



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **Relatório Final de Estágio Pedagógico**

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientador:** Professor Doutor Fernando Paulo Oliveira Gomes

### **Júri:**

#### **Presidente**

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

#### **Vogais**

Doutor Fernando Paulo Oliveira Gomes, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Tomás da Silva Góis**

**2024**

"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo."

Nelson Mandela

## **Agradecimentos**

Os meus sinceros agradecimentos vão para todos aqueles que contribuíram para a construção do meu caminho académico até hoje, e para aqueles que enriqueceram a minha experiência de estágio, e a tornaram tão gratificante quanto foi.

Agradeço aos meus pais, por me encaminharem no caminho desportivo, e fomentarem o meu gosto e dedicação pela atividade física desde que me lembro. Esse foi o primeiro passo para hoje estar a terminar este mestrado, sem o vosso apoio não teria chegado até aqui.

Aos meus colegas de estágio, Mateus Portela e Miguel Pedro, agora amigos, o meu muito obrigado. Sem a vossa camaradagem, partilha e apoio, este percurso teria sido mais difícil. Tornaram este processo mais leve, enriquecedor e divertido, ultrapassando todos os desafios deste exigente estágio. Espero que este início de amizade continue, e que mais tarde possamos recordar em conjunto este estágio.

Um agradecimento especial ao meu professor orientador Hamilton Santos, pela orientação e sabedoria partilhada ao longo deste estágio. Agora reconheço que a exigência requerida no estágio, tornou-me um profissional e pessoa mais competente. Todo o seu profissionalismo demonstrado na escola, inspirou-me para ser o professor que sou hoje.

Agradeço também ao professor orientador Fernando Gomes por toda a disponibilidade que teve comigo, e pelos conselhos enriquecedores.

A todos os professores do Grupo de Educação Física da Escola Secundária Fernando Namora pelos ensinamentos transmitidos e pelos momentos vividos naquele pavilhão.

À minha turma, o desafiador 9º3, a quem tive o privilégio de dar aulas. Serão para sempre os meus primeiros alunos, aprendi imenso convosco e espero ter contribuído para o vosso desenvolvimento e amor pelo desporto.

Por fim, agradeço aos alunos do grupo de equipa de Desporto Escolar de basquetebol, pela dedicação e esforço. Obrigado por todos os momentos que me proporcionaram, que só se vivem através do desporto.

A todos, o meu mais sincero obrigado!

## Resumo

O presente relatório descreve as atividades realizadas durante o estágio pedagógico em Educação Física (EF) na Escola Secundária Fernando Namora, no ano letivo 2023/2024, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física. O documento analisa quatro áreas de intervenção: organização e gestão do processo ensino-aprendizagem, investigação e inovação pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade.

Na área de Investigação e Inovação Pedagógica, foi realizado um estudo sobre os fatores que afetam o compromisso dos alunos com o Desporto Escolar (DE), identificando causas como desmotivação e pressões externas. Foram propostas estratégias, como diversificação das atividades e formação de professores, para melhorar a motivação e criar um ambiente mais inclusivo.

Na área de Participação na Escola, destacam-se a organização de eventos como o Dia da Modalidade e a coadjuvação na equipa de basquetebol, permitindo o desenvolvimento de competências organizativas e colaborativas.

A área de Relação com a Comunidade abordou o papel do professor como mediador, com o acompanhamento da turma 9.º3, promovendo a comunicação com encarregados de educação e alunos, fortalecendo os laços com as famílias e a coesão escolar.

Este relatório conclui com uma reflexão sobre a evolução pessoal e profissional, consolidando competências pedagógicas essenciais para a prática docente.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; Educação Física; professor; planeamento; avaliação; condução do ensino; investigação; Desporto Escolar; direção de turma.

## **Abstract**

This report describes the activities carried out during the pedagogical internship in Physical Education at Escola Secundária Fernando Namora, during the 2023/2024 academic year, as part of the Master's in Physical Education Teaching. The document analyzes four areas of intervention: organization and management of the teaching-learning process, research and pedagogical innovation, school participation, and community relations.

In the area of Research and Pedagogical Innovation, a study was conducted to identify the factors affecting students' commitment to School Sports, revealing causes such as demotivation and external pressures. Strategies were proposed, such as activity diversification and teacher training, to enhance motivation and create a more inclusive environment.

In the area of School Participation, key activities included organizing events such as Sports Day and assisting with the basketball team, allowing for the development of organizational and collaborative skills.

The Community Relations area focused on the teacher's role as a mediator, with close involvement with the 9th-grade class, promoting communication with parents and students, and strengthening ties with families and the school community.

The report concludes with a reflection on personal and professional growth, consolidating essential pedagogical competencies for teaching practice.

**Keywords:** Pedagogical Internship; Physical Education; Teacher; Planning; Assessment; Teaching Conduct; Research; School Sports; Class Management.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| 1. Introdução.....   | 1  |
| 2. Capítulo 1 – Contextualização do Estágio.....                             | 2  |
| 2.1. Calendarização do ano letivo .....                                      | 3  |
| 2.2. Recursos Temporais.....   | 4  |
| 2.3. Recursos Espaciais e Materiais.....                                     | 4  |
| 2.4. Recursos Humanos .....  | 6  |
| 2.4.1. Grupo de Educação Física .....  | 6  |
| 2.4.2. Núcleo de Estágio de Educação Física.....                             | 7  |
| 2.4.3. Orientadores.....   | 7  |
| 2.5. Caraterização da turma: O desafiante 9º3.....                           | 8  |
| 3. Capítulo 2 – Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem..... | 9  |
| 3.1. 1ª Etapa – Avaliação Inicial .....                                      | 10 |
| 3.1.1. 1º dia de aulas: Primeiras impressões .....                           | 11 |
| 3.1.2. Indisciplina e Clima de Aula: O primeiro grande desafio .....         | 11 |
| 3.1.3. O complexo processo que é a avaliação inicial.....                    | 13 |
| 3.1.3.1. Protocolo de avaliação Inicial.....                                 | 13 |
| 3.1.3.2. Planeamento: Da teoria para a prática.....                          | 15 |
| 3.2. 2ª Etapa – Recuperação e aprendizagem .....                             | 17 |
| 3.2.1. A arte de planear .....   | 17 |
| 3.2.2. Diferenciação do ensino .....   | 20 |
| 3.2.3. Desconstrução da tarefa.....  | 21 |
| 3.2.4. Liderança: Passo a passo.....   | 22 |
| 3.2.5. Estrutura das aulas: O formato ideal.....                             | 25 |
| 3.2.5.1. Aptidão Física .....  | 26 |
| 3.2.5.2. Conhecimentos.....  | 26 |
| 3.2.6. Instrução e Feedback: A arte do professor.....                        | 27 |
| 3.2.7. Avaliação: As primeiras classificações.....                           | 30 |

|          |   |    |
|----------|---|----|
| 3.2.7.1. | Avaliação Formativa .....   | 30 |
| 3.2.7.2. | Avaliação Sumativa .....  | 31 |
| 3.3.     | 3ª Etapa – Aprendizagem e desenvolvimento.....                            | 34 |
| 3.3.1.   | Balço sobre as avaliações: Refletir sobre o processo .....                | 34 |
| 3.3.2.   | Decisões Metodológicas: Novas adaptações.....                             | 35 |
| 3.3.3.   | Clima de aula: Uma melhoria notável .....                                 | 38 |
| 3.3.4.   | Avaliação Formativa .....   | 39 |
| 3.3.5.   | Semana a tempo inteiro.....   | 40 |
| 3.3.6.   | Projeto de Observação Inter Estagiários (POIE).....                       | 43 |
| 3.4.     | 4ª Etapa – Consolidação e Revisão .....                                   | 46 |
| 4.       | Capítulo 3 – Inovação e Investigação .....                                | 50 |
| 4.1.     | Problemática .....  | 50 |
| 4.2.     | Metodologia.....  | 50 |
| 4.3.     | Conclusões e Resultados.....  | 51 |
| 4.4.     | Propostas.....  | 52 |
| 4.5.     | Disseminação.....   | 53 |
| 5.       | Capítulo 4 – Participação na Escola .....                                 | 54 |
| 5.1.     | Coadjuvação na Equipa de DE de Basquetebol .....                          | 54 |
| 5.2.     | Dia da Modalidade – Basquetebol 3X3.....                                  | 58 |
| 5.3.     | Sessões de sensibilização sobre a Violência no Namoro .....               | 59 |
| 6.       | Capítulo 5 – Relação com a Comunidade.....                                | 61 |
| 6.1.     | O diretor de turma e as suas funções organizativas e administrativas..... | 63 |
| 6.2.     | Relação do diretor de turma com os encarregados de educação .....         | 64 |
| 6.3.     | Relação do diretor de turma com os professores.....                       | 65 |
| 6.4.     | Relação do diretor de turma com os alunos.....                            | 65 |
| 7.       | Conclusão.....  | 67 |
| 8.       | Bibliografia.....   | 70 |

## Índice de tabelas

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Composição semestral do ano letivo 23/24 ESFN.....           | 3  |
| Tabela 2 - Composição das pausas letivas do ano letivo 23/24 ESFN ..... | 3  |
| Tabela 3 - Horário das aulas de EF do 9º3 23/24 ESFN.....               | 4  |
| Tabela 4 - Planeamento das etapas pelo ano letivo 23/24 .....           | 10 |

## Legenda de Abreviaturas

AEFN – Agrupamento de Escolas Fernando Namora

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

ESFN – Escola Secundária Fernando Namora

FMH - Faculdade de Motricidade Humana

GE – Grupo-Equipa

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NE – Núcleo de Estágio

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PAT – Plano Anual de Turma

PADDE – Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

POIE – Projeto de observação Inter Estagiários

SOCP – Sistema de Observação do Comportamento do Professor

SOFB – Sistema de Observação do Feedback Pedagógico

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

# 1. Introdução

Quando iniciei o mestrado, questionaram-me sobre o significado de ser professor e os motivos da minha escolha nesta área. Inicialmente, não tinha respostas claras, mas ao longo do mestrado, esta reflexão foi amadurecendo e começou a alinhar-se com uma citação famosa de Nelson Mandela que intitula este relatório: "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo." Assim, esta citação e introdução não são apenas uma apresentação do relatório que se segue, mas também um testemunho e uma premissa que orientam o meu compromisso em utilizar a educação como uma poderosa ferramenta de transformação social. Este processo de estágio, permitiu-me chegar ao fim deste ano com uma resposta bem definida sobre o que significa ser professor, revelada no final do relatório.

O meu estágio, realizado no ano letivo de 2023/2024, pertencente ao Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa, teve lugar na Escola Secundária Fernando Namora. O objetivo deste estágio foi a conclusão da minha formação como professor de Educação Física. A formação abrangeu quatro áreas de intervenção, que serviram de base para a elaboração deste relatório.

O presente relatório está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, contextualizo o estágio, caracterizando o ambiente da escola onde estive inserido durante o ano. No segundo capítulo, abordo a área 1, intitulada "Organização e Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem", que descreve todos os processos relacionados com a lecionação das aulas à turma 9º3 ao longo do ano letivo. Este capítulo é estruturado de forma cronológica, detalhando cada etapa de acordo com o modelo de planeamento implementado. O terceiro capítulo refere-se à área 2, "Inovação e Investigação Pedagógica", onde reflito sobre o trabalho de investigação realizado durante o estágio, especialmente relacionado com o compromisso com o Desporto Escolar (DE). Em seguida, no quarto capítulo, discuto a área 3, "Participação na Escola", descrevendo os eventos que o meu núcleo de estágio dinamizou e desenvolveu na comunidade escolar, assim como a minha experiência no grupo-equipa de DE de basquetebol da escola. No último capítulo, abordo a área 4, "Relação com a Comunidade", onde reflito sobre a minha função de coadjuvante da direção de turma do 9º3, a turma à qual dei aulas. Termino o presente documento com uma conclusão e reflexão de todo este ano letivo, onde realizei o estágio pedagógico.

Para a elaboração deste documento, orientei-me pelo guia de estágio para o ano letivo de 2023/2024, apoiando-me em toda a documentação produzida durante o estágio, incluindo autoscopias, balanços, reflexões e planeamentos. Além disso, fundamentei todas as decisões relatadas com literatura pertinente e atualizada.

## **2. Capítulo 1 – Contextualização do Estágio**

O estágio profissional, sendo o último ano da formação inicial, é considerado um período decisivo para a integração do jovem professor no mundo do trabalho, trazendo desafios intensos e experiências transformadoras. Questões como identidade, expectativas e adaptação às normas profissionais emergem neste período (Barros et al., 2019). No meu caso este processo foi vivenciado na Escola Secundária Fernando Namora (ESFN), sede do Agrupamento de Escolas Fernando Namora (AEFN), onde tive a oportunidade de presenciar um ambiente educativo rico e diversificado. Localizado na Brandoa, freguesia da Encosta do Sol, no concelho da Amadora, o AEFN abrange uma oferta educativa desde o ensino pré-escolar até ao 12.º ano, oferecendo também uma ampla variedade de cursos profissionalizantes no ensino secundário. Além da sede, o agrupamento inclui o Jardim de Infância n.º 2 da Brandoa, a Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral, a Escola Básica 1/JI da Brandoa e a Escola Básica Sophia de Mello Breyner.

A Encosta do Sol destaca-se não apenas pela densidade populacional, mas também pela sua multiculturalidade e diversidade social. Em 2016, a população da Amadora cresceu 1,7%, impulsionada por movimentos migratórios significativos. Socialmente, a freguesia enfrenta desafios complexos, incluindo uma redução de 59,7% no desemprego entre 2014 e 2018, embora tenha havido um aumento na precariedade do trabalho. Na educação, observou-se uma ligeira diminuição no número de alunos inscritos, porém melhorias notáveis nas taxas de aproveitamento escolar. A comunidade também é marcada pela presença de 731 beneficiários de Rendimento Social de Inserção (RSI), sendo 40,3% deles menores de 18 anos. A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) registou 147 casos em 2017, destacando desafios como negligência e abandono escolar (Núcleo Executivo de Encosta do Sol, 2018)

Durante o meu estágio, fui profundamente impactado pela diversidade cultural e social presente tanto na comunidade escolar quanto local. Isso proporcionou uma ampla variedade de experiências, enriquecendo a minha perspetiva sobre os desafios e as recompensas da profissão de professor de Educação Física (EF). A ESFN, com a sua missão de formar cidadãos responsáveis, criativos e empreendedores, foi o ambiente ideal

para desenvolver a minha prática profissional e crescer tanto pessoal quanto profissionalmente.

No Grupo de Educação Física (GEF), pude testemunhar de perto a aplicação prática dessa missão institucional. Os professores demonstraram competência e rigor nas suas práticas pedagógicas, buscando sempre alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. Esta experiência elevou as minhas expectativas como estagiário, desafiando-me não apenas a aplicar conhecimentos teóricos, mas também a adotar práticas exemplares de um profissional competente.

Ao longo deste capítulo, explorarei detalhadamente o contexto do estágio, a estrutura do AEFN, os seus objetivos educacionais e as metodologias utilizadas. Isto proporcionará uma visão abrangente do ambiente dinâmico e estimulante em que estive inserido durante todo o ano letivo.

## 2.1. Calendarização do ano letivo

A tabela 1, abaixo ilustrada, apresenta um calendário escolar para o ano letivo 2023/24, destacando as interrupções letivas da ESFN, na tabela 2. O ano letivo foi dividido em dois semestres: o primeiro semestre, que foi de 14 de setembro a 26 de janeiro, e o segundo semestre, que ocorreu de 5 de fevereiro a 4 de junho para o 9º ano, que é o caso em questão.

*Tabela 1 - Composição semestral do ano letivo 23/24 ESFN*

|                    | <b>Início</b>  | <b>Fim</b>    |
|--------------------|----------------|---------------|
| <b>1º Semestre</b> | 11 de setembro | 26 de janeiro |
| <b>2º Semestre</b> | 5 de fevereiro | 4 de junho    |

*Tabela 2 - Composição das pausas letivas do ano letivo 23/24 ESFN*

|                    | <b>Motivo</b>           | <b>Início</b>           | <b>Fim</b>              |
|--------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <b>1º Semestre</b> | Avaliações Intercalares | 23 de novembro de 2023  | 24 de novembro de 2023  |
|                    | Natal                   | 22 de dezembro de 2023  | 2 de janeiro de 2024    |
|                    | Fim do Semestre         | 29 de janeiro de 2024   | 2 de fevereiro de 2024  |
| <b>2º Semestre</b> | Carnaval                | 12 de fevereiro de 2024 | 13 de fevereiro de 2024 |
|                    | Páscoa                  | 25 de março de 2024     | 5 de abril de 2024      |

Como se pode verificar nas tabelas previamente apresentadas, o AEFN adota um modelo semestral, algo novo para mim, já que todo o meu percurso escolar foi realizado em períodos trimestrais. Inicialmente, isto poderia ter representado um desafio para o planejamento, pois a minha formação foi baseada no planejamento por períodos. No entanto, com o auxílio do professor orientador da escola, adaptei-me facilmente a este tipo de calendarização.

Para que o ensino da EF seja realizado com qualidade e ofereça a melhor experiência possível de aprendizagem multidisciplinar, é essencial que a escola assegure um conjunto específico de recursos. A ESFN reuniu e organizou esses tipos de recursos, conforme mencionado de seguida.

## 2.2. Recursos Temporais

A carga horária designada para as aulas de EF no 9º ano da ESFN foi de 150 minutos semanais, distribuídos ao longo da semana. Este tempo foi subdividido em 3 tempos de 50 minutos cada, totalizando 150 minutos. As aulas ocorreram em dois dias distintos, sendo uma aula de 100 minutos e outra de 50 minutos.

O horário da turma 9º3 em EF, foi o apresentado na tabela abaixo:

*Tabela 3 - Horário das aulas de EF do 9º3 ESFN 23/24*

|                | <b>Segunda-feira</b> | <b>Quinta-feira</b> |
|----------------|----------------------|---------------------|
| <b>Horário</b> | 9:10 – 10:50         | 12:20 – 13:10       |
| <b>Duração</b> | 100 minutos          | 50 minutos          |

## 2.3. Recursos Espaciais e Materiais

A organização pedagogicamente adequada das atividades em EF é frequentemente limitada pelas reduzidas possibilidades de prática de matérias diferentes que a maior parte dos espaços de aula oferece. A aplicação dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) implica que os espaços sejam, de fato, polivalentes, permitindo a realização de atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas, mesmo que não sejam em situações formais, para que o professor possa optar pela seleção de matérias e modos de prática em cada ciclo de trabalho e no conjunto do ano letivo (Ministério da Educação, 2001). Neste sentido, na ESFN, a prática de diferentes matérias foi amplamente potenciada. Esta escola é exemplar nessa área, oferecendo espaços amplos e em

excelentes condições para a prática, além de materiais variados e de qualidade. A escola disponibiliza quatro espaços distintos para a lecionação da disciplina de EF: o Ginásio, 1/3 do Pavilhão, o Exterior e 2/3 do Pavilhão.

O ginásio é um espaço interior com piso antiderrapante, espelhos e equipamentos específicos para ginástica de solo e aparelhos. No que diz respeito ao material de ginástica de solo, o ginásio dispõe de uma trave, colchões, colchões de queda e um rolo. Para a ginástica de aparelhos, estão disponíveis paralelas, 2 minitrampolins, 3 trampolins reuther, 2 plintos e 1 *bock*.

O espaço correspondente a 1/3 do Pavilhão na ESFN é uma área interior, que consiste na divisão do pavilhão, neste caso 1/3 do mesmo, possibilitando que duas turmas tenham aulas simultaneamente. Este espaço inclui uma baliza, duas tabelas de basquetebol e três campos de badminton com redes prontas para montagem.

O espaço exterior é uma área ao ar livre destinada à prática de atividades físicas e desportivas. Inclui um campo de futebol de 7 com relvado sintético e duas balizas, um campo de voleibol adjacente e uma pista alcatroada com aproximadamente 50 metros de extensão.

Os 2/3 do Pavilhão constitui o maior espaço interior da escola para atividades físicas e desportivas e consiste nos 2/3 restantes da divisão do pavilhão. Este ambiente abriga 4 tabelas de basquetebol, 6 campos de badminton, 1 baliza e 1 colchão de queda, oferecendo versatilidade para a prática de uma ampla variedade de modalidades.

Além dos espaços e materiais já mencionados, a escola possui uma área de armazenamento dentro do pavilhão. Esta arrecadação contém uma variedade de equipamentos para diferentes modalidades, desde o *rugby*, patinagem, boccia e as modalidades mais comuns como o voleibol e futebol. Além disso, há uma ampla variedade de materiais auxiliares, como arcos, pinos e cordas. É importante destacar que a responsabilidade pela seleção, utilização e arrumação dos materiais de cada aula recaía sobre cada professor.

#### Rotação de Espaços:

Na ESFN, as aulas de EF seguem um sistema de rotação de espaços, proporcionando aos alunos uma variedade de ambientes para a prática de atividades físicas e desportivas. Para todas as turmas, o espaço de aula troca semanalmente

regendo-se pela seguinte ordem: Ginásio → 1/3 do pavilhão → Exterior → 2/3 do pavilhão. Para a minha turma 9º3, o ano letivo teve início no Ginásio.

Esta rotação era regulamentada por um documento disponível no gabinete de educação física e na entrada do pavilhão, para consulta dos alunos. No entanto, ocasionalmente, ocorriam trocas de espaço. Frequentemente, aproveitei espaços livres para cumprir da melhor forma os objetivos definidos no planeamento.

Esta rotação também facilitou todo o processo de planeamento, posteriormente explicado.

## **2.4. Recursos Humanos**

Concluo esta contextualização destacando o aspeto mais importante deste estágio: as pessoas que tornaram esta experiência tão enriquecedora e única. Primeiramente, descrevo e contextualizo o Grupo de Educação Física (GEF), o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) e os Orientadores. Em seguida, apresento a caracterização da turma à qual ministrei aulas.

### **2.4.1. Grupo de Educação Física**

Neste ano letivo, o respetivo grupo foi formado por 9 professores, 5 do sexo feminino enquanto 4 eram do sexo masculino. Destes professores, apenas 1 era novo na escola, pelo que se notou desde início, que já existiam dinâmicas e rotinas bem definidas, e uma ligação de amizade entre os professores, o que foi bastante proveitoso.

O GEF desempenha um papel crucial no desenvolvimento de programas educativos que promovem a saúde e o bem-estar através da atividade física. A colaboração dentro do GEF é fundamental para integrar diversas perspetivas e experiências, resultando em iniciativas mais abrangentes e eficazes. Esta abordagem colaborativa não só enriquece a qualidade dos programas, mas também fortalece o impacto das intervenções na comunidade escolar (Costa et al., 2013). Desta forma, eu e os meus colegas estagiários vimos a necessidade de estabelecer desde logo uma relação de cordialidade e respeito com o restante grupo, bem como criar dinâmicas que beneficiassem a nossa prática, através da partilha de experiências com profissionais mais experientes. No entanto, inicialmente não existia um à-vontade completo, normal e natural, pois éramos novos no contexto. Com o decorrer do estágio esta relação também foi evoluindo, através da

frequente interação com os professores e da participação ativa na organização e planeamento nas variadas atividades de EF da escola. No final do estágio já estávamos familiarizados com as dinâmicas e estávamos completamente integrados e incluídos no ambiente de camaradagem que lá se vivia, conseguindo absorver a sabedoria de cada um dos professores.

### **2.4.2. Núcleo de Estágio de Educação Física**

O NEEF da ESN 2023/2024 foi composto, além dos dois orientadores mencionados a seguir, por três professores estagiários: eu, o Mateus Portela e o Miguel Pedro. Embora fossem de uma turma diferente do mestrado e eu já os conhecesse, não tinha uma relação próxima com eles. Todos nós tínhamos idades e características muito diferentes, o que nos proporcionou visões diversas sobre os assuntos e nos permitiu complementar uns aos outros durante este ano de formação, aprendendo juntos. Além das diferenças pessoais, cada um de nós tinha uma especialização em um desporto distinto, o que também nos ajudou a nos auxiliar mutuamente nessas áreas.

Procurávamos sempre reservar um espaço no horário semanal para discutir e compartilhar ideias sobre as tarefas de estágio. Isso se mostrou muito proveitoso, pois nos permitiu superar os desafios da melhor forma possível. Muitas vezes tínhamos opiniões diferentes, mas foi fácil chegar a um consenso que considerávamos ser o melhor.

### **2.4.3. Orientadores**

A supervisão pedagógica é uma componente essencial na formação de professores. A prática de ensino supervisionada permite aos estagiários adaptar as suas estratégias de ensino às necessidades específicas dos alunos e aos desafios do ambiente escolar, melhorando assim a eficácia e a relevância do ensino promovendo o desenvolvimento de competências interpessoais e metodológicas essenciais para a profissão docente. (Seabra et al., 2016). A supervisão desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria das escolas, refletindo diretamente no sucesso académico dos alunos. Este conceito é fundamentado na ideia de que a supervisão não é apenas um meio de controlo e inspeção, mas uma prática colaborativa que envolve reflexão, renovação e mudança contínua (Miranda et al., 2021).

Desta forma, destaca-se a importância dos orientadores desempenharam um papel fundamental durante este ano de estágio. Embora o professor orientador da faculdade, o

Professor Fernando Gomes, tenha estado sempre disponível e disposto a ajudar-nos em tudo o que fosse necessário, destaco o papel do professor orientador da escola ESFN, Professor Hamilton Santos. Com ele, convivi diariamente, e a sua influência foi crucial para as boas práticas que adquiri na lecionação.

A supervisão pedagógica do Professor Hamilton variou ao longo do estágio, assim como a minha relação com ele. No início, houve uma grande dependência, pois não tinha clareza sobre a dinâmica do estágio e as tarefas a realizar. Recorri muito a ele para entender melhor esses aspetos. Na lecionação, seguia muito o exemplo das práticas dele. Inicialmente, ele supervisionava de forma mais rigorosa, reunindo-se connosco após as aulas para refletir sobre as dificuldades e problemas que surgiam. Desafiava-nos a sair da nossa zona de conforto, propondo tarefas específicas e garantindo que cumpríssemos as nossas responsabilidades de estágio.

A análise crítica e o feedback fornecidos pelo professor supervisor são essenciais para o crescimento profissional dos estagiários de Educação Física. A análise crítica identifica pontos fortes e áreas de melhoria, fornecendo uma visão objetiva sobre a prática docente. Este ciclo de análise e feedback aprimora as habilidades pedagógicas dos estagiários e desenvolve sua capacidade de reflexão crítica e autoavaliação contínua, essenciais para a formação de um educador competente e reflexivo (Gonçalves, 2012). Foi este tipo de acompanhamento, sempre presente, que se tornou crucial para melhorar a minha autonomia e desenvolver as minhas capacidades organizacionais e de gestão do ensino, além de fomentar capacidades reflexivas e um sentido crítico mais apurado.

Considero que essa supervisão foi fundamental para mim, pois, sendo uma pessoa mais introvertida e descontraída, permitiu-me esforçar mais e desenvolver a minha habilidade de comunicação em grupo, além de aprimorar o meu espírito de liderança.

À medida que o estágio progrediu, esse tipo de supervisão tornou-se menos necessário. Com a experiência adquirida e a compreensão do funcionamento do estágio, tornámo-nos mais autónomos. No entanto, a exigência e o apoio contínuo do Professor Hamilton estiveram sempre presentes, garantindo a nossa constante evolução.

## **2.5. Caracterização da turma: O desafiante 9º3**

No início do estágio, os meus colegas e eu decidimos atribuir as turmas de forma aleatória, sem qualquer conhecimento prévio sobre elas. Eu, sendo o único elemento do NE sem experiência de lecionação, fiquei com o 9º3, a turma mais desafiadora das três. O

que inicialmente pode ter parecido desmotivante, acabou por ser encarado como um desafio e transformou-se numa experiência gratificante, que provavelmente me preparou melhor do que se tivesse ficado com outra turma.

O 9<sup>º</sup>3 da ESFN, era composto por 27 alunos, distribuídos entre 14 rapazes e 13 raparigas. A faixa etária dos estudantes variava entre 13 e 16 anos, resultando numa média de idades de 14,42 anos. No que diz respeito à nacionalidade, a maioria dos alunos (18) era de nacionalidade portuguesa. Além disso, a turma incluía alunos de outras nacionalidades: 6 brasileiros, 1 ucraniano e 1 são-tomense. Todos os alunos tinham fluência na língua portuguesa.

No que concerne a apoios sociais, 10 alunos beneficiavam da Ação Social Escolar, adicionalmente, haviam 2 alunos que estavam a repetir o ano e 1 aluno com Necessidades Educativas Especiais, evidenciando a diversidade de características e necessidades presentes na turma.

No que diz respeito à minha relação com a turma, foi um misto de emoções. Foi difícil encontrar um equilíbrio entre autoridade e liberdade, pois os alunos exibiam muitos comportamentos disruptivos, conforme explicado no próximo capítulo. Apesar de alguns contratemplos, esta trajetória teve um final reconfortante, já que esses comportamentos começaram a diminuir e a ligação afetiva começou a fortalecer-se, sem nunca perder de vista o meu papel de professor.

### **3. Capítulo 2 – Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem**

Este capítulo descreve e reflete sobre as atividades desempenhadas para a Área 1 do estágio, que estão diretamente relacionadas com a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem refletindo área mais nobre do papel de professor de educação física.

Abordei este capítulo por ordem cronológica, etapa a etapa, de acordo com o planeamento, debruçando-me sobre o planeamento, avaliação e condução do ensino, bem como algumas atividades desenvolvidas específicas desta área, como é o caso da semana a tempo inteiro e o projeto de observação inter estagiários.

No estágio pedagógico, a competência no desenvolvimento do planejamento do ensino desempenha um papel crucial na estabilização dos cenários educativos e na tomada de decisões dos professores iniciantes. Esta competência permite economizar tempo em processos analíticos e decisórios, reduzindo a imprevisibilidade do ensino-aprendizagem (Anacleto et al., 2018). Assim, para iniciar as atividades e de forma a estabilizar os processos de pensamento e decisões didáticas, o nosso NE decidiu que o planejamento seria realizado por etapas, adotando a seguinte distribuição para o respectivo ano letivo, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 4 - Planejamento das etapas pelo ano letivo 23/24

| Etapas             | 1º SEMESTRE       |          |                            |   |          |   | 2º SEMESTRE                    |   |          |                        |          |          |   |   |  |
|--------------------|-------------------|----------|----------------------------|---|----------|---|--------------------------------|---|----------|------------------------|----------|----------|---|---|--|
|                    | 1                 |          | 2                          |   |          |   | 3                              |   |          | 4                      |          |          |   |   |  |
|                    | Avaliação Inicial |          | Recuperação e Aprendizagem |   |          |   | Aprendizagem e desenvolvimento |   |          | Consolidação e Revisão |          |          |   |   |  |
| Unidades de Ensino |                   |          | 1                          | 2 | 3        | 4 | 5                              | 6 | 1        | 2                      | 3        | 4        | 5 | 1 |  |
| Início / Fim       | 18/09/23          | 19/10/23 | 23/10/23                   |   | 26/01/24 |   | 05/02/24                       |   | 03/05/24 |                        | 06/05/24 | 03/06/24 |   |   |  |

### 3.1. 1ª Etapa – Avaliação Inicial

A primeira etapa consistiu na avaliação inicial, cujo principal objetivo é diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos em relação às aprendizagens previstas e prever o seu desenvolvimento (Gonçalves et al., 2014). Esta fase permitiu recolher informações úteis sobre a turma e realizar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, otimizando-o.

As experiências iniciais durante o estágio são cruciais para os estudantes estagiários de Educação Física, pois desempenham um papel fundamental na construção da sua identidade profissional. O estágio não apenas expõe os estagiários às realidades práticas do ensino, mas também os desafia a integrar teoria e a prática (Alfredo & Silva, 2022). Essa interação inicial não apenas influencia a percepção sobre o papel do professor, mas também molda as expectativas, habilidades pedagógicas e valores éticos, preparando para assumir responsabilidades docentes com confiança e eficácia ao longo das carreiras (Barros et al., 2019). Estas experiências começaram a surgir logo no primeiro dia de aulas, que foi bastante marcante e me proporcionou uma compreensão superficial do que seria o restante ano letivo, tornando relevante a reflexão sobre essa experiência.

### **3.1.1. 1º dia de aulas: Primeiras impressões**

A minha primeira experiência em lecionação como professor estagiário de Educação Física foi marcada por uma mistura de nervosismo e empolgação. Na primeira aula, procurei deixar claros os critérios de avaliação da disciplina, para que os alunos soubessem exatamente o que precisavam fazer para obter cada classificação. Além disso, estabeleci rotinas de pontualidade e de disposição pelo espaço assim que chegassem ao local da aula. Aquilo que era um sentimento de ansiedade rapidamente se desvaneceu, e consegui manter a calma enquanto me apresentava e explicava os objetivos da aula: conhecê-los e às suas preferências desportivas, estabelecer regras e rotinas para um ano produtivo, e fornecer informações pertinentes sobre a disciplina e o desporto escolar.

À medida que interagíamos, as preocupações iniciais foram-se dissipando. Os alunos mostraram entusiasmo ao partilhar as suas atividades desportivas favoritas, criando uma atmosfera de colaboração e interação. A conversa aberta e as risadas ajudaram a quebrar o gelo e a construir uma relação positiva. No entanto, esta primeira conversa tranquila rapidamente deu lugar a uma visão dos desafios que viriam a ser enfrentados durante o ano letivo. Ao iniciar a parte prática, com a avaliação diagnóstica, a confusão e as conversas entre os alunos rapidamente se instalaram.

No segundo tempo de aula, assumi a responsabilidade de conduzir a avaliação diagnóstica dos testes FITescola de força média e força superior. Percebi que a minha organização estava aquém do ideal, resultando em confusão e conversas entre os alunos. Optei por dividir a turma em dois grupos de trabalho, mas logo percebi que os grupos ficaram muito grandes para manter um controlo eficaz e garantir a precisão dos resultados. Durante a avaliação, a falta de uma organização eficaz por minha parte tornou-se evidente.

Concluí a aula com uma discussão com os alunos sobre a importância da colaboração para assegurar o bom andamento das atividades. Esta fase final da aula revelou-se uma lição significativa, destacando o trajeto que ainda tinha de percorrer para aprimorar as minhas habilidades organizacionais e, principalmente, de liderança, criando um ambiente favorável para uma aprendizagem eficaz e minimizando comportamentos distrativos.

### **3.1.2. Indisciplina e Clima de Aula: O primeiro grande desafio**

Tendo em conta esta primeira perceção sobre as dinâmicas da turma, aliada às observações das interações de grupo que fui entendendo ao longo desta etapa, tornou-se

fundamental estabelecer desde logo uma posição de liderança e criar regras e rotinas. Inicialmente, identifiquei algumas lacunas na turma, como a falta de retenção de informação, comportamentos excessivos desviados da tarefa, e a influência desestabilizadora de alguns líderes no ambiente de aprendizagem. A partir daqui, foi essencial desenvolver estratégias de intervenção com base em regras, rotinas e estilos de liderança, visando resolver ou, pelo menos, atenuar esses problemas. Este revelou-se o meu maior desafio, que consegui superar nas etapas seguintes.

Uma das estratégias essenciais para o controlo eficaz das atividades dos alunos é o estabelecimento de normas e expectativas claras desde o início das aulas. Isso inclui comunicar de maneira explícita o que se espera dos alunos em termos de comportamento, participação, segurança e colaboração durante as atividades físicas (Martins et al., 2017b). Durante esta fase inicial, procurei definir e estabelecer rotinas claras para criar uma estrutura e organização no ambiente educativo. A introdução de regras e procedimentos contribuiu para estabelecer limites e expectativas. Estas normas ajudaram a mitigar alguns dos comportamentos desviantes, promovendo a concentração na tarefa e minimizando as influências desestabilizadoras. No entanto, lidar com comportamentos fora da tarefa foi a área na qual encontrei mais dificuldades em estabelecer consequências claras.

A gestão de comportamentos desviantes em ambientes educacionais é um desafio que exige uma abordagem equilibrada. Estratégias eficazes incluem a compreensão empática das causas subjacentes aos comportamentos, o estabelecimento de normas claras, e a aplicação individualizada das intervenções. O reforço positivo, consistência e justiça na aplicação de regras, e comunicação efetiva são cruciais. Além disso, o ensino de habilidades sociais e emocionais e a monitorização contínua das estratégias adotadas são recomendados (Oliveira, 2001). Nem sempre encontrar estas estratégias foi simples, devido à complexidade e à variedade de comportamentos observados. Identificar a resposta mais apropriada para cada tipo de comportamento desviado exigiu uma abordagem equilibrada, que respeitasse as particularidades de cada situação, visando uma correção efetiva sem comprometer o ambiente de aprendizagem. O desafio residiu na necessidade de encontrar um equilíbrio entre assertividade na gestão comportamental e a preservação de um clima de respeito e cooperação na turma.

Para contornar as dificuldades relacionadas com o comportamento da turma, adotei uma postura mais autoritária em várias aulas desta etapa. Embora tenha sido eficaz para manter a ordem, reconheço que não foi a abordagem ideal. A utilização de estilos de ensino autoritários, como o comando e a tarefa, é comum quando os professores enfrentam

turmas muito indisciplinadas ou quando não possuem conhecimento suficiente sobre a turma. Estes estilos permitem uma transmissão rápida de informação e um controlo eficaz da aula, minimizando comportamentos fora da tarefa (Gomes et al., 2017).

Esta postura autoritária exigiu um esforço vocal constante, o que evidenciou a necessidade de desenvolver mecanismos de gestão da aula que não dependessem unicamente da projeção da voz. Com o decorrer das aulas, comecei a incorporar gestos e outras estratégias visuais, que se mostraram eficazes para alcançar os alunos em locais distantes, poupando esforço vocal e mantendo o controlo na sala de aula. Além disso, passei a utilizar sinais específicos para chamar a atenção dos alunos de forma clara e audível.

Percebi também a necessidade de equilibrar a postura autoritária com uma abordagem mais liberal, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo. A utilização de estilos de ensino mais inclusivos reforça a capacidade de decisão dos alunos e promove um clima motivacional orientado para a mestria, associado a melhores resultados a nível comportamental, afetivo, cognitivo e moral. Encontrar o equilíbrio certo entre autoridade e flexibilidade é essencial para manter a ordem na sala de aula, garantindo ao mesmo tempo o envolvimento e a motivação dos alunos (Hein et al., 2012).

### **3.1.3. O complexo processo que é a avaliação inicial**

#### **3.1.3.1. Protocolo de avaliação Inicial**

A avaliação inicial é um processo complexo. Enquanto eu ganhava um maior entendimento das dinâmicas da turma e tentava estabelecer um estilo de liderança, regras e rotinas, também decorria o processo de avaliação diagnóstica propriamente dito. Para iniciar este processo, eu e os meus colegas do NEEF consultámos o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) da escola. No entanto, após discutirmos o mesmo, decidimos em conjunto com o professor orientador que não era o mais adequado para o nosso contexto, então desenvolvemos um novo protocolo para colmatar esta lacuna.

Este tipo de documento serve como um elemento determinante na coerência e eficácia do trabalho dos professores de EF. Este protocolo serve como um guia para a operacionalização da avaliação inicial, permitindo identificar erros e insuficiências para aprimorar continuamente o processo (Saraiva, 2017). Procurámos então, aprimorá-lo de

acordo com o que achámos mais pertinente para avaliação, de forma a manter este critério e coerência dentro do NEEF.

As questões que orientam a avaliação em Educação Física, são essenciais para entender o que realmente se pretende avaliar. Avalia-se o que os alunos aprendem, que é naturalmente o que o professor ensina, e quando nos perguntamos "o que é que o professor ensina?", seria ideal poder responder "o que os alunos precisam". Estas questões fundamentais direcionam o processo de avaliação, auxiliando os professores a identificar as necessidades dos alunos e a ajustar as práticas pedagógicas de acordo com as aprendizagens esperadas (Araújo, 2017).

Não sabendo o que os alunos precisam, devido à fase inicial do estágio e desconhecimento sobre a turma, destacou-se a necessidade de realizar a avaliação inicial. Para tal iniciámos a elaboração deste novo protocolo, procurando responder às perguntas que guiaram todo o processo de avaliação: "Como avaliar?", "Quando avaliar?", "Onde avaliar?" e "Quem avaliar?". Esta última pergunta, devido à falta de informação inicial sobre a turma, resultou em avaliar todos os alunos da mesma forma, algo que evoluiu nas avaliações seguintes. As perguntas "Quando avaliar?" e "Onde avaliar?" estavam relacionadas com o processo de rotação de espaços e as datas em que a turma estava em cada espaço, decidindo quais matérias avaliar em cada espaço, de acordo com as que se adequavam mais aos recursos disponíveis e procurando contemplar todas no tempo destinado a esta etapa.

O conteúdo principal do PAI centrava-se na questão "Como Avaliar?". Procurámos decidir o melhor contexto para avaliar cada matéria, de forma a discriminar da melhor forma os diferentes níveis de habilidade. Nos jogos desportivos coletivos (JDC) e no badminton, optámos por iniciar a avaliação com exercícios técnicos mais analíticos, para perceber se os alunos tinham um nível introdutório. Caso conseguissem, progrediam para uma situação de jogo informal ou jogo reduzido, para determinar se tinham uma classificação superior. As outras matérias necessitaram de um contexto diferente para a avaliação.

A criação de um sistema de registo adaptável ao estilo de cada professor é essencial para o sucesso da avaliação inicial dos alunos. Quanto mais informações o professor recolher, mais fácil será identificar o nível de programa adequado para cada grupo de alunos e matéria (Araújo, 2017). Então, juntamente com o protocolo, decidimos criar grelhas de observação que auxiliassem no processo. Estas grelhas, geralmente em formato de "*check-lists*", continham várias componentes críticas a serem observadas para

cada nível de desempenho. Para os alunos obterem a respetiva classificação, era necessário que a maior parte destas componentes fosse marcada com um *check*.

### 3.1.3.2. Planeamento: Da teoria para a prática

Com estes documentos elaborados para auxiliar a prática, dei início à avaliação diagnóstica, onde percebi uma grande discrepância entre o nosso suporte teórico e a prática. O meu planeamento destacou-se como um dos pontos fortes da minha prática enquanto docente de educação física. Procurei compensar a minha falta de experiência na lecionação com um planeamento robusto, que quase me permitia prever o decorrer da aula.

O planeamento é um processo meticuloso e estratégico que visa preparar os estagiários para enfrentar situações reais de ensino. No entanto, a transição do plano para a prática revela discrepâncias e desafios imprevistos. Entre esses desafios estão a complexidade e a imprevisibilidade do ensino, dificuldades no controlo da disciplina e na manutenção do clima relacional, além da necessidade de adaptação e flexibilidade durante as aulas. A falta de experiência dos estagiários agrava essas dificuldades (Inácio et al., 2014).

Desde o início, apresentei uma grande pesquisa e informação no planeamento. No entanto, faltava-me associar este planeamento à experiência e ao conhecimento do contexto, que inicialmente não estava totalmente adquirido. Os planos eram cuidadosamente desenvolvidos, mas muitas vezes não se desdobravam conforme esperado, exigindo uma adaptação rápida da minha parte. As diferenças entre o planeamento idealizado pelos estagiários e a prática real enfrentada nas escolas durante o estágio pedagógico destacam-se pela falta de experiência, resultando em dificuldades para antecipar todas as variáveis que podem surgir na implementação do plano de ensino, como diferentes níveis de habilidade dos alunos, questões disciplinares e problemas estruturais nas instalações da escola (Inácio et al., 2014).

Esta situação inicial desconfortável fomentou o desenvolvimento das minhas habilidades de improvisação e flexibilidade, de forma a garantir um ambiente de aprendizagem eficaz, mesmo em circunstâncias imprevistas. Muitas vezes, os imprevistos estavam relacionados com o espaço e o tempo. No início, as estações acabavam por ficar muito próximas umas das outras, resultando em situações onde os alunos, ao se deslocarem entre as estações, se atropelavam ou encontravam dificuldades para realizar os exercícios de forma segura. Estes contratempos sublinharam a importância de uma

análise cuidadosa do espaço disponível ao planejar atividades, para garantir que a disposição das estações fosse adequada e segura para todos os alunos.

Para além do objetivo principal desta etapa, que se baseava em conhecer os alunos e o seu nível de aptidão nas diferentes matérias para estabelecer objetivos e prioridades, também serviu para tentar errar ou acertar, e aprender com todos esses processos.

Esta fase permitiu entender as melhores formas de organização espacial em cada local de aula, bem como a melhor forma de organização temporal. Embora tenha cometido diversos erros, no final da etapa, alcancei um formato de aula que considere ideal para as características desta turma. Entre os vários erros cometidos, destaco principalmente as grelhas de avaliação mencionadas anteriormente. Estas grelhas dificultavam a observação, possuíam muitos aspetos a anotar e, por vezes, levavam-me a observar demasiado tempo o mesmo aluno, focando-me em componentes críticas pouco pertinentes para os objetivos. Inconscientemente, deixei de me guiar pelas grelhas e comecei a desenvolver um olhar mais clínico; ao ter uma maior consciência dos critérios, comecei a ter uma perspetiva mais analítica sobre a avaliação.

Este processo revelou-se crucial também na monitorização do progresso dos alunos ao longo do ano letivo, fornecendo uma compreensão clara do ponto de partida e, conseqüentemente, do desenvolvimento alcançado. Uma preparação prévia em cada aula permitiu-me a identificação dos principais pontos de observação para pré-determinar um nível. Passei a adotar uma abordagem mais criteriosa para garantir a representatividade e relevância dos elementos de avaliação. daquelas imensas componentes críticas existentes nas grelhas, fiz uma cuidadosa seleção dos componentes de observação mais significativos e determinantes para a avaliação dos diferentes níveis de desempenho.

No contexto educacional, é essencial adotar critérios e indicadores precisos para guiar as intervenções pedagógicas de maneira consistente. Estes critérios garantem não apenas a equidade nas avaliações, mas também asseguram que estas estejam alinhadas com os objetivos educacionais estabelecidos (Boggino, 2016).

Esta seleção de critérios reduziu a complexidade da análise, focando-se nos elementos-chave que me deram uma visão precisa do conhecimento, habilidades e competências dos alunos em cada matéria.

Apesar dos diversos erros cometidos nesta etapa, uma competência notável adquirida desde o início, através da experimentação, foi a lógica de progressão na avaliação. Como referido anteriormente e previsto no PAI, utilizámos este tipo de lógica

numa técnica que o NEEF denominou de “triagem” para facilitar a organização e gestão da avaliação. Esta técnica simplificou a identificação dos diferentes níveis de desempenho e das necessidades individuais.

A técnica de “triagem” consistiu essencialmente na construção de exercícios e na gestão do espaço de forma mais eficaz, adaptando-os às características e habilidades de cada grupo. Os alunos que inicialmente realizavam corretamente um primeiro exercício mais analítico, no caso dos JDC, eram selecionados e separados do restante grupo, originando o nome “triagem”. Esses alunos passavam então para uma situação de jogo, onde podiam ser submetidos a uma nova “triagem”, funcionando como uma peneira. Os melhores, com nível para jogo, eram selecionados e jogavam entre si, enquanto os que tinham um nível mais baixo, mas já em situação de jogo, jogavam com colegas do mesmo nível. Assim, durante o processo de avaliação diagnóstica, tornou-se fácil entender o nível de classificação associado a cada grupo, facilitando o registo.

Essa capacidade de avaliar de forma criteriosa, identificando as habilidades, competências e áreas a desenvolver de cada aluno, posteriormente possibilitou uma abordagem mais direcionada na construção de exercícios e na organização do espaço de acordo com os diferentes níveis identificados.

## **3.2. 2ª Etapa – Recuperação e aprendizagem**

Após a conclusão das avaliações iniciais que marcaram o término da 1ª etapa, foi necessário preparar a 2ª etapa. Esta marcou o início do processo de ensino-aprendizagem, onde o principal objetivo desta fase foi revisar os resultados das avaliações iniciais, refletir sobre eles e, em seguida, estabelecer um equilíbrio entre esses resultados e as matérias prioritárias.

### **3.2.1. A arte de planejar**

A avaliação inicial impacta significativamente a elaboração dos planos educacionais. Os dados detalhados e as análises críticas obtidas durante esse período permitem aos professores ajustar estrategicamente os Planos Anuais de Turma (PAT) e de grupo. Esses ajustes são fundamentais para adaptar metas específicas e atividades pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, garantindo um desenvolvimento educacional coerente e eficaz ao longo do ano letivo (Araújo, 2017). Então, no início desta

etapa, com base nos resultados de avaliação inicial, tomei algumas decisões cruciais quanto ao planejamento, culminando no desenvolvimento do PAT, que foi submetido à direção escolar. Este documento incluía informações essenciais sobre a turma, como suas características, recursos disponíveis e a calendarização macro das diferentes áreas de extensão da educação física. O PAT também incorporou os resultados da avaliação diagnóstica, permitindo-me identificar as matérias deficitárias e prioritárias da turma, que consistiram nas áreas com mais níveis abaixo do introdutório e nos testes FITEscola com maior número de alunos fora da zona saudável.

Seguindo a metodologia da primeira etapa, elaborei também o documento do plano de etapa para esta segunda fase. Este plano conciliou os recursos disponíveis, como a rotação dos espaços e o tempo alocado em cada um, com a necessidade de oferecer um maior volume de ensino-aprendizagem nas matérias onde os alunos apresentavam mais dificuldades. A etapa terminou com a avaliação das diferentes áreas da EF.

Priorizar certas matérias e competências na Educação Física é crucial para garantir um ensino de qualidade e promover o sucesso dos alunos. Isso implica destacar competências específicas como diagnóstico, decisão e ação didática, essenciais para criar ambientes de aprendizagem favoráveis. Ao concentrar esforços nessas áreas-chave, os professores podem melhorar significativamente a qualidade do ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e promovendo experiências de aprendizagem significativas.

Dediquei mais tempo a algumas matérias em detrimento de outras, que eu gostaria de ter abordado mais profundamente. Enfrentei um conflito interno: por um lado, havia matérias nas quais tanto eu quanto os alunos tínhamos maior interesse e competência, e eu gostaria de ter aprofundado mais, inovando e explorando componentes mais específicas do jogo. No entanto, priorizei o sucesso global da turma, focando em aspectos mais básicos das matérias onde os alunos mostravam menor desempenho, dedicando-lhes mais tempo e atenção.

Como estratégia de planejamento, foi estabelecido que seriam desenvolvidos planos de unidade de ensino (a cada duas semanas) e planos de aula (semanais). Os planos de unidade de ensino abrangiam uma revisão dos últimos 15 dias, bem como uma projeção do que seria abordado nos 15 dias seguintes. Por sua vez, os planos de aula lidavam com questões mais operacionais e específicas. A qualidade desses documentos melhorou à medida que a 2ª etapa avançava.

Passei então nesta etapa a elaborar Unidades de ensino. A estratégia de agrupar espaços com características semelhantes na formação das Unidades de Ensino e, conseqüentemente, transferir temas de um espaço para outro dentro da mesma Unidade de Ensino, permitiu que os alunos se envolvessem mais profundamente com certos assuntos, aumentando assim as oportunidades de aprendizagem em contextos diversos. Por exemplo, a continuidade do espaço exterior para o 2/3 do pavilhão foi utilizado para incluir um desportivo coletivo, com destaque para o rugby, que foi praticado em ambos os espaços. Da mesma forma, a continuidade do ginásio para o 1/3 do pavilhão foi aproveitada principalmente para aulas de Ginástica de Solo, seguindo a mesma lógica de ensino.

A continuidade e a integração dos espaços no ensino de diferentes temas também contribuem para uma visualização prévia do cenário de ensino e para a redução da incerteza, promovendo, assim, a eficácia pedagógica e a participação dos alunos. Estes são aspetos que funcionam como vantagens do planeamento (Januário, 2017).

No que diz respeito à evolução destes planos, houve progressos notáveis nos seguintes aspetos: organização da informação, gestão de conteúdos e objetivos, especificação dos momentos de avaliação, fundamentação das escolhas, qualidade e relevância das tarefas propostas. Quanto aos planos de aula, destaca-se a evolução desde o início na organização da informação, relevância da mesma, descrição das tarefas propostas e nível de detalhe.

Como mencionado anteriormente, os planeamentos sempre foram detalhados, incluindo variantes de dificuldade para que as tarefas fossem adequadas a todos os alunos, respeitando o princípio da inclusão. No entanto, inicialmente, as tarefas propostas eram frequentemente inadequadas, visando objetivos irrealistas e demasiado exigentes, não correspondendo às necessidades dos alunos. Com o tempo, implementou-se um cuidado maior na elaboração de tarefas mais analíticas, que visavam alcançar objetivos realistas.

Os planos de aula, inicialmente, continham alguma informação menos relevante e por vezes desnecessária, como a conduta do professor. O próprio formato do documento nem sempre facilitava a leitura, especialmente no que diz respeito à estrutura da aula e sua organização pelas estações de trabalho. Essas lacunas foram rapidamente abordadas e os planos de aula passaram a apresentar um nível ideal de clareza, com critérios de sucesso e uma fundamentação relacionada com o planeamento a médio prazo (Plano de Etapa e Plano Anual de Turma).

A clareza e especificidade nos planos de aula são fundamentais para a eficácia pedagógica. Planos bem estruturados e claros, juntamente com a organização das aulas

e a utilização eficiente do tempo, são componentes essenciais do planeamento de curto e médio prazo (Januário, 2017).

Outra questão relevante relacionada ao planeamento é a abordagem das duas aulas semanais, começando a semana com uma aula de 100 minutos e terminando-a com uma de 50. Para garantir o máximo tempo de prática, sempre que possível e pertinente, procurei manter a continuidade entre as duas aulas. Isso implicou manter os grupos e os exercícios consistentes em ambas as aulas, reduzindo assim o tempo de instrução. Essa abordagem permitiu diminuir as transições e fornecer feedback mais individualizado para promover a aprendizagem.

A continuidade e a consistência nas aulas são aspetos críticos para a gestão eficaz do tempo e para a maximização do tempo de prática dos alunos. Uma gestão eficiente do tempo de aula e a redução de comportamentos fora da tarefa são vantagens significativas do planeamento bem executado. Além disso, a consistência entre aulas ajuda a manter um fluxo de ensino contínuo, o que é benéfico para a aprendizagem dos alunos e está alinhado com os princípios de um planeamento eficaz (Januário, 2017).

### **3.2.2. Diferenciação do ensino**

Outra das decisões metodológicas delineadas no plano para a 2ª etapa foi relacionada com os objetivos intermédios (de etapa) definidos para cada aluno e as progressões ajustadas às dificuldades individuais de cada um. Estava previsto que estes objetivos fossem continuamente reajustados de acordo com a resposta dos alunos, e foi isso que procurei fazer, adotando uma abordagem de complexidade nas matérias em que os alunos demonstravam melhor desempenho e uma abordagem de simplificação/variantes nas matérias em que mostravam pouco progresso.

A diferenciação do ensino é fundamental para adaptar os objetivos de aprendizagem às necessidades individuais dos alunos, ajustando continuamente a complexidade das atividades com base nas respostas e no progresso de cada um (Sousa, 2012). A diferenciação do ensino é uma estratégia essencial para atender às diversas necessidades dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas capacidades individuais (Santos & Alves, 2019). Durante o meu estágio, alinhado com estes princípios, conduzi uma pesquisa para desenvolver uma série de exercícios específicos para diversas disciplinas. Esses exercícios foram projetados com diferentes níveis de progressão, variando desde o básico até o mais complexo, com o intuito de

oferecer suporte adequado tanto aos alunos com dificuldades significativas quanto aos mais proficientes, que buscavam desafios mais avançados.

A implementação desses exercícios diferenciados visava permitir que os alunos gerissem a sua aprendizagem de acordo com as suas próprias necessidades e motivações. No entanto, inicialmente, essa abordagem encontrou desafios significativos. A variedade de progressões de dificuldade pode resultar em dificuldades na manutenção da atenção e no envolvimento dos alunos, especialmente em contextos onde há alunos com comportamentos desestabilizadores (Santos & Alves, 2019).

Diante desses desafios, foi necessário ajustar a estratégia, focando numa diferenciação mais direcionada durante os momentos de instrução. Optei, então, por simplificar a abordagem, concentrando-me num exercício mais acessível para todo o grupo, enquanto personalizava tarefas mais desafiadoras especificamente para os alunos mais talentosos. Esta adaptação não só facilitou a gestão da sala de aula, como também promoveu um ambiente mais propício à aprendizagem efetiva.

### **3.2.3. Desconstrução da tarefa**

No que diz respeito às atividades físicas desportivas, como mencionado anteriormente, o seu desenvolvimento foi planeado através de exercícios mais analíticos, apenas realizando situações de jogo com os alunos mais habilidosos.

Optei por desconstruir o jogo formal em situações mais específicas e analíticas, reduzindo a dificuldade e complexidade das tarefas. A fragmentação da tarefa é uma estratégia fundamental para promover uma aprendizagem mais eficaz. Ao dividir uma tarefa complexa em partes menores e mais gerenciáveis, os alunos podem concentrar-se em aspetos específicos, desenvolvendo habilidades de forma progressiva e sistemática (Barreiros, 2016).

Desta forma, consegui promover o treino dos gestos técnicos de forma isolada e proporcionar mais tempo de treino para estas situações específicas. Após o treino destas situações isoladas, procurei combiná-las, adicionando progressivamente outras até alcançar uma situação de jogo, onde a técnica prevalecesse e se integrasse com a componente tática. Para este propósito, durante esta etapa, nomeadamente no voleibol, que era a área em que os alunos apresentavam maiores dificuldades, na mesma aula, programei diversas estações com situações específicas para cada gesto técnico, que depois se combinavam em contextos mais complexos. Este método tornou-se mais

exigente devido à grande heterogeneidade da turma e à necessidade de promover diferentes tipos de progressões de exercícios, de modo que fossem suficientemente desafiantes para todos, sem afetar a motivação de alguns alunos. A formação de grupos foi também essencial para programar estes diferentes níveis de exigência, conforme mencionado posteriormente.

Em relação a este tema relacionado com a decomposição da tarefa no processo de ensino-aprendizagem, recordo-me de um episódio durante uma aula onde introduzi à turma uma coreografia de *line dance*, de “*Kuduro*”, onde optei por uma abordagem sequencial, dividindo a coreografia em segmentos menores, o que facilitou a compreensão progressiva dos alunos. No entanto, considero que deveria ter decomposto ainda mais a tarefa, eliminando a música e diminuindo o ritmo para aprimorar a aprendizagem motora de forma mais simples. Dessa maneira, os alunos poderiam internalizar os movimentos com maior clareza, promovendo uma transferência mais eficiente para a execução com a música. Esta experiência destacou a importância de adaptar o método de ensino para garantir a compreensão e o progresso dos alunos. Na abordagem de decomposição da tarefa, na ginástica, notei maior facilidade nessa desconstrução, e as atividades realizaram-se com maior fluidez devido à sua natureza técnica. Um exemplo concreto foi a aplicação de uma progressão no desenvolvimento do pino através do plinto, que se revelou altamente eficaz. Utilizando o plinto como suporte, facilitei a obtenção da posição ideal e a correção do problema recorrente de travar os braços. Esta estratégia mostrou-se particularmente útil na superação das dificuldades específicas desta técnica.

#### **3.2.4. Liderança: Passo a passo**

De forma geral, nesta etapa o ambiente na aula foi positivo, porém, recorrentemente enfrentei desafios devido à grande disparidade nas características dos alunos, o que tornou a minha abordagem em relação à turma mais complexa. Os alunos mais motivados e com melhor desempenho eram frequentemente os que apresentavam comportamentos disruptivos, enquanto os alunos mais calmos e menos motivados tinham um desempenho inferior. Essa discrepância dificultou o equilíbrio entre autoridade e afetividade. Embora eu tivesse um bom relacionamento com os alunos em geral, durante a aula era difícil encontrar uma posição clara diante dessas características.

O controlo da aula e da motivação dos alunos são fatores cruciais identificados pelos estudantes como características essenciais de um bom professor de Educação Física (Gonçalves et al., 2017). Como mencionado, existiam alguns alunos que

perturbavam significativamente o andamento da aula. Nesta etapa, tentei implementar algumas estratégias para lidar com esses comportamentos, como mudança de grupo dos elementos desestabilizadores e intervalos para reflexão no banco à parte da turma. Embora a situação tenha melhorado desde o início do ano, faltou consistência nas estratégias e na aplicação de consequências para os comportamentos inadequados. Muitas vezes, mesmo aplicando as sanções mencionadas anteriormente, senti que não houve consequências reais para os alunos, que logo voltaram a repetir os comportamentos.

Quanto à autonomia dos alunos, sempre estive num estágio rudimentar. A falta de maturidade e o desinteresse dos alunos, juntamente com as dificuldades que tive ao enfrentar o controle da disciplina e a minha afirmação da liderança, foram os principais fatores que contribuíram para este problema.

De forma a promover o clima de aula e a evitar os comportamentos disruptivos, considero ter encontrado nesta etapa um formato de aula ideal para promover o bom funcionamento das atividades e a autonomia dos alunos, como mencionado de seguida no tópico seguinte sobre a estrutura da aula.

É crucial que os professores desenvolvam estratégias eficazes para gerir espaços, materiais e tempo durante as sessões de trabalho. A organização adequada das atividades, a gestão dos grupos de alunos e a otimização do tempo de aula são fundamentais para o sucesso das atividades educativas. Além disso, é essencial promover a autonomia dos alunos nas rotinas organizacionais, como a automatização de comportamentos organizativos e a responsabilidade dos alunos na organização das atividades, para assegurar um ambiente de aprendizagem eficaz e colaborativo (Maldonado, 2019). Neste sentido, também reservei tempo para ensinar aos alunos a montagem e o transporte do material, especialmente no ginásio. Destaco uma aula específica neste espaço, onde dividi a turma em grupos e solicitei que cada grupo montasse sua estação, enquanto os outros observavam. Durante essa atividade, fiz questão de corrigir comportamentos inadequados e elogiar os desejáveis perante os restantes grupos. Desde então, notei uma clara melhoria nesse sentido, apesar de alguns casos de indisciplina por parte de alguns alunos desestabilizadores.

Ao perceber comportamentos indesejados, em várias situações optei por interromper a aula e reunir novamente a turma, fazendo advertências mais severas para que se concentrassem nos objetivos propostos.

Nesta etapa, reparei numa particularidade ao enfrentar o desafio dos comportamentos fora da tarefa. Nas aulas de ginástica, notei que a motivação dos alunos

era frequentemente reduzida devido à natureza técnica das matérias, sendo estas aulas no ginásio o meu maior desafio no que toca a comportamentos inadequados. Ao lidar com alunos desinteressados, precisei ser mais claro e eficaz em estabelecer consequências para comportamentos inadequados, que ocorreram diversas vezes, mantendo assim um ambiente disciplinado e propício à aprendizagem. O maior obstáculo foi motivar os alunos para matérias técnicas, como a ginástica, que carecem da componente lúdica encontrada nos JDC. Tive de criar desafios adaptados ao nível de habilidade de cada aluno e proporcionar oportunidades para que expressassem desafio e criatividade dentro das técnicas específicas, procurando transformar a prática da ginástica numa experiência mais envolvente. Para alguns alunos as tarefas revelaram fáceis demais para serem desafiadoras, enquanto outros não conseguiam compreendê-las, levando à falta de envolvimento. Mesmo quando alinhadas com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, as situações podem parecer sem sentido ou desinteressantes, não promovendo construção de conhecimento significativa. Mantive este compromisso em tornar as matérias técnicas atrativas, por exemplo, na ginástica de aparelhos. No minitrampolim, tornei os saltos mais desafiadores ao colocar uma fasquia para aumentar a altura dos saltos e progredir para saltos mais complexos, como o salto mortal. Isto reforça a ideia de que, como professor, a minha missão vai além da transmissão de conhecimento, envolvendo a inspiração e motivação dos alunos para que se sintam entusiasmados em aprender, mesmo nas disciplinas mais técnicas.

Esta etapa, foi também importante para consolidar as rotinas que tinha estabelecido inicialmente. Após ter experimentado e observado diferentes dinâmicas na primeira etapa, defini formas de organização e rotinas que seriam recorrentes em todas as aulas, nomeadamente a disposição dos alunos, e o local nos momentos de instrução. Para além disso, passei a recorrer em todas as aulas um quadro como uma ferramenta auxiliar, permitindo que os alunos visualizem os objetivos e a organização da aula, e para que consultassem durante toda a aula, incentivando assim a autonomia e a retenção da informação que se revelou uma dificuldade da turma.

Esta vivência proporcionou-me compreender a relevância de estabelecer uma liderança assertiva desde o princípio, algo que não consegui realizar, o que tornou mais desafiador lidar com a turma, uma vez que já estavam em curso diversos processos relacionados à disciplina.

### **3.2.5. Estrutura das aulas: O formato ideal**

A estrutura da aula tem um impacto significativo no seu bom funcionamento. A organização das sessões de trabalho, que envolve tarefas como a gestão dos espaços e materiais, a gestão dos grupos de alunos e a gestão do tempo da sessão, é considerada uma condição essencial para o sucesso da aula. Uma estrutura bem planeada e organizada contribui para a eficácia do ensino e para a promoção da aprendizagem dos alunos. Além disso, a consistência na abordagem e na condução das aulas ao longo do tempo é destacada como benéfica para otimizar o tempo de prática e diminuir o tempo de organização e instrução, o que pode influenciar positivamente o envolvimento e o desempenho dos alunos durante as atividades de aprendizagem (Quina, 2009).

Após algumas tentativas e erros, percebi que a melhor forma de otimizar as aulas mais curtas seria criar apenas 2 ou 3 estações de trabalho na parte principal da aula, com poucas tarefas e logística simplificada devido às características da turma. Normalmente, as tarefas das aulas mais curtas exigiam menos tempo de instrução, uma vez que eram explicadas na primeira aula da semana, de maior duração. Ao adotar esta estratégia, notei um aumento significativo no tempo potencial de aprendizagem nessas aulas.

As aulas de 100 minutos geralmente incluíam trabalho de condição física, jogos lúdicos quando possível e duas partes principais. A parte principal A envolvia grupos heterogêneos e normalmente consistiam em 3 ou 4 estações de trabalho mais analíticas, enquanto a parte principal B geralmente se concentrava em jogos de diferentes modalidades em grupos de níveis homogêneos.

Considerei este formato de aula ideal por várias razões. Em primeiro lugar, devido às características da turma, como comportamentos fora da tarefa recorrentes e falta de foco. Normalmente, os elementos mais desestabilizadores só se motivavam com as formas de jogo. Deixando estas situações para a parte final da aula, conseguia influenciá-los, já que só chegávamos a essas atividades se a Parte A, com situações mais analíticas, funcionasse e deixasse tempo para a Parte B. Além disso, organizei grupos heterogêneos para a primeira parte, separando os alunos desestabilizadores, o que correu bem. No entanto, esperava também que os melhores alunos auxiliassem os piores, o que não resultou dessa forma, pois isso só aconteceu em poucas situações. Normalmente, os melhores alunos só se motivavam com situações mais desafiadoras, e não havia uma noção de cooperação. Falei várias vezes com a turma sobre isso, explicando que as atitudes de cooperação também se refletiam na classificação final, mas isso raramente se manifestou nas aulas, levando-me a alterar novamente a formação dos grupos.

É importante destacar que a última parte da aula, que abrangia os alongamentos e o balanço final, embora estivesse incluída em todos os planos de aula, raramente foi implementado na prática. Normalmente optava por prolongar o tempo dedicado à prática, em detrimento desta fase da aula.

#### 3.2.5.1. Aptidão Física

Quanto ao treino das capacidades físicas, normalmente integrado no aquecimento de forma a otimizar o tempo, constatei que o método Tabata não foi suficiente para os alunos alcançarem bons resultados nos testes de aptidão física do FITescola. Embora tenha havido melhorias neste âmbito, considere importante, diversificar o método de treino da condição física, recorrendo a jogos lúdicos que estimulassem o seu desenvolvimento, e a circuitos. Notei que, por vezes, os alunos demonstraram falta de motivação para realizar os exercícios da Tabata. Não descartei completamente este método, uma vez que foi muito conveniente para aulas de 50 minutos, tendo em conta a rotina da turma.

No desenvolvimento da aptidão física, procurei utilizar materiais como cordas e escadas de coordenação, que são mais motivadores, intuitivos e fomentam a autonomia. Tive também de prestar atenção na distribuição das estações de trabalho nos circuitos que implementei. Após vários erros, percebi que as estações com este tipo de material poderiam estar mais afastadas de mim, uma vez que eram mais motivadoras por si só. Em contrapartida, as estações com exercícios mais monótonos, baseados apenas no peso corporal, deveriam estar mais próximas para que os alunos se motivassem com a presença do professor. Posteriormente, alterei a abordagem para motivar os alunos nestes exercícios, definindo metas para cada estação, como realizar um determinado número de repetições ou alcançar um objetivo num tempo pré-determinado.

#### 3.2.5.2. Conhecimentos

Nesta etapa, houve pouca ênfase na abordagem dos conteúdos durante as aulas, com o foco principal voltado para questões relacionadas às matérias, como gestos técnicos e regras das modalidades. Surgiram algumas dificuldades na estruturação, integração e definição dos conteúdos a serem abordados, e não foi reservado um espaço definido durante as aulas para a exposição de informações e para cativar os alunos quanto à importância do que estava a ser ensinado, o que é crucial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem nesta área de extensão da EF. Esta área de extensão da EF, apenas

foi abordada ao longo das aulas através do questionamento aos alunos sobre os conteúdos aprendidos durante cada sessão. Contudo, percebi a necessidade de estabelecer um espaço e uma informação melhor delimitados, tendo também em consideração a importância de envolver os alunos para que o processo de ensino-aprendizagem nesta área da educação física fosse bem-sucedido. O questionamento durante as aulas não era realizado com regularidade, sendo que, posteriormente teve de ser reforçado.

### **3.2.6. Instrução e Feedback: A arte do professor**

Nesta etapa, destaco uma evolução na minha prática pedagógica durante as aulas, embora ainda houvesse um longo caminho a percorrer. Recordo uma frase do professor orientador numa das conferências entre NEEF, onde me orientou a aprimorar a minha instrução e feedback, devido às dificuldades mencionadas na etapa anterior: "A Instrução e o Feedback são a arte do professor."

O Feedback é a informação que indica a distância entre o desempenho atual e o desempenho desejado, utilizado para reduzir essa distância e melhorar a aprendizagem (Araújo, 2017). Para reduzir esta distância procurei constantemente informar-me e estudar os critérios de sucesso das diferentes matérias para enriquecer os meus feedbacks aos alunos e personalizar a minha abordagem através da criação de exercícios adequados para a aprendizagem. A pertinência dos feedbacks evoluiu ao longo do tempo, especialmente quando os objetivos das unidades de ensino se tornaram mais específicos. No entanto, ocorreram várias falhas na instrução e na qualidade dos feedbacks, particularmente em áreas onde tinha menos domínio, como a dança.

Nas minhas intervenções, percebi que, apesar de o meu feedback ser preciso e eficaz na alteração de comportamentos, deparei-me com desafios significativos. Notei que inicialmente a quantidade de feedback fornecido era limitada, o que prejudicava a sua eficácia na melhoria dos gestos técnicos dos alunos. Para otimizar este processo, adaptei a minha prática para garantir que o feedback fosse mais abundante e pertinente. A transição para um ensino mais generalizado e menos prescritivo permitiu-me focar mais na entrega de feedback claro e fundamentado, essencial para o progresso dos alunos (Wiggins, 2012)

Além disso, reconheci a necessidade de melhorar a gestão da sala de aula, especialmente no que diz respeito à atenção dos alunos. Seguindo uma sugestão prática do orientador, passei a utilizar um apito para melhorar a organização e a eficácia das

minhas intervenções. Esta mudança contribuiu para um ambiente mais disciplinado e focado, permitindo-me dedicar mais tempo ao feedback substancial e menos à gestão da turma.

Após fornecer feedback, é crucial que o professor observe se o aluno ajustou seu comportamento motor de acordo com o feedback fornecido, um processo conhecido como fechar o ciclo do feedback. Este processo é realizado apenas em 30% das ocasiões, mas é essencial para maximizar as aprendizagens (Piéron, 1999, conforme citado em Martins et al., 2021). Nesta fase, ainda não tinha uma noção clara da importância do ciclo de feedback nas aulas. Após conversar com o professor orientador, entendi que, apesar de fornecer feedback aos alunos, não verificava se este efetivamente surtia efeito, fechando assim o ciclo de feedback. Lembro-me das aulas de badminton em que me esforçava para fornecer feedbacks, identificando áreas de melhoria nas técnicas e abordagens dos alunos. Fui alertado pelo professor orientador que, nesta matéria, é comum os professores lecionarem apenas como animação desportiva, dedicando-se mais aos feedbacks noutras modalidades. Devido ao caráter motivador desta modalidade, onde a facilidade em manter o volante no ar faz com que os alunos muitas vezes se limitem a mantê-lo no ar sem qualquer intencionalidade, identifiquei uma lacuna importante na minha prática: muitas vezes falhei em concluir o ciclo de feedback. Não retornava aos alunos para avaliar se as sugestões foram compreendidas e implementadas, negligenciando a fase crucial de verificar se houve modificações comportamentais. Reconheço que essa ausência de acompanhamento comprometia a eficácia do feedback. O feedback efetivo não é apenas a transmissão de informações; é um processo cíclico que exige revisitação e adaptação contínua. Para ser verdadeiramente eficaz, o feedback deve ser uma parte integrante do processo de aprendizagem, permitindo que os alunos reflitam sobre suas ações, compreendam seus erros e ajustem suas abordagens de acordo com as orientações recebidas (Wiggins, 2012). Ao não fechar adequadamente esse ciclo, perdi a oportunidade de potenciar mudanças tangíveis nos alunos, limitando o impacto positivo do feedback.

Relembro um episódio que ilustra a importância deste processo. Durante uma aula de badminton, forneci um feedback descritivo a uma aluna, identificando áreas específicas para melhoria nas suas técnicas. Embora tenha completado o ciclo, retornando posteriormente para verificar se houve alteração no comportamento, constatei que as sugestões não foram assimiladas. Diante disso, optei por realizar um novo feedback, desta vez utilizando uma abordagem demonstrativa. Surpreendentemente, esta estratégia teve um impacto mais significativo, resultando numa efetiva modificação no comportamento da aluna. Este exemplo concreto destaca que, para estes alunos em particular, o feedback

demonstrativo exerce uma influência mais marcante do que o descritivo. Esta observação realça a necessidade de uma abordagem personalizada, reconhecendo as preferências e respostas individuais dos alunos ao feedback. Além disso, destaca a importância de variar o tipo de feedback e instrução. Muitas vezes, apenas descrevia a tarefa, mas quando passei a demonstrar eu mesmo, ou através de um aluno agente de ensino, a retenção da informação melhorou, pois, os alunos passaram a ter uma imagem visual daquilo que eu lhes pedia.

Quanto à Instrução, esta é destacada como um elemento fundamental no processo de formação dos professores. A instrução refere-se ao conjunto de orientações, princípios e procedimentos que os professores devem dominar para garantir um ensino eficaz e promover o sucesso pedagógico dos alunos na área da EF. A instrução inclui a capacidade de esclarecer o significado de um bom ensino, definindo resultados desejados, princípios orientadores e comportamentos adequados que caracterizam uma prática pedagógica eficaz (Quina, 2009). Inicialmente, houve falhas na Instrução, dificultando a clareza sobre a organização e sobre os conteúdos. A instrução era majoritariamente descritiva, e com as preocupações exageradas que tinha na gestão da aula, negligenciava esta parte, dedicando pouco tempo à mesma e comunicando poucos princípios orientadores. Devido à baixa capacidade de retenção dos alunos e aos muitos comportamentos fora das tarefas propostas, passava imenso tempo a organizar a aula e a evitar esses comportamentos, em vez de me dedicar à observação e ao feedback aos alunos.

Procurei também aplicar uma estratégia de abordagem mais massiva no ensino, com todos os alunos a realizar a mesma tarefa na mesma modalidade, o que se revelou eficaz no combate ao défice de retenção de informação e no controlo da turma. Essa uniformidade na execução das tarefas permitiu uma instrução homogénea, com menos informação para assimilar, garantindo que todos os alunos recebessem as mesmas orientações. Esta coerência facilitou a compreensão dos conteúdos e contribuiu para um ambiente de sala de aula mais organizado, promovendo maior coesão no processo de aprendizagem. No entanto, essa abordagem revelou um desafio com os alunos mais avançados, que demonstraram falta de motivação devido à ausência de progressão na tarefa. Para enfrentar esse desafio, mantive essa estratégia, mas passei a reservar um tempo específico para que os alunos mais avançados pudessem passar para situações de jogo.

### **3.2.7. Avaliação: As primeiras classificações**

O final desta etapa culminou com a primeira avaliação sumativa das diferentes áreas de extensão da Educação Física, no entanto no decorrer da etapa desenvolvi alguns elementos de avaliação formativa.

#### **3.2.7.1. Avaliação Formativa**

A avaliação formativa desempenha um papel crucial na promoção das aprendizagens de todos os alunos. Ao proporcionar um feedback contínuo tanto para os estudantes como para os professores, esta regula o processo de ensino e aprendizagem. Este feedback permite aos alunos entender claramente: o que devem aprender até ao final de um determinado período; a sua situação atual em relação ao desenvolvimento das aprendizagens necessárias; e os esforços necessários para alcançarem o que está estabelecido nos documentos curriculares (Fernandes, 2021a).

Para os professores, a avaliação formativa oferece informações valiosas sobre a eficácia das suas abordagens pedagógicas, permitindo ajustes conforme necessário. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades de autoavaliação nos alunos, encorajando uma aprendizagem autónoma e uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Este tipo de avaliação também aumenta a motivação e o compromisso dos estudantes ao fornecer uma sensação de progresso e sucesso. Por fim, facilita a personalização do ensino ao adaptar estratégias para responder às necessidades individuais de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de atingir todo o seu potencial. (Gonçalves, 2012).

Tendo em conta a informação supramencionada, procurei implementar e aplicar diversos métodos. Organizei uma sessão teórica na qual apresentei aos alunos os resultados da avaliação diagnóstica através de um PowerPoint. Esta apresentação incluiu uma explicação dos critérios de avaliação de forma dinâmica, garantindo que os alunos estivessem completamente integrados e cientes do processo de avaliação, tornando-o o mais transparente possível. Paralelamente, preparei fichas personalizadas para cada aluno, contendo os mesmos resultados, para que tivessem acesso a essas informações em caso de dúvida. Pedi ainda a assinatura dos Encarregados de Educação (EE), assegurando que também eles compreendessem o processo de avaliação em educação física, evitando surpresas e mantendo a transparência.

Este processo de avaliação formativa foi realizado antes das avaliações intercalares da escola. Durante este período, também tive que responder ao mecanismo de avaliação formativa estabelecido pelo agrupamento (Fichas DIA), realizando uma avaliação qualitativa nas diferentes áreas da disciplina para informar os EE. Desta forma, assegurei que todos os envolvidos estivessem bem informados e alinhados com os critérios e resultados da avaliação.

Além disso, na última aula do semestre, optei por realizar uma autoavaliação dos alunos. A autoavaliação é uma componente crucial na avaliação formativa, encoraja os alunos a refletirem sobre a sua própria aprendizagem, reconhecendo os seus progressos e identificando as áreas que necessitam de melhorias. Este processo é vital para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e responsabilidade pessoal na aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015). Através deste momento pude fornecer feedback individualizado e identificar áreas de melhoria para cada estudante. Surpreendentemente, a percepção dos alunos sobre o seu desempenho foi bastante alinhada com a avaliação efetiva, o que demonstrou um bom entendimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos. Este processo de avaliação participativa e transparente revelou-se extremamente valioso não apenas para garantir a justiça nas avaliações, mas também para promover o envolvimento dos alunos e o seu entendimento dos critérios estabelecidos. Ao permitir que os alunos participem ativamente na avaliação do seu próprio desempenho, a autoavaliação não só melhora a qualidade da aprendizagem, mas também fortalece a confiança e a autonomia dos alunos, contribuindo também para a sua motivação (Araújo & Diniz, 2015).

#### 3.2.7.2. Avaliação Sumativa

Quanto à avaliação sumativa, pude constatar a relevância do planeamento no desempenho das minhas funções pedagógicas. Ao examinar o PAT e dialogar com a Diretora de Turma (DT), deparei-me com a perspetiva desafiadora da supressão de duas aulas de 100 minutos em janeiro, inicialmente previstas, devido à interrupção letiva de Natal e Ano Novo e a uma visita de estudo. A ausência dessas aulas apresentou-se como um obstáculo, exigindo uma ponderação cuidadosa em relação à avaliação. Decidi, então, antecipar algumas avaliações antes da interrupção, visando não apenas a avaliação dos testes de aptidão física FITescola, mas também a cobertura de determinadas matérias. Essa decisão fundamentou-se também na preocupação em evitar o destreino dos alunos durante a pausa de Natal, especialmente considerando a natureza prática da disciplina. Ao antecipar as avaliações da aptidão física, procurei contribuir para o sucesso global da

turma. Procurei ainda avaliar logo a matéria de basquetebol, de forma a aliviar alguma carga de trabalho no regresso em janeiro, onde avaliei todas as restantes matérias.

Além disso, em relação à avaliação inicial, sentia-me mais confiante quanto aos critérios a avaliar. Aproveitei os aspetos positivos da avaliação inicial e ajustei o que não teve o desempenho desejado. Esta análise crítica contribuiu para uma maior clareza na definição dos parâmetros de avaliação. Além de ser mais eficiente, todo o processo tornou-se mais ágil graças ao conhecimento que obtive da turma, o que me permitiu formar grupos de nível com base nos resultados da avaliação inicial, facilitando o processo. Os conhecimentos, motivações, aptidões, interesses, capacidades, contextos socioculturais e estilos de aprendizagem variam significativamente de aluno para aluno. Esse reconhecimento da diversidade dentro da turma é essencial para desenvolver um processo de avaliação que seja mais justo e rigoroso, pois permite adaptar os métodos avaliativos às necessidades e características específicas dos alunos (Fernandes, 2021b). Este conhecimento da turma e planeamento prévio, ancorado na experiência adquirida, resultou não apenas em eficácia, mas também numa gestão mais rápida e eficiente do processo avaliativo. A experiência adquirida permitiu-me otimizar o processo de avaliação, tornando-o mais eficiente e preciso, especialmente ao formar grupos com base nas avaliações iniciais dos alunos.

No nível introdutório, no caso dos JDC, procurei utilizar novamente exercícios técnicos para compreender a relação dos alunos com a bola. Para observar o nível elementar, constatei que as situações de jogo foram eficazes na avaliação das noções táticas dos alunos.

No que diz respeito à ginástica, a clareza no processo avaliativo, com critérios cumulativos baseados na dificuldade dos gestos técnicos, contribuiu para a objetividade na classificação dos alunos. As fichas de registo, ao associarem de forma direta dos gestos a cada nível, simplificaram o acompanhamento e a compreensão do progresso individual, promovendo uma abordagem transparente e equitativa. Por outro lado, ao abordar a avaliação da dança, refleti sobre a necessidade de adaptação à natureza única da disciplina. Reconheci que a dança transcende a execução técnica, envolvendo a harmonização de diferentes elementos de forma simultânea. Repensar o método avaliativo foi crucial para capturar a riqueza da expressão artística, considerando não apenas critérios técnicos, mas também a capacidade dos alunos de integrar ritmo, coordenação e harmonia de maneira coesa.

A clareza e a transparência dos critérios são fundamentais para garantir que todos os alunos compreendam como serão avaliados. Isso inclui a comunicação clara dos objetivos de aprendizagem e dos critérios específicos que serão utilizados para julgar o desempenho dos alunos. A explicitação dos critérios ajuda a assegurar que a avaliação seja percebida como justa e objetiva, contribuindo para um ambiente de confiança e motivação para os alunos (Fernandes, 2021b). No início da avaliação das matérias nesta etapa, as aulas careceram deste aspeto, de uma explicitação clara dos critérios de avaliação para a turma, o que mais tarde foi corrigido e se revelou essencial para garantir uma avaliação justa e transparente, bem como para motivar os alunos, pois passaram a saber o que era necessário realizar para obter o nível desejado. Ao conhecerem os critérios de antemão, especialmente na ginástica de solo, pude poupar tempo, pois ficou estabelecido que para a avaliação contaria o melhor desempenho de uma ginástica. Assim, os alunos com melhores classificações nas ginásticas de aparelhos optaram por não serem avaliados na ginástica de solo, onde teriam mais dificuldades.

Recordo-me ainda de que, na avaliação de badminton, surgiu um desafio devido ao espaço limitado, o que obrigou alguns alunos a aguardar pela sua vez. Aproveitei este momento para envolver os alunos na avaliação dos colegas. Esta dinâmica permitiu uma troca de impressões entre os estudantes, onde discutimos e clarificamos os critérios de avaliação. Foi interessante observar como os alunos se mostraram motivados e participativos, contribuindo de forma construtiva para o processo de avaliação. Nesta conversa, esclareci os critérios com os alunos, explicando o que era necessário observar. Durante a discussão, eles participaram ativamente, expressando as suas próprias classificações em relação aos colegas. No final, prevaleceu a minha avaliação, mas esclareci com eles o raciocínio por trás das classificações. Esta abordagem envolveu os alunos de forma mais significativa no processo de avaliação, revelando-se uma estratégia proveitosa.

A avaliação sumativa dos conhecimentos deste semestre foi realizada através de um teste composto por perguntas de escolha múltipla, verdadeiro ou falso, e de completar espaços. O teste continha perguntas de diferentes níveis de dificuldade, permitindo discriminar os diferentes níveis de classificação dos alunos. Para promover o sucesso dos alunos, dediquei a aula anterior ao teste à revisão da matéria, abordando as diferentes atividades físicas e desportivas praticadas durante o semestre. Além disso, em colaboração com o NEEF, elaborámos um documento de apoio ao estudo, destinado a auxiliar os alunos na preparação para o teste.

Nesta fase entendi que avaliação e classificação não são sinónimos. A avaliação é um processo mais amplo e benéfico, essencial para intervenções pedagógicas ajustadas e para compreender as produções dos alunos (Boggino, 2016). Percebi que a avaliação, não se resumia apenas àquele mês destinado à mesma, mas que era algo contínuo e formativo. A avaliação deve ser contínua, global e integradora, adaptando-se aos conhecimentos e competências dos alunos, respeitando a diversidade e evitando que se torne um mero exercício técnico (Boggino, 2016). Com isto, passei a valorizar o processo de aprendizagem, e não apenas os resultados finais. Adotar uma abordagem de avaliação contínua e formativa permitiu-me responder melhor às necessidades dos alunos.

### **3.3. 3ª Etapa – Aprendizagem e desenvolvimento**

No início do 2º semestre iniciou-se também a terceira etapa, que se caracterizou por um período de desenvolvimento e consolidação dos conteúdos. Para além disso, houve a necessidade de fazer um balanço e uma reflexão sobre os resultados obtidos na avaliação sumativa.

#### **3.3.1. Balanço sobre as avaliações: Refletir sobre o processo**

No início do segundo semestre, surgiu a necessidade de fazer um balanço detalhado sobre o progresso dos meus alunos até àquela altura, especialmente focando nas classificações do primeiro semestre. Este momento de balanço é essencial para avaliar as aprendizagens alcançadas e identificar áreas que necessitam de melhorias (Araújo, 2017). Ao comparar as classificações iniciais com as atuais, observei melhorias gerais em todas as disciplinas, embora nem todos os alunos tenham alcançado o sucesso desejado.

Destacaram-se aumentos particularmente significativos nas disciplinas de Andebol, Barreiras, Plinto e Minitrampolim. Estes avanços podem ser atribuídos a diversos fatores, incluindo o meu planeamento cuidadoso, dedicação intensa na lecionação e esforços adicionais (Araújo, 2017). No entanto, não me podia colocar no papel dos alunos e esforçar-me por eles. Embora a turma tivesse capacidades para mais, a única melhoria ao meu alcance seria aperfeiçoar a minha prática como docente, nomeadamente na minha liderança e no clima de aula, e assim procurei fazer no restante ano letivo.

Dos diferentes fatores, considero que o aumento notável na corrida de barreiras pode ter estado associado ao facto de ser uma disciplina altamente relacionada com a

coordenação, uma capacidade que os alunos adquirem rapidamente. O aumento nas classificações da ginástica de aparelhos esteve relacionado ao elevado volume de treino, uma vez que é uma disciplina obrigatória e fundamental no ginásio, presente em duas aulas a cada quatro semanas. Por outro lado, a ginástica de solo não apresentou uma melhoria tão significativa, pois, como referido previamente, nunca se revelou tão motivante para os alunos. Apesar do planeamento de um elevado volume de treino, os alunos acabavam por não praticar tanto. O único aspeto menos positivo destas comparações relacionou-se com a dança, a única disciplina que não registou alterações devido à minha falta de experiência na área e à instrução menos eficaz em comparação com as outras disciplinas. Além disso, limitei-me a ensinar uma coreografia de Rumba Quadrada para a avaliação sumativa, o que restringiu as opções dos alunos para alcançarem sucesso, limitando-os, no máximo, ao nível parte elementar na dança. Destaca-se também a disciplina de voleibol, que não apresentou evoluções significativas apesar dos meus esforços na sua lecionação e do elevado volume de treino.

Procurei também realizar algumas comparações entre os resultados da minha turma e os das turmas dos meus colegas estagiários. Essas comparações permitiram-me refletir e tirar algumas conclusões sobre o trabalho desenvolvido com os meus alunos. Destacaram-se, mais uma vez, as características específicas da minha turma, nomeadamente a sua heterogeneidade e os frequentes comportamentos disruptivos. Feitas estas reflexões houve a necessidade de redefinir as matérias prioritárias, onde mais uma vez, como na avaliação inicial, foram realizadas com base no número de níveis abaixo de Introdutório, desta vez na primeira avaliação sumativa.

### **3.3.2. Decisões Metodológicas: Novas adaptações**

Nesta fase, destacou-se a adaptação das tarefas às competências individuais dos alunos, promovendo uma diferenciação mais robusta. Ao contrário da etapa anterior, que se concentrava principalmente nos alunos e nos temas essenciais, buscando nivelar os menos competentes com a média da turma, esta fase procurou estimular todos os níveis de competência através de tarefas mais complexas e contextualizadas, oferecendo a todos oportunidades de progresso.

Nesta etapa, a abordagem foi menos analítica e mais contextualizada em relação aos diferentes temas. A seleção de conteúdos e tarefas visava não apenas adquirir competências de forma isolada, mas também aplicá-las em contextos mais complexos, alinhados com as modalidades associadas a cada matéria. Esta etapa teve como objetivo

preparar as avaliações sumativas em todas as áreas de extensão da EF. A complexidade das atividades foi ajustada conforme as competências individuais dos alunos. Por esse motivo, a terceira etapa foi conduzida principalmente com grupos homogêneos, permitindo que cada aluno alcançasse objetivos compatíveis com o seu potencial.

Martins et al. (2017b) destacam que os grupos homogêneos são particularmente eficazes quando o objetivo é o desenvolvimento de competências específicas e a preparação para avaliações. Estes grupos permitem que alunos com habilidades semelhantes trabalhem juntos, maximizando a oportunidade para que cada aluno desempenhe um papel ativo e alcance os objetivos propostos. Além disso, a organização em grupos homogêneos facilita o ajuste da complexidade das atividades, garantindo que todos os alunos possam progredir de acordo com suas capacidades individuais.

Esta estratégia é especialmente relevante em contextos onde é necessário preparar os alunos para avaliações sumativas, pois permite um foco mais direcionado nas necessidades e potencialidades de cada aluno. Ao agrupar alunos de acordo com seu nível de habilidade, o professor pode adaptar melhor as tarefas e os desafios propostos, promovendo um ambiente de aprendizagem onde todos possam atingir um desempenho ótimo (Martins et al., 2017b).

Nos JDC, por exemplo, foram utilizadas abordagens com jogos reduzidos para aplicar as competências adquiridas até então, oferecendo maior desafio e motivação para os alunos mais habilidosos. Passou a não ser necessário planejar uma grande panóplia de exercícios como na etapa passada, pois estes baseavam-se em situações de jogo, e por sua vez podia aumentar ou diminuir a sua complexidade apenas com a manipulação das diferentes condicionantes.

Além disso, ao trabalhar com grupos homogêneos, pude identificar e dedicar mais tempo às áreas em que os alunos enfrentam mais dificuldades, adaptando-me a cada grupo. Por exemplo, durante uma semana de atividades no espaço exterior, percebi que as meninas demonstravam maior interesse e motivação nas aulas de rugby em comparação com o futebol. Decidi, então, aumentar o tempo de prática de rugby para elas, uma vez que os critérios de sucesso eram mais acessíveis e isso poderia aumentar ainda mais sua motivação e envolvimento nas aulas, bem como a sua classificação. Assim, durante as aulas, promovi mais tempo de treino para diferentes modalidades de acordo com as necessidades individuais dos meus alunos, utilizando estratégias mais dinâmicas flexíveis no planejamento. Isso foi possível devido à complexidade da avaliação em EF, pois, embora todas as matérias sejam avaliadas, apenas algumas são contabilizadas para

a classificação final. Este aspeto, aliado ao profundo conhecimento das capacidades e lacunas de cada aluno, permitiu-me gerir o volume de treino das diferentes matérias. O objetivo foi o sucesso global da turma, porém, procurei ter sempre o cuidado de não negligenciar o desenvolvimento integral dos alunos em todas as matérias. Esta situação é, portanto, uma faca de dois gumes: por um lado, preciso extrair o máximo potencial de cada aluno para a avaliação, e por outro, devo promover a melhoria nas áreas mais deficitárias. Foi necessário alcançar um equilíbrio entre essas duas necessidades.

No que diz respeito às atividades físicas desportivas, houve uma progressão significativa em relação à segunda etapa, aumentando consideravelmente o nível de dificuldade para estimular o avanço. Seguindo esta lógica de progressão, optei por lecionar diferentes matérias neste segundo semestre. Além de promover o desenvolvimento multifacetado e integral dos alunos, procurei proporcionar mais oportunidades para que os alunos alcançassem o sucesso, uma vez que passariam a ter mais disciplinas para avaliação, permitindo-lhes obter melhores classificações em substituição de outras. O lançamento do peso e as estafetas foram exemplos dessas novas disciplinas no atletismo, assim como novas danças, como a “*Chapelloise*” e o “*Kuduro*”, este último já abordado de forma breve e rudimentar na segunda etapa.

Os objetivos foram continuamente ajustados de acordo com as respostas dos alunos, procurando complexificar os temas em que os alunos progrediam bem e simplificar ou introduzir variações nas áreas de menor evolução. Ao contrário da etapa anterior, tive uma preocupação maior e proatividade em ajustar as tarefas inadequadas durante o ensino.

Em relação à extensão dos conhecimentos, procurei estabelecer, em várias aulas, um momento mais prolongado de instrução. Além de explicar as tarefas a serem realizadas, utilizei frequentemente um quadro auxiliar para detalhar as regras e dinâmicas das diferentes modalidades, recorrendo ao questionamento dos alunos para promover a retenção da informação. Nesta etapa, também realizei uma aula teórica dedicada à apresentação dos trabalhos de grupo dos alunos,

Quanto à instrução e feedback, procurei evoluir em alguns aspetos depois abordados, nos seguintes tópicos da Semana a Tempo Inteiro e Projeto de Observação Inter Estagiários, uma vez que foram estes projetos me permitiram tirar elações e agir consoante os mesmos.

### **3.3.3. Clima de aula: Uma melhoria notável**

As decisões metodológicas planejadas para esta fase contribuíram em grande parte para promover a aprendizagem dos alunos. No entanto, é importante notar que continuaram a existir consideráveis desafios em relação à disciplina e ao ambiente em sala de aula, afetando o potencial de evolução da turma.

Uma liderança instável e uma fraca ligação entre aluno e a tarefa (desinteresse) impactaram negativamente esta fase inicial da etapa. A percepção da relevância das tarefas escolares influencia diretamente a motivação dos alunos (Ribeiro, 2011). Durante meu estágio, observei que certos alunos, geralmente os mais habilidosos, demonstravam falta de persistência e esforço em relação às tarefas de aula. Mesmo ao criar progressões de dificuldade para as tarefas, muitos deles pareciam motivados apenas nas atividades que consideravam mais como "jogo". A motivação dos alunos é profundamente influenciada pela percepção de valor e propósito das atividades escolares. Quando os alunos não percebem a relevância das tarefas propostas, tendem a demonstrar menos motivação e persistência. Esta falta de envolvimento não se reflete apenas no desempenho acadêmico direto, mas também em comportamentos disruptivos, onde os alunos podem direcionar a sua energia para atividades percebidas como mais interessantes ou gratificantes, como jogos ou outras distrações (Ribeiro, 2011).

Diante estes desafios, adotei uma postura mais firme e consistente nas medidas que estabeleci. Em primeiro lugar, utilizei contacto visual direto e assertivo; se isso não fosse suficiente, fazia repreensões verbais imediatas. O contacto visual assertivo é uma técnica essencial e eficaz para gerir o comportamento em sala de aula (Oliveira, 2001). Caso o comportamento disruptivo persistisse, interrompia a atividade em curso. Em casos graves, removia o aluno da sala de aula e encaminhava-o para o espaço designado para alunos com falta disciplinar.

A aplicação de um conjunto de regras bem definidas e a consistência na sua implementação são essenciais para a manutenção de um ambiente de aprendizagem eficaz (Oliveira, 2001). Uma possível razão para a persistência dos problemas de disciplina foi a falta de implementação do último passo. Numa das aulas, o professor orientador aconselhou-me a seguir todo o ciclo devido aos comportamentos repetidos de um aluno específico, o que se revelou um ponto de viragem para alcançar um clima próximo do ideal. Os alunos passaram a entender as consequências das suas ações, e os comportamentos disruptivos diminuíram significativamente, embora ainda ocorressem ocasionalmente, como é natural.

Mesmo sem a necessidade de medidas extremas, sempre documentei casos de indisciplina na plataforma *innovar* para informar os EE, visando corrigir esses comportamentos. Isso trouxe melhorias, mas foi somente após este episódio que senti diferenças significativas nesse aspeto. Em termos de rotinas, mantive uma abordagem consistente tanto no formato das aulas quanto na sua condução, o que se mostrou benéfico ao longo do tempo, permitindo mais tempo de prática e diminuindo o tempo de organização e instrução.

Outra das estratégias que utilizei para combater este tipo de comportamentos foi o feedback à distância pois, dessa forma, os alunos sentiam que a minha posição no espaço ou ação que estava a desenvolver não eram impeditivos da regulação de comportamentos ou controlo da turma.

Nesta etapa, procurei ainda inovar na correção dos comportamentos desviantes da turma. Conversei com a turma e estabeleci um método de avaliação comportamental que eles poderiam acompanhar. Criei uma grelha no Excel, onde todas as semanas atribuí uma classificação de 0 a 5 a cada aluno, registando na grelha que calculava a média em percentagem. Esta grelha foi colocada no *Google Classroom* para que os alunos pudessem consultar a qualquer momento, garantindo transparência na avaliação. A transparência e a participação dos alunos nos processos de avaliação de comportamento podem aumentar a motivação e a responsabilidade (Oliveira, 2001). Foi gratificante ver que esta estratégia trouxe resultados positivos, com os alunos a envolverem-se, frequentemente consultando e questionando-me sobre a mesma.

#### **3.3.4. Avaliação Formativa**

Novamente, surgiu a necessidade de realizar a avaliação formativa para que os alunos pudessem tomar conhecimento do seu ponto de situação em relação à sua classificação, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação ocorreu antes das avaliações intercalares e seguiu o mesmo formato anterior, através da entrega de fichas com os resultados dos alunos até ao momento, incluindo desta vez a sua evolução desde a avaliação inicial. Tal como no semestre passado, estas fichas foram partilhadas com os Encarregados de Educação, envolvendo-os no processo. As fichas foram entregues no momento ideal, proporcionando aos alunos a oportunidade de evoluírem e de ajustarem a sua atitude em certos casos.

### **3.3.5. Semana a tempo inteiro**

Nesta etapa, existiu uma semana onde me dediquei inteiramente ao projeto da semana a tempo inteiro, desempenhando o papel de professor de EF em tempo integral e ministrando aulas para o Ensino Básico e Secundário, todas realizadas no espaço exterior. Esta experiência foi essencial para refletir sobre minhas práticas como docente, permitindo-me comparar minhas abordagens com diferentes turmas.

Para mim, esta semana foi extremamente enriquecedora, pois permitiu-me sair da rotina da leção da minha turma, onde frequentemente enfrentava comportamentos desviantes. Foi quase como uma injeção de motivação, pois as dúvidas que pairavam sobre meu estilo de liderança, e se ele se encaixaria em outras turmas, dado as dificuldades enfrentadas na minha própria, desapareceram rapidamente devido ao bom funcionamento desta semana.

No primeiro dia da semana, como habitual, dei a minha aula regular para a minha turma, com duração de 100 minutos, e tive a oportunidade de substituir um dos meus colegas de estágio na aula de 100 minutos da sua turma. Já neste dia, pude tirar algumas conclusões sobre o meu ensino, as quais se confirmaram nas aulas de 50 minutos.

Na minha experiência de lecionar a turma em questão, deparei-me com diversas situações que me levaram a refletir profundamente. Comparando com a turma que habitualmente leciono, notei um desempenho inferior nos JDC por parte dos alunos desta turma, o que exigiu uma adaptação no planeamento das aulas, especialmente no que diz respeito ao rugby. Especificamente nas raparigas, foi necessário dedicar mais tempo a exercícios técnicos antes de avançar para o jogo. Além disso, deparei-me com uma grande heterogeneidade de desempenho, origem cultural e social na turma, incluindo um grupo que não falava português. Lidar com esta diversidade foi desafiante, mas creio que consegui superar rapidamente. Devido a essa diversidade, senti a necessidade de diferenciar mais as tarefas, o que fiz simplificando algumas delas.

No contexto educacional contemporâneo, a diferenciação pedagógica emerge como um princípio fundamental para garantir a eficácia e a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Compreender e atender às necessidades individuais dos alunos dentro de cada turma não apenas melhora os resultados escolares, mas também promove um ambiente inclusivo e motivador (Henrique et al., 2017). Recordo-me de uma situação específica no rugby com as raparigas, onde iniciei um exercício para treinar o passe em movimento. No entanto, rapidamente percebi que as habilidades técnicas básicas do passe não estavam suficientemente desenvolvidas, então tive que alterar o exercício para focar

apenas no passe técnico. Na sequência dessas adaptações necessárias, foi notável a variedade de desafios que enfrentei com a turma. A necessidade de ajustar o plano de aula para atender às suas necessidades específicas, especialmente no contexto do *rugby*, revelou-se uma tarefa complexa. Afinal, o desempenho inferior nos JDC não era apenas uma questão de habilidades técnicas, mas também refletia diferenças culturais e sociais que influenciavam a dinâmica do grupo. Essa experiência me permitiu compreender ainda mais a importância da flexibilidade e da adaptação no contexto do ensino, especialmente quando lidamos com grupos tão diversos.

No dia seguinte, tive a oportunidade de dar as aulas de 50 minutos às turmas sob a responsabilidade do Professor Orientador, uma do Ensino Básico e duas do Ensino Secundário. Terminei as aulas destas turmas desta semana com as aulas de 100 minutos ministradas na quinta e sexta-feira. Estas aulas também me proporcionaram a oportunidade de refletir sobre diversos temas, principalmente relativas às diferenças na lecionação entre o básico e o secundário.

Ao ministrar as aulas das turmas do ensino secundário e ao refletir sobre a minha intervenção, em conjunto com as conversas com o meu orientador, percebi a necessidade de diferenciar a minha abordagem em relação ao que estava habituado com a minha turma do 9º ano. Não podia exigir o mesmo de uma turma do ensino secundário como pedia a uma turma do ensino básico, e para isso a minha intervenção teve que ser adaptada. Desde as aulas de 50 minutos até às de 100 minutos, considero que a minha intervenção evoluiu. Ao longo deste processo de diferenciação na minha intervenção, percebi a importância de adaptar não apenas o conteúdo das aulas, mas também a forma como interagia com os alunos. Ao lidar com turmas do ensino secundário, compreendi que o diálogo e a comunicação direta foram fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem eficaz.

As estratégias de ensino devem ser adaptadas não apenas com base nas habilidades individuais dos estudantes, mas também levando em consideração o desenvolvimento cognitivo e emocional típico de diferentes faixas etárias (Henrique et al., 2017). Então procurei desafiar os alunos, não apenas a nível físico, mas também intelectual e emocional, tornando uma prioridade diferenciar o ensino de acordo com o nível de desempenho. No atletismo, após aconselhamento do professor orientador, procurei desafiar os alunos e relacionar o desempenho com a técnica, introduzindo a cronometragem nas estafetas e barreiras, uma vez que eles já dominavam a técnica. Introduzi este elemento perturbador para aumentar a eficiência e motivação dos alunos. A

introdução da cronometragem nas atividades não apenas adicionou um elemento competitivo, mas também incentivou os alunos a superarem os seus próprios limites e a valorizarem o trabalho em equipa. Nos jogos coletivos de *rugby* e futebol, corriji o que não fiz nas aulas de 50 minutos, que foi verificar se realmente ocorreu aprendizagem, pois como dizia o professor orientador, "ensino não é aprendizagem". Ou seja, eu ensinava efetivamente, fornecia instruções e feedback, mas depois não verificava se houve uma alteração de comportamento, ou se essa alteração era permanente e utilizada em situações de jogo. O ciclo de feedback pedagógico, é um processo fundamental para a aprendizagem dos alunos, desempenhando tanto uma função informativa quanto de reforço. Para verificar se realmente houve feedback, é importante observar a coerência entre as informações fornecidas pelo professor e o relato posterior do aluno (Wiggins, 2012).

Foi durante estas aulas no ensino secundário que observei essa mudança no meu comportamento, especialmente numa das turmas, que tinha um nível mais baixo. Comecei a observar, interromper as situações de jogo ou exercício, alterar, explicar, demonstrar ou adaptar, e principalmente verificar se essas mudanças realmente ocorreram. Além desta diferença em relação ao ensino básico, notei que a disposição para aprender nestes alunos mais velhos é muito maior, e também tinham uma compreensão mais ampla dos critérios de avaliação. Existia uma maior autonomia, o que permitiu ter mais liberdade na organização das aulas. Foi possível implementar estações de trabalho sem ter que atribuir grupos a cada estação, pois os alunos sabiam o que precisavam de treinar e como seriam avaliados, indo para as respetivas estações por iniciativa própria.

Por fim, lecionei também as aulas de outra turma do 9º ano, que o meu outro colega estagiário era responsável. Ao comparar as duas turmas que lecionei, onde as aulas foram quase idênticas em termos de gestão, organização, estrutura e conteúdo, destaca-se na minha reflexão o clima em aula e o tipo de abordagem adotada para promovê-lo.

Enquanto a minha turma apresentou frequentemente comportamentos desviantes e uma atitude de desleixo e preguiça em relação a matérias que não os motivam, como foi o caso do atletismo nesta semana, a outra turma demonstrou uma atitude de cooperação e interesse. Assim, a minha abordagem diferiu em relação ao clima da aula e, de forma subtil, também na organização.

Na minha turma, foi necessário adotar uma postura mais autoritária, dirigindo de forma precisa as tarefas e simplificando os momentos de instrução, sem grande margem para brincadeiras, pois os alunos rapidamente ultrapassam os limites. Essa necessidade

de adaptação é corroborada por Quina (2009), que sublinha que a qualidade do desempenho do professor depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os alunos possam tirar o maior benefício.

Por outro lado, na outra turma, pude implementar um ambiente mais liberal, incentivando a participação dos alunos num processo de construção da instrução através de uma troca de ideias gradual. Como não havia a constante necessidade de lidar com comportamentos desviantes, foi possível construir uma relação mais positiva e focar-me no essencial, que é a minha intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Quanto à gestão das aulas, perante a minha turma, tive o cuidado de deixar o material montado desde o início e reduzir ao mínimo as trocas entre estações, a fim de diminuir os momentos de transição, pois os alunos muitas vezes demoram a concentrar-se novamente nas tarefas. Na outra turma pude implementar mais estações e momentos de transição, sem que isso representasse qualquer problema. Nesta turma mais cooperativa, houve mais espaço para experimentar diferentes abordagens de ensino e explorar uma variedade de atividades e dinâmicas em sala de aula.

### **3.3.6. Projeto de Observação Inter Estagiários (POIE)**

Aproveitando o Projeto da Semana a Tempo Inteiro, realizei a gravação de duas aulas distintas dessa semana, de forma a realizar o Projeto de Observação Inter Estagiários (POIE). Este projeto teve como objetivo de analisar e discutir os resultados obtidos na aplicação de instrumentos de análise das dimensões de feedback pedagógico e comportamento do professor. A escolha dessas dimensões foi baseada num diagnóstico realizado através de autoscopias e em reuniões do NEEF. A observação e análise das aulas permitiram-me identificar os meus principais pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo o meu crescimento como docente.

Durante todo o ano letivo, tive oportunidade de conferenciar com o NEEF, e refletir sobre as minhas práticas na lecionação das aulas, retirando algumas conclusões, no entanto todas mascaradas de alguma subjetividade. De forma a obter dados reais e objetivos procurei desenvolver este projeto, avaliando áreas pertinentes da minha prática, tendo em conta as minhas lacunas e pontos fortes. Desta forma, observei duas aulas: uma do ensino básico (turma 9º3) e outra do ensino secundário (turma 11º5), lecionadas por mim e pelo professor orientador, respetivamente. A escolha dessas aulas foi motivada pela necessidade de examinar diferentes abordagens pedagógicas em ciclos escolares

distintos, bem como verificar quanto tempo dedicava aos diferentes tipos de intervenção nas minhas aulas, principalmente com a minha turma, relacionando com as características disruptivas da mesma. Todas as aulas foram registadas em vídeo, permitindo uma análise detalhada das intervenções. Utilizei o Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (SOFB) e o Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP), para a análise dos vídeos. A análise qualitativa e quantitativa dos dados forneceu as percentagens que sustentaram a análise crítica.

A escolha dos sistemas de observação, SOCP e SOFB, foi fundamentada em conversas com o núcleo de estágio e o professor orientador, visando compreender melhor minhas práticas pedagógicas. Estes sistemas complementam-se ao fornecer uma visão abrangente sobre o comportamento do professor e o tipo de feedback administrado. O SOCP categoriza o comportamento do professor em instrução, feedback, organização, afetividade positiva, afetividade negativa, intervenções verbais dos alunos, observação e outros comportamentos, registando cada comportamento a cada 5 segundos durante a aula. O SOFB avalia o feedback em quatro dimensões: direção (individual, grupo, classe), forma (auditiva, visual, quinestésica, mista), objetivo (prescritivo, descritivo, avaliativo) e afetividade (positiva, negativa e neutra).

A metodologia incluiu a filmagem de duas aulas de 50 minutos, uma com a turma 9º3 e outra com a turma de secundário. Analisei o comportamento do professor e o feedback fornecido através dos sistemas SOCP e SOFB, respetivamente. Os dados quantitativos foram complementados com uma análise qualitativa comparativa entre as aulas. Foi utilizado um programa para respetiva análise, de Moreira e Ferreira (2018), exclusivamente para uso interno da FMH.

Ao analisar o feedback pedagógico, percebe-se que a abordagem varia significativamente entre as turmas 9º3 e 11º5, refletindo as características e necessidades específicas de cada grupo.

A turma 9º3, composta por alunos mais jovens e com tendência a exibir comportamentos fora da tarefa e baixa capacidade de retenção, recebeu um feedback predominantemente avaliativo (56%) e individualizado (66%). Esta estratégia é adequada para alunos mais novos que necessitam de orientações claras e correções diretas para desenvolver as suas habilidades e comportamentos. A presença de feedback negativo (26%) indica um esforço para corrigir e orientar de forma mais assertiva, essencial para melhorar o comportamento e desempenho dos alunos. O feedback visual foi mais

prevalente nesta turma (19%), provavelmente devido à necessidade de utilizar recursos visuais melhorar a retenção de informações.

Em contraste, na turma 11<sup>o</sup>5, composta por alunos mais velhos, presumivelmente mais maduros e em menor número, o feedback foi mais positivo (82%) e encorajador. Este grupo beneficiou de uma abordagem que valoriza a autonomia, com uma maior proporção de feedback prescritivo (38%) fornecendo direções específicas sem comprometer a confiança e independência dos alunos. O feedback coletivo foi significativo (31%), sugerindo uma dinâmica de aula mais colaborativa, facilitada pelo tamanho reduzido da turma. Isto promove um ambiente de aprendizagem interdependente e maduro. A maior prevalência de feedback auditivo (70%) com menor uso de recursos visuais (11%) reflete uma comunicação direta e eficaz, apropriada para a maturidade e capacidade de retenção destes alunos.

Na turma 9<sup>o</sup>3, composta por alunos que necessitam de maior estrutura e disciplina, o comportamento do professor foi mais diretivo e estruturado. Dediquei uma parte significativa do tempo à organização (18%) e feedback (24%), indicando a necessidade de manter a disciplina e assegurar que os alunos sigam as instruções adequadamente. Este comportamento é crucial para criar um ambiente de aprendizagem onde as regras e expectativas são claras.

Na turma 11<sup>o</sup>5, caracterizada pela maior maturidade dos alunos, o meu comportamento do professor foi mais facilitador. Dediquei mais tempo ao feedback (34%) e à afetividade positiva (14%), permitindo que os alunos explorassem as suas ideias e desenvolvessem as suas habilidades críticas num ambiente que valoriza a autoexpressão e a colaboração. A menor dedicação à organização (13%) e intervenções verbais dos alunos (4%) sugeriu uma dinâmica de sala de aula mais fluida e eficiente.

No entanto, a baixa percentagem de observação geral no meu comportamento indicou-me uma área de melhoria para proporcionar um entendimento mais abrangente e detalhado das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Como referido anteriormente pelo professor orientador e confirmado na realização do POIE, nas aulas, passava muito tempo noutras ações como organização e feedback; no entanto, como referido por ele, é necessário deixar as aulas fluir e observar como decorrem para, a partir daí, tomar decisões, quer na organização, feedback ou outro aspeto. A observação da aula é crucial para a tomada de decisões pedagógicas, intervenção e organização, pois permite ao professor recolher dados precisos sobre o desempenho dos alunos. A observação sistemática ajuda a identificar falhas e sucessos no processo de ensino, possibilitando

intervenções direcionadas para corrigir erros e potencializar acertos, resultando num ambiente de aprendizagem mais eficaz e organizado (Mendes et al., 2012).

Para além disso, outros dados permitiram-me tirar conclusões sobre a minha prática até ao momento. Percebi que o meu feedback e subsequente instrução foram pouco variados, predominando sempre os mesmos tipos. Contudo, é crucial na EF utilizar uma instrução diversificada, especialmente através de demonstrações visuais, para proporcionar aos alunos uma compreensão clara das atividades. Recomenda-se que os professores priorizem o uso de demonstrações, desenhos, imagens e cartazes para tornar os conceitos mais acessíveis e compreensíveis. Essa abordagem visual não só facilita a retenção e compreensão dos conteúdos, mas também promove uma aprendizagem mais envolvente e significativa do que a simples transmissão verbal de conhecimento (Wiggins, 2012).

Segundo Boggino (2009), um bom feedback implica que o ensino vá além da simples transmissão de conhecimento, envolvendo os alunos em experiências que conectem a aprendizagem com o contexto real. Ao contextualizar o conhecimento, a aprendizagem torna-se mais relevante e motivadora, aumentando a compreensão e a retenção do conteúdo pelos alunos. Faltou-me este aspeto de envolver os alunos, tanto através da variedade de feedback como na instrução através de formas mais cativantes, por exemplo, recorrendo mais à demonstração e à utilização de alunos como agentes de ensino.

### **3.4. 4ª Etapa – Consolidação e Revisão**

Na última fase, seguindo o modelo por etapas, o objetivo era rever e consolidar as aprendizagens adquiridas nas etapas anteriores. No entanto, devido ao tempo limitado, concentrei-me principalmente na avaliação das matérias e nos testes de aptidão física, sem negligenciar a revisão dos conteúdos. O objetivo era avaliar o desempenho dos alunos e a sua evolução, atribuindo uma classificação final que coincidissem com o fim do ano letivo.

Para planear esta fase, tive de conciliar vários aspetos, como a rotação dos espaços, o calendário escolar, as matérias a serem avaliadas, os métodos de avaliação e as características da turma. Elaborei um calendário onde distribuí as matérias e testes a avaliar pelas semanas e pelos espaços disponíveis, procurando uma distribuição equitativa e reservando a última aula para a autoavaliação. Nós, o NEEF, também decidimos

antecipar algumas avaliações dos testes FITEscola e dos Conhecimentos, de forma a libertar tempo nesta etapa, para avaliar as matérias da melhor forma possível.

Esta última etapa decorreu de forma bastante satisfatória, dadas as circunstâncias e a experiência acumulada. Para os últimos momentos de avaliação, eu e os meus colegas do NE decidimos avaliar os JDC e as Raquetes apenas através de situações de jogo, recorrendo a exercícios analíticos apenas em casos específicos, de dúvida na atribuição da classificação.

De forma geral, para estas matérias formei 2 a 3 grupos o mais homogéneos possível, tendo em conta as classificações do 1º semestre. Esta abordagem facilitou as avaliações, pois tive alunos com níveis de desempenho semelhantes no mesmo grupo, o que permitiu que eu observasse os mesmos critérios de avaliação de forma sequencial, adaptando-os de acordo com a complexidade do grupo em questão, tornando o processo mais eficiente e focado nas necessidades específicas de cada grupo. Para as disciplinas de atletismo, escolhi formar grupos homogéneos que se assemelhavam bastante aos grupos dos JDC, com apenas algumas diferenças. Então decidi manter os grupos anteriores para facilitar a organização da aula. Para as diferentes disciplinas da ginástica, optei por realizar grupos heterogéneos, pois era a única forma de separar os alunos com comportamentos frequentemente disruptivos, e que se acentuam no espaço do ginásio nestas matérias mais técnicas. Para a avaliação de dança, decidi formar grupos com níveis homogéneos para a dança individual, combinando alguns dos grupos mais competentes nesta área com grupos menos habilidosos para a dança em grupo, formando assim dois grupos heterogéneos, com o objetivo de os melhores alunos auxiliarem os que tinham um pior desempenho, promovendo o sucesso global da turma.

Com o intuito de otimizar o funcionamento desta fase final e tornar o processo de avaliação mais eficiente, eu e os meus colegas estagiários desenvolvemos tabelas específicas para cada matéria a ser avaliada. Estas tabelas permitiram organizar e visualizar todo o processo de avaliação, detalhando a forma como seria conduzida a avaliação, quem seria avaliado e quais critérios seriam aplicados para cada nível. O objetivo era responder às questões fundamentais que orientam o processo de avaliação ("Como Avaliar?", "Quem Avaliar?", "Onde Avaliar?" e "O que Avaliar?"). Estas serviram como um *upgrade* do PAI, que apresentava algumas lacunas.

Nesta fase, para classificar cada nível, optámos por descrever de forma simples uma ação que integrasse vários elementos técnico-táticos. Ao simplificar os critérios de avaliação, o foco é adaptado para os aspetos mais críticos e relevantes da aprendizagem

dos alunos, o que torna o processo mais eficiente e direcionado. Caso os alunos conseguissem realizar essa ação corretamente, alcançariam esse nível de classificação. Por exemplo, no voleibol, para atingirem o nível introdutório, os alunos, numa situação de 2+2, teriam de fazer a bola passar 4 vezes por cima da rede, utilizando pelo menos 2 toques por equipa e recorrendo às técnicas corretas. Dessa forma, evitamos a necessidade de uma extensa lista de critérios de avaliação para observação, que existia inicialmente, e agilizamos o processo de avaliação de forma justa.

Além disso, devido ao meu profundo conhecimento da turma, nem todos os alunos realizaram as mesmas situações de avaliação nos JDC. Muitas vezes, existiam grupos com melhor desempenho que começavam em situações mais complexas. Por exemplo, no futebol, houve um grupo que começou logo numa situação 5X5 em vez de 3X3, pois eu já tinha conhecimento do seu desempenho para o nível introdutório.

Também estabeleci uma lógica de progressão na avaliação. Ao introduzir novas disciplinas no início do semestre, alterei um pouco o formato da avaliação, sempre comunicando as alterações aos alunos. Nas matérias de ginástica e atletismo, em vez de utilizar apenas a melhor disciplina para avaliação, passei a considerar a média das duas melhores.

Durante várias aulas, houve momentos em que sobrou tempo após a realização das avaliações planeadas. Mesmo após uma análise cuidadosa para garantir justiça nas decisões de classificação, percebi que poderia utilizar esse tempo de forma proveitosa. Decidi então realizar avaliações adicionais, não previstas para esse dia. Isso destacou minha capacidade de adaptação, desenvolvida ao longo das etapas anteriores, e demonstrou meu amplo entendimento dos critérios e domínio das diferentes matérias. A experiência acumulada permitiu-me avaliar sem a necessidade de preparação prévia. A avaliação é uma construção e prática social influenciada pelas perspetivas e valores dos avaliadores. A subjetividade afeta diversos aspetos, incluindo perguntas, observações e critérios de avaliação. Reconhecer essa subjetividade é crucial para melhorar a qualidade e o rigor da avaliação (Fernandes, 2021b). Na minha prática, ao realizar avaliações adicionais sem preparação prévia reflete um reconhecimento dessa subjetividade e um esforço consciente para mitigá-la através da adaptação às circunstâncias e necessidades do momento.

Nas últimas classificações, para tornar o processo de avaliação o mais justo possível para os alunos, eu e o NE procurámos, após as aulas, partilhar as avaliações dos alunos entre todos. Isto permitiu manter um critério uniforme e obter diferentes perspetivas

sobre a avaliação. Este procedimento foi crucial para objetivar o processo, que inevitavelmente possui elementos de subjetividade. Ao combinar múltiplas fontes e perspectivas, a triangulação ajuda a garantir a credibilidade e o rigor da avaliação, reduzindo erros e lidando melhor com a diversidade de alunos (Fernandes, 2021b). Ao compartilhar as avaliações entre todos após as aulas procurámos diferentes perspectivas para manter um critério uniforme e tornar o processo mais justo e objetivo.

Na área dos conhecimentos, o NEEF decidiu que, neste semestre, a avaliação seria realizada através de um trabalho de grupo em formato digital, refletindo a importância do desenvolvimento digital no contexto educacional atual. O desenvolvimento digital desempenha um papel crucial ao capacitar os alunos para explorar uma grande variedade de fontes de informação, tanto físicas quanto digitais, e aplicar um discernimento crítico na avaliação e validação autônoma dessas informações (Martins et al., 2017a). Além disso, o trabalho em formato digital integrou-se no Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), este aspeto sublinha a relevância do desenvolvimento multidisciplinar na formação dos alunos. A integração de competências e habilidades de diversas áreas do conhecimento não só enriquece a experiência educativa, mas também promove uma visão abrangente e holística do mundo. Essa abordagem multidisciplinar é fundamental para fomentar a capacidade dos alunos de analisar criticamente informações, resolver problemas complexos e compreender os desafios contemporâneos de forma interconectada (Martins et al., 2017a).

Para garantir o rigor, elaborei um documento com orientações sobre o trabalho e critérios de avaliação detalhados, promovendo a transparência do processo. Sorteie os temas dos trabalhos e a ordem de apresentação para assegurar a justiça. Além disso, para manter o carácter cumulativo da avaliação e promover o sucesso dos alunos, o NE decidiu que a classificação final desta área seria a média dos 1º e 2º semestres.

O ano letivo terminou com uma aula de autoavaliação do 1º semestre, seguida de um momento mais lúdico com os alunos, encerrando o ano de forma positiva.

## **4. Capítulo 3 – Inovação e Investigação**

Para a área 2 do estágio curricular, foi necessário desenvolver um projeto/ estudo investigacional associado ao contexto escolar, desenvolvendo variadas competências aleadas a este processo, como referido no Guia de Estágio (2023/2024). Este capítulo procura relatar, discutir e refletir sobre todas as ações relativas ao mesmo.

### **4.1. Problemática**

Para a elaboração deste estudo, inicialmente foi necessário identificar o problema que nós, do NEEF, queríamos abordar, considerando o contexto e a sua pertinência. Através de várias conversas informais com os diferentes professores do GEF, identificámos diversas áreas onde podíamos intervir. Optámos por focar no problema relacionado com o DE, devido à forte ligação com o contexto do AEFN, que sempre teve uma cultura muito forte de DE. O problema identificado estava relacionado com o compromisso no DE. Através de conversas com os professores da escola, surgiu uma perceção comum sobre a falta de compromisso dos alunos por parte dos seus responsáveis nos grupos-equipa. Estes responsáveis alegavam que a cultura de DE estava a desvanecer, não apenas pela menor adesão, que apesar de menor ainda era significativa, mas também pela falta de continuidade nos treinos. Uma das questões atuais relativamente ao desporto para crianças e adolescentes é o elevado número de casos em que decidem abandonar a prática precocemente, juntamente com as eventuais consequências negativas que daí advêm (Torregrosa & Feliu, 2006). Esta perceção foi confirmada ao analisarmos as folhas de registo de presenças no Desporto Escolar da ESFN, onde verificámos uma notável inconstância nos níveis de participação dos alunos. Muitos alunos apresentavam ausências frequentes e irregulares, refletindo uma falta de compromisso com as atividades desportivas oferecidas, o que sugeriu um crescente desinteresse pelo desporto entre os alunos.

### **4.2. Metodologia**

Após definirmos o tema do nosso estudo, procurámos fundamentar a sua pertinência através da literatura, elaborando a respetiva revisão bibliográfica. Decidimos destacar a importância do DE para os jovens e como diferentes fatores podem interferir no compromisso para a sua prática.

Concluído este processo, reunimo-nos para decidir a melhor forma de avaliar os fatores que mais influenciam o compromisso. Optámos por aplicar o Questionário de Compromisso do/a Atleta no Desporto (Rosado, 2020) a cerca de 90 alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade pertencentes ao AEFN, inscritos em qualquer grupo-equipa de DE no respetivo ano letivo, representando aproximadamente 36% da população (250 inscritos).

Além de recolher dados demográficos e outras informações relevantes, o questionário permitiu-nos identificar os fatores mais significativos entre as 12 dimensões que pretende avaliar. Estas dimensões foram medidas através de 58 questões agrupadas nos respetivos fatores, respondidas numa escala de *Likert* de 1 a 5. A aplicação do questionário foi realizada de forma digital, através da plataforma *Google Forms*, com a devida autorização da direção da escola, utilizando os emails institucionais dos alunos participantes. Nos emails e no questionário, garantimos o consentimento informado dos alunos, explicando o propósito do estudo, os seus direitos como participantes, os possíveis riscos e benefícios envolvidos, e assegurando a confidencialidade das respostas, em conformidade com os padrões éticos. Para além dos emails enviados, visitámos diversos treinos de diferentes grupos-equipa de DE para obter as 94 respostas válidas, garantindo assim uma participação abrangente e representativa.

Recolhidos os dados, tratamo-los com recurso ao Excel e ao *software* IBM SPSS 27.0, realizando testes Anova e T-Test, e os testes de comparações à posteriori (Bonferroni), bem como testes de estatística descritiva. Obtendo os resultados dos respetivos testes, pudemos discuti-los em grupo e retirar algumas conclusões benéficas para o contexto em que estivemos inseridos, formulando algumas propostas para os profissionais de educação física da escola e da região.

### **4.3. Conclusões e Resultados**

Os resultados deste estudo revelaram várias perceções importantes sobre os fatores que influenciavam o compromisso dos alunos com o DE. A análise mostrou várias tendências e correlações significativas que poderiam ajudar a informar futuras intervenções e estratégias para aumentar a participação e o envolvimento dos alunos no DE.

Observou-se um desejo moderado de conquista social entre os alunos, indicando que a visibilidade e o reconhecimento foram valorizados, mas de forma variável. Isto sugeriu que o DE pode não ser igualmente atraente para todos os alunos como plataforma de reconhecimento social, refletindo a importância de fatores individuais, como a

personalidade e os valores pessoais. Os baixos níveis de domínio de realização e mestria sugeriram também que os alunos não viam o DE como principal oportunidade para demonstrar e melhorar habilidades técnicas.

Verificámos também altos níveis de fatores relacionados com restrições sociais e investimentos pessoais perdidos indicando que muitos alunos viam o envolvimento no DE como exigente ou limitativo, devido a pressões externas como expectativas familiares e obrigações académicas. Em relação aos baixos níveis de diversão desportiva verificados, estes relevaram-se preocupantes, pois a diversão é um motivador chave para a participação em atividades desportivas. A falta de prazer nas atividades do DE podia dever-se a uma abordagem excessivamente competitiva, falta de variedade ou um ambiente pouco encorajador.

Verificámos ainda uma correlação positiva entre idade e compromisso entusiasta, o que sugeriu que os alunos mais velhos tendiam a demonstrar maior interesse no DE, possivelmente devido a maior maturidade e identificação com a cultura desportiva escolar. Em contraste, a correlação entre idade e investimentos pessoais perdidos indicou que os alunos mais velhos perceberam maior sacrifício pessoal necessário para participar no DE, possivelmente devido a responsabilidades académicas e sociais crescentes.

Por último, obtivemos diferenças significativas entre praticantes de desportos coletivos e individuais nas dimensões "Compromisso Coagido" e "Restrições Sociais" mostrando que os alunos em desportos coletivos sentiam maior coerção e enfrentavam mais restrições sociais, devido à dinâmica de equipa e expectativas do grupo.

#### **4.4. Propostas**

Diante destes resultados, desenvolvemos propostas para abordar o problema identificado. Em primeiro lugar, sugerimos a melhoria da ligação entre o desporto escolar e o desporto universitário, através da criação de bolsas desportivas, inspiradas no modelo dos EUA. Essas bolsas podem motivar os alunos a se envolverem no DE, oferecendo oportunidades para seguir carreiras desportivas, incluindo ajuda financeira para livros, despesas relacionadas ao desporto, acesso a clubes e instalações desportivas de qualidade, além de orientação escolar.

Além disso, propusemos investir na formação especializada para treinadores e professores, garantindo formação contínua e atualizada em técnicas de *coaching*, gestão de equipa e suporte psicológico. A implementação de programas de colaboração entre

escolas e clubes desportivos locais também é fundamental, permitindo que os alunos participem em treinos e competições organizados por clubes, aumentando a qualidade e variedade das experiências desportivas oferecidas.

Para combater a percepção de coerção e aumentar o bem-estar dos alunos, achámos crucial sugerir promover ambientes de apoio e menos coercitivos, oferecendo sessões regulares de feedback, introduzindo uma maior variedade de atividades desportivas e lúdicas, ajustando horários de treino e competições, oferecendo apoio na gestão do tempo e expectativas, e implementando sistemas de reconhecimento e recompensas que valorizem o esforço e sacrifícios dos alunos.

Finalmente, sugerimos ainda promover uma cultura de domínio de realização e mestria considerando ser essencial oferecer programas especializados focados no desenvolvimento de competências técnicas e na melhoria contínua dos alunos, e criando eventos e competições onde os alunos possam demonstrar as suas habilidades e progressos.

#### **4.5. Disseminação**

Para divulgarmos os resultados obtidos assim como as propostas elaboradas, realizámos uma sessão de apresentação. Esta foi realizada no dia 16 de maio às 14 horas. Previamente procurámos divulgar ao máximo a respetiva sessão através de cartazes espalhados pelas salas de professores assim como online. Para além dos cartazes enviámos emails para todo o GEF, assim como para a direção regional de DE, associação de pais, e para outros NEEF. O nosso objetivo era conseguir contar com todos os professores responsáveis dos grupos-equipa de DE do agrupamento, assim como a coordenadora do DE e os representantes da direção regional do DE. Optámos por realizar a sessão em formato presencial e de videoconferência, de forma a poder chegar ao máximo de pessoas possíveis. Os nossos objetivos foram alcançados, à exceção da direção regional, que apesar de ter confirmado presença, devido a imprevistos não assistiu, no entanto, para tentar compensar, enviámos o estudo em formato de artigo para os mesmos.

A apresentação teve a duração de cerca de 1 hora, dividida em aproximadamente 30 minutos de exposição dos conteúdos e o restante tempo dedicado à discussão e esclarecimento de dúvidas. Faço uma avaliação positiva de toda a sessão, pois contou com uma boa adesão e uma participação ativa na discussão, na qual surgiram diversos temas relevantes. Estes contribuíram para alcançar o objetivo principal da sessão, que era

informar e debater os principais fatores que influenciam o compromisso com o DE no AEFN, e conseqüentemente a sua representatividade na região.

## **5. Capítulo 4 – Participação na Escola**

Este capítulo, reflete sobre a Área 3 do Estágio Curricular, onde, de acordo com o Guia de Estágio Pedagógico (2023/2024), o estagiário deve participar ativamente na coadjuvação da condução da atividade de treino de um núcleo de Desporto Escolar e implementar e avaliar uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola. Eu e o meu NE, implementámos duas ações de intervenção: O Dia da Modalidade – Basquetebol 3X3 e as Sessões de sensibilização sobre a Violência no Namoro.

### **5.1. Coadjuvação na Equipa de DE de Basquetebol**

No meu NEEF, eu e os meus colegas estagiários tivemos a oportunidade de participar e colaborar com um professor responsável nas atividades do Grupo-Equipa (GE) de Desporto Escolar. Seguindo a tradição do NEEF da ESN, todo o núcleo de estágio apoiou o professor orientador na modalidade de basquetebol. O nosso trabalho consistiu em acompanhar uma equipa de basquetebol do escalão juvenil masculino, que foi a única a competir este ano. Contudo, os treinos desta época foram marcados pela presença de vários escalões interessados em treinar a modalidade. Tivemos, portanto, participantes desde os infantis B até aos juniores, tanto do género masculino como feminino.

O DE, promove a prática organizada de exercício físico sem custos adicionais para os estudantes, integrando-se no plano de atividades das escolas como um complemento curricular e uma forma de ocupação dos tempos livres. Ao proporcionar um quadro de atividades formativas e recreativas, o DE assegura que os alunos possam participar em treinos e competições de forma sistemática, fomentando tanto a melhoria das capacidades técnicas quanto a interação social (Carvalho et al., 2013). Este regime de livre participação e escolha, conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 95/91, elimina barreiras financeiras, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário às vantagens físicas e psicológicas do desporto, sem qualquer encargo financeiro para as famílias. Conforme supracitado, o DE, especialmente nesta escola, tem extrema importância, pois, devido ao contexto socioeconómico, muitos alunos só praticam desporto organizado neste ambiente.

O contexto socioeconómico da região onde a escola se insere é desafiante, o que aumenta a importância dos núcleos de DE como uma oportunidade para os alunos praticarem desporto sem custos adicionais. O grupo-equipa de Desporto Escolar tem proporcionado a muitos alunos a experiência de treinar e competir na modalidade, especialmente para aqueles que nunca tiveram a oportunidade de se envolver em práticas desportivas federadas.

Como referido anteriormente, os treinos eram abertos a diferentes escalões, o que proporcionou diversas vantagens para a equipa de juvenis. Houve treinos em que chegámos a contar com cerca de 35 alunos, graças a esta abertura. Esta grande quantidade de alunos, permitiu explorar diferentes dinâmicas e exercícios nos treinos. Para além de quase todos os escalões presentes, na maioria dos treinos contámos com a presença de ex-alunos do DE, alguns agora atletas semiprofissionais. Isso foi bastante proveitoso para os alunos, pois elevou o nível de desempenho, e para mim, pois tive a oportunidade de trocar ideias sobre a modalidade e ganhar experiência na sua leção.

Esta época marcou o início da equipa de juvenis, com a chegada de vários novos alunos. Identificámos que, apesar das excelentes individualidades, muitos alunos tinham pouca experiência em termos táticos, resultando num grupo forte em termos individuais, mas menos coeso como equipa. Por isso, o nosso foco ao longo deste ano foi no desenvolvimento do trabalho de equipa e das competências táticas, uma vez que os atletas já apresentam um bom nível técnico.

Optámos inicialmente por elaborar um macrociclo para guiar o nosso trabalho, bem como alguns microciclos que considerámos fundamentais antes das competições. Focámo-nos em diagnosticar as fraquezas da equipa e reforçar a componente técnica individual dos jogadores, integrando-a na tática necessária para o JDC em questão. Começámos por introduzir conceitos através de progressões pedagógicas que levaram os alunos do básico ao avançado. O objetivo era desenvolver as capacidades dos jogadores para que pudessem dominar a dinâmica do jogo formal durante as competições. Ensaíamos jogadas combinadas que se revelaram eficazes nos jogos. Além disso, ao longo das competições, realizámos análises estatísticas para identificar pontos fortes e fracos, permitindo-nos melhorar o desempenho da equipa na competição seguinte (por exemplo, em contra-ataques, *turnovers*, perdas de bola, ressaltos e lançamentos). Incluímos todos os alunos que participavam nos treinos, mesmo de escalões fora da equipa principal, aproveitando a nossa estrutura de quatro professores para adaptar as tarefas às capacidades individuais dos alunos, funcionando quase como um clube desportivo. Desta

forma, promovemos um ambiente inclusivo e o desenvolvimento contínuo de cada aluno, independentemente do seu nível de habilidade.

Durante todo o ano realizámos dois treinos semanais no pavilhão da escola, segundas e sextas-feiras, das 14 horas às 15:15 em ambos os dias. Os treinos consistiam normalmente em 15 minutos de aquecimento ou condição física com e sem bola, 30 minutos de trabalho técnico-tático consoante a altura do ano letivo e as competições, e 30 minutos de jogo ou situações de jogo condicionadas, onde procurávamos integrar o trabalho realizado na fase anterior do treino.

Inicialmente, eu e os meus colegas tínhamos pouca autonomia no planeamento e na lecionação dos treinos, seguindo apenas as diretrizes do professor orientador. No entanto, com o decorrer do ano, começámos a ganhar mais protagonismo nesta área. Começámos a liderar os treinos, propondo novos conteúdos, mas também aceitando as sugestões do professor Hamilton. A partir daqui, comecei a ter um prazer adicional em lecionar os treinos, a gostar cada vez mais da modalidade e a investigar mais sobre ela, de forma a aprofundar o meu conhecimento e aplicá-lo nos treinos. Esta mudança foi oportuna, pois, a meio do ano, começaram as competições de Desporto Escolar. Considero que esta mudança de atitude, onde passei a demonstrar mais conhecimento perante os alunos, contribuiu para afirmar a minha liderança. Perante alunos federados, com profundo conhecimento sobre a modalidade, pude fazer correções e contribuir para o seu desenvolvimento, sem dúvidas sobre a minha prática.

Com o início das competições, os treinos tornaram-se muito mais gratificantes e despertaram em mim um grande gosto. Este ano teve uma particularidade, como nos comunicou o professor Hamilton, pois era o primeiro ano em que existiam mais alunos elegíveis para os jogos do que vagas disponíveis. Tínhamos cerca de 20 jogadores para 12 vagas. Tivemos então de criar um sistema de convocatória, onde considerávamos vários fatores, como a assiduidade nos treinos, o empenho, o compromisso e o desempenho. Após comunicarmos isto aos alunos, começámos a notar uma maior adesão aos treinos e maior empenho, com os alunos a esforçarem-se para garantir o seu lugar. Apesar destes critérios, procurámos que todos os alunos regulares fossem convocados para pelo menos um jogo, cumprindo assim um dos objetivos inclusivos do DE, que é promover a prática desportiva organizada a todos. A partir daqui, além do empenho, começou a formar-se um núcleo sólido na equipa, refletido dentro e fora de campo, o que me deu bastante satisfação nesta área.

O período competitivo teve duas fases: primeiro, uma fase local, onde competimos contra quatro equipas da zona da Amadora e Oeiras, dois jogos cada. Acabámos por vencer esta fase com 8 vitórias em 8 jogos. No entanto, relembro um jogo que me marcou neste percurso. A nossa equipa sempre teve individualidades muito fortes, mas faltava alguma componente tática. Este jogo foi contra uma equipa teoricamente e tecnicamente muito forte, com atletas federados, e foi aqui que se destacou o nosso papel, do NEEF, enquanto treinadores. Sem me alongar muito nas componentes específicas da modalidade, quero apenas realçar que o empenho nesta área foi crucial para ultrapassarmos este jogo, onde inclusive pusemos em prática jogadas ensaiadas nos treinos, revelando o nosso papel fundamental. Adotando o papel de treinadores, fizemos uma leitura tática do jogo que fez a diferença, superando as dificuldades sentidas.

Muitas vezes existe o preconceito de que o DE serve apenas para cumprir horário, e o esforço exigido, como o empenho nos treinos, as deslocações necessárias, as provas e torneios fora do horário de trabalho, não compensa o reconhecimento dado aos professores nesta área. No entanto, por parte do professor Hamilton, não foi o caso. Ele sempre nos transmitiu uma exigência necessária e perfeccionismo, para que o nosso GE de DE tivesse os resultados que teve e que têm vindo a ser recorrentes ao longo dos anos na ESFN.

Após esta fase, disputámos um jogo de apuramento para a fase regional com a equipa vencedora de Loures. Esta equipa era muito competente coletivamente, com algumas individualidades que sobressaíam. Por sua vez, o nosso trabalho, que foi crucial na fase anterior, foi comprometido neste jogo pela nossa falta de experiência. Optámos por iniciar o jogo com o nosso 5 mais forte, mas por desconhecimento, pois nas fases anteriores não tinha sido necessário, o professor da equipa adversária advertiu-nos sobre a regra de ter que rodar a equipa toda nos primeiros dois quartos. Assim, no segundo quarto, tivemos de trocar todo o 5 inicial, ficando com uma equipa totalmente desequilibrada. Ficámos a perder por 20 pontos, ainda conseguimos empatar, mas foi inevitável. Infelizmente, a nossa competição terminou aqui, mas destaco o esforço e o espírito de equipa. Esta experiência sublinhou a importância de uma preparação abrangente e do conhecimento detalhado das regras do jogo. A nossa falta de experiência resultou numa desvantagem estratégica que poderia ter sido evitada com uma melhor compreensão das exigências da competição. No entanto, também houve aspetos positivos, como o esforço e o espírito de equipa, que foram cruciais para o desenvolvimento e a coesão do grupo. Apesar do desfecho desfavorável, refleti sobre o esforço coletivo e a dedicação dos jogadores, percebendo que, além do resultado, o processo de

aprendizagem e o crescimento da equipa são igualmente importantes. Esta experiência serviu como uma lição valiosa para futuras competições, realçando a necessidade de preparação completa e adaptabilidade às regras e condições específicas de cada jogo. Cometi erros, mas foi com esses erros que aprendi e cresci, tanto a nível profissional como pessoal.

Por fim, destaco a análise estatística que eu e os meus colegas realizámos em todos os jogos. Adotámos um sistema de registo onde anotávamos os lançamentos, triplos, assistências, ressaltos, posse de bola, concretizados e falhados, ganhos e perdidos, de forma a tirar conclusões sobre a nossa forma de jogar. Como éramos três, podíamos dedicar-nos a esta tarefa, e por vezes orientámos a tarefa para alunos que acompanhavam a equipa, tendo um bom funcionamento.

Relembro um episódio em que esta análise se mostrou proveitosa. Num jogo, registámos que quase todos os lances livres foram falhados. Replaneámos os treinos seguintes, dedicando a parte inicial apenas a este aspeto, introduzindo algumas condicionantes. Além disso, mesmo durante os jogos, a análise foi útil. Num episódio, um de nós que efetuava o registo verificou a baixa eficácia nos triplos. A partir dessa observação, orientámos a equipa para um jogo mais direto, atacando o cesto e reduzindo as tentativas de triplos.

## **5.2. Dia da Modalidade – Basquetebol 3X3**

De forma a dar resposta a uma necessidade do Departamento de Educação Física, eu e os meus colegas do NE, organizámos e conduzimos o Dia da Modalidade de Basquetebol. Esta atividade consistiu num torneio 3x3, que serviu simultaneamente como fase de apuramento para os Jogos Juvenis da Amadora. O evento foi realizado no dia 26 de fevereiro de 2024, no pavilhão da respetiva escola, durante todo o dia, e envolveu equipas masculinas e femininas dos escalões de iniciados, juvenis e juniores.

A preparação para o torneio foi meticulosa e envolveu várias etapas fundamentais. Criámos um regulamento específico alinhado com as regras dos Jogos Juvenis da Amadora, garantindo consistência e justiça nas competições. Desenvolvemos e distribuámos folhas de prova detalhadas para todas as equipas participantes e utilizámos a plataforma Regiprof para criar e gerir os horários dos jogos, facilitando a organização e comunicação eficiente com os participantes. Planeámos e otimizámos o layout do espaço disponível para garantir uma competição fluída e segura, estabelecendo áreas específicas

para aquecimento, áreas de circulação e os campos principais de jogos. Angariámos e contámos com a participação ativa de alunos voluntários como árbitros e assistentes, proporcionando-lhes uma oportunidade valiosa de envolvimento prático. Os professores de Educação Física presentes desempenharam papéis cruciais na supervisão e coordenação das atividades, assegurando o bom andamento do torneio.

A oportunidade de organizar e conduzir um evento desportivo desta envergadura foi extremamente enriquecedora para o meu desenvolvimento como futuro professor de Educação Física. Aprendi a lidar com desafios práticos, como planear horários, criar regulamentos específicos e gerir a logística de um torneio desportivo. Além disso, trabalhar em conjunto com os professores de Educação Física da escola proporcionou-me uma valiosa troca de conhecimentos e experiências.

A experiência de envolver os alunos como voluntários na arbitragem e organização do torneio foi especialmente gratificante. Isso não só demonstrou a importância da liderança e do trabalho em equipa, como também me permitiu desenvolver habilidades de gestão de pessoas que serão essenciais na minha carreira como professor. Para além disso, a utilização de ferramentas tecnológicas, como a plataforma Regiprof, para organizar o evento destacou a importância da inovação e da adaptação às novas tecnologias no campo da Educação Física.

Por fim, esta experiência global contribuiu significativamente para a minha confiança e competência profissional. Estou mais preparado para enfrentar os desafios futuros da nossa carreira, sabendo que sou capaz de planear e executar eventos desportivos de sucesso, promovendo não apenas a atividade física, mas também os valores de fair play e inclusão.

### **5.3. Sessões de sensibilização sobre a Violência no Namoro**

Para além do Dia da Modalidade, no dia 20 de fevereiro, implementei com os meus colegas outra ação de intervenção adaptada às características e necessidades específicas da escola. Em conjunto com a Promoção e Educação para a Saúde (PES) e o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), realizámos sessões de consciencialização e sensibilização sobre a violência no namoro.

Esta ação de intervenção tem vindo a ser realizada todos os anos na escola, e neste ano letivo, o NEEF decidiu dinamizá-la, em conjunto com os representantes das organizações referidas. Após conversas informais com vários professores, particularmente

com o orientador, compreendemos o contexto socioeconómico da região onde a escola se situa. A escola integrava alunos de diferentes classes sociais, muitos de classes mais baixas, cujos encarregados de educação tiveram, frequentemente, pouca formação académica. Assim, percebemos a necessidade de realizar este tipo de ação para consciencializar e sensibilizar não só os alunos sobre os comportamentos de violência no namoro, frequentemente normalizados neste contexto, mas também para que levassem a mensagem para casa e a transmitissem aos seus familiares.

Para iniciar este projeto, reunimo-nos com o SPO da ESFN, que incluía a psicóloga da escola e a estagiária de psicologia. Nessa reunião, decidimos como abordaríamos o projeto neste ano letivo. Enviámos então emails aos diretores de turma das turmas de 8º e 11º anos, que pretendíamos que participassem nas sessões. Optámos por estes anos porque foram os mesmos do ano letivo anterior, evitando que os alunos que transitaram para o 9º e 12º anos repetissem a sessão. Além disso, propusemos realizar sessões preparatórias nas aulas de cidadania, onde os membros do SPO apresentavam brevemente um vídeo da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, com figuras públicas portuguesas sensibilizando para os comportamentos de violência no namoro. Nessas aulas, os alunos, orientados pelos representantes do SPO, listavam comportamentos em duas categorias: “Tóxico” ou “Saudável”.

Decidimos que as sessões teriam um formato semelhante ao do ano anterior, onde os professores encenavam comportamentos no namoro, tanto saudáveis quanto tóxicos. No entanto, procurámos envolver mais a comunidade escolar, propondo a uma turma do curso profissional de Apoio Psicossocial, com disciplinas relacionadas com a encenação, que aderisse à iniciativa e fizessem eles a encenação. Com a confirmação da participação da maioria das turmas por parte dos DT e a adesão de cinco alunos da turma de Apoio Psicossocial para a dinamização das encenações, começámos por calendarizar as sessões e distribuir as turmas pelos horários disponíveis. Paralelamente, cada um de nós, do NEEF, escreveu diferentes cenas com os temas desejados. Voltámos a reunir-nos três vezes antes das sessões. Nessas reuniões, integramos os alunos de Apoio Psicossocial, escolhemos os textos mais apropriados, alterámo-los e dirigimos a encenação dos alunos. Procurámos que as encenações fossem naturais e utilizassem a linguagem do dia-a-dia, de forma a captar a atenção do público, adicionando um toque de humor. Chegámos a um resultado final satisfatório. Apesar de não termos conhecimentos profundos sobre encenação, tínhamos uma noção clara do protótipo final desejado e conseguimos dar indicações e feedback aos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento académico e pessoal, ao aprenderem a lidar e a falar em público.

As sessões decorreram conforme planeado. Iniciaram-se com uma breve introdução, seguida das encenações pelos alunos, antecedendo as discussões sobre os comportamentos representados, dinamizadas por nós, NEEF, e pelo SPO. No final, como conclusão, passámos novamente o vídeo que os alunos tinham visualizado nas aulas de cidadania. Realizámos cinco sessões durante o dia, repetindo o mesmo formato.

Por fim, enviámos aos DT das turmas participantes um questionário de avaliação das sessões, para perceber a visão dos alunos e obter sugestões de melhoria. Destacou-se como ponto forte o carácter de entretenimento das encenações, e as sugestões de melhoria focaram-se em adicionar mais encenações.

Refletindo sobre esta ação de intervenção, concluo que participar ativamente na organização e dinamização das sessões de consciencialização sobre violência no namoro proporcionou-me uma visão valiosa sobre a importância da educação para a prevenção e promoção de relacionamentos saudáveis entre os jovens. A colaboração com outros profissionais da escola, como a psicóloga, foi uma oportunidade enriquecedora. Trabalhar com diferentes especialistas multidisciplinares realçou a importância de uma abordagem holística e colaborativa na educação. Estas experiências não só enriquecem o meu currículo oculto como futuro professor, mas também me equipam com ferramentas práticas e conhecimentos fundamentais para promover um ambiente educacional seguro, saudável e inclusivo. Aprendi a importância de ser um agente de mudança na comunidade escolar, trabalhando para promover relações positivas e prevenir situações de violência.

## **6. Capítulo 5 – Relação com a Comunidade**

No presente capítulo, focado na relação com a comunidade escolar, procuro refletir sobre o meu acompanhamento na coadjuvação da direção de turma do 9º3, à qual lecionei durante todo este ano letivo.

Desde o início do estágio, tive a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho do DT e aprender com a sua vasta experiência. Os meus objetivos para esta área estiveram alinhados com o Guia de Estágio 2023/2024, visando inicialmente identificar as características da turma, as suas particularidades culturais, sociais e de aprendizagem, e compreender as suas implicações para a intervenção dos professores. Com esse propósito, conduzi um estudo de turma através da distribuição de um questionário, onde os alunos, além de preencherem com os seus dados demográficos, respondiam a algumas

questões em que tinham de selecionar três colegas que preferiam para determinadas situações descritas e três que não queriam para as mesmas situações. Analisei os resultados utilizando o *software Group Dynamics*, obtendo informações sobre os grupos existentes na turma, os alunos preferidos, os rejeitados e os negligenciados. Interpretei os resultados e redigi um artigo, apresentando-o num conselho de turma durante as avaliações intercalares, de modo a divulgar os resultados aos professores para que todos tivessem conhecimento e pudessem adaptar as estratégias em conformidade.

Além deste objetivo, o guia de estágio incluía outros que procurei seguir ao longo do ano, como o desenvolvimento da capacidade de avaliar criticamente e intervir ativamente nas atividades de direção de turma e conselho de turma, bem como desenvolver a cooperação com os meus colegas nesta área. Para tal, reuni-me semanalmente com a DT do 9º3, a professora Maria José Quinta, realizando um trabalho colaborativo.

Nos parágrafos seguintes, reflito sobre as práticas realizadas nesta área, baseando-me nas autoscopias e no relatório de direção de turma elaborados para o dossiê de estágio, e procuro transmitir de que forma essas experiências contribuíram para a minha formação profissional.

O meu primeiro contacto com a respetiva professora, foi na sessão de a sessão de apresentação com os alunos, onde desde logo demonstrou que a comunicação e a organização eram os pilares da sua intervenção na direção de turma. Abordou questões cruciais como horários, assiduidade e comportamento de forma construtiva e acessível, estabelecendo uma relação de equilíbrio ótimo entre proximidade e autoridade. Demonstrou naturalidade e calma ao assumir este papel, fruto da sua experiência e continuidade com a turma. Desde esta primeira reunião, senti que estava perante um exemplo na comunidade escolar. Iniciou-se neste episódio os trabalhos nesta área.

A partir deste momento, tive a oportunidade de me envolver em várias atividades relacionadas com a direção de turma, sob a orientação atenta da professora Maria José. Desde a justificação de faltas até à elaboração de atas de reuniões, fui introduzido gradualmente às responsabilidades práticas associadas ao cargo. Acompanhei também as reuniões com os EE, onde pude testemunhar em primeira mão a sua habilidade em lidar com questões sensíveis e comunicar de forma eficaz com os pais dos alunos.

Destaco ainda o seu compromisso em promover um ambiente participativo e inclusivo na turma. A sua disponibilidade em permitir a minha participação na primeira avaliação intercalar ao apresentar o estudo sociométrico da respetiva turma, foi um

exemplo notável de como colaborou e procurou compreender a dinâmica dos relacionamentos entre os alunos.

Além disso, a sua capacidade de gerir eficientemente os horários da direção de turma, ajustando-os conforme necessário para atender às demandas da escola, reflete o seu profissionalismo e dedicação à função.

Dada esta experiência, adquiri uma nova compreensão sobre o papel dos DT. Passei a entender a grande importância fundamental destes profissionais, que são o elo entre os vários intervenientes da comunidade escolar. Toda a comunicação, tanto interna quanto externa, passa por eles.

Tendo em conta esta dimensão significativa dos DT, durante a minha coadjuvação nesta área, identifiquei estas quatro áreas de intervenção que considero importante refletir:

- O diretor de turma e as suas funções organizativas e administrativas;
- Relação do diretor de turma com os encarregados de educação;
- Relação do diretor de turma com os professores;
- Relação do diretor de turma com os alunos.

### **6.1. O diretor de turma e as suas funções organizativas e administrativas**

Esta experiência de estágio proporcionou-me uma visão aprofundada das funções organizativas e administrativas desempenhadas pelo diretor de turma.

As funções administrativas do diretor de turma incluem várias responsabilidades cruciais para a gestão eficiente da turma e do ambiente escolar. O diretor de turma desempenha um papel central na organização dos horários escolares, na distribuição de cargas horárias entre os professores e na coordenação de eventos e atividades extracurriculares. Além disso, é responsável por gerir os documentos académicos dos alunos, como registos de presença e avaliações, garantindo que toda a documentação esteja atualizada e em conformidade com os regulamentos educacionais. Estas funções administrativas são fundamentais para manter a ordem e o funcionamento eficaz da turma ao longo do ano letivo. Além disso, o diretor de turma atua como elo entre a escola, os encarregados de educação e os alunos, facilitando a comunicação e organizando atividades que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo do ano letivo (Boavista & de Sousa, 2013; Manuel Clemente & Mendes, 2013).

Nesta área da direção de turma inicialmente, concentrei-me em tarefas administrativas essenciais, como a comunicação com os encarregados de educação. Em conjunto com a professora Maria José, explorei o dossier da turma (*drive*), que serve como um arquivo abrangente de informações sobre cada aluno. Além disso, familiarizei-me com a plataforma inovar, utilizada para tratar questões burocráticas, como a justificação de faltas e o registo de informações relevantes sobre os alunos.

Além das tarefas administrativas, participei ativamente na comunicação com os EE. Isso envolveu o envio de registos de faltas e informações sobre o progresso académico dos alunos. Através deste diálogo direto, foi possível estabelecer uma relação de confiança com as famílias.

## **6.2. Relação do diretor de turma com os encarregados de educação**

Como referido previamente, ao longo deste estágio, tive a oportunidade de participar ativamente em várias atividades relacionadas com a gestão da turma e a comunicação com os EE.

A função do DT inclui a promoção de interações com as famílias, especialmente em projetos de vida e formação dos alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001). A relação do diretor de turma com os encarregados de educação é fundamental para o sucesso educativo dos alunos. O DT atua como um elo de comunicação vital entre a escola e as famílias, facilitando o entendimento mútuo e a colaboração. Ele organiza reuniões regulares com os EE para discutir o progresso escolar e comportamental dos alunos, ouvir preocupações e fornecer orientações sobre como apoiar os filhos em casa (Boavista & de Sousa, 2013; Manuel Clemente & Mendes, 2013).

Uma das principais áreas de atuação foi a preparação e condução de reuniões com os EE. Em todas as reuniões, tive a oportunidade de interagir com os pais, esclarecendo dúvidas e fornecendo informações sobre o progresso escolar dos seus filhos.

Cada reunião foi uma oportunidade única para compreender as necessidades individuais dos alunos e adaptar a abordagem de acordo com essas necessidades. Por exemplo, durante uma reunião com os encarregados de educação de um dos alunos, com dificuldades de aprendizagem e integração na turma, discutimos estratégias para melhorar o seu desempenho escolar.

Além disso, aprendi muito ao observar a respectiva DT em ação durante as conversas com os EE. A sua habilidade em comunicar de forma clara e empática foi fundamental para estabelecer e manter uma relação positiva com os pais dos alunos.

Nesta relação com os EE, percebi a importância do diretor de turma como um mediador entre a escola e a família, garantindo uma comunicação transparente e eficaz. Além de lidar com as questões administrativas e organizativas, o diretor de turma desempenha um papel fundamental na promoção do envolvimento parental e no apoio ao sucesso educativo dos alunos.

### **6.3. Relação do diretor de turma com os professores**

O papel do DT é essencial na criação de uma relação colaborativa e produtiva entre os professores da turma. Esta relação não se limita apenas à gestão administrativa, mas também envolve a coordenação das atividades pedagógicas, a partilha de recursos e ideias, e o desenvolvimento de estratégias para promover o sucesso académico dos alunos (Boavista & de Sousa, 2013; Manuel Clemente & Mendes, 2013).

A professora que acompanhei, demonstrou uma habilidade excepcional na promoção dessa relação entre os professores. Durante as reuniões do Conselho de Turma, ela incentivou abertamente a participação de todos os docentes, valorizando suas contribuições e experiências. Essa abordagem colaborativa permitiu que os professores se sentissem valorizados e ouvidos, promovendo um ambiente de confiança e respeito mútuo.

Além disso, a professora facilitou a troca de informações e recursos entre os professores, incentivando a partilha de práticas pedagógicas eficazes e materiais educativos relevantes, quer nas reuniões, quer através do PADDE, ou até mesmo na *drive* da turma.

### **6.4. Relação do diretor de turma com os alunos**

No exercício do papel de DT, o professor desempenha uma função fundamental no processo de orientação educativa dos alunos. A relação do DT com os alunos é fundamental para o sucesso do ambiente educativo e o desenvolvimento integral dos estudantes. O DT atua como uma figura central de apoio e orientação, estabelecendo uma ligação direta e contínua com os alunos e é responsável por acompanhar o percurso académico e pessoal dos alunos, monitorizando o seu desempenho escolar,

comportamento e bem-estar geral (Boavista & de Sousa, 2013; Manuel Clemente & Mendes, 2013).

A respetiva professora assim o demonstrou ao longo do nosso trabalho conjunto, onde pude observar de perto como ela se dedicava a entender as particularidades de cada aluno e oferecer suporte adequado a cada um. Embora as responsabilidades burocráticas do cargo de DT sejam significativas, a DT conseguia reservar momentos preciosos para interagir com os alunos no espaço DT/Aluno. Esses encontros, que proporcionam uma relação mais próxima entre o DT e os alunos, desempenham um papel crucial não só no conhecimento mais aprofundado dos estudantes, mas também na implementação de estratégias educativas eficazes e na resolução de eventuais problemas que surgem ao longo do ano letivo. Os momentos de interação no espaço DT/Aluno, cuidadosamente planeados pela professora, estabeleceram uma conexão genuína com os alunos, criando confiança e apoio mútuo.

À medida que o ano avançava, a professora continuava a incentivar ativamente a participação dos alunos nas atividades definidas no Plano Anual de Atividades. Ela criou um ambiente estimulante e encorajador que motivou os estudantes a envolverem-se ativamente nas atividades escolares e extracurriculares.

Além disso, é importante destacar que a professora, em colaboração com a psicóloga da escola e o SPO, implementou o projeto GPS – Guia Para o Sucesso. Este projeto visava auxiliar os alunos a compreenderem suas aspirações e a delinearem seus objetivos para o ensino secundário e além. Através de sessões de orientação vocacional e *workshops*, os estudantes são incentivados a explorar as suas habilidades, interesses e valores, de forma a tomarem decisões informadas sobre o seu futuro académico e profissional.

## 7. Conclusão

Ao chegar à linha de meta, da minha formação inicial enquanto futuro professor, reconheço que todo o trabalho valeu a pena, e olho para trás com uma percepção de que este ano foi uma experiência única, que considero ser a mais importante aprendizagem do meu percurso acadêmico. Este relatório reflete sobre essa mesma experiência, fazendo uma retrospectiva sobre todas as áreas do estágio que contribuíram todas de alguma forma, para contruir a minha identidade profissional enquanto professor de educação física. Em todas elas, ultrapassei dificuldades, umas mais que outras, mas que serviram para minha aprendizagem através da sua superação, às vezes auxiliado por outros, como os meus colegas, orientadores ou professores do GEF, mas que serviu para uma partilha de experiências e conhecimentos, muito proveitosas para mim.

Neste documento, após uma contextualização do ambiente em que estive presente durante todo o ano letivo, descrevendo os seus constrangimentos e as suas valências, abordei cada área, procurando transmitir todos os processos relevantes das mesmas, e demonstrando de que forma foram encarados, refletindo sobre todas as minhas práticas.

Em relação à área 1, esta foi a que mais me trouxe gratificação, mas também a maior dor de cabeça. No que diz respeito ao planeamento, mesmo tendo aprimorado as minhas habilidades, este foi um dos meus pontos fortes como estagiário. Talvez por querer compensar outras fraquezas nesta área, investi bastante em pesquisa e planeamento para prever como a condução das aulas se desenrolaria e me preparar da melhor forma.

Já na condução de ensino, encontrei o meu maior desafio. Construir uma liderança assertiva e um clima de aula positivo foi complicado, especialmente com a turma desafiadora do 9º3. Se tivesse que escolher um único aspeto para caracterizar esta montanha-russa que foi o estágio, seria o clima de aula, muito relacionado com a liderança. Este aspeto foi marcante na minha jornada, evoluindo à medida que encontrava o meu próprio estilo de ensino, que ainda está em construção mesmo após o estágio. Este processo foi essencial para o início da minha identidade como docente de Educação Física.

No que toca ao feedback e instrução, a “arte do professor” foi o aspeto que mais me agradou. Evoluí na diferenciação do feedback e na sua variação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. No início, tive dificuldades em identificar os erros dos alunos, mas com a experiência, desenvolvi um olhar clínico, que me permitiu melhorar esta capacidade. Além disso, aprendi a observar de verdade, não apenas olhar. Observar envolve analisar o contexto para poder intervir adequadamente. Passei a observar,

identificar erros e agir sobre eles. Também desenvolvi a capacidade de elaborar e aplicar exercícios, manipulando os constrangimentos da tarefa para adaptar os exercícios às diferentes capacidades dos alunos.

Por fim, com a experiência, consegui desenvolver métodos de avaliação que permitiram estabelecer uma avaliação transparente, justa e o menos subjetiva possível.

A área 2, que inicialmente me despertava menos entusiasmo em relação ao estágio, surpreendeu-me de forma positiva. Eu considerava que esta área pouco influenciaria a minha formação, mas permitiu-me desenvolver a capacidade de atuar sobre problemáticas do contexto em que estou inserido, propondo respostas pertinentes para o mesmo. Além disso, de acordo com o tema que abordei, permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre o Desporto Escolar, que fará sempre parte da minha vida enquanto docente. Esta experiência permitiu-me entender os fatores que influenciam o compromisso e a falta dele, capacitando-me para intervir de forma a criar ambientes propícios para a participação dos alunos.

Na área 3, especialmente na minha intervenção no Desporto Escolar, descobri uma paixão pelo treino desportivo, disfarçada pela modalidade de basquetebol. Dei por mim, de forma espontânea, a pesquisar sobre basquetebol para aplicar esses conhecimentos nos treinos de Desporto Escolar. Passei a praticar regularmente a modalidade de forma lúdica, tal foi a ligação que criei. Como ex-atleta de outra modalidade, assumir o papel de treinador e professor foi uma das experiências mais gratificantes do estágio. Treinar jovens motivados e direcionados para objetivos, estabelecer fortes ligações e aplicar todo o treino em situações de competição, obtendo resultados, foram experiências que ficarão na memória deste estágio.

Compreendi também a importante missão do Desporto Escolar de proporcionar a prática de exercício e competição organizados para todos, especialmente no contexto socioeconómico desta escola. Além da coadjuvação no Desporto Escolar, esta área permitiu-me desenvolver capacidades relacionadas com o planeamento, intervenção e avaliação de ações relevantes no contexto escolar, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e a sua capacidade reflexiva em relação a temas do mundo atual.

Por fim, a área 4 permitiu-me perceber a enorme importância do Diretor de Turma, algo que não tinha noção. Esta experiência prática deu-me a oportunidade de entender todas as tarefas inerentes a esta função e de como estes profissionais servem como elo de ligação e comunicação de toda a comunidade escolar. Acompanhar os trabalhos da

respetiva DT permitiu-me vivenciar parte do que é assumir este papel importante, o que certamente será valioso para a minha intervenção futura.

Termino este relatório respondendo à questão abordada na introdução deste relatório, e que me colocaram ao iniciar este mestrado: afinal, o que é ser professor e por que escolhi este caminho? A verdade é que este período de estágio permitiu-me encontrar essa resposta.

Foi neste processo que a citação de Nelson Mandela, me fez cada vez mais sentido: "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo." Identifiquei-me profundamente com esta frase, especialmente após esta experiência de estágio. Entendi que ser professor não se resume a transmitir conhecimento; é capacitar indivíduos com as ferramentas necessárias para transformar as suas vidas e, conseqüentemente, o mundo ao seu redor.

Durante este período, pude testemunhar em primeira mão como o ato de formar vai além da aula. É um processo de inspirar e orientar, de cultivar competências e valores que não só fortalecem o indivíduo, mas também promovem mudanças positivas na sociedade. Cada aluno que passa pela minha orientação não é apenas um receptor de informações, mas alguém que pode tornar-se um agente de transformação, graças ao poder da educação.

Escolhi este caminho porque acredito firmemente na capacidade da educação de abrir portas, desafiar preconceitos e construir um futuro melhor. Ser professor não é apenas uma profissão; é uma vocação para influenciar positivamente vidas e moldar mentes para enfrentar os desafios do mundo com sabedoria e compaixão.

Foi através da lecionação das aulas com o meu desafiador 9º3 que percebi que ser professor não se resume apenas a transmitir informação; é mais do que isso, é inspirar, guiar e capacitar os alunos para que possam desenvolver o seu pleno potencial. Além disso, ser professor implica estabelecer relações genuínas com os alunos, compreendendo as suas necessidades, desafios e aspirações. Estas relações são fundamentais para criar um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os alunos se sentem valorizados e motivados a aprender.

Portanto, ao concluir este relatório, percebo que a questão inicial que me foi colocada no início do estágio foi respondida não apenas com palavras, mas com experiência vivida. Ser professor é abraçar a missão de Nelson Mandela, usando a educação como uma poderosa ferramenta para mudar o mundo, um aluno de cada vez.

## 8. Bibliografia

- Alfredo, D. D. G., & Silva, L. L. F. (2022). Importância Do Estágio Curricular Na Formação De Professores: Um Estudo No Instituto Superior De Ciências De Educação Do Huambo. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 15(3), 385–396.
- Anacleto, F. N. D. A., Januário, C. A. S. D. S., Silva, G. D. M., Ferreira, J. D. S., & Henrique, J. (2018). Perfil Docente: Análise Das Decisões De Planejamento De Professores Estagiários De Educação Física. *Journal of Physical Education*, 29(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2947>
- Araújo, F. (2017). A avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Em R. Catunda & A. Marques, *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119–149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41–52.
- Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento motor e aprendizagem. *Manual de Curso de Treinadores de Desporto*. Rio de Janeiro: IPDJ.
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2019). A experiência de estágio: O impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605–632. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Boggino, N. (2016). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79–86.
- Carvalho, A., Soares, J., Monteiro, R., Vieira, S., & Gonçalves, F. (2013). *Motivos que levam à prática do Desporto Escolar*. 1, 243–252.

- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a Gestão da Ecologia da Aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61–80.
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa Folha de apoio à formação—Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos). *Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. Em R. Catunda & A. Marques, *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87–108). Casa da Educação Física.
- Gonçalves, F. (2012). Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 3(1).
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas da educação física I*, 89-95.
- Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 83–90.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Heszteráné Ekler, J., Emeljanovas, A., & Valantiniene, I. (2012). The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(1), 123–130.
- Henrique, J., Anacleto, F., & Aniszewski, E. (2017). O Ensino Diferenciado Nas Aulas De Educação Física. *Revista Brasileira da Educação Física Escolar*, 1, 105–118.

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 48, 55–67.
- Januário, C. A. S. D. S. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. Em R. Catunda & A. Marques, *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109–118). Casa da Educação Física.
- Maldonado, E., Zamarripa, J., Ruiz-Juan, F., Pacheco, R., & Delgado, M. (2019). Teacher autonomy support in physical education classes as a predictor of motivation and concentration in Mexican students. *Frontiers in psychology*, 10, 2834.
- Manuel Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, 7, 71–85.
- Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017a). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. (2017b). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. Em R. Catunda & A. Marques, *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53–86). Casa da Educação Física.
- Mendes, R., Manuel Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57–70.
- Ministério da Educação. (2001). Programa de educação física (reajustamento) – 3º ciclo do ensino básico. *Ensino básico 3º ciclo*.
- Miranda, B., Barreira, C., Oliveira, I., Amante, L., Bidarra, M. G., Vaz, P., Henriques, S., & Pessoa, T. (2021). Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas: Pressupostos e Objetivos. Em C. M. F. Barreira & I. Oliveira, *Supervisão*

- e *Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 9–20). Universidade Aberta.  
<http://hdl.handle.net/10400.2/11453>
- Núcleo Executivo de Encosta do Sol. (2018). *Caraterização Social Encosta do Sol 2018*.  
<https://www.jf-encostadosol.pt/wp-content/uploads/2022/03/Caraterizac%CC%A7a%CC%83o-Social-Freguesia-2018.pdf>
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). *A Indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9896>
- Portugal. Assembleia da República. (1991). Decreto-Lei n.º 95/1991, de 26 de fevereiro: Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar. Diário da República n.º 47/1991, Série I-A de 1991-02-26.
- Portugal. Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, 5569-5572.
- Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB, ESE, 2009. ISBN 978-972-745-101-2
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, 3, 1–5.
- Santos, T., & Alves, M. (2019). Currículo e avaliação: Uma perspetiva integrada. *Investigar em Educação*, 9/10.
- Saraiva, C. (2017). Compromissos para o ensino e avaliação na Educação Física: uma experiência de contextualização do Programa Nacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 49-58.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy*, 2(3), 32–47.
- Sousa, R. P. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (36), 85-92.

Torregrosa, M., & Feliu, J. C. (2006). *El deporte infantil como base de la carrera deportiva de adultos activos y deportistas de elite.* 585–602.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8599165>

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Feedback*, 70(1), 10–16.