



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



**Relatório final de estágio pedagógico realizado na Escola
Básica e Secundária Amélia Rey Colaço no ano letivo de
2024/2025**

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de
Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Orientador:

Doutora Luíza Silva Moreira

Júri:

PRESIDENTE

Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta, investigador
auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

VOGAIS

Doutora Vanda Filipa Duarte Guerra, professora auxiliar convidada da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutora Luíza Silva Moreira, professora auxiliar convidada da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

João Guilherme Lourenço Marques Correia

2025



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



**Relatório realizado no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, com vista
à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário**

Este relatório foi realizado com base na experiência do estágio pedagógico em educação física desenvolvido na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, do agrupamento de escolas Santa Catarina, sob a supervisão do Professor Pedro Garcez e da Professora Doutora Luiza Silva Moreira, no ano letivo 2024/2025.

João Guilherme Lourenço Marques Correia

2025

Agradecimentos

À Professora Luiza Moreira, pela disponibilidade, orientação e acompanhamento constante ao longo de todo o estágio, pelo rigor, pelas sugestões construtivas e pela confiança demonstrada em cada etapa deste processo.

Ao Professor Pedro Garcez, pelo empenho, dedicação e proximidade demonstrados desde o primeiro dia, bem como pela partilha de experiências e estratégias que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus colegas de estágio, Francisco Carrilho, Frederico Mendes e Inês Gonçalves pelo apoio e pela colaboração diária, que contribuíram para o sucesso e para o prazer de todo este percurso.

Ao grupo de Educação Física da escola, pela partilha de conhecimentos, pela disponibilidade em ajudar sempre que necessário e pelo espírito colaborativo que tornaram o meu estágio mais enriquecedor.

À turma do 12.ºC, pela colaboração e espírito de entreajuda que tornaram o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e gratificante. Como lhes disse na última aula: “Talvez eu tenha sido apenas mais um professor nas vossas vidas, mas vocês foram os meus primeiros alunos e guardarei sempre recordações de cada um de vocês”.

À minha família, pelo contexto de estabilidade, apoio e valores que sempre me transmitiram, fundamentais para o meu crescimento pessoal e para a concretização deste percurso.

Por fim, à minha namorada, por ter sido o meu farol nos dias de nevoeiro, apoiando-me sempre e incentivando-me a dar o meu melhor em cada momento.

Resumo

O presente relatório de estágio pedagógico, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, reflete o percurso de formação realizado na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, durante o ano letivo de 2024/2025. Apresenta uma análise crítica e reflexiva das quatro áreas estruturantes do estágio: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Investigação e Inovação Pedagógica, Participação na Escola e Relação com a Comunidade.

Ao longo deste processo, procurei compreender e refletir sobre a complexidade da profissão docente, desenvolvendo competências pedagógicas, científicas e humanas essenciais à identidade profissional do professor de Educação Física. O estágio constituiu uma oportunidade de consolidação de saberes e de superação de desafios, através do planeamento, condução e avaliação do ensino, valorizando a autonomia e o papel ativo dos alunos.

Mais do que uma etapa avaliativa, este relatório traduz-se num processo de construção pessoal e profissional. Representa a consolidação de uma base sólida, mas também o reconhecimento de que o “cume” do ser professor permanece inacabado, em constante transformação. Este percurso permitiu-me reforçar a convicção de que ensinar é, acima de tudo, aprender continuamente, com os alunos, com os colegas e com cada experiência vivida no espaço escolar.

Palavras-chave: estágio pedagógico; educação física; reflexão pedagógica; desenvolvimento docente; identidade profissional.

Abstract

This pedagogical internship report, developed within the framework of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, reflects the training journey carried out at Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço during the 2024/2025 school year. It presents a critical and reflective analysis of the four core areas of the internship: Organization and Management of Teaching and Learning, Research and Pedagogical Innovation, School Participation, and Relationship with the Community.

Throughout this process, I sought to understand and reflect on the complexity of the teaching profession, developing pedagogical, scientific, and human competencies essential to the professional identity of a Physical Education teacher. The internship represented an opportunity to consolidate knowledge and overcome challenges through the planning, implementation, and assessment of teaching, emphasizing student autonomy and active participation.

More than an evaluative stage, this report represents a process of personal and professional development. It reflects the consolidation of a solid foundation, while acknowledging that the "summit" of being a teacher remains unfinished and in constant transformation. This experience reinforced my conviction that teaching is, above all, a continuous process of learning with students, colleagues, and through every experience lived within the school environment.

Key-words: pedagogical internship; physical education; pedagogical reflection; teacher development; professional identity.

Abreviaturas

- AEs** – Aprendizagens Essenciais
- AESC** – Agrupamento de Escolas de Santa Catarina
- ApF** – Aptidão Física
- AF** – Atividade Física
- AI** – Avaliação Inicial
- CT** – Conselho de Turma
- DE** – Desporto Escolar
- DT** – Diretor de Turma
- EBSARC** – Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço
- EE** – Encarregados de Educação
- EF** – Educação Física
- GEF** – Grupo de Educação Física
- JDC** – Jogos Desportivos Coletivos
- NE** – Núcleo de Estágio
- PAT** – Plano Anual de Turma
- PEA** – Processo de Ensino-Aprendizagem
- UAARE** – Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Abreviaturas	iv
Índice Geral	v
1. Introdução	1
2. Pedras Soltas	4
3. Caracterização do contexto	6
3.1 Agrupamento de escolas Santa Catarina e EBSARC	6
Recursos temporais, espaciais e materiais	8
3.3 O núcleo de estágio	13
3.4 Grupo de Educação Física	14
3.5 O 12.ºC	16
4. Da Base ao Cume: A Construção do Ser Professor	18
4.1 Área 1	19
4.1.1 Planeamento	20
4.1.2 Condução do Ensino	22
4.1.3 Avaliação	24
4.1.4 Plano Anual de Turma	26
4.2 Área 2	28
4.3 Área 3	30
4.4 Área 4	31
5. Nas Encostas do Saber: A Aproximação ao Cume do Ser Professor	33
5.1 Área 1	34
5.1.1 Planeamento	34
5.1.2 Condução do Ensino	37

5.1.3 Avaliação	39
5.2 Área 2	43
5.3 Área 3	45
5.4 Área 4	47
6. Transversalidade entre as Áreas do Estágio Pedagógico	49
7. Entre o Cume e o Horizonte: A infinita escalada do saber	51
Bibliografia	53
Anexos	56
Anexo A – Plano Anual de Turma	56
Anexo B – Regime de Opções (11º e 12º anos)	57
Anexo C – Diagramas Voleibol	58

1. Introdução

O Estágio Pedagógico (EP) constitui uma etapa essencial no desenvolvimento profissional, pois permite ao futuro professor vivenciar experiências reais no contexto escolar. Este processo exige uma articulação permanente entre a vertente teórica, traduzida no planeamento fundamentado das tarefas, e a vertente prática, concretizada na sua aplicação em situação de ensino.

De acordo com Amorim (2024), o EP desempenha um papel central na construção da identidade profissional em Educação Física (EF), não só como momento de aplicação prática do que se aprendeu na teoria, mas como espaço formativo determinante para internalização de valores, crenças e rotinas de docente. É uma fase que permite consolidar competências de planeamento, condução do ensino e avaliação, desenvolver capacidades de gestão da turma e dos espaços perante constrangimentos reais e, ainda, aprender a refletir criticamente sobre a prática, identificando dificuldades e delineando estratégias de melhoria (Silva, 2012).

Este relatório apresenta, de forma cronológica, reflexiva e crítica, o percurso de desenvolvimento profissional realizado no âmbito do EP, desenvolvido na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço (EBSARC), no contexto do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Ao longo da sua leitura, é possível acompanhar a minha evolução enquanto professor estagiário de EF, estruturada em torno das quatro áreas de formação definidas no Guia de Estágio (Guia de estágio pedagógico 2024).

Deste modo, este relatório tem como propósito descrever e refletir sobre as experiências formativas vivenciadas, destacando a relevância e a responsabilidade desta etapa no meu percurso de desenvolvimento profissional enquanto futuro professor de Educação Física nos ensinos básico e secundário. Cada capítulo constitui um momento significativo deste processo de formação pessoal e profissional, apresentando as reflexões que dele resultaram, enquadradas nas quatro áreas de intervenção definidas pelo Guia de Estágio Pedagógico (2024): organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1); inovação e investigação pedagógica (área 2); participação na escola (área 3); e relação com a comunidade (área 4).

O presente relatório encontra-se organizado segundo as etapas previstas no modelo por etapas (Guia de Estágio Pedagógico, 2024). Inicia-se com uma reflexão sobre o meu percurso académico, apresentada no capítulo 2, intitulado “Pedras Soltas”, onde são

descritas as escolhas, os obstáculos e os processos de superação que marcaram um caminho inicialmente percebido como uma longa pirâmide a construir. O capítulo 3, “Caracterização do contexto”, procura enquadrar o Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (AESC) e a EBSARC, apresentando ainda o grupo de Educação Física (GEF), o núcleo de estágio (NE), o trabalho colaborativo desenvolvido, bem como as singularidades da turma do 12.º C.

Nesta construção, que entendo como um processo contínuo e progressivo, optei por recorrer à imagem de uma pirâmide. Tal como na sua edificação, também o meu percurso de estágio exigiu bases fortes e sólidas para sustentar todo o processo. No entanto, a primeira etapa foi marcada por alguma incerteza e instabilidade, correspondendo ao momento em que ainda se procura firmar o alicerce necessário. Senti a necessidade de me adaptar a múltiplos aspetos da vida escolar. Desde assumir o papel de docente em formação, organizar e planear as aulas, acompanhar o Desporto Escolar (DE), compreender as funções inerentes à direção de turma, até conhecer os alunos e integrar-me na cultura da escola, cada uma destas dimensões representou um desafio de aprendizagem e crescimento profissional. Foi um período exigente, repleto de desafios, que me obrigou a desenvolver estratégias de adaptação e a iniciar a construção da minha “base” profissional. Foi neste início que identifiquei as minhas principais dificuldades de adaptação ao contexto escolar e dei os primeiros passos no sentido de lhes dar resposta.

Na segunda etapa, já com uma base mais consistente, concentrei-me na implementação das ideias e decisões tomadas no início. Este foi o período em que surgiram os maiores desafios, mas também as soluções mais significativas e os resultados mais gratificantes, correspondendo ao erguer das primeiras camadas da pirâmide. Entre as principais dificuldades enfrentadas, destaco a gestão limitada do tempo e a diferenciação pedagógica, sobretudo na gestão simultânea de grupos com diferentes níveis de desempenho e motivação. Esta exigência obrigou-me a diversificar estratégias, ajustando tarefas e objetivos de acordo com as capacidades individuais. Também a distribuição equilibrada da atenção pela turma e o posicionamento no espaço foram aspetos que requereram especial cuidado, de modo a garantir uma supervisão eficaz e um acompanhamento próximo de todos os alunos. A observação sistemática do desempenho, aliada à gestão rigorosa do tempo durante as aulas e à necessidade de comunicar com clareza os critérios avaliativos, foram competências em contínuo aperfeiçoamento.

A terceira etapa representa o culminar deste processo, equivalente ao estreitamento da construção, quando a estrutura se apresenta mais completa e firme. É nesta fase que

extraio as conclusões de cada desafio enfrentado e identifico as ferramentas e aprendizagens que levo comigo para continuar a erguer esta pirâmide sem fim, que simboliza a formação contínua inerente à profissão docente.

O sexto capítulo, “Transversalidade entre as Áreas do Estágio Pedagógico”, pretende demonstrar de que modo as experiências vivenciadas e as competências desenvolvidas nas distintas áreas do estágio se interligaram de forma coerente e complementar, potenciando a minha evolução profissional e pessoal, bem como o progresso das aprendizagens dos alunos.

O relatório encerra, assim, com uma síntese do meu desenvolvimento profissional ao longo do estágio e com a projeção dos próximos passos a seguir numa carreira que espero sólida e promissora, sustentada pelas bases que fui consolidando ao longo deste percurso.

2. Pedras Soltas

Desde muito cedo, o desporto fez parte da minha vida, quase como uma extensão natural de quem sou. Desde cedo fui movido pela curiosidade em experimentar diferentes modalidades, tendo sido federado em dois desportos muito distintos, mas complementares: o futebol e a dança desportiva. Enquanto o futebol ensinou-me o valor do coletivo e da persistência, a dança desenvolveu em mim o rigor técnico e o sentido estético do movimento.

Apesar de ter dedicado grande parte do meu tempo a estas duas modalidades, nunca me limitei a elas. Experimentei praticamente todos os jogos desportivos coletivos, desde o basquetebol ao andebol, passando pelo voleibol e pelo futsal. Tive também contacto com desportos radicais como o skate e os patins, desportos náuticos como a natação e o *bodyboard*, e desportos de raquetas como o ténis e o badminton.

Grande parte desse estímulo veio do meu pai. Sempre foi um apaixonado por desporto e, de certa forma, passou-me esse “vício saudável” desde muito cedo. Foi ele quem me ensinou a importância de praticar diferentes modalidades, de não me limitar a um só desporto, mas de explorar todas as formas de movimento e desafio. Essa diversidade de experiências acabou por me dar uma bagagem motora muito ampla. Além disso, cresci lado a lado com alguém que era, literalmente, o meu reflexo, o meu irmão gêmeo. Ter um gêmeo é viver constantemente com uma referência, um espelho e um companheiro de competição. A comparação era inevitável, mas também foi o que nos fez crescer. Competíamos em tudo, quem corria mais rápido, quem fazia mais golos, quem aprendia primeiro um novo movimento, mas o mais bonito era o momento em que, percebendo que o outro tinha dificuldades, ajudávamo-nos mutuamente. Talvez tenha sido aí que nasceu, de forma inconsciente, a minha vocação para ensinar. A vontade de ajudar o outro a progredir, de o ver melhorar, sempre me trouxe satisfação. Hoje percebo que esse impulso foi o primeiro passo na construção da minha identidade como professor.

Durante o ensino secundário, aconteceu o verdadeiro “clique”. Tive uma professora de Educação Física que me marcou profundamente. Via em mim um potencial especial para ensinar e começou a envolver-me nas suas aulas como agente de ensino. Ajudava os colegas nas diferentes modalidades e cheguei, inclusive, a orientar pequenas sessões de dança para a turma. Foi nessa altura que percebi, com uma certeza difícil de explicar, que era aquilo que queria fazer para o resto da minha vida. Sentia-me verdadeiramente

realizado ao perceber que o meu contributo ajudava os outros a aprender e a superar-se. Era mais do que o gosto pelo desporto, era o gosto por ensinar através do desporto.

Quando chegou o momento de escolher o meu percurso académico, não tive dúvidas: a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) era o meu grande objetivo. Sempre a vi como uma referência de excelência no ensino do movimento humano e um espaço onde poderia aprofundar o meu conhecimento sobre o corpo, o treino e a pedagogia. Lembro-me bem das primeiras aulas na licenciatura em Ciências do Desporto, quando os professores perguntavam o que cada um de nós se via a fazer dali a três ou cinco anos. Muitos hesitavam, mas eu sempre tive a resposta pronta: queria ser professor de Educação Física. Via a licenciatura como um caminho necessário, uma fase de preparação que me daria as ferramentas e o conhecimento para concretizar essa ambição.

Após concluir a licenciatura, decidi continuar a minha experiência prática do estágio da licenciatura, seguindo pela carreira de treinador de futebol. Era uma forma de voltar às minhas origens, de retomar uma paixão antiga, mas também de continuar a ensinar. Escolhi a especialidade de treino desportivo na licenciatura precisamente por acreditar que o treinador, tal como o professor, é um educador, alguém que orienta, motiva e forma. No entanto, o desejo principal de envergar pelo ambiente escolar e de trabalhar no contexto educativo nunca me abandonou. Assim, o passo seguinte foi natural: ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Foi neste mestrado que todo o meu percurso começou a fazer sentido. As experiências anteriores, as competições, os treinos e o ensino informal, começaram a encaixar-se como os blocos de uma pirâmide. E foi no Estágio Pedagógico que essas “pedras soltas” se juntaram definitivamente. O início foi marcado por um misto de entusiasmo e receio, o entusiasmo de finalmente estar no papel de professor, e o receio natural de ser colocado à prova, de testar na prática tudo aquilo que aprendi ao longo dos anos.

Hoje, olhando para trás, percebo que cada uma dessas “pedras soltas”, as experiências, as pessoas, os desafios e as conquistas, foram fundamentais para construir o caminho que me trouxe até aqui. Cada etapa do meu percurso, por mais diferente que parecesse, contribuiu para formar não apenas o profissional, mas também a pessoa que sou. O desporto foi sempre o meu fio condutor, mas foi o ensinar que lhe deu sentido. E é nesse cruzamento entre paixão, movimento e educação que encontro a verdadeira essência da minha vocação.

3. Caracterização do contexto

A escola não se limita ao espaço físico da sala de aula, que no contexto da Educação Física corresponde ao pavilhão ou aos espaços exteriores. Em concordância, Martins e Viana (2013) argumentam que a escola deve ser entendida para além do seu papel enquanto espaço de educação formal, sendo igualmente um ambiente de convivência, multiculturalidade, diálogo e gestão de conflitos. Assim, torna-se imprescindível considerar todos os membros da comunidade educativa (alunos, professores, encarregados de educação e pessoal não docente) na construção de um ambiente escolar mais equitativo, propício à inclusão e ao sucesso educativo de todos. É fundamental considerar todos os elementos que a rodeiam, como a cultura, as crenças religiosas e os contextos socioculturais dos alunos, pois estes influenciam significativamente o processo educativo. Nesse sentido, Sousa e Sarmento (2010) reconhecem que o sucesso educativo depende de uma ação articulada entre todos estes fatores educativos.

Neste contexto, e com o intuito de enquadrar o ambiente onde se desenvolveu o estágio pedagógico, o presente capítulo descreve os diferentes níveis que compõem o contexto escolar. Inicia-se com a caracterização do AESC, destacando a sua estrutura organizacional e principais projetos em curso. Segue-se a apresentação da EBSARC, evidenciando os recursos espaciais, temporais e materiais disponíveis e a sua relevância para a lecionação da disciplina de Educação Física. Por fim, é realizada a contextualização do Grupo de Educação Física (GEF), do núcleo de estágio e da turma acompanhada ao longo do ano letivo, abordando a sua composição, características socioculturais e motivações, de modo a proporcionar uma visão global e integrada do meio onde decorreu a prática pedagógica.

3.1 Agrupamento de escolas Santa Catarina e EBSARC

De acordo com o Decreto-Lei (DL) n.º 75/2008, de 22 de abril, o Regulamento Interno e o Projeto Educativo do Agrupamento são instrumentos de autonomia de todos o agrupamento de escolas e escolas não agrupadas. A leitura destes documentos permitiu-me ter uma visão-geral do que se avizinhava, mas foi o dia a dia na escola que me permitiu entender a realidade onde estive inserido.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2022/2025, p.4), a Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço é a sede do Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, que também possui o Jardim de Infância José Martins, Jardim de Infância Roberto Ivens,

Escola Básica Armando Guerreiro, Escola Básica D. Pedro e Escola Básica João Gonçalves Zarco. Desde 2013, o Agrupamento está inserido na União de Freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz-Quebrada/Dafundo, uma zona cuja elevada densidade populacional se deve, em grande medida, à sua proximidade e facilidade de acesso à cidade de Lisboa.

O Agrupamento de Escolas de Santa Catarina disponibiliza uma oferta educativa diversificada e enriquecedora, com várias atividades complementares e projetos transversais que visam o desenvolvimento integral dos alunos. Destacam-se iniciativas desde o 1.º ciclo, como "Saber Estar" e Filosofia para Crianças, passando pela área de Projeto no 2.º e 3.º ciclos, até à integração da nataçãõ no currículo do 12.º ano.

Entre os diversos projetos e clubes dinamizados pelo Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, merece especial destaque o Clube Fitnessschool, uma iniciativa inovadora e, até então, inédita na minha experiência enquanto aluno e agora professor estagiário. Esta estrutura disponibiliza gratuitamente um espaço de trabalho de ginásio, devidamente equipado, acessível não só aos alunos, mas também a professores e estagiários, com o objetivo de promover hábitos de vida saudáveis, combater o sedentarismo e melhorar a aptidão física (ApF).

Esta iniciativa revelou-se particularmente enriquecedora, não apenas por fomentar o bem-estar físico, mas também por constituir um espaço de decompressão mental, permitindo o equilíbrio entre as exigências do quotidiano escolar e a necessidade de autocuidado. Ao longo do estágio, tive a oportunidade de frequentar este espaço em conjunto com colegas estagiários e observar também a sua utilização por parte de professores e alunos, inclusive alguns sinalizados pelos docentes de Educação Física como beneficiários diretos desta oferta complementar. A existência de um projeto desta natureza, que alia educação, saúde e bem-estar num mesmo espaço, evidencia a preocupação do Agrupamento em proporcionar condições reais e práticas para uma educação integral, reforçando a ideia de que a escola deve ser também um lugar de promoção da saúde física e mental.

A nível desportivo, o Agrupamento é um dos agrupamentos do país que integra uma Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE), dada a sua proximidade ao Centro de Alto Rendimento do Jamor. Esta unidade visa assegurar uma articulação eficaz entre o agrupamento, os encarregados de educação, as federações desportivas e respetivos agentes, o município e demais entidades envolvidas. O objetivo é garantir a conciliação bem-sucedida entre o percurso escolar e a prática desportiva dos

alunos/atletas do ensino básico e secundário que integrem o regime de alto rendimento, as seleções nacionais ou que revelem elevado potencial desportivo (Direção-Geral da Educação, n.d.).

Até ao início deste estágio, desconhecia a existência da UAARE enquanto estrutura de apoio a alunos/atletas de alto rendimento. Enquanto ex-atleta de alta competição durante o ensino básico e secundário, recordo que a gestão do tempo era extremamente exigente, com os dias organizados ao minuto para conseguir conciliar os treinos e competições com as exigências escolares. Reconheço, por isso, o valor significativo desta unidade no apoio à conciliação das vertentes académica e desportiva, permitindo aos alunos desenvolverem ambos os percursos com maior equilíbrio e sucesso. Durante o estágio, tive ainda o privilégio de acompanhar cinco alunos integrados na UAARE, pertencentes à turma onde decorriam as minhas intervenções.

Especificamente na EBSARC, o Diretor, com percurso docente ligado à Educação Física, sempre demonstrou um elevado apreço pelas dinâmicas associadas à atividade física e desportiva, valorizando e promovendo iniciativas neste domínio. Uma das mais relevantes foi a organização de encontros desportivos semanais entre professores e alunos, concretizados em jogos de futsal às quartas-feiras. Em cada sessão, uma equipa de docentes defrontava uma turma diferente, proporcionando momentos de convívio, desafio e partilha intergeracional. Para além do impacto positivo na motivação e integração dos alunos, esta atividade reflete uma liderança participativa e próxima, na qual o Diretor se posiciona como elemento ativo e acessível, reforçando o sentimento de pertença à escola.

Este tipo de envolvimento constitui um exemplo prático de como a liderança escolar pode influenciar positivamente a cultura organizacional, promovendo o bem-estar físico e mental e a participação da comunidade educativa, princípios centrais na formação integral dos alunos e particularmente relevantes para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física.

Recursos temporais, espaciais e materiais

A EBSARC, no ano letivo 2024/2025, adotou um calendário trimestral, iniciando as atividades a 16 de setembro de 2024 e terminando a 6 de junho de 2025. Esta organização divide o ano escolar em três períodos: o primeiro, com 14 semanas; o segundo, com 12 semanas; e o terceiro, apenas com 7 semanas.

Tendo vivenciado esta realidade, considero que a divisão por trimestres apresenta limitações significativas quando comparada à organização semestral, já implementada em várias escolas. O primeiro período, pela sua curta duração, torna-se insuficiente para conhecer os alunos, realizar a avaliação inicial, lecionar novos conteúdos e, simultaneamente, atribuir uma classificação justa e fundamentada no desenvolvimento efetivo das aprendizagens. Na prática, o peso atribuído ao diagnóstico e prognóstico da avaliação inicial é desproporcionado, pois não existe tempo suficiente para consolidar os conteúdos.

Além disso, a própria comunidade educativa tem apontado críticas a esta organização. Como refere Filinto Lima, presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas, “todos os professores se queixam da pequenez do terceiro período letivo, que não dá para nada” (Lusa, 2016).

Desta forma, considero que uma organização escolar em regime semestral apresenta mais benefícios, principalmente uma maior harmonia na gestão das avaliações. Ao invés de momentos avaliativos mais frequentes, como acontece no modelo trimestral, os semestres permitem um intervalo mais alargado entre provas, o que dá aos professores a oportunidade de explorar os conteúdos de forma mais aprofundada e de acompanhar com maior proximidade o percurso de aprendizagem dos alunos. Esta estrutura contribui também para reduzir a sobrecarga de avaliações sumativas, favorecendo um processo de avaliação mais contínuo e formativo.

No caso da minha turma de 12.º ano, o horário incluía duas aulas semanais, uma à terça-feira com a duração de 100 minutos e outra à quinta-feira com 50 minutos. Relativamente a esta divisão do tempo de aula, considero que a organização em blocos de 100 e 50 minutos se revelou bastante útil, sobretudo na primeira metade do ano letivo. Esta estrutura permitiu-me realizar uma avaliação inicial mais sólida e completa, uma vez que dispunha de períodos mais longos para observar os alunos e recolher dados de forma consistente.

A distinção entre os dois tipos de aulas (100 e 50 minutos) refletiu-se naturalmente no planeamento e na gestão pedagógica. Nas aulas de maior duração, de 100 minutos, privilegiava a introdução de novos conteúdos, explorando-os de forma mais aprofundada e assegurando um tempo adequado para a prática efetiva. Já nas aulas de 50 minutos, a opção recaiu maioritariamente na consolidação dos conteúdos previamente trabalhados, funcionando como uma continuidade pedagógica da aula anterior, sempre que as matérias

o permitiam. Esta estratégia contribuiu para dar mais coerência ao processo ensino-aprendizagem (PEA).

No entanto, a partir da segunda metade do ano letivo, a aula de 50 minutos foi dedicada exclusivamente à leção da matéria de natação, o que alterou de forma significativa o meu planeamento. Esta reorganização condicionou a forma como distribuía os conteúdos das restantes matérias, já que passei a ter apenas uma aula semanal de 100 minutos disponível para o seu desenvolvimento. Assim, a seleção das atividades e até do material a utilizar teve de ser cuidadosamente pensada, privilegiando exercícios que otimizassem o tempo útil de prática e que fossem adequados ao espaço e ao número reduzido de momentos de intervenção por semana.

Em síntese, apesar de reconhecer as vantagens desta divisão nos primeiros meses, sobretudo na fase de avaliação inicial e introdução de conteúdos, considero que a atribuição da aula de 50 minutos à natação acabou por limitar a diversidade de matérias a abordar, aumentando o desafio na gestão curricular e no planeamento. Em cada etapa, irei descrever e refletir sobre as estratégias utilizadas para ultrapassar este obstáculo. Com base na minha experiência e em concordância com o meu colega de estágio, que enfrentou a mesma adversidade, concluímos que não seria necessário um número tão elevado de aulas para cumprir os objetivos definidos no plano plurianual da matéria de natação.

No que diz respeito aos recursos materiais, a EBSARC demonstrou uma grande diversidade e qualidade de equipamentos, tanto para as aulas de Educação Física como para os treinos do DE, constituindo um apoio essencial ao trabalho pedagógico. Um exemplo evidente do cuidado da escola com este aspeto é a distinção entre o material destinado ao uso nos espaços exteriores e aquele reservado aos espaços interiores. No caso específico dos grupos-equipa de voleibol, existe ainda uma separação entre as bolas utilizadas nos treinos de DE e as destinadas às aulas de Educação Física, assegurando que cada contexto dispõe de recursos adequados. Para além da variedade, destaca-se também a organização e manutenção regular dos materiais, o que contribui para a sua durabilidade e para a qualidade das práticas desenvolvidas.

Ao longo do estágio, percebi que esses recursos nunca constituíram um entrave ao desenvolvimento das atividades, antes possibilitaram a criação de múltiplas situações de aprendizagem em diferentes contextos e a sua adaptação às características espaciais e necessidades dos alunos.

Ainda assim, há sempre espaço para melhoria dos recursos materiais. Durante a semana de 9 a 13 de dezembro, o núcleo de estágio (NE) promoveu aulas conjuntas com

o objetivo de fomentar a inclusão social, através da prática de modalidades adaptadas e paralímpicas. Contudo, como a escola não dispunha do material necessário, foi necessário recorrer à FMH para a sua requisição. A minha sugestão não passa por dotar a escola de todos os equipamentos específicos destas modalidades, mas sim por investir em alguns recursos básicos, como um conjunto de Boccia e uma bola de goalball, de forma a proporcionar aos alunos a oportunidade de experimentar realidades diferentes e sensibilizá-los para a diversidade no desporto.

Quanto aos recursos espaciais, a EBSARC dispõe de quatro espaços principais para a leção da disciplina de Educação Física, dois espaços interiores e dois espaços exteriores. Durante o segundo semestre, tendo ficado responsável por uma turma do 12.º ano, foi ainda possível usufruir, todas as quintas-feiras, da piscina do Jamor para o desenvolvimento da unidade didática de natação, o que constituiu uma mais-valia significativa para os alunos.

O principal espaço interior corresponde ao pavilhão desportivo da escola, o qual é dividido em duas metades iguais, permitindo a utilização simultânea por duas turmas. Para além do pavilhão, existem dois espaços alternativos para a leção de Educação Física, o “Haja-Saúde”, um miniginásio utilizado maioritariamente para a realização dos testes FITescola e a sala de exercício Fitnesschool, destinada principalmente às turmas do ensino secundário, equipada com material diversificado que promoveu um contacto mais direto com componentes ligadas à condição física dos alunos.

Os espaços exteriores, denominados E1 e E2, apresentam características distintas, o E1 possui dois campos reduzidos de basquetebol, dispostos perpendicularmente a um campo de futsal, além de uma caixa de areia, utilizada para os conteúdos de atletismo, como o salto em comprimento e lançamento do peso. Este espaço também integra dois corredores de atletismo, o que o torna essencial para o desenvolvimento do conteúdo de velocidade (40m). Foram igualmente lecionadas neste espaço as matérias de futebol, andebol e basquetebol.

O E2 permite a montagem de dois campos de basquetebol e até três campos de voleibol, sendo um deles reduzido. Neste espaço, foram lecionadas principalmente as matérias de basquetebol e voleibol.

Apesar da escola disponibilizar colchões que possibilitariam a realização de ginástica acrobática e de solo nos espaços exteriores, a utilização destes locais não era aconselhável, dado que o piso abrasivo poderia comprometer a segurança dos alunos. Da

mesma forma, a matéria de badminton não podia ser lecionada no exterior, devido às condições de vento.

Destaco a utilização, por parte da EBSARC, do *roulement*, que organizou a rotação dos espaços a cada duas semanas, o que permitiu uma distribuição equilibrada dos recursos entre as turmas. A sua utilização foi uma experiência particularmente enriquecedora para mim, pois facilitou-me o planeamento das aulas e etapas, permitindo ter mais intencionalidade no ensino. Mesmo assim, em dias de aula no exterior, quando as infraestruturas da escola não ofereciam condições para lidar com fatores climáticos adversos, como a chuva, o NE preparou planos alternativos para garantir que os alunos não ficassem sem atividade.

Um exemplo ocorreu quando, devido ao mau tempo, não foi possível utilizar o espaço exterior atribuído. Nessa situação, recorri ao Fitnessschool, onde desenvolvi sessões focadas na avaliação e melhoria da condição física, assim como a aplicação de alguns testes do FITescola.

O facto de já ter um planeamento alternativo estruturado para este espaço revelou-se fundamental, pois possibilitou uma transição rápida e eficiente, sem comprometer o tempo útil de prática dos alunos. Embora esta solução tenha funcionado, reconheço que nem sempre vai ao encontro das necessidades imediatas da turma. A resposta ideal, ainda que dispendiosa para a escola, seria a construção de coberturas que permitissem a prática em espaços exteriores mesmo em dias de chuva. Não sendo possível, a alternativa mais realista continua a ser a elaboração de planos de contingência adaptados a cada contexto.

Além disso, houve situações em que, para otimizar o uso dos espaços interiores, organizei em conjunto com uma colega sessões integradas entre duas turmas do 12.º ano. Esta estratégia, que é incentivada pelo diretor da EBSARC, não só enriqueceu a experiência dos alunos, permitindo-lhes interagir e aprender em contextos diferentes, como também proporcionou momentos de cooperação e partilha de conhecimentos. Por outro lado, para mim, estagiário, foi uma excelente oportunidade de trabalhar em equipa, experimentar diferentes metodologias e observar a resposta dos alunos em contextos mais diversificados.

Ao refletir sobre a minha experiência de estágio, reconheço que o sistema de rotação das instalações foi determinante para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e para a compreensão do planeamento das aulas, evidenciando a importância de rentabilizar ao máximo os espaços disponíveis na escola. Esta dinâmica reforçou a minha capacidade de planear em função da rotatividade dos

espaços, contribuindo de forma significativa para a minha formação enquanto professor e preparando-me para responder às necessidades e interesses dos alunos em contextos distintos.

Aprendi igualmente a importância de antecipar cenários imprevistos e de dispor de planos alternativos que assegurassem a continuidade das aulas, independentemente das condições externas. Contudo, reconheço que, em algumas situações, essa alternativa poderia condicionar as aprendizagens dos alunos, uma vez que, por vezes, era necessário recorrer a matérias que não correspondiam às prioridades pedagógicas daquele momento.

3.3 O núcleo de estágio

O núcleo estágio foi constituído por mim e por outros três professores estagiários, bem como os orientadores de escola e universidade, professores Pedro Garcez e Luiza Moreira, respetivamente.

Ao longo do meu percurso académico, que inclui a Licenciatura em Ciências do Desporto e o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, a constituição do grupo de trabalho manteve-se praticamente inalterada. Embora tenham existido pequenas alterações pontuais ao longo destes cinco anos de formação, o núcleo do grupo manteve-se coeso, contando sempre com a minha presença e do meu colega Frederico Mendes. Este fator tornou-se um elemento distintivo do nosso trajeto académico e, por essa razão, foi decisivo no momento de escolher a escola de estágio. A nossa única exigência era de permanecer juntos enquanto grupo de estágio. Independentemente das opções disponíveis, a prioridade foi sempre manter esta “dupla académica” unida, o que se revelou determinante para o nosso desempenho ao longo do Estágio Pedagógico.

A nossa capacidade de trabalho, responsabilidade e cooperação foi algo que sempre nos caracterizou ao longo do nosso percurso. Características que foram essenciais para enfrentar os desafios que o estágio nos proporcionou. O quotidiano na escola caracterizou-se por um ambiente de amizade e entajuda mútua entre todos os intervenientes. Foram várias as ocasiões em que realizámos situações de ensino simulado, não apenas entre nós, estagiários, mas também com a participação do orientador da escola, cujo apoio foi fundamental para o nosso desenvolvimento. Este acompanhamento próximo e construtivo contribuiu de forma significativa para o aperfeiçoamento das nossas competências pedagógicas, permitindo-nos evoluir na planificação, condução e reflexão sobre as práticas de ensino.

Ao longo de todo o ano letivo, a partilha estabelecida tanto entre orientadores e professores estagiários, como entre os próprios estagiários, revelou-se essencial para o progresso do processo formativo. Esta troca de experiências ocorreu não apenas em momentos de conversa informal, mas também nas produtivas reuniões de estágio e na disponibilização de documentos e materiais de apoio. Este intercâmbio constante de ideias e estratégias contribuiu de forma significativa para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, permitindo uma abordagem mais eficaz e ajustada às necessidades dos alunos.

3.4 Grupo de Educação Física

O GEF inserido no departamento de expressões, foi composto por 8 docentes especializados em diferentes áreas da EF, desde a área de treino desportivo como o triatlo, o atletismo ou o basquetebol, até à área de exercício e saúde. Estes professores pertencem aos grupos de recrutamento 260 e 620 e a maioria pertencem ao quadro permanente do agrupamento, o que facilitou a consolidação de um trabalho cooperativo sustentável, facilitando a coesão do grupo de ano para ano.

Tendo em conta estas especificidades, as oportunidades de partilha e colaboração dentro do GEF revelaram-se fundamentais para o enriquecimento do nosso repertório de conhecimentos. Ao longo do estágio, foram promovidos momentos de troca de experiências e saberes, nos quais se discutiram formas de organização das aulas, exercícios e estratégias pedagógicas relevantes para a melhoria das práticas docentes.

Essa partilha ocorreu de forma bidirecional: não apenas dos professores mais experientes para os estagiários, mas também no sentido inverso. Recordo, inclusive, uma observação feita por um dos docentes do grupo, que destacou a importância dos estagiários na escola, referindo que estes “trazem consigo a teoria mais atual, o que contribui para a atualização dos professores mais antigos”.

Refletindo sobre esta dinâmica, em concordância com Duarte (2022) considero que a criação de sessões de formação interna, promovidas pelo próprio GEF, poderia ser uma mais-valia para todos os elementos do grupo, potenciando um desenvolvimento profissional contínuo e colaborativo.

As reuniões do Grupo de Educação Física (GEF) realizaram-se com uma frequência média de duas a três por semestre, constituindo momentos importantes de partilha e alinhamento coletivo. Nessas sessões, foram debatidos diversos assuntos, entre os quais

se destacaram a coerência na avaliação entre docentes, a organização dos torneios, as condições materiais disponíveis e o planeamento das atividades a desenvolver ao longo do ano. Um dos tópicos mais recorrentes foi o Plano Anual de Atividades (PAA), que exigiu um trabalho conjunto de articulação e preparação de eventos.

Nas primeiras reuniões, a avaliação foi um dos temas centrais, permitindo esclarecer dúvidas e uniformizar práticas, de modo a garantir que todos os professores seguiam os mesmos critérios de classificação. Esta uniformidade revelou-se essencial para assegurar a justiça e a transparência do processo avaliativo. A existência de critérios partilhados é um dos elementos centrais para que o PEA favoreça o desenvolvimento académico dos alunos (Costa et al., 2013)

A integração no GEF decorreu de forma bastante natural, em grande parte devido à disponibilidade e espírito colaborativo dos professores que o integram. O facto de a maioria pertencer ao quadro permanente da escola facilitou significativamente este processo, uma vez que possuem um profundo conhecimento do funcionamento da instituição e das suas dinâmicas internas. A partilha constante de experiências, saberes e estratégias pedagógicas contribuiu para uma adaptação mais rápida e segura ao contexto escolar. Estar inserido num grupo coeso, experiente e sempre disponível para apoiar foi determinante para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me compreender melhor a cultura da escola.

A experiência de integração e colaboração no seio do GEF permitiu-me compreender de forma prática e vivida o verdadeiro impacto do trabalho colaborativo na qualidade do ensino, tal como defendem Costa et al. (2013). A partilha constante de ideias, estratégias e experiências entre professores, revelou-se fundamental para garantir uma uniformidade pedagógica e uma coerência nas práticas de ensino e avaliação.

Ao longo do estágio, percebi que o trabalho coletivo não apenas minimiza as diferenças individuais entre docentes, mas também enriquece a ação pedagógica de cada professor. As reuniões, discussões e momentos informais de partilha transformaram-se em verdadeiras oportunidades de aprendizagem, onde as experiências dos professores mais experientes se cruzaram com a visão mais atual dos estagiários. Essa dinâmica colaborativa permitiu alinhar procedimentos, ajustar critérios e melhorar a consistência do ensino, favorecendo, em última instância, o envolvimento e a motivação dos alunos, tal como sublinham Marques e Carreiro da Costa (2015).

3.5 O 12.º C

No ano letivo de 2024/2025, tive o privilégio de lecionar a turma do 12.º C. Era uma turma do curso científico-humanístico, na área das ciências e tecnologias. Era inicialmente constituída por 24 alunos, tendo-se juntado mais um no final do 1.º período. A média de idades no início do ano letivo era de 17,08 anos. Todos os alunos estavam inscritos na disciplina de Educação Física, e a turma apresentava duas retenções, embora não na disciplina em questão. Do total, 18 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Relativamente à nacionalidade, 22 alunos eram portugueses, 1 brasileiro e 1 espanhol. A maioria frequentava já a EBSARC no ano letivo anterior, com exceção de dois alunos.

Cinco alunos integravam a UAARE: dois na modalidade de triatlo, um no atletismo (salto em comprimento), um na ginástica rítmica e um na natação. Foi altamente construtivo observar as estratégias que cada aluno usou para conciliar da melhor forma a escola e a sua vocação. Além disso, aproveitei o que cada um poderia oferecer de melhor à turma, usando-os como agentes de ensino nos momentos de demonstração nas instruções.

A principal dificuldade que identifiquei e que se confirmou após o “estudo de turma”, relacionava-se com o relacionamento interpessoal entre os alunos. Era evidente a existência de grupos distintos, provenientes de turmas do ano letivo anterior. Uma das estratégias que utilizei consistiu em recorrer a alunos que conseguiam servir de ponte entre os diferentes grupos. A turma revelou-se bastante compreensiva com o meu processo de estágio. Não ocorreram comportamentos significativamente desviantes, o que me permitiu confiar plenamente neles e implementar atividades com maior grau de autonomia e cooperação. As diferenças de competência motora dentro da turma foram aproveitadas como oportunidades para promover o apoio entre pares. Estratégias que de igual forma contribuíram para reduzir as barreiras relacionais entre os grupos.

No que respeita à continuidade dos estudos, a maioria dos alunos demonstrava interesse em ingressar no ensino superior. Embora alguns ainda não tivessem decidido qual profissão pretendiam seguir, foram mencionadas áreas como engenharia, saúde, academia militar, biologia e arquitetura. Tratava-se de uma turma empenhada, que se preocupava com a sua classificação na disciplina de Educação Física, o que se refletia num maior foco e dedicação às tarefas propostas.

Para conhecer melhor a turma, tornou-se essencial elaborar o Plano Anual de Turma (PAT), com o objetivo de compreender tanto o perfil coletivo como as particularidades individuais dos alunos. A caracterização individual foi inicialmente

realizada na aula de apresentação da disciplina, através da ficha biográfica preenchida pelos alunos sob orientação da diretora de turma, o que me permitiu conhecê-los pessoalmente e compreender as dinâmicas do grupo. Segundo Pires (2015), conhecer o “ponto de partida” dos alunos, os seus conhecimentos prévios, crenças e percepções, ajuda o professor a planear de forma mais completa e ajustada as suas aulas.

Além disso, de 21 a 29 de novembro, realizei um questionário sociométrico em formato físico, durante a aula de Educação Física, com o objetivo de avaliar as dimensões socio afetiva, educativa e lúdico-desportiva. De forma geral, os alunos encaram a escola como um espaço de aprendizagem e interação social. As disciplinas favoritas variavam bastante, incluindo Educação Física, Matemática e Química. Por outro lado, as disciplinas que relataram maior dificuldade foram Português, Física e Filosofia. Outro fator que os alunos reconhecem como fundamental no seu percurso académico é o professor, tanto para o sucesso ou insucesso escolar. Sobre a prática de atividade física, apenas três alunos afirmaram não praticá-la, enquanto a maioria indicou fazê-lo três ou mais vezes por semana. Em consonância com o Currículo Nacional de Educação Física (2021), é essencial identificar os perfis individuais dos alunos. Este conhecimento coletivo e individual da turma permitiu-me definir e implementar estratégias de intervenção pedagógica adequadas, tanto no PEA como na organização das tarefas e grupos de aula.

Ao olhar para trás e reviver todos os momentos que partilhei com os “meus” alunos, tenho a certeza de que não poderia ter desejado melhor turma para enfrentar o desafio do ano de estágio. A palavra que melhor define a relação que estabeleci com o 12.º C é “cooperação”. Sei que os ajudei a concluir o ensino secundário com sucesso e que, simultaneamente, eles me auxiliaram no início da minha carreira docente. Por ser relativamente próximo em idade, consegui criar empatia e uma ligação natural com os alunos. Conversava com eles sobre temas atuais, partilhava opiniões e, nos intervalos, aproveitava para os conhecer melhor. Preocupei-me em saber quais eram os seus interesses futuros e como estavam a decorrer as restantes disciplinas ao longo do ano. Estes momentos contribuíram para consolidar laços de confiança e cooperação. Esforcei-me, ao longo de todo o estágio, para que cada aluno reconhecesse o meu papel enquanto professor, mas, simultaneamente, se sentisse valorizado, ouvido e integrado no grupo.

4. Da Base ao Cume: A Construção do Ser Professor

O início do estágio representou para mim o início da construção de uma pirâmide. Tal como os antigos construtores egípcios, para alcançar o cume, seria necessário assentar bases sólidas e firmes. Cada bloco corresponderia a um passo do processo, e no caso do estágio, a construção de uma base sólida representava conhecer a escola, compreender o contexto, integrar-me na comunidade escolar e, sobretudo, descobrir a turma com a qual iria trabalhar.

As dúvidas eram muitas: como seria o comportamento dos alunos? Que níveis de empenho e desempenho iria encontrar? Quais os desafios que se iriam erguer no caminho? Tal como nas pirâmides, cada camada exigiria planeamento, dedicação e paciência. Percebi, desde o primeiro contacto, que a diversidade seria a principal característica da turma, diferentes personalidades, ritmos e objetivos e que não existiria uma fórmula única para os desafios que viriam.

De forma a apresentar como se constituiu a construção da minha base da pirâmide, o presente capítulo terá análises e reflexões sobre as primeiras semanas do meu estágio. Um período que simboliza o primeiro contacto com o contexto do estágio, a adaptação à escola, ao grupo de Educação Física, ao desporto escolar, à direção de turma e por fim, e mais importante, à turma e tudo o que envolva os processos de planeamento, condução e avaliação.

A área 1 representou os alicerces iniciais desta construção, exigindo a necessidade de compreender e conciliar as características da etapa AI, com as particularidades transversais a todas as etapas: o planeamento, condução e avaliação. Foi fundamental definir a lecionação das aulas em função dos recursos espaciais, temporais e materiais existentes, e, ainda, das matérias a abordar, visto ter sido um dos principais desafios encontrados. Foi necessário estabelecer e consolidar rotinas de organização e desenvolver normas de funcionamento da aula, pilares fundamentais para sustentar o resto percurso.

Sobre a área de investigação e invocação pedagógica (área 2), aplicada à realização de um projeto de investigação-ação, foi necessário conhecer bem o contexto de estágio e debater com os orientadores os possíveis problemas identificados.

Na área 3, dedicada ao DE, foi necessário compreender e adaptar-me à estrutura organizativa dos treinos de voleibol, a forma de trabalhar e as estratégias adotadas pelo

professor responsável. Além disso, foi essencial identificar o nível das alunas, estabelecer regras de funcionamento do treino e criar rotinas de treino.

Por sua vez, a área relação com a comunidade (área 4) trouxe-me um novo desafio, o papel de diretor de turma. Conhecer as características individuais dos alunos, compreender as suas necessidades e desejos foi crucial, contribuindo para o seu desenvolvimento. Participar em reuniões do conselho de turma (CT) e desempenhar tarefas administrativas, como a gestão de faltas, permitiram-me explorar uma nova dimensão do ser professor, mais próxima e humana.

Assim, este capítulo simboliza a base da minha pirâmide profissional, construída com esforço, adaptação e desenvolvimento contínuo. Cada experiência, desafio e conquista representam blocos cuidadosamente colocados, que sustentam não só o presente, mas também a futura consolidação da minha identidade como docente.

4.1 Área 1

Tudo começou numa sala de aula. Entrei antes dos alunos para verificar se os dispositivos tecnológicos funcionavam corretamente e aguardei a sua chegada. Alguns foram chegando mais cedo e questionando se o momento que se avizinhava seria, de facto, a minha apresentação enquanto professor estagiário. Achei curioso, sobretudo porque, minutos antes, uma assistente operacional abordou-me no acesso à sala, referindo que não deveria utilizar aquelas escadas, pois eram de uso exclusivo dos professores. Assim, logo no primeiro contacto com a comunidade escolar, quer com os alunos, quer com o pessoal não docente, senti o meu estatuto de professor colocado à prova.

Estes dois acontecimentos reforçaram a necessidade de assumir, desde cedo, uma postura firme na aula de apresentação. Sempre considerei o meu estilo de intervenção como tendencialmente assertivo, algo influenciado tanto pelos anos de experiência como treinador de futebol como pela educação recebida no seio familiar. A minha postura, frequentemente caracterizada como mais “militarizada”, sempre me ajudou a gerir os comportamentos e a manter o foco nas tarefas propostas. No EP, essa mesma postura terá contribuído para que os episódios de comportamento fora da tarefa fossem, felizmente, raros.

Na aula de apresentação, optei por conceder cinco minutos de tolerância antes de fechar a porta e dar início. Reconheço que esta decisão possa ter sido interpretada como autoritária para um primeiro contacto, mas o meu objetivo foi marcar presença e transmitir a importância da pontualidade e do cumprimento das regras. Esta preocupação com o

início atempado das aulas procurei inculir desde cedo, para que os alunos a interiorizassem como parte da rotina ao longo de todo o ano letivo. A minha postura inicial, pode ser vista como uma forma de recorrer a um estilo de liderança diretivo, que, segundo Cruz et al. (2014), é útil para acelerar a criação de um clima de trabalho organizado e disciplinado.

Cruz et al. (2014), defendem que o professor deve assumir o papel de líder, utilizando diferentes estilos de liderança em função do contexto. Com o decorrer do ano letivo, tive o cuidado de ir adaptando a minha postura em sala de aula, pois a turma apresentou bastante autonomia. É fundamental o professor ter a capacidade de ser um líder pedagógico, não apenas um transmissor de conteúdos, capaz de equilibrar a firmeza e motivação dos seus alunos. A autoridade não deve ser entendida apenas como imposição, mas como forma de criar condições para o sucesso da aprendizagem (Cruz et al., 2014).

E assim, iniciei a base nesta pirâmide do “Ser Professor”. Em seguida, irei abordar e refletir as atividades e objetivos que repartem a área 1 (organização e gestão do ensino e aprendizagem), durante a etapa da AI: o Planeamento, a Condução do Ensino e a Avaliação.

4.1.1 Planeamento

A primeira etapa do Plano Anual de Turma (PAT) correspondeu à Avaliação Inicial (AI), fase que, segundo Jacinto et al. (2001), assume um papel essencial no planeamento e organização do trabalho docente. Esta foi a minha primeira experiência direta com o planeamento pedagógico, e desde o início demonstrei uma preocupação evidente com a organização estruturada e detalhada das aulas, uma vez que esta etapa envolvia inúmeros fatores: não conhecia as características dos alunos, os espaços disponíveis apresentavam limitações, era difícil definir grupos de nível e estabelecer uma rotina adequada. Todos estes aspetos exigiam um planeamento cuidadoso das primeiras aulas e da AI, que, para além da organização prática, requeria também uma observação atenta, garantindo que o diagnóstico e o prognóstico dos alunos fossem precisos e fundamentados.

O GEF definiu um período alargado de sete semanas, de 19 de setembro a 14 de novembro, para a realização da AI, com a possibilidade de extensão por mais uma semana, caso o núcleo de estágio assim o considerasse necessário. Este período até foi superior ao que é defendido por Carvalho (1994), este defende que quatro a cinco semanas são, habitualmente, suficientes para recolher dados consistentes sobre o desempenho e o potencial de aprendizagem dos alunos.

O tempo alargado esteve relacionado com a falta de experiência do NE e o planeamento desta e das restantes etapas, que se encontrou condicionado pelos recursos espaciais e temporais disponíveis, uma vez que os pavilhões e os espaços exteriores, embora polyvalentes em teoria, nem sempre reúnem condições ideais para a prática de todas as matérias de EF (Neto, 2020). Esta limitação obrigou-me a ajustar as minhas opções metodológicas, privilegiando o pavilhão para as matérias de carácter gímnico, de modo a salvaguardar a segurança e qualidade das aprendizagens. O tempo alargado destinado à AI revelou-se uma mais-valia, permitindo-me realizar um diagnóstico mais aprofundado das competências dos alunos e reconfirmar observações em diferentes momentos. Este processo foi fundamental não só para identificar dificuldades e potencialidades individuais, mas também para auxiliar os alunos na escolha das opções curriculares, oferecendo uma orientação mais personalizada.

Durante esta etapa, identifiquei diversas dificuldades associadas à gestão do planeamento e da observação, sobretudo pela falta de experiência prática. Entre elas destacaram-se a necessidade de planear em função dos espaços disponíveis, otimizando os recursos e a organização das turmas, a dificuldade em garantir a observação e o registo de todos os alunos de forma objetiva e sistemática, bem como a gestão do tempo de aula, equilibrando a recolha de evidências com o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas. A minha falta de experiência no olhar avaliativo levou a uma execução mais lenta na recolha de dados, especialmente em matérias como os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), onde a dinâmica da aula dificultava a observação individual. Para contornar esta limitação, e após discussão em reunião de núcleo com o professor orientador, foi sugerida a implementação de exercícios analíticos específicos para identificar os alunos com níveis introdutórios e a realização de situações de jogo simplificadas para observar os níveis elementares. Esta abordagem revelou-se eficaz, permitindo garantir maior objetividade e coerência nos registos de avaliação.

Ainda assim, reconheço que a ausência de um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) dificultou a uniformização dos procedimentos entre os professores estagiários. Um instrumento deste tipo, composto por situações-padrão e critérios claros de observação, teria contribuído para uma avaliação mais sistematizada, transparente e equitativa (Santos et al., 2024). Além disso, o uso de um PAI permitiria reforçar a comunicação com alunos, facilitar a monitorização do progresso individual e apoiar ajustes pedagógicos fundamentados em dados concretos. Esta experiência fez-me compreender que avaliar é mais do que medir o desempenho: é interpretar comportamentos, analisar processos e orientar o desenvolvimento. Embora algumas das dificuldades resultem da falta de

experiência prática, reconheço que a formação teórica do mestrado já havia introduzido conceitos sobre planejamento, avaliação formativa e observação sistemática, que me ajudaram a compreender o significado pedagógico deste processo. Contudo, um maior treino prático em contextos simulados de observação e registo poderia ter-me preparado melhor para gerir a simultaneidade e diversidade de níveis de desempenho presentes na turma.

4.1.2 Condução do Ensino

Durante a etapa da AI, a condução das aulas representou um momento de aplicação das primeiras experiências práticas e de aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação académica. Este período foi essencial para compreender a complexidade do PEA em contexto real, especialmente no que diz respeito à gestão do tempo, do espaço e dos comportamentos da turma.

No início, a gestão das aulas revelou-se um dos desafios. A montagem e desmontagem do material resultavam em perdas de tempo útil de prática, comprometendo o ritmo das transições e a qualidade da instrução, já que era necessário acelerar esses momentos. Essa situação ocorria porque, por opção, realizava a organização e arrumação do espaço sem recorrer ao auxílio dos alunos. Também a gestão simultânea de várias estações apresentou-se exigente, especificamente o controlo da turma à distancia, pois implicava assegurar uma supervisão equilibrada de todos os alunos, garantindo que cada grupo recebia feedback e apoio adequados. A instrução inicial, em algumas matérias, mostrou-se pouco clara e demasiado breve, o que dificultava a compreensão das tarefas e dos critérios de êxito por parte dos alunos, obrigando a repetições da instrução ou a constantes reformulações a cada grupo antes da prática.

Para superar estas dificuldades, fui implementando um conjunto de estratégias que se revelaram determinantes na melhoria da condução das aulas. Seguindo a ordem das dificuldades anteriormente referidas, comecei, ao longo das semanas, por envolver os alunos nas rotinas organizativas, como a montagem e desmontagem do material. Não só otimizava o tempo disponível, como também promovia a autonomia, a responsabilidade e o espírito de cooperação do grupo. Esta estratégia, apoiada pelo Currículo Nacional de Educação Física (2021), revelou-se essencial para o aumento do tempo útil de prática e para o desenvolvimento de competências sociais e de autorregulação nos alunos. A par disso, procurei posicionar-me estrategicamente para garantir uma visão global da turma, facilitando a gestão simultânea das diferentes tarefas. Além disso, comecei a circular mais pelo espaço de aula, o que me permitiu observar o trabalho de todos os alunos, fornecer

feedback prescritivo e descritivo em tempo real e corrigir erros de execução de forma imediata.

Relativamente à instrução inicial, compreendi, com base em Ferreira e Moreira (2014) que este momento deve ser estruturado, claro e objetivo, apresentando os objetivos, as regras e tarefas da aula, de modo a preparar os alunos e criar um clima propício à aprendizagem. Para desenvolver esta competência, pratiquei a minha comunicação oral fora do contexto de aula, treinando em frente ao espelho e com o apoio dos colegas do núcleo de estágio, simulando instruções e testando diferentes formas de expressão. Paralelamente, procurei aprofundar o meu conhecimento nas matérias em que sentia que a minha instrução não estava totalmente consolidada, nomeadamente nas ginásticas. Durante o meu percurso académico, a pandemia de COVID-19 condicionou significativamente a abordagem destas matérias, uma vez que, por exemplo, a unidade de ginástica de aparelhos foi desenvolvida integralmente em regime não presencial, o que impossibilitou o contacto direto com a prática. Progressivamente, consegui aprimorar a clareza e a concisão do meu discurso.

No que diz respeito ao feedback (FB), durante esta etapa, inicialmente dei prioridade à observação (Carvalho, 1994) para avaliação diagnóstica da turma em relação à informação de retorno sobre o comportamento de cada aluno. Mas após reunião com o NE e o professor orientador, percebemos que o FB durante a AI é uma ferramenta fundamental, pois irá auxiliar o professor em prognosticar o nível dos alunos. Entender como os alunos percecionam o FB e corrigiam o seu comportamento auxiliou-nos a prognosticar os possíveis níveis que estes poderiam alcançar. Embora a AI seja tradicionalmente entendida como um momento diagnóstico, autores como Araújo (2017) defendem que ela deve igualmente ser encarada como uma etapa formativa, que contribui para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Neste sentido, a AI não se limita à recolha de dados sobre o ponto de partida, mas constitui também uma oportunidade de aprendizagem, permitindo que os alunos reflitam sobre as suas dificuldades, mobilizem estratégias e iniciem o processo de melhoria.

No início, percebi que nem sempre fechava o ciclo de *feedback*, principalmente deixava de reforçar positivamente o comportamento e a execução correta dos alunos, sobretudo daqueles com menor autoestima. Após a primeira aula observada pela orientadora, tomei consciência da importância de completar esse ciclo, garantindo que o feedback incluía momentos de correção, prática regulatória e reavaliação, conforme defendido por Araújo (2015). A partir desse momento, passei a combinar *feedback*

descritivo, prescritivo e interrogativo, questionando os alunos sobre as suas execuções (“O que achas que poderias melhorar?”), envolvendo-os ativamente no processo e promovendo maior autonomia e autorreflexão (Ramalho et al., 2020).

Durante a etapa da AI, recorri predominantemente aos estilos de ensino por comando e por tarefa, ambos considerados estilos convergentes. A opção por estes estilos de ensino deveu-se ao facto de me permitir ter mais controlo sobre as tarefas desempenhadas pelos alunos, e segundo Martins et al (2020, p.17) estes estilos “caracterizam-se por levar os alunos a uma tipologia de raciocínio norteada pela memória, o mais aconselhável para criar rotinas de trabalho”. Além disso, a utilização predominante de estilos de ensino convergentes nesta etapa possibilitou uma maior clareza quanto ao conteúdo e às tarefas, uma vez que estes estilos se orientam para atividades com uma única solução correta. Assim, o professor define previamente os critérios, o percurso e a resposta esperada, permitindo aos alunos concentrarem-se na execução correta da tarefa. Este tipo de abordagem também proporciona maior controlo e previsibilidade ao professor, favorecendo a estabilidade na estruturação das aulas, especialmente quando os alunos ainda não se adequaram à rotina da aula (Martin et al., 2020).

No final desta etapa, adquiri um conjunto de competências determinantes para o que se avizinhava do EP, nomeadamente a capacidade de conduzir aulas de forma estruturada, circular e comunicar de forma clara e intencional, fornecer feedback ajustado e significativo e promover uma rotina estável para o restante ano letivo.

4.1.3 Avaliação

O conceito de avaliação descreve um processo de recolha e interpretação de informação com um propósito claro e definido. Este processo implica um conjunto de decisões relacionadas com a seleção dos dados a obter, a sua recolha de forma sistemática e planeada, bem como a sua análise e interpretação para estabelecer um juízo de valor. Esses juízos, por sua vez, servem de base para a comunicação e para a tomada de decisões fundamentadas (Araújo, 2017).

Dito isto, é fundamental existir uma etapa inicial dedicada à recolha de informações sobre os alunos, conhecida como AI. Esta fase permite não apenas observar e registar o desempenho dos alunos, mas também compreender o seu ponto de partida face ao programa curricular. De acordo com Carvalho (1994), um dos objetivos centrais da AI é situar os alunos relativamente aos objetivos do programa, identificando quais já estão aptos

a atingir e quais ainda necessitam de desenvolvimento. A AI fornece, assim, uma base para orientar o planeamento das aulas subsequentes e para adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades, potencialidades e dificuldades específicas de cada aluno. Esta etapa foi o primeiro contacto com os alunos e teve como objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades, limitações e potencialidades dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento.

O primeiro desafio que enfrentámos enquanto NE surgiu no período da avaliação inicial, quando procurávamos definir em que critérios nos basear para que o diagnóstico e o prognóstico dos nossos alunos fossem o mais fidedignos e coerentes possível entre todos. Surgiram dúvidas como: “Para onde devo direcionar o meu olhar nesta matéria?” ou “O que exatamente estou a procurar?”. Estas questões foram debatidas em grupo e colocaram à prova toda a bagagem adquirida ao longo do nosso percurso académico. Para apoiar este processo, elaborámos grelhas de observação, baseadas nas já existentes na escola e com o contributo do orientador da escola. Além disso, cruzámos os dados observados com os registos dos colegas estagiários e orientador da escola, aferindo de forma mais precisa a avaliação.

Para além da dificuldade na análise e registo das capacidades dos alunos, ainda não os conhecia suficientemente bem. Com uma grelha de registo específica para cada matéria, tornou-se desafiante observar todos os alunos e, ao mesmo tempo, seleccionar os indicadores adequados para avaliar uma turma de 24 alunos e posteriormente de 25. Desta forma, após sugestão do professor orientador, recorri aos alunos que não estavam a fazer a aula prática ou aos alunos com nível mais alto que já estavam avaliados, para me auxiliar no registo das avaliações. Com o auxílio do(s) aluno(s) consegui apenas estar preocupado com a observação direta do comportamento dos alunos e quando tive dúvidas nos nomes questionei o meu “auxiliar”. Assim, consegui focar-me no mais essencial desta etapa, identificar os alunos «críticos», as matérias prioritárias, recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a etapa seguinte e consequente criação do plano anual de turma (Carvalho, 1994).

A realização da avaliação inicial permitiu-me desenvolver competências essenciais para a prática docente. Entre elas destacam-se a capacidade de diagnosticar dificuldades e potencialidades dos alunos de forma sistemática, a competência na criação e utilização de instrumentos de observação e registo de dados e a habilidade para trabalhar em equipa, debatendo critérios de avaliação e partilhando informações.

No final da AI e de acordo com as AEs (Direção-Geral da Educação, 2001) os estudantes tiveram que definir as matérias em que seriam avaliados (Anexo B) e esta etapa foi essencial para este processo de escolha, permitindo que os alunos identifiquem as matérias que teriam mais facilidade em atingir o nível Elementar. Em alguns casos conversei com os alunos, auxiliando as suas escolhas e posteriormente alterando a primeira escolha após refletir em conjunto qual seria o percurso mais acessível para alcançar uma maior classificação.

Com base nos resultados obtidos na avaliação inicial, o planeamento das seguintes unidades de ensino foi delineado considerando três aspetos principais, as matérias prioritárias identificadas na etapa AI, o regime de opções individuais dos alunos e os espaços atribuídos à turma, em função do sistema de rotação estabelecido pelo *roulement*.

4.1.4 Plano Anual de Turma

O Plano Anual de Turma (PAT) assume um papel essencial na organização e condução do ano letivo, constituindo uma estrutura orientadora que, através das suas diferentes etapas, apoia o planeamento e a gestão do PEA (Ministério da Educação, 2001).

O PAT da turma 12.º C (Anexo A) foi elaborado com base nas informações recolhidas durante a AI e nos instrumentos aplicados no âmbito da Direção de Turma (área 4), nomeadamente a ficha de caracterização, a ficha biográfica e o teste sociométrico. Estes dados revelaram-se fundamentais para compreender o contexto da turma, as relações interpessoais, o perfil motivacional, os hábitos de prática desportiva e as atitudes dos alunos face à EF. Esta análise permitiu perceber que a maioria dos alunos apresentava uma perceção positiva em relação à disciplina, valorizando sobretudo as atividades mais competitivas e de maior intensidade física. Contudo, também emergiram alguns casos de desmotivação e insegurança, principalmente entre os alunos com menor competência motora ou experiências anteriores negativas na prática de EF.

Estas perceções iniciais ajudaram a compreender melhor as necessidades e os desafios pedagógicos da turma. Foi possível identificar grupos de alunos com perfis distintos, uns mais autónomos e participativos, outros mais dependentes da instrução direta, o que exigiu um planeamento diferenciado e uma gestão equilibrada das expectativas e do ritmo de trabalho. Além disso, a informação recolhida pela Direção de Turma permitiu observar que uma parte significativa dos alunos apresentava hábitos de prática física irregulares fora do contexto escolar, o que reforçou a importância de promover

a literacia motora, a perceção de competência pessoal e o gosto pela atividade física, sendo um dos grandes objetivos do diretor da escola para com a disciplina.

A partir da análise dos dados obtidos na AI, procedeu-se à definição das matérias prioritárias e dos grupos de nível. A organização em grupos de nível foi estabelecida com base nos desempenhos observados e nos resultados das grelhas de observação, garantindo uma diferenciação pedagógica adequada e uma maior eficácia no acompanhamento do progresso individual. O planeamento do PAT teve em consideração as matérias prioritárias identificadas na etapa anterior (dança e ginástica acrobática), o regime de opções individuais (basquetebol, voleibol e badminton) e os espaços atribuídos à turma nas semanas seguintes à AI.

O PAT foi estruturado em consonância com as Aprendizagens Essenciais (AEs) e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), articulando objetivos intermédios e finais para cada grupo e matéria. Consideraram-se igualmente os recursos temporais, materiais e espaciais disponíveis, bem como o sistema de rotação dos espaços (*roulement*), o que exigiu uma gestão cuidada do calendário e das prioridades.

O planeamento seguiu um modelo por etapas, tal como referido pela Direção-Geral da Educação (2001). Após a conclusão da AI, o núcleo de estágio optou por iniciar a etapa Recuperação das Aprendizagens, com a duração de nove aulas (de 19 de novembro de 2024 a 17 de dezembro de 2024). Esta duração justificou-se pela necessidade de recuperar aprendizagens fundamentais que se encontravam em défice, nomeadamente nas matérias mencionadas em cima, completar a realização dos testes de aptidão física e a realização do teste de conhecimentos.

Durante esta etapa, as aulas foram orientadas para colmatar as dificuldades diagnosticadas e potenciar as capacidades individuais. Foram implementadas estratégias diferenciadas, como o trabalho por grupos-nível, exercícios adaptados ao perfil dos alunos e *feedback* coletivo e interrogativo para promover uma aprendizagem mais ativa e consciente. Paralelamente, procurou-se fomentar a autonomia supervisionada, atribuindo aos alunos maior responsabilidade na execução das tarefas e na gestão do material.

As principais evidências recolhidas durante a AI, através da observação direta, registos nas grelhas de desempenho, participação dos alunos, e diálogo com o orientador e colegas, sustentaram o diagnóstico e o prognóstico definidos no PAT. Estas informações permitiram identificar alunos em risco de não atingir os objetivos mínimos, planejar intervenções mais direcionadas e promover um acompanhamento mais próximo dos casos identificados como críticos.

O processo de elaboração do PAT decorreu de forma colaborativa, envolvendo todo o núcleo de estágio e os orientadores. A experiência prévia na construção de um PAT simulado, realizada na unidade curricular de Teoria e Gestão do Currículo em Educação Física, foi determinante para compreender a estrutura, a lógica e a aplicabilidade deste documento. Essa base teórica permitiu-me encarar o planeamento de forma mais reflexiva, entendendo-o não como um produto final, mas como um instrumento flexível e dinâmico, sujeito a adaptações conforme as necessidades reais da turma.

A elaboração e implementação do PAT revelaram-se, assim, profundamente formativas. Este processo permitiu-me desenvolver competências de reflexão pedagógica, tomada de decisão fundamentada e adaptação a contextos específicos. Através da análise dos dados recolhidos e da constante articulação entre diagnóstico, planeamento e ação, percebi a importância de olhar o planeamento como um processo contínuo e centrado no aluno, onde cada decisão deve ser sustentada por evidências e orientada para o desenvolvimento global dos estudantes.

4.2 Área 2

A área 2 tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências na elaboração de projetos investigação-ação no contexto escolar, identificando problemas organizacionais e propondo soluções, promovendo a inovação profissional ao longo da carreira de docente (Guia de estágio pedagógico 2024).

Esta área de formação foi desenvolvida em articulação com a disciplina de *Investigação Educacional* que decorreu, em paralelo com o Estágio, no 3.º semestre letivo do mestrado.

No início desta etapa, marcada pela adaptação à escola, aos seus espaços e às pessoas que nela desempenhavam funções, foi inicialmente desafiante compreender em que contexto deveria ser conduzido o projeto de investigação-ação. Numa primeira fase, após reflexão conjunta com o Grupo de Educação Física e o orientador, concluímos que não existiam problemas evidentes que justificassem uma intervenção imediata.

Foi, então, a partir das evidências recolhidas na área 1, mais especificamente na AI e na avaliação da ApF através dos testes do FITescola, que emergiu de forma natural uma situação-problema comum às turmas acompanhadas pelos quatro professores estagiários. Os resultados obtidos revelaram níveis de ApF bastante díspares, com uma percentagem

significativa de alunos abaixo dos valores de referência recomendados, especialmente nas componentes de resistência e força abdominal.

Perante estes dados, o grupo reconheceu a pertinência de desenvolver o projeto de investigação-ação em torno desta problemática, procurando compreender as causas destes baixos níveis de aptidão e delinear estratégias pedagógicas que contribuíssem para a sua melhoria. Assim, a área 1 alimentou diretamente a área 2, evidenciando a transversalidade das áreas de estágio e a importância de articular os dados recolhidos com a prática pedagógica.

Verificou-se que muitos alunos não alcançavam resultados dentro da Zona Saudável de Atividade Física (ZSAF) nos testes FITescola, o que poderia refletir níveis insuficientes de prática física ou limitações nas abordagens pedagógicas adotadas. Face a esta constatação, definiu-se como questão de investigação: “De que forma a prática de atividade física e desportiva se relaciona com os resultados dos testes do FITescola?”. A escolha desta problemática pretendeu compreender o impacto da prática de atividade física no desempenho dos alunos nos testes de aptidão, destacando a importância destes enquanto ferramenta de monitorização e promoção da saúde. Esta questão pretende interligar-se com a necessidade de melhorar os programas de Educação Física, com o objetivo de incentivar hábitos de vida saudáveis e potenciar o desempenho físico dos alunos, contribuindo diretamente para a sua saúde e qualidade de vida a longo prazo.

Dito isto, nesta etapa foi feita a seleção da amostra, a identificação e seleção dos instrumentos de recolha, recolha de dados e a revisão da literatura. A identificação e seleção da amostra foi por conveniência, tendo sido escolhidos os alunos das quatro turmas do ensino secundário lecionadas pelos estagiários. Esta escolha pretendeu assegurar que a recolha e acesso aos dados necessários ao estudo seria facilitado e apenas dependeria do NE. De acordo com Welch (2007), o Fitnessgram, desenvolvido nos Estados Unidos e similar ao FITescola é a ferramenta ideal para avaliar a ApF dos alunos. Esta ferramenta educativa para além de avaliar a aptidão física dos alunos, sensibiliza e motiva-os para estilos de vida saudáveis (FITescola, 2017).

O desenvolvimento do projeto de investigação-ação permitiu compreender de forma prática as diferentes etapas do processo científico aplicadas ao contexto educativo. Desde a identificação do problema até à recolha e análise de dados, este percurso exigiu reflexão contínua, colaboração e rigor metodológico. A escolha do tema surgiu de uma necessidade real observada no terreno, o que reforçou a relevância e aplicabilidade do estudo. O processo de seleção da amostra, definição dos instrumentos e revisão da literatura

evidenciou a importância da fundamentação teórica e da coerência entre os objetivos e os métodos utilizados. Esta fase consolidou competências de investigação, pensamento crítico e trabalho colaborativo, essenciais para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva e inovadora.

4.3 Área 3

A área 3 relativa à participação na escola tem como objetivo o desenvolvimento de competências associadas a dois principais domínios de intervenção profissional: o planeamento e a dinamização de atividades de DE; e a conceção, execução e avaliação de iniciativas de dinamização escolar, que contribuam para o envolvimento da comunidade educativa e para o enriquecimento do ambiente escolar (Guia de estágio pedagógico 2024). O segundo domínio mencionado será abordado mais adiante, uma vez que foi desenvolvido e implementado no 3.º período.

O projeto de DE, integrado na área 3 – *Participação na Escola*, teve como principal objetivo o desenvolvimento de competências na coadjuvação e condução de atividades desportivas, bem como no planeamento e avaliação das mesmas. Durante o primeiro período, desempenhei funções no núcleo de voleibol feminino (escalão de iniciadas), sob a orientação do professor titular, com treinos realizados às quartas e sextas-feiras no pavilhão da EBSARC.

Os treinos decorreram de forma organizada e participada, contando com uma média de 25 a 30 alunas por sessão, o que permitiu estruturar o planeamento das unidades de treino com base em exercícios técnico-analíticos e situações de jogo. Inicialmente, procurei conhecer todas as alunas e observar a forma de trabalho do professor responsável, constituindo mais um momento de adaptação a um novo contexto. Senti que a minha experiência anterior em treino, bem como o aprofundamento desta modalidade ao longo do meu percurso universitário, aceleraram o processo de integração e de compreensão da dinâmica do grupo. As fases de trabalho incluíram uma AI, destinada à observação dos níveis das alunas e criação de rotinas de treino, e uma fase de aprendizagem, centrada na recuperação de alunas com menor domínio técnico.

A experiência prévia adquirida na área 1, ao acompanhar a minha turma, foi determinante para estruturar esta AI de forma mais eficaz, permitindo observar o nível técnico, físico e motivacional das alunas, identificar dificuldades e adaptar os exercícios às suas necessidades. O conhecimento e as competências desenvolvidas na minha turma, nomeadamente na recolha de dados e análise de desempenho, proporcionaram uma base

sólida para aplicar estratégias de observação no treino desportivo. Utilizei estratégias como aplicação de *feedback* direto durante a execução dos exercícios e análise comparativa entre diferentes sessões. O diagnóstico do nível das alunas, em comparação com a AI da minha turma, revelou-se mais acessível, uma vez que o apoio direto do professor responsável e o foco numa única modalidade facilitaram o processo de recolha de informação. Ainda assim, deixo uma proposta de melhoria para esta etapa, a utilização de grelhas de observação, que teria facilitado a identificação de padrões e diferenças individuais entre os alunos, tornando a análise mais sistemática e objetiva.

Além disso, nesta etapa, sendo ambos professores da área do treino desportivo, procurámos desde cedo cativar as alunas para o gosto pela prática e pelo treino, incentivando a continuidade da prática desportiva ao longo da vida. “Nesse sentido, a vivência de experiências prazerosas no DE, é fundamental para uma aprendizagem capaz de influenciar desde as menores idades as opções saudáveis para o lazer” (Catunda e Marques, 2017, p.153).

A nível pessoal, esta fase revelou-se muito produtiva. Conduzi três sessões de treino, duas delas de forma autónoma, forneci *feedback* individual e coletivo, colaborei na montagem e desmontagem do material e participei no planeamento da época desportiva. Este processo permitiu-me desenvolver competências de comunicação, gestão do grupo e organização do treino/aula, assim como reforçar o meu sentido de responsabilidade e autonomia profissional. Competências transferíveis para a área da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Após beneficiar da experiência e do modelo de trabalho do professor-responsável, refletindo conjuntamente sobre exercícios e possíveis variantes (área 3), nas etapas seguintes pude aplicar e adaptar estratégias e formas de organização à realidade da minha turma (área 1).

4.4 Área 4

O projeto de acompanhamento de direção de turma insere-se na área 4 do estágio pedagógico, com foco na interação entre escola e comunidade, permitindo ao estagiário compreender a importância dessa relação e desenvolver competências na planificação e acompanhamento pedagógico da turma. A atividade incluiu o apoio ao Diretor de Turma (DT) em tarefas administrativas, participação em reuniões do Conselho de Turma e com os encarregados de educação, e acompanhamento direto dos alunos, promovendo uma experiência prática e formativa (Guia de estágio pedagógico 2024).

O meu primeiro contacto com a turma do 12.ºC foi ao lado da DT, após a professora se apresentar à turma, visto não ter sido a mesma DT no ano letivo passado, dei-me eu a conhecer como professor estagiário e secretário da professora. Fiquei com a sensação de que se não tivesse a professora ao meu lado neste momento não teria sido credível a minha apresentação.

Nesta fase inicial, tudo era novidade, no meu percurso universitário tive contacto com o ensino simulado (área 1), com a investigação (área 2), com o treino desportivo (área 3), mas com esta área de formação (área 4) não tive contacto. Não sabia exatamente o que o DT fazia, para além de justificar as faltas e fazer a ponte entre os EE e a escola. Deste modo, observei atentamente como se geria uma reunião do conselho de turma (CT), como era feita a redação das atas, como se organizava e atualizava o dossiê de turma e como era feita a justificação de faltas e comunicação com os EE, através da plataforma inovar.

Para além disso, com o intuito de aprofundar o meu conhecimento sobre cada aluno realizei a ficha biográfica e o teste sociométrico, integrando posteriormente no estudo de turma. É importante destacar a relevância da articulação entre as áreas 4 (Direção de Turma) e 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem). Apesar de, por vezes, serem analisadas separadamente, ambas se complementam e contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos. A componente pedagógica associada à direção de turma foi determinante para uma compreensão mais profunda das características individuais dos alunos e da dinâmica do grupo. Este conhecimento revelou-se essencial no planeamento e na condução das aulas, pois possibilitou uma organização mais adequada dos grupos de trabalho, a identificação das preferências e motivações dos alunos em relação à disciplina de EF, bem como a definição de estratégias pedagógicas mais ajustadas às suas necessidades. Consequentemente, tornou-se possível promover um ambiente de aprendizagem mais positivo, participativo e colaborativo.

O acompanhamento da DT nesta fase proporcionou-me olhar para esta função como um elo entre escola, alunos, professores e encarregados de educação. A participação em tarefas administrativas, reuniões e acompanhamento direto dos alunos reforçou a importância da articulação pedagógica e administrativa na promoção de um ambiente escolar positivo e na melhoria do acompanhamento individual dos alunos.

5. Nas Encostas do Saber: A Aproximação ao Cume do Ser Professor

Neste capítulo, procederei à análise e reflexão sobre a 2.^a e a 3.^a etapas de ensino. Cada uma destas fases representa um degrau essencial na consolidação e aprofundamento da minha formação enquanto professor de EF. Paralelamente, as quatro áreas de intervenção do estágio contribuíram de forma decisiva para a construção e fortalecimento do meu “Ser” enquanto professor.

Na área 1, a pirâmide começou a ganhar forma e solidez, traduzindo-se em progressos evidentes em diversos aspetos da minha prática. Contudo, percebi ainda a necessidade de reforçar algumas competências, nomeadamente no planeamento, na condução do ensino e nos processos de avaliação. Dediquei especial atenção ao aprofundamento nas formas de organização dos grupos de trabalho, procurando assegurar uma diferenciação efetiva do ensino, apoiando-me na análise dos dados obtidos nas avaliações intercalares. De igual forma, preocupei-me em caminhar para estilos de ensino divergentes, procurando estimular a autonomia dos alunos, reforçando com *feedback* interrogativo.

Relativamente à área 2, esta correspondeu à edificação de um dos pilares da pirâmide, sustentado pela divulgação do projeto à comunidade escolar, realização dos questionários ao público alvo e apresentação da proposta de estratégia pedagógica. Assim, as competências adquiridas nesta área contribuíram para fortalecer a minha prática pedagógica, no sentido de reforçar estratégias pedagógicas diferenciadas e programas escolares inovadores que fomentem a participação ativa, inclusiva e contínua dos alunos na prática de atividade física.

No que se refere à área 3, o trabalho de coadjuvação no núcleo de voleibol representou uma camada intermédia dessa pirâmide formativa, que me permitiu consolidar conhecimentos e ganhar confiança no PEA. Todo o processo de planeamento e condução dos treinos do núcleo de DE de voleibol feminino, na categoria de iniciadas, bem como o acompanhamento da equipa nos torneios, constituiu uma experiência extremamente enriquecedora. Este período contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional, proporcionando-me uma oportunidade de aprendizagem que reforçou o meu conhecimento sobre a modalidade, colocando em prática competências adquiridas ao longo da minha formação.

Por fim, a área 4 correspondeu ao topo em construção desta pirâmide formativa, a experiência de acompanhamento à DT constituiu uma oportunidade relevante de aprendizagem e crescimento profissional, permitindo-me conhecer de perto as múltiplas funções e responsabilidades associadas a este cargo. Este acompanhamento, permitiu-me identificar oportunidades de melhoria que contribuam para o meu desenvolvimento profissional futuro.

5.1 Área 1

À medida que a subida se tornava mais exigente, os trilhos do ensino e da aprendizagem revelaram-se fundamentais para consolidar a minha identidade docente. Nesta fase, o foco deixou de estar apenas em compreender os caminhos, passando a estar em dominá-los com intencionalidade e consciência. O planeamento tornou-se mais refinado, a gestão do tempo e dos recursos mais eficaz, e a avaliação uma ferramenta de acompanhamento contínuo da aprendizagem.

5.1.1 Planeamento

A etapa Desenvolvimento e Aprendizagem arrancou no segundo período. Esta etapa teve como principal propósito proporcionar aos alunos a oportunidade de evoluir nas diferentes matérias, através da realização de exercícios ajustados ao seu nível de desempenho. O objetivo era que cada aluno pudesse trabalhar de forma orientada para alcançar as metas definidas na disciplina. Para isso, foi necessário, planejar atividades que abarcassem todos os conteúdos seguindo as escolhas curriculares dos alunos. Do ponto de vista do meu desenvolvimento enquanto professor estagiário, esta etapa contribuiu para melhorar a aplicação de estratégias de diferenciação do ensino, área que anteriormente identifiquei como ponto fraco na minha prática pedagógica.

A segunda etapa do estágio pedagógico teve a duração de treze semanas, decorrendo entre 7 de janeiro e 3 de abril, sendo a etapa mais longa do PAT. Esta etapa foi dividida em duas Unidades de Ensino (UE).

A etapa Desenvolvimento e Aprendizagem permitiu-me abordar novos conteúdos para todas as matérias escolhidas pelos alunos. No que se refere aos conteúdos das matérias de Atletismo, especificamente salto em altura, lançamento do peso, estafetas e barreiras, e Ginástica de Aparelhos, com trave baixa e barra fixa. Estes conteúdos não haviam sido lecionados na AI, uma vez que, nessa fase, me concentrei nos conteúdos sugeridos pelo orientador da escola. Assim, realizei novamente uma avaliação inicial relativamente aos conteúdos referidos, sentindo-me, desta vez, muito mais seguro. A

experiência adquirida no primeiro período, aliada ao facto de ter menos alunos para avaliar devido às opções curriculares, permitiu que este processo decorresse de forma mais rápida, consistente e eficaz.

Segue-se a 3.º e última etapa – Consolidação e Revisão. Esta etapa decorreu de 22 de abril a 5 de junho de 2025 e teve como objetivo principal promover autonomia à turma, consolidar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e solicitar autoavaliações, enquadrando-as com as do professor. Relativamente ao plano da etapa, não lectionei todas as matérias que constavam no mesmo. Especificamente a matéria de ténis e ténis de mesa não foram abordadas. Como continuei com um tempo letivo dedicado à natação, tive de optar por rever e consolidar matérias desenvolvidas ao longo do ano.

Durante estas etapas, o planeamento revelou-se um desafio, sobretudo devido à gestão limitada do tempo e à necessidade de adequar os espaços disponíveis às modalidades lecionadas. Para lidar com essas restrições, foi necessário priorizar as matérias com maior número de alunos e adaptar o planeamento em articulação com o professor orientador. A criação de grupos de nível mostrou-se uma estratégia eficaz, permitindo planejar aulas diferenciadas, ajustar os exercícios às necessidades individuais e potenciar a progressão dos alunos em cada modalidade.

Durante o estágio percebi a importância de incluir os grupos de trabalho no planeamento. Adquiri uma compreensão sobre a elaboração dos planos de etapa e unidade de ensino, reconhecendo a sua importância para o PEA. “Caso contrário, a diferenciação do ensino e a oportunidade de colocar todos em tempo potencial de aprendizagem fica comprometida” (Martins e et al, 2017, p.64).

A diferenciação pedagógica implicou uma reorganização dos grupos de trabalho, que passaram a ser definidos em função dos níveis de desempenho dos alunos, permitindo que cada grupo trabalhasse objetivos ajustados às suas necessidades e potencialidades. O nível elevado de maturidade e autonomia da turma possibilitou-me, ao longo destas etapas, variar a composição dos grupos de trabalho de acordo com os objetivos planeados, promovendo uma aprendizagem mais individualizada e adequada ao ritmo de cada aluno. Trabalhar com grupos heterogéneos revelou-se particularmente eficiente. Por exemplo, no voleibol, organizei pares com alunos de diferentes níveis de desempenho para desenvolverem a técnica individual; já na ginástica de solo, os alunos com nível superior auxiliaram os colegas na construção da sequência gímnica para avaliação. Martins e et al (2017), defendem que o trabalho em grupos heterogéneos deve ser privilegiado dentro do possível. Para além de ver a evolução dos alunos com mais dificuldades, foi

particularmente gratificante observar o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda entre os alunos, valores que este tipo de grupo de trabalho potencia (Martins e colegas, 2017).

Nestas etapas, as aulas passaram a ter uma organização diferente da que vinha sendo utilizada, procurando-se, de forma consistente, propor tarefas variadas e ajustadas às características dos grupos, de modo a responder a diferentes objetivos de aprendizagem. As sessões eram habitualmente concluídas com uma situação de jogo, momento que assumia grande importância no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Enquanto estudante da Faculdade de Motricidade Humana, sempre valorizei o princípio de que se aprende o jogo, jogando, ideia que orientou grande parte da minha prática pedagógica ao longo do estágio. O jogo assume-se como um contexto privilegiado de aprendizagem, uma vez que promove o desenvolvimento simultâneo das dimensões técnicas, táticas, cognitivas e sociais dos alunos, em linha com a abordagem ecológica proposta por Bunker e Thorpe (1982). Esta abordagem procura criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, que valoriza a expressão individual e coletiva dos alunos, incentivando processos criativos e o desenvolvimento global através da prática (Gonzalez et.al, 2017).

De forma complementar, Moreira e Ferreira (2014) reforçam que grande parte do conhecimento dos professores de Educação Física se origina das experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional, desde a formação inicial até a atuação em instituições de ensino. Isso evidencia que, mesmo enquanto professor estagiário, já comecei a construir o meu *habitus* pedagógico, aplicando e refletindo sobre os conhecimentos adquiridos na minha formação académica e incorporando práticas que se mostram eficazes.

Comparando o início e o final desta fase, é visível um progresso ao nível do planeamento, desenvolvi a capacidade de organizar e estruturar unidades de ensino e etapas articuladas com os objetivos da disciplina e com as características dos alunos. A necessidade de adaptar o planeamento à gestão do tempo, aos espaços disponíveis e às escolhas curriculares revelou-se um exercício contínuo de flexibilidade e tomada de decisão pedagógica. A elaboração dos planos de etapa e das unidades de ensino tornou-se mais consciente e fundamentada, reconhecendo o papel da diferenciação pedagógica como elemento essencial para garantir a todos os alunos oportunidades reais de aprendizagem. Neste sentido, a criação e reorganização de grupos de nível constituíram

uma estratégia valiosa, permitindo-me adequar os exercícios e as metas a diferentes ritmos e perfis de desempenho.

Outro ponto positivo que gostaria de referir foi a consistência e melhoria da minha reflexão pós-aula. Após cada sessão, identifiquei pontos fortes e aspetos a melhorar, aplicando essas aprendizagens nas aulas seguintes. Entende-se que um professor de EF competente deve possuir um amplo conjunto de técnicas de ensino que permitam criar um ambiente educativo ajustado às necessidades dos alunos. Um dos princípios fundamentais da sua atuação é a capacidade de ser um profissional crítico e reflexivo, capaz de analisar a própria prática, identificar pontos de melhoria e ajustar continuamente as suas intervenções pedagógicas (Martins et.al, 2017). Essa postura reflexiva é essencial para o desenvolvimento profissional, pois permitiu-me uma maior coerência entre o planeado e o executado.

5.1.2 Condução do Ensino

Ao longo das etapas de Desenvolvimento e Aprendizagem e Consolidação e Revisão, a condução das aulas revelou uma evolução significativa no meu desempenho pedagógico. As principais dificuldades iniciais centraram-se na gestão simultânea de grupos com diferentes níveis de desempenho e motivação, na distribuição da atenção pela turma, no posicionamento no espaço e na diferenciação pedagógica. Matérias como os JDC exigiam maior clareza nas instruções e organização espacial, as modalidades individuais implicavam atenção redobrada aos aspetos técnicos e à correção individualizada. Por exemplo, no voleibol e no futebol, alguns alunos apresentavam menor experiência, o que exigia explicações mais detalhadas e demonstrações repetidas, enquanto outros já dominavam os gestos técnicos, tornando necessário criar exercícios complementares para manter todos motivados. Na ginástica de aparelhos, a atenção precisava ser constante para corrigir a execução da barra fixa e da trave baixa, garantindo que os alunos executassem corretamente cada elemento da sequência gímnica.

Para responder a estas dificuldades, implementei diversas estratégias pedagógicas de diferenciação e gestão da aula. A divisão da turma em grupos de nível permitiu ajustar os objetivos e os exercícios às capacidades de cada aluno, garantindo maior equidade nas oportunidades de aprendizagem. Recorri também a estações autónomas, o que favoreceu a autonomia e a autorregulação dos alunos, permitindo-me acompanhar diferentes grupos de forma mais eficaz. Outra estratégia importante foi a utilização de alunos como agentes de ensino, usando-os na demonstração no momento de instrução, o que “ajuda a economizar tempo e os alunos a compreender melhor a mensagem” (Martins et.al, 2017,

pp.61) e atribuindo-lhes papéis de responsabilidade para apoiar os colegas em tarefas específicas, o que contribuiu para a aprendizagem cooperativa, para o desenvolvimento de competências sociais, como o respeito e a ajuda mútua

O FB foi um elemento central na melhoria da condução do ensino. Inicialmente, apresentava alguma dificuldade em variar a sua forma e intencionalidade. Contudo, com a prática, passei a utilizá-lo de modo mais diversificado e sistemático. Combinei FB individual, por exemplo, corrigindo a execução do remate no andebol; coletivo, reforçando erros comuns observados em jogos de voleibol; descritivo, explicando o que estava correto ou incorreto; prescritivo, sugerindo alterações na técnica; e cinestésico, orientando ajustes físicos durante a execução. Além disso, com o decorrer das etapas, principalmente na última, foquei-me muito mais em usar FB interrogativo, pois é o que mais promove o desenvolvimento da autonomia do aluno, colocando-o numa posição de procura ativa pela solução (Martins et.al, 2017). Paralelamente, melhorei o meu posicionamento no espaço, mantendo visão global da turma, o que facilitou a monitorização das estações autónomas de natação e atletismo e a emissão de FB à distância.

No que se refere à gestão dos comportamentos, estabeleci regras claras desde o início do ano letivo, reforçadas por uma postura assertiva e dialogante. Este trabalho preventivo revelou-se eficaz, não tendo sido registados episódios de indisciplina. Os alunos mantiveram um elevado grau de participação e empenho nas atividades propostas. A promoção de um clima positivo de aprendizagem foi uma preocupação constante. Recorri ao estudo sociométrico realizado no primeiro período para organizar os grupos de trabalho com base nos grupos de afinidade. Esta estratégia potenciou interações positivas entre os alunos, promovendo um ambiente colaborativo e motivador, reforçado pelas relações de respeito mútuo entre professor e alunos e entre pares.

No que respeita aos estilos de ensino, optei por adotar maioritariamente estilos convergentes, que me permitiram um maior controlo sobre o desenvolvimento da aula, sobretudo em contextos de aprendizagem estruturada. No entanto, consegui usar estilos de ensino que exigem maior autonomia e responsabilidade dos alunos, como o inclusivo, autoavaliação e heteroavaliação. Por exemplo na matéria de andebol, coloquei 3 diferentes corredores onde os alunos estavam a desenvolver o remate. Estes corredores tinham diferentes níveis de dificuldade e cabia aos alunos escolher o nível de dificuldade. De acordo com Martins et.al (2020) este estilo de ensino influencia a análise do autoconceito e o meu acompanhamento através do questionamento levou os alunos a confrontar a sua execução com os aspetos críticos da tarefa.

A semana a tempo inteiro foi realizada durante a última etapa, lecionei turmas do 1.º, 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário, adaptando metodologias e estratégias ao nível de ensino e às características de cada turma. Esta semana foi incluída em conjunto com a observação e reflexão das aulas do NE e de um professor titular no projeto de observação. Realço que a lecionação das aulas aos diferentes ciclos me terem proporcionado um desafio significativo no que diz respeito à adaptação do planeamento, da comunicação e das estratégias pedagógicas ao perfil específico de cada faixa etária (Martins et.al, 2017). Paralelamente, a observação das aulas revelou-se enriquecedor, permitindo-me identificar diferentes estratégias de atuação e refletir sobre as suas implicações pedagógicas. Em concordância com Martins et.al (2017) um ensino de qualidade em EF depende da capacidade do professor de analisar criticamente o PEA e, a partir de um amplo repertório de estratégias, selecionar e aplicar aquelas que melhor se adequam ao contexto e às necessidades dos alunos.

No final destas etapas, adquiri um conjunto sólido de competências pedagógicas e de gestão da aula, que se revelaram fundamentais para a minha evolução enquanto professor estagiário. Desenvolvi uma maior segurança e assertividade na comunicação, conseguindo transmitir instruções de forma mais clara, objetiva e adequada às diferentes situações de ensino. Aperfeiçoei a capacidade de adaptação em tempo real, ajustando as estratégias e as tarefas às respostas e necessidades específicas dos alunos, o que permitiu otimizar o processo de aprendizagem e manter o envolvimento da turma.

Fortaleci igualmente as minhas competências de gestão da turma, assegurando um ambiente de aula pautado pelo respeito mútuo, pela cooperação e pelo empenho dos alunos nas atividades propostas. A utilização intencional e diversificada do feedback tornou-se uma ferramenta essencial no meu desempenho pedagógico, contribuindo para orientar, corrigir e motivar os alunos de forma contínua e eficaz.

Por fim, evoluí no sentido de alcançar uma condução do ensino mais inclusiva, participativa e centrada no aluno, valorizando a autonomia, a responsabilidade e a aprendizagem cooperativa.

5.1.3 Avaliação

Na disciplina de EF, a avaliação do aluno ocorre principalmente durante a execução das atividades práticas, sendo o professor responsável por observar diretamente o desempenho e formular juízos de valor sobre a qualidade da performance apresentada. Embora existam outras formas complementares de avaliar nesta disciplina, como testes

escritos, trabalhos ou reflexões, a avaliação do desempenho em ação é a que mais a distingue das restantes disciplinas, uma vez que se centra na observação do comportamento motor e da aplicação prática das aprendizagens (Araújo, 2017).

Enquanto um professor de outra disciplina pode recorrer a avaliações padronizadas, aplicando testes iguais a todos os alunos para medir os seus conhecimentos, o professor de EF enfrenta uma realidade distinta. Devido à natureza prática e dinâmica da disciplina, a avaliação não pode seguir esse formato uniforme. Em EF, Araújo (2017) defende que as evidências de aprendizagem são recolhidas através da observação direta do aluno em ação, quer em situações individuais, quer em atividades de grupo, durante o PEA. Esta característica torna a avaliação mais complexa e exigente, colocando ao professor vários desafios.

Dito isto, enfrentei ao longo destas etapas algumas dificuldades identificadas nas etapas anteriores, relacionados com a observação sistemática, a gestão do tempo durante as aulas e a clareza na comunicação dos critérios avaliativos. A necessidade de observar simultaneamente vários alunos, em contextos de prática diversificada e com diferentes níveis de desempenho, revelou-se uma das principais dificuldades, sobretudo nas matérias com maior componente técnica, como Ginástica de Aparelhos, Atletismo e JDC. Araújo (2017, pp.124) defende que o “processo de avaliação obriga sempre à delimitação do objeto. Não se pode ter a pretensão de conseguir avaliar tudo ao mesmo tempo”. A par disso, a recolha de evidências de desempenho em tempo útil, sem comprometer o ritmo da aula, exigiu um equilíbrio constante entre o papel de avaliador e o de facilitador da aprendizagem.

Para ultrapassar estas dificuldades, recorri a diversas estratégias pedagógicas e organizacionais. A utilização de grelhas de observação adaptadas às características da turma permitiu uma recolha mais objetiva e eficiente de dados, ajustando os critérios de avaliação às especificidades das modalidades e dos alunos (Araújo, 2017).

Outra estratégia importante foi a implementação de instrumentos de auto e heteroavaliação, aplicados com regularidade, especialmente nas matérias de Ginástica. Estes instrumentos envolveram os alunos de forma ativa no processo avaliativo, promovendo a autorreflexão, a definição de novos passos na aprendizagem, a identificação de áreas que necessitam de remediação, a autonomia e a compreensão dos critérios de sucesso (Araújo, 2017). A avaliação interpar e a aprendizagem assistida por pares, utilizadas em várias modalidades, mostrou-se igualmente útil para desenvolver a capacidade crítica dos alunos e fomentar o sentido de responsabilidade partilhada. Em

concordância, a autora Araújo (2017, pp.140) refere “os professores não podem, no momento de orientar e conduzir o seu ensino, negligenciar este potencial.”

Durante o processo, dei particular importância à avaliação formativa, presente de forma contínua ao longo das aulas. Através das estratégias mencionadas em cima e de *feedback* sistemático e individualizado, procurei ajudar os alunos a reconhecer os seus progressos e a definir metas pessoais de melhoria. A investigação tem vindo a mostrar que é a qualidade do *feedback*, e não apenas a sua presença ou ausência, que assume, neste contexto, um aspeto central. O FB exige, portanto, um domínio profundo dos critérios de avaliação e dos objetivos de aprendizagem, para que as orientações dadas aos alunos sejam claras, coerentes e verdadeiramente orientadas para a melhoria do desempenho (Araújo, 2017).

A autora Araújo (2017) defende que o *feedback* não se destina apenas ao aluno, é igualmente uma ferramenta essencial para o professor. O trabalho diário em contexto de aula coloca o docente numa posição privilegiada para observar e recolher informação valiosa sobre a compreensão, o comportamento, os interesses, as intenções e a motivação dos alunos. Assim, torna-se fundamental que o professor interprete essas evidências e as utilize para ajustar o ensino às necessidades reais da turma, promovendo um processo de aprendizagem mais eficaz e significativo.

Paralelamente, as reuniões regulares com o professor orientador permitiram refletir e comparar sobre a coerência dos níveis de desempenho dos alunos e aperfeiçoar os procedimentos de recolha e análise de evidências. Desta forma, o *feedback* assumiu uma dupla função: apoiar o progresso dos alunos e orientar o desenvolvimento profissional e pedagógico do professor.

Araújo (2017) refere que utilizar a avaliação para tomar decisões sobre o resultado final de um determinado PEA é fazê-lo com um propósito sumativo. Em termos de avaliação sumativa, mantive sempre a preocupação de assegurar transparência e equidade. Os critérios foram aplicados de acordo com o referencial do Departamento de Educação Física, articulando as AEs com os níveis e subníveis definidos pelo grupo disciplinar. A realização dos testes de aptidão física do FITescola, como o Vaivém, abdominais e flexões, contribuiu para uma monitorização objetiva da evolução da aptidão aeróbia e muscular. Nos casos de alunos prioritários, com resultados inferiores nos testes físicos ou dificuldades técnicas evidentes, defini estratégias de acompanhamento diferenciado, como a integração em grupos de apoio, a redefinição de objetivos ajustados e a realização de conversas individuais de orientação.

Apesar dos progressos alcançados, reconheço que a rapidez na recolha de evidências e a comunicação clara e imediata dos critérios de avaliação continuam a ser aspetos a aprimorar, especialmente em contextos com elevado número de alunos ou com diferentes estações de trabalho. Estratégias futuras poderão incluir a digitalização das grelhas de avaliação, a criação de formulários online para registo imediato de observações e o uso de feedback áudio ou vídeo, otimizando o tempo e a qualidade da informação partilhada com os alunos. Em concordância com Gonzalez et.al (2017) o professor deve encarar os avanços tecnológicos como aliados do processo educativo, utilizando-os de forma complementar e integrada às suas práticas pedagógicas. Ao incorporar recursos digitais e informações provenientes dos medias, o docente consegue tornar as aulas mais dinâmicas, envolventes e alinhadas com a realidade dos alunos, aproximando o ensino dos seus interesses, linguagens e contextos quotidianos.

De forma global, estas experiências permitiram-me desenvolver um conjunto sólido de competências fundamentais no âmbito da avaliação. Em primeiro lugar, consolidei a capacidade de observar de forma criteriosa e sistemática o desempenho motor, técnico dos alunos, aprendendo a identificar evidências relevantes que traduzem a sua evolução ao longo do PEA. Esta observação tornou-se mais intencional e focada, permitindo-me analisar com maior rigor o progresso individual e coletivo da turma.

Paralelamente, desenvolvi a coerência entre os critérios, os instrumentos e as práticas avaliativas, assegurando que todas as decisões tomadas fossem fundamentadas e alinhadas com as AEs. Esta coerência foi essencial para garantir a transparência e a equidade do processo avaliativo, promovendo a confiança dos alunos e a credibilidade das classificações atribuídas.

Aprofundei igualmente a capacidade de tomar decisões pedagógicas baseadas em evidências, utilizando os resultados da avaliação como ponto de partida para ajustar o planeamento, redefinir objetivos e adaptar estratégias de ensino às necessidades específicas dos alunos. Assim, a avaliação assumiu um papel formativo e regulador, orientando a minha prática docente de forma mais consciente e fundamentada.

Outra competência desenvolvida foi a promoção da autorregulação e da autonomia dos alunos, através da implementação sistemática de momentos de autoavaliação e heteroavaliação. Estes momentos permitiram que os alunos refletissem sobre o seu próprio desempenho, reconhecessem os seus progressos e identificassem aspetos a melhorar, tornando-se participantes ativos no seu PEA.

Por fim, adquiri uma maior reflexão crítica sobre a validade e a justiça do processo avaliativo, questionando continuamente se os instrumentos e critérios utilizados refletiam de forma fiel as aprendizagens e o esforço dos alunos. Esta consciência crítica permitiu-me evoluir para uma prática avaliativa mais justa, transparente e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

5.2 Área 2

A participação na área 2 do EP, Inovação e Investigação, representou uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional significativa, permitindo-me compreender de forma mais profunda a importância da investigação-ação como meio de transformação das práticas pedagógicas e de promoção da melhoria contínua no contexto escolar. Esta área exigiu não apenas a aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado, mas também a sua mobilização em contextos reais, implicando reflexão, tomada de decisão e trabalho colaborativo.

Durante a etapa de Desenvolvimento e Aprendizagem, o foco centrou-se na construção das bases do projeto de investigação, o que me permitiu vivenciar todo o processo inerente à investigação científica, desde a definição do problema até à seleção de metodologias e instrumentos de recolha de dados. A formulação do tema, centrado na relação entre a prática de atividade física e os resultados obtidos pelos alunos nos testes do programa FITescola, surgiu de uma necessidade concreta observada no contexto escolar: a constatação de que uma percentagem significativa de alunos não atingia a zona saudável de aptidão física. Este dado despertou a vontade de compreender melhor as causas e de contribuir para a promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis.

O trabalho conjunto com os orientadores da escola e da faculdade foi determinante nesta fase, pois possibilitou um olhar crítico e fundamentado sobre a relevância e pertinência do problema escolhido. Com base em dados reais recolhidos na escola, foi possível formular uma questão de investigação clara e operacional: “De que forma a prática de atividade física e desportiva se relaciona com os resultados dos testes do FITescola?”. A partir dessa questão, desenvolveu-se um plano de investigação coerente, com uma abordagem mista, integrando componentes qualitativas e quantitativas, o que reforçou a validade metodológica do estudo e proporcionou uma compreensão mais abrangente do fenómeno em análise.

A revisão da literatura constituiu uma etapa fundamental, permitindo-me consolidar conhecimentos e compreender de forma mais profunda os fatores que influenciam os níveis

de atividade física dos adolescentes, a sua motivação e os impactos na saúde e na aptidão física.

A fase de recolha e análise de dados, apoiada no uso do *software* SPSS, constituiu um revisitar e aplicar conteúdos do percurso académico. A aplicação do Questionário de Exercício Físico para Adolescentes, aliada aos resultados dos testes do FITescola, permitiu recolher evidências sólidas sobre o nível de atividade física e a aptidão dos alunos. A análise estatística, com base em correlações e medidas de tendência central, proporcionou uma leitura objetiva dos dados e consolidou a minha compreensão sobre a importância da utilização de metodologias quantitativas no contexto educativo. Paralelamente, esta etapa reforçou o sentido ético da investigação, uma vez que foi necessário garantir o consentimento informado dos alunos e dos encarregados de educação, bem como assegurar a confidencialidade e o respeito pelos direitos dos participantes.

Durante esta fase, surgiram também desafios relacionados com a gestão do trabalho em grupo. A variabilidade no nível de envolvimento e compromisso entre os elementos do núcleo de estágio exigiu um esforço adicional de organização, comunicação e cooperação. Esta experiência ajudou-me a desenvolver competências de liderança, mediação e gestão de conflitos, reconhecendo que o trabalho colaborativo é essencial, mas requer empenho e sentido de responsabilidade partilhada.

Na etapa de Consolidação e Revisão, a atenção centrou-se na interpretação dos resultados, na reflexão sobre o processo e na conceção de propostas de intervenção. Esta fase representou um momento de maturação do projeto e de maior autonomia na tomada de decisões. A análise dos dados confirmou uma correlação positiva entre o nível de atividade física e a aptidão física geral, sobretudo no grupo masculino, o que reforça a importância da prática regular de exercício físico. Por outro lado, as diferenças observadas no grupo feminino suscitaram uma reflexão crítica sobre os fatores que influenciam a motivação e a participação das alunas, nomeadamente aspetos sociais, culturais e de perceção corporal.

A partir destes resultados, emergiu a proposta do “Move2gether”, uma iniciativa de promoção da atividade física que visa criar um sistema de mentoria entre pares, onde alunos mais ativos apoiam colegas menos motivados. Esta proposta, inspirada em práticas de tutoria já existentes na escola, como o “Clube do Voluntariado”, pretende promover não apenas a melhoria da aptidão física, mas também o desenvolvimento de competências sociais, de cooperação e de responsabilidade partilhada. A criação desta proposta foi um

dos momentos mais enriquecedores do projeto, pois demonstrou como a investigação pode ser transformada em ação concreta e significativa no contexto escolar.

A sessão de apresentação do projeto representou o culminar de todo o processo. A sua organização envolveu a comunidade escolar, incluindo professores, direção e orientadores, criando um espaço de partilha, discussão e reflexão conjunta sobre os resultados e propostas apresentadas. O *feedback* recolhido através de questionários e observação direta revelou um elevado nível de interesse e reconhecimento da pertinência do estudo, o que reforçou a sensação de contributo efetivo para a melhoria da prática educativa.

Em retrospectiva, considero que a participação nesta área me permitiu desenvolver competências essenciais para o exercício da profissão docente. A investigação-ação mostrou-me que o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um investigador do seu próprio contexto, capaz de diagnosticar problemas, refletir sobre as práticas e propor soluções fundamentadas. Aprendi a importância de basear as decisões pedagógicas em evidências, a valorizar a análise crítica e a compreender que a inovação educativa nasce da articulação entre teoria e prática.

Além disso, esta experiência reforçou a minha consciência sobre o papel social da EF na promoção da saúde e do bem-estar, confirmando que a escola deve ser um espaço privilegiado de intervenção para fomentar hábitos de vida saudáveis e sustentáveis. O contacto com dados reais, a aplicação de instrumentos científicos e a criação de uma proposta de intervenção prática tornaram este percurso uma verdadeira experiência de aprendizagem transformadora.

5.3 Área 3

A participação na área 3 do estágio pedagógico, relativa à “Participação na Escola”, constituiu uma experiência de grande relevância para o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e sociais no contexto do DE. Esta área permitiu articular teoria e prática, dando-me a oportunidade de atuar de forma direta no planeamento, condução e avaliação das atividades do núcleo de voleibol feminino, escalão iniciadas, bem como na dinamização de atividades físicas de carácter alternativo e sistemático, como o 3.º Passeio de Bicicletas ao Jamor.

Durante a primeira fase, centrada no planeamento da época desportiva, percebi a importância de estruturar as unidades de treino de forma progressiva, considerando os objetivos de desenvolvimento técnico, tático e social do grupo. O planeamento inicial

contemplou aquecimento específico, exercícios técnico-analíticos, exercícios técnico-táticos e situações de jogo, seguindo o sistema 0:6:0 com receção em W. No entanto, a experiência prática evidenciou a necessidade de ajustar a abordagem tática às características do grupo. A maioria das atletas pertencia ao escalão inferior, o que exigiu uma maior atenção à compreensão do posicionamento e das funções dentro do sistema 0:6:0. Ao refletir sobre esta etapa, reconheço que uma introdução gradual aos conceitos táticos, com exercícios simplificados e progressivos, teria favorecido a assimilação do conteúdo e a confiança das atletas, reforçando a importância de adequar o planeamento ao nível técnico e à maturidade desportiva do grupo.

A segunda fase, desenvolvimento e condução dos treinos, permitiu colocar em prática a teoria elaborada, observando a evolução técnica e tática das alunas ao longo de 13 sessões entre abril e junho. Foi possível consolidar o sistema de jogo 6x6, desenvolver a receção em W e introduzir comportamentos técnico-táticos mais complexos, como a defesa ao bloco e a defesa a situações de remate. A introdução de permutas táticas e ideias de outros sistemas, como o 4:0:2, proporcionou maior variedade e flexibilidade ao treino, permitindo transmitir conhecimentos mais avançados e estimular a capacidade de adaptação das atletas. O acompanhamento das sessões competitivas revelou-se fundamental para identificar lacunas, como a comunicação intragrupal, o controlo emocional e a atitude competitiva, evidenciando que o treino técnico deve estar aliado ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais, essenciais para o sucesso em contexto competitivo.

O balanço pessoal desta experiência evidenciou um crescimento significativo nas minhas competências pedagógicas e de liderança. Assumir, em algumas sessões, o papel de treinador principal, bem como a responsabilidade de fornecer feedbacks individualizados e coletivos, fortaleceu a minha confiança na condução de grupos, a capacidade de adaptação e o pensamento crítico aplicado ao planeamento das atividades. A elaboração de materiais complementares, como diagramas gráficos (Anexo C) para ilustrar o posicionamento das atletas, constituiu um recurso educativo inovador, aplicável não só ao núcleo de DE, mas também às aulas de EF, evidenciando a importância de deixar ferramentas duradouras que potenciem a aprendizagem futura.

A organização do 3.º Passeio de Bicicletas ao Jamor destacou-se como exemplo da aplicação prática da participação na escola em atividades de carácter comunitário. Esta iniciativa permitiu integrar alunos, encarregados de educação e docentes, promovendo hábitos de vida ativos e fortalecendo o sentido de pertença à comunidade educativa. A

adesão elevada e o feedback positivo obtido reforçaram a relevância de planejar e executar atividades físicas inclusivas e motivadoras, capazes de envolver diferentes públicos e de complementar a prática regular de atividade física no âmbito escolar.

A reflexão crítica sobre estas duas etapas da área 3 evidencia que a participação na escola exige planeamento detalhado, flexibilidade, capacidade de adaptação e cooperação contínua com os diferentes intervenientes. A experiência reforçou a necessidade de integrar aspetos técnicos, táticos, sociais e emocionais nas atividades desportivas.

Em síntese, a área 3 proporcionou aprendizagens essenciais para a prática docente. O envolvimento ativo no núcleo de voleibol, o planeamento, condução e avaliação de treinos e competições, bem como a organização de atividades extracurriculares, contribuiu de forma decisiva para o meu desenvolvimento profissional. Fortaleci competências pedagógicas, de liderança, organização e trabalho em equipa, compreendendo a importância da participação ativa e reflexiva na escola para a promoção da atividade física, do DE e do desenvolvimento integral dos alunos.

5.4 Área 4

A área 4 do EP, relativa à relação com a escola e a comunidade, permitiu uma experiência enriquecedora no acompanhamento da DT do 12.ºC. Esta área teve como principal objetivo proporcionar-me uma compreensão prática das funções administrativas, pedagógicas e de mediação social associadas à figura do Diretor de Turma, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais no âmbito do ensino e da articulação entre diferentes agentes educativos.

Na terceira e quarta etapa, o acompanhamento tornou-se mais ativo e reflexivo. Particpei nas reuniões de Conselho de Turma, colaborando na redação das atas e na análise dos percursos escolares dos alunos. Esta participação permitiu observar de forma prática a importância da mediação do DT entre professores, alunos e encarregados de educação, bem como compreender as estratégias de comunicação adequadas para cada situação. Além disso, estive presente em momentos pontuais de contato com alunos e, sempre que solicitado, prestei apoio nas tarefas administrativas e pedagógicas da DT, reforçando a noção de cooperação e trabalho em equipa entre docentes e restantes agentes educativos.

A reflexão sobre estas duas etapas evidencia várias aprendizagens importantes. Primeiramente, percebi que o papel do DT vai muito além da gestão administrativa, envolve

uma função central de mediação e acompanhamento pedagógico, garantindo o bem-estar dos alunos e promovendo um ambiente escolar estruturado e harmonioso. Em segundo lugar, o acompanhamento permitiu-me compreender a importância de planejar e organizar informações, de modo a apoiar decisões pedagógicas e estratégias de intervenção individualizadas. Por último, observei que a proximidade com os alunos e com os encarregados de educação, bem como a colaboração constante com outros docentes, são essenciais para promover uma intervenção educativa integrada e eficaz.

No que respeita às minhas competências, esta experiência reforçou a capacidade de análise crítica, de organização e gestão de informação e de colaboração com diferentes agentes educativos. Identifiquei também oportunidades de melhoria, nomeadamente a necessidade de maior protagonismo nas reuniões de Conselho de Turma e no acompanhamento direto do contacto da DT com os encarregados de educação, competências que poderão ser desenvolvidas com maior experiência docente.

Em síntese, a área 4 permitiu-me compreender de forma prática a relevância da articulação entre escola, alunos e comunidade, consolidando aprendizagens que irão fundamentar a minha atuação futura como docente. A participação ativa nas duas etapas do estágio evidenciou que a função de DT é multifacetada, exigindo competências pedagógicas, sociais e organizacionais, e reforçou a importância de um acompanhamento reflexivo e colaborativo para promover o sucesso académico.

6. Transversalidade entre as Áreas do Estágio Pedagógico

Ao longo do EP, tornou-se evidente que as quatro áreas de intervenção, Organização e Condução do Ensino (área 1), Inovação e Investigação (área 2), Participação na Escola (área 3) e Relação com a Escola e a Comunidade (área 4), embora distintas nos seus propósitos, se revelaram profundamente interligadas e complementares. A transversalidade entre estas áreas foi determinante para a consolidação da minha identidade profissional e para o desenvolvimento de uma prática docente mais integrada, reflexiva e fundamentada.

Desde cedo percebi que o trabalho desenvolvido na área 1 constituiu a base sobre a qual todas as outras áreas se construíram. O planeamento das aulas, a diferenciação pedagógica e o uso sistemático do *feedback* foram competências que ultrapassaram o domínio estrito da “sala de aula” e se refletiram em todas as dimensões do estágio. Por exemplo, as estratégias de organização de grupos de nível e de trabalho cooperativo utilizadas nas aulas de Educação Física foram igualmente aplicadas na área 3, durante a coadjuvação no núcleo de voleibol. A gestão de grupos heterogéneos, o incentivo à entreajuda e a valorização do feedback entre pares, princípios aplicados nas aulas, revelaram-se igualmente eficazes nos treinos, potenciando a aprendizagem técnica e tática das atletas. Assim, a prática pedagógica planeada e refletida na área 1 influenciou diretamente a forma como conduzi as atividades no contexto do Desporto Escolar.

A transversalidade também se manifestou entre a área 1 e a área 2, através do rigor metodológico e da capacidade de observação crítica desenvolvidas em ambas. O processo de recolha e análise de dados do projeto de investigação (área 2) exigiu o mesmo tipo de observação sistemática e reflexiva que utilizei para avaliar o desempenho dos alunos nas aulas (área 1). A utilização de instrumentos de registo, como grelhas de observação, e a preocupação com a objetividade e coerência na análise dos resultados constituíram práticas comuns aos dois contextos. Da mesma forma, os resultados obtidos na investigação, que demonstraram a relação entre a prática regular de atividade física e a aptidão física dos alunos, serviram como evidência científica para justificar e aprimorar as minhas decisões pedagógicas na sala de aula, reforçando a importância de promover hábitos ativos e saudáveis entre os alunos.

A proposta de intervenção “Move2gether”, criada no âmbito da área 2, teve também repercussões diretas na área 3 e na área 4. A ideia de implementar um sistema de mentoria

entre pares, em que alunos mais ativos apoiam colegas menos motivados, poderia ser facilmente articulada com o núcleo de Desporto Escolar (área 3), fomentando o espírito de cooperação e responsabilidade coletiva. Paralelamente, a disseminação dessa iniciativa junto da comunidade educativa, através da apresentação à comunidade educativa, reforçou a articulação entre escola e comunidade (área 4), demonstrando o potencial transformador da investigação quando aplicada de forma prática e contextualizada.

A área 3, relativa à participação na escola, foi, por sua vez, um espaço privilegiado para aplicar e consolidar aprendizagens das restantes áreas. O planeamento dos treinos de voleibol baseou-se em princípios pedagógicos estudados na área 1, como a progressão das tarefas, a diferenciação e o uso de feedback descritivo e interrogativo, mas também incorporou competências de organização, liderança e comunicação desenvolvidas na área 4, durante o acompanhamento da Direção de Turma. A capacidade de escuta ativa, de mediação e de gestão de grupo, observadas no contexto da DT, foram fundamentais para gerir as atletas do núcleo de Desporto Escolar e promover um ambiente de treino positivo e colaborativo.

A área 4, embora mais centrada em aspetos administrativos e relacionais, teve também um impacto transversal nas restantes áreas. O contacto direto com os alunos do 12.º ano e com os encarregados de educação permitiu-me compreender melhor as dinâmicas pessoais, sociais e familiares que influenciam o comportamento e o rendimento dos alunos nas aulas (área 1). Essa compreensão mais ampla ajudou-me a ajustar o planeamento e as estratégias de ensino, tornando a minha intervenção mais empática e contextualizada. Ao mesmo tempo, a participação em reuniões de Conselho de Turma e a colaboração com outros docentes reforçaram a importância do trabalho em equipa e da comunicação interdisciplinar, princípios essenciais tanto para a investigação colaborativa (área 2) como para a coordenação de atividades escolares (área 3).

Em síntese, as quatro áreas do EP não funcionaram como blocos isolados, mas como partes interdependentes de um processo formativo coerente e contínuo. O planeamento e a condução do ensino (área 1) forneceram a base técnica e pedagógica; a investigação (área 2) deu-lhe sustentação científica e inovadora; a participação na escola (área 3) traduziu essa prática em ação concreta e comunitária; e a relação com a escola e a comunidade (área 4) consolidou a dimensão humana e colaborativa da profissão docente.

7. Entre o Cume e o Horizonte: A infinita escalada do saber

Ao chegar ao fim deste EP, sinto que regresso ao ponto de partida, mas com um olhar totalmente diferente. A pirâmide que comecei a construir com pedras soltas no início do meu percurso académico ganhou forma, estrutura e sentido. O que antes era apenas uma base de experiências dispersas, de atleta, de treinador e de estudante, tornou-se uma fundação sólida sobre a qual se ergueu a minha identidade enquanto professor de EF. Cada etapa deste percurso representou um degrau dessa construção, marcado por momentos de dúvida, de superação e de descoberta pessoal e profissional.

No início do estágio, o desafio era consolidar os alicerces: compreender o contexto escolar, conhecer a turma, adaptar-me à cultura da escola e perceber o meu papel enquanto docente em formação. Foi uma fase de observação e adaptação, onde aprendi que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas também escutar, compreender e criar relações de confiança. O contacto direto com os alunos do 12.ºC foi, desde cedo, o motor da minha evolução. A sua maturidade, empenho e abertura ajudaram-me a crescer e a reforçar a convicção de que a EF é muito mais do que meros movimentos, é espaço de socialização, de valores e de autoconhecimento.

À medida que a pirâmide se erguia, fui enfrentando novos desafios. Aprendi a planear com intencionalidade, a conduzir o ensino com flexibilidade e a avaliar com rigor e justiça. Percebi que cada decisão pedagógica, por mais pequena que pareça, influencia o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A observação criteriosa, a gestão do tempo e do espaço, o feedback e a capacidade de adaptação tornaram-se ferramentas centrais do meu dia a dia. Aprendi que o verdadeiro domínio do ensino não está em controlar tudo, mas em saber ler o contexto, antecipar o imprevisto e ajustar a rota sempre que necessário.

O trabalho colaborativo com o núcleo de estágio e com os orientadores foi determinante nesta construção. A partilha de ideias, o confronto de perspetivas e o apoio mútuo permitiram-me crescer num ambiente de confiança e aprendizagem contínua. Cada reunião, cada observação e cada momento de reflexão coletiva foram fundamentais na minha formação. Percebi que o ensino é, por natureza, um processo coletivo, e que o professor não evolui sozinho, constrói-se na partilha, na escuta e no diálogo com os outros.

O envolvimento nas quatro áreas de formação, da gestão do ensino à relação com a comunidade, revelou-me a complexidade e a beleza da profissão docente. No DE, revivi

a essência do treino, agora com uma visão pedagógica mais ampla. Na Direção de Turma, percebi a importância da empatia e da comunicação com os encarregados de educação, aprendendo que ser professor é também ser mediador, conselheiro e presença constante na vida dos alunos. No projeto de investigação, compreendi que a inovação pedagógica nasce da curiosidade e da vontade de melhorar, e que o professor reflexivo é, acima de tudo, um investigador do seu próprio ensino.

Hoje, ao olhar para o topo da pirâmide, percebo que ele não existe de forma definitiva. O cume é um horizonte que se desloca à medida que avançamos, lembrando-me que a formação do professor é um processo contínuo, que nunca se conclui. Cada experiência, cada turma e cada escola acrescentarão novas camadas a esta estrutura que, apesar de sólida, estará sempre em construção. A verdadeira grandeza do professor está precisamente nessa incompletude, na consciência de que há sempre algo a aprender, a melhorar e a transformar.

Concluo este percurso com um profundo sentimento de gratidão. Gratidão aos meus alunos, que me ensinaram tanto quanto aprenderam e aos meus colegas e orientadores, que foram guias em momentos de incerteza. As pedras soltas do meu passado encontram agora o seu lugar nesta pirâmide que continua a crescer, sustentada por valores de dedicação e compromisso.

Mais do que um ponto final, esta conclusão é um ponto de partida. Levo comigo a consciência de que ser professor é uma escalada infinita, uma busca constante por equilíbrio entre o ensinar e o aprender, o saber e o sentir. E é nessa subida permanente, entre o cume e o horizonte, que pretendo permanecer, construindo todos os dias o professor que quero ser.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Santa Catarina. (2022). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, 2022/2026*. Linda-a-Velha: Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço.
- Agrupamento de Escolas de Santa Catarina. (2023). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, 2023/2027*. Linda-a-Velha: Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço.
- Amorim, C. D. M. (2024). *Dynamics of professional identity formation of physical education teachers* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Universidade de Coimbra.
- Araújo, F. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana].
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Em R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119–150). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135–151.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim SPEF*, 37, 61–80.
- Cruz, J., Gaspar de Matos, M., & Alves Diniz, J. (2014). Leadership styles and education – The teachers' role. *International Journal of Social Science and Entrepreneurship, Special Issue 2*, 54–60.
- Currículo Nacional de Educação Física. (2021). *Currículo Nacional de Educação Física*. Ministério da Educação.
- Silva, E. M. F. R. (2012). *Formação inicial de professores: Avaliação do modelo de estágio pedagógico em Educação Física no ensino superior universitário* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Universidade de Coimbra.
- Direção-Geral da Educação. (2001). *Programa de Educação Física – 10.º, 11.º e 12.º anos* (pp. 26–31). Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE)*. <https://uaare.dge.min-educ.pt/pt>
- Duarte, A. P. A. (2022). *A qualidade do ensino em Educação Física e Desporto Escolar: Relação entre o desenvolvimento profissional, o conhecimento e o sentimento de autoeficácia dos professores de Educação Física* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Neto, R. B. F. (2020). Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 31(76), 231–256.
- FITescola. (2017). *Manual de Aplicação dos Testes*. Direção-Geral da Educação.

- Gonzalez, R. H., Bettega, O. B., Galatti, L. R., & Machado, M. M. T. (2017). Pedagogia do esporte: condições, concepções e avanços tecnológicos do ensino do esporte na escola. Em R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 171–185). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas de Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa.
- Lusa. (2016, 26 de junho). Diretores defendem mudança para calendário semestral. *Público*. <https://www.publico.pt/2016/06/26/sociedade/noticia/directores-querem-ano-lectivo-de-dois-semestres-em-vez-de-tres-periodos-1736394>
- Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2015). A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em Educação Física: Um estudo de caso sobre um departamento de Educação Física. *Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo do Comité Olímpico de Portugal*, 1–7.
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma Educação Física de qualidade. Em R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53–82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Martins, L., & Viana, I. C. (2013). A mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar: aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. Em B. D. Silva et al. (Eds.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 181–191). Braga: Universidade do Minho.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2020). *Os estilos de ensino em Educação Física: Entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. (2024). *Guia de Estágio Pedagógico 2024/2025*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física: 10.º, 11.º e 12.º anos*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0>
- Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2014). Práticas pedagógicas do professor de Educação Física: entre a formação e o contexto vivido. *Educação e Filosofia*, 28(56), 857–885.
- Pires, E. F. (2015). *Conhecimentos dos alunos do 12.º ano de um agrupamento de escolas sobre os processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, tendo em conta o género* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório da Universidade Lusófona.
- Ramalho, H. A., Rocha, J. A., & Lopes, A. S. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 76–95.
- Santos, J., Batista, M., Rebelo, M., Serrano, J., Petrica, J., & Honório, S. (2024). Evaluation models in physical education in Portugal. In A. Marques (Ed.), *Physical education at school and in today's society* (pp. 107–120). London: IntechOpen.
- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17–18), 141–156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Welch, E. (2007). *Junior high students' perceptions of the Fitnessgram fitness test* [Dissertação de Mestrado, Brigham Young University].

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I.
Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos

Anexo A – Plano Anual de Turma

Área de Extensão	Período	1º		2º	3º
	Etapa	Avaliação Inicial	1. Recuperação e Aprendizagem	2. Desenvolvimento e Consolidação	3. Consolidação e Revisão
	Duração	17/09/24 a 14/11/24	19/11/24 a 17/12/24	07/01/25 a 04/04/25	22/04/25 a 06/06/25
		9 semanas (18 aulas)	5 semanas (9 aulas)	13 semanas (25 aulas)	7 semanas (13 aulas)
Espaço	Matérias a desenvolver				
Atividades Físicas e Desportivas	Pavilhão 1	Andebol Basquetebol Futebol Voleibol Ginástica Solo Ginástica Aparelhos (P1)	Basquetebol Voleibol Badminton Dança	Andebol Basquetebol Futebol Voleibol Ginástica Solo Ginástica Aparelhos (P1) Ginástica Acrobática Atletismo Badminton Ténis de Mesa Patinagem Dança	A definir, conforme necessidades, podendo ser abordadas algumas matérias alternativas, como hóquei, frisbee, jogos tradicionais ou corfebol.
	Pavilhão 2				
	Exterior 1	Andebol Basquetebol Futebol Voleibol Atletismo Dança	Basquetebol Voleibol	Andebol Basquetebol Futebol Voleibol Atletismo Ténis Dança	
	Exterior 2				
	Piscina			Natação (a partir de 24/01/25)	
Aptidão Física	Todos	Aptidão Aeróbia Aptidão Neuromuscular			
Conhecimentos	-	Conteúdos 11º ano (revisão)		Conteúdos 12º ano	Trabalho de Grupo

Anexo B – Regime de Opções (11º e 12º anos)

ESCOLA BÁSICA e SECUNDÁRIA AMÉLIA REY COLAÇO

EDUCAÇÃO FÍSICA

INQUÉRITO – REGIME DE OPÇÕES (11º E 12º ANOS)

NOME _____, ____ ANO, TURMA ____, Nº ____

O Programa de Educação Física dos 11º e 12º anos admite um regime de opções a nível de escola, de modo que os alunos se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência, sem prejuízo do alcance dos objetivos gerais da Educação Física no Ensino Secundário.

Este inquérito visa conhecer as preferências dos alunos de cada turma, de modo que o Plano de Turma, a ser elaborado pelo professor após a avaliação inicial, as tenha em consideração. Para além das matérias aqui referidas, serão ainda desenvolvidas as áreas da Aptidão Física e dos Conhecimentos, de acordo com o Programa de Educação Física e com o definido no Agrupamento.

Assinale as matérias da sua preferência, em cada um dos blocos, de acordo com as indicações respetivas, tendo em conta que no 11º ano é abordado apenas parte do nível elementar nas matérias de ginástica acrobática e patinagem e o nível introdutório no ténis e no ténis de mesa (nas restantes matérias é abordado todo o nível elementar, no 12º ano é abordado o nível elementar de todas as matérias).

BLOCO A – JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (assinalar duas matérias)
(no grupo 1 só é possível escolher uma opção)

GRUPO 1
ANDEBOL
BASQUETEBOL

GRUPO 2
FUTEBOL

GRUPO 3
VOLEIBOL

BLOCO B – GINÁSTICA E ATLETISMO (assinalar uma matéria, caso pretenda duas matérias do Bloco C, ou duas matérias, se pretender apenas uma matéria do Bloco C)

GIN. SOLO GIN. APARELHOS GIN. ACROBÁTICA ATLETISMO

BLOCO C – RAQUETAS/PATINAGEM/NATAÇÃO (assinalar uma matéria, caso tenha assinalado duas do Bloco B, ou duas matérias, se tiver apenas uma matéria no Bloco B) (no grupo 1 só é possível escolher uma opção) (Natação só no 12º ano)

GRUPO 1
BADMINTON
TÉNIS DE MESA
TÉNIS

GRUPO 2
PATINAGEM

GRUPO 3
NATAÇÃO

BLOCO D – DANÇA (Matéria obrigatória)

Anexo C – Diagramas Voleibol

