



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de Estágio Pedagógico realizado no ano letivo 2023/2024 na Escola Básica e Secundária da Cidadela

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

Orientador: Doutora Vanda Filipa Duarte Guerra

Júri:

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

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

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

João Carlos Pereira do Vale de Sousa Pinto

2025

Resumo

Com o principal objetivo de refletir sobre a experiência formativa do estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária da Cidadela, este relatório irá debruçar-se sobre as quatro áreas de formação do mesmo: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Investigação e Inovação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4). Numa perspetiva de formação contínua, irei explorar diferentes aspetos relacionados com estas áreas relativos ao ano letivo de 2023/2024.

Tendo por base as minhas experiências, conquistas e dificuldades, estes capítulos exploram o meu primeiro contacto com o papel do professor na escola e na comunidade escolar. Deste modo, o documento está organizado em capítulos que representam as tarefas e as funções que são esperadas de um professor a operar dentro do sistema de educação português. Ao longo do relatório, vou procurar compreender as competências esperadas do profissional e a relação existente entre este, as suas funções e a comunidade que o envolve.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, ensino, estágio pedagógico, professor estagiário, escola, educação física, planeamento, identidade profissional, formação inicial, desporto escolar.

Abstract

Being my main goal to reflect on what my formative experience was within my pedagogical internship conducted at a Basic and Secondary school (Escola Básica e Secundária da Cidadela), this report will refer to the four formation areas of the internship: Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Pedagogical Research and Innovation (Area 2), School Participation (Area 3), and Community Relations (Area 4). Always within the frame of continuous learning, this text reports on the school year of 2023/2024 and it will explore different aspects of those areas. Reporting back to my experiences, hard times and achievements, the following chapters explore my first contact with the teaching role and its tasks. Being so, this paper is organized into chapters that represent such tasks and where I'll try to understand what's expected of these professionals and the relationships they form with the school and the surrounding community.

Key-words: professional development, teaching, pedagogical internship, intern teacher, school, physical education, planning, professional identity, initial formation, school sports

Índice Geral

1.	Introdução	1
2.	A Escola Básica e Secundária da Cidadela	3
2.1	Organização da escola.....	4
3.	Núcleo de Estágio	6
4.	O Professor	8
4.1	O Diretor de Turma	11
5.	A Educação Física na EBSC	14
5.1	O grupo de Educação Física.....	15
5.2	Lecionação das aulas.....	17
5.3	Processos de reflexão e outras atividades do estágio pedagógico	33
6.	Desporto Escolar	37
6.1	Projeto BeActive	40
7.	O projeto de investigação	43
8.	Conclusão	47
9.	Referências Bibliográficas	49
10.	Documentos consultados	52

Índice de Figuras

Figura 1 - Resultados da avaliação inicial	22
Figura 2 - Níveis de desempenho aplicados na EBSC para a disciplina de EF no ano letivo 2023/2024.....	32
Figura 3 - Prevalência de transtornos de saúde mental nos alunos da escola	44

Lista de abreviaturas

AEC – Agrupamento de escolas da Cidadela

EBSC – Escola Básica e Secundária da Cidadela

JI/EB1 – Jardim de Infância e Escola Básica

EB1 – Escola Básica

JI – Jardim de Infância

EF – Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PAT – Plano Anual de Turma

UE – Unidade de Ensino

EP – Estágio Pedagógico

DE – Desporto Escolar

AI – Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Plano de Etapa

PA – Plano de Aula

UE – Unidade de Ensino

PIF – Plano Individual de Formação

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

1. Introdução

Com o principal objetivo de partilhar a minha experiência como professor-estagiário, este relatório descreve o que foi feito no ano letivo de 2023/2024 e reflete como estas experiências propulsionaram a minha formação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a narrativa centrar-se-á naquilo que foram as tarefas que, em conjunto com o núcleo de estágio, realizei e no que essas tarefas representam na formação inicial de professores. Tendo por base as quatro áreas de formação do estágio pedagógico (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Investigação e Inovação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4)), cada capítulo deste relatório corresponde a uma responsabilidade do estagiário e pretende refletir sobre a sua função formativa.

Naturalmente, antes de discutir o trabalho que foi feito, é necessário introduzir e caracterizar o contexto educacional da escola. Deste modo, apresentarei o Agrupamento de Escolas da Cidadela (AEC), a Escola Básica e Secundária da Cidadela (EBSC) e o núcleo de estágio onde me inseri. Seguidamente, e ainda antes de apresentar as tarefas do estagiário, senti que seria importante explorar o papel do professor na comunidade escolar.

De seguida, transitando para a Educação Física (EF), apresento esta disciplina sob o contexto da escola, as condições para a lecionação da mesma e o grupo de Educação Física (GEF). De forma a conseguir refletir sobre as aulas, vou também apresentar a turma que ficou sobre o meu encargo. Após estabelecer as referidas condições, entrarei então em discussão sobre o desenvolvimento das atividades de estágio e o que seria efetivamente a minha primeira experiência como professor. Desde a lecionação das aulas, à orientação de um grupo do Desporto Escolar (DE) e a implementação do projeto BeActive, estes capítulos irão relatar as surpresas, dificuldades e conquistas que me afetaram durante o ano de estágio.

Para além disso, e afastando-me um pouco da posição do mais tradicional do professor, vou apresentar o projeto de investigação realizado na escola, intitulado “A prevalência de problemas de saúde mental nos alunos da Escola Básica e Secundária da Cidadela”. Este projeto, para além dos resultados que obteve, proporcionou algumas observações interessantes no que toca às relações entre professores e até ao próprio processo de investigação.

Por fim vou realizar um balanço sobre tudo o que foi feito durante o ano na tentativa de refletir sobre o que aprendi, o que fiz correto e o que poderia ter feito diferente.

2. A Escola Básica e Secundária da Cidadela

Situada no concelho de Cascais, a escola Básica e Secundária da Cidadela (EBSC) é hoje também a sede do Agrupamento de Escolas da Cidadela. Este agrupamento, constituído pelo JI de Murches, o JI/EB1 do Cobre, o JI/EB1 da Malveira, EB José Jorge Letria e pela própria EBSC, acolhe atualmente cerca de 1500 alunos e tem a capacidade para atingir todos os níveis de ensino. A EBSC *“ocupa um espaço privilegiado da área urbana da vila, com acessos rápidos a vários núcleos habitacionais do concelho, e proporciona à população escolar uma oferta formativa diversificada que inclui as áreas de prosseguimento de estudos, em Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas, e cursos profissionais, como Multimédia, Turismo e Gestão de Equipamentos Informáticos”* (Agrupamento de Escolas da Cidadela, 2019).

Devido à sua posição central na vila de Cascais, a escola alberga alunos das mais variadas origens e contextos socioeconómicos. Assim, e de forma a prestar continuamente um serviço de qualidade à sua comunidade, a adaptação às necessidades dos alunos é uma batalha constante. Aproveitando o facto de ser uma escola relativamente pequena, a EBSC mantém um ambiente familiar e de entreajuda que possibilita o desenvolvimento de vários projetos multidisciplinares. São exemplos destes projetos o Clube de Teatro, o Clube Terra Verde, e o Clube Ubuntu. Através destes, é comum alunos de várias turmas e de vários níveis de ensino encontrarem-se a trabalhar em conjunto em projetos que transcendem as aprendizagens individuais de cada disciplina. Estes projetos, como evidenciado pelo Projeto Educativo Anual (PEA) *“justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”*.

Para além disso, e ainda com o intuito de proporcionar um desenvolvimento integral do aluno, a escola participa anualmente em projetos como A Voz dos Jovens. Este projeto, desenvolvido pela Divisão de Planeamento e Gestão de Rede (DPGR) – Departamento de Educação da Câmara de Cascais, tem como objetivo *“fomentar nos jovens a cidadania ativa, a democracia representativa e participativa, incorporar a perspetiva dos jovens nas políticas municipais e reforçar as competências transversais (como espírito de liderança; respeito pela opinião de outros; capacidade de argumentação e negociação; trabalho colaborativo; pensamento crítico; sentimento de pertença à comunidade; capacidade de negociação; autonomia, etc.)”* (A Voz dos Jovens | Câmara Municipal de Cascais, 2025).

Sendo o local onde realizei o 3º Ciclo e Secundário, esta escola acolheu-me e funcionou efetivamente como minha segunda casa durante muitos anos. Nela foi-me dada a oportunidade de me formar rodeado por professores que, mais do que apenas lecionar

as suas matérias, se apresentaram como verdadeiros amigos e orientadores para a vida. Assim, desde o momento que me aventurei por este caminho de formação profissional, sabia que esta escola seria a minha primeira escolha para realizar o estágio pedagógico. A oportunidade de mostrar o meu apreço por esta instituição e agradecer tudo o que me proporcionaram enquanto realizo a minha etapa final de formação universitária, apresenta um fechar de ciclo digno de tudo o que lá passei.

2.1 Organização da escola

No âmbito da administração e gestão, a EBSC estrutura-se em órgãos de direção, administração e gestão. Essa organização é fundamentada no Decreto-Lei n.º 75/2008 e identifica as estruturas de: Conselho Geral; Diretor; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo.

O Conselho Geral, como órgão máximo do agrupamento, é responsável por definir linhas orientadoras da atividade escolar e assegurar a participação e representatividade da comunidade educativa.

O Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, 2012).

No papel central de coordenação e supervisão do processo educativo encontramos o Conselho Pedagógico (CP). Como aprovado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, 2012, o CP “*é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento*”. Para isso, compete a este órgão aferir estratégias para melhorar a qualidade de ensino, analisar os resultados escolares e garantir a formação contínua dos docentes.

Por último, o Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas.

Durante o estágio pedagógico (EP), apesar de não ter tido contacto com estes órgãos, foi possível sentir a sua influência. Momentos como a definição dos critérios de avaliação, em que seguimos as diretrizes apontadas pelo Conselho Pedagógico, todos os eventos que careceram de autorização do Diretor ou até mesmo quando discutimos os resultados escolares, são exemplos pontuais em que a presença destes órgãos se faz sentir. Para além disso, numa presença menos visível, todas as vezes que seguimos as indicações realizadas no PEA estivemos sob a influência do Conselho Geral.

Neste sentido, foi interessante experienciar que, como refere Lima (2011), num momento em que a capacidade de controlo do Ministério da Educação sobre as escolas se encontra amplificada por extensos e complexos processos de informação e comunicação e por plataformas informáticas diversas, o trabalho pedagógico e administrativo dos professores tende a ser subordinado a *“a uma vigilância sistemática, sob categorias tipificadas a priori e que modelam a representação das realidades escolares, controlam os tempos e os espaços, generalizam metodologias e processos de trabalho, favorecem a padronização e permitem a mensuração detalhada e a comparação automática”*. Como consequência disto, o autor aponta para uma crise de legitimação pedagógica que desvaloriza o pensamento e a pesquisa em educação, que avalia o desempenho docente através dos resultados escolares obtidos pelos alunos em exames estandardizados e que reforça a autoridade docente mais através da via disciplinadora em detrimento do recurso a bases de poder cognoscitivo, científico e profissional.

Sendo a minha primeira experiência na posição de professor, não tinha referências passadas para me aperceber desta evolução do sistema de educação, mas, mesmo assim, em retrospectiva, algumas das questões levantadas pelo autor são agora evidentes. A avaliação dos professores e da escola baseada nos resultados obtidos pelos alunos foi uma questão que durante todo o ano criou atrito entre os docentes e os órgãos superiores. Sendo maioritariamente consensual dentro do grupo de educação física que esta avaliação não representa corretamente as capacidades e o valor do professor, houve durante o ano muita resistência a este procedimento acabando os professores por entregarem estes documentos sem concordarem com as suas finalidades e apenas por obrigação. Na minha opinião, concordando com a necessidade de avaliar os professores na sua atividade profissional, não acredito que os resultados dos alunos sejam a métrica a utilizar para isso (para além de poder afetar a veracidade das avaliações dos alunos) e não havendo alterações no futuro, sinto que também serei vítima dessa formalidade documental.

Este foi apenas um exemplo da acomodação forçada praticada pelos professores no exercer da sua profissão sendo interessante refletir sobre as consequências que estas medidas representam para o professor e a sua identidade profissional. Até que ponto estará um professor disponível para atuar fora das suas crenças de forma a conseguir enquadrar-se nos modelos esperados pelas escolas? Até que ponto serei eu flexível para realizar trabalho sobre o qual não me identifico?

3. Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio em atuação na EBSC consistiu no trabalho colaborativo de 4 pessoas (incluindo eu). Sob a atenta supervisão da Prof. Patrícia Santos (orientadora da EBSC) e sempre com o apoio da Prof. Vanda Guerra (orientadora da FMH) estiveram reunidas durante todo o ano letivo as condições ideais para o desenvolvimento profissional dos dois estagiários que ali iniciaram a sua carreira profissional.

De forma a dar continuidade ao trabalho da Prof. Patrícia na escola, as turmas destinadas à intervenção dos estagiários eram ambas do 11º ano. As duas turmas continham alunos do curso de Línguas e Humanidades sendo que uma delas englobava também alunos do curso de Artes (turma mista).

Com o intuito de potenciar a eficácia do Núcleo e as aprendizagens dos estagiários, foram utilizadas durante o ano estratégias de partilha, colaboração e cooperação. Desde o primeiro dia foi-nos fornecido o acesso aos documentos elaborados nos anos anteriores para que pudéssemos ter uma referência na construção de documentos relativos à escola. Para além disso, reuniões semanais com a orientadora da escola serviam, não só para os estagiários obterem orientações e respostas às suas dúvidas, mas também para que a Prof. Patrícia pudesse manter-se a par dos trabalhos que estávamos a realizar.

Quando falamos de trabalho coletivo, como aquele que foi desenvolvido por nós ao longo do EP, devemos englobar conceitos de cooperação e de colaboração. Estes conceitos encontram-se interligados num espetro que vai desde um trabalho mais estruturado (cooperativo) até um trabalho mais autónomo (colaborativo), sendo que para haver evolução no tipo de trabalho coletivo, no sentido dessa autonomia, é essencial que se estabeleçam competências cooperativas (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

As diferenças fundamentais entre a cooperação e a colaboração encontram-se ao nível do controlo do formador e participação dos formandos, da forma como são estabelecidos objetivos e tarefas intermédias, e, por fim, no grau de interdependência existente entre os membros do grupo. O trabalho cooperativo requer mais controlo por parte do formador, que determina a atuação dos formandos, e que por sua vez são menos autónomos, por outro lado, no trabalho colaborativo os membros têm uma participação mais ativa, sempre de cariz voluntário, estando presente uma motivação intrínseca para o sucesso do projeto. No trabalho cooperativo os projetos são divididos em objetivos individuais em que cada um é responsável apenas pelas suas tarefas, que são posteriormente reunidas num produto final. Já no trabalho colaborativo é estabelecido um

objetivo comum para o qual todos trabalham, havendo maior interação (negociação e coordenação) entre os elementos do grupo para que as tarefas intermédias se cumpram, de forma a obter um produto final mais coeso. Assim sendo, em ambos os modelos de trabalho coletivo há interdependência entre os membros do grupo, no entanto, enquanto no trabalho cooperativo esta interdependência se manifesta mais como uma necessidade para a conclusão do projeto, no trabalho colaborativo a comunicação consistente ao longo do projeto e a tomada coletiva de decisões sobre o mesmo levam a que a interdependência esteja mais presente, conduzindo também à criação e fortalecimento de relações entre os elementos do grupo (Meirinhos & Osório, 2006).

Durante este ano de estágio foi possível experienciar tanto ambientes colaborativos como cooperativos. Não só dependendo da tarefa, mas também evoluindo ao longo do ano de forma a gradualmente possuímos maior autonomia. Exemplos de tarefas cooperativas que realizamos podem ser os documentos de turma (plano anual, de etapa, de aula) e o trabalho de investigação realizado na área 2. Nestes momentos, houve uma clara distribuição de tarefas e objetivos que, quando concluídos nos permitiam passar à fase seguinte. Por outro lado, momentos de partilha como as reflexões coletivas que realizamos no final das aulas ou o planeamento do projeto BeActive são claros exemplos de experiências colaborativas que tivemos ao longo do ano.

Estas experiências são, a meu ver, importantes do ponto de vista de estabelecer referências sobre o que espero vir a ser o meu ambiente de trabalho, preferencialmente envolvido em experiências e projetos partilhados com outros colegas. Acreditando que, como indica a literatura, a colaboração e a manutenção de relações positivas entre os professores são aspetos que influenciam positivamente a eficácia do ensino (Castelli & Rink, 2003; Marques, 2015; Sammons & Bakkum, 2011), é importante para mim que no futuro seja capaz de me introduzir em ambientes em que estas componentes sejam valorizadas e incentivadas. Não havendo essa garantia e na possibilidade de, tal como neste ano de estágio, ser integrado num grupo de professores pouco coeso, espero conseguir manter uma mentalidade proativa e estar disponível para aproveitar todos os momentos positivos que aparecerem.

4. O Professor

O bom funcionamento e evolução de qualquer sociedade está dependente da qualidade dos seus processos educativos. Processos estes que envolvem não apenas a disseminação de informações, mas também o cultivo de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos (Galvão & Casimiro, 2023). Assim, as funções e obrigações do professor dentro do ambiente escolar ultrapassam a simples entrega de conteúdos durante a sua aula. Para além desta função mais óbvia, o professor assume não só uma posição mediadora do ensino (negociando os interesses da escola e dos alunos), mas também se apresenta como agente de transformação social.

Rogers (1969) apresenta 10 aspetos fundamentais que considera sustentarem o sistema educacional:

1. *“A curiosidade natural do ser humano é confirmação da sua predisposição para aprender.*
2. *Aprendizagens autênticas são conquistadas quando o aluno percebe a matéria como relevante para os seus próprios propósitos.*
3. *Aprendizagens que envolvem mudanças na percepção própria do aluno tendem a encontrar resistência.*
4. *Estas aprendizagens que constituem ameaças para os alunos são mais bem recebidas quando não há a presença de ameaças externas. Por exemplo, um aluno que apresente dificuldades na realização do rolamento à frente estará mais recetivo a realizar o gesto se não estiver sobre o juízo público da turma.*
5. *Se a ameaça percebida de uma experiência é baixa, o processo de aprendizagem pode ser desenvolvido de maneira mais eficaz.*
6. *Uma grande parte da aprendizagem ocorre da prática. Quando o aluno é confrontado com um problema prático e necessita de o resolver, está criado um ambiente propício à aquisição de novas aprendizagens.*
7. *O ensino é mais eficaz quando o aluno participa responsável e ativamente no processo ensino-aprendizagem.*
8. *A aprendizagem que é abordada por iniciativa própria e interesse do aluno, é a mais profunda e duradoura.*

9. *A independência, a criatividade e a autonomia são potenciadas quando a autocrítica e a autoavaliação são percebidas como mais importantes do que a avaliação realizada por terceiros.*

10. *No mundo moderno, as aprendizagens mais úteis do ponto de vista social são aquelas que nos permitem compreender o processo de ensino-aprendizagem e a disposição para experimentar e assimilar a mudança.”*

Destes princípios podemos retirar e refletir sobre o verdadeiro papel do professor. Para mim, papel em que ensinar não constitui o objetivo principal, mas sim facilitar a aprendizagem dos alunos construindo experiências significativas em ambientes seguros e inclusivos que sejam conducentes à aquisição da verdadeira e autêntica aprendizagem. E se isto não era tão aparente no início do estágio, rapidamente se torna óbvio que não basta possuir o conhecimento para que os alunos aprendam. Pouco importa o quão bem algo é explicado, ou o quão claros possamos ser nas intervenções, se as condições não forem propícias, os conteúdos não forem interessantes para os alunos ou até mesmo se os próprios não estiverem confortáveis para aprender, não haverá, ou será muito reduzida, a aprendizagem naquele momento.

Com esta visão, Galvão e Casimiro (2023) sugerem a existência de três pilares fundamentais para a gestão da aprendizagem que um professor deve possuir: o conhecimento da sua matéria específica, experiência pedagógica e uma perspectiva holística integrada com a ciência da educação e o aluno individual. Assim, se o percurso realizado na licenciatura e no mestrado nos embebe de conhecimento específico das atividades físicas e na ciência de educação, o estágio representa a experiência pedagógica que completa este triângulo de gestão de aprendizagem. De pouco serve o conhecimento teórico se não houver lugar para a sua aplicação. Cumulativamente, esta prática apresenta-se como a oportunidade perfeita não só para identificar as deficiências na minha própria capacidade, mas também para procurar soluções que consigam colmatar essas dificuldades.

Este acumular de experiências reais, de erros e conquistas, dá início não só a uma carreira profissional, mas também à descoberta da identidade profissional do estagiário. De acordo com Marcelo (2009), esta identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. *“É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a*

ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

No meu caso, este ano de trabalho e de contacto com a profissão serviu para começar o percurso de descoberta do meu “eu” profissional. Percebi não só quais as matérias em que estou menos à vontade para lecionar e que precisam de ser mais estudadas, mas também as minhas preferências em relação à gestão e condução das aulas. Percebi como me relaciono com os alunos e com os outros professores, como lidar com as várias personalidades da escola e gerir as agendas de cada uma de forma a tornar o ambiente escolar propício à aprendizagem.

Se por um lado o término do estágio e este mesmo relatório simbolizam o final de uma etapa, *“ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”* (Marcelo, 2009). Este desenvolvimento profissional é um processo que consiste na promoção de mudança no conhecimento e crenças junto dos professores de forma que estes cresçam como profissionais. Neste momento, com toda uma carreira profissional pela frente, o sentimento de que esta identidade profissional está incompleta é inevitável, mas, olhando para o que foi feito e conquistado, consigo ver os primeiros rebentos do profissional que quero vir a ser.

Guskey e Sparks (2002) postulam que esta mudança de crenças, ao contrário do que se pensava, não provém apenas da participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas sim da experimentação prática dessas novas técnicas. Assim, apenas quando o professor experimenta na primeira pessoa as novas práticas em sala de aula, avalia a mudança na aprendizagem dos alunos e, caso acredite que houve uma mudança positiva, estará em condições para que haja o tal desenvolvimento profissional. Estes autores defendem então que o desenvolvimento profissional ocorre não só da reflexão dos docentes, mas também da aplicação de novos procedimentos nas suas aulas. Neste ponto, só posso considerar que a minha experiência durante o estágio foi exemplar. A professora orientadora da escola sempre nos deu abertura para experimentar a organização e gestão das aulas que achássemos melhor. Sempre partilhando a sua perspetiva e experiência connosco, mas deixando os estagiários cometer erros e aprender com estes, foi, na minha opinião, mais vantajoso para o meu desenvolvimento profissional do que se simplesmente nos tivesse dito que algo não funciona. Neste momento, em reflexão do que fiz durante o

ano, consigo perceber que algumas das estratégias organizacionais ou de gestão que utilizei não foram as mais eficientes para a turma que tinha. Este tipo de noção tão evidente provém da oportunidade que me foi dada para experimentar e perceber em primeira mão o que funcionou ou não.

4.1 O Diretor de Turma

Para além de todas as funções que vimos anteriormente, o professor pode assumir em si o papel de Diretor de Turma. Esta posição é determinante na mediação de conflitos que não se encerram apenas no recinto escolar. Estabelecendo uma tripla relação entre os professores, os alunos e os encarregados de educação, o Diretor de Turma é um professor posicionado numa estrutura de gestão intermédia que se constitui como uma peça fundamental para o desenvolvimento das relações internas (professores e alunos) e externas (encarregados de educação)(Boavista & Sousa, 2013).

Este papel, para mim, foi o que me causou mais dificuldades durante o estágio. Segundo Marques (2002), as dificuldades sentidas pelos professores relativas à posição de Diretor de Turma podem ser reunidas em dois grupos: dificuldades de ordem pessoal e dificuldades de ordem institucional. As dificuldades de ordem pessoal podem ser resumidas na falta de formação pedagógica e específica, a pouca aptidão para o papel ou a falta de motivação. Por outro lado, são exemplos de dificuldades de ordem institucional o excesso de burocracia, uma legislação pouco clara em certos assuntos, turmas com grande número de alunos e as poucas horas atribuídas para o desempenho do cargo.

Em reflexão, se poucas dificuldades de ordem institucional senti, muitas da ordem pessoal se foram apresentando ao longo do ano. Começando com um sentimento de falta de formação específica, esta sensação foi desaparecendo com o passar do tempo. Através de reuniões com a própria Diretora de Turma, fui recebendo formação de como funcionam os aspetos mais técnicos do cargo. Estas reuniões, se por um lado me deixavam mais à vontade com algumas tarefas do Diretor de Turma, por outro lado, uma fenda começava a formar-se entre o perfil esperado de um Diretor de Turma e o que eu considero o meu perfil atual. Segundo Boavista e Sousa (2013) o diretor de turma carece de uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa. Para além disso, Clemente e Mendes (2013) complementam que este cargo deverá ser preenchido por um elemento *“respeitado e respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitam estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma envolta de objetivos gerais”*. Assim, assumindo que a intervenção do diretor de turma consiste em funções que entrelaçam a docência e a gestão, a falta de formação

específica para a liderança e gestão foram as maiores dificuldades que senti durante o ano. Não só não fui capaz de criar as relações necessárias, em parte devido à minha personalidade reservada, mas também não me senti capacitado dos conhecimentos para as gerir com eficácia.

Senti algum consolo ao perceber que uma das tarefas sobre a qual eu estava mais reticente, foi uma das que mais satisfação me deu realizar: o contacto com o encarregado de educação. Talvez por não haver problemas de maiores dimensões com a turma, talvez porque na generalidade, os encarregados de educação dos alunos que mais dificuldades têm são os que menos contacto têm com a escola (Ferreira, 2014), estes momentos foram, durante todo o ano, momentos de respeito mútuo em que senti realmente que, tanto nós professores como aqueles pais, estávamos a trabalhar com o mesmo objetivo.

Espero no futuro conseguir encontrar a formação que necessito para executar este cargo e, ao mesmo tempo, tornar-me um profissional mais completo. Numa posição importante como esta, que não deve ser tomada de ânimo leve, pequenas dificuldades parecem grandes e as minhas dificuldades parecem gigantes. É uma área pela qual espero voltar a passar e, quando isso acontecer, espero estar mais bem preparado para lhe dar resposta.

Ainda sob as competências desta área de formação, foi realizado um estudo sociométrico da turma, que permitiu classificar os alunos de acordo com as suas relações sociais dentro da turma em função das escolhas e rejeições manifestadas por eles. Realizado durante o mês de janeiro e apresentado aos professores da turma na reunião de discussão das avaliações correspondentes ao 1º semestre, esta tarefa confirmou algumas questões sociais que, neste momento do ano letivo, já tinham levantado alguma suspeita. A formação de grupos no interior da turma era clara e este estudo só veio a confirmar esse aspeto. Para além disso, quando analisei as respostas de escolha-rejeição dadas pelos alunos, conseguimos identificar 5 alunos que agregavam mais rejeições que todos os seus colegas.

Estes resultados, apesar de úteis, sinto que vieram numa altura do ano em que as suas conclusões já tinham sido percebidas pelos professores. Para além disso, a maior parte dos professores a quem o trabalho foi apresentado já possuía conhecimento prévio da turma o que ainda menosprezou mais os seus resultados. Em retrospectiva, apesar de ser um trabalho interessante, acredito que terá uma maior utilidade quando os professores se depararem pela primeira vez com uma turma e quando realizado relativamente cedo no ano letivo. De qualquer maneira, acredito que este trabalho serviu como previsto para a

minha formação e os benefícios destes estudos ficaram claros. No futuro, caso me encontre numa situação que beneficie disso, este tipo de investigação é algo que definitivamente vou considerar.

5. A Educação Física na EBSC

Para a lecionação da nossa disciplina em específico, a EBSC possui quatro espaços de aula. O Pavilhão e o Ginásio são os dois espaços interiores em oposição ao Relvado e à Bancada que são os espaços descobertos.

Começando pelo espaço que menos condições apresenta para o desenvolvimento da disciplina, a Bancada representa o ponto mais baixo do *roulement*. Essencialmente constituído por uma bancada de pedra, 3 tabelas de basquetebol e o espaço exterior da escola, este local é o menos polivalente e com menos condições para a condução das aulas. Para além disso, sendo um espaço de recreio utilizado pelos alunos livremente durante os intervalos, cada vez que há alunos a circular na área não só ficam aumentados os focos de distração, mas também perdemos a privacidade levando à perda de motivação dos alunos. O Relvado é o segundo espaço exterior à disposição na escola. Esta instalação consiste num campo de andebol (40x20m) com as respetivas balizas e umas pistas de atletismo pintadas numa lateral. O campo possui ainda 4 tabelas de basquetebol. Se, à primeira vista este parece um bom espaço para as aulas, a idade da instalação já se começa a mostrar e o piso, que outrora foi relvado, hoje está coberto de areia e buracos causando frequentes escorregadelas e tropeções aos alunos. Para além disso, quando começa a aquecer o tempo, este tapete quente em conjunto com o sol forte é algo a ter em conta quando planeamos a intensidade e as pausas da aula. Turmas que aqui têm aula no bloco imediatamente a seguir ao almoço apresentam com alguma frequência alunos que ficam indispostos com a combinação entre o calor e o exercício físico.

Para estes espaços exteriores, o material disponível é partilhado e, para além do material tradicional como bolas e coletes, a escola possui material que permite uma introdução a disciplinas menos comuns como o ténis ou o frisbee.

O Ginásio é o primeiro espaço interior de que a escola dispõe e representa uma área especificamente equipada para a prática das disciplinas gímnicas. Esta área, apesar de não ser muito extensa, permite a montagem simultânea de várias estações de trabalho (é possível montar, por exemplo, saltos no plinto, boque, minitrampolim e ainda ter espaço para uma estação de solo) possibilitando um planeamento multidisciplinar. Para além disso, este espaço apresenta-se como o mais indicado para a prática de disciplinas como a dança por disponibilizar uma parede de espelhos e uma maior privacidade para a turma. O Pavilhão polidesportivo é um espaço com as dimensões de um campo de basquetebol (28x15m) que, como o nome indica, tem a capacidade de albergar a prática de um grande número de matérias presentes no currículo da disciplina. Para além desse campo, o

Pavilhão possui também uma parede de escalada com 2 vias que possibilita a prática desta matéria também.

Se os espaços não são os que desejávamos, na EBSC ainda é possível encontrar também mentalidades e atitudes que desvalorizam não só a disciplina, mas a prática desportiva como um todo. Apesar de estes momentos não acontecerem de todo de uma forma generalizada, durante o ano foi possível verificar estes comportamentos por várias vezes. Em primeiro lugar, não é de todo uma boa prática, a existência de blocos de aulas sem intervalo entre elas. Havendo isto, será sempre a Educação Física que irá dispensar do seu tempo de aula (que já é pouco) para que os alunos possam chegar a tempo à aula seguinte. Não só constantemente perdemos pelo menos 10 minutos de aula, cria-se um ambiente que não permite aos alunos o tempo necessário para terem rotinas de higiene básica após a aula.

Numa outra situação, foram estabelecidas aulas de apoio obrigatório em horários sobrepostos com os tempos do desporto escolar. Com isto, os alunos que, com tanto prazer participavam nestas atividades, foram impedidos de o fazer. Uma última ocorrência, possivelmente mais grave, foram relatos de alunos que são pressionados pelos professores de outras disciplinas a reconsiderar a sua participação no desporto escolar e nas competições do desporto escolar de forma a não faltarem às aulas (faltas pontuais que permitem a participação dos alunos em momentos competitivos).

De uma forma geral, a escola não tem as melhores nem mais espaçosas instalações que todo o professor de Educação Física desejaria. Ainda assim, com um bom planeamento do ano letivo, vontade e flexibilidade para ajudar os alunos, é possível lecionar com sucesso a disciplina de Educação Física na Escola Básica e Secundária da Cidadela.

5.1 O grupo de Educação Física

Correspondendo ao tamanho modesto da escola, o grupo de Educação Física na EBSC seria composto por oito professores e os dois estagiários. Devido a algumas questões relacionadas com a saúde, dois desses professores entregaram baixa médica ainda antes do início do ano letivo e viriam a ser substituídos poucas semanas depois do início das atividades escolares. A organização da escola ditou que, cada professor tenha ficado responsável por todas as turmas de cada ano de ensino (um professor encarregue por todos os 5º anos, outro por todos os 6º, etc.). Esta organização permite ao professor

focar-se e especializar-se nas necessidades específicas de cada ano de ensino e, para além disso, resulta também em algumas facilidades ao nível do planeamento.

A primeira reunião de grupo, a uma semana do início das aulas, ficou marcada na minha memória por um misto de emoções. A sensação de que esta posição é o culminar de 5 anos de trabalho e sacrifício. Que estes professores que me rodeiam são agora meus colegas e que ao fim de tantos anos inserido no sistema de ensino, finalmente estou do outro lado. Se num momento estou entusiasmado e desejoso por começar, rapidamente o peso da responsabilidade me devolve à realidade da situação.

Não consigo contar as vezes que falamos sobre comunidades de aprendizagem e a importância da partilha de saberes e experiências entre os professores durante as aulas da faculdade, mas a esperança de que este grupo de professores seja a chave, não só para o desbloquear de novas aprendizagens, mas também para o debate de experiências e opiniões, era algo que levava bem assente no meu pensamento. Infelizmente, quanto mais altas eram as minhas expectativas para o funcionamento do grupo, mais depressa a realidade da situação se mostrava. Uma incompatibilidade entre dois professores despoleta uma discussão no final desta primeira reunião e uma divisão no grupo começa a formar-se. A partir deste momento, com a união do grupo quebrada, a formação de subgrupos foi inevitável e assim, o que seria idealmente um grupo coeso a trabalhar em função de uma agenda comum transformou-se num conjunto de profissionais a realizar o seu melhor trabalho de forma individual.

Não obstante, a necessidade da procura por um lado positivo da situação conjugada com a disponibilidade e o querer de alguns professores do grupo possibilitou, durante o ano, algumas intervenções formativas e de interajuda que na minha opinião foram exemplo do funcionamento de uma comunidade de aprendizagem. Desde formações específicas num contexto informal, a ajuda com tarefas de aula ou extra-aula, este tipo de interações serviu para sentir claramente as vantagens deste tipo de trabalho conjunto. Para além disto, foi importante, neste ponto, refletir na diferença que muitas vezes existe entre as situações hipotéticas que estudamos na teoria, e a realidade do dia-a-dia. Meirinhos e Osório (2006) acreditam que, idealmente, o objetivo destas comunidades é *“melhorar as condições de exercício da sua profissão, pela partilha, pelo auxílio mútuo e processos de aprendizagem colaborativos”*. Ao mesmo tempo, os autores assumem que um dos grandes desafios à criação e manutenção destas comunidades é garantir um ambiente que facilite a interação, colaboração e, necessariamente, o estabelecimento de relações humanas entre os seus membros. No caso do estágio, acredito que, na ausência dessas relações

humanas entre o grupo, não foi possível criar as condições necessárias para juntar todos os professores, mas ainda assim, para os professores que mantiveram este espírito de partilha, foi possível experienciar estes tipos de momentos.

Durante o ano tivemos acesso, por exemplo, a uma formação sobre a matéria de escalada onde um dos professores se disponibilizou para partilhar os seus conhecimentos com os restantes. Participamos também em aulas conjuntas, onde um professor procurou ajuda na leção da valsa e, levando a sua turma a participar na aula de outro professor, conseguiu não só garantir uma oportunidade de aprendizagem para os seus alunos, mas também a sua própria formação. Este tipo de situações representou, num sistema de grande complexidade como é um grupo disciplinar, o tipo de atitudes positivas que espero continuar a ter, mesmo quando a situação apresentada foge dos contornos perfeitos que todos esperaríamos ter.

Para o futuro espero integrar em grupos de trabalho em que este espírito de partilha e crescimento mútuo esteja presente. Acreditando que, como explora Gonçalves (2020), este trabalho cooperativo resulta em oportunidades significativas de aprendizagem, tenho a esperança de encontrar colegas que estejam disponíveis para partilhar a sua experiência e conhecimento em prol da elevação total da qualidade da disciplina. No que toca a mim, espero continuar com a atitude positiva que consegui ter mesmo quando as condições não eram as ideais e aproveitar todas as oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional que certamente irão aparecer.

5.2 Lecionação das aulas

Com o objetivo de lecionar uma Educação Física de qualidade, a atenção devotada ao planeamento anual e das aulas foi uma necessidade evidente desde o primeiro dia. Esta necessidade é tal que, na primeira reunião com a orientadora da escola, ainda sem conhecer grande parte das variáveis do processo, foi-nos pedido para planear a sessão de apresentação do ano letivo aos alunos.

Se da minha passagem pela escola já conhecia as instalações e grande parte dos recursos materiais que iríamos ter ao nosso dispor, esta primeira reunião serviu também para nos apresentar os recursos temporais e a turma com que iríamos trabalhar. Destinadas aos estagiários estavam as turmas do 11ºB e do 11ºC e a professora orientadora propôs uma escolha cega. Sem saber qualquer informação sobre as turmas escolhemos a que seria a primeira experiência a dar aulas no exercer da profissão de professor. Numa perspetiva de fechar um ciclo escolhi o 11ºB, turma à qual pertenci quando

estudei na escola. Esta escolha, que tantas alegrias como incertezas me trouxe, apresenta assim as variáveis que nos faltavam conhecer.

O 11ºB era então uma turma de 12 alunos (depois de um 10º ano muito complicado para esta turma, com vários problemas de disciplina e de aprendizagem, vários alunos ficaram retidos e outros tantos pediram transferência de escola) do curso de Humanidades e Línguas. Com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, a turma era constituída por 8 raparigas e 4 rapazes de nacionalidades divididas entre a portuguesa (8 alunos), a brasileira (3 alunos) e a francesa (1 aluno). Nenhum dos alunos estava a repetir o 11º ano e apenas 1 aluno apresentava uma retenção no seu passado escolar.

Com acesso às classificações atribuídas a estes alunos no ano anterior, consegui perceber o que mais tarde viria a confirmar. O número reduzido de alunos não seria o único desafio a enfrentar e as diferenças entre as capacidades individuais de cada um seriam também um desafio a ter em conta. Desde alunos sem pré-requisitos para a disciplina até alunos que possuem capacidades para chegar a patamares mais elevados na classificação, a turma apresentou um alargado espetro de capacidades e conhecimentos durante todo o ano o que, em conjunto com o número reduzido de alunos condicionou o planeamento das sessões.

Em termos de horário pudemos contar com duas aulas de Educação Física por semana para uma carga horária total de 150 minutos. A primeira aula, de 50 minutos, realizou-se à terça-feira entre as 10h50 e 11h40 e a segunda, com o dobro da duração, realizou-se à sexta-feira entre as 10h00 e as 11h50.

A partir deste momento, com todas estas informações na nossa posse, e munidos do conhecimento teórico que a faculdade nos proporcionou, estamos então em condições de iniciar uma das mais importantes tarefas, que se estende durante todo o ano letivo: o planeamento.

5.2.1 Planeamento

Se a nossa intervenção sobre os alunos se resume a 150 minutos semanais, como conseguimos garantir que estes atingem os objetivos propostos nas aprendizagens essenciais (AE)? Esse tipo de eficácia requer, segundo Klosouski e Reali (2008), um planeamento bem feito do que tencionamos realizar com a turma. As autoras identificam este planeamento como um processo constante e através do qual a idealização, a realização e a reflexão estão intimamente ligados.

À falta de experiência, o desenvolvimento da minha capacidade de planeamento e, ainda mais importante, a habilidade de rapidamente ajustar e repensar esse planeamento, foi algo que muito foco requisitou de mim durante o estágio. Seja pela minha própria inexperiência, seja por fatores externos, sinto que todas as semanas algo aconteceu que nos obrigou a repensar os próximos passos. Durante o ano, para além da pontual aula de exterior que não foi lecionada porque esteve a chover e que facilmente foi adaptada para a leção dos conteúdos teóricos da disciplina, uma situação mais grave aconteceu que impossibilitou a realização de 1 mês de aulas práticas. Devido à falta de funcionários que se fez sentir na escola, a Direção decidiu priorizar o funcionamento dos pavilhões com salas de aula em detrimento dos espaços da EF o que resultou num impedimento total às aulas desta disciplina. Felizmente, nesta altura do ano letivo, ainda havia matéria teórica por lecionar e avaliar e acabamos por aproveitar algumas destas aulas para este fim. Ainda assim, mesmo aproveitando o que conseguimos, muitas aulas ficaram por lecionar nesta fase o que, mais uma vez, levantou a necessidade de reajustar os objetivos que tínhamos proposto para a turma. Por exemplo, matérias como a escalada em que tínhamos como objetivo chegar ao nível elementar acabaram por ficar pelo nível introdutório por falta de tempo de aula. As restantes matérias, apesar de terem sido abordadas como tínhamos planeado, ficaram aquém de mais tempo de prática para os alunos conseguirem consolidar os conhecimentos.

Se tudo isto soa como pontos negativos, a minha reflexão sobre estes momentos não podia ser a mais contrária. Sempre que houve necessidade de modificar o planeamento, surgiu uma oportunidade para visitar e, com acesso a novas informações, adaptar o plano, de forma a que o processo se tornasse mais eficaz.

Durante o ano, quatro tipos de planeamento foram utilizados. De uma dimensão mais *macro* para uma mais *micro* realizamos o plano anual de turma (PAT), plano de etapa (PE), plano de unidade de ensino (PUE) e plano de aula (PA).

Seguindo as recomendações dos antigos PNEF (Plano Nacional de Educação Física), o PAT foi elaborado seguindo um modelo de etapas. Este modelo considera a *“organização do ano letivo em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem”* (Ministério da Educação, 2001). Assentando num conjunto de pressupostos, como a polivalência dos espaços de aula, este modelo parece defender a sua eficácia através de uma aprendizagem progressiva ao longo do ano que proporciona um maior acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens nas diversas matérias. Estas etapas tomaram em consideração o

calendário escolar, as características das instalações disponíveis e o plano de rotação pelas instalações (*roulement*) para aproveitarem da melhor forma os diversos recursos da escola.

Como estava perante uma turma do 11º ano, os PNEF (e as aprendizagens essenciais) admitem também que sejam feitas escolhas, em conjunto com os alunos, das matérias que usufruem de maior destaque durante o ano. Estas escolhas utilizam os resultados da avaliação inicial (AI) para que sejam feitas informada e conscientemente. O modelo de planeamento por etapas, para além de me parecer o que mais beneficia a maioria dos alunos, é capaz de acomodar melhor a polivalência das instalações e a rotação pelas mesmas.

Da exigência de orientar o processo de ensino-aprendizagem e de definir objetivos a perseguir, nasce então a necessidade de realizar uma aferição das capacidades e dificuldades atuais dos alunos. Esta aferição, comumente designada por avaliação inicial, permite *“escolher objetivos «ambiciosos mas possíveis», que, respeitando as possibilidades dos alunos, se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades”* (Carvalho, 1994). Não havendo na EBSC um protocolo de AI instalado, coube ao núcleo de estágio a criação de fichas de registo que nos auxiliem na caracterização das capacidades dos alunos. Explorando os documentos orientadores e as aprendizagens essenciais com uma atenção que nunca lhes tinha dado, esta tarefa consistiu numa transformação destes complexos conjuntos de critérios de avaliação num documento de fácil e rápida utilização que, não só servisse para o registo das capacidades de cada aluno em todos os momentos do ano, mas também contivesse as componentes críticas para cada movimento que eventualmente se traduzem para os níveis introdutório e elementar das AE. Esta tarefa, para além de me mostrar claramente a extensão do currículo de EF e todas as suas matérias, serviu para me aperceber de algumas nas quais eu próprio teria mais dificuldade e conseqüentemente não estava tão à vontade para lecionar. Neste processo, para que fosse possível confrontar os alunos com todas as matérias de Educação Física incluídas nas aprendizagens essenciais e no projeto educativo da escola e testes de aptidão física (bateria do FITescola), a duração foi definida para 8 semanas. Apesar de considerar esta duração um pouco exagerada, quando comparada com as 4 a 5 semanas referidas por Carvalho (1994), a pouca polivalência dos espaços, em conjunto com a falta de informações que tinha da turma ditou que a etapa de AI se prolongasse durante uma rotação completa das instalações. Mesmo assim, tendo precisado de tanto tempo para fazer a AI, não foi possível observar todas as

matérias (assinaladas a amarelo na figura 1) e nesses casos optei por adotar a avaliação do ano anterior para as mesmas.

Numa fase em que o entusiasmo por começar a dar aulas e o nervosismo por essa mesma razão reinavam supremos na minha cabeça, o planeamento minucioso e pormenorizado de aula em aula dava-me confiança sobre aquilo que estava a fazer. Esta necessidade de controlo absoluto sobre todas as variáveis da aula foi algo que, ao longo do ano tentei perceber melhor e eventualmente consegui superar. Através da observação de outras aulas, lecionadas pelo meu colega estagiário e também pelos professores da escola, percebi que imprevistos não têm necessariamente de ser acontecimentos negativos. Mais importante do que tentar prever tudo o que acontece no decorrer duma aula, é ter a capacidade de distinguir rapidamente acontecimentos positivos de negativos e saber adaptar a minha ação de acordo.

Uma dificuldade que se apresentou durante esta fase foi a falta de domínio sobre algumas matérias do currículo. Matérias como as danças ou a escalada foram algumas das quais em que eu senti que não estava preparado para lecionar. Felizmente apercebi-me cedo desta situação e, desde esse momento, comprometi-me a trabalhar para colmatar essa dificuldade. Entre pesquisa, observação e participação em aulas dessas matérias e pequenas formações específicas, foi possível aprofundar os meus conhecimentos e hoje, mesmo não tendo esta lacuna completamente corrigida (ainda sinto alguma hesitação na leção de algumas danças ou em matérias de luta), percebo que seja algo em que não devo deixar de trabalhar. Para o futuro considero ser importante continuar à procura de mais formação específica nestas matérias e continuar o trabalho que durante o estágio iniciei.

Esta etapa de AI, no entanto, não foi só importante para a caracterização das capacidades da turma (Figura 1), mas também para estabelecer rotinas organizativas (como as entradas e saídas da aula, mudanças de exercício e montagem e desmontagem dos materiais) e experimentar vários estilos de aulas. Neste último ponto, ao encontrar-me com uma nova turma, cheia de alunos que não conheço, foi-me natural ter iniciado o ano letivo utilizando estilos de ensino mais convergentes (como o estilo por comando ou por tarefa) e, à medida que comecei a conhecer melhor a turma tentei utilizar também estilos mais divergentes de forma a estimular a autonomia dos alunos. Estas experiências serviram para eu me enquadrar no papel de professor e sendo a primeira vez que me encontrei nesta posição, tentei utilizar estas primeiras aulas para perceber as posições em que me sinto mais confortável e que tipo de professor serei.

Basquetebol	Futebol	Voleibol	Andebol	DL N.º 54	ARE - Dança	ARE Danças Tradicionais	ARE Danças Sociais	DL N.º 54	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica Acrobática	DL N.º 54	Atletismo	Badminton	Patinação	Tenis	Luta/Judo	Orientação	Escalada	Natação	Jogos Tradicionais Portugueses	Corfebol	Ráguebi	DL N.º 54	
I	I	I	I		E	E			I	I			I	I						NI	NI	NI	NI		
I	I	I	I		E	E			I	I			I	I						NI	NI	NI	NI		
I	I	E	I		E	E			I	PI			I	I						NI	NI	NI	NI		
																					NI	NI	NI	NI	
PE	PE	E	PE		E	E			I	PE			I	PE						NI	NI	NI	NI		
PE	PE	PE	PE		E	E			I	PE			I	PE						NI	NI	NI	NI		
I	I	I	I		E	E			I	I			I	I						NI	NI	NI	NI		
I	I	I	I		E	E			I	I			I	I						NI	NI	NI	NI		
I	I	I	I		E	E			I	I			I	I						NI	NI	NI	NI		
I	I	I	I		E	E			I	I			I	I						NI	NI	NI	NI		
I	I	I	I		E	E			I	I			I	I						NI	NI	NI	NI		
I	I	I	I		E	E			I	I			I	I						NI	NI	NI	NI		
I	I	PI	PI		I	I			NI	NI			I	PI						NI	NI	NI	NI		

Figura 1 - Resultados da avaliação inicial

Desenvolvida de semana para semana, esta imagem que capta as capacidades e níveis de desempenho de todos os alunos da turma, foi-se formando e, como podemos ver na Figura 1, as dificuldades que tinha postulado ao rever as classificações obtidas pelos alunos no ano anterior confirmam-se. Para um nível de ensino (11º ano) em que, para receberem uma classificação positiva, os alunos necessitavam de demonstrar no mínimo 2 níveis elementares e 4 introdutórios (Figura 2 - Níveis de desempenho aplicados na EBSC para a disciplina de EF no ano letivo 2023/2024), conseguimos perceber as dificuldades da turma. No total, 4 alunos foram identificados como “críticos”. Estes alunos, há pouco tempo em Portugal e, no caso de um deles, acabado de chegar, não demonstravam ter os pré-requisitos necessários à grande parte das matérias referentes à disciplina. Nesse seguimento, admitindo o regime de opções preconizado pelo PNEF, foram determinadas as matérias prioritárias que seriam mais abordadas durante o ano.

Esta escolha foi feita com o intuito de providenciar aos alunos as melhores hipóteses de conseguirem obter boas classificações no final do ano. Assim, as matérias selecionadas para esta turma foram aquelas em que reconhecemos maior probabilidade dos alunos conseguirem atingir os melhores resultados. Para este grupo de alunos foram selecionados o basquetebol e voleibol (dois jogos desportivos coletivos), a ginástica acrobática e de aparelhos, duas danças (valsa e uma variação do malhão), o badminton, a escalada e a orientação.

No final desta etapa, com a caracterização da turma completa e com a minha posição profissional a ser definida aos poucos, estávamos então em condições para completar o planeamento do ano letivo. Este planeamento, realizado através do PAT (plano anual de turma) contemplou a divisão do ano letivo em quatro etapas. A etapa de AI (acima referida), seguida de uma etapa de Recuperação e Aprendizagem com o objetivo principal de rever matérias e alunos críticos, uma terceira etapa de Aprendizagem e Desenvolvimento caracterizada pelo desenvolvimento dos conteúdos programáticos e, por último, uma etapa de Desenvolvimento e Consolidação que nos serve para rever e consolidar as matérias abordadas durante o ano.

Este PAT, servindo como guia para o ano letivo, deve conter os objetivos específicos da disciplina para o ciclo de ensino, uma caracterização da turma, a calendarização anual e caracterização dos recursos disponíveis. Para além disso, deve ser também incluídas as estratégias para a abordagem das atividades (Januário, 2017). Infelizmente, a tarefa de prognóstico utilizada para a formulação dos objetivos não é uma que se execute facilmente (Inácio et al., 2015) e durante o EP senti que por várias vezes que o meu prognóstico não foi preciso e que sobrestimei o patamar que os alunos conseguiam atingir. Sabendo que os professores que possuem decisões de melhor qualidade são aqueles que formulam objetivos mais claros e específicos (Januário, 2017) acredito que o acumular de experiências deve, não só, aclimatizar-me a esta dificuldade, mas também melhorar a precisão das minhas projeções e, conseqüentemente, a qualidade dos meus planeamentos. Para além disso, no futuro, devo tentar sempre melhorar a minha capacidade de identificar pormenores importantes e de recolher informações específicas solidificando rotinas de planeamento e reflexão robustas.

Se este tipo de produção de documentos é trabalhoso e exigente, principalmente para quem ainda não tem experiência, o *timing* deste trabalho coincidiu com uma altura do estágio em que estávamos sobrecarregados por todos os documentos a produzir e entregar. Todas as áreas do estágio estavam em fases de planificação e planeamento que

só por si já envolve uma grande quantidade de tempo despendido em pesquisa. Conjugado com o balanço da etapa que termina, mais planos de aulas e treinos do DE (desporto escolar), foi realmente um dos poucos momentos em que senti que o tempo era escasso. Ainda assim, uma vez realizado o PAT, a sua importância fica explícita e uma imagem do ano letivo forma-se, ainda que sobre traços gerais e com poucos detalhes. Esta clarificação de objetivos a atingir, como notado por Januário et al.(2015), foi orientadora e tranquilizou a minha ação durante o ano. Daqui para a frente, percebendo a importância que este documento apresenta, será importante estar atento e identificar precocemente as alturas do ano letivo em que, geralmente, a carga de trabalho é maior e, de forma antecipada, adiantar a construção destes planeamentos de forma a evitar erros desnecessários provenientes de um trabalho realizado à pressa.

Minuciando o nosso planeamento e avançando para uma dimensão mais pequena, foi necessário realizar a planificação de cada etapa. Nesta fase, especificamos matérias a abordar de acordo com as aulas disponíveis, objetivos gerais e específicos para cada aluno e para cada matéria, para além de estabelecermos como serão avaliadas estas competências. Indicações gerais para a formação de grupos e condução do ensino também constaram nestes documentos. Os objetivos inscritos neste planeamento, em conjunto com as orientações sobre a avaliação são as informações que mais valor me trouxeram durante o ano. Mais uma vez, conseguir ver claramente o resultado pretendido ajudou em grande medida quando planeava as aulas.

Por último, na dimensão mais *micro*, realizamos tanto planos de unidade de ensino (UE) como planos de aula. No início do ano, especificamente na etapa de AI, utilizamos maioritariamente planos de aula para nos guiar. Após completar o PAT e o plano de etapa, deixamos de realizar planos de aulas individuais e começamos a realizar planos de UE. Estas UE consistem num conjunto estruturado de atividades que visam promover a aprendizagem de um determinado tema. Para nós, conjugando com o *roulement* em vigor, uma UE consistia nas quatro aulas que tínhamos disponíveis em cada rotação dos espaços. Esta estadia tão prolongada em cada instalação (e consequentemente estas EU tão longas) nem sempre foi vantajosa conduzindo-nos por vezes, quando estávamos em espaços sem grande polivalência, a opções de planeamento que não foram as ideais no sentido da diferenciação do ensino e de atender às necessidades específicas de cada aluno ou grupo de alunos. Tudo isto, não sendo uma surpresa, teve de ser considerado na realização dos planeamentos e levou-nos a adotar pequenas unidades concentradas das matérias de cada instalação. Resumidamente, planejar uma UE permitiu elaborar conjuntos de atividades a serem realizadas em vários momentos que, para além de servirem o

mesmo objetivo final, contemplam um sentido de progressão e complementaridade de aula para aula. Este tipo de planeamento, na minha experiência, deve ser revisto após cada aula de forma a certificarmos-nos de que os alunos atingiram os objetivos desta e estarão prontos para a próxima progressão prevista.

Revendo o que fiz durante o ano, de todos os planeamentos que trabalhei, duas palavras de ordem surgiram: imprevisibilidade e adaptabilidade. Trabalhar numa escola, num sistema desta complexidade, com tantos intervenientes, numa disciplina que para além das necessidades normais de qualquer outra, ainda está dependente de outros fatores como condições meteorológicas, é pedir que a cada momento que ocorre como nós planeamos, algo acontece que nos obriga a repensar os próximos passos a dar para atingirmos os objetivos que delineamos. Assim, sendo o planeamento da maior importância para o processo de ensino da EF, evitando que a intervenção pedagógica se torne casuística, acidental e não orientada (Januário, 2017), para mim, a capacidade de prever, rever, adaptar e repensar o que já tínhamos planeado é das mais importantes competências que o professor deve possuir e constantemente trabalhar.

5.2.2 Condução

Se ter acesso a um bom planeamento é meio caminho andado para a lecionação de boas aulas de EF, ser capaz de aplicar esse plano de forma eficaz e eficiente foi algo que, durante o EP, tentei sempre garantir. Com o objetivo final de garantir o desenvolvimento dos alunos e das suas aprendizagens, procurei sempre criar situações, em contextos favoráveis, que permitissem a aquisição de novas competências aos alunos. Siedentop e Tannehill (1999) identificaram que um dos principais marcadores de eficácia durante uma aula de EF é o tempo potencial de aprendizagem (TPA). Esta medida, caracterizada pelo tempo que os alunos passam em tarefas relacionadas com os objetivos de aprendizagem demonstrando atenção, empenho e marcado nível de sucesso, foi algo que procurei maximizar nas minhas aulas desde o primeiro dia.

Com esse objetivo, o NE debruçou-se sobre as quatro dimensões da intervenção pedagógica sistematizadas por Onofre (1995). Nesta pesquisa, o autor distingue quatro dimensões a ter em conta para uma intervenção pedagógica de sucesso: a dimensão instrução, a dimensão organização, a dimensão disciplina e a dimensão do clima relacional. Estas categorias serviram para identificar aspetos a melhorar que permitissem aos alunos passar mais tempo em TPA. Através de reuniões com o núcleo de estágio no final de cada aula, foi possível receber *feedback* sobre a minha atuação naquela aula. O que correu bem, o que poderia ser melhorado e o que podemos tentar a seguir. Estas discussões em grupo

rapidamente se tornaram numa rotina valiosa no momento de desenvolver o meu plano individual de formação (PIF).

Este documento, que na altura vi como uma lista das minhas falhas, foi-se desenvolvendo ao longo do ano e, com cada dificuldade que ia ultrapassando, esta conotação negativa associada dissipava-se mais um pouco. Hoje, com alguns itens do PIF resolvidos e muitos em resolução, este documento representa um mapa do meu percurso profissional, preenchido com dificuldades e conquistas, e associado com memórias, é algo que sempre irei valorizar.

Das quatro dimensões da intervenção pedagógica acima mencionadas, a que mais rapidamente me causou alguma dificuldade foi a organização. No início do ano, quando precisava de constituir grupos de trabalho, tinha tendência a dividir a turma em demasia. Estes grupos reduzidos, numa turma com 12 alunos em que havia faltas constantes, por um lado não permitiam que houvesse grandes filas de espera e os alunos acabavam por passar na situação de exercício mais vezes, mas por outro lado, os alunos não só não tinham acesso a um tempo de descanso adequado entre repetições, mas também rapidamente esgotavam a sua concentração e motivação para a tarefa.

Não só eram poucos alunos, mas também apresentavam níveis de competência muito diferentes entre si, o que muitas vezes dificultou no próprio processo de formação de grupos. Quando quis trabalhar com grupos de nível homogéneo por exemplo, tive de dividir a turma em três (um grupo de alunos que se encontrava a trabalhar na conquista do nível elementar, um grupo de alunos que estava a consolidar um nível introdutório e um terceiro grupo que ainda não possuía esse primeiro nível). O problema, neste caso, prendia-se no facto de tanto o grupo mais avançado como o grupo mais fraco serem constituídos por apenas três elementos cada um. Assim, com apenas três alunos, não era possível garantir as situações de aprendizagem que estes necessitavam. Alterando a estratégia para englobar grupos de nível heterogéneo, consegui garantir uma constituição mais apropriada de cada grupo. Mesmo ciente das desvantagens que este tipo de estratégia acarreta, como uma menor taxa de participação e de sucesso para os alunos com maiores dificuldades (Ward et al., 2018), senti que neste contexto, com esta turma específica, estava quase forçado a utilizar este tipo de estratégia. Eventualmente, depois de várias tentativas com estratégias e grupos diferentes, consegui chegar a uma organização da turma que permitia um bom funcionamento da aula, optando por utilizar maioritariamente situações com grupos heterogéneos e revertendo para situações de grupos homogéneos para trabalhos mais específicos.

Estas dificuldades organizacionais, no entanto, não se encerravam por aqui. A dicotomia entre as aulas de cinquenta e cem minutos foi outra questão que necessitou de uma atenção especial quando planeava as aulas. Por um lado, sendo já difícil manter a motivação dos alunos durante as aulas de curta duração, as aulas mais compridas só exacerbavam esta situação. Por outro, o número reduzido de alunos fazia com que a estratégia de utilizar várias estações de trabalho sobre matérias diferentes (correspondendo às necessidades individuais dos alunos e à diferenciação do ensino) não fosse, muitas vezes, viável. Para estas dificuldades, a estratégia adotada foi uma divisão não oficial destas aulas de cem minutos em duas partes de cinquenta. Esta divisão permitiu focar cada parte da aula numa matéria específica (atendo às necessidades específicas de grupos de alunos) e, ao mesmo tempo, a pequena pausa que realizava a meio da aula para a mudança de matérias possibilitava aos alunos alguns minutos de descanso que funcionavam também para restabelecer a sua motivação e concentração.

A dimensão do clima relacional revelou ser algo delicadamente equilibrado para este grupo de alunos. Consegui perceber rapidamente que, quando os deixava escolher, os grupos que se formavam eram sempre os mesmos. Ao questionar a professora orientadora e procurando o estudo de turma realizado no ano anterior, descobri que existiam entre alguns alunos, algumas incompatibilidades que já traziam do ano passado. A primeira estratégia que tentei utilizar para lidar com esta questão foi tentar que estes alunos ficassem em grupos separados. Esta estratégia funcionou apenas temporariamente pois, quando abordávamos matérias de jogos coletivos, o número reduzido de alunos não permitia que estes alunos estivessem separados. Assim, de forma a permitir que o clima da aula se mantivesse positivo, decidi que uma conversa sincera com os alunos seria necessária. Nessa conversa apelei a que, não havendo a possibilidade de sermos todos melhores amigos, a necessidade de sermos capazes de trabalhar em conjunto, mesmo com pessoas que não gostamos, vai ser real durante o ano letivo, e mesmo noutras circunstâncias das suas vidas. Comprometi-me com estes alunos a, quando possível, deixá-los trabalhar em grupos separados, mas, quando necessário, teriam de ser capazes de trabalhar em conjunto. Esta estratégia resultou com vários graus de sucesso ao longo do ano e, apesar de não ter resolvido os conflitos existentes entre os alunos (aparecendo estes bem claros no estudo sociométrico realizado), permitiu sempre a manutenção de um clima positivo dentro da turma que possibilitasse o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda nesta dimensão outra dificuldade que se apresentou foi a minha relação com os alunos. Eu próprio não tenho uma personalidade fácil. Sendo uma pessoa reservada e com alguma dificuldade em me expor, particularmente com alguns alunos tive maiores

dificuldades em criar uma relação de proximidade. Esta dificuldade, apesar de ser algo transversal a toda a minha atuação na escola, não teve a mesma repercussão em todas as relações que mantive. Por exemplo, na minha ação dentro do DE (algo que irei abordar mais à frente), esta dificuldade foi pouco pronunciada. De qualquer forma, este meu bloqueio é algo que tem vindo a ser continuamente trabalhado e assim terá de continuar a ser. Não é algo que considere que algum dia estará completamente resolvido, mas é algo que acredito conseguir colmatar com trabalho propositado e consciente.

A disciplina era algo que, no começo do ano me causava alguma ansiedade. Como Shoval et al. (2010) identificaram, a capacidade para lidar com problemas de disciplina é algo que assombra o pensamento dos estagiários durante a sua integração no sistema de ensino. Sem saber que tipo de turma me esperava, as histórias de comportamentos desviantes que todos ouvimos combinadas com as minhas próprias experiências do tempo de aluno causavam-me algum nervosismo. Felizmente, se uma turma com 12 alunos me dificultou em vários aspetos, havia de me facilitar neste. Não só o número reduzido de alunos me permitiu estar mais atento a brincadeiras e comportamentos fora da tarefa, estes alunos não foram, de maneira alguma, alunos com comportamentos problemáticos. Fora a ocasional brincadeira que merecia uma chamada de atenção ou o aluno que não queria fazer aula, a disciplina foi algo que esteve assegurado durante todo o ano letivo. A oportunidade para experienciar o oposto apresentou-se, no entanto, durante a semana do professor a tempo inteiro (PTI) que mais à frente vou explorar.

A instrução foi a dimensão que menos problemas me trouxe durante o ano. Ainda assim, algumas dificuldades foram identificadas ao longo do ano. Na tentativa de reduzir o tempo passado em instrução, caí no erro de, a início, a realizar com pouca especificidade. Assim, foi tarefa minha certificar-me de que conseguia incluir as informações importantes como os critérios de êxito ou componentes críticas nestes momentos, sem os prolongar em demasia. Para além disso, senti a necessidade de adaptar o meu discurso a uma linguagem que os alunos facilmente entendessem. No final do ano, com uma linguagem adaptada à turma, havia ainda situações onde poderia ter sido mais específico na minha instrução. Esta é uma das dificuldades que terei de manter em pensamento e, até ser algo que saia naturalmente no meu discurso, tenho de me manter atento. Ao mesmo tempo, a contínua aprendizagem de cada matéria específica do currículo deverá também ajudar neste ponto, na medida em que me permitirá identificar com mais facilidade os critérios de êxito e componentes críticas.

O *feedback* pedagógico, definido como “a reação do professor à prestação motora do aluno com o objetivo de proporcionar uma informação sobre a sua qualidade” (Martins et al., 2017) é uma ferramenta responsável por grande parte da avaliação formativa de carácter persistente e foi algo que precisei de praticar ao longo do ano. Esta habilidade de recolher informações, escolher a mais pertinente e rapidamente atuar sobre ela é algo que, na minha opinião, se desenvolve não só através da experiência do professor, mas também aliada a um melhor conhecimento dos alunos e das matérias ao longo do ano.

Da mesma maneira que todos os alunos experienciam a aprendizagem de forma ligeiramente diferente (Teixeira & Ghedin, 2022), *feedbacks* diferentes (em objetivo, forma, direção, valor, referencial e apropriação) provocam respostas diferenciadas que podem ser mais ou menos, eficazes. Assim, cabe ao professor compreender e saber adaptar a sua ação para refletir estas necessidades dos alunos e, para isso, é fundamental realizarmos o fecho do ciclo de *feedback*. Consistindo numa segunda observação do aluno, após receber o *feedback*, este fecho do ciclo tem como objetivo principal perceber se existiu uma mudança de comportamento no aluno de acordo com a correção que lhe foi feita.

Durante o EP, as dificuldades relativas ao *feedback* foram se apresentando. No início do ano, apesar de utilizar esta ferramenta, precisei de fazer um esforço consciente para aumentar a sua frequência e para realizar o fecho do ciclo. De forma a tentar melhorar a eficácia das minhas intervenções procurei então não só ter uma atenção redobrada a esses aspetos quando observava outras aulas, mas também aprofundar o meu conhecimento das matérias que estava a lecionar. Este conhecimento mais aprofundado das matérias permitiu-me melhorar na identificação dos erros críticos e que necessitam de atenção primeiro. Para além disso, uma estratégia que utilizei com algum sucesso envolveu uma tentativa de prever as dificuldades dos alunos logo no momento da planificação da aula. Assim, identificando o que são os erros mais comuns em cada tarefa, foi possível planejar com antecedência o *feedback* a utilizar. Esta estratégia permitiu melhorar o *timing* do *feedback* e reduzir também a quantidade de intervenções que ficavam por fazer.

Com o passar das semanas, utilizando diferentes tipos de *feedback*, comecei a conhecer os alunos e tentar adaptar as intervenções a cada um. Neste momento, percebi que algumas dimensões do *feedback* me eram de mais natural utilização que outras. Por exemplo, em relação à direção, tive alguma dificuldade durante o ano em utilizar intervenções dirigidas à classe preferindo muitas vezes uma dimensão mais individual ou de grupo. Para estes casos, a estratégia utilizada consistiu na identificação precoce destas

dificuldades e num esforço redobrado para a utilização de um *feedback* variado e que conseguisse alavancar todas as suas dimensões.

Olhando para tudo o que foi feito e tudo o que se passou, sinto que a minha atual capacidade de fornecer *feedback* de qualidade é um processo em desenvolvimento e continua a necessitar de ser trabalhado. Acreditando que mais experiência irá ser fundamental neste processo, devo continuar a praticar este aspeto de forma consciente e espero conseguir continuar a utilizar a observação de outras aulas para perceber as estratégias que outros professores utilizam para melhorarem a qualidade das suas intervenções.

5.2.3 Avaliação

O conceito da avaliação, evoluindo em paralelo com os objetivos da escola na sociedade, deve hoje assumir um novo papel. “*Ao focar a sua atenção na aprendizagem, assume como propósito providenciar o suporte e orientação para o ensino e regular os processos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso de todos*”(Araújo, 2017). Assim, e apesar da classificação continuar a ser um aspeto importante, a avaliação precisa de ir para além dessa tarefa. Assumindo um papel contínuo de passagem de informação, deve providenciar orientação para o ensino de forma a potenciar o sucesso da aprendizagem.

Independentemente da função da avaliação, duas tarefas terão sempre de ser cumpridas: a recolha de informações e a utilização dessas informações numa tomada de decisão. Assim, sendo esta recolha de informações a base para qualquer processo avaliativo, determinar quais informações queremos recolher e como o vamos fazer foi uma das grandes primeiras tarefas do EP. Para isso, utilizando as aprendizagens essenciais e alguns documentos de registo produzidos em anos anteriores, elaboramos um documento que incluía os objetivos e os critérios de avaliação para cada matéria que vamos abordar. Este documento foi utilizado durante todo o ano, sendo atualizado com novas informações sempre que necessário, e permitindo um olhar mais informado e claro sobre a avaliação dos alunos.

Com um foco especial na utilização de práticas de avaliação formativa, foi sempre uma prioridade para mim que os alunos conhecessem o ponto em que se encontram no processo de aprendizagem e que, por necessidade, sejam conhecedores dos objetivos que precisam de alcançar e como funciona o processo avaliativo. Para que isto fosse possível, para além dos *feedbacks* fornecidos durante as aulas e as conversas informais que

consegui ter com os alunos no final das mesmas, fiz questão de utilizar um dia chuvoso, no final de fevereiro, que impossibilitou a nossa aula habitual para organizar uma sessão de esclarecimento com todos os alunos da turma com o objetivo de, no final daquela hora, os alunos não só saberem sem dúvidas como funciona a avaliação sumativa da disciplina, mas também conseguirem formular objetivos individuais que eles próprios acham que conseguem atingir. Acredito que, nesta tarefa, o papel do professor deva passar por orientar os alunos, levando-os a realizar uma autoavaliação verdadeira das suas capacidades enquadradas nas aprendizagens essenciais. Só assim estes estarão em condições para projetar, com base na sua própria experiência da disciplina, que objetivos acham que conseguem atingir no espaço de tempo disponível. Esta atividade cumpriu com os objetivos que eu tinha proposto, havendo, a partir desse momento uma alteração não na frequência com que os alunos me faziam perguntas sobre a sua avaliação, mas na formulação dessas perguntas. Alterações de “como faço para ter 14?” para “o que me falta para o nível elementar em badminton?” demonstraram uma noção aprimorada da avaliação e, ao mesmo tempo, que estes alunos conseguiram formular objetivos específicos para si próprios. Para estas questões, remetendo novamente para a ficha de registo que criámos como núcleo de estágio e que usamos ao longo de todo o ano, foi fácil responder a estes alunos com critérios e objetivos específicos que estes precisariam de atingir.

Estas práticas de constante recolha e retorno de informações não são só indispensáveis para a avaliação formativa, mas também apresentam uma grande ajuda nos momentos de avaliação sumativa. Nestes momentos, as informações que necessitamos para a atribuição das classificações já estão recolhidas porque o fomos fazendo em todos os momentos do ano. Assim, esta avaliação pode resumir-se a um cálculo matemático que cruza as aprendizagens dos alunos e os critérios de avaliação definidos pela escola e grupo de Educação Física. Para este ano, ficou definido em reunião de Conselho Pedagógico que a classificação dos alunos será calculada com base em três dimensões: Conhecimentos e Capacidades, Comunicação, Colaboração. Em reunião com o grupo de Educação Física, com o conhecimento de que as aprendizagens essenciais já contemplam em si a Comunicação e a Colaboração, mas tendo de respeitar o definido pelo Conselho Pedagógico, tivemos de aceitar a dupla cotação destes itens. Numa tentativa de minimizar esta questão, definimos as percentagens em 85% para os Conhecimentos e Capacidades, 10% para a Colaboração e 5% para a Comunicação.

A maior fatia desta avaliação, relativa aos Conhecimentos e Capacidades, correspondeu a um cruzamento entre os níveis atingidos pelos alunos nas aprendizagens essenciais os níveis de desempenho presentes na Figura 2.

	18 a 20 valores/MB	14 a 17 valores/B	10 a 13 valores/SUF	8 e 9 valores/INS	1 a 7 valores/MI
Crit. Trans.	CONHECIMENTOS E CAPACIDADES – 85%				
ÁREA	Atividades Físicas				
10º ANO	Níveis: 3 Introdução + 3 Elementar	Níveis: 4 Introdução + 2 Elementar	Níveis: 5 Introdução + 1 Elementar	Níveis: 5 Introdução	Não cumpre intervalo seguinte
11º ANO	Níveis: 2 Introdução + 4 Elementar	Níveis: 3 Introdução + 3 Elementar	Níveis: 4 Introdução + 2 Elementar	Níveis: 5 Introdução + 1 Elementar	Não cumpre intervalo seguinte
12º ANO	Níveis: 1 Introdução + 5 Elementar	Níveis: 2 Introdução + 4 Elementar	Níveis: 3 Introdução + 3 Elementar	Níveis: 5 Introdução + 1 Elementar	Não cumpre intervalo seguinte
ÁREA	Aptidão Física				
10.º, 11.º e 12.º ANOS	Dentro da Zona Saudável de Aptidão Física	Dentro da Zona Saudável de Aptidão Física	Dentro da Zona Saudável de Aptidão Física	Fora da Zona Saudável de Aptidão Física – evolui	Fora da Zona Saudável de Aptidão Física
ÁREA	Conhecimentos				
10.º, 11.º e 12.º ANOS	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Muito Insuficiente
Crit. Trans.	COMUNICAÇÃO – 5%				
10.º, 11.º e 12.º ANOS	• Cumpre sempre ou quase sempre e com correção e oportunidade com os critérios específicos	• Cumpre a maioria das vezes com correção e oportunidade com os critérios específicos	• Cumpre de forma irregular e nem sempre com correção e oportunidade com os critérios específicos	• Não cumpre com frequência com os critérios específicos	• Não cumpre sistematicamente com os critérios específicos
Crit. Trans.	COLABORAÇÃO – 10%				
10.º, 11.º e 12.º ANOS	• Cumpre sempre ou quase sempre e com correção e oportunidade com os critérios específicos	• Cumpre a maioria das vezes com correção e oportunidade com os critérios específicos	• Cumpre de forma irregular e nem sempre com correção e oportunidade com os critérios específicos	• Não cumpre com frequência com os critérios específicos	• Não cumpre sistematicamente com os critérios específicos

Figura 2 - Níveis de desempenho aplicados na EBSC para a disciplina de EF no ano letivo 2023/2024

Estes momentos de avaliação sumativa foram algo frustrantes ao longo do ano. Sabendo que, quando realizamos estes balanços das aprendizagens é imperial usarmos referenciais criteriosais (Araújo, 2017), foi um choque de realidades quando isso não acontecia. Mesmo atendendo a que sempre existirá algum nível de subjetividade no momento da avaliação, sempre tive a ideia de querer ser o mais rigoroso possível para reduzir alguma injustiça no processo. Ao longo do ano, confrontando a minha visão com a dos outros professores da escola, tentei perceber as razões que os levavam a fugir um pouco desta avaliação puramente criterial. Neste ponto, mais uma vez surgiu uma separação entre aquilo que consideramos tecnicamente correto e o que na realidade se pratica nas escolas. A impossibilidade de existir uma avaliação em Educação Física 100% rigorosa, juntamente com a implementação, por parte da escola, de critérios de avaliação mais acessíveis tem vindo a criar uma inflação nas classificações dos alunos que os tende a juntar nos patamares mais elevados. Para além disso a adoção por parte da escola de metas de sucesso e qualidade do sucesso, para cada ano letivo, com base nos resultados do ano anterior, com o objetivo de monitorizar os resultados escolares e definir metas para o PEA foi algo que potencialmente afetou as práticas avaliativas dos professores. Estes, pressionados para que de ano para ano se melhorem estes indicadores, sentem que a sua qualidade como profissionais está a ser julgada através destes resultados e ficam assim mais dispostos a inflacionar as notas dos alunos de forma a protegerem a sua prática. Na minha opinião, a classificação dos alunos no final do ano (obtida de referenciais criteriosais) não deve ser vista como indicador da qualidade do professor ou de sucesso da aprendizagem, tendo sido mais pertinente para este fim a utilização de um referencial ipsativo onde acredito ser possível obter uma ideia mais aproximada dos níveis de sucesso da escola e dos professores.

Para este ano a possibilidade de ser rigoroso na atribuição das classificações não deixou de existir, mas fazer isso, principalmente naquelas turmas do ensino secundário, seria deixar aqueles alunos numa situação desvantajosa para com os seus pares de outras turmas cujos professores não sentiram essa necessidade. Assim, no final do ano, as classificações que propus para os alunos não foram baseadas completamente num referencial criterioso, mas sim num balanço entre tudo o que o aluno adquiriu e a progressão que teve ao longo do ano.

Para este problema ainda não fui capaz de perceber uma solução. Talvez por ainda ter pouco tempo de prática e não ter uma identidade profissional bem desenvolvida este tema esteja a ser mais difícil de resolver. Para além disso, não conseguindo definir com certeza a minha orientação educacional, como referenciada no trabalho de Crum (1993), não é algo que preveja resolver rapidamente. Embora gostasse que a avaliação sumativa pudesse ser um processo completamente objetivo e, ao mesmo tempo acreditando que a liberdade que cada escola tem para ajustar os currículos à sua realidade é algo enriquecedor para o sistema de educação, não consigo, neste momento, ver o caminho para que isso tenha condições para acontecer.

5.3 Processos de reflexão e outras atividades do estágio pedagógico

Ser professor é uma profissão complexa e o desenvolvimento de uma identidade profissional não é algo que se faça apenas e pontualmente através de um curso superior e, para além disso, são necessárias experiências obtidas diária e continuamente ao longo da vida (Pedro & Melo, 2021). Esse desenvolvimento engloba *“um processo considerado evolutivo de progresso de conhecimentos, de competências e de faculdades, tanto pessoais como profissionais, através das ações reflexivas que se traduzam na melhoria da qualidade de ensino”* (Magaissa & Bonifácio, 2025). Assim, na perspetiva de potenciar o desenvolvimento profissional durante o EP, todo este processo (e grande parte do trabalho escolar) gira à volta de um ciclo infinito entre ação e reflexão.

De carácter diário e persistente durante todo o processo de estágio tanto as autoscopias realizadas sobre as aulas que lecionei como a observação das aulas lecionadas por outros professores são exemplos de tarefas que exigiram uma reflexão sobre o que fiz (ou vi fazer). As autoscopias, por um lado, tinham como objetivo principal identificar os aspetos que correram bem e aqueles que podiam ser melhorados de uma determinada aula. Estes documentos, que normalmente eram precedidos na sua realização por uma reunião informal com a professora orientadora e o meu colega

estagiário, serviram para identificar as várias dificuldades ao longo do ano. Estas dificuldades, que mais tarde viriam a integrar o PIF e que fui expondo ao longo deste relatório, eram acompanhadas de um plano de resolução de forma a serem trabalhadas. Para além disso, este processo foi também importante no desenvolvimento da minha autoconfiança como profissional. A possibilidade de discutir aquilo que fiz e que pretendia fazer e, conseqüentemente, receber um *feedback* sobre isso foi algo que me garantiu confiança em muitos momentos durante o EP. Estas dinâmicas são algo que pretendo manter no futuro e, havendo essa possibilidade, espero atuar enquadrado num grupo de professores que partilhem desta visão.

No sentido de formar professores versáteis, capacitados com um conhecimento eclético sobre a disciplina que lecionam, providenciar uma grande variedade de experiências distintas é uma prioridade para o EP. Assim, para aproximar os estagiários da carga horária de um professor, é esperado que estes desempenhem o papel de professor a tempo inteiro durante uma semana. Durante esta semana PTI, para além do 11ºB, estive encarregue de planear e lecionar as aulas do 5ºB, 6ºE, 9ºE e 9ºF tendo tido a oportunidade de escolher as turmas com base num conjunto de critérios: a compatibilidade de horários das turmas com o da minha turma original; a obrigatoriedade de lecionar todas as aulas da semana correspondentes às turmas escolhidas; a preferência por turmas de vários ciclos de ensino; a concordância dos professores titulares em que eu leccione as suas aulas.

Com estes requisitos cumpridos, a semana PTI iniciou-se então com uma aula do 5ºB. Esta primeira aula serviu logo para salientar alguns aspetos que, devido a estar habituado a uma turma com poucos alunos e com um nível de maturidade já mais elevado, não tinha tão presentes na minha cabeça. Neste nível de ensino é imperial o professor posicionar-se de forma a conseguir ter um controlo total sobre todos os alunos. Não havendo espaço para o professor virar as costas aos alunos, tanto a sua postura em aula como os deslocamentos que este realiza pelo espaço têm de ser muito bem deliberados. Acrescentando a isso, senti que neste nível de ensino o papel mediador do professor esteve mais presente que nunca, tendo constantemente de resolver discussões entre os alunos.

Com a passagem para o 6ºE, confesso que não esperava notar uma grande diferença em relação aos mais novos. A realidade, no entanto, mostrou-se ser outra e, apesar de se manter a necessidade de manter o controlo de todos os alunos, o número de birras e discussões entre alunos diminuiu drasticamente. Para esta turma, o planeamento

que foi acordado com o professor envolvia a introdução da patinagem para metade da turma e continuação do trabalho de ginástica acrobática para a outra metade. Este planeamento, não fosse a presença de dois professores em aula (eu e o professor titular da turma), não me pareceu ser o mais indicado visto que ambas as atividades propostas necessitavam de uma forte presença do professor (principalmente por questões de segurança).

Subindo para o 9º ano, um aspeto que imediatamente se destacou foram as rotinas organizativas que o professor titular tinha implementado desde o início do ano. Sem necessitar de dizer nada, os alunos entravam no ginásio, arrumavam as suas coisas e sentavam-se todos juntos num local combinado aguardando as ordens do professor. Se as turmas do 5º ano encarnavam o caos, em ambas as turmas do 9º ano a ordem reinava suprema. Estas rotinas combinadas, como exposto por Martins et al. (2017), são fundamentais para que o professor consiga maximizar o tempo que os alunos passam em aprendizagem.

Ao longo da semana, ao retornar a estas turmas, foi possível trabalhar as dificuldades que senti, recebendo *feedback* dos professores titulares e experimentando várias estratégias que estes foram sugerindo de como lidar com os seus respetivos anos de ensino. Para o 5º ano, o professor sugeriu que tentasse realizar um maior número de tarefas de menor duração para tentar manter a atenção dos alunos durante mais tempo e diminuir os comportamentos fora da tarefa. Esta estratégia, em junção com uma atenção redobrada ao meu posicionamento, resultou numa melhoria do comportamento geral da turma, mas mesmo assim, comportamentos fora da tarefa foram algo que continuou a acontecer. Para o futuro, não estando habituado a lidar com alunos destas idades, preciso de continuar a procura por soluções que me permitam manter os alunos motivados e concentrados nas tarefas.

No final desta semana, foi interessante experienciar as estratégias que diferentes professores utilizam para controlo e organização das suas turmas. A existência de uma rotina de organização bem definida no 9º ano permitiu que, mesmo nunca tendo estado em contato com as turmas até esse ponto, fosse fácil e rápida a sua organização. Por outro lado, a turma do 5º ano, onde essas rotinas não existiam, foi a amostra definitiva dos problemas que dessa falha podem surgir. Assim, é com a maior urgência que devo tentar definir, desde o primeiro dia, este tipo de estratégias para todas as minhas futuras turmas.

Para além da semana PTI, está também incluída na visão do estágio a experiência que é lecionar aulas do 1º ciclo. Para isso, com a ajuda da Prof. Vanda, foi

possível organizar essas sessões no Externato Florinda Leal. No meu caso, tive a oportunidade de lecionar duas sessões sendo a primeira a uma turma do 2º ano e a segunda a uma turma do pré-escolar, com alunos de 4 anos. Esta atividade, das mais instantâneas de todo o EP, foi tão breve que se tornou difícil chegar a algum tipo de conclusão. Apesar disso, estas 2 horas que passei a acompanhar estas crianças não foram de todo desperdiçadas. Em primeiro lugar, planejar estas duas aulas exigiu que me familiarizasse com os objetivos da educação física para estes ciclos. Com contornos mais virados para o desenvolvimento de habilidades fundamentais (correr, saltar, agarrar, lançar, etc.) estes programas zelam pelo desenvolvimento multilateral das crianças sendo a sua principal exigência a *“continuidade e a regularidade de atividade física adequada, pedagogicamente orientada pelo seu professor”* (Direção-Geral da Educação, 2025). Ainda assim, tendo esta experiência sido realizada já no final de maio, esta tarefa foi algo que não me foi tão natural como esperava. Talvez por ter passado os meses anteriores a planejar atividade para alunos que se encontram no extremo oposto do sistema de ensino, esta mudança de paradigma foi algo em que senti certa dificuldade. Para além disso, toda esta mudança de mentalidades e maturidades não foi algo em que me senti muito à vontade. Ainda assim, este trabalho realizado com alunos mais novos é algo que acredito ser importante, que aprecio e que me interessa. Nesse seguimento, identifico esta área como uma na qual pretendo continuar a investir, especificamente expandindo o meu repertório de atividades para estes níveis de ensino e desenvolvendo as minhas capacidades relacionais com os alunos.

6. Desporto Escolar

O desporto escolar consiste numa oferta de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo, desenvolvendo as suas atividade nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nas escolas do ensino secundário (Direção Geral de Educação, 2025).

Estes tempos, requisitando um conjunto de competências semelhante às aulas de Educação Física, são organizados e implementados pelos professores desta disciplina. Assim, como parte integrante do EP, tive a oportunidade de planear e orientar as atividades de um grupo equipa do desporto escolar.

A oferta na EBSC para este ano foi variada e consistiu em cinco modalidades: Voleibol, Padel, Surf, Canoagem e Vela. Tirando proveito da sua localização e proximidade da costa, a EBSC ofereceu várias modalidades que não integram no seu currículo de EF de forma a proporcionar experiências desportivas mais abrangentes aos seus alunos. Para além destas modalidades, a escola ofereceu também um grupo de DE Sobre Rodas.

Sendo uma modalidade onde já possuía alguma experiência, voluntariei-me para coadjuvar o grupo-equipa de voleibol em conjunto com a professora orientadora da escola. Para além disso, numa tentativa de ganhar novos conhecimentos e angariar novas experiências, participei também nos núcleos de Surf e Padel. Nestes grupos, apesar de não me envolver em tarefas de planeamento e gestão dos treinos, foi possível obter conhecimentos não só sobre estas tarefas, mas também sobre as modalidades em si. Especificamente no núcleo de Surf, sem qualquer formação relativa a essa modalidade, a minha participação foi uma mais-valia para a minha formação. Especialmente quando se trata de uma modalidade fora do contexto escolar, praticada num ambiente inerentemente perigoso, este ano serviu para me familiarizar com procedimentos de segurança e algumas bases de planeamento e gestão específicas. Neste momento, não possuindo nenhum conhecimento aprofundado de Surf, e não me sentindo nada confortável para lecionar a modalidade, sinto que seria capaz de garantir uma introdução em segurança a este desporto ou colaborar com outro professor mais experiente na formação de um grupo de DE. Para o futuro espero encontrar mais formações nesta área pois, sendo algo que me pode ser atribuído e porque também acabei por desenvolver algum gosto, não me importaria nada de lecionar. Já no Padel, para além de me familiarizar com uma modalidade que nunca tinha experimentado, foi bom perceber como planear estas sessões

e criar algum repertório de exercícios que podem ser utilizados para trabalhar habilidades específicas.

O núcleo de desporto escolar de voleibol possui já alguma antiguidade na EBSC e a professora orientadora tem gerido este núcleo de forma que o grupo tenha alguma continuidade de um ano para o outro. Para este ano o grupo-equipa foi masculino e do escalão juvenil. Esta escolha foi baseada nos alunos que estavam inscritos no núcleo e também como recompensa para aqueles rapazes que, no ano anterior, frequentaram durante todo o ano os treinos sendo que o grupo-equipa era feminino. Mesmo sem a possibilidade de competir, estes alunos comprometeram-se a ajudar as colegas na sua evolução e participaram ativamente para o núcleo merecendo assim a oportunidade desta inversão de papéis.

Para além dos alunos que compuseram o grupo-equipa, o núcleo integrou várias alunas que mostraram interesse em continuar a sua participação do ano passado. Estas alunas foram mais tarde indicadas para realizarem as formações de arbitragem de forma a conseguirem participar nos momentos competitivos.

Para aquele ano, o núcleo treinava duas vezes por semana: um primeiro treino à terça-feira entre as 17h30 e 19h e um segundo que aconteceu à sexta-feira entre as 14h e as 16h. o espaço disponível para estas sessões era o pavilhão da escola e o material era o mesmo de que usufruíamos durante as aulas de EF.

Nos primeiros treinos fomos confrontados com uma quantidade de alunos completamente inesperada. Com alunos que abrangiam todos os anos de escolaridade, tivemos de rapidamente criar uma divisão por escalões que permitiu que todos participassem. Esta situação não era, no entanto, sustentável, não só devido às necessidades de material e espaço que não conseguíamos cumprir, mas também pela disparidade de idades e competências entre os alunos. Esta situação criou a oportunidade para o núcleo de estágio desenvolver o seu projeto BeActive. Este projeto será explorado mais à frente neste relatório, mas por enquanto, esta nova oferta permitiu que os alunos não pertencentes ao escalão de juvenis pudessem continuar a sua participação em atividades físicas e desportivas sem comprometer o trabalho do núcleo de voleibol.

Aproveitando o conhecimento prévio do grupo, a professora orientadora assumiu a condução dos primeiros treinos. Assim, fiquei livre para realizar uma observação e avaliação inicial de forma a conseguir planear atividades adequadas para o nível do grupo. Utilizando a minha experiência prévia com a modalidade, gradualmente fui tomando as

rédeas dos treinos e, ao final de poucas semanas comecei autonomamente a planear e aplicar as sessões.

Ao nível do planeamento tentei definir objetivos a curto, médio e longo prazo. Devido à familiarização do grupo com a modalidade, estes objetivos foram algo que, na maioria dos casos, transcendia já a exigência e complexidade produzidas pelas aprendizagens essenciais. Neste ponto, não fosse o voleibol a minha modalidade de especialização, não estaria à partida em condições de ensinar algo de novo a estes alunos e teria de procurar formação adicional de forma a conseguir acompanhar o grupo. Olhando para o futuro, e na inevitabilidade de assumir grupos do Desporto Escolar que não sejam da modalidade de voleibol, sinto agora mais que nunca a necessidade de procurar formação que vá para além das aprendizagens essenciais. Grande parte dos treinos realizados ao longo do ano assumiram uma lógica comum. Começamos por um aquecimento formal, realizamos um ou dois exercícios de carácter mais técnico com o objetivo de trabalhar alguma habilidade específica e fechamos a sessão com um jogo de contornos formais. Este tipo de organização permitiu criar uma rotina com os alunos e utilizar o tempo que tínhamos disponível de forma mais eficaz. A realização do jogo no final de cada treino permitia também identificar fragilidades técnicas e táticas que, quando identificadas, guiavam o planeamento dos treinos seguintes. Este ciclo de recolha de informação e planeamento foi algo utilizado não só no DE mas também nas aulas lecionadas e permitiu com que os treinos e as aulas fossem sempre planeados em função das dificuldades dos alunos.

Quanto ao carácter competitivo do Desporto Escolar, foi possível participar no planeamento, organização e implementação destas competições, tendo também assumido autonomamente a gestão da equipa nos momentos competitivos. Para este ano, em reunião com os professores responsáveis pelos grupos-equipa do nosso grupo, conseguimos com que um dos encontros fosse realizado na nossa escola. Assim, para além de conseguir ter a experiência tradicional do acompanhamento da equipa nas competições, houve a oportunidade de participar nas tarefas relacionadas com a organização de um evento deste tipo. Esta tarefa foi valiosa para trabalhar não só a minha capacidade de idealização e planeamento, mas também a gestão de recursos materiais e pessoal envolvidos. Para além disso, durante o ano foi possível organizarmos jogos-treino com a equipa pertencente à escola de Alvide. Estes momentos foram importantes para expor a equipa a momentos simulados de competição de forma a, não só identificar as nossas dificuldades individuais e coletivas, mas também aclimatizar os alunos à pressão de um ambiente competitivo.

Adicionalmente, aproveitando a minha formação anterior na área de informática, decidi que seria boa ideia realizar a gravação em vídeo dos momentos competitivos que tivemos, de forma a realizar uma análise de jogo. Esta análise permitiu identificar falhas individuais e coletivas que foram posteriormente tidas em conta para o planeamento das sessões de treino.

Por último, enquadrando a minha participação neste grupo na grande experiência que foi o ano de estágio, consigo hoje perceber não só a importância que estas atividades têm dentro da comunidade escolar, mas também o quão motivador e transformador foi para mim poder participar de forma ativa nestes momentos. Neste momento, refletindo sobre o que fui sentindo ao longo do ano, de entre todas as dificuldades e frustrações que se foram apresentando, as sessões do DE sempre foram algo que repôs a minha motivação e força para continuar o trabalho que estava a realizar. E se na altura não tive a capacidade de perceber o porquê, hoje, depois de refletir sobre isso, sinto que a grande diferença esteve no ambiente que consegui criar com o grupo. Ao contrário daquilo que senti durante as aulas de EF que lecionei, durante os treinos do DE percebi que partilhava os objetivos de todos os alunos que ali estavam. Que o grupo se formou sustentado num gosto comum pela modalidade e pela atividade física. Ninguém estava ali contrariado ou por obrigação e isso era perceptível pelo clima que se criava nos treinos.

Por outro lado, quando lecionava as aulas à minha turma, o *feedback* que recebia de grande parte deles era que, havendo opção, eles não estariam ali. Apesar de ter conseguido conquistar a sua confiança e de conseguir sem grande dificuldade que eles realizassem as atividades propostas, sinto que os nossos objetivos nunca estiveram verdadeiramente alinhados e que não consegui que eles partilhassem do meu gosto e vontade de ali estar. Esta situação foi algo que lentamente foi consumindo a minha motivação tendo até sido apontado pelas professoras orientadoras que reportaram uma atitude “mais apagada” da minha parte. No futuro, a minha resistência a este tipo de situações é algo que preciso de melhorar e, não reconhecendo neste momento a solução, acredito que a partilha de experiências com professores mais experientes irá ser uma grande mais-valia.

6.1 Projeto BeActive

Como referi no ponto anterior, o problema impulsionador do projeto BeActive apresentou-se quando iniciamos os treinos do DE. Nesse momento, a quantidade de alunos que se apresentaram para participar neste núcleo foi completamente inesperada e não era de todo possível o bom funcionamento do núcleo com tantos alunos. Assim, de

forma a garantir o bom funcionamento do núcleo de voleibol foi necessário filtrar os alunos que viriam a ser inscritos no grupo-equipa.

O projeto BeActive posicionou-se então como alternativa para todos os alunos que não tiveram oportunidade de participar nos núcleos do DE e que demonstravam vontade de participar neste tipo de atividades. Com o objetivo principal de oferecer aos alunos a possibilidade de participarem em atividades físicas e desportivas para além das aulas de EF, o projeto garantiu 2 sessões semanais para um total de 3 horas por semana de atividade extra durante todo o ano letivo. Para além deste objetivo, o projeto propôs-se a receber qualquer aluno que, por sua própria autonomia ou por indicação do seu professor de EF, quisesse receber um apoio extra sobre as matérias de Educação Física. Estes objetivos foram de grande relevância para a disciplina sendo que a escola não disponibilizava momentos complementares de apoio às aprendizagens de EF. Assim, fornecendo uma formação contínua e variada ao longo de todo o ano letivo, o projeto posicionou-se de forma a complementar as necessidades da disciplina e da comunidade escolar.

Como a maioria dos alunos que inicialmente se inscreveram para este projeto mostravam um interesse particular na modalidade de voleibol, organizamos as sessões de forma que na primeira sessão da semana conseguíssemos realizar uma variedade de atividades (desde patinagem à escalada), dependendo também do espaço que tínhamos disponível, e a segunda mais focada então para o voleibol. Esta estratégia permitiu conciliar os interesses pré-existentes dos alunos com o nosso interesse em fornecer-lhes novas e diferentes experiências e resultou não só num aumento do número de participantes ao longo do ano, mas também num bom clima entre os participantes e os professores.

Olhando para o que foi feito, acredito que termos optado por um planeamento das atividades com espaço para os alunos decidirem o que queriam experimentar e praticar foi uma mais-valia para o projeto. Assim, com 2 ou 3 atividades a decorrer em simultâneo sobre matérias distintas, os alunos escolhiam o que mais gostariam de fazer e, apesar de estarmos atentos e os incentivarmos a experimentarem de tudo um pouco, estes teriam sempre outras atividades de reserva caso preferissem fazer outra coisa. Esta estratégia, dando mais trabalho e exigindo mais atenção da nossa parte, foi algo que os alunos sempre apreciaram. O BeActive funcionou durante todo o ano letivo e conseguimos perceber o quanto os alunos estavam a gostar quando estes, habituados às andanças dos professores estagiários, nos vinham pedir uma continuação do projeto para o ano seguinte.

Para nós, este projeto proporcionou, para além de um ambiente mais descontraído com espaço para uma interação mais relaxada com os alunos, uma oportunidade de nos envolvermos em atividades com alunos dos vários níveis de ensino (à semelhança da semana de professor a tempo inteiro) e com diferentes níveis de competência nas múltiplas atividades do currículo. Assim, para completar a experiência que estávamos a receber com as nossas turmas, o BeActive ofereceu pequenas “amostras” do que seria trabalhar com outras turmas e outros níveis de ensino.

Para o futuro, este tipo de projetos é algo que consigo ver-me a abraçar frequentemente. Estes momentos diversão com os alunos, com aprendizagem à mistura, são algo que aprecio profundamente e constituem um espaço onde sinto que as minhas qualidades e capacidades podem ser mais bem exploradas.

7. O projeto de investigação

Na perspetiva da evolução do papel e competências do professor, a necessidade da contínua procura por novo conhecimento é imperial. Para isso, saber como conduzir um projeto de investigação representa um conjunto de competências que qualquer professor deve dominar. Enquadrado então na área 2 do EP, foi tarefa dos estagiários o planeamento, condução e apresentação de um projeto de investigação que se integrasse no contexto escolar onde nos encontrávamos e, para isso, começamos desde cedo a procura por um tema que ao mesmo tempo fosse do interesse da escola e dos estagiários.

Em vários momentos, formais e informais, percebemos uma preocupação com estado da saúde mental dos alunos. O período pandémico que recentemente ultrapassámos levantou muita discussão sobre este tema e na realidade, apesar da vida, em grande parte, ter voltado à normalidade, a saúde mental continua a ser um tema bastante pertinente e que merece a atenção dos investigadores. Com esta certeza, decidimos então que o primeiro passo a tomar para uma futura resolução deste problema seria realizarmos uma identificação e contextualização do problema dentro da EBSC.

Com o objetivo principal de determinar a prevalência de problemas de saúde mental nos alunos da escola, a primeira grande tarefa que realizámos foi um enquadramento teórico sobre tema. Nesse momento percebemos que seria impossível abordar esta temática na totalidade, no espaço de tempo que possuíamos para o fazer. Assim, ainda durante esta primeira fase do projeto e com a pesquisa até aí efetuada em mente, tomámos a decisão de limitar a nossa investigação às aflições mais comuns identificadas pela Organização Mundial de Saúde (Depressão e Ansiedade). Para além disto, esta fase de pesquisa procurou responder também à questão de como nós, professores estagiários sem qualquer formação médica poderíamos de forma ética e cientificamente correta avaliar esta questão-problema.

Encontramos a resposta a esta última questão na ferramenta DASS (Depression Anxiety and Stress Scale) (Lovibond & Lovibond, 1995). Esta ferramenta, desenhada para medir os estados emocionais negativos da depressão ansiedade e stress, apresentou-se como a alternativa ideal, uma vez que não só é de rápida e fácil aplicação, mas também não necessita de conhecimentos médicos para a interpretação dos resultados. O fato de existir já uma tradução da ferramenta validada para a nossa língua foi também um aspeto crítico para o nosso trabalho visto que caso contrário não teríamos a capacidade nem o tempo para o fazer.

Com o questionário pronto para ser aplicado, apresentou-se o maior desafio de todo o projeto: coordenar e aplicar os questionários, com as devidas autorizações da direção e encarregados de educação, a três turmas de cada ano letivo que a escola leciona, provou ser uma tarefa mais complexa do que estávamos à espera. Não só foi difícil coordenar com os diretores de turma das respetivas turmas, mas também a distribuição e recolha das autorizações dos EE foi algo que demorou mais tempo do que o esperado. Ainda assim, com alguma insistência nossa, foi possível aplicar a ferramenta a todas as turmas que tínhamos proposto e, mesmo que o número de alunos participantes não tenha sido o que tínhamos planeado, com alguns alunos ou encarregados de educação a recusar a participação, a quantidade de respostas foi suficiente para o nosso projeto.

Com um total de 342 respostas recolhidas, precisámos então de analisar as mesmas. Para isso, e de forma a agilizar todo o processo, procurámos a ajuda de um professor da escola com bastante experiência em análises estatísticas e assim, todo o processo que nos iria consumir semanas de trabalho, pôde ser orientado de forma a reduzir erros desnecessários, tornando todo o processo mais eficiente.

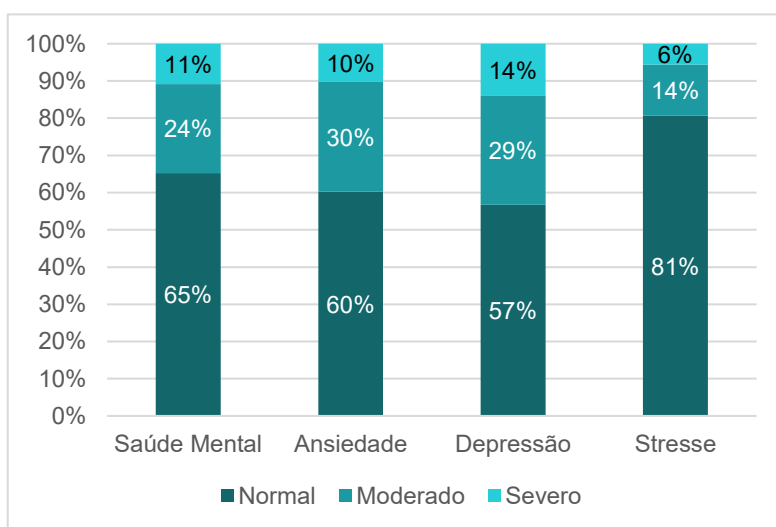


Figura 3 - Prevalência de transtornos de saúde mental nos alunos da escola

Terminando esta análise, algumas conclusões interessantes e, devido à natureza do tema, alarmantes conseguimos retirar. A mais importante, e que responde à própria questão da investigação, foi que, no momento da investigação, a prevalência de problemas de saúde mental entre os alunos da EBSC era uns extenuantes 35%. Este número tomou uma conotação ainda mais negativa quando comparado à prevalência deste tipo de problemas para a totalidade da população portuguesa no momento (22,9%). Em segundo lugar, a nossa análise apresentou uma maior fragilidade do sexo feminino a este tipo de aflições o que vai de encontro à bibliografia já existente (Maestre-Miquel et al., 2021;

Shawon et al., 2024). Por último, aludindo à disciplina de EF e aos seus objetivos, conseguimos identificar que os alunos que reportavam níveis mais altos de atividade física tendiam também a apresentar uma menor sintomatologia para estes problemas. Esta última conclusão, apesar de precisar de ser mais estudada, aparece também em conformidade com a bibliografia existente (Vasconcelos-Raposo et al., 2009).

Enquanto procurávamos planificar a apresentação do estudo à comunidade escolar, surgiu a oportunidade de combinar a nossa apresentação com outros projetos que estavam a ser desenvolvidos por outros professores. No nosso ponto de vista, estando esses projetos debruçados sobre o mesmo tema, não faria sentido desperdiçar a oportunidade de juntos planearmos algo com mais impacto. Para além disso, esta oportunidade permitiu-nos mais uma vez experiencarmos uma maior integração no contexto escolar. Assim, o que seria apenas a apresentação do nosso projeto de investigação transformou-se num seminário com vários oradores e várias apresentações, sendo possível, para além do nosso retrato dos alunos da escola, convidar uma psicóloga para enquadrar o tema e esclarecer algumas dúvidas e também trazer um ex-aluno da escola para contar a sua experiência com este tipo de problemas.

Esta conjugação de trabalhos proporcionou uma tarde de discussão em que tanto os oradores como as cerca de 40 pessoas que estavam a assistir puderam expor as suas experiências e dúvidas em relação ao tema da saúde mental culminando num diálogo saudável sobre algo que muitas vezes é escondido daqueles que nos rodeiam. Para além disso, esta discussão resultou num conjunto de propostas realizadas à escola e também à Câmara de Cascais (através de um representante que estava presente) com o intuito de não só de aumentar a prevenção destes problemas, mas também facilitar o acesso à ajuda necessária para aqueles que diariamente lidam com os mesmos. No campo de responsabilidades da escola, achamos que seria importante a formação dos professores sobre estas matérias de modo que estes sejam capazes de identificar sintomas que se vão apresentando e consigam encaminhar os alunos para a ajuda que necessitam. Para além disso, identificando o exercício físico como fator protetor, achamos que seria pertinente o investimento em instalações desportivas que os alunos pudessem utilizar durante os intervalos. Em relação à Câmara de Cascais, um ponto importante que foi abordado passou pela reinstituição de um espaço de apoio aos jovens onde estes conseguissem obter a ajuda que precisam de forma gratuita. A abertura deste espaço, que já havia existido no passado, mas que, entretanto, tinha sido encerrado, foi algo que recebeu muito apoio de vários projetos nesta área e que, em setembro de 2024 foi reaberto pela Câmara de Cascais. O Espaço S é hoje *“um centro de apoio integral destinado a jovens dos 12 aos 30*

anos, residentes, trabalhadores ou estudantes no concelho de Cascais. Este espaço seguro, acessível e gratuito tem como foco o bem-estar emocional, psicológico e físico dos jovens, oferecendo um ambiente confidencial e anónimo” (Espaço S | CASCAIS JOVEM, 2025).

Para a formação dos estagiários, o trabalho de investigação não foi algo de novo, mas, a possibilidade de a partir desse trabalho podermos intervir num contexto real é algo que nunca tinha tido a oportunidade de fazer e foi algo que exigiu de mim uma grande atenção. Participar na organização de um evento deste tipo, com necessidades de gestão e planificação específicas foi uma mais-valia para a minha formação e, juntamente com uma nova oportunidade de praticar o meu discurso em público, acabou por ser uma tarefa esclarecedora no que toca a este tipo de projetos. Hoje sinto que, havendo a oportunidade e necessidade de realizar outro projeto nestes contornos, a experiência que ganhei servir-me-ia bem. Por outro lado, este tipo de trabalho investigativo não é algo que eu tenha particular interesse ou prazer em realizar e havendo a oportunidade, projetos como o BeActive são algo que combina melhor com os meus interesses.

8. Conclusão

Com o eminente fim deste relatório, uma amálgama de ideias e sensações assalta o meu pensamento. Ao mesmo tempo que uma grande ansiedade por retornar à posição de professor se manifesta, a noção de que ainda há muito a aprender causa-me algum nervosismo. As experiências que vivi durante este ano de estágio pedagógico obrigaram-me, simultaneamente, a desenvolver competências muito importantes para a profissão, e deixaram também claro uma série de conhecimentos e capacidades por aprimorar.

Num ano letivo com altos e baixos, onde a novidade e o nervosismo reinaram supremos, penso ter conseguido aproveitar as experiências que se apresentaram para me identificar com a profissão, dando os primeiros passos na criação da minha identidade profissional. Assim, o balanço final que faço deste ano é positivo. Uma experiência que, tendo lugar num contexto real de ensino, conseguiu realizar a ponte entre os conhecimentos teóricos que adquiri no passado e o que será a prática real do dia-a-dia do professor.

Olhando para o EP como um todo, reconheço que em todas as áreas de intervenção houve dificuldades, sendo que algumas mostraram-se mais débeis do que outras. Áreas como a Direção de Turma, o conhecimento de algumas matérias específicas ou até alguns aspetos mais técnicos como foi a utilização do *feedback*, permitiram perceber as lacunas que existem na minha formação e identificar um caminho para que no futuro as consiga colmatar. Por outro lado, perceber aquilo em que sinto menos dificuldade, como o planeamento do ano e das aulas, a condução de um núcleo do desporto escolar e até mesmo ter conseguido cruzar a minha formação anterior na área da informática em prol destes novos objetivos, são aspetos positivos a levar desta experiência. Neste momento, à pergunta se me sinto preparado para exercer a profissão, a minha resposta seria um nervoso sim. Sinto que adquiri os conhecimentos necessários e consegui, durante este ano, aplicar estes conhecimentos de forma bem-sucedida. Com uma necessidade clara de mais tempo de prática para aprimorar estas capacidades e, não tendo experiência para além do estágio, as minhas dificuldades deixam-me algo apreensivo. De qualquer maneira, aceitando a premissa de que haverá sempre algo a melhorar e mais a aprender, o meu desejo de retornar à posição de professor e integrar numa comunidade escolar é claro.

Sinto-me privilegiado por ter tido a oportunidade de realizar o estágio neste contexto imperfeito e por todas as interações, boas e menos boas, que tive desde o primeiro dia com alunos, colegas, professores e encarregados de educação. Estes momentos foram valiosos para a minha formação e, não passando a ideia de que este mundo profissional é

todo um mar de rosas, foi possível ter uma ideia do que esperar para o meu dia-a-dia. Num ano em que tivemos de conviver com uma divisão de visões dentro do grupo de professores de EF, foi bom perceber que, mesmo assim, oportunidades para realizar um verdadeiro trabalho colaborativo podem ser encontradas.

Por fim, num momento em que toda a experiência é bem-vinda, um ano de trabalho e convívio com professores experientes e com pontos de vista distintos é uma oportunidade única. Assim, com a certeza de que aproveitei da melhor maneira que pude este ano de formação, fica claro o caminho de desenvolvimento profissional que se estende à minha frente e, mesmo sabendo que não será fácil, acredito que o destino justifica a viagem.

9. Referências Bibliográficas

Araújo, F. (2017). A Avaliação Das Aprendizagens Em Educação Física. Em Ricardo Catunda & Adilson Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119–149). Casa da Educação Física.

Boavista, C., & Sousa, Ó. de. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.

Carvalho, L. M. D. de. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135–151.

Castelli, D., & Rink, J. (2003). Chapter 3: A Comparison of High and Low Performing Secondary Physical Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(5), 512–532. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.5.512>

Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra: Revista Científica*, 7, 70–85.

Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7/8, 133–148.

Ferreira, M. S. A. de C. (2014). *O Diretor De Turma No Papel De Líder Intermédio*. Universidade Católica Portuguesa.

Galvão, M., & Casimiro, S. (2023). O Papel Do Professor Na Escola: Educação E Transformação. *Revista Owl (Owl Journal) - Revista Interdisciplinar De Ensino E Educação*, 1(2), 134–148. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.8221275>

Gonçalves, V. (2020). *“Planejar não é um bicho de sete cabeças”*: Estudos colaborativos no enfrentamento das dificuldades de formandos em preparar aulas de educação física na escola [Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul Escola De Educação Física Programa De Pós-Graduação Em Ciências Do Movimento Humano]. <http://hdl.handle.net/10183/230873>

Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). *Linking Professional Development to Improvements in Student Learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage Collaboratif À Distance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planejamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Januário, C. (2017). O Planejamento De Jovens Professores De Educação Física. Em Ricardo Catunda & Adilson 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 planejamento e de ensino. Em R. Resende, A. Albuquerque, & A. R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 401–420). Visão e Contextos.

Klosouski, S. S., & Reali, K. M. (2008). Planejamento De Ensino Como Ferramenta Básica Do Processo Ensino-Aprendizagem. *UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu*, 5, 1–8.

Lima, L. C. (2011). Políticas Educacionais, Organização Escolar E Trabalho Dos Professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 8–26.

Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2nd ed.). Psychology Foundation of Australia.

Maestre-Miquel, C., López-de-Andrés, A., Ji, Z., De Miguel-Diez, J., Brocate, A., Sanz-Rojo, S., López-Farre, A., Carabantes-Alarcon, D., Jiménez-García, R., & Zamorano-León, J. J. (2021). Gender Differences in the Prevalence of Mental Health, Psychological Distress and Psychotropic Medication Consumption in Spain: A Nationwide Population-Based Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6350. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126350>

Magaissa, F. H., & Bonifácio, E. (2025). A Supervisão Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional: Percepções E Reflexões. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 11(1), 1074–1095. <https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17866>

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22.

Marques, A. (2015). A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em Educação Física. Um estudo de caso sobre um departamento de Educação Física. *Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo*.

Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Presença.

Martins, J., Lúcia Gomes, & Francisco Carreiro da Costa. (2017). Técnicas De Ensino Para Uma Educação Física De Qualidade. Em Ricardo Catunda & Adilson Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53–85). Casa da Educação Física.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2006, janeiro). *Colaboração e comunidades de aprendizagem*. International Symposium on Computers in Education., León, Espanha. <http://hdl.handle.net/10198/5365>

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 77–97.

Pedro, L. G., & Melo, G. F. (2021). Da Formação Contínua De Professores Ao Desenvolvimento Docente – O Grupo Colaborativo E Seu Potencial Mediador. *Revista de Educação Pública*, 30, 1–19. <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.12487>

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become (Studies of the person)*. C. E. Merrill Pub. Co.

Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective Schools , Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9–26.

Shawon, M. S. R., Hossain, F. B., Hasan, M., & Rahman, M. R. (2024). Gender differences in the prevalence of anxiety and depression and care seeking for mental health problems in Nepal: Analysis of nationally representative survey data. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 11, e46. <https://doi.org/10.1017/gmh.2024.37>

Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and Interpreting Novice Physical Education Teachers' Self-Perceptions of Strengths and Difficulties. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/17408980902731350>

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing Teaching Skills In Physical Education* (4th edition). Mayfield.

Teixeira, H. B., & Ghedin, E. (2022). *Neuropedagogia: Múltiplos olhares sobre o conceito de inteligência* (1ª). Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.

Vasconcelos-Raposo, J., Fernandes, H. M., Mano, M., & Martins, E. (2009). Relação entre exercício físico, depressão e índice de massa corporal. *Motricidade*, 5(1), 21–32.

Ward, J. K., Hastie, P. A., & Strunk, K. (2018). Effects of Ability Grouping on Students' Game Performance and Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0140>

10. Documentos consultados

A Voz dos Jovens | Câmara Municipal de Cascais. (2025). <https://www.cascais.pt/sub-area/voz-dos-jovens>

Agrupamento de Escolas da Cidadela. (2019). *Agrupamento de escolas da Cidadela*. <https://aecedela.pt/>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República n.º 79/2008, Série I 2341 (2008). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Diário da República n.º 126/2012, Série I 3340 (2012). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Direção Geral de Educação. (2025). *Sobre o DE | Desporto Escolar*. <https://desportoescolar.dge.medu.pt/sobre-o-de>

Direção-Geral da Educação. (2025). *Expressão e Educação Físico-Motora*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/1_ciclo_hist/organizacao_curricular_e_programas_1_ciclo_exp_fisico_motora.pdf

Espaço S | CASCAIS JOVEM. (2025). Cascais Jovem. https://jovem.cascais.pt/pt-pt/espaco_s

Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional Educação Física: Ensino Secundário*. Ministério da Educação.