apurados ao longo deste estudo oferecem contributos significativos para a compreensão da motivação dos alunos do 9.º ano nas aulas de Educação Física, corroborando algumas premissas já documentadas na literatura e, simultaneamente, contrariando outras expectativas formuladas na fase inicial da investigação.

Em primeiro lugar, a média geral da motivação dos participantes ( $M = 4,29$ ) situou-se ligeiramente acima do valor de referência estipulado (4), o que evidencia um nível moderadamente elevado de motivação. Este resultado assume particular relevância, na medida em que sugere uma perceção positiva por parte dos alunos relativamente à disciplina, bem como uma predisposição para o envolvimento ativo nas atividades propostas. Este dado invalida a hipótese H1 e reforça a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que mantenham e aprofundem esse envolvimento.

No que concerne aos tipos de motivação identificados, verificou-se que a regulação identificada obteve a média mais elevada, superando marginalmente a motivação intrínseca. Este resultado, que contraria a hipótese H2, revela que os alunos atribuem um significado pessoal às aulas de Educação Física, reconhecendo nelas benefícios concretos para a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento interpessoal. Ainda que a motivação intrínseca não tenha sido a mais predominante, os seus valores revelaram-

se positivos, sinalizando que uma parte significativa dos alunos participa nas aulas por gosto ou interesse genuíno, dimensão fundamental para o desenvolvimento de uma motivação autodeterminada. Como referem Deci e Ryan (2000), a coexistência de motivações intrínsecas e identificadas constitui uma base sólida para a promoção de comportamentos autónomos e sustentáveis no âmbito da prática física.

Em contrapartida, os níveis de regulação externa e introjetada foram mais baixos, sendo que a amotivação apresentou os valores mais reduzidos. Esta configuração pode ser interpretada de forma favorável, dado que indica uma menor influência de fatores externos coercivos (como recompensas, punições ou sentimentos de culpa), bem como uma reduzida incidência de ausência total de motivação. Tais dados sugerem a existência de um ambiente pedagógico que, de algum modo, favorece a autodeterminação dos alunos.

Quanto às variáveis género (H3) e grupo-turma (H4), a análise estatística não evidenciou diferenças significativas. Apesar de se ter observado uma ligeira tendência para níveis de motivação mais elevados entre os alunos do sexo masculino, essa diferença não foi suficientemente robusta para permitir generalizações. Esta ausência de discrepância acentuada aponta para um perfil motivacional relativamente homogéneo entre géneros e turmas, o que poderá facilitar a aplicação de estratégias pedagógicas transversais e abrangentes.

Por fim, a hipótese H5 foi confirmada, tendo sido identificada uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a motivação intrínseca e a amotivação. Este achado sublinha que quanto maior for o envolvimento dos alunos por razões intrínsecas, como o prazer, a curiosidade ou o desafio pessoal, menor será a sua predisposição para a desmotivação. Este resultado está em sintonia com os pressupostos da TAD e com práticas de ensino que priorizam a autonomia, o reconhecimento pessoal e a relevância dos conteúdos.

Em síntese, os resultados deste estudo revelam a existência de uma base motivacional sólida entre os alunos, ao mesmo tempo que apontam áreas de melhoria. O reforço da motivação intrínseca, a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia dos estudantes e a consolidação da relevância pessoal da disciplina de Educação Física emergem como estratégias promissoras para potenciar o envolvimento e a participação ativa em contexto escolar.

#### **7.1.4 Conclusão**

Os resultados deste estudo permitem uma reflexão aprofundada sobre o perfil motivacional dos alunos do 9.º ano nas aulas de Educação Física, tendo como referência a TAD.

Inicialmente, destaca-se que, contrariamente à percepção inicial de desmotivação observada em algumas situações, os estudantes revelaram um nível global de motivação moderadamente elevado. Tal constatação assume especial relevância, pois indica que, apesar de existirem comportamentos isolados de menor envolvimento, a maioria dos alunos demonstra uma atitude favorável e disposição para participar ativamente nas atividades propostas. Este dado constitui um alicerce positivo para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas que visem a ampliação e consolidação desta motivação.

No que se refere à natureza da motivação, observou-se que a regulação identificada foi a mais prevalente. Esta forma de motivação, embora não inteiramente autodeterminada, reflete o reconhecimento pelos alunos do valor pessoal das atividades, nomeadamente os benefícios para a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento de competências sociais e pessoais. A motivação intrínseca, apesar de ligeiramente inferior, apresentou também níveis elevados, demonstrando que muitos alunos participam por interesse genuíno, prazer e satisfação pessoal, aspetos centrais para uma experiência de aprendizagem de qualidade, conforme apontado pela literatura especializada.

A ausência de diferenças significativas relacionadas com o género confirma que, no contexto estudado, a motivação se manifesta de forma transversal entre rapazes e raparigas. Este resultado contraria algumas conclusões de investigações anteriores, onde o género masculino frequentemente apresentava níveis superiores de motivação na disciplina. Similarmente, a inexistência de variações relevantes entre as turmas sugere que a motivação dos alunos é influenciada por fatores mais amplos e contextuais, e não exclusivamente pelas características específicas de cada grupo.

Um dos achados mais relevantes foi a relação inversa entre motivação intrínseca e amotivação, evidenciando que um maior envolvimento motivado por interesse e prazer está associado a níveis reduzidos de desmotivação. Este resultado reforça a importância de criar ambientes de aprendizagem que promovam o prazer, a autonomia e a percepção de competência, minimizando comportamentos de rejeição e afastamento da disciplina.

Os dados obtidos sublinham que a motivação dos alunos não depende exclusivamente do conteúdo programático, mas sobretudo da forma como este é apresentado, experienciado e valorizado pelos estudantes. A partir desta análise, foram delineadas diversas estratégias pedagógicas com vista a potenciar um ensino mais motivador, inclusivo e ajustado aos interesses e necessidades reais dos alunos. Destacam-se, entre estas, a promoção da motivação intrínseca através de atividades estimulantes, desafiantes e que permitam a experimentação sem receio de erro. A introdução de dinâmicas cooperativas, circuitos e jogos adaptados representa um caminho promissor para tornar as aulas mais atrativas e significativas.

Adicionalmente, é essencial reforçar a regulação identificada, evidenciando a relevância prática da Educação Física na vida quotidiana dos alunos, nomeadamente os benefícios para a saúde física, mental e social. Promover a autonomia dos estudantes — através da inclusão da sua voz na definição do processo de ensino-aprendizagem, da oferta de escolhas, da implementação de momentos de autoavaliação e da utilização de métodos como a descoberta guiada, é igualmente um pilar fundamental.

Por outro lado, a diminuição da amotivação requer uma atenção constante do docente na comunicação, organização e adequação das tarefas ao nível e às necessidades dos alunos. Ajustar os desafios às suas capacidades, valorizar a participação e reconhecer o progresso individual são aspetos cruciais para a construção de um ambiente motivador e inclusivo. A diversidade de estratégias pedagógicas, a incorporação de experiências fora do espaço habitual (como visitas de estudo ou atividades ao ar livre) e o uso criativo e intencional das tecnologias também devem ser explorados.

Finalmente, promover a empatia, celebrar as pequenas conquistas e reconhecer o esforço de cada aluno são práticas essenciais para fortalecer o vínculo motivacional. Conclui-se, assim, que a motivação é um processo dinâmico, influenciado por múltiplos fatores, mas sobretudo dependente da qualidade da relação educativa e da intencionalidade com que o professor planeia e intervém. Quando a motivação é cultivada, o ensino transforma-se e o aluno desenvolve-se integralmente.

## **8. Libertação e confronto final**

A conclusão deste estágio representa, para mim, muito mais do que o encerramento de uma etapa académica. Simboliza a luta pela liberdade de ensinar e aprender, o triunfo sobre as adversidades quotidianas da prática docente e a reafirmação de um espírito resiliente e indomável que sustenta a essência do processo educativo. Este marco não se limita à celebração de um fim; traduz, de forma concreta e simbólica, as conquistas,

os desafios superados e o crescimento pessoal e profissional vivido ao longo desta intensa e enriquecedora jornada.

Durante este percurso formativo, fui confrontado com múltiplos desafios, desde o planejamento e implementação de atividades pedagógicas, até à gestão de turmas com características e necessidades diversas. Cada situação enfrentada transformou-se numa oportunidade de aprendizagem significativa, onde pude articular os saberes adquiridos ao longo da minha formação acadêmica com a prática real em contexto escolar. Este processo permitiu-me desenvolver competências fundamentais como a comunicação eficaz, a empatia, a escuta ativa, a liderança e a capacidade de adaptação a realidades em constante mudança.

Importa sublinhar que este estágio não foi apenas um espaço de superação de dificuldades, mas também um terreno fértil para vivências profundamente gratificantes. A interação com os alunos, a observação da sua evolução no domínio das competências motoras, e o privilégio de contribuir para a adoção de hábitos de vida mais ativos e saudáveis constituíram momentos verdadeiramente marcantes, que reforçaram o sentido e o propósito da minha escolha profissional.

Neste contexto, é essencial reconhecer o papel insubstituível da escola na promoção da literacia em saúde. A sua capacidade de alcançar todas as crianças e jovens, de intervir em fases cruciais do desenvolvimento e de proporcionar aprendizagens com impacto duradouro, torna-a um espaço privilegiado para a implementação de programas de educação para a saúde (SHAPE America, 2019). A disciplina de Educação Física, enquanto parte integrante do currículo, desempenha um papel central nesse processo, promovendo estilos de vida ativos, o bem-estar físico e emocional e a valorização da convivência social (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Heath et al., 2012; WHO, 2006, cit. por Catunda & Marques, 2017).

A Organização Mundial da Saúde reconhece, aliás, tanto a escola como a Educação Física como elementos estruturantes para a formação de hábitos saudáveis e para o desenvolvimento integral dos alunos (Catunda & Marques, 2017). O estágio supervisionado revelou-se, assim, como um verdadeiro laboratório de experiências pedagógicas, onde desafios e conquistas se entrelaçaram diariamente, contribuindo para a consolidação da minha identidade enquanto futuro docente.

O que levo comigo desta experiência é a convicção de que o papel do professor de Educação Física transcende em muito a simples orientação de exercícios ou dinamização de jogos. A missão do docente passa por criar um ambiente educativo inclusivo, estimulante e transformador, um espaço onde cada aluno é reconhecido na

sua individualidade e onde a atividade física se revela um poderoso instrumento de desenvolvimento humano, promoção da saúde e construção de cidadania.

Ao encerrar esta etapa, afirmo com confiança que estou mais preparado, mais consciente e mais comprometido com os princípios que orientam a prática pedagógica de qualidade. Este estágio constituiu, acima de tudo, um processo de consolidação técnica e de profundo amadurecimento humano. Reforçou em mim o compromisso com uma educação física mais inclusiva, mais acessível e mais significativa.

Sigo agora com uma visão ampliada sobre o verdadeiro potencial transformador da Educação Física. Levo comigo a certeza de que cada passo dado nesta jornada me aproximou do tipo de profissional que ambiciono ser: alguém capaz de educar com sentido, de inspirar com presença e de contribuir, através do movimento, para a formação de cidadãos mais saudáveis, conscientes e realizados.

## 9. Referências bibliográficas

Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2010). *O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: Um estudo sobre o teste sociométrico*. Revista da Educação Física/UEM, 21(3), 479–491. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v21i3.7764>

Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). *Viabilidade do planeamento por etapas: Visão dos estudantes-estagiários*. Journal of Sport Pedagogy and Research, 6(1), 62–67. [https://www.researchgate.net/publication/344432671\\_Viabilidade\\_do\\_planeamento\\_por\\_etapas\\_visao\\_dos\\_estudantes-estagiarios](https://www.researchgate.net/publication/344432671_Viabilidade_do_planeamento_por_etapas_visao_dos_estudantes-estagiarios)

Araújo, F. (2017). *A avaliação das aprendizagens em Educação Física*. In R. Catunda & A. Marques (Orgs.), *Educação Física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119–149). Casa da Educação Física. [https://mail.confef.org.br/confef/comunicacao/publicacoes/arquivos/Livro\\_Educacaofisica\\_Escolar\\_Referenciais\\_ensino\\_qualidade.pdf#page=119](https://mail.confef.org.br/confef/comunicacao/publicacoes/arquivos/Livro_Educacaofisica_Escolar_Referenciais_ensino_qualidade.pdf#page=119)

Assembleia da República. (2012). Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República. [https://pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?artigo\\_id=1793A0046&ficha=1&nid=1793&tabela=leis](https://pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?artigo_id=1793A0046&ficha=1&nid=1793&tabela=leis)

Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). *A experiência de estágio: O impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5xRSFdB5vSPpm9v8yXF4MgP/?format=pdf>

Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). *O diretor de turma: Perfil e competências*. Revista Lusófona de Educação, 23, 77–93. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/3355>

Carvalho, L. M. D. (1994). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 10/11, 135–151. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163>

Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e factores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Edições FMH.

Catunda, R., & Marques, A. (Orgs.). (2017). *Educação Física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física. [https://mail.confef.org.br/confef/comunicacao/publicacoes/arquivos/Livro\\_Educacao\\_fisica\\_Escolar\\_Referenciais\\_ensino\\_qualidade.pdf](https://mail.confef.org.br/confef/comunicacao/publicacoes/arquivos/Livro_Educacao_fisica_Escolar_Referenciais_ensino_qualidade.pdf)

Crum, B. (2004). *Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 9, 61–76. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/issue/view/9/8>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Diógenes Laércio. (1995). *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* (A. Campos, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original escrita no séc. III).

Galvão, Z. (2009). *Educação Física escolar: A prática do bom professor*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 1(1). <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1350>

García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora. [https://www.researchgate.net/publication/233966703\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_Para\\_uma\\_Mudanca\\_Educativa](https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa)

Gonçalves, F. M., & Lima, R. F. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da Educação Física. *Revista Profissão Docente*, 18(38), 117–127. <https://doi.org/10.31496/rpd.v18i38.1174>

Haddad, F. (2007). *A natação como fator de promoção da qualidade de vida de crianças de dez a doze anos* (Monografia). Universidade de Brasília. <https://www.passeidireto.com/arquivo/84681344/a-natacao-como-fator-de-promocao-da-qualidade>

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). *Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(1), 55–67. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4)

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). *Formação do professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino*. In P. Almeida, A. Lopes, & R. Mesquita (Orgs.), *Formação e saberes em desporto, educação e lazer* (pp. 401–420). Visão e Contextos. <https://1library.org/document/yryw8vpvz-o-planejamento-de-jovens-professores-de-educacao-fisica.html>

Januário, C. (2017). *O planeamento de jovens professores de Educação Física*. In R. Catunda & A. Marques (Orgs.), *Educação Física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109–118). Casa da Educação Física. <https://cev.org.br/media/biblioteca/4052811.pdf#page=109>

Machado, B. R., & Ruffleil, R. (2011). *Natação e o desenvolvimento em crianças de dois a seis anos de idade [Relatório de estágio]*. Universidade do Estado do Pará. [https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2011.2/BRUNO\\_MACHADO.pdf](https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2011.2/BRUNO_MACHADO.pdf)

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning. [https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online.pdf](https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf)

Onofre, M. (1995). *Prioridades de formação didáctica em Educação Física*. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75–97. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/167/154>

Onofre, M. (2003). *Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial*. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26–27, 71–81. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/117>

Pereira, B. O., Carvalho, G. S., Cunha, A. C., & Silva, A. N. (Coords.). (2013). *Educação física, lazer e saúde – SIIEFLAS 2013: Desafios e oportunidades num mundo em mudança*. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. <https://bottemabeutel.com/wp-content/uploads/2014/01/Pianta-teacher-student-relationships.pdf>

Portugal. (1991). Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro: Regime jurídico da educação física e do desporto escolar. Diário da República. [https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/dec\\_lei95\\_91\\_ef\\_de.pdf](https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/dec_lei95_91_ef_de.pdf)

Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física [Trabalho final de curso]. Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstreams/987487d0-a4cc-4aa8-94eb-575e3177b39a/download>

SHAPE America. (2019). The essential components of health education. Society of Health and Physical Educators. <https://www.shapeamerica.org/Common/Uploaded%20files/uploads/pdfs/2019/advocacy/position-statements/health/Essential-Components-of-Health-Education.pdf>

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge. <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=2GN6AqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1>

## 9.1 Documentação consultada

Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo. (2022). Regulamento interno. <https://esfga.pt/expsitenovo/documentos-orientadores-do-agrupamento/>

Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. (1991). Regime jurídico da educação física e do desporto escolar. Diário da República. [https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/dec\\_lei95\\_91\\_ef\\_de.pdf](https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/dec_lei95_91_ef_de.pdf)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. (1998). Regime de autonomia, administração e gestão das escolas. <https://files.dre.pt/1s/1998/05/102a01/00020015.pdf>

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. (2005). Diário da República, 1.ª série-B, n.º 3, 5–6. <https://data.dre.pt/eli/DespNorm/1/2005/01/05/p/dre/pt/html>

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. (2024). Guia de estágio pedagógico 2024/2025. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Ministério da Educação. (2001). Programa de Educação Física: 10.º, 11.º e 12.º anos.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed\\_fisica\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf)

## Anexo I

Tabela 6 Recursos materiais

Local	Designação	Quantidade
<b>Ginásio</b>	Espaldares	18
	Bancos suecos	2
	Trave Baixa	1
	Trave Alta	1
	Quadro Branco	1
	Plinto 8 caixas	1
	Trampolim	3
	Mini-trampolim	1
	Cavalo/Bock	1
	Espelhos	7
	Colchões de queda sem capa	3
	Colchões de queda	4
	Paralelas Simétricas	2
	Colchões	16
	Colchão Triplo	0
Colunas	2	
	Relógio	1
<b>Pavilhão Pequeno</b>	Bancos suecos	2
	Quadro Branco	1
	Mesas	1
	Cadeira	1
	Cestos de Corfebol	2
	Tabelas de Basquetebol	2
	Balizas	0
	Plinto 8 Caixas	1
	Postes Voleibol	2
	Colchoes grandes com capa	2
	Colchões azuis	13
	Postes Badminton	3
	Poste Verde Badminton	2

<b>Local</b>	<b>Designação</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Pavilhão Pequeno</b>	Poste Salto em Altura	1
	Redes de Proteção	3
	Cativa Blackout	2
	Apagador	0
	Caixote do Lixo	1
<b>Pavilhão Grande</b>	Bancos suecos	7
	Mesa	1
	Cadeira	1
	Postes de Bad (tripé)	4
	Balizas	2
	Tabelas	4
	Tabelas ...?	0
	Separadores	4
	Rede de Proteção	4
	Postes Voleibol	4
	Redes de Voleibol	2
	Postes Badminton	4
	Postes de Bad (Verdes)	0
	Placard Eletrónica	1
	Caixote do Lixo	1
Colunas	6	
<b>Arrecadação</b>	Apitos	4
	Arcos	18
	Balanças	2
	Baldes bolas de ténis	2
	Balizas de hóquei	2
	Barra fixa	1
	Barreiras Atletismo Grandes	5
	Barreiras Atletismo Médias	19
	Barreiras Atletismo muito pequenas	16
	Barreiras Atletismo Pequenas	20

<b>Local</b>	<b>Designação</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Arrecadação</b>	Bastões verdes e vermelhos + bases	6 / 6 + 6
	bola B. Carecas	7
	bola basquetebol Nível 7	9
	bola Basquetebol Nível 5	15
	bola Basquetebol Nível 6	15
	bola medicinais pequenas com peso	4
	Bola medicinal grande	1
	Bolas Basebol	3p + 1 g
	bolas basquetebol Novas por estrear nº6	15
	Bolas basquetebol Vazias	6
	Bolas de Andebol	24
	Bolas de esponja Futebol Novas	9
	Bolas de esponja Futebol Usadas	8
	Bolas de rãguebi usadas/vazias	5
	Bolas de voleibol	25
	Bolas futebol nº4	15
	Bolas futebol nº5	5
	Bolas Hóquei campo	10
	Bolas Padel + carrinho padel	1 conjunto
	Caixas de volantes Badminton	7
	Carrinhos transporte material	6
	Cavalo	2
	Cinto prende fitas tag rãguebi	18
	colchões	
	Colchoes fitness	10
	Colchões grandes	8
	Colunas	2
	Compressor	1
	Cones laranjas grandes	9
	Cones multicolor grandes	7
Cones pequenos Azuis	8	
Conjunto badminton 1 Rede e 2 raquetes	5	

Local	Designação	Quantidade
Arrecadação	Cordas	36
	Cordas plástico	17
	Cordas Skipper	14
	Discos atletismo	5
	Discos Ultimate	10
	Elástico salto em altura	1
	Elástico voleibol	4
	Elásticos TRX	4
	Escadinhas	4
	Fitas amarelas	12
	Fitas azul-claro	8
	Fitas azul-escuro	4
	Fitas castanhas	7
	Fitas métricas	1
	Fitas pretas	7
	Fitas tag rãguebi azuis	28
	fitas tag rãguebi verde	26
	fitas tag rãguebi vermelhas	0
	Fitas verde-claro	5
	Fitas verde-escuro	4
	Fitas vermelhas	8
	Marcadores Amarelo antiderrapante	33+18
	Marcadores Artengo Amarelo antiderrapante	44
	Marcadores Vermelho triangulo antiderrapante	20
	paralelas	1
	Patins	8 pares
	Patins 4 em linha	26 pares
	pesos	30
	Pinos kipsta	120
	Raquetes Badminton	51
	Raquetes de Tenis	31
	Raquetes Padel	30
Rede Voleibol	1	

Local	Designação	Quantidade
<b>Arrecadação</b>	Redes Badminton	8
	router	1
	Sticks de Hóquei Campo	11
	Sticks de Hóquei patins	23
	Taco de Basebol 3 madeira + 1 esponja	4
	testemunhos	24
	trampolim pequeno	1
	Trave grande	1
	Trave pequena	1
	Varetas voleibol	4