



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Entrei professor, saí aluno

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

Orientador: Professor Doutor Vítor Manuel Santos Silva Ferreira

Júri:

Presidente:

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

Vogais:

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

Doutora Maria Isabel Bayo da Silva Lopes, professora auxiliar convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Nuno Machado Faria Furtado



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Entrei professor, saí aluno

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária da Amadora, sob a supervisão do Mestre Carlos Alexandre Rosado Fonseca Oliveira e do Professor Doutor Vítor Manuel Santos Silva Ferreira, no ano letivo 2024/2025.

Nuno Machado Faria Furtado

2026

Agradecimentos

À minha mãe e ao meu pai, os professores que me ensinaram tudo o que sei e que me deram sempre tudo.

Aos meus irmãos, Francisco, Joana e Raquel, que estiveram sempre presentes quando precisava de apresentar um trabalho, experimentar métodos de ensino ou ideias que tinha para fazer com os meus alunos.

Aos meus colegas de estágio, Mariana e Pedro, que tornaram esta experiência incrível e inesquecível, como eles.

Ao Professor Carlos Oliveira, apenas agradecer pelo excelente profissional que é, de toda a ajuda, empenho e dedicação que demonstrou ao longo do ano. É um orgulho poder chamar-lhe amigo.

À Sara por me ter ajudado e motivado a ser a melhor pessoa possível.

Ao grupo de Educação Física, por todo o apoio durante o ano letivo.

Ao professor Vítor Ferreira, professor orientador da faculdade, que se demonstrou sempre disponível para ajudar.

Por fim, e talvez os mais importantes, um obrigado a todas as turmas que fizeram de mim o professor que sou. Obrigado 11.º7, para sempre a minha primeira turma.

Resumo

O relatório de estágio é o relato da experiência que se desenvolve ao longo do processo de formação inicial, assumindo-se como um espaço de reflexão e consolidação das práticas vividas ao longo do estágio pedagógico. Neste relatório, pretendo apresentar uma evolução cronológica, reflexiva e crítica da minha experiência ao longo do estágio pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária da Amadora, no ano letivo 2024/25.

O Estágio Pedagógico permitiu-me experienciar o funcionamento da escola e das suas várias dimensões, desenvolver estratégias de intervenção ajustadas às necessidades dos alunos e reforçar a importância das relações pessoais no sucesso do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como uma experiência enriquecedora e determinante para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

Palavras chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Processo Ensino-Aprendizagem; Avaliação; Desporto Escolar.

Abstract

The Physical Education Teacher Education (PETE), report's an account of the experience gained during the initial training process, serving as a space for reflection and consolidation of the practices experienced during the PETE. In this report, I intend to present a chronological, reflective, and critical account of my experience throughout the teaching internship, which took place at secondary school (Escola Secundária da Amadora) Amadora during the 2024/25 school year.

The teaching internship allowed me to experience the functioning of the school and its various dimensions, develop intervention strategies tailored to the needs of students, and reinforce the importance of personal relationships in the success of the teaching-learning process, constituting an enriching and decisive experience for the development of my professional identity.

Keywords: Physical Education; Teaching Internship; Teaching-Learning Process; Evaluation; School Sports.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Índice de Figuras	vi
Introdução	2
1. A Escola Secundária da Amadora	4
1.1. Recursos	5
1.1.1. Temporais	5
1.1.2. Espaciais	6
1.1.3. Materiais	7
1.2. Grupo de Educação Física	8
1.3. Núcleo de Estágio	9
2. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	10
2.1. Planeamento	11
2.1.1. Avaliação Inicial	13
2.1.2. Plano Anual de Turma	16
2.1.3. 2.º Etapa	20
2.1.4. 3.º Etapa	22
2.1.5. 4.º Etapa	23
2.2. Avaliação	24
2.2.1. Avaliação Formativa	26
2.2.2. Avaliação Sumativa	31
2.3. Condução	34
2.3.1. Instrução	37
2.3.2. Feedback	40

2.3.3.	Estilos de Ensino.....	43
2.3.4.	Organização.....	45
2.3.5.	Disciplina.....	49
2.3.6.	Aulas politemáticas vs monotemáticas.....	51
2.4.	Semana de Professor a tempo inteiro.....	52
3.	Investigação e Inovação Pedagógica	55
3.1.	Projeto de Investigação-ação	55
4.	Participação na Escola	60
4.1.	Desporto Escolar.....	60
4.1.1.	Grupo-equipa do Desporto Escolar	61
4.2.	Participação nas atividades da Escola	65
4.3.	Ação de intervenção na Escola	68
5.	Relação com a Comunidade.....	70
5.1.	Formação de Dança.....	70
5.2.	Direção de Turma	72
5.3.	Teste Sociométrico.....	74
	Conclusão	76
	Referências	78
	Anexos.....	89

Índice de Figuras

Figura 1 - Planeamento anual _____	13
Figura 2 - Processo de avaliação inicial _____	16
Figura 3 - Avaliação PARA a aprendizagem (Araújo, 2015). _____	27
Figura 4 - Avaliação DA aprendizagem (Araújo, 2015) _____	31
Figura 5 - Interação dos principais fatores de eficácia pedagógica (Quina, 2009) _____	35
Figura 6 - Principais fatores de eficácia no ensino da educação física (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017) _____	36
Figura 7 - Etapas da emissão do feedback (Quina, 2009). _____	41
Figura 8 - Plano de Intervenção _____	60

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AEPAP - Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa

AF – Avaliação Formativa

AI – Avaliação Inicial

AS – Avaliação Sumativa

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EBRG - Escola Básica Roque Gameiro

EF - Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESA - Escola Secundária da Amadora

G-E – Grupo-Equipa

GEF – Grupo de Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

PAI – Plano de Avaliação Inicial

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Planos de Etapa

PEA – Processo Ensino-Aprendizagem

PUE – Planos de Unidade de Ensino

TEM – Tempo de Empenhamento Motor

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

UE – Unidade de Ensino

Introdução

O professor, antes visto como a figura central da transmissão de conhecimento, é hoje chamado a desempenhar funções que ultrapassam a instrução tradicional, assumindo o papel de facilitador da aprendizagem, mediador de competências socioemocionais e agente de inovação e transformação social no contexto educativo (Gatto & Martins, 2025).

Neste enquadramento, o Estágio Pedagógico (EP) assume-se como uma ponte entre a formação inicial e o exercício da profissão, proporcionando experiências concretas que potenciam o desenvolvimento docente. Trata-se de um processo contínuo, dinâmico e progressivo, sustentado em referenciais teóricos (Tannehill, Demirhan, Čaplová & Avsar, 2021).

O presente relatório pretende apresentar uma reflexão crítica e fundamentada sobre o meu desenvolvimento profissional ao longo do EP, realizado na Escola Secundária da Amadora (ESA), no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

O relatório foi contruído tendo por base as quatro Áreas do Estágio Pedagógico, nomeadamente: 1) organização e gestão do ensino e da aprendizagem, relativa ao trabalho realizado em aula; 2) investigação e inovação pedagógica, relativa à realização de um estudo científico baseado nos problemas observados na escola; 3) participação na escola, contemplando o trabalho realizado no seio de um núcleo de Desporto Escolar (DE) e a dinamização de uma atividade baseada na leitura do Projeto Educativo de Escola e nos projetos curriculares; 4) relação com a comunidade escolar. Embora apresentadas individualmente, estas áreas foram trabalhadas de forma integrada, refletindo a natureza dinâmica da escola. Ao longo deste relatório, são apresentadas a descrição, a análise e a reflexão das práticas desenvolvidas durante o EP, sempre que pertinente articuladas com quadros teóricos e referências científicas. O documento evidencia, igualmente, as conquistas e os desafios que emergiram nas quatro áreas de atuação.

O texto inicia-se com a caracterização da ESA e do respetivo agrupamento, seguida da análise dos recursos disponíveis, do Grupo de Educação Física (GEF) e do núcleo de estágio (NE). Posteriormente, cada uma das quatro áreas do estágio é explorada de forma crítica e reflexiva: (1) organização e gestão do ensino e da aprendizagem, onde se analisam as decisões de planeamento, as estratégias de condução de aula e os diferentes momentos de avaliação; (2) investigação e inovação pedagógica, com a apresentação do

projeto de intervenção desenvolvido; (3) participação na escola, que inclui o envolvimento no DE, na dinamização de torneios e na organização de iniciativas como o ESAFIT e a visita de estudo; e (4) relação com a comunidade, que contempla a experiência de coadjuvação na direção de turma, a aplicação do teste sociométrico e a dinamização de uma formação em dança em articulação com o NE.

O relatório encerra com uma conclusão geral sobre o processo de estágio, destacando aprendizagens, conquistas e as perspetivas futuras do meu percurso profissional.

1. A Escola Secundária da Amadora

Após a definição do local de estágio, uma das primeiras responsabilidades de um professor estagiário deve centrar-se na análise aprofundada do contexto escolar em que se insere. Esta etapa inicial é essencial para garantir uma intervenção educativa ajustada às especificidades da realidade local e alinhada com os princípios orientadores da instituição. Para tal, é fundamental proceder à leitura atenta do Projeto Educativo e do Regulamento Interno do agrupamento ou escola, documentos que estruturam e orientam a ação educativa, bem como definem as normas de funcionamento, os valores e as prioridades estratégicas da organização.

A compreensão dessas diretrizes institucionais permite ao estagiário situar-se de forma consciente no contexto educativo, reconhecendo as dinâmicas internas da escola e as expectativas da comunidade. O conhecimento do Projeto Educativo, enquanto documento estruturante que caracteriza a identidade da escola, constitui uma base indispensável para uma tomada de decisão pedagógica informada, crítica e sustentada (Mucharreira, 2017). Assim, a leitura e análise destes documentos não só orienta a prática docente como favorece a integração plena do estagiário na cultura organizacional, contribuindo para uma intervenção mais eficaz e coerente com os objetivos da escola

O Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa (AEPAP), constituído a 26 de abril de 2013, resulta da agregação da ESA e do Agrupamento de Escolas Roque Gameiro, duas instituições com histórico reconhecido no panorama educativo da região. Atualmente, o AEPAP é composto pela ESA, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Roque Gameiro, Escola Básica do 1.º Ciclo Gago Coutinho, Escola Básica do 1.º Ciclo Terra dos Arcos e Escola Básica do 1.º Ciclo Vasco Martins Rebolo. Este agrupamento abrange a totalidade da escolaridade obrigatória, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, em regime diurno e noturno, oferecendo ainda cursos profissionais e de educação e formação de adultos, o que lhe confere uma posição de referência no concelho da Amadora (Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa, 2023).

A ESA, localizada na freguesia da Venteira, é a escola sede do agrupamento. Beneficia de uma localização privilegiada, com fácil acesso por transporte público, estando próxima da estação de comboio da Reboleira e da Amadora, da rede metropolitana e de várias carreiras de autocarros. O edifício escolar, típico dos projetos arquitetónicos dos anos 70, distribui-se por pátios e pavilhões, permitindo uma oferta educativa diversificada e um conjunto de valências técnicas, científicas, artísticas e desportivas adequadas às

exigências pedagógicas atuais (Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa, 2023).

Segundo dados do Projeto Educativo 2023-2026, o AEPAP conta com cerca de 2821 alunos, dos quais 300 pertencem ao ensino noturno. O corpo docente é constituído por 277 docentes, dos quais uma larga maioria pertence ao quadro da escola. O corpo não docente é constituído por 98 assistentes e técnicos especializados, com diversas funções de apoio técnico, pedagógico e operacional. A estabilidade do corpo docente, aliada à elevada qualificação académica (com predominância de licenciaturas e mestrados), contribui para a implementação de práticas pedagógicas consistentes, inovadoras e centradas no desenvolvimento das competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017).

A população escolar do AEPAP é marcada por uma significativa diversidade sociocultural, com alunos de diferentes nacionalidades, perfazendo um total de 9,8% (249 alunos). Esta realidade confere ao agrupamento um forte carácter inclusivo, refletido na promoção de políticas e práticas educativas orientadas para a equidade, a interculturalidade e a participação ativa da comunidade.

1.1. Recursos

1.1.1. Temporais

O ano letivo 2024/2025 decorreu entre os dias 12 de setembro de 2024 e 6 de junho de 2025. No que diz respeito à disciplina de Educação Física (EF), a ESA assegura uma carga horária de 180 minutos semanais, distribuídos por duas sessões de 90 minutos cada, para os alunos dos cursos científico-humanísticos. No caso específico da turma 11.º7, as aulas realizaram-se às terças e quintas-feiras, das 10h00 às 11h30. Contudo, conforme estipulado no Regulamento Interno da escola, existem algumas orientações específicas relativamente à gestão do tempo letivo. Está prevista uma tolerância à entrada, bem como a necessidade de saída antecipada para permitir que os alunos procedam à sua higiene pessoal antes da entrada da turma seguinte nos balneários. Estas condicionantes têm implicações diretas na duração efetiva da prática pedagógica. No início do ano letivo, foi possível verificar que, apesar de não existirem aulas no bloco anterior ao horário de EF, alguns alunos chegavam frequentemente depois da hora estipulada. Esta situação levou à necessidade de registar faltas de pontualidade sempre que o atraso ocorria. Importa sublinhar que essas faltas não influenciaram a avaliação dos alunos, sendo utilizadas como instrumento de sensibilização e responsabilização, quer para os próprios estudantes, quer

para os seus encarregados de educação. Relativamente ao final da aula, os alunos saíam 10 minutos antes do término previsto para garantir a transição adequada entre turmas e a desocupação dos balneários.

1.1.2. Espaciais

A análise das instalações revela-se fundamental para compreender tanto o potencial como as restrições dos diferentes equipamentos e espaços pedagógicos, permitindo identificar quais as matérias e abordagens metodológicas mais adequadas a cada contexto (Jacinto et al., 2001).

No que se refere aos recursos espaciais disponibilizados pela ESA para a lecionação da disciplina de EF, destaca-se a existência de cinco espaços desportivos distintos: o polidesportivo, o ginásio azul, o ginásio verde, o pavilhão e o espaço exterior. Adicionalmente, existe uma sala de aula convencional, utilizada sempre que se revelem necessárias atividades teóricas, como a realização de testes, apresentações de trabalhos ou quando as condições meteorológicas não permitam o normal desenvolvimento das aulas no exterior.

Cada espaço apresenta características estruturais que o tornam mais apropriado para o ensino de determinadas matérias. O polidesportivo é frequentemente utilizado para a prática de futsal, andebol, badminton, ténis e atletismo. O ginásio azul destina-se essencialmente à ginástica (solo, acrobática e aparelhos) e à dança. Já o ginásio verde serve, principalmente, para as aulas de voleibol, dança e ginástica de solo, podendo ainda acolher a prática de badminton, se necessário. O pavilhão é utilizado preferencialmente para a lecionação de basquetebol, voleibol, badminton e atletismo, podendo, no entanto, ser adaptado para a prática de ginástica, desde que sejam transportados os colchões necessários para o mesmo. Por fim, o espaço exterior está reservado para a prática de atletismo, andebol e futebol. Importa destacar que, apesar das recomendações quanto à adequação de cada espaço às diferentes matérias, o uso polivalente dos mesmos é necessário e possível. De acordo com Jacinto et al. (2001), os espaços destinados às aulas devem possuir características que permitam a realização de atividades de ensino-aprendizagem diversificadas, abrangendo várias áreas ou subáreas da disciplina, proporcionando assim ao professor maior flexibilidade na organização e execução do seu planeamento pedagógico. Esta polivalência permite ao docente adaptar o conteúdo lecionado às condições existentes, utilizando, por exemplo, o polidesportivo para realizar aquecimentos com bolas de basquetebol, ainda que o espaço não disponha de tabelas, o que limita a continuidade do trabalho específico da modalidade.

Esta limitação de recursos estruturais impõe constrangimentos à gestão do tempo e da progressão pedagógica. Um exemplo evidente é a exclusividade das tabelas de basquetebol no pavilhão, o que condiciona a lecionação desta modalidade ao período de rotação em que a turma tem acesso a esse espaço. Esta situação obriga, por vezes, à concentração da matéria num único ciclo de aulas, dificultando o seu desenvolvimento contínuo ao longo do ano.

A gestão e ocupação dos espaços é realizada com base num *roulement* definido pelo GEF no início do ano letivo. Durante o período de avaliação inicial (AI) e no final do ano, as rotações foram organizadas semanalmente, sendo quinzenais durante o restante período letivo. Apesar desta organização previamente definida, existia flexibilidade para a realização de trocas pontuais entre professores, desde que previamente acordadas, permitindo alguma margem de manobra para colmatar necessidades específicas do planeamento de cada docente.

1.1.3. Materiais

A escola encontra-se equipada com uma variedade de materiais que permitem dar resposta às exigências pedagógicas das aulas de EF, bem como às necessidades dos treinos do DE. Infraestruturas de qualidade e a disponibilidade de recursos aumentam a eficácia dos professores, criando um ambiente de ensino agradável, que por sua vez, influencia positivamente os resultados dos alunos (Ali, 2024). No que diz respeito aos recursos disponíveis, destaca-se a existência de uma arrecadação bem organizada e devidamente abastecida, com equipamento em quantidade suficiente para garantir o normal funcionamento de, pelo menos, cinco aulas em simultâneo. Contudo, importa referir que, em situações em que dois ou mais docentes optam por lecionar a mesma modalidade em horários coincidentes, verifica-se uma diminuição no rácio material-aluno, comprometendo a dinâmica da aula. Este aspeto vai de encontro ao referido anteriormente sobre as matérias lecionadas em determinados espaços. Assim, torna-se essencial que, no momento da organização das unidades de ensino (UE), seja avaliada não só a adequação do espaço à modalidade, mas também a disponibilidade de recursos materiais suficientes para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. No geral, os materiais e equipamentos encontram-se em bom estado de conservação e são adequados para proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas e de qualidade.

1.2. Grupo de Educação Física

O GEF assume um papel estruturante no desenvolvimento curricular da disciplina, na promoção de práticas colaborativas entre os docentes e na dinamização de projetos educativos no âmbito da atividade física e do DE (Marques, Ferro, Martins & Carreiro da Costa, 2017).

Na ESA, o GEF era composto, no ano letivo 2024/2025, por nove professores e três professores-estagiários. A maioria dos docentes pertencia ao quadro da escola, o que contribuiu para alguma estabilidade e continuidade nos processos educativos. A relação entre os docentes era positiva, pautada por respeito e colaboração sempre que necessário, ainda que não existisse, de forma evidente, uma cultura de entreajuda espontânea. No entanto, nos momentos em que a colaboração era indispensável, nomeadamente na organização dos torneios internos e das atividades escolares, a disponibilidade e o empenho dos professores tornaram-se notórios, refletindo a capacidade de trabalhar em equipa. A colaboração entre professores favorece a construção de uma atitude favorável à mudança, tendo como objetivo principal a promoção da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Costa, 2015).

A primeira reunião do grupo, que incluiu também os professores da Escola Básica Roque Gameiro (EBRG), foi sobretudo orientada para o alinhamento de estratégias e procedimentos comuns. Apesar de a minha participação se ter limitado à apresentação pessoal, esta reunião revelou-se fundamental para conhecer os perfis dos docentes com quem iria trabalhar ao longo do ano e para compreender as prioridades e diretrizes pedagógicas do GEF. Com o decorrer do ano letivo, em articulação com o NE, propusemos algumas alterações aos critérios de avaliação da disciplina, as quais foram bem acolhidas e posteriormente aprovadas em reunião do grupo, revelando abertura à inovação.

Estive presente em todas as reuniões do GEF e, sempre que possível, procurei contribuir de forma ativa. Um exemplo disso foi a minha disponibilidade para lecionar uma aula a uma turma de um curso profissional, permitindo que um professor do grupo pudesse acompanhar os alunos ao Corta-Mato Nacional.

Embora não existisse uma partilha sistemática de materiais pedagógicos ou estratégias metodológicas, sempre que surgiam dúvidas ou necessidades, os docentes mostravam-se recetivos a ajudar, partilhando experiências pessoais e sugerindo abordagens alternativas. Este ambiente de apoio pontual, embora não estruturado, revelou-se útil e contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

No âmbito das atividades internas, juntamente com o NE, propusemos a criação de uma equipa de professores para participar no torneio interno de voleibol, com o objetivo de aproximar os docentes dos alunos e reforçar o espírito de grupo. A ideia foi bem recebida, mas revelou-se difícil mobilizar os professores para a sua concretização. Ainda assim, conseguimos realizar um set contra cada equipa vencedora de cada escalão, criando um momento simbólico de interação entre professores e alunos. Nos torneios seguintes, a tentativa de repetir esta iniciativa não teve sucesso, o que evidenciou as limitações e resistências que podem existir no seio de um grupo docente.

A vivência no seio do GEF permitiu-me compreender, na prática, a importância de integrar uma equipa pedagógica coesa, capaz de articular esforços e de refletir coletivamente sobre as práticas letivas. Apesar de não ter sido um grupo particularmente dado à partilha espontânea, reconheço que me proporcionou um ambiente de trabalho estável e disponível, no qual pude crescer profissionalmente e contribuir de forma ativa. Esta experiência reforçou a minha perceção da importância da colaboração entre docentes como elemento essencial para o sucesso da disciplina e para a construção de uma cultura profissional enriquecedora.

1.3. Núcleo de Estágio

Na ESA, o NE era composto por três professores estagiários e dois professores orientadores: um com responsabilidade atribuída pela escola de acolhimento e outro representante da instituição de ensino superior. Esta equipa constituiu o suporte essencial para o desenvolvimento do EP, assegurando a articulação entre a componente teórica e a prática.

Desde o início do percurso académico na Licenciatura em Ciências do Desporto, formámos um grupo de trabalho coeso, consolidado por experiências conjuntas desde o primeiro ano. Um dos colegas esteve presente desde os primeiros trabalhos em grupo, enquanto o terceiro elemento só se juntou a nós no segundo ano da licenciatura, fortalecendo a dinâmica colaborativa que passou a caracterizar o nosso percurso formativo. Por esta razão, ao escolhermos a escola onde pretendíamos realizar o estágio, tivemos como prioridade garantir a continuidade do nosso grupo, reconhecendo a capacidade de trabalho colaborativo que apresentávamos.

Durante todo o EP, esta relação consolidada traduziu-se numa forte entajuda nas tarefas comuns e individuais. Partilhámos a responsabilidade de cada trabalho com rigor e

empenho, reconhecendo que o sucesso coletivo também impulsionava o desenvolvimento individual.

O dia a dia escolar foi caracterizado por um clima de amizade e confiança, o que possibilitou uma recepção mais positiva e construtiva das críticas e sugestões. Esta atmosfera facilitou a melhoria das práticas, permitindo-nos crescer num ambiente propício à aprendizagem colaborativa.

A contribuição dos colegas de estágio e do professor-orientador foi determinante para o desenvolvimento das minhas competências profissionais. Como refere Ribeiro (2005), o orientador tem um papel crucial na integração do estagiário na cultura organizacional da escola, oferecendo orientação no processo de gestão curricular e na condução da turma. Embora as tarefas de planeamento, condução e avaliação das aulas fossem da minha responsabilidade, estas eram permanentemente acompanhadas pelo orientador da escola, assegurando uma supervisão contínua e uma orientação fundamentada.

As aulas que lecionava, para além de serem observadas pelo professor-orientador, eram também observadas pelos meus colegas de estágio, potenciando momentos de reflexão conjunta, que resultavam na melhoria dos processos de organização e gestão das aulas. O ensino entre pares, tal como destacado por Ribeiro (2005), promove o reforço das relações humanas, da empatia e da cooperação, aspetos fundamentais para um ambiente educativo eficaz. Por sua vez, Costa (2015) defende que o trabalho colaborativo favorece a adoção de atitudes favoráveis à mudança e à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Neste contexto, o clima de interajuda e sentido crítico que caracterizou o NE foi determinante para a evolução da minha prática docente, contribuindo significativamente para o meu crescimento enquanto futuro professor.

2. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

No que diz respeito à área um, irei descrever a minha abordagem relativa ao planeamento, à avaliação e à condução. Estas componentes apresentam uma relação de interdependência, uma vez que a eficácia do ensino depende da promoção de ambientes de aprendizagem ideais, que por sua vez são alcançados por meio de um ensino que reflete um alinhamento entre os resultados e objetivos da aprendizagem, das práticas pedagógicas adotadas para facilitar o sucesso dos alunos e das avaliações que comprovam que os alunos alcançaram esses objetivos (MacPhail et al., 2021).

2.1. Planeamento

O planeamento pedagógico corresponde ao processo de tomada de decisões na fase pré-interativa do ensino, conferindo uma intencionalidade pedagógica organizada em função dos objetivos pretendidos e das estratégias a adotar (Andrade et al., 2020). O planeamento assume particular importância pelo papel que desempenha na organização da relação entre o ensino e a aprendizagem, funcionando como um elo entre a teoria e a prática, contribuindo de forma significativa para a eficácia do processo pedagógico (Bento, 1998). Além disso, ajuda na prevenção de comportamentos desviantes e numa melhor gestão do tempo (Januário, 1996), bem como a lidar com a imprevisibilidade (Andrade et al., 2020).

A progressão da prática de ensino é um reflexo do planeamento, fazendo com que o professor tenha de ter em consideração diversos fatores que se encontram em permanente interação entre o mesmo, o aluno e o contexto, em prol das aprendizagens (Januário, 2017). No contexto educativo, o planeamento desempenha um papel essencial, uma vez que permite antecipar, organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma intervenção pedagógica coerente com os objetivos previamente definidos e com as finalidades educativas estabelecidas (Andrade et al., 2020). Desta forma, os professores que apresentam maior qualidade no processo de planeamento tendem a definir objetivos com maior clareza e especificidade, demonstram uma representação mais precisa do contexto de ensino, tomam um número mais elevado de decisões pedagógicas e recorrem com frequência a rotinas estruturadas tanto no planeamento como na condução das aulas (Januário, 2017).

Neste sentido, conclui-se que o planeamento assume um papel central em orientar a ação em contextos marcados pela incerteza, e como foi bem evidente ao longo deste ano, o ensino é um sistema imprevisível. O planeamento constitui um instrumento essencial na prática docente, permitindo reduzir a incerteza e a ansiedade associadas à intervenção pedagógica, antecipar cenários de ensino e minimizar potenciais erros. Além disso, favorece a previsão de fatores imprevistos, confere intencionalidade às ações do professor, potencia a comunicação e o trabalho colaborativo entre docentes, estimula a participação dos alunos na gestão do processo de ensino e contribui significativamente para a eficácia pedagógica (Januário, Anacleto & Henrique, 2015).

No início do EP, o planeamento revela-se como uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores estagiários em Portugal. No entanto, à medida que o ano letivo avança passa a ocupar um lugar secundário entre os desafios enfrentados (Teixeira &

Onofre, 2009; Inácio et al., 2014). (in)Felizmente este foi também umas das minhas maiores dificuldades no início do ano. Digo infelizmente porque como professor sou uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem (PEA) dos alunos e, com isto, sinto a obrigação de desempenhar a profissão da melhor maneira possível. Digo felizmente por ser um problema sentido pelos demais colegas estagiários.

Com o intuito de garantir uma prática pedagógica eficaz e coerente com os princípios orientadores da disciplina de EF, desde a primeira até à última aula procurei estruturar o meu planeamento com base em decisões fundamentadas e antecipadas. Este planeamento teve por base as orientações definidas nas Aprendizagens Essenciais (AE), no PASEO e nos referenciais curriculares em vigor, sendo também adaptado à realidade específica da escola e às condições contextuais que envolviam os espaços e os recursos disponíveis. Paralelamente, tive sempre em consideração as minhas próprias capacidades de intervenção enquanto professor em formação, e, acima de tudo, as características dos alunos, tanto numa perspetiva coletiva da turma, como numa abordagem mais individualizada, atendendo às suas necessidades, potencialidades e ritmos de aprendizagem. Esta abordagem permitiu-me tomar decisões pedagógicas intencionais e conscientes, ajustadas às exigências do processo educativo e centradas nos alunos como principais protagonistas da aprendizagem. Para que isso fosse possível, considerando o planeamento como um instrumento fundamental de orientação e controlo do processo de ensino-aprendizagem, conferindo intencionalidade pedagógica à prática docente, permitindo estabelecer uma ponte clara entre os objetivos curriculares definidos e a sua concretização efetiva nas situações de ensino-aprendizagem (Bento, 2003), elaborei cada plano com um nível de detalhe que me permitisse apresentar a melhor intervenção possível.

Ao longo do ano letivo, segui o modelo de planeamento por etapas, o qual visa estruturar as aprendizagens de forma sequencial e contínua, permitindo um acompanhamento mais individualizado dos alunos. Este modelo, baseado nos resultados da AI, possibilita a diferenciação das matérias a abordar, ajustando-as às características e necessidades específicas da turma. No entanto, este modelo assume que todos os espaços são polivalentes, o que, infelizmente, não se observa na ESA, tornando-se necessário adaptar-me às características espaciais, que, de acordo com Gatto e Martins (2025), a adaptação é uma das habilidades mais valiosas do professor.

O processo de planeamento em EF deve ser entendido como um sistema articulado e dinâmico, composto por diferentes níveis de organização que se inter-relacionam entre

si. A figura 1 representa essa estrutura, evidenciando a ligação entre os diferentes momentos de planeamento ao longo do ano letivo: a AI, o Plano Anual de Turma (PAT), os Planos de Etapa (PE) e os Planos de Unidade de Ensino (PUE).

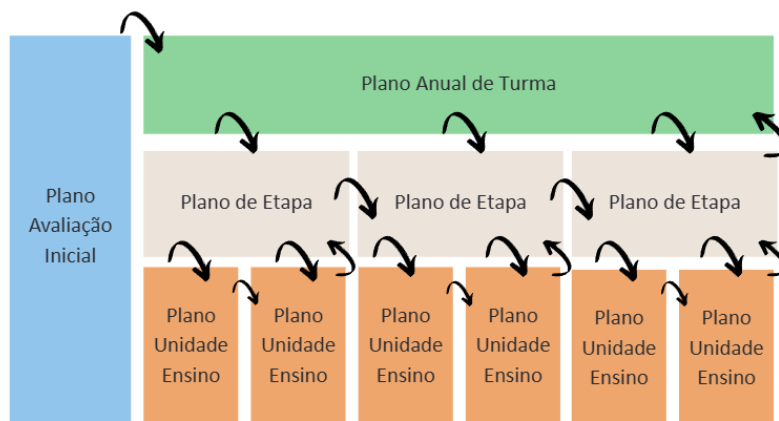


Figura 1 - Planeamento anual

Como é possível observar na figura 1, o Plano de Avaliação Inicial (PAI) assume um papel de diagnóstico, servindo de base para a elaboração do PAT, onde são definidos os objetivos, as matérias prioritárias e as metas de aprendizagem. A partir deste plano global, desenvolvem-se os PE, que organizam o trabalho pedagógico ao longo de um determinado período letivo. Por fim, os PUE traduzem para a prática os conteúdos a abordar em cada modalidade, sendo ajustados consoante o nível dos alunos, os espaços disponíveis e os objetivos traçados para a etapa em causa. Este modelo de planeamento permite, por um lado, garantir coerência e continuidade entre os diferentes momentos do ensino e, por outro, assegurar uma adaptação constante às necessidades diagnosticadas, através da reavaliação e reajuste progressivo dos planos. No fundo, trata-se de um processo cíclico, onde cada nível de planeamento informa e é informado pelos restantes.

Foi com base nesta lógica que organizei o meu planeamento pedagógico ao longo do ano, iniciando com a AI e, a partir daí, estruturando todas as decisões que sustentaram as etapas seguintes, tanto ao nível das matérias abordadas como das estratégias de ensino utilizadas, estando sempre ciente que as decisões podiam e deveriam ser alteradas consoante o desenvolvimento observado.

2.1.1. Avaliação Inicial

No início do ano letivo, surgiu a necessidade de planear o PEA dos alunos, onde a AI apresenta um papel determinante (Carvalho, 1994). A etapa de AI é crucial no PEA, pois permite ao professor conhecer os alunos e os seus interesses, apresentar as matérias que serão ensinadas ao longo do ano, recolher informações sobre os alunos em diferentes

matérias, estabelecer um ambiente positivo na aula, definir rotinas e regras de funcionamento, identificar os alunos que necessitam de maior atenção e as matérias prioritárias, além de possibilitar a recolha de dados para determinar as prioridades de desenvolvimento para a etapa seguinte (Carvalho, 1994). Neste momento do ano, o objetivo principal prendia-se com a observação do desempenho dos alunos nas diferentes matérias para diagnosticar o seu nível, com vista a definir as matérias prioritárias, que seriam aquelas às quais se daria mais tempo de prática durante a etapa seguinte, e prognosticar a sua evolução (Araújo, 2007). Para a elaboração do planeamento da AI foi necessário ter em consideração a rotação de espaços, os materiais e o número de aulas disponíveis. Através da análise destes pressupostos, surgiu a necessidade de elaborar aulas que apresentassem exercícios que possibilitassem a observação dos diferentes níveis dos alunos, que apresentassem o maior tempo potencial de aprendizagem (TPA) e que utilizassem da melhor forma possível os espaços.

Tratando-se de aulas que apresentavam características diferentes e com pouca ligação entre si, optei por realizar planos de aula para cada uma das dez. Nesta etapa procurei realizar o planeamento de forma a que fosse possível observar os alunos na mesma matéria mais do que uma vez e ao mesmo tempo permitir aos alunos terem tempo para demonstrar as suas capacidades. Neste sentido, os exercícios tinham que apresentar desafio aos alunos, mas que fossem exequíveis, mantendo a motivação dos melhores e piores alunos. Naturalmente, o gosto dos alunos por determinada matéria deverá ser um fator a ter em consideração por parte do professor de EF, uma vez que levará a maior motivação dos alunos, podendo resultar em maiores níveis de empenho (Ryan & Deci, 2017). Para que isto fosse possível foi muito importante despende tempo na elaboração do planeamento das aulas e realizar uma reflexão sobre os pontos a melhorar de todas as aulas, para que nas seguintes fosse possível reajustar o planeamento de acordo com o desenvolvimento dos alunos, potenciando assim as suas aprendizagens. Ainda no planeamento da AI, optei por começar por matérias onde tinha maior conhecimento pedagógico do conteúdo e por aulas com uma quantidade menor de matérias, assegurando maior controlo da sessão, recorrendo também, para esse fim, maioritariamente a estilos de ensino conducentes a esse controlo.

No entanto, devido à elevada quantidade de matérias a serem abordadas num curto espaço de tempo e à dificuldade de conseguir observar o cumprimento dos critérios numa determinada matéria, surgiu a necessidade de selecionar quais as matérias que seriam abordadas. Deste modo, a seleção das matérias teve em consideração aquelas que se revelavam determinantes para o alcance das classificações de desempenho, de acordo

com os critérios definidos pelo GEF. Relativamente à área da aptidão física, optei por não realizar os testes durante a etapa da avaliação inicial, uma vez que os alunos regressavam de um longo período de inatividade, o que poderia comprometer a fiabilidade dos resultados e aumentar o risco de lesões, dado que se tratam de testes de carácter máximo e submáximo. Assim, considerei mais adequado aplicá-los após um período de readaptação motora e física, durante o qual se foram integrando, de forma gradual, componentes de condição física nas aulas. Esta opção permitiu garantir maior segurança aos alunos e recolher dados mais fidedignos e representativos do seu verdadeiro nível de aptidão física. Acresce que, nesta área, a avaliação se centra essencialmente na obtenção da menção de “apto”, ao contrário das atividades físicas, nas quais as intervenções do professor e o feedback contínuo possibilitam observar mais claramente a evolução do desempenho. Posto isto, optou-se por dar prioridade à área das atividades físicas por apresentar uma maior diferenciação de aluno para aluno. Neste sentido, após as cinco semanas de AI, estipuladas pelo GEF, foi possível compreender o nível da turma e de cada aluno, diagnosticando e prognosticando de seguida os objetivos terminais para cada aluno em cada uma das matérias.

A etapa da AI foi acompanhada da necessidade de conseguir observar o cumprimento dos indicadores de sucesso por parte dos alunos, o que se apresentou, no início, como uma dificuldade. Como estratégia para facilitar a observação dos alunos e realizar uma diferenciação dos mesmos pelos diferentes níveis, tendo em consideração os critérios e indicadores, elaborei juntamente com os colegas de estágio um documento com todos os critérios e indicadores resumidos, facilitando assim a observação e atribuição de um nível aos alunos.

Com base na AI elaborei o PAT, onde diagnostiquei as dificuldades dos alunos e prognostiquei as suas capacidades, definindo as matérias prioritárias, criando os objetivos que pretendia atingir com a turma, através de situações de aprendizagem e de estratégias de aula adequadas. A Figura 1 representa de forma esquematizada as principais etapas desenvolvidas desde o planeamento da AI até à elaboração do PAT.

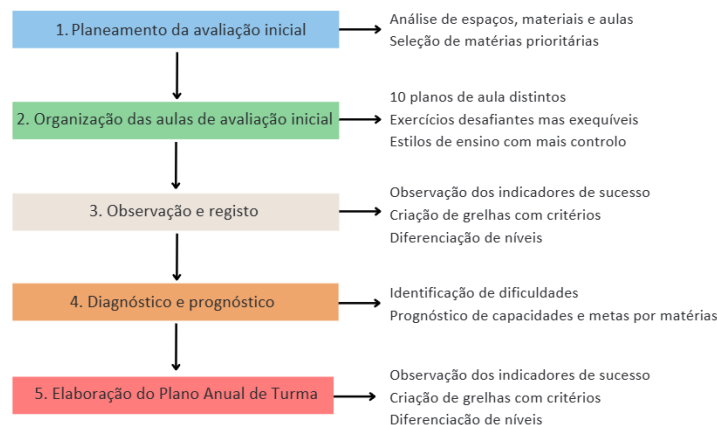


Figura 2 - Processo de avaliação inicial

2.1.2. Plano Anual de Turma

Dada como concluída a etapa da AI, procedi à análise dos dados recolhidos, retirando as principais conclusões que me permitiram elaborar o PAT. Este documento constituiu um instrumento essencial para a definição de metas intermédias que possibilitassem monitorizar a evolução dos alunos ao longo do ano letivo, bem como ajustar o processo de ensino em função das suas necessidades (Araújo, 2007). O PAT assume-se, assim, como uma ferramenta de organização geral do ano, específica para cada turma, que organiza e distribui os conteúdos por etapas temporais, servindo de referência para orientar, estruturar e regular o processo de ensino aprendizagem (Ministério da Educação, 2001).

Uma das competências fundamentais de um professor de EF reside na sua capacidade de adaptar os objetivos e os princípios metodológicos definidos nas AE e no PASEO à especificidade do contexto escolar e às características individuais dos seus alunos. Esta competência manifesta-se de forma clara na construção do PAT, cuja elaboração exige não apenas um domínio aprofundado de um conjunto alargado de conhecimentos, mas também da tomada de decisões fundamentadas. O PAT, quando adequadamente construído, reflete uma planificação intencional, coerente e específica às reais necessidades da turma, funcionando como um guia orientador da prática pedagógica ao longo do ano letivo.

A elaboração do PAT teve por base a informação recolhida durante o período de AI na turma do 11º 7ª. Este documento integrou uma caracterização detalhada da turma, as principais observações efetuadas, as decisões pedagógicas tomadas, bem como os objetivos e as estratégias delineadas para o ano letivo de 2024/2025, no âmbito da

disciplina de EF. O PAT serviu como um instrumento orientador do PEA, permitindo uma planificação sistematizada e ajustada às reais necessidades da turma. Não obstante a sua função estruturante, o documento foi concebido com um elevado grau de flexibilidade, permitindo a sua reconfiguração ao longo do ano, em função do ritmo de aprendizagem e da evolução dos alunos.

Na sequência da avaliação diagnóstica (AD), e com base nas observações realizadas durante a AI, foi elaborado um prognóstico relativo à área das atividades físicas. Se a etapa de AI se processar com normalidade, no final deste período conseguir-se-á prognosticar, para cada um dos alunos, um determinado nível (introdutório, elementar ou avançado), para cada uma das áreas e matérias (Araújo, 2007). O diagnóstico corresponde à identificação do patamar de desenvolvimento em que o aluno se encontra no início do processo educativo, podendo situar-se no nível introdutório, elementar, avançado ou em partes de nível. Esta análise permite identificar as necessidades prioritárias dos alunos, e através delas orientar o planeamento pedagógico em função dos objetivos definidos nas AE.

Por sua vez, o prognóstico procura antecipar as possibilidades de evolução de cada aluno ao longo do ano, estimando o progresso viável em cada matéria com base em múltiplos fatores. É através do prognóstico que vamos suportar e dar sentido a todo o conjunto de decisões curriculares (Araújo, 2007). *“Ao perspectivarmos, à partida, o nível que os alunos irão trabalhar em cada uma das áreas e matérias, estaremos a estabelecer um prognóstico, a definir uma meta, a fazer uma “aposta” e a dar um propósito ao processo de ensino-aprendizagem”* (Araújo, 2007, p. 130).

A elaboração do prognóstico dos alunos foi uma tarefa difícil de realizar, uma vez que o PAT foi elaborado logo após a AI, altura em que ainda estava a conhecer os alunos e os seus ritmos de aprendizagem. No entanto, o PAT é um instrumento que pode e deve ser atualizado sempre que necessário, à medida que se observam progressos ou constrangimentos no percurso dos alunos e, conseqüentemente, atualizar os prognósticos dos mesmos, como demonstrado na figura 1.

O modelo de planeamento anual utilizado para orientar o processo de ensino da turma ao longo do ano, representado no PAT, foi realizado tendo em consideração as orientações do GEF e as referências curriculares (Quina, 2009). Este foi inicialmente projetado para a realização de quatro etapas: a AI, a recuperação, a aplicação e a consolidação, correspondendo à primeira, segunda, terceira e quarta etapas, respetivamente. A etapa de Recuperação prolongou-se desde o final da primeira etapa até

à interrupção letiva do Natal, com objetivo principal de recuperar matérias críticas e alunos críticos. A etapa da aplicação iniciou após a interrupção letiva do Natal e estendeu-se até dia 21 de março, destinada ao desenvolvimento dos conteúdos em si e promoção de aprendizagens significativas, inclusivas, diferenciadas e multilaterais, nas três áreas de extensão da EF. A etapa de consolidação teve início a 24 de março e prolongou-se até ao final do segundo semestre, tendo como principal objetivo rever e consolidar as matérias previamente abordadas, proporcionando aos alunos oportunidades de recuperação e a possibilidade de atingir níveis de desempenho mais elevados. A duração da etapa de recuperação foi estipulada de acordo com a interrupção letiva do Natal e nas últimas duas procurou-se encontrar uma equidade na duração de cada uma para abordar todas as matérias. A etapa de recuperação foi organizada para um período de nove semanas, sendo considerado como essencial para a recuperação tendo em consideração o número de matérias prioritárias. A etapa de aplicação e consolidação tiveram uma duração de dez semanas cada uma.

As matérias consideradas prioritárias, após a AI, foram o andebol, o basquetebol, a ginástica de solo e o badminton. A definição destas revelou-se uma tarefa mais exigente do que tinha inicialmente previsto, devido à grande heterogeneidade de níveis de desempenho apresentados pelos alunos da turma. Um exemplo representativo dessa disparidade foi observado na modalidade de futebol, onde se verificaram 11 alunos com níveis iguais ou superiores a elementar e dez com classificações correspondentes ao nível introdutório ou abaixo. Neste sentido, para a seleção das mesmas procurei, primeiramente, identificar as matérias nucleares em que a turma apresentava um menor nível de desempenho, tendo por base os patamares atribuídos a cada aluno. De seguida, analisei as possibilidades de desenvolvimento das respetivas matérias nos espaços e os materiais disponíveis, visando simultaneamente aquelas em que os alunos tinham maior probabilidade de atingir o sucesso.

De forma mais detalhada:

- Nos Jogos Desportivos Coletivos, as matérias de andebol e basquetebol foram priorizadas por apresentarem os níveis de desempenho mais baixos, bem como pela sua possibilidade de realização nos diferentes espaços;
- Na subárea da Ginástica, foi selecionada a ginástica de solo, não só pelas dificuldades identificadas, mas também pela sua flexibilidade de realização em múltiplos contextos;

- Nos desportos de raquete, optou-se pelo badminton, dado o número significativo de alunos com níveis de desempenho introdutórios ou inferiores.

Estas escolhas estratégicas garantiram que, independentemente do espaço em que me encontrava, tivesse sempre uma modalidade prioritária adequada a trabalhar. Acredito que este ponto foi determinante para o sucesso desta etapa, pois permitiu-me otimizar o tempo de prática, concentrando os esforços nas matérias prioritárias sem prejudicar o contacto dos alunos com outras matérias.

Com base nas evidências recolhidas durante o período de AI, foi possível identificar os alunos que evidenciavam maiores dificuldades daqueles que apresentavam desempenhos mais consolidados nas diferentes matérias. A análise criteriosa dos dados obtidos permitiu identificar os alunos considerados críticos, caracterizados por um número elevado de conteúdos em que não atingiam sequer o nível introdutório e por apresentarem ritmos de aprendizagem pouco favoráveis à progressão. Em contraste, foi igualmente possível destacar um conjunto de alunos com elevado potencial de evolução, que se destacaram pelo seu desempenho consistente nas três áreas de extensão da disciplina, bem como pelas atitudes reveladas em contexto de aula, nomeadamente através de comportamentos de cooperação, entajuda e responsabilidade. Esta análise permitiu-me criar estratégias de intervenção diferentes, assegurando uma resposta pedagógica mais ajustada às necessidades de cada aluno.

No PAT, os objetivos de ensino foram estruturados em duas grandes categorias: por um lado, os objetivos gerais, que contemplavam competências transversais a todas as áreas da disciplina e competências específicas por subárea no domínio das atividades físicas; por outro, os objetivos específicos, diretamente relacionados com os resultados esperados para cada nível de ensino em cada matéria, funcionando como orientação na seleção das situações de aprendizagem a incluir nos PE e nas UE. A definição destes objetivos obedeceu a uma lógica sequencial e progressiva, partindo de tarefas mais simples para outras mais complexas, tendo sempre em consideração o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento ao longo do ano letivo.

Tendo como referência os dados obtidos durante a AI e com base nos níveis de desempenho identificados, foi possível estabelecer objetivos diferentes para grupos de alunos com necessidades e competências semelhantes, bem como metas comuns para a turma no seu todo. Para responder à diversidade presente na turma, os alunos foram organizados em grupos de trabalho homogéneos ou heterogéneos, conforme a matéria e os objetivos delineados.

No PAT foram devidamente registados os objetivos específicos para cada matéria, ajustados aos diferentes grupos de nível existentes na turma do 11.º 7.ª. No caso das matérias cuja AI não foi realizada, os objetivos definidos numa fase inicial assumiram um caráter comum a todos os alunos, sendo posteriormente ajustados à medida que se obtinham mais informações sobre o desempenho dos mesmos. Esta abordagem permitiu uma resposta pedagógica mais eficaz, centrada nas reais necessidades dos alunos e alinhada com os princípios orientadores da disciplina de EF.

2.1.3. 2.º Etapa

O final da etapa da AI coincidiu com o início da segunda etapa, a Recuperação das Aprendizagens. Esta fase teve como principal objetivo o desenvolvimento do nível de desempenho dos alunos nas matérias definidas como prioritárias após o diagnóstico realizado na etapa anterior. Assim, apesar do planeamento prever a abordagem a todas as matérias, foi dada prioridade àquelas em que os alunos demonstraram maiores dificuldades, nomeadamente: andebol, basquetebol, badminton e ginástica de solo. Esta etapa teve início a 21 de outubro e término a 20 de dezembro, apresentando um total de 13 aulas e quatro UE, ao longo de nove semanas.

No que diz respeito à área da Aptidão Física, esta foi contemplada no planeamento de todas as aulas ao longo da etapa. Embora não tenha realizado a avaliação formal das componentes da aptidão física durante a AI, tive sempre como referência os critérios exigidos no momento de avaliação, garantindo que os alunos estariam preparados para os cumprir com sucesso. Uma das estratégias utilizadas foi a integração do teste do vaivém no aquecimento, adaptando-o consoante os objetivos da aula. Em algumas aulas, a corrida era contínua, permitindo aos alunos desenvolver e perceber a gestão do esforço necessária durante o teste real. Noutras, os alunos percorriam os 20 metros no tempo estipulado para cada nível, simulando as exigências do teste em contexto real. Adicionalmente, recorri à utilização de Treinos Intervalados de Alta Intensidade (HIIT), mais concretamente ao método Tabata, com exercícios relacionados com os movimentos e capacidades requeridas na bateria de testes do FITescola. Esta abordagem permitiu melhorar a condição física dos alunos de forma progressiva e estruturada, preparando-os para os desafios específicos da avaliação formal.

No que se refere à área dos Conhecimentos, os temas abordados nesta etapa foram os Meios e Métodos de Treino e as Capacidades Motoras, conteúdos que foram trabalhados numa aula teórica. Para contrariar a abordagem tradicionalmente expositiva das aulas teóricas, optei por uma dinâmica mais prática e experiencial, utilizando os

próprios alunos como exemplos concretos dos conteúdos abordados. Neste sentido, levei para a aula diferentes objetos e materiais, solicitando aos alunos, mediante instruções específicas, que realizassem exercícios relacionados com os conceitos teóricos apresentados. Esta estratégia permitiu-me estabelecer uma ponte entre o conhecimento teórico e a prática, facilitando a transferência de aprendizagem e incentivando os alunos a reconhecerem a intenção pedagógica por detrás das tarefas práticas desenvolvidas em aula. Durante o restante tempo da etapa, procurei integrar e relembrar os conteúdos abordados, reforçando a sua aplicabilidade prática nas diversas situações de aprendizagem, promovendo assim uma aprendizagem contínua e integrada.

Ao longo desta etapa fui percebendo a importância de realizar momentos de trabalho em grupos homogêneos e outros momentos em grupos heterogêneos. A meu ver, e com o que foi possível observar ao longo das aulas, é importante existir um equilíbrio entre a utilização destes. Os grupos heterogêneos devem, na medida do possível, ser privilegiados pelo professor (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017), pois incluem alunos com diferentes níveis, favorecendo o desenvolvimento de valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda (Papaioannou et al., 2012). Contudo, quando o objetivo é a eficácia do PEA, o professor deve recorrer à organização homogênea dos grupos (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017), pois são formados por alunos com níveis semelhantes, favorecendo deste modo uma progressão técnica e tática, um aumento da confiança e motivação e um ensino mais específico.

Conforme defendem Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), o professor deve criar ambientes em que a empatia, a cooperação e a inclusão sejam centrais nas tarefas propostas. Assim, as decisões pedagógicas tomadas durante esta etapa procuraram promover uma carga significativa de trabalho coletivo, não só nas práticas das matérias, como também na avaliação entre pares, reforçando o sentido de responsabilidade individual e coletiva. Estas práticas estão em consonância com o PASEO (2017), contribuindo para desenvolver as áreas de competências de 1) informação e comunicação, 2) pensamento crítico e pensamento criativo, 3) raciocínio e resolução de problemas, 4) relacionamento interpessoal e 5) consciência e domínio do corpo.

Relativamente ao planeamento da segunda etapa, considero que umas das maiores dificuldades sentidas foi a definição dos objetivos para cada matéria, principalmente alinhar estes às necessidades específicas dos alunos. Como referido anteriormente, nesta etapa dei prioridade aos grupos heterogêneos, o que me dificultou a definição de objetivos, pois os alunos apresentavam necessidades e competências

diferentes, não existindo uma diferenciação adequada do ensino. Deste modo, esta componente tornou-se um dos principais objetivos da terceira etapa.

2.1.4. 3.º Etapa

A terceira etapa, dedicada ao desenvolvimento e consolidação das aprendizagens, teve como principal objetivo promover a progressão do desempenho dos alunos nas diferentes matérias, proporcionando-lhes a oportunidade de realizar exercícios ajustados ao seu nível de proficiência. Esta fase decorreu entre os dias 6 de janeiro e 21 de março, totalizando 18 aulas distribuídas por cinco UE, ao longo de dez semanas letivas. O foco centrou-se na criação de experiências de aprendizagem diversificadas e desafiantes, orientadas para o reforço das competências técnicas, táticas e físicas adquiridas nas etapas anteriores.

Este planeamento implicou, uma vez mais, a abordagem de todas as matérias previstas, mantendo-se uma lógica de progressão que respeitasse a diversidade de conteúdos. Enquanto professor estagiário, esta etapa esteve fortemente associada ao aperfeiçoamento da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e à capacidade de proporcionar desafios regulares e ajustados ao nível dos alunos. Neste contexto, o cuidado demonstrado em abordar de forma contínua as diferentes matérias durante a segunda etapa revelou-se uma mais-valia significativa, pois permitiu que os alunos não estivessem muito tempo sem praticar determinadas matérias, o que potenciou uma intervenção mais específica, eficaz e orientada desde o início desta terceira etapa.

O início da nova etapa traduziu-se também na reorganização dos grupos de trabalho, que passaram a ser formados com base nos diferentes níveis de desempenho dos alunos, permitindo a definição de objetivos específicos para cada grupo. Esta abordagem levou também a uma alteração na estrutura habitual das aulas, que passaram a integrar, com maior regularidade, tarefas práticas ajustadas às necessidades de cada grupo. Estas tarefas visavam o desenvolvimento de competências diferenciadas, respeitando o ritmo e o nível de cada aluno. As aulas eram, geralmente, finalizadas com situações de jogo, intencionalmente planeadas para que os alunos pudessem aplicar, em contexto mais realista, os conteúdos abordados nos exercícios prévios com foco técnico e tático.

Nesta fase do ano, passaram a ser integrados no processo de ensino estilos de ensino maioritariamente divergentes. Este enfoque revelou-se particularmente relevante, dado que muitas das situações de aprendizagem foram desenvolvidas a partir do jogo,

contexto no qual os alunos são desafiados a encontrar diferentes soluções para alcançar um mesmo objetivo, como marcar um golo ou conquistar um ponto (Resende & Rosas, 2011).

Nesta etapa, e tendo em conta os conteúdos abordados na aula teórica sobre os Meios e Métodos de Treino e as Capacidades Motoras, comecei gradualmente a envolver os alunos na escolha dos exercícios de condição física. Por exemplo, pedia-lhes que sugerissem um exercício com o objetivo de desenvolver a força dos membros inferiores. Progressivamente, fui também introduzindo a identificação dos grupos musculares envolvidos em cada exercício.

2.1.5. 4.º Etapa

A 4º etapa, referente à consolidação das aprendizagens, teve início a 24 de março e término a 6 de junho, apresentando um total de 16 aulas e sete UE, ao longo de nove semanas. Esta etapa teve como principal objetivo rever e consolidar as matérias lecionadas, proporcionando aos alunos oportunidades de recuperação e possibilitando-lhes alcançar níveis de desempenho mais elevados.

Nesta etapa, à semelhança do que já havia sido implementado na etapa anterior, as aulas continuaram a integrar uma forte componente de jogo formal. O jogo apresenta-se como o contexto de excelência para desenvolver as capacidades do praticante (Werner, Thorpe & Bunker, 1996). Esta opção foi também influenciada pelo facto de, nas últimas cinco semanas, a rotação dos espaços ter passado a ser semanal, tornando o processo avaliativo ainda mais relevante e exigente nesta fase.

No que se refere à área da aptidão física, optei por diversificar as estratégias utilizadas até então, explorando novos espaços para a sua realização, como os espaldares e as bancadas do pavilhão. Esta abordagem teve como objetivos promover a utilização do meio envolvente na execução de exercícios, demonstrar aos alunos a variedade de opções disponíveis e aumentar os seus níveis de motivação através da introdução de dinâmicas diferentes. Considero que esta estratégia foi bem-sucedida, pois permitiu-me experimentar novas formas de desenvolver a condição física e compreender quais as mais eficazes e mais bem recebidas pelos alunos.

Relativamente à área dos Conhecimentos, os conteúdos foram aprofundados com enfoque na temática da prestação de primeiros socorros, nomeadamente no Suporte Básico de Vida e na Posição Lateral de Segurança. Estes conteúdos foram abordados numa aula teórica, onde, com o objetivo de consolidar a informação transmitida, através de

um guião previamente elaborado, os alunos trabalharam em grupo para aplicar os procedimentos adequados consoante o estado da vítima. Como forma de avaliação, foi solicitado aos alunos a realização de um vídeo demonstrativo da execução do suporte básico de vida, permitindo aferir o seu domínio prático dos conteúdos.

2.2. Avaliação

A avaliação constitui-se como um processo sistemático e intencional de recolha e análise de informação, que permite formular juízos de valor com vista à tomada de decisões fundamentadas no contexto educativo (Fernandes, 2004).

Atualmente, é comum a distinção entre AF e avaliação sumativa (AS), sendo esta diferenciação baseada nos propósitos com que se recorre à avaliação (Araújo, 2017). A avaliação assume uma função formativa quando é utilizada com o intuito de apoiar o PEA, promovendo o seu desenvolvimento e melhoria contínua (Bell, 2007; Brookhart, 2001; Wiliam, 2006). Por outro lado, quando a avaliação é orientada para a verificação dos resultados finais de um percurso de aprendizagem, nomeadamente para tomar decisões sobre a progressão ou certificação dos alunos, adquire um carácter sumativo (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Com base no seu propósito, pode-se ainda distinguir entre a avaliação “para as aprendizagens”, que corresponde à AF, e a avaliação “das aprendizagens”, associada à vertente sumativa. A primeira centra-se no uso da informação recolhida para orientar os próximos passos do ensino, ajudando os alunos a perceber o seu progresso e a melhorar o seu desempenho (Araújo, 2017), sendo, por isso, considerada uma ferramenta poderosa na melhoria e promoção das aprendizagens (Dochy & McDowell, 1997; Boggino, 2009). Esta perspetiva coloca a avaliação ao serviço do ensino, das aprendizagens e de toda a comunidade educativa (Araújo & Diniz, 2015). Por sua vez, a avaliação das aprendizagens consiste na utilização da avaliação com o intuito de realizar um balanço final do processo de aprendizagem (Araújo, 2017).

Assim, o propósito com que se utiliza a avaliação determina todas as decisões subsequentes, desde o tipo de dados a recolher, os critérios de referência a utilizar, os instrumentos de recolha a aplicar, até à forma de interpretar e comunicar os resultados. Embora muitas vezes discutidas como modalidades distintas, a AF e a AS não são categorias rígidas, mas antes perspetivas complementares de um mesmo processo, diferenciadas essencialmente pelo uso que se faz da informação recolhida (Harlen, 2005). A mesma evidência pode ser considerada formativa se for utilizada para promover

aprendizagens, ou sumativa, se for usada para resumir e avaliar essas aprendizagens (Araújo, 2015). Enquanto a AF rege-se por um objetivo claro de melhoria da aprendizagem, a AS pode servir múltiplos fins, como informar alunos e encarregados de educação, apoiar decisões pedagógicas, certificar competências, ou mesmo contribuir para processos de seleção académica e profissional, bem como para a monitorização do desempenho escolar (Araújo, 2015).

No início do ano letivo, sentia maior insegurança relativamente ao processo de avaliação. A avaliação, ao centrar-se no desenvolvimento da aprendizagem, *“assume o propósito de providenciar o suporte e orientação para o ensino, bem como regular os processos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso de todos, obrigando a repensar a forma de ensinar e os papéis que professores e alunos assumem no suporte deste processo”* (Araújo, 2017, p. 117). Tendo isso em mente, tive de criar estratégias que me permitissem reduzir ao máximo as possíveis dificuldades futuras. Deste modo, na primeira aula apresentei aos alunos os critérios de avaliação, com o objetivo de conscientizá-los sobre o seu processo de aprendizagem. Dessa forma, assegurei que compreendessem as ações e habilidades específicas necessárias para se enquadrarem nos níveis I, E ou A em determinada matéria das atividades físicas. Esta aula foi também muito importante para elucidar os alunos sobre os processos de AF (inicial e continua) e sumativa e como seria a sua utilização ao longo do ano. A clareza e a transparência nos processos de avaliação são essenciais para que o PEA decorra de forma consciente e para que os alunos compreendam os objetivos subjacentes à sua prática (Araújo, 2017). Outra estratégia adotada foi a elaboração de um documento com os critérios de avaliação, documento esse que será abordado na AF, que foi entregue aos alunos depois da AI, pois esta etapa apresenta uma elevada quantidade de matérias num curto espaço de tempo, dificultando a assimilação de novas capacidades por parte dos alunos. Para a elaboração deste documento e a apresentação dos critérios, foi necessária a leitura dos documentos sobre os critérios de avaliação da disciplina, produzidos pelo GEF. Foi também elaborado, conjuntamente com o NE, um documento com a classificação de cada aluno que foi partilhada com cada um deles que será abordada também na AF.

A meu ver, compreender profundamente os diferentes propósitos da avaliação e saber utilizá-los de forma consciente é uma competência essencial na prática docente. A clareza do professor relativamente aos processos avaliativos que utiliza, o que pretende com eles e à forma como os comunica à turma, é determinante para garantir não só a eficácia pedagógica, mas também a justiça e a transparência do PEA. Neste sentido, procurei dominar o processo avaliativo da melhor forma possível, conseguindo orientar as

minhas decisões com intencionalidade pedagógica e garantir que os alunos não apenas compreendiam como estavam a ser avaliados, mas também reconhecessem por que estão a ser avaliados em determinado momento. Para atingir este objetivo, procurei explicitar claramente aos alunos os critérios utilizados, os objetivos definidos e o valor atribuído a cada momento avaliativo. Só assim foi possível criar um ambiente de confiança, onde os alunos percebiam o sentido das avaliações e não as encaravam como elementos descontextualizados ou arbitrários.

2.2.1. Avaliação Formativa

Ao longo do estágio, a AF assumiu um papel central no PEA, funcionando como um meio contínuo de recolha e análise de evidências destinadas a promover melhorias nas aprendizagens dos alunos. De acordo com o Assessment Reform Group (ARG, 2002), este tipo de avaliação permite tanto a professores como a alunos compreender em que ponto do processo de aprendizagem os alunos se encontram, quais os objetivos a atingir e quais os caminhos mais adequados para lá chegar. Black e Wiliam (1998a) reforçam esta perspetiva ao considerar que todas as ações que visam recolher dados com o intuito de ajustar o ensino às reais necessidades dos alunos integram a AF, promovendo, assim, uma aprendizagem mais eficaz.

No mesmo sentido, Araújo (2015) reforça que a avaliação para as aprendizagens, enquanto dimensão prática da AF, deve estar integrada no próprio processo de ensino, garantindo que os alunos compreendem os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso. Deve ainda motivá-los a participar ativamente no seu percurso, incentivando-os a demonstrar os seus conhecimentos e capacidades, recorrendo a informação diversificada, incluindo a autoavaliação, para apoiar decisões pedagógicas fundamentadas. A fiabilidade e validade dos procedimentos utilizados são fundamentais para assegurar que a avaliação cumpre a sua função primordial: promover o sucesso educativo e a melhoria contínua da aprendizagem.



Figura 3 - Avaliação PARA a aprendizagem (Araújo, 2015).

De acordo com a Figura 3, observa-se que a aprendizagem funciona como um sistema contínuo, alimentado pelas evidências recolhidas e interpretadas, que orientam a definição de novos percursos e estratégias para melhorar as aprendizagens dos alunos (Araújo, 2015).

A AF foi sistematicamente utilizada ao longo de todo o ano, possibilitando o estabelecimento de metas intermédias e ao ir verificando, através desta avaliação, a sua consecução, permitiu-me concluir se as metas finais continuavam possíveis e que o plano de ensino estava bem executado. Por outro lado, se as metas intermédias não estivessem adequadas e, por esse motivo, não pudessem ser concretizadas, era necessário ajustar o plano e/ou modificar o prognóstico inicialmente idealizado para outro mais adequado aos resultados obtidos nesta avaliação (Araújo, 2007).

No entanto, antes de conseguir utilizar a AF como uma ferramenta para o PEA, foi importante ter bem definido o momento em que realizava a avaliação formal, o que pretendia avaliar e como iria proceder a essa avaliação. De acordo com Carvalho (1994), este tipo de avaliação deve ser realizado, normalmente, após um período de trabalho, onde se tenta perceber se os alunos estão a progredir na direção dos objetivos delineados, o que efetivamente estão a aprender e de que forma esse processo se está a concretizar. A avaliação incide sobre as aprendizagens dos alunos, nomeadamente na forma como estes respondem aos desafios propostos, evidenciando o que já conseguem realizar, aquilo que ainda não dominam e as dificuldades mais significativas que apresentam ao longo do processo. Por fim, a avaliação das competências específicas em EF deve ser realizada essencialmente por via da observação. Por esse motivo, é imprescindível adotar um elevado rigor pedagógico tanto na seleção das situações de avaliação como na definição clara dos critérios e indicadores de observação. Estes cuidados são fundamentais para

garantir a qualidade e a validade das informações obtidas, tendo em conta que a avaliação nesta área tende a apresentar uma significativa componente subjetiva. Quando aplicada de forma adequada, a AF fornece informações essenciais para melhorar o desempenho dos alunos e do professor. Assim, deve ser entendida como um processo que produz dados relevantes sobre a aprendizagem e características dos alunos (Heritage, 2007).

No domínio das atividades físicas, foi realizada uma recolha sistemática de evidências, através do registo das situações observadas em contexto de aula, bem como da identificação dos principais pontos críticos no desempenho dos alunos. Esta recolha permitiu posicionar os alunos face aos objetivos operacionais definidos, bem como aos diferentes níveis de desempenho, possibilitando o acompanhamento individualizado do seu percurso de aprendizagem. Com base nesta informação, foi possível introduzir ajustamentos no planeamento das sessões, no sentido de proporcionar tarefas mais adequadas e progressões pedagógicas ajustadas às necessidades dos diferentes grupos de alunos. As atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo foram organizadas com base nos objetivos estabelecidos nos PE e nas UE, assegurando a coerência entre os instrumentos de planeamento, os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem. Esta articulação permitiu reforçar a mobilização de conhecimentos, promovendo a sua interligação com os conteúdos prescritos no PASEO e nas AE, respeitando simultaneamente as especificidades do contexto espacial da escola. No que se refere à área da aptidão física, apesar de não ter sido alvo de AF sistemática, foi trabalhada de forma contínua ao longo das aulas, com o objetivo de preparar os alunos para o momento de AS. Por fim, no âmbito da área dos conhecimentos, a AF assumiu uma dimensão contínua, recorrendo-se frequentemente ao questionamento como estratégia de monitorização. Esta prática permitiu não apenas consolidar conteúdos, como também fomentar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, orientando as suas aprendizagens ao longo do tempo.

Neste sentido, para além da recolha sistemática de evidências por parte do professor, tornou-se igualmente fundamental envolver os próprios alunos no processo avaliativo, promovendo a sua participação ativa na avaliação. A eficácia da AF está diretamente relacionada com a capacidade dos alunos em compreenderem o seu ponto de partida na aprendizagem, em reconhecerem onde devem chegar, com base nos objetivos previamente definidos, e em adotarem estratégias que lhes permitam reduzir essa distância (Biggs, 1998). Com o objetivo de aumentar a participação dos alunos no seu processo avaliativo, elaborei, como referido anteriormente, uma ficha de autoavaliação. Esta ficha era composta por todas as matérias que foram abordadas ao longo do ano letivo e

objetivava-se que os alunos, com a orientação do professor, assinalassem as ações que já eram capazes de realizar, permitindo-lhes ter uma maior consciência das suas capacidades e do nível para que estavam a trabalhar, bem como participar no processo de avaliação. A utilização adequada da autoavaliação favorece a autonomia dos alunos, permitindo-lhes regular o seu próprio processo de aprendizagem e necessitar do apoio do professor apenas em situações ocasionais (Fernandes, 2008). Paralelamente, foi implementada a prática da heteroavaliação em contexto de aula, através de exercícios que envolviam a avaliação entre pares. Esta estratégia revelou-se eficaz para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre os critérios e indicadores de desempenho, estimulando a capacidade de análise crítica e a partilha construtiva de feedback. A observação mútua e a discussão dos desempenhos contribuíram não só para o desenvolvimento de competências avaliativas, mas também para o fortalecimento da cooperação entre os alunos. A participação ativa dos alunos nos processos de avaliação constitui um elemento fundamental para potenciar as suas aprendizagens, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação (Redelius & Hay, 2011).

A autoavaliação e a heteroavaliação revelaram-se ferramentas pedagógicas de elevada relevância no contexto da avaliação educacional, contribuindo para a concretização de diversos objetivos formativos. Através do domínio não apenas dos conteúdos, mas também dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação, os alunos foram capacitados para interpretar e apropriar-se dos instrumentos utilizados tradicionalmente pelos professores no processo avaliativo. Este envolvimento ativo favoreceu a compreensão do modo como eram avaliados e das classificações atribuídas, promovendo, simultaneamente, um ambiente propício ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (Araújo, 2015).

A autoavaliação e a avaliação interpares assumem um papel relevante na melhoria das aprendizagens, pois permitem que os alunos tomem consciência dos seus erros, compreendam os objetivos definidos e percebam quais os passos necessários para os alcançar, colocando o aluno no centro do processo, promovendo a sua autonomia e responsabilidade na gestão da própria aprendizagem (Araújo, 2017). Neste contexto, as fichas de autoavaliação desenvolvidas em articulação com o NE, desde o início do ano letivo, constituíram-se como instrumentos eficazes para operacionalizar esta vertente. Através da sua utilização, os alunos foram convidados a refletir sobre o seu desempenho e a identificar o nível em que se encontravam, promovendo, assim, uma maior responsabilização e uma perceção mais clara sobre o seu progresso individual.

Apesar de ter criado os recursos necessários para que os alunos fossem detentores de conhecimento sobre os seus processos de aprendizagem, percebi que existia ainda dificuldade na percepção do real nível em que se encontravam. Por este motivo cheguei à conclusão que era necessário a existência de momentos de caráter expositivo nos quais referia o que era necessário realizar para se poderem enquadrar num determinado nível. Estes momentos podiam coincidir com o início da aula ou antes de uma situação avaliativa. Com isto, pretendia que os alunos fossem ficando cada vez mais conscientes do seu nível e, conseqüentemente, do processo avaliativo. De acordo com Boston (2002), quando os alunos compreendem os objetivos e os critérios de avaliação, e lhes é proporcionado tempo para refletirem sobre o seu próprio desempenho, tendem a apresentar progressos mais significativos nas suas aprendizagens comparativamente àqueles que não beneficiam dessas oportunidades.

Com o objetivo tornar os alunos ainda mais conscientes e parte integrante dos processos avaliativos, conjuntamente com o NE, realizou-se uma ficha individual com todas as classificações das três áreas de extensão da EF e partilhamos com os respetivos alunos. Estas fichas foram elaboradas de maneira a que sempre que realizássemos alguma alteração na classificação do aluno na ficha principal, era automaticamente alterada na ficha que os alunos tinham acesso. Construir estas fichas apresentou-se um trabalho fastidioso e só foi possível através do trabalho colaborativo do NE. O documento foi elaborado com um elevado nível de detalhe, com o objetivo de garantir que os alunos compreendessem de forma clara os aspetos que necessitavam de desenvolver para alcançar os objetivos delineados.

Um dos sinais mais evidentes de que os alunos foram desenvolvendo uma percepção mais precisa sobre o seu desempenho foi a aproximação progressiva entre as classificações que atribuíram nas autoavaliações realizadas no final do semestre e a minha própria avaliação enquanto professor. Este alinhamento reflete um elevado grau de consciência e clareza dos alunos relativamente ao seu percurso de aprendizagem, revelando um processo avaliativo transparente e bem compreendido. Tal evidência permite inferir que foi promovido, de forma bem-sucedida, um processo de autorregulação da aprendizagem, no qual os alunos assumiram um papel ativo e responsável na avaliação do seu progresso.

Ao nível da utilização dos procedimentos de AF criados, penso ter conseguido garantir a produção de informações válidas para os alunos, Conselho de Turma (CT) e

encarregados de educação, bem como, avaliar de forma crítica esses mesmos procedimentos para a constante adequação do planeamento às necessidades dos alunos.

2.2.2. Avaliação Sumativa

A AS consiste na recolha sistemática de evidências por parte dos professores, com o intuito de realizar inferências fundamentadas sobre as aprendizagens dos seus alunos, tendo por base o seu julgamento profissional, sendo posteriormente utilizadas para comunicar, num momento específico, os progressos alcançados (ARG, 2006). Esta vertente avaliativa deve estar alinhada com os procedimentos adotados na AF, garantindo uma complementaridade coerente entre ambas. Além disso, é essencial que seja concebida de forma a não representar uma sobrecarga para docentes e discentes. Importa, ainda, assegurar que os resultados obtidos através da AS contribuam positivamente para a melhoria das aprendizagens escolares, promovendo a sua relevância pedagógica (ARG, 2006).



Figura 4 - Avaliação DA aprendizagem (Araújo, 2015)

A Figura 4 ilustra a avaliação da aprendizagem como um sistema aberto, cujo término ocorre aquando da comunicação do desempenho (Araújo, 2015). Esta figura permite compreender o percurso linear que caracteriza a avaliação da aprendizagem, o qual se concretizou ao longo do meu estágio através da implementação de tarefas regulares, da recolha e interpretação das evidências, do juízo fundamentado sobre o desempenho e da partilha sistemática da informação com os alunos

Com base nos critérios de avaliação definidos pelo GEF, a avaliação final de cada período no domínio das atividades físicas foi construída a partir da seleção das matérias em que cada aluno demonstrou um desempenho mais elevado. Esta seleção teve em conta os princípios do ecletismo e da multilateralidade, assegurando a inclusão de diferentes subáreas e garantindo que o processo avaliativo respeitasse a diversidade das experiências motoras. Este procedimento teve como objetivo valorizar o progresso

individual dos alunos, destacando as aprendizagens mais significativas e permitindo uma avaliação justa e representativa do seu percurso.

A AS das matérias da área das atividades físicas foi realizada apenas no final de cada semestre. Para garantir a fiabilidade e a objetividade do processo, foram previamente definidas situações de avaliação específicas, bem como critérios e indicadores de observação claros e coerentes com os objetivos de aprendizagem e os níveis de desempenho esperados. Esta definição rigorosa permitiu alinhar o momento avaliativo com os princípios de validade pedagógica, assegurando que a informação recolhida fosse pertinente e precisa.

No que se refere à área da aptidão física, a avaliação foi concretizada através da aplicação da bateria de testes do programa FITescola, sendo os resultados registados segundo a classificação de “apto” ou “não apto”. Esta bateria permitiu avaliar diversas componentes da condição física dos alunos, nomeadamente: a aptidão aeróbia (teste do vaivém), a força muscular (testes de abdominais, impulsão horizontal e vertical, e flexões de braços) e a flexibilidade (teste da flexibilidade dos membros inferiores e teste de flexibilidade de ombros). A calendarização da avaliação foi pensada de forma a possibilitar, sempre que necessário, a repetição dos testes, oferecendo aos alunos uma oportunidade adicional de demonstrarem as suas capacidades e superarem eventuais dificuldades pontuais.

Por fim, a avaliação da área dos conhecimentos foi realizada com base numa escala qualitativa. No primeiro semestre, os alunos realizaram um teste escrito sobre os temas “Meios e Métodos de Treino” e “Capacidades Motoras”. No segundo semestre, foi-lhes proposto o envio de um vídeo demonstrativo da execução do Suporte Básico de Vida, como forma de aferir os seus conhecimentos teórico-práticos nesta temática. Esta diversificação dos instrumentos permitiu avaliar diferentes dimensões do conhecimento e adaptar a avaliação a contextos mais práticos e aplicáveis à realidade dos alunos.

A operacionalização destes procedimentos avaliativos evidenciou não só a importância da coerência entre critérios, objetivos e práticas, mas também os desafios próprios de quem avalia. Foi nesse contexto que percebi que atribuir classificações aos alunos era, no início do ano letivo, uma das tarefas que mais insegurança me causava, especialmente pela complexidade envolvida na articulação dos diferentes domínios avaliativos e na exigência de garantir um processo transparente e pedagogicamente fundamentado. Contudo, considero que, ao longo do ano, fui capaz de desenvolver um trabalho consistente no sentido de clarificar os critérios e os procedimentos avaliativos e

classificativos da disciplina, promovendo momentos de partilha e explicitação junto dos alunos. Um professor, quando desempenha a função de avaliador, deve obedecer a princípios éticos como a transparência e objetividade que garantem a confiança mútua durante todo o processo avaliativo (Marchão, 2011). Esta abordagem contribuiu significativamente para que compreendessem, de forma mais clara, as formas de avaliação utilizadas, bem como os meios necessários para a sua progressão nas aprendizagens. Este esforço de clarificação foi também potenciado pela utilização de estratégias como a autoavaliação e a heteroavaliação ao longo do ano letivo. O recurso a este tipo de avaliação tem sido amplamente utilizado pelos professores como forma de promover o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem (Gurbanov, 2016). Wang et al. (2023) afirmam que heteroavaliação raramente é utilizada na sua forma formativa, concentrando-se apenas na classificação, em vez de utilizar a heteroavaliação para melhorar o processo de aprendizagem. Consequentemente, os alunos podem não ter motivação para refletir profundamente sobre a avaliação dos seus colegas. Neste sentido é importante mostrar aos alunos a importância deste tipo de avaliação. Wanner e Palmer (2018), afirmam que tanto dar como receber feedback dos colegas tem um impacto positivo na promoção da aprendizagem reflexiva.

Estas práticas permitiram aos alunos desenvolver uma perceção mais ajustada sobre os seus níveis de desempenho, facilitando o reconhecimento do seu progresso e contribuindo para que a classificação final fosse sentida como justa e compreensível. Ao tornar o processo avaliativo mais claro e acessível, não só aumentei a compreensão por parte dos alunos, como também reforcei a minha própria confiança na tomada de decisões pedagógicas. Assim, no momento de atribuição da classificação final do segundo semestre, senti-me seguro nas decisões tomadas. Estas tiveram por base os dados recolhidos nas diferentes matérias, os prognósticos definidos no início do processo, os resultados obtidos nos testes do FITescola e as classificações dos instrumentos de avaliação do domínio dos conhecimentos, garantindo coerência entre a informação recolhida e a avaliação final atribuída.

Relativamente aos procedimentos de AS utilizados e com base nas normas de referência para a definição de sucesso em EF, considero ter conseguido justificar os resultados obtidos pelos alunos. No entanto, reconheço a necessidade de dar maior atenção à área dos conhecimentos no futuro. Embora tenha cumprido o processo avaliativo dessa área, encontrei dificuldades em abordar os conteúdos teóricos durante as aulas práticas. Para superar essa limitação, adotei como estratégia a introdução de momentos

específicos para a transmissão dos conteúdos no início das aulas, garantindo assim uma relação entre teoria e prática.

Na última aula do primeiro semestre, propus aos alunos a realização de uma reflexão conjunta sobre os aspetos positivos e os pontos a melhorar relativamente ao percurso desenvolvido até então. Esta iniciativa teve como objetivo envolver os alunos no processo de melhoria contínua do PEA, valorizando as suas perceções e promovendo a corresponsabilização pelo percurso formativo.

No final do segundo semestre, como forma de promover a reflexão sobre o percurso realizado ao longo do ano letivo, solicitei aos alunos que respondessem a um questionário aplicado através da plataforma *Google Forms*. Esta estratégia teve como objetivo recolher feedback direto dos alunos sobre a experiência vivida nas aulas de EF, valorizando a sua perspetiva no processo de melhoria contínua do PEA. A análise das respostas revelou, de forma global, um reconhecimento muito positivo por parte dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido. Foi evidente a valorização da dedicação, empenho e disponibilidade demonstrados ao longo do ano, bem como da criação de uma relação pedagógica próxima e positiva. Os alunos destacaram a minha capacidade de ouvir e de compreender as suas dificuldades individuais, referindo que esses aspetos contribuíram significativamente para o seu envolvimento e motivação nas aulas. Em anexo (anexo 1), deixo algumas das mensagens escritas pelos alunos.

Embora em todas as aulas fossem realizados momentos de avaliação informal, por meio da observação da execução dos alunos em diferentes situações de aprendizagem e do seu registo, no final de cada UE era realizada uma avaliação mais formal. Neste momento, além da AS, também se avaliava a própria UE, verificando se as atividades desenvolvidas ao longo das aulas estavam a produzir os resultados esperados, de acordo com o estipulado no PAT.

2.3. Condução

A condução do ensino, entendida como a gestão da ecologia da aula, constitui um dos pilares fundamentais da prática docente, dado o impacto direto que exerce sobre a qualidade do ensino e, conseqüentemente, sobre o sucesso das aprendizagens dos alunos, numa lógica de causalidade processo-produto (Carreiro da Costa, 1991). Durante o EP, esta dimensão assumiu particular importância, tendo sido um dos meus principais focos de desenvolvimento, procurando melhorar a eficácia do ensino nas aulas de EF e nos treinos de DE.

A eficácia da condução do ensino depende da implementação adequada de várias estratégias por parte do professor, nomeadamente na gestão do tempo, do espaço, do material e dos alunos, no controlo da indisciplina, na promoção de um clima propício à aprendizagem, na diversificação dos estilos de ensino utilizados e na prestação de feedback pedagógico ajustado e de qualidade. A articulação entre instrução, tempo efetivo de aprendizagem, organização e clima de aula é, segundo Quina (2009), determinante para alcançar níveis elevados de eficácia pedagógica.

A eficácia da condução do ensino está intimamente ligada à forma como o professor articula diferentes dimensões da sua intervenção pedagógica. Como ilustra a Figura 5, a eficácia pedagógica resulta da interação entre quatro fatores essenciais: instrução, organização, disciplina e clima relacional, aos quais se associa o tempo de empenho motor (TEM), entendido como o tempo que os alunos passam efetivamente a realizar as tarefas motoras propostas (Quina, 2009). Estes elementos não operam de forma isolada, mas sim em constante interdependência, influenciando diretamente a qualidade das aprendizagens dos alunos.

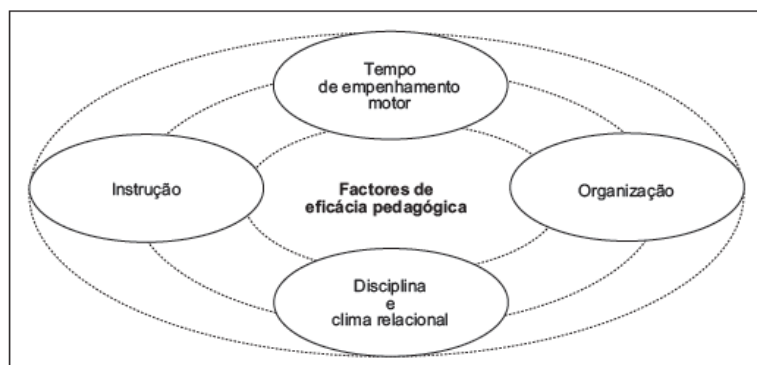


Figura 5 - Interação dos principais fatores de eficácia pedagógica (Quina, 2009)

Tendo como propósito último o desenvolvimento integral dos alunos, o professor deve ser capaz de criar contextos de aprendizagem significativos e inclusivos, ajustando as suas estratégias às características da turma. Não existe um método de ensino universalmente superior, pois a qualidade do ensino resulta, em grande parte, da capacidade de o professor se adaptar à realidade concreta dos alunos e de estabelecer uma relação pedagógica positiva com os mesmos (Carreiro da Costa, 1991).

Neste sentido, o tempo potencial de aprendizagem (TPA) surge como um dos principais indicadores de eficácia na disciplina de EF (Siedentop & Tannehill, 2000), complementando o TEM. Enquanto o TEM reflete a quantidade de tempo em que o aluno está envolvido em tarefas motoras, o TPA traduz a qualidade desse envolvimento, ou seja,

o tempo em que o aluno pratica com sucesso e produtividade. De acordo com Carreiro da Costa (1996), o TPA é caracterizado por um aluno apresentar um elevado grau de sucesso (80%) nas tarefas diretamente relacionadas com a aprendizagem dos objetivos. Deste modo, quanto maior for o TPA, desde que associado a tarefas adequadas e significativas, maior será a probabilidade de aprendizagem por parte do aluno.

Tendo em conta o impacto direto que os diferentes fatores de ensino têm no sucesso da aprendizagem, torna-se crucial compreender como estes se interligam para potenciar o desempenho dos alunos. A Figura 6 representa uma visão sequencial e integrada dos principais fatores de eficácia no ensino da EF, destacando o papel do clima emocional e motivacional, da organização e do feedback pedagógico na otimização do TPA, o qual se traduz em sucesso educativo. Esta lógica orientou as minhas escolhas metodológicas ao longo do EP, na procura constante de ambientes de aprendizagem estruturados, motivadores e centrados no envolvimento ativo e eficaz dos alunos.



Figura 6 - Principais fatores de eficácia no ensino da educação física (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017)

Como é possível verificar na Figura 6, o TPA é o elemento que influencia de forma mais direta a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em EF, sendo determinante para o seu sucesso, entendido a partir da finalidade da disciplina e do conceito de literacia física (Carreiro da Costa, 1995; Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Isto significa que o professor de EF deve planear e proporcionar atividades desafiantes, ajustadas às capacidades individuais de cada aluno. As atividades não podem ser demasiado fáceis, onde os alunos conseguem ter 100% de sucesso, nem demasiado difíceis, onde o aluno comete demasiados erros (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017).

No ensino em geral, os professores mais eficazes são também bons gestores, isto é, transformam o tempo útil em TEM e, através deste, em TPA (Brophy, 1979). Nas aulas de EF, os alunos passam grandes períodos de tempo à espera nas filas, a colocar o material didático, a receber informações sobre os conteúdos programados e a falar sobre

a organização que, apesar de serem momentos necessários, sacrificam o TPA, podendo levar a comportamentos contrários às normas estabelecidas (Carreiro da Costa, 1984). Cabe então ao professor organizar a aprendizagem do aluno da melhor forma possível, tendo sempre em consideração o tempo de espera dos alunos, o número de alunos inativos na aula e a relação entre o tempo disponível para a prática e o tempo de tarefa por parte dos alunos (Carreiro da Costa, 1984).

Podemos então concluir que os melhores professores são aqueles que gerem o tempo útil da aula para proveito das aprendizagens dos alunos, fomentando o TEM e o TPA, organizando o seu ensino com vista a diminuir os tempos de espera prolongados e comportamentos negativos e a aproveitar as instalações e equipamentos disponíveis. Os professores devem também apresentar um controlo constante da turma e interagir o mais possível com a mesma, apresentando tarefas significativas e um ambiente de trabalho positivo.

Deste modo, com o intuito de maximizar o TPA e promover um ambiente de ensino-aprendizagem eficaz, recorri a estratégias pedagógicas assentes em quatro dimensões da intervenção docente, que Onofre (1995), suportado noutros autores, refere como sendo a instrução, a organização, a disciplina e o clima relacional. Para além destas, dei um especial enfoque ao feedback e à utilização de diferentes estilos de ensino. Estas dimensões estiveram presentes tanto no planeamento como nas realizações de autoscopias no final de cada aula, permitindo-me uma análise crítica e construtiva da minha prática profissional. Estas estratégias revelaram-se essenciais para a melhoria contínua da qualidade do ensino ministrado e, conseqüentemente, para a promoção do sucesso educativo dos alunos.

2.3.1. Instrução

A instrução representa uma dimensão central na eficácia pedagógica do professor, pois permite orientar, envolver e apoiar os alunos na realização das tarefas, assegurando que compreendem o que fazer, como fazer e com que propósito (Quina, 2009). Esta pode ser estruturada em três momentos distintos: antes da prática, quando são apresentados os objetivos e as tarefas (feed up); durante a prática, através do feedback; e após a prática, por meio da análise dos conteúdos e da definição de metas futuras (feed forward) (Fisher & Frey, 2009; Rosado & Mesquita, 2011).

Neste sentido, ao apresentar as tarefas aos alunos, pretendi explicar os objetivos da aula, como os alcançar e, através do questionamento, clarificar a sua relação com as

sessões anteriores, procurando transmitir a informação de forma clara e reduzindo-a apenas ao fundamental, de modo a maximizar o tempo de prática. A intenção dos professores de ordenar e organizar as informações da aula para uma maior clareza nas instruções é crucial (Kyriakides et al. 2009). Nesse sentido, importa salientar que, quando as instruções não são transmitidas de forma clara e objetiva, o potencial de aprendizagem dos estudantes pode ficar significativamente comprometido (Fernández-García et al., 2022). Uma das estratégias que adotei, com o objetivo de reduzir o tempo em que os alunos se encontravam inativos, foi a realização de instruções direcionadas a cada grupo. Sempre que a turma estava dividida em dois ou mais grupos e se tornava necessário introduzir ou modificar uma tarefa, optei por interromper apenas um grupo de cada vez, transmitindo a informação de forma mais rápida e específica. Esta abordagem permitiu-me evitar esperas desnecessárias até que todos os alunos estivessem reunidos, tornando o processo mais ágil e ajustado às necessidades particulares de cada grupo, sobretudo quando apresentavam ritmos de aprendizagem distintos, independentemente de serem grupos homogêneos ou heterogêneos. Contudo, esta estratégia implicava a repetição da explicação tantas vezes quantos os grupos existentes, o que, nalguns casos, se revelou mais moroso do que uma explicação única para toda a turma. Além disso, exigia de mim uma atenção redobrada ao posicionamento durante a instrução, pois enquanto comunicava com um grupo, os restantes continuavam em prática. Assim, era necessário manter simultaneamente o controlo geral da turma e garantir a atribuição de feedback pedagógico aos alunos em atividade, assegurando um equilíbrio entre a eficácia da instrução e a supervisão do grupo.

Para que isto fosse possível, planeei o conteúdo presente na instrução com antecedência, selecionando a informação que pretendia transmitir com a finalidade de a tornar a mais clara, breve e objetiva possível. A eficácia da instrução está fortemente associada à forma como o professor organiza e seleciona os conteúdos informativos, bem como à gestão do tempo dedicado ao discurso instrucional, fatores que contribuem diretamente para o aumento do tempo útil de prática dos alunos (Sousa, 2012). Esta necessidade surgiu na sequência da constatação, nas primeiras aulas do ano letivo, de que os momentos de instrução eram excessivamente prolongados, nem sempre claros nos seus objetivos, e transmitidos com um ritmo demasiado acelerado. Tal facto dificultava a compreensão por parte de todos os alunos, comprometendo a eficácia da comunicação e a assimilação da informação transmitida. Embora a instrução seja crucial para fornecer orientações e corrigir erros, um excesso de tempo de instrução pode reduzir o tempo

disponível para a prática e, conseqüentemente, a aprendizagem ativa dos alunos (Metzler, 2017).

No que se refere ao conteúdo da instrução, iniciei as minhas explicações apresentando a tarefa, seguida da definição do seu objetivo, da sua organização e das respectivas regras. Por fim, abordei as componentes críticas, garantindo que os alunos compreendessem todos os aspectos essenciais para a sua execução. Segundo Quina (2009), uma instrução eficaz requer que o professor defina claramente os objetivos de cada tarefa, sobretudo quando se introduzem novos exercícios. Além disso, deve explicitar o que se espera dos alunos para alcançar os resultados desejados, apresentar os critérios de sucesso e os aspectos essenciais a considerar, bem como clarificar a forma de organização da turma e as normas de segurança a observar.

Ao longo do ano letivo, utilizei frequentemente a demonstração como suporte à instrução. Numa fase inicial, realizava eu próprio a maioria das demonstrações, garantindo maior clareza na execução pretendida. À medida que fui conhecendo melhor o grupo e identificando alunos com maior domínio técnico, passei a envolvê-los neste processo, selecionando os que melhor representavam o objetivo pretendido. Esta estratégia revelou-se eficaz, uma vez que a demonstração é reconhecida como um elemento essencial na qualidade da instrução, facilitando a compreensão e a interiorização da informação por parte dos alunos (Quina, 2009). Com o objetivo de melhorar ainda mais a minha instrução, introduzi também pausas táticas no discurso, para que os alunos participassem através da iniciativa de completarem com palavras e frases chave o discurso iniciado por mim.

Ao longo do EP, identifiquei a necessidade de adotar estratégias específicas para captar e manter a atenção dos alunos durante os momentos de instrução, sobretudo devido à facilidade com que alguns se dispersavam. Como refere Quina (2009), nas aulas de EF existem diversas fontes de distração que dificultam a concentração dos alunos, sendo ainda mais desafiante dado o reduzido tempo durante o qual o aluno consegue estar atento à apresentação de informação. Por esse motivo, adotei técnicas como parar o discurso perante o ruído, posicionar os alunos de forma a garantir visibilidade e minimizar distrações, e assegurar que a instrução era clara, objetiva e audível para todos. Adicionalmente, recorri com frequência ao questionamento como estratégia para promover o envolvimento ativo dos alunos, estimular o pensamento crítico e verificar a compreensão dos conteúdos abordados. O envolvimento dos alunos tende a aumentar de forma significativa quando o processo de ensino lhes proporciona a oportunidade de co-construir conhecimento com o professor, ao mesmo tempo que desenvolvem competências críticas

de literacia essenciais para compreender e intervir no mundo que os rodeia (Cummins, 2014). Esta abordagem permitiu-me reforçar o papel central dos alunos no PEA, encorajando a sua participação e reflexão. Além disso, com o objetivo de dirigir as perguntas à turma apenas após a sua formulação, de modo a manter todos os alunos em estado de alerta e prontos a intervir, fomentando assim um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. Através destas estratégias, não obstante ao facto de os alunos continuarem a apresentar momentos de desconcentração, foi notória a melhoria na concentração e na participação dos alunos ao longo do tempo, refletindo-se numa maior fluidez na transição entre explicação e prática.

Outro aspeto valorizado na instrução foi a articulação entre as aulas, estabelecendo uma linha de continuidade nos conteúdos e competências trabalhadas, promovendo a construção progressiva das aprendizagens (Siedentop & Tannehill, 2000). Nos momentos de balanço final, para além de reforçar os aspetos críticos relacionados com os erros mais frequentes observados nas tarefas, realizava uma síntese dos principais pontos da aula e lembrava as tarefas a realizar fora do contexto da aula. Progressivamente, passei também a utilizar este momento para antecipar os objetivos, as competências a desenvolver e os conteúdos da aula seguinte, fomentando a continuidade do processo de aprendizagem e incentivando a autorregulação por parte dos alunos.

2.3.2. Feedback

Segundo Carreiro da Costa (1984), o feedback pedagógico, entendido como a resposta do professor ao desempenho motor dos alunos, desempenha um papel essencial na aprendizagem em EF, pois fornece informações que ajudam o aluno a compreender o que está a fazer e como melhorar. Esta ferramenta, quando bem utilizada, não só orienta a prática como promove a autorregulação da aprendizagem.

De acordo com Brookhart (2008), a utilização eficaz do feedback é uma competência que deve ser desenvolvida pelos professores, sendo da sua responsabilidade ensinar os alunos a solicitá-lo, interpretá-lo e usá-lo como parte ativa do seu processo formativo. Quando ensinamos aos alunos métodos eficazes para solicitar feedback dos colegas, professores ou até de si próprios, estamos a envolvê-los nas atividades da turma e na sua própria aprendizagem (Pollock, 2012), permitindo-lhes identificar erros, tornarem-se mais autónomos e controlarem a sua própria evolução. O feedback é uma ferramenta muito importante e, de acordo com Black e Wiliam (1998b), é o principal fator que influencia determinantemente a aprendizagem dos alunos. Deste modo, pode-se dizer que o

feedback para ser eficaz deve ser compreendido pelo aluno ou por toda a turma, apresentar toda a informação necessária e que seja adequado ao nível dos mesmos.

Um professor, sempre que pretende atribuir um feedback, é exposto a um conjunto de decisões que podem ser agrupadas em três fases: observação, diagnóstico e prescrição (Piéron, 1992).

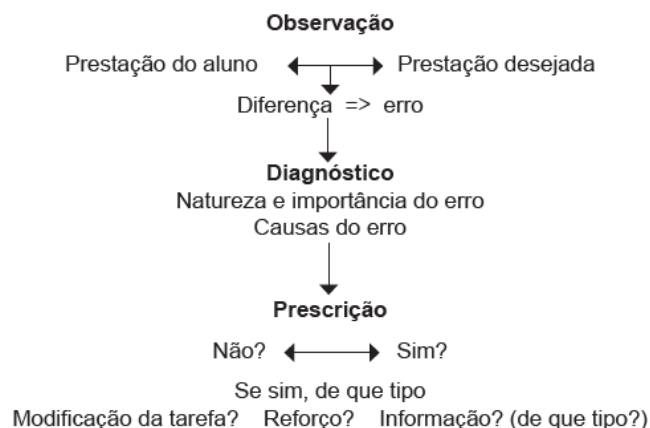


Figura 7 - Etapas da emissão do feedback (Quina, 2009).

Na fase de observação, como referido por Piéron (1999), procurei posicionar-me estrategicamente pelas zonas periféricas do espaço de aula para conseguir visualizar todos os alunos, circulando pelo espaço e mantendo o controlo da turma, mesmo à distância. O controlo à distância foi outra dimensão importante, pois mesmo quando me encontrava numa ponta do pavilhão, procurei dar atenção e feedback a todos os alunos, demonstrando que todos faziam parte integrante da aula. No início do ano letivo, a minha tentativa de estar presente em todo o espaço dificultava por vezes o fecho do ciclo de feedback, pois passava rapidamente de um aluno para outro. Para melhorar, passei a circular com mais intencionalidade, incluindo momentos de pausa para observação e feedback, o que me permitiu aumentar a qualidade e a relevância da informação dada (Araújo, 2015).

Na fase de diagnóstico, o professor deve ser capaz de determinar a natureza, a importância e as causas dos erros (Quina, 2009). Tendo isto em consideração, e para a aplicação do feedback efetivo, senti uma grande necessidade de apresentar um elevado domínio do conteúdo das matérias lecionadas, bem como um entendimento pedagógico do conteúdo e dos alunos. Para isso, na preparação das aulas, estudei os aspetos técnicos e pedagógicos das matérias que ia abordar, o que me permitiu interpretar com maior precisão os erros dos alunos e tomar decisões mais informadas sobre como corrigi-los.

Na fase de prescrição, procurei fornecer feedback em quantidades suficientes e a todos os alunos, procurando utilizar o tipo de feedback mais adequado à situação e ao

aluno, procurando que este fosse específico, oportuno, adequado às necessidades individuais e que fornecesse estratégias para melhoria (McFadzien, 2015). Neste sentido, no início do ano letivo o meu foco incidia principalmente na quantidade de feedbacks fornecidos, privilegiando, em muitos casos, a sua emissão à distância. No entanto, estes assumiam, na maioria das vezes, um caráter predominantemente avaliativo. À medida que o ano avançou, fui desenvolvendo maior consciência sobre a importância da qualidade e intencionalidade do feedback, conseguindo gradualmente torná-lo mais claro, específico e ajustado às necessidades dos alunos, aumentando assim a sua eficácia pedagógica. Fui progressivamente ajustando o tipo de feedback que fornecia aos alunos, procurando que este respondesse verdadeiramente às suas necessidades de aprendizagem e não apenas aquele que me sentia mais à vontade a utilizar. Deixei de utilizar constantemente um feedback meramente avaliativo, para passar a adotar uma abordagem mais descritiva, ajudando o aluno a tomar consciência do que concretamente realizou. Paralelamente, comecei a valorizar o feedback prescritivo, orientando os alunos de forma clara sobre o que precisavam de corrigir ou melhorar na sua execução. Por fim, introduzi também o feedback interrogativo como estratégia para estimular a reflexão e a prática consciente das tarefas, promovendo uma aprendizagem mais ativa e autónoma.

Relativamente à forma do feedback, procurei variar as vias utilizadas, entre o auditivo, visual, quinestésico e misto, em função da matéria, do objetivo da tarefa e das necessidades dos alunos. Embora reconheça que ainda tenho um percurso a percorrer neste domínio, senti que, ao longo do ano, fui conseguindo adaptar de forma cada vez mais eficaz o tipo de feedback à situação pedagógica. Um exemplo recorrente foi a utilização do feedback auditivo durante os jogos desportivos coletivos, em que acompanhava de perto o movimento de um aluno, orientando-o verbalmente sem que ele tivesse de desviar a atenção do jogo. Nestes contextos, era fundamental que a informação fosse transmitida de forma clara e auditiva, para não comprometer o foco do aluno. Complementarmente, em determinadas situações, recorri ao feedback quinestésico, ajustando fisicamente o posicionamento dos alunos de forma rápida e discreta, permitindo-lhes manter o controlo da tarefa sem interrupções. Esta combinação de estratégias revelou-se eficaz na otimização da aprendizagem em tempo real.

No que se refere à direção do feedback, fui desenvolvendo, ao longo do ano letivo, uma maior sensibilidade para identificar os momentos mais adequados para utilizar feedback individual, de grupo ou coletivo. Quando detetava um erro recorrente a vários alunos durante a execução de uma tarefa, optava por parar a turma e abordar o erro de forma coletiva, garantindo que todos compreendessem a correção necessária. No entanto,

se o erro fosse pontual, limitava-me a intervir junto do(s) aluno(s) em questão, de modo a não comprometer o tempo útil de prática do grupo. A individualização do feedback revela-se fundamental, pois permite ajustar a intervenção às necessidades específicas de cada aluno (Brookhart, 2008). Ainda assim, a utilização de feedback dirigido a grupos ou à turma inteira é pertinente quando se pretende corrigir erros generalizados ou reforçar a coesão da equipa, nomeadamente em contextos de jogos desportivos coletivos (Quina, 2009). Paralelamente, fui também desenvolvendo a capacidade de distribuir o feedback de forma equitativa, procurando garantir que todos os alunos recebessem orientação ajustada ao seu nível de desempenho e momento de aprendizagem.

Com o intuito de envolver os alunos no seu próprio ciclo de feedback e torná-los mais conscientes do seu desempenho, recorri em algumas aulas ao suporte de vídeo. A estratégia consistiu em utilizar a câmara do telemóvel ligada ao computador, permitindo que a imagem fosse projetada com ligeiro atraso. Dessa forma, os alunos realizavam o exercício, deslocavam-se até ao ecrã e observavam a sua execução, o que lhes possibilitava identificar aspetos a melhorar e aplicar correções imediatas na tentativa seguinte. A utilização de ferramentas digitais como esta potência não só a autorregulação e a autonomia do aluno, mas também exige que os professores desenvolvam competências para integrar de forma crítica e significativa os recursos tecnológicos disponíveis nos seus contextos de ensino (Gatto & Martins, 2025).

2.3.3. Estilos de Ensino

Segundo Mosston e Ashworth (2008), os estilos de ensino podem ser entendidos como orientações pedagógicas que estruturam a forma como o professor organiza e conduz o PEA. Estes estilos refletem decisões intencionais do docente no que diz respeito à forma como transmite informação, organiza as oportunidades de prática e fornece feedback, com o objetivo de facilitar a compreensão e a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos, em função das metas delineadas para a aprendizagem.

Inicialmente, planeava previamente um único estilo de ensino por aula, mas rapidamente percebi que essa rigidez não era viável ou eficaz e comprometia a adaptação ao contexto real da turma. Com o tempo, compreendi que a escolha do estilo de ensino não tem de ser sempre o mesmo, podendo, e devendo, adaptar-se aos diferentes momentos da aula, consoante os objetivos, o tipo de tarefa e o grau de autonomia dos alunos. Segundo Mosston e Ashworth (2008), cada estilo de ensino assume uma

importância específica consoante os objetivos definidos no PEA. Assim, diferentes metas pedagógicas exigem a adoção de estilos de ensino distintos (Resende & Rosas, 2011).

Esta perceção levou-me a reformular o meu planeamento, passando a definir estilos de ensino específicos para diferentes fases da aula. Por exemplo, numa sessão que se iniciasse com a aplicação dos testes de condição física, adotava um estilo recíproco, orientando o feedback para o aluno observador. Já na fase seguinte, dedicada à construção de uma coreografia de ginástica acrobática, promovia um estilo de descoberta divergente, conferindo maior liberdade e responsabilidade aos alunos. Uma aula não precisa limitar-se a um único estilo de ensino, pois ao longo da sessão, o professor pode recorrer a diferentes estilos, ajustando-os às necessidades e objetivos específicos do momento (Resende & Rosas, 2011).

Neste sentido, e visto que não existe um melhor estilo de ensino *per se* (Quina, 2009), a sua utilização foi norteadada pelos objetivos que se pretendiam atingir. A autonomia dos alunos deve ser construída de forma gradual, através da transferência progressiva de decisões por parte do professor para o aluno, o que não impede o docente de intervir e reassumir esse controlo sempre que a situação o justificar (Resende & Rosas, 2011). No início do ano letivo os estilos de ensino utilizados foram os convergentes, visto que os alunos apresentavam maiores dificuldades na compreensão e aquisição de competências. Estes estilos de ensino apresentam vantagens no início por ainda se estar a conhecer os alunos, a turma e o contexto. A utilização de cada estilo de ensino depende dos objetivos definidos, do contexto e das características dos alunos (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017). Serão as necessidades pedagógicas que influenciarão a tomada de decisão por parte do professor, no que diz respeito à utilização de um ou mais estilos de ensino numa aula ou num conjunto delas (Resende & Rosas, 2011).

Ao refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano, reconheço que a utilização diversificada e intencional dos estilos de ensino contribuiu significativamente para a formação de alunos mais autónomos, críticos, colaborativos e conscientes do seu percurso de aprendizagem. Esta abordagem revelou-se coerente com os princípios e competências preconizados no PASEO, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências como a autonomia, o pensamento crítico e criativo, a consciência e domínio do corpo e o relacionamento interpessoal. Tal como é referido no documento orientador, o aluno deve ser preparado para exercer a sua autonomia de forma responsável, para resolver problemas e para interagir com os outros em contextos diversos, mobilizando saberes e valores (Direção-Geral da Educação, 2017). Ao promover

estilos que incentivaram a autonomia, a resolução de problemas, a cooperação e a reflexão sobre a ação, considero ter contribuído para a concretização deste perfil.

2.3.4. Organização

A organização constitui uma dimensão essencial da condução do ensino, abrangendo todas as estratégias adotadas para otimizar a gestão do tempo, do espaço, dos materiais e da distribuição dos alunos em grupos de trabalho durante a aula (Quina, 2009). Uma estrutura organizativa eficaz contribui significativamente para a criação de um ambiente propício à aprendizagem e à maximização do tempo útil de prática, revelando-se um elemento determinante para o sucesso pedagógico. No entanto, é fundamental reconhecer que o tempo investido na organização deve ser cuidadosamente gerido, de modo a não comprometer o tempo de atividade dos alunos. Por isso, torna-se necessário assegurar uma organização funcional e eficiente, capaz de criar condições favoráveis ao ensino, sem que esta se torne excessivamente morosa ou complexa (Quina, 2009). Assim, a organização deve ser encarada como um meio para potenciar a prática dos alunos, e não como um fim em si mesma, reforçando a importância de um planeamento prévio e ajustado à realidade de cada turma e contexto educativo.

Desta forma, uma organização eficaz da aula contribui diretamente para a redução do tempo gasto com tarefas de carácter organizativo, libertando mais tempo para a prática efetiva dos alunos. Esta variável está intimamente ligada à gestão do tempo de ensino e poderá vir a ter impacto no TPA, pois mesmo disponibilizando o máximo de tempo possível para a prática através de uma excelente organização, se os alunos não aproveitarem devidamente esse tempo, poderá ter um pequeno impacto no TPA. No entanto, é considerada um dos fatores críticos na eficácia pedagógica (Siedentop & Tannehill, 2000).

No início do ano letivo, foram estabelecidas as regras essenciais para o bom funcionamento das aulas, para que os alunos percebessem os seus direitos e deveres, tais como os do professor, e as consequências caso as regras não fossem cumpridas. Desde o início do ano letivo que o professor deve tornar claras as regras das aulas de EF (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017). Neste sentido, foi importante que os alunos soubessem, desde a primeira aula, as regras básicas como: não utilizar acessórios, para a segurança do aluno e dos colegas; os alunos têm de andar de cabelo apanhado; usar o vestuário adequado para as atividades desportivas; o cumprimento dos horários estabelecidos; respeito pelos colegas e professor; atenção durante os períodos de instrução; o cuidado com o material.

Nas primeiras aulas do ano letivo, dediquei parte dos momentos iniciais a recordar as normas e regras de funcionamento, como medida preventiva face a possíveis comportamentos inadequados, pois as regras devem ser definidas, ensinadas e praticadas pelos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Sempre que possível, relacionei essas regras com as tarefas a realizar, reforçando o seu sentido pedagógico. O estabelecimento de regras semelhantes para todos revelou-se essencial para garantir a coerência na gestão da disciplina, assegurando que comportamentos semelhantes conduziam a consequências idênticas. De acordo com Acosta et al., (2019), é importante para os alunos quando o professor faz algo a respeito de comportamentos fora da tarefa e quando compreendem as consequências de infringir uma regra.

No que diz respeito ao planeamento das aulas, optei por manter a mesma organização ao longo do ano, conseguindo deste modo criar rotinas e diminuir o tempo despendido na organização. A estrutura da aula foi organizada em três partes distintas, a inicial, a fundamental e a final. No início de cada aula, o professor deve apresentar de forma breve, objetiva e relevante os objetivos da mesma, as situações de aprendizagem propostas e a organização da aula. Essa introdução deve enquadrar as aprendizagens a desenvolver, estabelecendo a sua ligação com conteúdos previamente trabalhados. É igualmente essencial garantir que os alunos compreendem a informação transmitida, recorrendo sobretudo ao questionamento, e reformular essa informação se necessário (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017). Com o objetivo de otimizar o tempo de aula e reduzir o tempo dedicado à explicação, optei por adotar uma estrutura de aquecimento semelhante entre as diferentes aulas, permitindo que os alunos se familiarizassem rapidamente com a organização e soubessem para onde se dirigir. No entanto, embora a estrutura se mantivesse semelhante, os exercícios realizados eram sempre adaptados às exigências físicas e técnicas das matérias abordadas, garantindo um aquecimento mais específico.

Na parte fundamental da aula, dependendo das matérias a abordar e do espaço em questão, a turma podia estar organizada em estações, circuitos, percursos, em grupos separados ou, ocasionalmente, a trabalhar no mesmo exercício em simultâneo. O método de organização escolhido dependia do espaço disponível, do conteúdo da aula e dos objetivos específicos que estavam a ser trabalhados. Procurei também evitar abordar duas matérias prioritárias ao mesmo tempo e iniciar uma nova matéria ou realizar um exercício novo simultaneamente.

Relativamente ao final da aula, esta parte foi destinada a arrumar o material por parte dos alunos e na realização de um balanço da mesma, destacando os pontos a melhorar e uma breve explicação do que se iria trabalhar na aula seguinte. No final de cada aula, procurei sempre valorizar e reconhecer os comportamentos positivos da turma. Esta prática funcionou não só como medida preventiva relativamente a possíveis situações de indisciplina, mas também como estratégia promotora de um ambiente de aprendizagem mais favorável, fortalecendo sobretudo a relação professor-aluno (Doyle, 1986).

Relativamente à organização dos alunos, esta constituiu um dos maiores desafios enfrentados ao longo do estágio. A diversidade de níveis de desempenho e necessidades individuais tornou indispensável a diferenciação do ensino, sendo a forma de organização um fator determinante para a eficácia das aprendizagens. Tal como refere Quina (2009), no âmbito da organização temporal da aula, é fundamental minimizar o tempo despendido na constituição de grupos. Neste sentido, no início do ano letivo, privilegiei a constituição de grupos heterogéneos, com o objetivo de fomentar a entreatajuda e a cooperação entre os alunos, permitindo que os mais experientes apoiassem os colegas com maiores dificuldades. À medida que os conteúdos eram consolidados, optei por reorganizar os grupos em função da homogeneidade de níveis de desempenho, o que possibilitou uma melhor adequação das tarefas propostas às capacidades de cada grupo. Ao longo do ano procurei utilizar diferentes formas para a formação de grupos, bem como alterar o momento da aula em que realizava os mesmos, percebendo quais se adequavam melhor à minha turma. Esta organização podia ser realizada no início da aula ou durante a parte fundamental, podendo ter a duração de apenas uma sessão ou estender-se a uma Unidade de Ensino. Nestes casos, informava previamente os alunos de que se tratava dos grupos de trabalho que iriam manter nas aulas seguintes. De acordo com Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), a constituição de grupos estáveis ao longo de várias aulas, quando se trabalham objetivos e conteúdos semelhantes, permite otimizar o tempo disponível para a prática. Uma estratégia utilizada com alguma regularidade foi que no início da aula colocava o *tablet* com os nomes dos alunos e a respetiva equipa, bem como qual a cor do colete. Assim, quando os alunos chegavam à aula, deslocavam-se até ao local onde se encontrava o material e viam qual a equipa que pertenciam. Por vezes, utilizei também este momento para os alunos colocarem os cintos do tag-rugby, pois percebi que ao fazer este processo a meio da aula, perdia muito tempo. Esta prática, para além de acelerar o processo de organização (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017), reduzia o tempo de espera e permitia que os alunos se orientassem autonomamente desde o início da sessão.

Relativamente à gestão material, especialmente nos processos de montagem e desmontagem dos equipamentos, optei por assumir a responsabilidade pela montagem da maioria do material no início do ano letivo. Esta decisão teve como objetivo reduzir o número de variáveis a controlar no início de cada aula e, conseqüentemente, aumentar o tempo efetivo de prática dos alunos. No entanto, não é uma estratégia que pretendo repetir futuramente, pois com a sucessão de aulas, este processo é extremamente cansativo. Com o passar do tempo, fui utilizando os alunos para me ajudarem na montagem do material. No que diz respeito à desmontagem, utilizei desde o início do ano letivo a ajuda dos alunos que, chegavam atrasados, como estratégia para combater o problema da pontualidade. No início do ano letivo percebi que não podia dizer que todos os alunos tinham de ajudar nas tarefas de montagem/desmontagem, pois haviam sempre alguns que não iam ajudar, sendo necessário dar tarefas específicas a cada aluno.

Relativamente à gestão do tempo de aula, esta revelou-se uma competência que fui aperfeiçoando progressivamente ao longo do ano letivo. De forma geral, consegui destinar tempos adequados a cada fase da aula, ajustando-os em função do desempenho dos alunos e das exigências específicas de cada tarefa. Contudo, especialmente durante o primeiro semestre, ocorreram situações em que ultrapassei ligeiramente o tempo previsto para a sessão, refletindo a necessidade de melhorar o controlo temporal em alguns momentos.

Quanto à organização e gestão dos espaços, procurei tirar o máximo partido das suas potencialidades pedagógicas, promovendo a atribuição progressiva de autonomia aos alunos na utilização do espaço e na gestão dos materiais, incentivando o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e contribuindo para uma maior fluidez na dinâmica das aulas (Quina, 2009).

A gestão e a organização dos conteúdos lecionados ao longo do ano letivo foram pautados tendo em consideração os objetivos estipulados no PAT e, por sua vez, nas UE. Ao longo do ano, foram utilizadas algumas estratégias que considero pertinentes, como por exemplo a utilização da dança como forma de aquecimento, permitindo-me reforçar a aprendizagem de uma matéria e preparar os alunos para a parte fundamental da aula.

No final de cada aula, em conjunto com o grupo de estágio, realizávamos sempre uma reflexão sobre a aula. Este momento revelou-se fundamental, pois permitiu-me justificar e analisar as escolhas feitas, promovendo um processo contínuo de aprendizagem e melhoria. Através dessa reflexão, senti que conseguia planejar as aulas seguintes de forma mais eficaz e alinhada com os objetivos definidos no PAT. Além disso,

a observação das aulas dos colegas de estágio foi igualmente valiosa, pois proporcionou-me insights e estratégias essenciais que pude aplicar e adaptar às minhas próprias aulas.

2.3.5. Disciplina

A disciplina constitui um dos pilares da eficácia pedagógica, sendo essencial para garantir um ambiente de aprendizagem seguro, agradável e propício ao desenvolvimento dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Para além disso, o professor tem a responsabilidade de criar um clima relacional positivo, caloroso e motivador, onde todos os alunos se sintam respeitados, escutados e valorizados (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017). No que diz respeito ao comportamento dos alunos, a aprendizagem motora é otimizada quando os alunos estão envolvidos em práticas físicas, ao invés de receberem informações de forma passiva (Gabbard, 2021). No mesmo sentido, atividades dinâmicas são essenciais para manter o envolvimento e a concentração dos alunos (Jensen, 2005) e um maior tempo de prática está associado a melhores resultados de aprendizagem, especialmente em contextos de EF, onde a repetição e a prática são essenciais para o desenvolvimento de habilidades motoras. Cabia-me então, como professor, organizar a aprendizagem dos alunos da melhor forma possível, tendo sempre em consideração o tempo de espera dos alunos, o número de alunos inativos na aula e à relação entre o tempo disponível para a prática e o tempo da tarefa por parte dos alunos (Carreiro da Costa, 1984).

De modo a criar um clima relacional positivo entre professor-aluno, procurei, desde a primeira aula, conhecer cada aluno e relacionar-me com cada um deles de modo coerente e consistente, interagindo com os mesmos segundo os seus interesses, utilizando o feedback como meio motivacional. Por vezes, foi necessário chamar a atenção de determinados alunos, o que inicialmente me causava algum desconforto, pois não queria comprometer a minha relação com eles. Para lidar com essa situação, adotei a estratégia de conversar individualmente com o aluno no final da aula, abordando o seu comportamento de forma clara e construtiva, explicando-lhe as consequências que esse tipo de atitude podia ter no seu próprio processo de aprendizagem. Ao fazê-lo, evitava interromper o fluxo da aula, preservando o ambiente de ensino e, simultaneamente, reforçava a relação pedagógica com o aluno, o que contribuiu para a redução de reincidências. Na remediação, procurei sempre não reagir de forma impulsiva a qualquer comportamento fora da tarefa, reconhecendo que é natural existirem momentos pontuais de distração, desde que estes não afetassem negativamente o normal decorrer da aula.

De forma a melhorar e estimular a relação aluno-aluno, tentei criar atividades em que estes tinham de conviver e interagir, respeitando as diferenças entre pares, garantindo a inclusão de todos os elementos envolvidos na prática. Para favorecer um clima relacional positivo, o professor deve assegurar que os alunos respeitam a diversidade, a inclusão e a igualdade, incentivando a convivência saudável, a empatia, a amizade e a tolerância, ao mesmo tempo que promove a colaboração entre todos (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017). Com base nos resultados do estudo sociométrico realizado no início do ano, que serão apresentados mais à frente no relatório, organizei grupos de trabalho compostos por alunos de diferentes círculos de amizade. Dessa forma, num ambiente controlado, os alunos foram incentivados a colaborar entre si para alcançar os objetivos propostos.

Na relação aluno-tarefa, procurei estruturar atividades que fossem simultaneamente desafiantes, seguras e adaptadas aos diferentes níveis de competência dos alunos, promovendo práticas motoras variadas e significativas. A baixa capacidade de concentração de alguns alunos, associada a frequentes comportamentos fora da tarefa, constituiu um desafio recorrente. Como refere Carreiro da Costa (1984), períodos prolongados de espera, seja em filas, na colocação de material didático ou durante instruções extensas, comprometem o TPA e podem potencializar atitudes menos ajustadas às normas da aula. Para minimizar estes efeitos e promover um envolvimento mais positivo nas tarefas propostas, empenhei-me em garantir que as atividades fossem suficientemente motivadoras, ajustadas às capacidades dos alunos e promotoras da inclusão. Tal como defendem Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), é fundamental que os alunos se sintam seguros, apoiados e confiantes na execução das tarefas, mesmo quando enfrentam limitações. Ainda assim, deparei-me com dificuldades em criar, desde o início, situações de aprendizagem que respondessem eficazmente à heterogeneidade da turma. Face a isso, comecei a planear com maior intencionalidade, integrando variantes de maior ou menor complexidade nas tarefas propostas, tendo sempre em mente que os exercícios deviam ser tão globais quanto possível e tão analíticos quanto necessários. Durante a aula, ia ajustando a tarefa sempre que percebia que esta não correspondia às necessidades do grupo ou de determinados alunos, garantindo uma diferenciação pedagógica efetiva e contribuindo para a permanência de todos os alunos em atividade.

Um dos problemas mais persistentes foi a pontualidade. Ao longo do primeiro semestre, testei várias estratégias para contrariar os atrasos, sendo a mais eficaz a comunicação direta do problema aos encarregados de educação durante a reunião do final do primeiro semestre. Esta ação resultou numa melhoria significativa, demonstrando a importância da articulação entre escola e família na gestão de comportamentos.

De uma forma geral, a turma do 11.º 7 revelou-se bastante colaborativa, o que facilitou o meu trabalho ao nível disciplinar. No entanto, reconheço que esta experiência poderá não ter sido suficientemente desafiante nesse aspeto, razão pela qual será importante manter os mesmos princípios e estratégias noutros contextos mais exigentes. A experiência da semana como Professor a Tempo Inteiro (PTI) confirmou essa necessidade de adaptação contínua, tendo servido como oportunidade para testar novas formas de gestão disciplinar.

Por fim, considero que a construção de um clima positivo de aprendizagem foi uma das minhas maiores conquistas ao longo do estágio. Esta dimensão, apesar de mais difícil de controlar por depender de fatores sociais e relacionais, revelou-se determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para o meu próprio desenvolvimento enquanto futuro professor.

2.3.6. Aulas politemáticas vs monotemáticas

Após ter refletido individualmente sobre as dimensões da instrução, feedback, estilos de ensino, organização e disciplina, tornou-se evidente que nenhuma destas, de forma isolada, seria suficiente para garantir a eficácia das minhas aulas. O verdadeiro impacto pedagógico emergiu precisamente da articulação entre todas estas dimensões, que, em conjunto, permitiram criar ambientes de aprendizagem mais estruturados, dinâmicos e ajustados às necessidades da turma. Uma aula representa, assim, a integração de todos estes elementos em funcionamento simultâneo, numa lógica de complementaridade que sustenta o sucesso do PEA.

Foi a partir desta perceção que comecei a refletir sobre a própria estrutura das aulas e sobre a forma como a combinação de diferentes conteúdos poderia potenciar ou, em alguns casos, dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Neste enquadramento, um dos aspetos que considerei particularmente relevante durante o EP foi a diferença entre lecionar aulas politemáticas e monotemáticas. No decorrer do ano, optei maioritariamente por aulas de carácter politemático, por oposição às monotemáticas. Esta escolha esteve relacionada com o facto de as aulas politemáticas favorecerem uma aprendizagem mais integrada, maior diversidade de experiências motoras e níveis mais elevados de atividade física (Lourenço et al., 2022). Além disso, possibilitaram o contacto com diferentes conteúdos e habilidades numa mesma aula, o que se revelou importante para responder às necessidades e heterogeneidade da turma.

Apesar destas vantagens, senti que as aulas monotemáticas eram mais fáceis de planejar e gerir. A concentração num único conteúdo facilitava a organização do tempo da sessão, a definição de objetivos e a atribuição de feedback, uma vez que não era necessário alternar constantemente entre diferentes matérias. Por outro lado, em termos motivacionais e de envolvimento dos alunos, percebi que as aulas politemáticas geravam maior interesse, dinamismo e participação, provavelmente devido à variabilidade de tarefas e ao desafio constante colocado aos alunos (Rink, 1993).

No caso das aulas politemáticas, explorei diferentes formas de organização:

- Divisão da aula em duas partes distintas, abordando matérias diferentes em cada uma;
- Integração simultânea de duas matérias, em regime de rotação entre grupos.

As duas estratégias anteriormente referidas foram as que adotei com maior frequência, no entanto, em determinados momentos, experimentei lecionar três matérias em simultâneo, mas rapidamente percebi que a diversidade excessiva implicava um aumento significativo do tempo despendido nas trocas de grupos, na explicação dos exercícios e na reorganização dos espaços e materiais. Estas situações reduziam o tempo efetivo de prática dos alunos e dificultava o fornecimento de feedback. Importa, contudo, distinguir esta situação da abordagem de três matérias numa mesma aula, estratégia que utilizei várias vezes e que se mostrou mais viável, já que as matérias eram trabalhadas de forma sequencial e estruturada ao longo da aula, permitindo uma gestão mais equilibrada do tempo e dos recursos.

Assim, a experiência permitiu-me concluir que as aulas politemáticas podem potenciar aprendizagens mais ricas e motivadoras, desde que a sua planificação seja equilibrada e não comprometa o tempo de empenhamento motor dos alunos. Por outro lado, as aulas monotemáticas revelaram-se vantajosas para a consolidação de conteúdos mais complexos e tecnicamente exigentes, nos quais a concentração do professor e dos alunos num único objetivo é essencial para a eficácia pedagógica.

2.4. Semana de Professor a tempo inteiro

No segundo semestre, entre os dias 24 e 28 de março, tive a oportunidade de realizar a experiência de PTI, conforme previsto no Guia de Estágio Pedagógico. Esta semana consistiu na lecionação de um horário completo de professor, neste caso, assumindo integralmente as responsabilidades letivas do meu professor orientador. Optou-se por realizar esta experiência com as turmas com as quais já vínhamos trabalhando ao

longo do ano letivo, decisão que se revelou acertada, pois permitiu garantir maior continuidade pedagógica e uma intervenção mais ajustada às necessidades de aprendizagem dos alunos. Caso tivéssemos optado pelo horário de um professor com turmas desconhecidas, grande parte da semana seria inevitavelmente dedicada à criação de vínculos e à adaptação ao contexto, limitando a eficácia da intervenção.

A semana de lecionação foi organizada em conjunto com o NE, tendo cada elemento assumido o seu horário completo numa semana distinta durante o mês de março. No meu caso, realizei esta experiência por último, o que me proporcionou uma vantagem significativa, pois ao acompanhar as experiências dos meus colegas e participar nas respetivas reflexões, fui capaz de identificar aspetos cruciais a ter em conta e preparar-me de forma mais consciente e estruturada para os desafios que enfrentaria.

No que diz respeito ao planeamento, tendo em conta que a rotação de espaços era semelhante para todas as turmas, optei por adotar duas abordagens distintas ao longo da semana. Na segunda e terça-feira, elaborei planos de aula específicos para cada turma, considerando as características e necessidades próprias de cada turma. Já na quinta e sexta-feira, utilizei um planeamento comum, ajustando-o pontualmente com variantes de dificuldade ou facilidade consoante o perfil dos alunos. Esta experiência permitiu-me refletir sobre as vantagens e desvantagens de ambas as abordagens. Ao planear aulas diferentes para cada turma, consegui articular de forma mais precisa os conteúdos com o trabalho desenvolvido pelos meus colegas estagiários e responder de forma mais específica às necessidades dos alunos. Contudo, este processo revelou-se bastante exigente em termos de tempo e preparação, o que, em contextos com elevada carga letiva, pode tornar-se pouco viável. Além disso, numa das aulas em que adotei esta abordagem, confundi temporariamente os exercícios planeados para duas turmas distintas. No entanto, consegui rapidamente corrigir a situação e ajustar a tarefa à turma em questão.

Nos dias em que utilizei um planeamento comum, foi evidente que, apesar de partir de uma base igual, fui ajustando a execução das tarefas de aula para aula, com base nas necessidades e no ritmo de cada grupo. Compreendi, por exemplo, que determinados exercícios poderiam ser executados por mais ou menos tempo consoante o nível de proficiência dos alunos, o que me obrigava a adaptar em tempo real o decorrer da sessão.

Em termos pessoais, senti maior motivação ao lecionar aulas com planeamentos distintos, pois esse formato conferia maior variedade ao meu dia e permitia-me transitar entre diferentes matérias e desafios pedagógicos. Pelo contrário, apesar de o planeamento comum permitir uma maior economia de tempo, a repetição das mesmas tarefas com

diferentes turmas revelou-se mais exigente do ponto de vista psicológico, exigindo um esforço adicional para manter o entusiasmo e o envolvimento.

No que diz respeito às turmas a quem lecionei durante a semana de PTI, o facto de já ter estabelecido contacto prévio com todas elas ao longo do ano letivo facilitou significativamente o processo de planificação e intervenção pedagógica. Ainda que tenha sido a primeira vez que lecionei efetivamente a quatro das cinco turmas, o conhecimento prévio do seu funcionamento, dinâmicas de grupo e características individuais revelou-se fundamental para uma abordagem mais eficaz e ajustada às suas necessidades. Esta diversidade de contextos permitiu-me consolidar e alargar competências pedagógicas importantes, uma vez que cada turma apresentou exigências diferentes ao nível da gestão comportamental, da organização dos grupos de trabalho, da seleção dos estilos de ensino e da forma de atribuição do feedback. A experiência foi igualmente enriquecedora no que diz respeito à gestão do tempo e à capacidade de antecipar dificuldades, permitindo-me aplicar estratégias que fui desenvolvendo ao longo do ano, como a diferenciação pedagógica e a utilização de variantes de dificuldade nas tarefas.

Durante a semana enquanto PTI, tive também a oportunidade de lecionar uma aula a uma turma do primeiro ciclo da Escola Básica Terra dos Arcos. Inicialmente, estava previsto lecionar a uma turma do 2.º ano, para a qual preparei o plano de aula. Contudo, no próprio dia, ocorreu uma troca inesperada de turmas, sendo-me atribuída uma turma do 4.º ano. Esta alteração gerou alguns constrangimentos iniciais, uma vez que a aula planeada não estava totalmente ajustada ao nível de desenvolvimento, quer físico, quer cognitivo, dos novos alunos. Ainda assim, encarei a situação com tranquilidade e rapidamente adaptei os objetivos e tarefas ao novo grupo, procurando garantir uma aula ajustada e eficaz. A turma revelou-se bastante participativa e com normas de funcionamento bem consolidadas, o que facilitou significativamente a gestão da aula. Inicialmente, tinha previsto a realização de um circuito por estações, mas optei por realizar os exercícios de forma coletiva, adaptando as tarefas em tempo real consoante as reações e necessidades dos alunos. Senti que consegui ajustar o planeamento à realidade da turma de forma eficaz, tornando a aula dinâmica, interessante e alinhada com as suas capacidades. Como exemplo, na parte fundamental, iniciei com o jogo da "roupa suja", cujo objetivo era manter o lado do campo o mais limpo possível, atirando bolas para o lado do adversário. Ao longo do jogo, fui introduzindo variações nas regras, desafiando os alunos a lançarem a bola com diferentes partes do corpo, como a cabeça ou o joelho. Posteriormente, introduzi gestos mais específicos, como o toque de dedos e o serviço por baixo, promovendo, de forma lúdica e indireta, o trabalho de competências associadas ao

voleibol. Lubans et al., (2010), acreditam que embora as crianças consigam desenvolver naturalmente uma forma rudimentar de padrões de movimento, a melhor forma é alcançada através da prática, feedback e instruções adequadas.

Durante a aula, valorizei também a criatividade e o pensamento divergente dos alunos. Por exemplo, durante o aquecimento, propus desafios motores nos quais os alunos tinham de usar a imaginação para resolver problemas, como manter apenas os joelhos ou as costas em contacto com o chão, até atingir níveis mais complexos, como não deixar nenhuma parte do corpo tocar no chão. Esta abordagem, além de desenvolver a motricidade, procurou estimular a autonomia e a resolução criativa de problemas, algo que valorizo particularmente no trabalho com alunos do 1.º ciclo. As competências motoras não se desenvolvem de forma espontânea, cabe ao professor nas aulas de Educação Física ensiná-las (Quitério et al., 2018).

3. Investigação e Inovação Pedagógica

3.1. Projeto de Investigação-ação

No âmbito da Área dois, Investigação e Inovação Pedagógica, o NE desenvolveu um projeto com o propósito de identificar, analisar e compreender um problema concreto no contexto escolar, de modo a propor soluções ajustadas à realidade observada. Esta área apresenta um papel fundamental na formação e desenvolvimento de competências teóricas e técnicas no processo de criação de um professor. De acordo com Berliner (1988), um professor deve manter este complemento de formação ao longo da sua carreira, apostando na formação contínua como meio de resolução de problemas e de necessidades que aparecem no quotidiano profissional. A articulação com a unidade curricular de Investigação Educacional revelou-se determinante na orientação do trabalho, particularmente nas suas fases iniciais, fornecendo bases metodológicas que guiaram o desenho e implementação do estudo.

A problemática identificada emergiu de conversas informais com docentes do GEF nas primeiras semanas do ano letivo, nas quais se evidenciou uma menor adesão dos alunos do ensino secundário às atividades do DE, em contraste com os níveis registados no ensino básico. A análise de dados fornecidos pela escola veio confirmar esta perceção: no ano letivo de 2023/2024, a ESA contava com 946 alunos matriculados, dos quais apenas 135 participavam no DE. Já a EBRG, com 953 alunos, apresentava 257 alunos inscritos no DE. Estes dados revelaram uma discrepância significativa entre os dois ciclos de ensino, mesmo perante um número de estudantes semelhante. Neste sentido, o declínio

na atividade física habitual dos jovens coincide com uma mudança nas escolas (Biddle, Gorely & Stensel, 2004), sendo este mais aparente durante a transição do ensino básico para o ensino secundário (Boreham & Riddoch, 2001). Além disso, de acordo com Fonseca (2017), as crianças mais novas apresentam níveis mais elevados de autoconceito e autoestima, o que as motiva mais para a prática desportiva, enquanto o aumento da idade tende a reduzir esses fatores motivacionais. Posto isto, com o presente estudo pretendemos investigar quais os fatores que contribuíam para a diminuição do número de participantes no DE ao transitar do ensino básico para o ensino secundário.

Tendo em consideração a relevância da temática para a promoção da prática desportiva no contexto escolar, o estudo tinha como objetivo geral analisar as causas desta redução na participação e identificar os fatores que contribuem para esse fenómeno. Para tal, foi delineado um processo de investigação ancorado num quadro teórico sustentado na literatura científica relativa aos benefícios da atividade física, bem como aos fatores que influenciam a adesão ou o abandono da prática desportiva em idade escolar.

A revisão de literatura feita (Marques, 2012; Bouchard, Blair & Haskell, 2012; Shephard, 2003; Biddle, & Mutrie, 2007; Florindo & Hallal, 2011; Kohl III & Murray, 2012; Nahas, 2010; Centers for Disease Control, 2010; Hardman & Stensel, 2009; de Victo et al., 2024) revelou uma ampla gama de benefícios associados à prática regular de atividade física das crianças e adolescentes, tais como a prevenção da obesidade e da diabetes, a melhoria da saúde cardiovascular e do sono, o fortalecimento do sistema esquelético e muscular, a promoção da saúde mental e da socialização, efeitos protetores contra o cancro e até na redução de comportamentos de risco, como o consumo de tabaco e álcool. Adicionalmente, os alunos que se envolvem regularmente em atividades físicas e desportivas demonstram maior gosto pela escola, maior frequência em eventos escolares e uma atitude mais positiva face à EF, contrastando com os que não participam, que tendem a revelar atitudes mais distantes ou negativas (Porfírio et al., 2012).

A *World Health Organization* (WHO, 2020) recomenda que crianças e adolescentes realizem, diariamente, pelo menos 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa, complementados com atividades de fortalecimento muscular e ósseo três vezes por semana. No entanto, dados globais indicam que mais de 80% dos jovens em idade escolar não cumprem estas diretrizes, o que representa uma preocupação significativa em termos de saúde pública (WHO, 2020). No entanto, a prática regular de DE pode contribuir de forma significativa para o cumprimento das recomendações internacionais de atividade física. A participação em quatro tempos letivos semanais de EF, articulada com as sessões

de treino de DE, aproxima os alunos dos níveis recomendados, sobretudo quando essa prática é diversificada ao longo da semana.

Neste contexto, a escola surge como um espaço privilegiado para promover estilos de vida ativos e saudáveis, pois o ensino é obrigatório até aos 18 anos, existem profissionais qualificados para o ensino da EF e esta pertence ao currículo obrigatório e, juntando ao facto de os alunos passarem grande parte do seu dia na escola, este é um período crítico para a aprendizagem (Faial et al., 2016; Decreto-Lei n.º 176/2012; Decreto-Lei n.º 95/91; Decreto-Lei n.º 80-A/2023; Moreira, 2010). Desde a publicação do Decreto-Lei n.º 95/1991, o DE e a disciplina de EF passaram a ser reconhecidos como componentes complementares e coerentes no panorama educativo nacional, assumindo um papel central na promoção da formação integral dos alunos. Esta articulação entre as duas vertentes traduz-se numa abordagem holística e consistente, que valoriza tanto o desenvolvimento multilateral e eclético proporcionado pelas aulas de EF, como a dimensão mais especializada e desportiva promovida pela prática no âmbito do DE.

A participação em grupos-equipa permite aos alunos o contacto com matérias às quais, em muitos casos, não teriam acesso fora do contexto escolar, quer por limitações financeiras, quer por ausência de oferta no seu meio envolvente (Resende et al., 2014; Slack & Parent, 2006). Esta possibilidade alarga o leque de experiências motoras dos alunos e contribui para a construção de um estilo de vida ativo e saudável, respeitando os princípios da inclusão e da igualdade de oportunidades. Acresce que estas atividades são orientadas pelos próprios professores de EF (Resende et al., 2014; Slack e Parent, 2006), assegurando-se assim a intencionalidade pedagógica e a coerência didática entre o ensino formal e as atividades extracurriculares.

O declínio na prática de atividade física em jovens ocorre, em grande parte, a partir dos 14 anos (Santos et al., 2014) com um aumento significativo durante a transição do ensino básico para o ensino secundário, onde os jovens enfrentam novas responsabilidades e desafios (McGaughey et al., 2020). Eventos e transições da vida podem ser considerados como intervenções naturais que ocorrem ao longo do curso da vida e que, frequentemente, estão associadas a mudanças no comportamento de atividade física (Gropper et al., 2020), que dificultam a compatibilização das atividades desportivas com outras obrigações (Garcia, 2015).

A pertinência deste estudo residia, também, no reconhecimento de que a prática desportiva, para além de contribuir para o desenvolvimento físico e emocional dos jovens, podia também fomentar o envolvimento escolar e a construção de um percurso educativo

mais equilibrado e saudável. Compreender os motivos subjacentes ao abandono do DE na transição para o ensino secundário, como o aumento da carga letiva, a reorganização dos interesses dos alunos, ou a inexistência de matérias apelativas, constituía um passo essencial para delinear estratégias que invertessem esta tendência e reforçassem o papel da escola na promoção da atividade física.

A metodologia adotada neste estudo seguiu uma abordagem de natureza quantitativa, recorrendo à aplicação de dois instrumentos validados: o Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD) e o Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividades Desportivas (IMAAD). Estes questionários foram aplicados a um total de 120 alunos, pertencentes a 12 turmas (duas por ano letivo) do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. A seleção das turmas teve em consideração a compatibilidade horária que permitisse a presença dos professores-estagiários nas aulas de EF para a administração dos questionários. Para realizar a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi imprescindível obter previamente a autorização por parte da direção da escola, assim como dos encarregados de educação dos alunos. Para tal, foi entregue a cada um dos alunos um consentimento livre, informado e esclarecido que tinha de ser assinado pelos encarregados de educação, permitindo desta forma a participação dos seus educandos no estudo. A recolha de dados foi realizada numa semana e caracterizou-se pelo deslocamento dos professores-estagiários às aulas de cada turma.

Os procedimentos metodológicos incluíram a definição criteriosa da amostra, abrangendo alunos de diferentes anos de escolaridade, e a aplicação dos questionários em ambiente escolar, de forma a assegurar a representatividade dos dados. A análise estatística foi realizada através do software estatístico *IBM SPSS Statistics*, permitindo explorar as diferenças entre os ciclos de ensino e identificar as principais razões que levam os alunos a aderir ou a abandonar o DE. A escolha destes instrumentos de recolha de dados permitiu obter informações objetivas e mensuráveis sobre os fatores motivacionais e desmotivacionais que afetam a participação dos alunos no DE, garantindo a validade e a fiabilidade dos dados. Com base na análise dos dados recolhidos, foi possível identificar um conjunto de fatores que influenciam a participação dos alunos no DE, permitindo tirar conclusões relevantes para orientar as estratégias de intervenção. No que diz respeito às motivações que conduzem à adesão, destacaram-se três razões principais: diversão; melhorar as capacidades técnicas; aprender novas técnicas. Em contrapartida, no que diz respeito aos motivos associados à não participação, os resultados apontaram como fatores mais frequentes: falta de tempo; ter outras prioridades; incompatibilidade de horários.

Concluída a análise dos dados recolhidos, foi possível propor um conjunto de soluções integradas para mitigar o problema identificado, criando um ambiente mais favorável à participação dos alunos no DE e minimizando os fatores que contribuem para o seu abandono. Esta etapa assume particular relevância no contexto da metodologia de investigação-ação, pois representa o momento de transição entre a reflexão e a ação, permitindo que os conhecimentos gerados possam efetivamente conduzir a melhorias no contexto educativo. Para garantir a divulgação e utilização dos resultados do estudo, realizou-se uma sessão de apresentação à comunidade escolar, proporcionando um espaço de discussão e reflexão sobre a importância do DE e as medidas a adotar para promover uma maior adesão dos alunos. Com o intuito de garantir uma ampla divulgação da sessão de apresentação dos resultados do estudo, foi elaborado um cartaz informativo com elementos visuais apelativos e conteúdo claro, o qual foi afixado em diversos espaços estratégicos da escola, de forma a captar a atenção da comunidade educativa. Paralelamente, foi enviada uma comunicação por *e-mail* a todos os colegas do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, bem como aos respetivos orientadores de estágio, com o convite para estarem presentes na sessão. Durante essa sessão, procurou-se mobilizar a participação ativa dos presentes, incentivando o diálogo e a partilha de experiências que pudessem contribuir para a implementação de estratégias eficazes no contexto escolar. Por fim, com base nas evidências identificadas ao longo do estudo, foi apresentada um plano de intervenção, com o objetivo de aumentar o número de participantes no DE da ESA. A intervenção consistia na realização de sete intervenções ao longo do ano letivo 2025/2026, nomeadamente: demonstração dos núcleos de DE; vídeo promocional das modalidades de DE; dinamizar o dia do DE; questionário para os alunos selecionarem o horário das atividades de DE; horários do DE que vão de encontro aos alunos do turno da manhã e do turno da tarde; distribuir inscrições do DE nos torneios internos aos alunos que participam; e partilhar o calendário das competições do DE. No anexo 2 encontra-se o Plano de Intervenção mais detalhado.

Após a realização da sessão de apresentação dos resultados do estudo, procedeu-se à elaboração de um poster informativo, onde foram sintetizadas as principais conclusões da investigação, bem como os dados mais relevantes recolhidos durante o processo. Este material gráfico, concebido de forma clara e acessível, teve como objetivo facilitar a disseminação dos resultados junto de toda a comunidade escolar, através da colocação dos mesmos pela escola, e posteriormente enviado por *e-mail* a todos os colegas previamente convidados para a sessão, mas que, por motivos diversos, não conseguiram

estar presentes. Esta estratégia visou assegurar que os contributos do estudo não se perdiam com a ausência na apresentação presencial.

Dessa forma, considero que, em colaboração com os meus colegas de estágio, conseguimos estruturar e desenvolver um projeto alinhado com os objetivos propostos nesta área. No restante do ano letivo, pretendemos apresentar os resultados do estudo à escola e contribuir ativamente para o aumento do número de participantes no DE. No que diz respeito à minha capacidade de trabalhar em grupo, acredito ter conseguido cooperar eficazmente com os meus pares, num clima de cordialidade, respeito, interajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade.

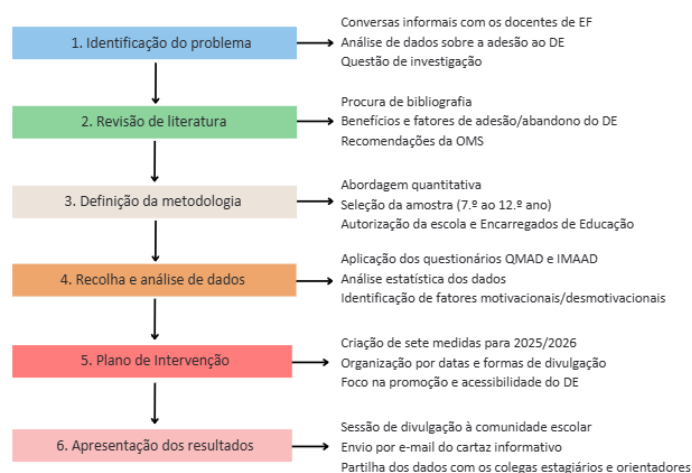


Figura 8 - Plano de Intervenção

4. Participação na Escola

4.1. Desporto Escolar

O DE é amplamente reconhecido como uma ferramenta essencial no processo educativo, desempenhando um papel crucial na formação integral dos jovens (Resende et al., 2014). Além de proporcionar o desenvolvimento físico, o DE contribui significativamente para a melhoria das competências psicológicas, sociais, emocionais e fisiológicas dos estudantes, visando uma educação holística (Holt et al., 2017). Os professores enfatizam que o DE deve priorizar o desenvolvimento de competências para a vida, mais especificamente relacionadas com o crescimento social e psicológico dos alunos (Camiré, 2023). O DE pode ser entendido como um conjunto de atividades de caráter lúdico e desportivo que têm uma finalidade formativa, procurando incentivar a prática regular de atividade física e promover o desenvolvimento desportivo dos alunos. Para além disso, desempenha um papel relevante na construção de estilos de vida saudáveis, na aquisição

de valores e princípios ligados à cidadania e no favorecimento do sucesso escolar (Ministério da Educação, 2021). De acordo com Lucas et al. (2012), para muitos jovens esta constitui a única oportunidade de acesso à prática desportiva organizada. Assim, revela-se fundamental que as escolas diversifiquem as suas propostas extracurriculares, reforçando o contributo do DE para a formação global dos estudantes.

4.1.1. Grupo-equipa do Desporto Escolar

O AEPAP apresenta uma boa oferta desportiva aos seus alunos, totalizando nove grupos-equipa. Na escolha dos núcleos de DE, procurou-se distribuir os elementos de forma a evitar que ficássemos alocados a modalidades com as quais tivéssemos contacto frequente e apresentássemos elevado domínio. Assim, ao lidar com o desconhecido, foi essencial desenvolver estratégias para garantir o sucesso na nova modalidade. A minha escolha recaiu sobre o voleibol feminino, constituído por alunas do ensino secundário, tendo, deste modo, ao longo do ano letivo 2024/2025, participado no planeamento, na condução e na avaliação deste grupo-equipa (G-E). O G-E destinava-se a todas as alunas da ESA e era bastante heterogéneo, incluindo alunas federadas ou ex-federadas e outras que estavam a ter o primeiro contacto com a modalidade fora das aulas de EF. Os treinos ocorriam às quartas e sextas-feiras no Pavilhão, das 13h30 às 14h50, sendo que os alunos podiam também participar nos treinos de voleibol de ambos os sexos. Esta situação beneficiou-me, pois, embora não pudesse comparecer ao treino de quarta-feira, conseguia assistir a dois treinos semanais e ao treino do voleibol masculino, que apresentava um nível elevado e que me permitiu aprimorar as minhas competências na modalidade. No que diz respeito aos materiais disponíveis para a prática, tínhamos ao nosso dispor um campo de medidas oficiais em todos os treinos e, às sextas-feiras, disponhamos também do ginásio verde, que apesar de não apresentar as medidas oficiais, permitia realizar diversos tipos de exercícios específicos. No que diz respeito às bolas, tínhamos quantidade suficiente que perfizesse um rácio de uma bola para dois alunos no mínimo.

O G-E apresentava uma imprevisibilidade de presenças relativamente elevado, dificultando o planeamento, tendo este de ser constantemente reajustado. Neste sentido, foi necessário idealizar exercícios que fossem possíveis de realizar com muitos ou poucos alunos, dificultando a especificidade do que era necessário realizar. Um exemplo deste problema foi que após um dos torneios apercebi-me que uma grande lacuna da equipa era a defesa dos remates da equipa adversaria. Neste sentido, idealizei treinar o posicionamento defensivo no treino seguinte, mas o número de presenças tornou isso irrealizável. Devido à sobreposição dos horários das aulas com os do treino, muitos alunos

acabavam por sair dos treinos mais cedo, dificultando novamente o planeamento e a condução dos mesmos.

Tendo em conta que os elementos das equipas masculina e feminina tinham a possibilidade de comparecer nos treinos agendados para ambas as equipas, a organização das situações de exercício era frequentemente ajustada em função dos alunos presentes em cada treino. Por vezes, revelou-se necessário adaptar os exercícios de acordo com os diferentes níveis de proficiência técnico-tática dos participantes. Para tal, os alunos eram por vezes distribuídos por grupos homogêneos, de forma a garantir uma prática mais adequada às suas necessidades e competências individuais.

No apoio às aulas, procurei acompanhar os alunos durante as diversas tarefas do treino, observando atentamente a sua execução. Sempre que necessário, intervinha para fornecer orientações e correções, fornecendo feedback para corrigir eventuais erros técnico-táticos. Mantive uma interação ativa com os alunos, sobretudo em situações que exigiam reforço dos objetivos do treino, promovendo um ambiente de aprendizagem mais focado e produtivo. Para facilitar a minha observação, assegurei um bom enquadramento no espaço e circulei por todo o pavilhão.

Ao longo do ano letivo, foi possível observar que os alunos com maior assiduidade nos treinos evidenciaram progressos notórios ao nível das suas competências técnicas e táticas. Essa evolução teve reflexo na sua motivação intrínseca, contribuindo para um envolvimento mais ativo e um interesse crescente pela aprendizagem. A motivação é um elemento fundamental da aprendizagem dos alunos (Valerio, 2012). Contudo, verificaram-se também situações em que a ausência de progressos visíveis e/ou a perceção de falta de competência pessoal levaram a que alguns alunos não comparecessem mais nas sessões de treino. Face a este contexto, durante as sessões de treino procurei valorizar as pequenas conquistas dos alunos, reforçando os seus progressos e propondo desafios realistas que pudessem ser superados no decurso da sessão ou em treinos subsequentes. Uma das intervenções mais significativas ocorreu com uma aluna que, no início do ano letivo, revelava dificuldades na execução do serviço por baixo. Para facilitar a aprendizagem, iniciei o trabalho técnico com a aluna posicionada mais próxima da rede, promovendo um maior sucesso na tarefa. À medida que foi ganhando confiança e domínio do gesto, foi possível recuar progressivamente até que a aluna passou a realizar o serviço a partir da linha regulamentar. Este processo não só permitiu melhorar o desempenho técnico, como também potenciou o envolvimento e a motivação da aluna através de uma perceção constante de progresso. A motivação é reforçada à medida que os alunos

adquirem uma sensação de auto-satisfação ao conseguirem completar uma determinada tarefa (Valerio, 2012).

Relativamente ao feedback, tive sempre em consideração o contexto e as necessidades de cada aluno, garantindo um ciclo de feedback completo através da observação das suas respostas após a minha correção. A minha maior dificuldade foi a atribuição de feedback tático, devido à complexidade dos sistemas táticos utilizados nos treinos. Para ultrapassar esta dificuldade, sempre que necessário, recorria à professora responsável e/ou à minha colega de estágio.

No âmbito da condução de treinos, procurei apresentar instruções curtas e precisas, garantindo informações essenciais para o desempenho eficaz das tarefas. Para tal, foi necessário captar a atenção dos alunos e assegurar que permaneciam focados, evitando comportamentos desalinhados com os objetivos do treino. Ao refletir sobre o meu envolvimento na coadjuvação e planeamento, reconheço que, apesar de ter participado ativamente na maioria das sessões e assumido responsabilidades em algumas delas, poderia ter contribuído mais nessa vertente. Sinto que, em alguns momentos, me acomodei ao papel de coadjuvante, quando poderia ter assumido maior protagonismo na conceção e condução dos treinos.

No âmbito da participação em competições de DE, acompanhei a equipa em duas deslocações competitivas: a primeira à Escola Secundária Seomara da Costa Primo e a segunda à Escola Secundária Luís de Freitas Branco, tendo a equipa alcançado o primeiro lugar em ambas as ocasiões. Estas experiências foram particularmente enriquecedoras, não só pelos resultados obtidos, mas também pela vivência prática do processo organizativo e logístico associado à competição. Antes da realização destes encontros, participei numa reunião preparatória, realizada através da plataforma Zoom, com os professores responsáveis pelos grupos-equipa de voleibol do escalão de juvenis. Esta reunião teve como principais objetivos a discussão e aprovação do regulamento da competição, bem como a definição do calendário competitivo, garantindo a articulação entre as várias escolas envolvidas.

No período que antecedeu as competições, estive também envolvido no processo de convocatória dos alunos. Embora este processo, por vezes, possa implicar alguma complexidade, no meu caso decorreu de forma relativamente simples, uma vez que o G-E era reduzido. A seleção dos alunos convocados baseou-se, sobretudo, na assiduidade aos treinos, um critério que considerámos essencial para premiar o compromisso e a regularidade.

Durante os jogos, colaborei com a professora responsável na definição das equipas iniciais e na gestão das substituições ao longo dos sets. Em determinados momentos, especialmente quando decorria em simultâneo a competição masculina e feminina, ambos os grupos sob responsabilidade da mesma professora, assumi de forma autónoma a orientação da equipa, tomando decisões relativas à constituição da formação inicial e às substituições, sempre em consonância com os objetivos técnico-táticos previamente definidos. Esta oportunidade permitiu-me aplicar conhecimentos teóricos em contexto real e desenvolver competências de liderança, tomada de decisão e gestão de grupo em situação competitiva.

Após o terceiro encontro competitivo, no qual não estive presente, a equipa não conseguiu garantir o apuramento para a fase regional. Este desfecho refletiu-se numa quebra acentuada da motivação dos alunos, o que se traduziu numa diminuição significativa da assiduidade aos treinos. Reconhecendo a importância de manter os alunos envolvidos, mesmo após o fim do percurso competitivo, em articulação com a minha colega estagiária, que coadjuvava a equipa masculina, igualmente afastada da fase regional, decidimos implementar uma estratégia motivacional. Com o intuito de promover a continuidade da participação e reforçar o compromisso dos alunos com os treinos, organizámos uma competição interna assente num sistema de pontuação individual. Neste caso, utilizamos a competição como fonte de motivação extrínseca para aumentar a motivação intrínseca (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005). Atribuímos pontos aos alunos com base em dois critérios: a presença nos treinos e o desempenho nas situações de jogo, nomeadamente pela vitória em jogos disputados durante as sessões. A competição decorreu ao longo das semanas, e no final do ano letivo seria premiado o aluno com maior pontuação acumulada. Embora não tenha sido possível comprovar, de forma objetiva, o impacto desta iniciativa ao nível da assiduidade, dado que não existia um grupo de controlo com o qual comparar, foi notório o aumento do entusiasmo dos alunos relativamente à participação nos treinos. A consulta frequente da tabela de pontuação e o interesse demonstrado em melhorar o seu desempenho sugerem que esta dinâmica teve um efeito positivo, contribuindo para a manutenção do envolvimento e da motivação num período onde a ausência de competição formal poderia comprometer a continuidade da prática.

Embora a minha principal função no estágio tenha sido a coadjuvação do G-E de voleibol, tive igualmente oportunidade de colaborar na organização das competições de ginástica realizadas na ESA. Neste contexto, o meu contributo assumiu maioritariamente responsabilidades burocráticas, desempenhando um papel fundamental na preparação logística dos eventos. Entre as responsabilidades atribuídas, destaco a preparação dos

documentos necessários à avaliação dos atletas, nomeadamente fichas de pontuação e grelhas de registo, utilizadas pelos juizes durante as provas. Para além disso, fui responsável por proceder à transcrição das classificações atribuídas pelos juizes, transferindo os dados das folhas de registo físico para uma base de dados digital. Paralelamente, estive também envolvido numa sessão de formação destinada a alunos-árbitros, onde tive a oportunidade de acompanhar a preparação destes jovens para o exercício de funções de arbitragem nas competições escolares de ginástica.

A experiência de coadjuvação no núcleo de DE revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo-me consolidar e aprofundar os meus conhecimentos pedagógicos específicos no âmbito da modalidade, bem como desenvolver competências essenciais no planeamento, organização e condução de sessões de treino. Esta experiência proporcionou-me também um contacto direto com as dimensões da organização do DE, como os processos de inscrição dos alunos e as estratégias de promoção e divulgação do G-E dentro da comunidade escolar. Neste âmbito, foi particularmente gratificante ver alguns alunos, de turma a quem lecionamos, que conseguimos “convencer” a integrar o G-E de voleibol, com o objetivo de melhorarem as suas capacidades. No caso da minha turma, essa participação não foi possível devido à sobreposição de horários, sendo, por isso, uma das propostas apresentadas no nosso projeto de intervenção: a criação de horários para os vários turnos, permitindo uma maior adesão ao DE.

4.2. Participação nas atividades da Escola

Para além do envolvimento nas atividades desenvolvidas no âmbito do DE, tive igualmente a oportunidade de colaborar na organização de diversas iniciativas promovidas pelo GEF. Ao participar ativamente na dinamização destas ações, aprofundei conhecimentos sobre várias dimensões da organização de eventos, nomeadamente no que diz respeito à divulgação interna, à mobilização e sensibilização dos alunos para a participação, à elaboração de quadros competitivos, à coordenação de tarefas de arbitragem e à gestão de situações de conflito.

A minha participação nas atividades escolares teve início no Dia Europeu do Desporto Escolar, celebrado a 27 de setembro, uma iniciativa de âmbito internacional que visa promover estilos de vida ativos e saudáveis junto da comunidade educativa. Em colaboração com o NE, dinamizámos uma aula de grupo composta por três modalidades distintas - aeróbica, localizada e HIIT - com o objetivo de proporcionar uma experiência diversificada a todos os participantes. Ao longo do restante dia, prestei apoio nas várias

estações dispersas pelos espaços da escola, assegurando o bom funcionamento das atividades e contribuindo para o envolvimento dos alunos nas diferentes propostas dinamizadas.

O NE, em articulação com o professor orientador e um ou mais professores do GEF, assumiu a responsabilidade pela organização de três torneios internos durante o ano letivo. O primeiro, dedicado à modalidade de voleibol, assumiu particular importância por ser o torneio inaugural do ano escolar. Com o intuito de assegurar a continuidade e a coerência na organização, procedeu-se inicialmente à leitura e análise do regulamento e da ata do torneio realizado no ano anterior, de forma a compreender os procedimentos previamente adotados e identificar possíveis melhorias ou ajustes sugeridos. Esta prática revelou-se útil e passou a ser integrada, de forma sistemática, na preparação dos torneios subsequentes. A organização deste primeiro torneio implicou a realização de múltiplas tarefas, desde a criação e divulgação do cartaz promocional até à elaboração do quadro competitivo. Esta última etapa foi particularmente exigente, dado o esforço em garantir que os alunos pudessem disputar o maior número possível de jogos dentro do tempo disponível para o evento. Uma das estratégias utilizadas para reforçar a motivação dos participantes consistiu na criação de um momento final, onde os professores, organizados numa equipa, jogaram contra os vencedores de cada escalão, iniciativa que foi muito bem recebida pelos alunos. Para otimizar a gestão da competição, foi desenvolvido um quadro de classificação automatizado em Excel, no qual bastava inserir os resultados de cada jogo para obter, de forma imediata, a ordenação das equipas. Apesar do tempo investido na sua construção, esta ferramenta revelou-se extremamente útil durante o torneio, permitindo maior fluidez no acompanhamento da competição e garantindo maior rigor nos apuramentos. A eficácia deste recurso levou à sua reutilização em torneios seguintes, facilitando significativamente a gestão logística das provas internas.

O segundo torneio interno organizado pelo NE foi dedicado à modalidade de badminton. Tendo em conta o sucesso do torneio anterior, referente ao voleibol, foi adotada uma lógica de preparação semelhante, com base numa estrutura organizativa sólida que incluía a utilização da grelha de pontuação automatizada, previamente desenvolvida, e a aplicação das estratégias de divulgação e dinamização já testadas. No entanto, durante a manhã do torneio, uma Professora apercebeu-se que não tinha realizado as inscrições dos seus alunos. Perante esta situação, e em colaboração com o meu colega de estágio, foi necessário reajustar de forma rápida e eficaz o quadro competitivo para garantir que os alunos em causa pudessem integrar a competição. Embora este imprevisto tenha exigido uma resposta rápida e um esforço acrescido de reorganização, conseguimos adaptar o

planeamento inicial sem comprometer o normal desenrolar do torneio. Esta ocorrência evidenciou a importância da flexibilidade e da capacidade de resolução de problemas em contexto real, competências fundamentais para a prática profissional.

O terceiro torneio interno dinamizado pelo NE teve como foco a modalidade de atletismo, com especial incidência na prova de velocidade, pois a prova de salto em altura foi realizada por outros professores. Comparativamente aos torneios anteriores, esta iniciativa apresentou uma carga de trabalho operacional mais reduzida no próprio dia, uma vez que o número de inscrições foi inferior e o tipo de prova implicava uma organização mais concentrada no tempo, especialmente no caso da velocidade, onde não faria sentido sobrecarregar os alunos com múltiplas repetições. Ainda assim, o planeamento exigiu atenção à articulação entre as duas provas, de modo a evitar sobreposições que inviabilizassem a participação dos alunos em ambas.

Relativamente aos restantes torneios realizados ao longo do ano letivo, embora não tenha estado diretamente envolvido na sua organização, marquei presença em todos e colaborei ativamente nas tarefas que me foram atribuídas. A minha intervenção centrou-se, sobretudo, no apoio à gestão dos alunos, assegurando o cumprimento dos horários, a organização das equipas e o acompanhamento nos espaços de prova.

Após a realização de todos os torneios internos, seguiu-se a fase de preparação para os Jogos Juvenis Escolares da Amadora, uma iniciativa promovida pela Câmara Municipal da Amadora, em articulação com os estabelecimentos de ensino do Concelho. Esta atividade tem como objetivo central a promoção da prática desportiva junto dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, assumindo-se como uma referência no âmbito do desenvolvimento do desporto escolar municipal, ao mesmo tempo que contribui para a prossecução dos objetivos educativos definidos pelas escolas (Câmara Municipal da Amadora, s.d.). No caso específico do AEPAP, coube-lhe a responsabilidade de organizar duas das provas inseridas neste evento: o torneio de andebol e a prova de atletismo (acabou por não ocorrer devido às condições climatéricas). A organização teve início com a seleção das equipas representantes da escola, sendo os alunos vencedores dos torneios internos os primeiros indicados para integrar as equipas. Contudo, este processo revelou-se mais complexo do que inicialmente previsto, uma vez que vários alunos selecionados manifestaram indisponibilidade ou desinteresse em participar, o que obrigou a uma reestruturação quase completa de muitas das equipas. A principal dificuldade sentida ao longo do processo organizativo prendeu-se com o elevado número de participantes e equipas envolvidas, o que exigiu um esforço acrescido ao nível da logística, da gestão de

tempos e da articulação entre os diferentes intervenientes. Apesar destes constrangimentos, o torneio decorreu como previsto.

Por fim, no âmbito das atividades promovidas em contexto escolar, participei na organização do Sarau de Ginástica e Dança, uma iniciativa coordenada pelo NE em conjunto com o professor orientador. A preparação do sarau apresentou desafios específicos, nomeadamente ao nível da mobilização dos participantes. Dado o carácter performativo da atividade, alguns alunos demonstraram relutância em inscrever-se, por se sentirem inseguros ou desconfortáveis com a exposição em público. Ainda assim, foi possível reunir a participação de 19 grupos, o que superou as expectativas iniciais e revelou o potencial da iniciativa para continuar a crescer nos próximos anos.

Na véspera da realização do Sarau de Ginástica e Dança, fui confrontado com uma situação inesperada: um dos alunos de uma turma a quem lecionava informou que não poderia participar no evento, colocando em risco a atuação do grupo ao qual pertencia. Tendo em conta o empenho demonstrado pelos restantes elementos do grupo e a vontade expressa de participarem no sarau, tomei a iniciativa de assumir o lugar do aluno ausente, de forma a garantir que o grupo pudesse concretizar a sua apresentação. Esta decisão implicou o desafio adicional de aprender a coreografia em tempo reduzido, sendo que o grupo, num gesto de grande compromisso, disponibilizou-se para permanecer na escola após o horário letivo, com o objetivo de ensaiar e integrar-me na dinâmica da atuação. Este momento destacou-se não apenas pelo esforço coletivo, mas também pela forte motivação e sentido de responsabilidade demonstrado pelos alunos. Do ponto de vista profissional, considero que esta experiência reforçou a importância do papel do professor enquanto facilitador de oportunidades educativas. Ao envolver-me diretamente na apresentação, procurei não apenas assegurar a continuidade da participação do grupo, mas também transmitir aos alunos uma mensagem clara de apoio, confiança e valorização do seu esforço. Comportamentos de apoio por parte dos professores, como esforçar-se para ajudar os alunos, foram associados a níveis mais elevados de satisfação e envolvimento escolar por parte dos alunos (Kearney, Smith & Maika, 2014; Buehler et al., 2015).

4.3. Ação de intervenção na Escola

No âmbito da conceção e implementação de uma ação de intervenção adaptada às necessidades específicas da comunidade educativa, o NE idealizou o projeto ESAFIT. Esta iniciativa teve origem no início do ano letivo, inspirada na experiência bem-sucedida do Dia Europeu do Desporto Escolar, durante o qual dinamizámos sessões compostas por três modalidades distintas de aulas de grupo. A partir dessa vivência, identificámos uma

oportunidade para prolongar e sistematizar este tipo de oferta, tendo em conta dois fatores relevantes: a reduzida adesão dos alunos às atividades do DE e a inexistência de propostas regulares de atividade física direcionadas ao corpo docente.

O ESAFIT foi concebido com o objetivo de promover a prática desportiva informal, através da realização de duas sessões semanais, com a duração de 30 minutos, abertas a toda a comunidade escolar. Numa primeira fase, equacionámos a possibilidade de ajustar os horários das sessões com base na disponibilidade dos docentes, e para tal, colocámos uma ficha de inscrição na sala dos professores, onde poderiam assinalar os horários mais convenientes. No entanto, a ausência de respostas levou-nos a definir autonomamente os horários das sessões, tentando, ainda assim, respeitar os momentos de menor sobrecarga letiva.

Com o objetivo de divulgar a iniciativa ESAFIT junto da comunidade escolar e potenciar a adesão dos alunos, adotámos uma estratégia de comunicação diversificada. A atividade foi promovida durante as aulas de EF, onde explicámos diretamente aos alunos em que consistia a proposta, reforçando os seus benefícios em termos de saúde e bem-estar. Adicionalmente, solicitámos autorização aos professores do GEF para realizar breves demonstrações durante as suas aulas, permitindo que os alunos tivessem um contacto direto com o formato das sessões. A demonstração teve a duração de aproximadamente 15 minutos e foi composta por três segmentos de cinco minutos cada, representando uma amostra das três modalidades previstas: localizada, aeróbica e HIIT. Esta abordagem teve como intenção proporcionar uma experiência prática que pudesse despertar o interesse dos alunos. Paralelamente, procedemos à afixação de cartazes em vários pontos estratégicos da escola, contendo um código QR que remetia para o formulário de inscrição, facilitando o acesso à informação e à inscrição.

Apesar do investimento na divulgação e do envolvimento direto dos alunos em contexto de aula, não se registaram inscrições. Este resultado indicia que, embora a estratégia de promoção tenha sido executada com rigor, poderão ter existido outros fatores limitadores à participação, tais como horários incompatíveis, falta de motivação individual ou insegurança em relação ao tipo de atividade proposta.

Paralelamente à elaboração do ESAFIT, o NE optou também por realizar uma visita de estudo. Após analisar diferentes opções, procurando garantir uma atividade interessante e a um preço acessível a todos os alunos, a escolha recaiu sobre o JumpYard. Além do interesse manifestado por todos os elementos do núcleo, em conversas informais com os alunos foi possível verificar uma aceitação muito grande à ideia. Quando os alunos

sentem que os professores estão abertos às suas ideias e lhes permitem fazer escolhas sobre as suas aprendizagens, eles ficam mais envolvidos na escola (Ruzek et al., 2016; Hafen et al., 2012).

Num primeiro momento, foi necessário contactar o espaço para conhecer as condições exigidas, bem como empresas de transporte rodoviário, de modo a avaliar a melhor relação qualidade-preço. Seguidamente, a proposta foi apresentada à direção da escola, obtendo aprovação. Após a apresentação e aceitação da visita de estudo foi necessário perceber junto das turmas qual a melhor data para a sua implementação, fazer uma pré-reserva com o JumpYard, elaborar, entregar e recolher autorizações, e reservar um autocarro. Todo este processo constituiu uma oportunidade relevante para compreender as exigências burocráticas associadas à organização de visitas de estudo.

A visita de estudo decorreu no dia 1 de abril de 2025 e contou com a participação de 107 alunos, de seis turmas diferentes. Considero que a experiência foi bastante enriquecedora, não só pelo entusiasmo demonstrado pelos alunos, mas também por ter promovido o fortalecimento das relações interpessoais num contexto fora da escola. O feedback recolhido foi bastante positivo, reforçando a pertinência da atividade.

5. Relação com a Comunidade

5.1. Formação de Dança

De acordo com o Decreto-Lei n.º 22/2014, a formação contínua dos docentes constitui um pilar fundamental na promoção da qualidade do ensino e na melhoria dos resultados do sistema educativo. Neste enquadramento, os professores são incentivados a participar, ao longo do ano letivo, em ações de formação que contribuam para o seu desenvolvimento profissional, com reflexo direto no aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas e no sucesso educativo dos alunos.

Neste contexto, tive a oportunidade de participar em duas ações de formação na área da dança, dinamizadas pelo meu professor orientador, também formador acreditado. A primeira formação, com uma carga horária de seis horas, decorreu nos dias 19 e 26 de outubro de 2024 e teve como foco a aprendizagem das coreografias de merengue e chá-chá-chá. A segunda ação decorreu ao longo do mês de fevereiro de 2025, com uma duração presencial total de 25 horas.

Sendo a dança a modalidade com a qual me sentia menos confortável, quer ao nível do conhecimento teórico, quer da experiência prática, estas formações foram

essenciais para o meu desenvolvimento profissional. “*A formação contínua de docentes e de outros agentes da educação é um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação*” (Direção-Geral da Educação, s.d.).

A primeira formação, em particular, permitiu-me adquirir competências fundamentais que me proporcionaram maior segurança na preparação e condução das aulas desta vertente junto da minha turma. O resultado foi tão positivo que as aulas de dança culminaram numa apresentação pública da coreografia, realizada em conjunto com outras turmas, perante toda a escola. Ou seja, passei de não ter confiança para lecionar esta modalidade a conseguir orientar os alunos até ao ponto de partilharem o seu trabalho com grande entusiasmo.

No seguimento destas aprendizagens e em articulação com o NE, surgiu a ideia de dinamizar uma formação interna destinada aos colegas estagiários de outras escolas, bem como para os professores orientadores, após termos identificado, em conversas informais, algumas dificuldades sentidas na abordagem à dança. Tendo em consideração que o estágio é um momento de aprendizagem e partilha de informação e conhecimento, organizámos uma sessão de formação prática, na qual transmitimos as coreografias aprendidas na formação inicial. Esta formação decorreu no dia 22 de janeiro de 2025, entre as 10h e as 13h, no Pavilhão Leal de Oliveira da FMH. Esta iniciativa, que até à data nunca havia sido realizada por estagiários da FMH, assumiu um carácter inovador, reforçando o papel do estágio como um espaço de aprendizagem colaborativa e de partilha de boas práticas. A organização e condução desta formação exigiu o desenvolvimento de competências transversais como a liderança, o trabalho em equipa, a capacidade de comunicação e a gestão do tempo e dos conteúdos. Além disso, permitiu-nos assumir um papel ativo enquanto formadores, refletindo sobre o nosso próprio processo de aprendizagem e contribuindo para a formação dos nossos pares. A receptividade demonstrada pelos participantes e o ambiente de entreajuda criado durante a sessão foram claros indicadores da pertinência e mais-valia desta experiência, que poderá, no futuro, ser integrada de forma sistemática como boa prática no estágio profissionalizante em EF. Esta experiência permitiu ainda reforçar a consciência sobre a importância da formação contínua e do compromisso com o desenvolvimento profissional ao longo da vida, princípios que sustentam a identidade profissional docente. Importa ainda referir que, posteriormente à formação, vários colegas partilharam connosco que utilizaram as coreografias ensinadas nas suas próprias aulas, o que não só evidencia o impacto direto e prático da ação, como também confirma que conseguimos efetivamente apoiar os nossos colegas na superação das suas dificuldades, cumprindo o objetivo central desta iniciativa.

5.2. Direção de Turma

Na Área 4, correspondente à Relação com a Comunidade, acompanhei o professor na Direção de Turma da turma 11^o7^a, a quem leciono. O cargo de Diretor de Turma (DT) é atribuído pelo diretor do agrupamento ou da escola não agrupada a um dos professores da turma, sendo possível identificar três grandes áreas de intervenção: administrativa, pedagógica e disciplinar (Marques, 2002). As funções administrativas estão relacionadas com a gestão burocrática da turma, englobando o preenchimento e tratamento da documentação necessária ao acompanhamento dos alunos e ao desempenho do próprio cargo. As funções pedagógicas assumem particular importância, pois envolvem a coordenação das práticas educativas da turma. Segundo Marques (2002), entre estas tarefas encontram-se: a criação de estratégias e condições para a realização de atividades interdisciplinares, a coordenação dos processos de AS e AF, a elaboração de planos de recuperação e estudo, a proposta de avaliação especializada e a implementação de medidas de apoio educativo, bem como a sua monitorização. Relativamente às funções disciplinares, estas dizem respeito à análise e acompanhamento de situações de indisciplina, não se limitando à intervenção posterior à ocorrência, mas incluindo também ações de prevenção.

No início da minha experiência como professor estagiário, ainda antes do arranque do ano letivo, tive a oportunidade de participar na primeira reunião do CT, sendo-me proposto o exercício das funções de professor coadjuvante do DT. Este primeiro contacto revelou-se particularmente relevante, uma vez que permitiu não só conhecer a composição do CT, como também estabelecer um primeiro contacto com o DT. Os momentos iniciais da reunião foram marcados por uma breve conversa entre mim, o professor orientador da escola e o DT, durante a qual foi formalmente solicitado ao DT que eu assumisse o papel de professor coadjuvante. O CT era constituído por docentes que já haviam acompanhado a turma no 10.^o ano, o que representou uma mais-valia significativa para o desenrolar da reunião, uma vez que cada professor fez uma breve caracterização dos alunos. Este momento permitiu-me recolher informações relevantes sobre o perfil de cada estudante, o que se revelou fundamental para um primeiro conhecimento da turma e para um acompanhamento mais consciente e informado ao longo do ano letivo.

Na ESA, o horário semanal de cada turma contempla um tempo letivo de 45 minutos dedicado à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, o qual deve ser assegurado, no mínimo, uma vez por mês. A primeira sessão do ano foi utilizada para apresentar os professores e os alunos, bem como para permitir que os estudantes escolhessem, a partir

dos conteúdos programáticos do 11.º ano, os temas que mais gostariam de trabalhar ao longo do ano letivo. Contudo, a frequência mensal das sessões revelou-se limitada para a concretização de um trabalho sistemático e aprofundado, uma vez que, no decorrer do primeiro semestre, parte das aulas foram destinadas a outras finalidades igualmente pertinentes: duas sessões foram conduzidas pela psicóloga da escola, com foco na orientação relativamente aos exames nacionais, e uma outra teve como objetivo realizar um balanço do semestre. Neste contexto, e apesar da limitação temporal, coadjuvei todas as aulas de Cidadania e Desenvolvimento realizadas com a turma, assumindo, com regularidade, a responsabilidade pela condução das sessões, após articulação prévia com o DT, que me informava dos temas a abordar e me lançava o desafio de dinamizar as aulas, desafio que aceitei sempre com entusiasmo e responsabilidade. Com o intuito de tornar as sessões mais apelativas e envolventes, procurei preparar cada aula com rigor e intencionalidade pedagógica, selecionando metodologias que promovessem a participação ativa dos alunos. As aulas foram orientadas para a discussão crítica de temas relevantes, incentivando os alunos a expressar as suas ideias, argumentar de forma fundamentada e ouvir diferentes perspetivas. Esta abordagem visou não apenas a abordagem dos conteúdos curriculares previstos, mas também o desenvolvimento de competências sociais, comunicacionais e reflexivas, indispensáveis à formação pessoal dos alunos e à sua futura participação ativa e responsável na sociedade. Estes objetivos foram idealizados tendo em consideração o PASEO, mais especificamente as dez áreas esperadas que os alunos atingissem: 1) consciência e domínio do corpo; 2) linguagens e textos; 3) informação e comunicação; 4) pensamento crítico e pensamento criativo; 5) raciocínio e resolução de problemas; 6) saber científico, técnico e tecnológico; 7) relacionamento interpessoal; 8) desenvolvimento pessoal e autonomia; 9) bem-estar, saúde e ambiente; 10) sensibilidade estética e artística.

Durante o acompanhamento das tarefas de direção de turma tive a oportunidade de explorar a plataforma INOVAR, criar, organizar e partilhar uma pasta onde se encontrava toda a informação pertinente para o CT e antecipar reuniões.

No que diz respeito às tarefas de cariz administrativo, preparei e elaborei as atas das reuniões de CT e encarregados de educação ao longo de todo o EP. Durante a elaboração das mesmas, obtive, sempre que necessitei, da ajuda quer do DT, como também do orientador da escola e dos meus colegas estagiários. No que diz respeito ao contacto com os encarregados de educação, este ocorreu somente nas reuniões globais, pois, devido a incompatibilidade de horários, não conseguia estar presente no horário atribuído ao DT para os encontros individuais.

Com os professores do CT, o contacto ocorreu durante as reuniões formais e em momentos informais na sala dos professores. Durante o primeiro semestre, nas reuniões de CT, apesar de ter ajudado na elaboração das atas, realizei as funções de secretário, intervindo apenas quando os assuntos eram relativos à disciplina de EF ou de cariz global a todos os professores. No segundo semestre, na reunião intercalar, continuei com as funções de secretário. Na última reunião o DT permitiu que presidisse a mesma, ajudando apenas caso fosse necessário. Além disso, antes das reuniões finais do período, a aula foi direcionada para a reflexão e debate de questões que os alunos consideravam relevantes levar ao CT. Neste sentido, o DT deve também ser capaz de assumir um papel mediador entre os alunos e os professores, evidenciando a polivalência de funções necessárias de um DT.

Concluídas as reuniões de avaliação de final de semestre, as atas elaboradas necessitam de ser cuidadosamente revistas antes de serem entregues à direção da escola, de forma a assegurar que cumprem todos os requisitos formais e normativos. Na ESA, este procedimento é conhecido como "Pente fino" e tem como objetivo garantir a correção e a conformidade dos documentos com as orientações institucionais. Juntamente com os meus colegas do NE, participei ativamente neste processo, colaborando na verificação das atas. Esta atividade revelou-se particularmente enriquecedora, pois permitiu-nos compreender de forma mais aprofundada os procedimentos administrativos associados à formalização e validação das reuniões de avaliação.

5.3. Teste Sociométrico

A sociometria, que consiste no estudo dos padrões das relações entre vários indivíduos, é importante para ter conhecimento das relações interpessoais numa turma (Bonito, 2018). A fase da adolescência caracteriza-se por uma progressiva diminuição da dependência em relação aos pais e pelo fortalecimento da ligação com o grupo de pares, com quem o jovem tende a identificar-se e a partilhar experiências e confidências (Ferreira et al., 2003). Este grupo desempenha um papel decisivo no processo de adaptação do jovem às exigências da vida adulta. Neste sentido, na primeira aula do ano, com o objetivo de estudar as relações entre os alunos da turma apliquei um teste sociométrico, permitindo-me analisar e destacar os alunos mais populares e os mais rejeitados. Os dados recolhidos ajudaram-me a potenciar o trabalho durante as aulas de forma a promover aprendizagens. De acordo com Northway e Weld (1999), o teste sociométrico ajuda-nos a perceber as relações entre os alunos, pois estes dizem-nos com quem gostam ou não de conviver, trabalhar e de estar e, com base nestes dados, melhorar a nossa intervenção pedagógica.

No teste sociométrico foram consideradas três dimensões: social, acadêmica e desportiva. O teste era composto por um total de seis perguntas, onde, para cada uma das dimensões, existia um critério de preferência e um de rejeição. Os alunos tinham de escolher três colegas para cada uma das perguntas, onde indicavam os colegas com quem preferiam ou não estar, de acordo com a situação específica (Anexo 3). Através das respostas, foi possível enquadrar cada aluno tendo em consideração o nível de aceitação e de rejeição.

Durante a resposta ao questionário os alunos demonstraram alguma hesitação em identificar os colegas nas perguntas de rejeição. Neste sentido, foi necessário reforçar que os dados apenas seriam utilizados para fins escolares e que tinham como objetivo melhorar a minha ação pedagógica. Após recolhidas todas as respostas, os dados foram transferidos para o programa GroupDynamics, fornecendo gráficos de acordo com a aceitação e rejeição de cada aluno para cada dimensão.

A análise dos gráficos permitiu compreender as dinâmicas de aceitação e rejeição entre os alunos nas diferentes dimensões. Verificou-se a existência de alunos mais populares, caracterizados por elevados níveis de aceitação e ausência de rejeição, bem como de alunos mais rejeitados, alguns dos quais não receberam qualquer voto positivo. Identificaram-se ainda casos “controversos”, em que os mesmos alunos apresentaram simultaneamente elevados níveis de aceitação e rejeição. Os resultados evidenciavam também a formação de grupos, maioritariamente baseados em escolhas recíprocas, mas com algumas interações fora destes, revelando uma flexibilidade limitada nas relações.

De acordo com Wentzel (2003), os alunos que, de um modo geral, são identificados como os mais populares ou aceites, tendem a ter um melhor desempenho escolar. No entanto, na turma em questão isto não se verificou, pois, os alunos que apresentaram as maiores taxas de rejeição eram os alunos com melhor desempenho escolar.

De um modo geral, considero que a aplicação do teste sociométrico foi bastante útil, uma vez que me permitiu estipular estratégias que procuravam a inclusão, a motivação, a cooperação e a ajuda de todos os alunos. Permitiu-me também, como referido anteriormente, apresentar os resultados do teste ao CT, dotando os docentes de informação que permitisse a criação de estratégias pedagógicas mais adequadas à turma.

Conclusão

“Iniciei um professor, saí um aluno” foi a última frase que disse aos alunos que me acompanharam nesta jornada e é também a primeira que quero destacar nesta conclusão. Esta expressão sintetiza a principal aprendizagem que o Estágio Pedagógico me proporcionou: a consciência de que o processo de formação docente é contínuo, inacabado e profundamente enriquecido pelas interações com os alunos, colegas e orientadores. Ao longo deste ano, percebi que ensinar é também aprender. Todas as reflexões e conclusões escritas ao longo deste relatório foram fruto das inúmeras tentativas e erros que este ano me permitiu, mas que me permitiram crescer e aproximar-me um pouco mais daquilo que almejava, ser professor.

O EP constituiu um momento decisivo no desenvolvimento da minha identidade profissional, ao confrontar-me com desafios e dificuldades que exigiram resiliência, capacidade de adaptação e pensamento crítico. A formação de futuros professores enfrenta o desafio de responder à complexidade e às exigências do contexto escolar, devendo proporcionar-lhes não só a consciência das responsabilidades inerentes à profissão, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas, relacionais e organizacionais que lhes permitam atuar com confiança e segurança.

As quatro áreas do estágio, gestão do ensino-aprendizagem, investigação e inovação, participação na escola e relação com a comunidade, funcionaram de forma articulada, permitindo-me compreender a complexidade da escola como um sistema dinâmico e interdependente. A experiência mostrou-me que o papel do professor ultrapassa largamente a mera transmissão de conteúdos, envolvendo a criação de ambientes de aprendizagem significativos, a promoção de relações interpessoais positivas e a valorização da dimensão formativa da avaliação.

Em simultâneo, este percurso proporcionou-me o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, desde o planeamento e condução de aulas, à capacidade de análise crítica dos processos avaliativo, à otimização do feedback, à melhoria da gestão do tempo da aula e da instrução. Permitiu-me, igualmente, tomar consciência dos aspetos que necessitam de maior investimento no futuro, como é o caso das práticas de investigação.

Em síntese, este estágio permitiu-me consolidar a convicção de que ser professor implica muito mais do que dominar conteúdos: exige reflexão crítica, capacidade de adaptação, sensibilidade relacional e compromisso com a aprendizagem de todos os

alunos. Sinto que termino esta etapa mais preparado, consciente dos meus pontos fortes e dos aspetos que ainda necessitam de aperfeiçoamento, mas, sobretudo, motivado para continuar a evoluir na construção de uma prática docente cada vez mais eficaz, inclusiva e significativa.

Referências

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of school violence*, 18(2), 200-215.
- Ali, S. (2024). Impact of Physical Infrastructure and Learning Resources on Teacher Quality. *Kashf Journal of Multidisciplinary Research*, 1(10), 1-9.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: Visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6(1), 62–67. <https://doi.org/10.47863/KMPG3820>.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133.
- Araújo, F. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Tese de doutoramento, não-publicada. Lisboa: UL-FMH.
- Araújo, F. (2017). A Avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. pp. 119-150. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). *Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?*. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41-52.
- Assessment Reform Group [ARG] (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Assessment Reform Group [ARG] (2006). *The role of teachers in the assessment of learning*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Bell, B. (2007). Classroom Assessment of Science Learning. In S. Abell & N. Lederman (Eds.) *Handbook of Research on Science Education*. (pp. 965 -1006) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (2a Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Berliner, D. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington, DC: AACTE Publications.

Biddle, S. J., Gorely, T., & Stensel, D. J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences*, 22(8), 679-701.

Biddle, S., & Mutrie, N. (2007). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. Routledge.

Biggs, J. (1998). *Assessment and classroom learning: A role for summative assessment*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 103 – 110.

Black, P., & William, D. (1998a). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139 -148.

Black, P., & William, D. (1998b). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 9, 79 -86.

Bonito, J. (2018). *Sociometria*. Universidade de Évora

Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of sports sciences*, 19(12), 915-929.

Boston, C., (2002) "The Concept of Formative Assessment", *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 8(1): 9. doi: <https://doi.org/10.7275/kmcq-dj31>

Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2012). *Physical activity and health* (2^a ed.). Human Kinetics.

Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and sumative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153 -169.

Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virginia: ASCD.

Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational psychology*, 71(6), 733.

Buehler, C., Fletcher, A. C., Johnston, C., & Weymouth, B. B. (2015). Perceptions of School Experiences during the First Semester of Middle School. *School Community Journal*, 25(2), 55-83.

Camiré, M. (2023). The two continua model for life skills teaching. *Sport, Education and Society*, 28(8), 915-928.

Carreiro da Costa, F. (1984). *O que é um Ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar?* Horizonte, 1(1), 22-26.

Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4(1), 9-27.

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

Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (14), 7-32.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10/11, 135-151.

Centers for Disease Control. (2010). *Promoting physical activity: A guide for community action* (2ª ed.). Human Kinetics.

Costa, J. (2015). *O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores*. Tese de Doutoramento, não-publicada. Lisboa: UL-FMH.

Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and education*, 26, 145-154.

de Victo, E. R., Ferrari, G., Drenowatz, C., & Solé, D. (2024). Association of physical activity and sitting time with tobacco and alcohol use in 222,495 adolescents from 66 countries. *BMC pediatrics*, 24(1), 596.

Dochy, F., & McDowell, L. (1997) Introduction: Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 279 -298.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3(1), 392-431.

Faial, L. C. M., Silva, R. M. C. R. A., Pereira, E. R., Refrande, S. M., Souza, L. D. C., & Faial, C. S. G. (2016). A escola como campo de promoção à saúde na adolescência: revisão literária. *Rev Pró-UniverSUS*, 7(2), 22-9.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19, 347–372.

Fernández-García, C. M., Inda-Caro, M., Maulana, R., & Torío-López, S. (2022). Teaching behaviours under observation: an instrument for assessing teaching quality in Spain (La observación del comportamiento del profesorado: un instrumento para evaluar la calidad docente en España). *Culture and Education*, 34(2), 466-513.

Ferreira, B., Ries, B., Santos, B., Rodrigues, E., Rosa, J., & Zanella, L. (2003). *Psicologia da Educação – Desenvolvimento Humano Adolescência e vida adulta*. (2ªed.) Porto Alegre. Epecê. Pp. 25.

Fisher, D. & Frey, N. (2009). Feed Up, Back, Forward. *Educational Leadership*, 67(3), 20-25.

Florindo, A. A., & Hallal, P. C. (2011). *Epidemiologia da atividade física*. São Paulo: Atheneu.

Fonseca, L. A. C. (2017). *O autoconceito e a autoestima na dinâmica de motivação para a prática desportiva-Um estudo nos ensinos básico e secundário*. Tese de Doutoramento, não-publicada. Braga: UM-IE.

Gabbard, C. (2021). *Lifelong motor development*. Lippincott Williams & Wilkins.

Garcia, A. C. (2015). Understanding high school students' sports participation. *Sport Science Review*, 24(3–4), 121–144.

Gatto, M. D. A., & Martins, G. (2025). O Papel do Professor Frente às Novas Tendências Educacionais: Inovação e adaptação. *Revista Ciência da Sabedoria*, 6(1), e79-e79.

Gropper, H., John, J. M., Sudeck, G., & Thiel, A. (2020). The impact of life events and transitions on physical activity: A scoping review. *PloS one*, 15(6), 1-24.

Gurbanov, E. (2016). The Challenge of Grading in Self and Peer-Assessment (Undergraduate Students' and University Teachers' Perspectives). *Online Submission*, 1(2), 82-91.

Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 245-255.

Hardman, A.E., & Stensel, D.J. (2009). *Physical Activity and Health: The Evidence Explained (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203890714>

Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do?, *Phi Delta Kappan* 89 (2), 140- 145.

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International review of sport and exercise psychology*, 10(1), 1-49.

Inácio, G.; Graça, M.; Lopes, D.; Lino, B.; Teles, A.; Lima, T. & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de educação física - 10.º, 11.º e 12.º Anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos Lisboa: Ministério da Educação.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109–118). Casa da Educação Física.

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque, & A. R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer* (pp. 401–420). Visão e Contextos.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.

Kearney, W. S., Smith, P. A., & Maika, S. (2014). Examining the impact of classroom relationships on student engagement: A multilevel analysis. *Journal of School Public Relations*, 35(1), 80-102.

Kohl III, H. W. & Murray, T. D.,(2012). *Foundations of physical activity and public health*. Human Kinetics.

Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and teacher education*, 25(1), 12-23.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.

Lourenço, J., Rodrigues, C., Flôres, F., & Soares, D. (2022). Physical Activity Time and Intensity in Physical Education During the COVID-19 Pandemic. *Perceptual and Motor Skills*, 129(3), 946–961

Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports medicine*, 40(12), 1019-1035.

Lucas, M. P., Pereira, B., & Monteiro, A. O. (2012). Desporto Escolar: Dinâmicas e Valores. In: B. Pereira, A.N. Silva & G.S. Carvalho (Coord.) *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 153-165). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho.

MacPhail, A., Tannehill, D., Leirhaug, P. E., & Borghouts, L. (2021). Promoting instructional alignment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958177>.

Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, 3, 1-6.

Marques, A. (2012). *Atividade física e saúde: A importância da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis*. Chiado Books.

Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa* (2ª edição). Lisboa: Presença Editora.

Marques, A., Ferro, N., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the Portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13, 100-111.

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.) *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Mcfadzien, N. (2015). Why is effective feedback so critical in teaching and learning? *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1.

McGaughey, T., Vlaar, J., Naylor, P. J., Hanning, R. M., Le Mare, L., & Mâsse, L. C. (2020). Individual and environmental factors associated with participation in physical activity as adolescents transition to secondary school: a qualitative inquiry. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7646.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge

Moreira, S. (2010). *O tempo das crianças...silêncios vividos e ruídos sentidos*. Tese de Mestrado, não-publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro

Mosston, M & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education, first online edition*. Local (EUA): Pearson Education.

Mucharreira, P. (2017). *O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente – um estudo de caso*. Tese de Doutoramento, não-publicada. Lisboa: UL-FMH

Nahas, M. V. (2010). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo* (5ª ed., rev. e atual.). Londrina: Midiograf.

Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos – Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.

Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59- 90). Champaign, IL: Human Kinetics

Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*, ed. Revue EPS, Paris

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones

Pollock, J. E. (2012). How feedback leads to engagement. *Educational Leadership*, 70(1).

Porfírio, M., Marques, A., Leal, C., & Carreiro da Costa, F. (2012). Desporto Escolar–Comparação do estilo de vida entre jovens praticantes e não praticantes de atividades de Desporto Escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (36), 73-84.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Quitério, A., Martins, J., Onofre, M., Costa, J., Mota Rodrigues, J., Gerlach, E., ... & Herrmann, C. (2018). MOBAK 1 assessment in primary physical education: exploring basic motor competences of Portuguese 6-year-olds. *Perceptual and motor skills*, 125(6), 1055-1069.

Redelius K., & Hay P. J. (2011): Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225, DOI: 10.1080/17408989.2010.548064

Resende, H. G. de, & Rosas, A. da S. (2011). Metodologias de ensino em educação física: Os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. In E. L. Ferreira (Org.), *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência* (pp. 101–196). Mogi das Cruzes, SP: CBDCCR.

Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmiento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 4-10.

Ribeiro, J. d. (2005). *As percepções de estagiários e de orientadores sobre as técnicas de supervisão pedagógica num processo de estágio pedagógico: sua utilização e importância relativa*. Tese de Mestrado, não-publicada. Lisboa: UTL-FMH

Rink J (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Mosby

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103.

Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.

Santos, G., Neto, A. S., Sena, J., & Campos, W. (2014). Atividade física em adolescentes: uma comparação entre os sexos, faixas etárias e classes econômicas. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 19(4), 455-455.

Shephard, R. J. (2003) *Envelhecimento, atividade física e saúde*. São Paulo: Phorte

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.

Slack, T., & Parent, M. (2006). *Understanding sport organizations: the application of organization theory (2ª ed.)*. Champaign: Human Kinetics.

Sousa, R. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 85–92.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models & Applications*. S. Francisco: Jossey-Bass.

Tannehill, D., Demirhan, G., Čaplová, P., & Avsar, Z. (2021). Continuing professional development for physical education teachers in Europe. *European Physical Education Review*, 27(1), 150-167.

Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas em Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU)*, Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña. 29/06 a 01/07. Pontevedra.

Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 30-35.

Wang, X. M., Yu, X. H., Hwang, G. J., & Hu, Q. N. (2023). An online progressive peer assessment approach to project-based learning: A constructivist perspective. *Educational technology research and development*, 71(5), 2073-2101.

Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.

Wentzel, K. R. (2003). Sociometric Status and Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.

Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.

Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right, *Educational Assessment*, 11(3 -4), 283 -289.

World Health Organization (2020). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization.

Documentos orientadores e Legislação consultada

Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa (2023). Projeto Educativo 2023-2026)

Câmara Municipal da Amadora. (s.d.). Jogos Juvenis Escolares. <https://educa.cm-amadora.pt/pt/educa-iniciativas/jogos-juvenis-escolares>

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República n.º 149/2012, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29/2014, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 80-A/2023, de 6 de setembro. Diário da República n.º 173/2023, 1º Suplemento, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. Diário da República n.º 47/1991, Série I-A. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física* (Reajustamento). Direção-geral da Educação.

Ministério da Educação. (2021). *Programa do Desporto Escolar 2021-2025*. Direção-geral da Educação.

Anexos

Anexo 1

Balço do ano letivo realizado individualmente pelos alunos (exemplos).

<p><i>“Queria agradecer ao professor por sempre ajudar a turma e ter muita paciência mesmo nos dias mais difíceis, acho que foi sempre um professor empenhado e atencioso com os alunos e sempre respeitou as dificuldades de cada um.”</i></p>
<p><i>“Muito obrigado por tudo este ano, e penso que estive muito bem na forma como conseguiu conduzir as aulas.”</i></p>
<p><i>“Gostei muito de poder aprender com o professor e a conexão que tinha com o professor era excelente. O professor Nuno foi um excelente professor que se dedicou ao máximo para estarmos sempre aplicados nas aulas.”</i></p>
<p><i>“Gostei muito de o ter como professor. É um bom professor tanto como pessoa como em termos profissionais e valorizo muito isso. Tem a sua exigência, mas também tem uma excelente relação com os seus alunos.”</i></p>
<p><i>“O stor tem uma boa relação com os alunos e isso contribuiu para o nosso desempenho e vontade em aula.”</i></p>
<p><i>“Acho que o professor fez tudo ao seu alcance para nós termos um ótimo desempenho!”</i></p>

Anexo 2 - Plano de Intervenção.

Plano de Intervenção	Data	Intervenção	Disseminação
Demonstração dos núcleos de DE	maio	Organização de um dia dedicado à promoção do DE, através da realização de demonstrações dos diferentes núcleos durante os intervalos, no Polidesportivo. O objetivo é dar visibilidade às modalidades existentes e incentivar a participação dos alunos.	Redes sociais da AE, cartazes expostos na escola, aulas de EF, mail dos diretores de turma para os alunos e EE.
Vídeo promocional das modalidades de DE	setembro	Criar um vídeo para mostrar os núcleos do DE, com imagens das modalidades, competições e testemunhos de alunos sobre a sua experiência e as competências que desenvolveram.	Redes sociais da AE e projeção no polivalente desses mesmos vídeos.
Dinamizar o dia do DE	setembro	Dinamizar o Dia do Desporto Escolar com o envolvimento dos alunos que já pertencem aos núcleos, convidando-os a participar ativamente na organização e demonstração das modalidades, de forma a motivar e atrair novos participantes.	Durante a apresentação da disciplina de EF.
Questionário para os alunos selecionarem o	setembro	Aplicar um questionário a todos os alunos para recolher as suas preferências de	Durante a apresentação da disciplina de EF.

horário das atividades de DE		horários para os treinos do DE, facilitando a organização das atividades e promovendo maior adesão.	
Horários do DE que vão de encontro aos alunos do turno da manhã e do turno da tarde	setembro	Organizar o horário do DE com um treino para os alunos do turno da manhã e o outro treino para os do turno da tarde, de forma a garantir maior acessibilidade e participação nas atividades.	Mail dos diretores de turma para os alunos e EE.
Distribuir inscrições do DE nos torneios internos aos alunos que participam	outubro e dezembro	Durante os torneios internos, distribuir fichas de inscrição no DE aos alunos participantes, incentivando a sua adesão às modalidades escolares.	Distribuir inscrições para o DE nos torneios internos.
Partilhar o calendário das competições do DE	novembro	Partilhar nas redes sociais da Associação de Estudantes o calendário das competições do DE, com destaque para os jogos realizados na nossa escola, de forma a envolver a comunidade e aumentar o apoio e a participação dos alunos.	Site do agrupamento e redes sociais da Associação de Estudantes.

Anexo 3 - Dimensões, critérios e questões utilizadas no teste sociométrico.

Dimensão	Critério	Pergunta
Académica	Aceitação	Quais são, dos teus colegas de turma, aqueles com quem, se pudesses escolher, preferias fazer um trabalho de grupo?
	Rejeição	Quais são, dos teus colegas de turma, aqueles que não escolherias para fazer um trabalho de grupo?
Social	Aceitação	Quais são, dos teus colegas de turma, aqueles com que gostarias de passar o teu tempo livre?
	Rejeição	Quais são, dos teus colegas de turma, aqueles com que não gostarias de passar o teu tempo livre?
Desportiva	Aceitação	Quais são, dos teus colegas de turma, aqueles que escolherias para trabalhar contigo na aula de educação física?
	Rejeição	Quais são, dos teus colegas de turma, aqueles que não escolherias para trabalhar contigo na aula de educação física?