



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Ensinar, Aprender e Refletir: Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física

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

Orientador: Doutor Vítor Manuel dos Santos Silva Ferreira

Júri:

Presidente

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

Vogais

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

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

João Paulo Cabo Cosme
2025

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

Este relatório foi produzido com base na experiência do estágio pedagógico enquanto professor estagiário da disciplina de Educação Física na Escola Secundária da Amadora com a supervisão do Doutor Vítor Manuel dos Santos Silva Ferreira e do Mestre Carlos Alexandre Rosado da Fonseca Oliveira.

Resumo

O presente relatório final é referente ao estágio pedagógico realizado na Escola Secundária da Amadora, integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este estágio teve como objetivo principal proporcionar uma experiência prática em contexto real de ensino, consolidando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica e promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais para a prática docente.

O relatório está estruturado de forma a abordar as várias dimensões do estágio, incluindo o planeamento e a lecionação de aulas, a avaliação das aprendizagens dos alunos, a participação em atividades de Desporto Escolar e a organização de eventos extracurriculares. Adicionalmente, é dedicada uma parte ao acompanhamento da direção de turma, que se revelou uma experiência central na compreensão do papel do professor enquanto mediador entre a escola, os alunos e as famílias.

O trabalho desenvolvido no Desporto Escolar e a organização de eventos, como o Sarau de Ginástica e Dança, destacaram-se pela sua importância na promoção de estilos de vida saudáveis e na criação de um ambiente de inclusão e colaboração dentro da comunidade escolar. Por outro lado, a direção de turma permitiu vivenciar a complexidade da função docente, nomeadamente na gestão de situações de desmotivação e na orientação académica de alunos, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica centrada no aluno.

O relatório inclui ainda uma análise reflexiva sobre as aprendizagens realizadas e os desafios enfrentados, destacando a relevância de uma prática pedagógica rigorosa e adaptável às necessidades dos alunos. Conclui-se que o estágio pedagógico foi uma experiência determinante para a consolidação de competências técnicas, pedagógicas e humanas, preparando-me para assumir as responsabilidades e desafios inerentes à profissão docente e contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto profissional de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, estágio pedagógico, planeamento, avaliação, direção de turma, Desporto Escolar.

Abstract

This final report pertains to the teaching practicum undertaken at Escola Secundária da Amadora, as part of the Master's in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. The primary objective of this practicum was to provide a hands-on teaching experience in a real educational setting, consolidating the theoretical knowledge acquired during academic training and fostering the development of essential teaching skills.

The report is structured to address the various dimensions of the practicum, including lesson planning and delivery, student learning assessment, participation in School Sports activities, and the organization of extracurricular events. Additionally, a dedicated section focuses on the role of class direction, which proved central to understanding the teacher's role as a mediator between the school, students, and families.

The work carried out in School Sports and the organization of events, such as the Gymnastics and Dance Gala, stood out for their importance in promoting healthy lifestyles and fostering a spirit of inclusion and collaboration within the school community. Moreover, the class direction experience allowed me to engage with the complexities of the teaching profession, particularly in managing student demotivation and providing academic guidance, thus emphasizing the need for a student-centered pedagogical approach.

This report also includes a reflective analysis of the skills acquired and challenges faced, highlighting the relevance of a rigorous and adaptable pedagogical practice that meets students' needs. It concludes that the teaching practicum was a decisive experience for consolidating technical, pedagogical, and interpersonal skills, preparing me to take on the responsibilities and challenges of the teaching profession and contributing to my development as a Physical Education professional.

Keywords: Physical Education, teaching practicum, planning, assessment, class direction, School Sports.

Lista de Abreviaturas

ESA- Escola Secundária da Amadora

EF- Educação Física

AI- Avaliação Inicial

EE- Encarregados de Educação

Índice

RESUMO.....	I
ABSTRACT.....	II
INTRODUÇÃO	1
CONTEXTUALIZAÇÃO	3
GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	4
NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	5
CARACTERIZAÇÃO DA TURMA 10º07	6
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	8
PLANEAMENTO.....	8
CONDUÇÃO DO ENSINO	13
INSTRUÇÃO.....	14
DEMONSTRAÇÃO.....	17
ORGANIZAÇÃO/ROTINAS.....	18
FEEDBACK.....	22
CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS.....	24
CLIMA DE AULA.....	25
AVALIAÇÃO	27
AVALIAÇÃO INICIAL	28
AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	32
AVALIAÇÃO SUMATIVA	33
SEMANA A TEMPO INTEIRO	36
INOVAÇÃO E INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA.....	38
DESPORTO ESCOLAR	40
AÇÕES DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA	43
ORGANIZAÇÃO DE TORNEIOS E EVENTOS ESCOLARES.....	43
SARAU DE GINÁSTICA E DANÇA	43
DIREÇÃO DE TURMA	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
BIBLIOGRAFIA.....	51

Introdução

O estágio pedagógico representa uma etapa determinante no percurso de formação de um futuro docente, proporcionando uma experiência prática que permite aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica, desenvolvendo a componente prática.

Esta fase assume um papel central na construção de uma identidade profissional, ao integrar diversas dimensões, como o planeamento, a condução do ensino e a avaliação, associadas à gestão de grupos e ao acompanhamento individualizado dos alunos. Assim, o estágio pedagógico não se limita a um exercício de aplicação técnica, mas emerge como um processo de reflexão contínuo sobre as práticas educativas, potenciando o desenvolvimento de competências.

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária da Amadora, integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento tem como principal objetivo refletir criticamente sobre as aprendizagens adquiridas, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas ao longo do estágio, bem como analisar o impacto desta experiência no meu desenvolvimento profissional.

Durante o estágio, sob a orientação do Professor Carlos Oliveira, tive a oportunidade de vivenciar diferentes dimensões da prática docente, que se revelaram fundamentais para a compreensão da complexidade e amplitude do papel de um professor, que não se limita apenas à lecionação de aulas. Estas dimensões incluíram a lecionação de aulas de EF o acompanhamento da direção de turma, a organização e participação em atividades de Desporto Escolar e a dinamização de eventos extracurriculares. Cada uma destas experiências contribuiu para a consolidação de competências pedagógicas e para uma visão mais abrangente sobre o impacto da escola na formação integral dos alunos.

O presente relatório está estruturado em diferentes partes, começando uma apresentação do contexto onde foi realizado o estágio e que contextualiza as práticas pedagógicas adotadas e os princípios que orientaram a minha intervenção. Posteriormente, são analisadas as principais áreas de intervenção, incluindo a preparação e lecionação de aulas, a avaliação dos alunos, a participação em atividades de Desporto

Escolar e a organização de eventos. E por fim apresenta as considerações finais, nas quais sintetizo as aprendizagens adquiridas, os desafios superados e as implicações para o meu futuro como professor de EF.

Este relatório não é apenas uma descrição das atividades realizadas, mas também uma oportunidade para refletir sobre a importância de uma prática docente consciente e ponderada. Num sistema educativo em constante transformação, o professor assume um papel essencial enquanto agente de mudança, responsável por criar condições que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

Contextualização

O estágio foi realizado na Escola Secundária da Amadora (ESA), integrada no Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa. Este agrupamento é composto por mais quatro estabelecimentos de ensino: a Escola Básica Vasco Martins Rebolo, a Escola Básica Terra dos Arcos, a Escola Básica Gago Coutinho e a Escola Básica Roque Gameiro. O Agrupamento abrange os níveis de ensino pré-escolar, o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como o ensino secundário, tanto em regime diurno como noturno. A Escola Secundária da Amadora é a escola-sede, onde se localizam os órgãos de administração e gestão, assim como os serviços de administração escolar.

A ESA situa-se na freguesia da Venteira, no concelho da Amadora. Devido à sua localização central e à excelente rede de transportes públicos, a escola acolhe alunos provenientes de várias zonas da Amadora e dos concelhos vizinhos.

A escola é bem organizada e dispõe de uma ampla gama de serviços, visando proporcionar a melhor experiência educativa possível aos seus alunos.

Para apoiar o progresso académico, a escola conta com a Oficina de Aprendizagem, onde os alunos podem praticar e aperfeiçoar competências em qualquer disciplina, com o acompanhamento de um professor especializado. Em termos de serviços, a ESA disponibiliza um bar e um refeitório, com opções saudáveis e diversificadas. Além disso, conta com uma papelaria e uma secretaria, que prestam apoio às necessidades logísticas dos alunos.

A organização do calendário escolar é realizada por semestres. No ano letivo 2023/24 o primeiro semestre teve início a 14 de setembro de 2023 e o término a 26 de janeiro de 2024. O segundo semestre teve início a 5 de fevereiro e fim, para os 10º anos (onde se inclui a turma que lecionei), a 14 de junho de 2024. As interrupções letivas previstas no calendário vão de acordo com a organização da escola e do agrupamento, existindo duas pausas para avaliações intercalares (referentes ao primeiro semestre a 23 e 24 de novembro e segundo semestre entre 25 e 27 de março). Foi definida ainda uma pausa entre semestres, para reuniões de avaliação do primeiro semestre (entre 29 e 31 de janeiro).

Grupo de Educação Física

No ano letivo 2023/24, o Grupo de Educação Física da Escola Secundária da Amadora (ESA) era composto por nove professores e três estagiários. Durante o estágio pedagógico, este grupo desempenhou um papel crucial no desenvolvimento pessoal e profissional enquanto estagiários e futuros docentes, destacando-se pela abertura ao diálogo e pela partilha de ideias. A colaboração foi constante, criando um ambiente de apoio mútuo e incentivando o crescimento coletivo.

Ao longo do ano letivo, o Grupo de EF demonstrou ser uma equipa coesa, promovendo a importância do trabalho coletivo através de uma prática pedagógica cooperativa. Esta postura ativa refletiu-se tanto na organização de eventos ligados à EF, como torneios desportivos internos e os Jogos Juvenis Escolares da Amadora, quanto na colaboração com outras disciplinas e atividades escolares em geral, como o Dia do Agrupamento. A participação ativa na vida escolar é, sem dúvida, uma característica essencial para o bom desempenho docente.

Tal como o resto da escola, o Grupo de EF é bem estruturado e forneceu toda a documentação necessária para o desempenho das funções docentes. O Projeto Curricular de EF, fundamentado nas Aprendizagens Essenciais, serviu de guia para o planeamento e avaliação das aprendizagens dos alunos. Para garantir a coerência avaliativa, o Grupo definiu Critérios de Avaliação uniformes para todos os anos de escolaridade, ajustando a complexidade à progressão dos alunos ao longo dos anos.

A nível organizacional, foi elaborado um Plano Anual de Atividades, permitindo a cada professor planear as suas aulas de acordo com as atividades previamente agendadas.

No início do ano letivo, o Grupo de EF estabeleceu um sistema de rotação de espaços, denominado "roulement", que, aliado à diversidade de instalações disponíveis para a disciplina, permitiu que cada turma tivesse um espaço exclusivo para as suas aulas. Este método favorece significativamente a aprendizagem dos alunos, ao garantir que cada turma permanece no mesmo espaço durante duas semanas consecutivas, o que facilita a continuidade pedagógica e promove uma maior consolidação dos conhecimentos por parte dos alunos.

Núcleo de estágio

O núcleo de estágio de EF foi definido, no final do ano letivo anterior (2022/23), na reunião de alocação dos estagiários na Faculdade de Motricidade Humana. Através dessa reunião foi nos dado a conhecer quem seriam os nossos colegas de estágio e os nossos orientadores, por parte da faculdade e por parte da escola onde iríamos realizar o estágio.

Desde o primeiro ano do curso, eu e os restantes estagiários já partilhávamos uma boa amizade e cumplicidade, o que facilitou a integração em todo o processo de estágio e que, durante o mesmo, se comprovou como aspeto fulcral para a nossa capacidade de trabalho coletiva enquanto núcleo.

Ambos os orientadores tiveram um papel de extrema importância na nossa formação, enquanto professores estagiários. O professor orientador de escola teve um papel primordial no nosso desenvolvimento durante todo o estágio pedagógico, pois o facto de nos envolver em todas as tarefas a realizar nas quatro áreas de intervenção do estágio e a forma como o fez, deixando-nos errar para posteriormente refletir e aprender, foi algo bastante positivo, dando-nos liberdade para tentar, mas sempre de uma forma pensada e refletida, resultando numa aprendizagem constante durante todo o ano letivo. O professor orientador da faculdade mostrou-se sempre pronto e disponível e, através da sua experiência, conseguiu-nos guiar com conselhos e dicas essenciais para a melhoria e desenvolvimento enquanto futuro docente.

Caracterização da turma 10º07

A turma do 10º7 da ESA foi uma turma que, até à pausa letiva do Natal, distinguiu-se por várias alterações na sua composição, com a entrada e saída de alguns alunos, que resultaram em mudanças no seu percurso escolar. Após estas alterações, a turma era composta por 23 alunos, dos quais 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. A maioria dos alunos residia no concelho da Amadora.

Através do questionário de caracterização dos alunos, apresentado na primeira aula, constatei que a maioria dos alunos não tinha o futuro definido a nível académico e que os hábitos de estudo não eram regulares. As disciplinas em que os alunos enfrentavam mais dificuldades era português e matemática, duas das disciplinas centrais do curso de Ciências Socioeconómicas. Relativamente às atividades extracurriculares, eram escassos os alunos que participavam em alguma, sendo que a maioria dos que o praticavam eram rapazes, e tratava-se de uma única atividade desportiva.

Tal como foi referido anteriormente a ESA abrange apenas o ensino secundário e, por se tratar de uma turma de 10º ano, era uma turma toda nova na escola, não existindo conhecimento prévio de anos anteriores. Este facto obrigou-me a adaptar a minha forma de estar nas aulas e de organização das mesmas para que, através das características dos alunos e da turma, o aproveitamento e o clima de aula fossem os melhores possíveis.

Nas primeiras aulas, foi possível aprofundar o conhecimento sobre a turma, tendo-se verificado que, de um modo geral, os alunos se dispersavam facilmente durante os períodos de espera, especialmente nos momentos de instrução. Não obstante, a turma demonstrava interesse e empenho na realização dos exercícios propostos. Outro aspeto bastante positivo que observei desde o início foi a entajuda e a cooperação que se estabeleceram entre os colegas, as quais perduraram ao longo do ano letivo.

Para combater as dificuldades encontradas, estabeleci rotinas de aula e reduzi o tempo de instrução, apresentando-o de maneira resumida e concisa. Relativamente à minha abordagem pedagógica e, seguindo os conselhos do Professor Carlos, passei a ser firme quando necessário, mas também a reconhecer e valorizar os alunos através de

elogios e momentos de descontração, mantendo assim uma relação de confiança e proximidade com os alunos, sustentada pelo respeito.

Ao nível da assiduidade e pontualidade, não existiram grandes problemas, sendo a maioria dos alunos cumpridores. No entanto no final do ano letivo, começaram a existir dois casos de falta de assiduidade, devido à desmotivação para a escola e o curso em específico, visto que os alunos já tinham decidido, em conjunto com a psicóloga, alterar o percurso escolar no ano seguinte.

Relativamente ao desempenho motor, a turma evidenciava um bom comportamento geral, apresentando uma notável aptidão para a prática desportiva por parte da maioria dos alunos. A cooperação e a entreaajuda entre todos resultaram numa evolução do nível geral da turma em todas as matérias abordadas, sendo que os alunos mais capacitados contribuíram para auxiliar aqueles que enfrentavam algumas dificuldades.

Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A área 1 do Estágio Pedagógico, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, podemos dividi-la em três subáreas, que equivalem aos domínios da função profissional de um Professor de EF, o Planeamento, a Condução do Ensino e a Avaliação. Estes três âmbitos estão interligados na prática docente, pois através das mesmas o professor deverá tomar as suas decisões em prol do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de forma a torná-lo o mais eficaz possível.

Este ponto irá ser descrito, de uma forma justificada e refletida, o percurso ao longo do ano letivo, mencionando os três domínios acima referidos, acabando por relacioná-los com todo o processo de Ensino Aprendizagem do estágio pedagógico.

Planeamento

Segundo Gomes e Santos (2011), o planeamento é a função administrativa que determina antecipadamente o que se deve fazer e quais os objetivos a serem atingidos. É na sua essência um modelo teórico para a ação futura. Com isto, no contexto da EF, o planeamento assume um papel crucial, pois permite delinear estratégias que promovam o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos. Através de um planeamento eficaz, é possível estabelecer metas claras para as aulas, selecionar conteúdos relevantes e criar um ambiente de aprendizagem que incentive a prática desportiva e a aquisição de competências motoras. O planeamento proporciona uma organização mais eficaz, facilitando o alcance dos objetivos estabelecidos, tanto a curto como a longo prazo (Henrique et al., 2017). Além disso, permite criar uma continuidade lógica no processo de ensino-aprendizagem, assegurando um acompanhamento mais consistente e estruturado do progresso dos alunos.

O processo de planeamento teve início logo no começo do estágio, com a apresentação das instalações, dos materiais disponíveis e das rotações entre diferentes espaços. Na primeira reunião, foram também disponibilizados todos os documentos essenciais para a lecionação de EF, como o Projeto Curricular e os Critérios de Avaliação (Inácio et al., 2014).

O planeamento foi dividido em quatro etapas principais. A primeira etapa consistiu na avaliação inicial, que serviu de base para a elaboração do Plano Anual de

Turma, com a duração de cinco semanas, e tem como principal objetivo identificar as dificuldades dos alunos nas diversas matérias que serão abordadas ao longo do ano letivo, tanto na área do Conhecimento como na área da Aptidão Física. Para além de reconhecer essas dificuldades, a avaliação inicial desempenha um papel fundamental ao permitir prognosticar e projetar a aprendizagem e o desenvolvimento individual de cada aluno. A segunda etapa focou-se na recuperação e aprendizagem dos conteúdos. O objetivo fundamental desta etapa é recuperar os alunos que apresentaram mais dificuldades nas matérias abordadas e reajustar a avaliação realizada durante o período de avaliação inicial. Além disso, visa promover a assimilação de novos saberes e competências, tendo sempre em vista maximizar o potencial de cada estudante e assegurar o cumprimento do prognóstico final estabelecido para alcançar o êxito académico (Silva et al., 2020).

Na terceira etapa, aprendizagem e desenvolvimento, têm como principais objetivos a continuidade do desenvolvimento e a consolidação dos objetivos selecionados para os alunos, abrangendo as três áreas de extensão da disciplina e todas as matérias a serem abordadas. Durante este período, os alunos deverão percorrer todas as matérias, com especial ênfase nas áreas onde apresentaram mais dificuldades e nas quais têm maiores necessidades de evolução.

Por fim, a quarta etapa concentrou-se no desenvolvimento e consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo. É aqui que existe a revisão de todas as competências adquiridas pelos alunos nas três áreas de extensão da disciplina, incluindo todas as matérias a abordar.

O planeamento da Avaliação Inicial, que teve a duração de cinco semanas, reveste-se de grande importância, uma vez que todas as decisões tomadas durante este período terão um impacto significativo no restante do ano letivo. Essa fase inicial é crucial para identificar as necessidades dos alunos e orientar as práticas pedagógicas a serem adotadas ao longo do ano (Clemente & Mendes, 2013).

A experiência prévia como estudante na escola foi fundamental para o planeamento na fase inicial, uma vez que me permitiu conhecer as características dos espaços e recordar as modalidades praticadas nos mesmos. A rotação de espaços para lecionar duas aulas no mesmo local durante o período de Avaliação Inicial foi uma estratégia utilizada.

Por outro lado, a falta de conhecimento sobre os alunos e o seu nível de competências dificultou a preparação das aulas e a seleção dos exercícios a aplicar nas diversas matérias. Para ultrapassar essa dificuldade, optei por utilizar exercícios mais analíticos e simples de cada modalidade, seguindo-se, posteriormente, exercícios de progressão, que me permitiram avaliar até onde os alunos conseguiam evoluir.

Durante o período de Avaliação Inicial, foram trabalhadas as três áreas de extensão da EF. No entanto, em conjunto com o grupo de estágio e o orientador, decidiu-se que a área da aptidão física seria abordada neste período, mas a sua avaliação, através dos testes FITEscola, só ocorreria após estas cinco semanas. Esta decisão deveu-se ao facto de os alunos regressarem pouco preparados fisicamente após o período de férias, e, após um mês de aulas, já se encontrarem mais próximos da sua realidade física. A área dos Conhecimentos foi abordada através de questionamentos e conversas informais com os alunos, tendo em conta o curto espaço de tempo desta etapa.

Na área das Atividades Físicas e Desportivas, foram avaliadas todas as matérias presentes no projeto curricular que iriam ser abordadas ao longo do ano letivo, com exceção de algumas disciplinas, como a dança. Para elaborar o planeamento desta área, considerei as Aprendizagens Essenciais e o Plano Curricular, com o intuito de compreender os níveis que os alunos devem atingir e as competências necessárias a desenvolver (Siedentop, 1983).

Com base nos resultados e conclusões obtidos durante o período de Avaliação Inicial (AI), bem como na elaboração do Plano Anual de Turma, foi-me possível prognosticar o nível de desempenho dos alunos, nas diferentes modalidades, no final do ano letivo. Este processo permitiu-me efetuar o planeamento da segunda etapa de forma mais precisa e adaptada às necessidades identificadas, garantindo assim uma evolução progressiva e adequada ao potencial de cada aluno.

A segunda etapa tem como principais objetivos a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento das metas previamente definidas para os alunos, englobando todas as matérias a serem abordadas. Durante este período, os alunos deverão ser expostos a todas as matérias, com especial ênfase nas áreas em que demonstraram maiores dificuldades e onde apresentam necessidades significativas de evolução. Esta abordagem permitirá não

apenas reforçar os conteúdos, mas também proporcionar um apoio direcionado que favoreça o progresso individual de cada aluno.

A área da aptidão física foi abordada como parte integrante das atividades realizadas em aula, dando continuidade ao trabalho desenvolvido na etapa anterior, cujo principal objetivo foi o aumento da condição física em todos os níveis. Durante esta fase, foram também realizados os testes FITEscola, conforme planeado em colaboração com o Núcleo de Estágio. Esta continuidade no trabalho realizado não só permite avaliar a evolução dos alunos, como também reforça a importância da aptidão física para o seu desenvolvimento global.

A área dos conhecimentos foi desenvolvida ao longo da etapa através de conversas e questionários realizados com os alunos durante as aulas, abordando as matérias e os temas definidos para o 10.º ano de escolaridade. Esta metodologia permitiu fomentar a participação ativa dos alunos, bem como promover uma reflexão crítica sobre os conteúdos lecionados. Através deste processo, foi possível avaliar a compreensão dos alunos e identificar áreas que requerem uma atenção adicional, assegurando assim uma aprendizagem mais eficaz e fundamentada (Inácio et al., 2014).

Por um lado, senti-me bastante à vontade a planear as aulas e a elaborar os Planos de Aula, talvez devido à minha experiência anterior como técnico de AEC, que, embora não seja diretamente equivalente, proporcionou-me uma base sólida no que diz respeito ao planeamento de exercícios.

Por outro lado, o limitado conhecimento prévio dos alunos exigiu que me adaptasse continuamente ao longo da etapa, ajustando sempre o nível de dificuldade das aulas em função do desempenho demonstrado pelos estudantes. Esta flexibilidade permitiu-me responder de forma mais eficaz às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor (Silva et al., 2020).

A criação de grupos e a utilização de grupos homogéneos ou heterogéneos constituíram um desafio, uma vez que a falta de experiência me impediu de tomar decisões mais assertivas nesta área. No entanto, o facto de me ser permitido experimentar

diferentes abordagens, errar e, posteriormente, refletir sobre essas experiências, contribuiu significativamente para o meu crescimento enquanto professor.

Este processo de autorreflexão permitiu-me tornar-me mais crítico em relação às decisões que tomei ao longo de todo o processo pedagógico e de estágio, melhorando assim a minha capacidade de adaptação e a eficácia das minhas intervenções em aula.

Na terceira etapa, o conhecimento prévio dos alunos e das suas capacidades foram aspetos fundamentais para um planeamento adequado, que atendesse aos objetivos e necessidades individuais de cada um. Esta compreensão das características e competências dos alunos permitiu-me elaborar um planeamento mais personalizado e ajustado, garantindo uma abordagem pedagógica que promoveu a inclusão e a maximização do potencial de cada estudante (Clemente & Mendes, 2013). Assim, foi possível alinhar as atividades propostas com as expectativas de aprendizagem, favorecendo uma evolução significativa ao longo deste período.

O planeamento das aulas começou a adaptar-se mais às características dos alunos, tendo optado por incluir um maior número de situações de competição, assim como jogos reduzidos ou condicionados. Esta abordagem revelou-se motivadora ao longo de todo o ano, contribuindo para a evolução dos alunos nas diversas matérias.

Com a implementação destas situações de competição e jogos, a criação dos grupos foi realizada com base nas especificidades de cada modalidade, sendo necessária uma análise cuidadosa dos prós e contras de cada escolha.

No final da etapa, considero que esta decisão favoreceu a evolução e o desenvolvimento de todos os alunos, tanto daqueles que enfrentavam maiores dificuldades como dos que apresentavam um desempenho mais sólido. Esta dinâmica propiciou um ambiente de aprendizagem enriquecedor e inclusivo, que beneficiou a todos.

Na quarta etapa, a rotação de espaços voltou a ser semanal, o que fez com que o planeamento fosse semelhante ao da primeira etapa. Os alunos voltaram a passar por todas as matérias, de forma a serem avaliados, embora com as devidas diferenças, tendo em conta os objetivos específicos de cada uma das etapas. Esta abordagem permitiu avaliar

de forma abrangente o progresso dos alunos, assegurando a consolidação das aprendizagens ao longo do ano.

Ao nível da gestão e criação de grupos, utilizei a mesma técnica das etapas anteriores, diversificando os grupos conforme as características das aulas, as modalidades abordadas e os objetivos de cada exercício. A coesão da turma e o facto de não existirem conflitos entre os alunos foram fatores determinantes que facilitaram a implementação desta abordagem.

Esta etapa encerrou-se com a avaliação sumativa final. Durante este período, promovi a reflexão e autoavaliação dos alunos em todas as matérias abordadas, incentivando-os a analisar o seu próprio progresso e identificar áreas onde poderiam continuar a evoluir. Este processo contribuiu para uma maior consciência crítica por parte dos alunos em relação ao seu percurso de aprendizagem

Condução do ensino

O processo de condução de ensino tem como objetivo a melhoria e maximização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Este processo permite que os alunos adquiram mais competências e conhecimentos ao longo da sua formação. Segundo Marques et al. (2017), um ensino eficaz deve promover não apenas a aquisição de conteúdos, mas também a formação de hábitos e atitudes que favoreçam um estilo de vida ativo e saudável.

A condução do ensino implica que o professor consiga transpor do papel para a realidade tudo o que foi planeado previamente. Este planeamento deve incluir estratégias que contemplem as especificidades dos alunos e do contexto educativo em que se insere. Inácio et al. (2014) salientam que o planeamento é crucial para o sucesso do ensino, pois permite identificar dificuldades e limitações que os professores estagiários podem enfrentar. Além disso, Matos (2010) reforça a importância da diferenciação curricular como uma prática que pode facilitar a adaptação do ensino às diversas necessidades dos alunos, assegurando assim uma aprendizagem mais significativa.

É também influenciada pelas concepções dos orientadores de estágio pedagógico. De acordo com Albuquerque (2003), essas concepções moldam a forma como os professores encaram a sua prática, afetando diretamente a qualidade da formação dos

futuros educadores. O diálogo e a interação são componentes fundamentais nesse processo, como defende Buber (1982), que enfatiza a importância do diálogo no desenvolvimento de relações significativas entre educadores e alunos.

Na reflexão deste tema, defini seis subtemas que irei abordar, começando pela instrução, seguido da demonstração, organização/rotinas, feedback, constituição de grupos e clima de aula.

Instrução

A instrução é um componente essencial no processo de ensino, tendo como objetivo facilitar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a adquirir novas competências e conhecimentos. A eficácia da instrução depende da clareza com que o professor transmite as informações e do alinhamento entre as orientações dadas e os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Para maximizar a eficácia da instrução, Gibala e McGee (2008) defendem que o planejamento cuidadoso das aulas, com a definição de objetivos claros, é fundamental. Isso permite que o professor crie um ambiente de aprendizagem que favoreça a prática e a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

No início, uma das principais dificuldades no âmbito da instrução era a falta de clareza nas explicações, o que muitas vezes resultava na perda de atenção dos alunos e num tempo excessivo para transmitir as informações necessárias. Este problema está bem documentado na literatura, onde se reconhece que uma instrução eficaz é um fator fundamental para a maximização do tempo de aprendizagem e para o sucesso dos alunos em EF (Albuquerque, 2003; Marques, Ferro & Carreiro da Costa, 2017). Segundo Marques et al. (2017), a clareza e especificidade da instrução são cruciais para garantir que os alunos compreendem claramente os objetivos de cada atividade.

Para superar esta dificuldade, passei a orientar as minhas instruções com base nos objetivos específicos de cada aula e de cada exercício em particular. Esta abordagem permitiu tornar os momentos de instrução mais direcionados e concisos, de acordo com as recomendações de Brookhart (2008), que salienta a importância de adaptar a comunicação pedagógica às metas previamente definidas. Ao alinhar a instrução com os objetivos estabelecidos, observei uma melhoria significativa na capacidade dos alunos

em focarem-se e participarem ativamente nas tarefas propostas. Isto está em linha com as observações de Inácio et al. (2014), que mencionam que a clareza no planeamento e na instrução facilita a compreensão e o envolvimento dos alunos.

Além disso, um uso mais eficiente do tempo de instrução permite uma gestão de aula mais fluida e produtiva, conforme defendido por Siedentop (1983), contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

Nas primeiras aulas, percebi que quanto maior fosse o meu conforto com as matérias que estava a lecionar, mais facilmente conseguia conduzir a instrução de forma eficaz. Esta constatação levou-me a adotar uma estratégia de preparação mais intensa e autónoma, estudando previamente as modalidades a serem abordadas. O estudo prévio permitiu sentir-me mais seguro e confiante no momento de instrução, garantindo uma maior clareza e assertividade na transmissão dos conteúdos.

De acordo com Albuquerque (2003), uma instrução eficaz depende em grande medida do domínio que o professor tem sobre o conteúdo e da sua capacidade de adaptar o discurso às necessidades dos alunos. A falta de preparação, por outro lado, pode resultar em instruções vagas e menos envolventes, o que compromete o envolvimento dos alunos e o tempo útil de aprendizagem (Marques, Ferro & Carreiro da Costa, 2017). Além disso, um estudo aprofundado das modalidades e das técnicas pedagógicas permite ao professor ajustar a sua abordagem e melhorar continuamente o processo de ensino-aprendizagem, como sugerido por Inácio et al. (2014), que sublinham a importância do planeamento prévio na eficácia das aulas de EF.

Assim, ao dedicar tempo ao estudo autónomo e à preparação antecipada, consegui não só melhorar a qualidade das minhas instruções, como também aumentar a confiança dos alunos, que passaram a reconhecer uma maior competência na minha forma de conduzir as aulas.

Numa fase inicial do ano, percebi que a capacidade de atenção dos alunos era bastante limitada, o que resultava na perda de foco e na dispersão durante os momentos de instrução. Este desafio levou-me a ajustar a minha abordagem, optando por instruções mais curtas e diretas, que se mostraram mais eficazes para captar e manter a atenção dos alunos.

Segundo Brookhart (2008), para que a instrução seja eficaz, é essencial que o professor consiga adaptar a sua comunicação às necessidades cognitivas e de atenção dos alunos. Momentos de instrução prolongados podem sobrecarregar os alunos, especialmente os mais jovens, e reduzir a sua capacidade de retenção de informação (Marques, Ferro & Carreiro da Costa, 2017). Como referem Inácio et al. (2014), um dos maiores desafios enfrentados pelos professores em formação é precisamente ajustar o ritmo e a duração das instruções de modo a maximizar a aprendizagem sem perder o interesse dos alunos.

Com este ajuste, consegui melhorar o envolvimento dos alunos, uma vez que as instruções se tornaram mais acessíveis e os momentos de prática mais frequentes, o que permitiu uma maior aplicação dos conteúdos na prática imediata.

O uso do questionamento no final de cada momento de instrução revelou-se uma estratégia eficaz para assegurar a compreensão por parte dos alunos. Inicialmente, não fazia parte das minhas práticas regulares, no entanto, após algumas sugestões do orientador, comecei a integrá-la de forma consistente. Esta técnica ajudou-me a verificar se as instruções foram corretamente assimiladas e a identificar eventuais dúvidas, permitindo uma intervenção imediata.

Segundo Clemente e Mendes (2013), o questionamento é uma ferramenta importante na prática pedagógica, pois promove o envolvimento ativo dos alunos e facilita a autoavaliação. Além disso, como referem Henrique et al. (2017), questionar os alunos de forma regular pode ajudar a consolidar os conhecimentos e garantir que o que foi transmitido durante a instrução é devidamente compreendido antes da passagem para a prática.

O feedback imediato decorrente das respostas dos alunos possibilitou ainda a adaptação dos métodos de ensino, garantindo que a informação fosse devidamente retida e aplicada de forma eficaz nas atividades seguintes. Como aponta Brookhart (2008), este tipo de intervenção torna a aprendizagem mais significativa e melhora o desempenho dos alunos, uma vez que estes se sentem mais envolvidos no processo.

A instrução desempenha um papel central no sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental que esta seja clara, concisa e ajustada às necessidades

dos alunos. A experiência demonstrou que uma preparação prévia rigorosa, aliada ao alinhamento das instruções com objetivos bem definidos, melhora significativamente a atenção e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

A utilização de técnicas como o questionamento no final de cada momento de instrução, bem como a adaptação da duração e do ritmo das explicações, revelou-se eficaz na criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e produtivo. Isto está em consonância com os estudos de Brookhart (2008) e Clemente e Mendes (2013), que sublinham a importância do feedback contínuo e da verificação da compreensão por parte dos alunos.

Em suma, o sucesso da instrução assenta num equilíbrio entre o planeamento cuidadoso, a capacidade de adaptação às particularidades da turma e a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos. Através do desenvolvimento e aperfeiçoamento destas competências, foi possível melhorar significativamente a qualidade das aulas, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e envolvente.

Demonstração

A demonstração é um momento crucial na aprendizagem dos alunos, pois é a fase em que eles conseguem compreender e visualizar de forma mais precisa a habilidade motora ou o exercício que estão a aprender. De acordo com Siedentop (1983), a demonstração fornece um modelo claro que orienta os alunos, ajudando-os a formar uma imagem mental do que se espera em termos de execução. Essa visualização é fundamental, pois permite que os alunos ajustem as suas tentativas, favorecendo a internalização de movimentos e a construção de habilidades motoras.

Além disso, a prática da demonstração não apenas facilita a compreensão das técnicas, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, onde os alunos podem observar, praticar e receber feedback, conforme destacado por Brookhart (2008). Dessa forma, a demonstração torna-se uma ferramenta pedagógica essencial, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das competências motoras.

A falta de experiência na lecionação de algumas matérias apresentou desafios significativos para a demonstração eficaz das habilidades motoras. Esta situação levou o

núcleo de estágio a realizar um treino prévio antes das aulas, assegurando que, no momento da demonstração, a habilidade motora fosse apresentada de forma correta e clara. Esta preparação foi fundamental para que a demonstração fizesse com que os alunos pudessem compreender o que se pretendia ensinar.

Conforme destacado por Albuquerque (2003), a preparação adequada dos professores é essencial para o sucesso no ensino, pois contribui para a clareza das instruções e para a formação de uma imagem mental precisa da habilidade que está a ser ensinada. Este estudo prévio não apenas facilitou a demonstração, mas também contribuiu significativamente para aumentar o conhecimento sobre todas as matérias presentes no plano curricular de EF, alinhando-se com as práticas pedagógicas recomendadas por Henrique et al. (2017), que enfatizam a importância do conhecimento profundo do conteúdo para uma prática docente efetiva.

Um dos episódios que mais me marcou ao nível da demonstração ocorreu durante a semana de estágio a tempo inteiro, quando estava a explicar a técnica de barreiras a uma turma do 12.º ano. Ao executar o movimento, cometi um erro e acabei por tocar na barreira. Este incidente destacou a importância de utilizar alunos para replicar a habilidade motora pretendida, uma técnica que poderia ter sido aplicada neste caso. Quando o professor não se sente capaz de realizar a demonstração, utilizar um aluno como agente de ensino pode ser uma solução eficaz, proporcionando aos demais estudantes uma referência clara e prática.

Além disso, a instrução, acompanhada da explicação dos aspetos críticos e da demonstração, é fundamental para garantir a atenção dos alunos e facilitar a compreensão do que é pedido. Essa abordagem permite que haja um transfer mais eficiente para a prática, assegurando que os alunos assimilem os conceitos e técnicas de forma adequada. Este alinhamento entre instrução e demonstração é corroborado pela literatura, que destaca a sua relevância para o sucesso no ensino das habilidades motoras (Marques, Ferro, & Carreiro da Costa, 2017).

Organização/Rotinas

A organização e as rotinas desempenham um papel fundamental na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Siedentop (1983) argumenta que uma boa organização das aulas e a implementação de rotinas claras ajudam a criar um ambiente de

aprendizagem estruturado, onde os alunos se sentem mais seguros e motivados. A definição de rotinas permite que os estudantes saibam o que esperar, facilitando a transição entre atividades e aumentando a eficácia do tempo potencial de aprendizagem.

Além disso, Clemente e Mendes (2013) afirmam que uma gestão eficaz do tempo e uma organização adequada das atividades são essenciais para a promoção de um ambiente de aprendizagem produtivo. Eles destacam que, ao estabelecer rotinas claras, os professores podem concentrar-se mais no conteúdo a ser ensinado e menos na logística da aula, o que leva a um melhor aproveitamento do tempo e a uma maior compreensão dos alunos.

A organização de uma aula de EF é essencial para maximizar o tempo de prática dos alunos e, conseqüentemente, potencializar a sua aprendizagem. Ao tratar-se de uma turma do 10.º ano, a criação e manutenção de rotinas foram bastante facilitadas, permitindo que os alunos assimilassem rapidamente as normas estabelecidas. Como resultado, as aulas fluíram sem que eu tivesse de intervir frequentemente no campo da organização, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais produtivo.

No início do ano letivo, expliquei as regras de funcionamento da aula, esclarecendo de forma clara o que os alunos poderiam ou não fazer nas aulas de EF. Esta abordagem, conforme salientado por Clemente e Mendes (2013), é crucial, pois define as expectativas e cria um ambiente seguro e estruturado para os alunos. A definição de rotinas e regras claras não apenas promove uma gestão eficaz do tempo, mas também garante que os alunos saibam como se comportar, o que facilita a aprendizagem e a prática das habilidades motoras.

Durante o ano letivo, mantive as rotinas de aula que foram estabelecidas no início. No começo de cada aula, os alunos reuniam-se em meia-lua para a instrução inicial, onde explicava como se organizaria a aula do dia. Esta estrutura clara ajudou os alunos a saberem o que esperar e a prepararem-se mentalmente para as atividades. O aquecimento também se manteve sempre o mesmo, o que fez com que os alunos já soubessem o que fazer após a instrução inicial, aumentando a sua autonomia nessa fase da aula. Inicialmente era realizado este aquecimento geral e, posteriormente, era feito um aquecimento específico já mais adequado às características da aula que iria ser lecionada.

Além disso, no final de cada aula, enquanto os alunos realizavam os alongamentos, fazia um balanço sobre o que havia sido abordado. Durante este momento de reflexão, questionava os alunos sobre o que sentiram que correu bem e o que poderia ser melhorado. Este processo de reflexão é crucial, pois permite que os alunos tomem consciência da sua própria aprendizagem, e identifiquem áreas de melhoria, conforme discutido por Buber (1982), que enfatiza a importância do diálogo e da autoavaliação no desenvolvimento pessoal e acadêmico. A promoção da reflexão não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também fomenta a responsabilidade dos alunos pelo seu próprio processo educativo.

Ao longo do ano letivo, foi apenas necessário acompanhar os alunos para que não houvesse perdas de tempo nas transições e na montagem/desmontagem do material. Este acompanhamento garantiu que as aulas decorressem de forma fluida e eficiente, maximizando o tempo de prática e aprendizagem.

A criação e manutenção de rotinas de aula revelaram-se fundamentais para o sucesso do processo educativo. Estas rotinas proporcionaram uma estrutura clara que facilitou a organização das aulas e promoveu a autonomia dos alunos. Segundo Siedentop (1983), uma boa organização das aulas é essencial para criar um ambiente de aprendizagem produtivo. A familiaridade com as atividades e a organização permitiram que os alunos se concentrassem mais na aprendizagem das habilidades motoras e menos na logística das aulas.

Além disso, conforme salientado por Clemente e Mendes (2013), a definição de rotinas e regras claras não só ajuda na gestão do tempo, mas também contribui para que os alunos se sintam seguros e preparados para participar ativamente. A implementação de rotinas não apenas contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais produtivo, mas também incentivou a reflexão sobre o desempenho dos alunos, ajudando-os a tornarem-se mais conscientes do seu processo de aprendizagem. Este processo reflexivo é apoiado por Buber (1982), que enfatiza a importância do diálogo e da autoavaliação no desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Assim, a criação de um ambiente organizado e previsível é essencial para maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos em EF.

Ao nível da organização da aula, a abordagem utilizada foi maioritariamente politemática e organizada por estações. Nesta estrutura, todos os alunos passavam pelas diferentes estações, mas em momentos diferentes, permitindo uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e diversificada. A definição de aulas politemáticas refere-se à integração de várias áreas do conhecimento em atividades práticas, o que enriquece a experiência educativa (Marques, Ferro, & Carreiro da Costa, 2017).

A escolha por aulas politemáticas incidiu sobre a possibilidade de trabalhar, várias vezes, diferentes matérias, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Este método não só promove a compreensão interdisciplinar, como também ajuda os alunos a verem a relevância de cada disciplina no contexto da EF. Além disso, como destacado por Inácio et al. (2014), a abordagem por estações permite uma gestão mais eficaz do tempo e proporciona a todos os alunos a oportunidade de praticar as habilidades motoras de forma ativa e envolvente.

A escolha de estilos de ensino mais convergentes possibilitou um maior controlo da aprendizagem dos alunos. O aquecimento era realizado com base no estilo de ensino por comando, onde os alunos executavam os exercícios conforme as instruções que eu fornecia. Este estilo de ensino é frequentemente utilizado para garantir que todos os alunos compreendam e pratiquem as atividades de forma correta, proporcionando uma estrutura clara para o início da aula (Siedentop, 1983).

Na parte fundamental das aulas, a abordagem era, na sua maioria, baseada no estilo de ensino por tarefa. Após a instrução inicial, os alunos realizavam os exercícios pretendidos de forma autónoma, permitindo que cada um trabalhasse ao seu próprio ritmo. Este método é eficaz para promover a prática individualizada e a autonomia dos alunos, conforme enfatizado por Marques, Ferro e Carreiro da Costa (2017). A utilização de estilos de ensino variados não só enriqueceu a experiência de aprendizagem, como também ajudou a adaptar-se às diferentes necessidades e níveis de habilidade dos alunos.

Com o passar do ano letivo e um maior conhecimento da turma, foi possível explorar estilos de ensino mais divergentes, como a descoberta guiada. Este estilo promove a autonomia dos alunos, incentivando-os a investigar e criar, o que é especialmente relevante em contextos práticos como a ginástica acrobática.

Durante as aulas, de ginástica acrobática após a definição dos grupos, os alunos foram desafiados a criar a sua própria coreografia para apresentar à restante turma e serem avaliados. Este método não só estimula a criatividade e a expressão pessoal dos alunos, como também promove a colaboração e o trabalho em equipa (Henrique et al., 2017). A utilização da descoberta guiada permitiu que os alunos se tornassem protagonistas do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades críticas de resolução de problemas e autoavaliação, conforme discutido por Inácio et al. (2014).

Feedback

No início do ano letivo, o feedback revelou-se um dos principais desafios no contexto do estágio. A capacidade de fornecer feedback eficaz e regular é essencial para promover o desenvolvimento dos alunos e consolidar a aprendizagem, mas requer um conjunto de competências e conhecimentos específicos. De acordo com Gamlem e Smith (2013), o feedback é crucial no processo educativo, pois permite que os alunos compreendam o seu progresso e identifiquem áreas de melhoria. No entanto, para que o feedback seja verdadeiramente efetivo, é necessário que o professor tenha confiança nos conteúdos abordados, uma comunicação clara e uma abordagem pedagógica que favoreça a interação com todos os grupos de alunos.

Uma das principais dificuldades iniciais na prática de feedback foi a falta de confiança no conhecimento da matéria. Esta insegurança levou, em certas ocasiões, à omissão de feedback por receio de transmitir informações incorretas. Este tipo de receio é comum entre professores em formação e pode ser explicado pela complexidade de ser, simultaneamente, transmissor de conhecimento e facilitador da aprendizagem. Alarcão (2001) destaca que a construção da confiança no professor em formação dá-se através da prática reflexiva e do aperfeiçoamento contínuo, fatores que permitem ao professor-estagiário tornar-se um “professor-investigador” ao longo do tempo. Este processo inclui a observação e análise das suas práticas e a procura contínua de melhorias.

Adicionalmente, a falta de projeção de voz e a dificuldade de comunicação com os alunos em atividades organizadas por estações constituíram obstáculos à transmissão eficaz de feedback. Bechtel, Stevens e Brett (2012) salientam que a gestão do comportamento e a clareza na comunicação são fundamentais para manter a atenção dos alunos e facilitar a compreensão do feedback, especialmente em contextos de EF, onde a

dinâmica das aulas exige estratégias de comunicação adaptadas ao ambiente e ao movimento constante dos alunos. No caso das aulas organizadas por estações, a dispersão dos alunos pelo espaço físico exigia que o feedback fosse distribuído de forma equitativa e eficaz a todos os grupos, algo que, inicialmente, não foi plenamente alcançado. Esta dificuldade deve-se, em parte, à falta de experiência na organização de múltiplos grupos e na adaptação rápida aos diferentes contextos de feedback que cada grupo requer.

A prática em ambientes diversificados e o desenvolvimento de técnicas de comunicação apropriadas ao contexto de sala de aula e às atividades físicas mostraram-se fundamentais para superar estes desafios. Com o tempo e o apoio de supervisores e colegas, foi possível desenvolver uma projeção de voz mais eficaz e uma melhor organização para que o feedback chegasse a todos os alunos, independentemente da sua localização dentro do espaço de aula. Siedentop (1983) observa que o ensino em EF requer um planeamento pré-interativo que considere não apenas os conteúdos a transmitir, mas também as estratégias de comunicação e de feedback adequadas para cada contexto.

O processo de superação destas dificuldades foi essencial para a consolidação de práticas pedagógicas mais seguras e eficazes. Ao longo do estágio, o desenvolvimento de confiança nos conteúdos e a prática de técnicas de comunicação e projeção de voz contribuíram para tornar o feedback uma ferramenta mais presente e pertinente no processo de ensino-aprendizagem.

A orientação do professor Carlos Oliveira foi fundamental para o desenvolvimento da prática de feedback ao longo do estágio. Com as suas recomendações e insistência na necessidade de tornar o feedback mais frequente e natural, foi possível melhorar significativamente o número de feedbacks dados por aula, tornando este processo mais integrado e menos hesitante. Este apoio foi essencial, uma vez que, como referem Alarcão (2001) e Anacleto (2008), a construção de competências pedagógicas, especialmente em fases iniciais de formação, beneficia grandemente de uma supervisão próxima e atenta que encoraja o estagiário a testar e aprimorar práticas em tempo real. Essa proximidade com o professor orientador fortaleceu a confiança no conteúdo a ser transmitido e na pertinência do feedback, tornando-o mais eficaz e espontâneo.

Além disso, a experiência de estágio permitiu desenvolver a prática de "fecho do ciclo de feedback", ou seja, a verificação do efeito do feedback nos alunos após a sua

transmissão. Inicialmente, ao fornecer uma orientação ou correção, tendia a afastar-me sem observar se a informação produzia o efeito pretendido. Com o tempo, tornou-se claro que o feedback é apenas completo se acompanhado de uma verificação de compreensão, permitindo avaliar se os alunos adquiriram os comportamentos esperados. Como Gamlem e Smith (2013) sublinham, o feedback deve ser uma via de comunicação bidirecional, onde a observação da resposta dos alunos e a adaptação do discurso são fundamentais para garantir que as correções e orientações resultam em progresso efetivo.

A prática reflexiva, estimulada pelo professor orientador e pelas experiências vividas durante o estágio, foi, portanto, um fator crucial para adquirir este comportamento de fecho do ciclo de feedback. Siedentop (1983) enfatiza que o planeamento e a supervisão de professores experientes ajudam os futuros professores a interiorizar técnicas de ensino, promovendo um feedback que não apenas informa, mas também acompanha e adapta-se às reações dos alunos, num processo contínuo de desenvolvimento e ajustamento.

A prática de feedback, fortemente incentivada pelo professor Carlos Oliveira, evoluiu ao longo do estágio, tornando-se não apenas mais presente, mas também mais orientada para o acompanhamento dos resultados junto dos alunos. Esta abordagem contribuiu para uma pedagogia mais eficaz e dinâmica, facilitando a aquisição de comportamentos e aprendizagens significativas.

Constituição de Grupos

Constatei uma evolução significativa na minha capacidade de observação e intervenção em tempo real. Esta melhoria permitiu-me estar mais atento a comportamentos específicos dos alunos, intervindo de forma mais rápida e eficaz, com o objetivo de potenciar a aprendizagem de todos. Segundo Clark e Peterson (1986), a capacidade de observação crítica do professor é um elemento essencial no ensino, pois permite ajustar a prática pedagógica às necessidades imediatas dos alunos, promovendo uma intervenção mais direcionada e eficaz.

Para além disso, a constituição dos grupos de trabalho foi uma decisão estratégica que acompanhei de perto, planeando-a cuidadosamente antes de cada aula, tendo em conta as características da modalidade a abordar. De modo geral, optei por organizar grupos homogêneos, onde alunos com níveis de competência semelhantes pudessem

praticar juntos. Senti que esta abordagem trazia vantagens, pois ao jogarem com e contra colegas de nível similar, todos tinham uma maior oportunidade de participar nas atividades e de desenvolver as suas capacidades, promovendo a motivação e a participação ativa dos alunos. No caso do basquetebol, por exemplo, ao utilizar jogos reduzidos em formato de 3x3, observei que os alunos com maiores dificuldades tocavam mais vezes na bola e realizavam mais ações pretendidas, o que reforçava a sua autoconfiança e incentivava a progressão.

Em paralelo, explorei também a formação de grupos heterogéneos como estratégia pedagógica, promovendo a aprendizagem cooperativa entre os alunos. Esta prática consiste na formação de grupos onde alunos de diferentes níveis colaboram, permitindo que os mais experientes auxiliem os colegas com mais dificuldades. De acordo com Onofre (1995), a aprendizagem cooperativa estimula a partilha de conhecimento e cria uma dinâmica de ajuda mútua, que eleva o nível de competência geral da turma. Esta abordagem revelou-se particularmente eficaz em situações onde a cooperação é fundamental para o sucesso da tarefa, incentivando os alunos a desenvolverem não só competências desportivas, mas também habilidades sociais, como o respeito e a empatia.

O desenvolvimento das minhas competências de observação e intervenção e a utilização de diferentes estratégias de formação de grupos (homogéneos e heterogéneos) contribuíram para uma prática pedagógica mais rica e ajustada às necessidades dos alunos. A combinação destas abordagens revelou-se uma estratégia eficaz para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências desportivas e sociais, que beneficiam todos os alunos da turma.

Clima de aula

A gestão eficaz dos grupos e o sucesso das estratégias de ensino só foram possíveis graças ao bom ambiente de cooperação que se verificou na turma. O clima de confiança e respeito entre todos os alunos, bem como a maturidade que demonstraram, foram essenciais para que compreendessem os objetivos da constituição dos grupos e participassem ativamente. Segundo Boavista e Sousa (2013), a criação de um ambiente positivo na sala de aula é fundamental para que as dinâmicas de grupo tenham êxito, pois fomenta a colaboração e permite que os alunos reconheçam o valor do trabalho em equipa para o seu desenvolvimento individual e coletivo. Além disso, Rosado e Ferreira (2009)

sublinham que a promoção de ambientes de aprendizagem positivos é um fator crucial para o sucesso escolar, uma vez que potencia a motivação dos alunos e o seu envolvimento nas atividades propostas.

Como professor, adoto uma postura rigorosa, que considero necessária para orientar e garantir a qualidade do ensino. No entanto, esta era uma das áreas que mais me deixava apreensivo, pois receava como os alunos poderiam interpretar a minha atitude – preocupava-me que o meu rigor fosse confundido com frieza ou antipatia. Este receio é comum entre docentes em formação, especialmente quando tentam equilibrar a autoridade pedagógica com a criação de uma relação positiva com os alunos. Alarcão (2001) sublinha que o rigor, quando aliado a uma comunicação empática e a um ambiente de apoio, torna-se uma ferramenta valiosa para estimular o envolvimento e a responsabilidade dos alunos, enquanto contribui para a manutenção de um ambiente estruturado e respeitador.

Graças ao clima favorável da turma e ao entendimento mútuo que foi desenvolvido ao longo do ano, foi possível aplicar este rigor sem que isso interferisse na relação com os alunos. Pelo contrário, eles passaram a ver o rigor como um sinal de compromisso com o seu progresso e de respeito pelo seu processo de aprendizagem, o que facilitou a colaboração e o respeito mútuo. A experiência demonstrou que, ao proporcionar um ambiente de suporte e transparência, é possível manter o rigor sem comprometer a empatia ou a harmonia na sala de aula.

Uma das principais lições que levarei deste estágio veio do Professor Carlos Oliveira, cuja orientação e experiência foram extremamente enriquecedoras. Entre as várias recomendações que partilhou, uma que considero particularmente valiosa é a ideia de que "um professor é um ator dentro da aula". Esta perspetiva revela-se essencial em situações de indisciplina ou distração, onde, após uma chamada de atenção, o professor deve ser capaz de retomar a normalidade da aula, mantendo o foco nos objetivos de aprendizagem. Esta abordagem permite que a aula prossiga sem interrupções significativas, encorajando os alunos a voltarem à prática e aos objetivos estabelecidos, minimizando o impacto de comportamentos indesejados. Segundo Boavista e Sousa (2013), a capacidade de um professor de gerir o ambiente de aula com assertividade e continuidade é fundamental para o desenvolvimento de um clima positivo e de respeito mútuo.

O clima de aula foi geralmente agradável e cooperativo, com uma adesão constante dos alunos às atividades propostas. A maturidade demonstrada pela turma foi notável, permitindo que distinguíssem naturalmente os momentos de trabalho dos de lazer, o que reduziu significativamente a necessidade de intervenções de controle da minha parte. Esta atitude dos alunos facilitou o ambiente de aprendizagem, promovendo uma dinâmica de aula fluida e produtiva, onde todos se mostraram empenhados em atingir os objetivos estabelecidos. Este tipo de ambiente, de acordo com Alarcão (2001), é um dos pilares de uma prática pedagógica eficaz, pois um bom clima de aula não só motiva os alunos, como também reduz os conflitos e aumenta a participação ativa nas atividades.

Um bom clima de aula é, portanto, fundamental para que a aprendizagem de todos os alunos ocorra de forma integrada e participativa. A experiência de estágio demonstrou que, quando os alunos se sentem confortáveis e envolvidos num ambiente seguro e de apoio, a sua disposição para aprender aumenta significativamente. Esta percepção alinha-se com os estudos de Araújo (2007), que reforçam a importância de um ambiente de aula estruturado e positivo, onde o respeito e a cooperação favorecem o processo de ensino-aprendizagem, levando a resultados mais eficazes e duradouros.

Avaliação

A avaliação no contexto da EF desempenha um papel central no desenvolvimento do processo educativo, servindo como ferramenta de diagnóstico, monitoramento e promoção da aprendizagem dos alunos (Carvalho, 1994; Fernandes, 2022). A avaliação tem uma componente reguladora da prática educativa, permitindo a recolha de informações sobre o ensino e aprendizagem dos alunos, aumentando a qualidade do processo de ensino.

A relevância da avaliação é reforçada pelas múltiplas dimensões que pode abarcar, desde o desenvolvimento físico e motor até a avaliação de competências sociais e emocionais, necessárias para uma educação integral (Costa et al., 2019).

Durante o estágio, foram utilizadas três formas de avaliação: Avaliação Inicial, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa. Essas abordagens são fundamentais para garantir um acompanhamento contínuo e eficaz do processo de ensino-aprendizagem,

sendo sustentadas por teorias e práticas pedagógicas consolidadas na área da EF (Carvalho, 1994; Costa et al., 2019).

A Avaliação Inicial, realizada no início do ano letivo, tem como principal objetivo identificar as dificuldades dos alunos nas diversas matérias que serão abordadas ao longo do ano, tanto na área do Conhecimento quanto na da Aptidão Física. Além de diagnosticar as dificuldades iniciais, essa avaliação desempenha um papel prognóstico, permitindo projetar e planejar o desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, alinhando-se com as abordagens de avaliação que enfatizam a personalização e a antecipação das necessidades educacionais dos estudantes (Janssen & LeBlanc, 2010; Ortega et al., 2008).

A Avaliação Formativa, aplicada ao longo de todo o ano letivo, visa a melhoria contínua da aprendizagem. O seu foco está em fornecer feedback constante e em tempo real, o que possibilita ajustes pedagógicos ao longo do processo educativo. Por meio dessa avaliação, é possível identificar as áreas que necessitam de reforço e aplicar estratégias de ensino adaptativas, conforme preconizado por autores como Lounsbury e McKenzie (2015) e Martins et al. (2017). A avaliação formativa contribui, assim, para um ambiente de ensino mais dinâmico e responsivo às necessidades dos alunos.

Por fim, a Avaliação Sumativa tem como objetivo realizar uma apreciação global do desempenho dos alunos, verificando os níveis de aprendizagem alcançados em momentos específicos, como no final de uma unidade de ensino, semestre ou ano letivo. Essa avaliação, como defendido por Metzler (2017), busca consolidar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados, sendo essencial para mensurar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e para fornecer um panorama sobre o progresso de cada aluno ao longo do tempo.

Avaliação Inicial

Para a realização da avaliação inicial, foi fundamental que, enquanto professor, tivesse um conhecimento aprofundado dos critérios de avaliação definidos pelo Grupo de EF e das Aprendizagens Essenciais estabelecidas para cada matéria. Estes critérios fornecem uma estrutura clara e objetiva que orienta a prática pedagógica e facilita a compreensão do que constitui um desempenho de nível "Introdução" (I), "Elementar" (E) ou "Avançado" (A) em cada matéria específica.

Ao compreender e aplicar estes parâmetros, o processo de avaliação inicial torna-se mais eficaz, pois permite ao professor identificar, desde o início, as dificuldades e potencialidades de cada aluno em relação aos conteúdos e às competências específicas. Este conhecimento prévio não só facilita o trabalho avaliativo, mas também ajuda a antecipar as necessidades de aprendizagem, como sublinham Andrade et al. (2020) e Fernandes (2022), ao destacarem a importância de um planeamento fundamentado em critérios claros e ajustados às metas educativas.

Com o apoio destas orientações, o docente consegue definir com maior precisão as expectativas de desempenho nas várias modalidades, quer ao nível técnico, quer ao nível cognitivo ou físico, promovendo uma avaliação mais equitativa e adaptada aos objetivos específicos da disciplina (Ministério da Educação, 2018; Costa et al., 2019).

A avaliação foi realizada com base em exercícios-critérios e em jogos reduzidos, especialmente no contexto dos jogos desportivos coletivos, e, no caso dos desportos individuais, como o atletismo, pela verificação dos requisitos específicos dos gestos técnicos (por exemplo, na corrida de estafetas). Esta metodologia permitiu uma análise mais prática e objetiva do desenvolvimento dos alunos, tendo por base as competências definidas para cada modalidade.

Como forma de organização do processo avaliativo, decidi inicialmente definir o nível geral da turma em cada modalidade, de modo a obter uma visão abrangente do grupo e dos seus principais desafios. A partir desta avaliação global, foi então possível destacar individualmente os alunos, quer pela positiva, quer pela negativa, permitindo uma intervenção mais direcionada e um acompanhamento específico das necessidades de cada um.

Este processo foi essencial para assegurar uma avaliação justa e adaptada, conforme sublinham Costa et al. (2019) e Martins et al. (2017), que destacam a importância da observação dos gestos técnicos e da adequação dos exercícios à especificidade das modalidades e dos perfis dos alunos.

Após a observação durante as aulas, as notas eram registadas na ficha de observação, desenvolvida pelo núcleo de estágio em colaboração com o orientador. Este processo facilitou significativamente a organização das notas e a sistematização da

informação recolhida ao longo das sessões. A utilização de uma ficha padronizada permitiu que todas as avaliações fossem feitas de forma estruturada, garantindo que os critérios de avaliação fossem seguidos de maneira consistente e transparente.

A ficha de observação, além de ajudar na organização, tornou-se também uma ferramenta útil para a comunicação com os alunos e outros docentes, permitindo partilhar feedback preciso e orientações para o desenvolvimento individual de cada aluno, de forma objetiva e fundamentada.

Uma das dificuldades sentidas durante o período de avaliação inicial foi a falta de experiência, o que causou desafios na condução das aulas enquanto realizava a avaliação dos alunos. A tarefa de diagnosticar o nível de cada aluno, de forma individualizada, acabou por distrair-me da atenção necessária à gestão geral da aula. Esta sobrecarga de funções dificultou a minha capacidade de focar-me em aspetos essenciais da condução da aula, como a transmissão de feedback adequado e a organização eficaz do tempo e do espaço.

A necessidade de avaliar constantemente o desempenho dos alunos, enquanto mantinha a fluidez da aula, exigiu uma atenção dividida, que nem sempre foi fácil de gerir. Como referem Martins et al. (2017) e Metzler (2017), a avaliação deve ser integrada de forma natural no processo pedagógico, sem comprometer a qualidade da dinâmica da aula. Contudo, a falta de experiência e de familiaridade com a situação didática provocou uma dificuldade na adaptação a este equilíbrio.

A gestão simultânea das tarefas pedagógicas e avaliativas evidenciou a importância da prática constante e do apoio do orientador na melhoria da minha capacidade de lidar com esses desafios. O processo de reflexão constante sobre as aulas, em conjunto com o núcleo de estágio e os orientadores, aliado à revisão das estratégias de avaliação, foi crucial para ultrapassar estas dificuldades e melhorar a condução das futuras sessões de ensino.

O facto de as avaliações serem registadas e discutidas em grupo logo após cada aula foi um fator fundamental para tornar este processo mais eficaz. Esta prática, que envolveu a participação do núcleo de estágio e do orientador, permitiu uma análise mais

objetiva e colaborativa dos dados recolhidos, contribuindo para uma maior clareza nas ideias e nas interpretações sobre o desempenho de cada aluno.

A discussão em grupo proporcionou uma visão mais completa e partilhada sobre o nível de aprendizagem dos alunos, facilitando a identificação precisa das dificuldades e dos avanços individuais. Esta prática de reflexão colaborativa está em conformidade com as recomendações de autores como Carreiro da Costa (1991) e Armour e Yelling (2007), que destacam a importância do diálogo e da troca de experiências entre colegas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

Este processo de revisão conjunta após cada aula, além de facilitar a identificação do nível de aprendizagem dos alunos, funcionou como um mecanismo de auto-avaliação para o próprio professor em formação, promovendo um ciclo de melhoria contínua e reforçando o desenvolvimento das competências pedagógicas.

Com este processo, compreendi que, embora a avaliação inicial seja indispensável e funcione como uma orientação crucial para o processo de ensino, esta não é definitiva. As avaliações diagnósticas e prognósticas atribuídas a cada aluno podem e devem ser ajustadas ao longo do ano letivo, sempre que o aluno demonstre competências ou dificuldades que divergem da avaliação inicial.

A possibilidade de rever estas avaliações ao longo do tempo é essencial para um ensino verdadeiramente adaptativo e centrado no progresso individual do aluno, como salientam Fernandes (2022) e Costa et al. (2019), ao enfatizarem a importância da flexibilidade nos processos avaliativos. Este ajuste contínuo permite uma resposta mais adequada às necessidades de cada aluno e assegura que o processo de ensino se mantém alinhado com o seu desenvolvimento efetivo.

Assim, ao adaptar as avaliações de acordo com a evolução do aluno, o professor pode fornecer um acompanhamento mais preciso, promovendo uma aprendizagem significativa e um processo avaliativo dinâmico e justo.

A avaliação revelou-se uma ferramenta essencial para compreender as características e dificuldades da turma, assim como as competências individuais de cada aluno. Com base nestas informações, foi possível delinear ou reajustar os objetivos e

orientar de forma mais eficaz o processo de Ensino e Aprendizagem, aumentando assim as probabilidades de sucesso para o grupo.

Avaliação Formativa

Ao longo do ano letivo, através de questionamentos regulares em cada aula, procurei dar aos alunos uma visão clara do ponto de situação geral da turma em cada matéria abordada, promovendo uma consciência coletiva e individual do seu progresso. Esta abordagem de avaliação formativa permitiu que os alunos tivessem uma percepção concreta das suas conquistas e dificuldades, o que é essencial para a melhoria contínua da aprendizagem.

Fernandes (2022) sublinha que a avaliação formativa deve incluir um acompanhamento constante e interativo, ajudando os alunos a situarem-se no processo de ensino-aprendizagem e a identificarem áreas de melhoria. Neste sentido, o feedback regular e claro torna-se fundamental para que os alunos compreendam as expectativas e trabalhem de forma mais focada para atingir os objetivos estabelecidos. Andrade et al. (2020) reforçam a importância dos questionamentos e da auto-reflexão dos alunos como ferramentas de auto-regulação, que, ao longo do ano, se traduzem numa aprendizagem mais autónoma e eficaz.

A meio do ano letivo, em colaboração com o núcleo de estágio e o orientador, foram desenvolvidas folhas de autoregisto, contendo os níveis e indicadores, baseados nas aprendizagens essenciais, para cada matéria do currículo de EF. Estas folhas permitiram que os alunos tomassem consciência do seu próprio progresso, promovendo uma autoavaliação constante e reforçando a sua capacidade de reflexão e introspeção sobre as suas próprias competências.

Segundo Costa et al. (2019), a utilização de instrumentos de autoregisto incentiva os alunos a tornarem-se agentes ativos no seu processo de aprendizagem, ajudando-os a identificar as áreas onde necessitam de investir mais para alcançar um nível superior. Este tipo de registo fomenta o autoconhecimento e a autonomia, fatores que, como Fernandes (2022) assinala, são essenciais para que a avaliação formativa tenha um impacto duradouro e efetivo.

Além de promover o autoconhecimento, estas fichas de autoregisto servem como guias de melhoria contínua, possibilitando que os alunos percebam com maior clareza onde precisam de evoluir para atingirem níveis mais elevados nas diferentes matérias. Andrade et al. (2020) destacam que a autoavaliação e a reflexão são práticas cruciais para o desenvolvimento de competências de regulação da aprendizagem, permitindo aos alunos ajustar as suas estratégias e trabalhar de forma mais direcionada para o sucesso.

Este registo organizado possibilitou um acompanhamento mais eficaz do progresso de cada aluno ao longo do tempo, o que é crucial para a adaptação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Como destacado por Metzler (2017) e Lounsbery e McKenzie (2015), a organização das informações avaliativas de forma clara e acessível facilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas e contribui para a melhoria contínua da avaliação.

No entanto, refletindo sobre o processo, considero que estas fichas de autoregisto deveriam ter sido introduzidas mais cedo no ano letivo, o que teria permitido um acompanhamento mais contínuo e facilitado a integração da autoavaliação ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. A continuidade de estratégias de avaliação formativa é essencial para o sucesso desta metodologia, pois permite uma regulação mais precisa e constante do ensino, ajustando o planeamento e as metas de acordo com o progresso efetivo dos alunos (Andrade et al., 2020; Costa et al., 2019).

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa foi realizada em momentos chave do ano letivo, tais como antes do final de cada semestre e nas avaliações intercalares. O principal objetivo foi verificar as aprendizagens, as competências adquiridas e os objetivos alcançados, de forma a fornecer informações detalhadas aos alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens.

De acordo com Araújo (2007), a avaliação em EF deve ser encarada como um processo contínuo e abrangente, integrando diversas dimensões que refletem o progresso global dos alunos. Neste contexto, a avaliação em EF inclui três áreas principais: as Atividades Físicas e Desportivas, os Conhecimentos e a Aptidão Física.

Relativamente às Atividades Físicas e Desportivas, os critérios de avaliação definidos pelo Grupo de EF da ESA assentam numa abordagem diversificada. São consideradas as seis melhores classificações em cinco subáreas das matérias: dois Jogos Desportivos Coletivos, uma Ginástica, um Atletismo, uma Atividade Rítmica e Expressiva e uma modalidade de Raquetes, Patinagem ou Outra. Esta estratégia, segundo Carvalho e Mira (1990), é essencial para motivar os alunos a empenharem-se de forma equilibrada em todas as aulas e modalidades, garantindo uma experiência de aprendizagem completa.

Para além disso, a ênfase dada ao atletismo, como modalidade frequentemente promovida, procura não só desenvolver capacidades motoras específicas, mas também reforçar a polivalência e o compromisso dos alunos em diferentes práticas desportivas, como sublinham Carreiro da Costa (1984) e Onofre (1995). Assim, esta organização da avaliação contribui para fomentar o empenho dos alunos e valorizar o esforço contínuo em variadas atividades.

Durante os momentos de avaliação formal, os registos obtidos nas aulas anteriores e as informações recolhidas durante a avaliação formativa revelaram-se aspetos facilitadores do processo avaliativo. Como referido por Marques et al. (2017), a avaliação formativa permite ao professor acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua, fornecendo dados essenciais para uma análise mais estruturada e rigorosa do seu desenvolvimento.

Um aspeto relevante observado nestes momentos foi o aumento da motivação dos alunos, particularmente devido ao facto de saberem que estavam a ser avaliados formalmente. Este fenómeno é explicado por Brookhart (2008), que destaca o impacto positivo da avaliação no comportamento e empenho dos alunos, ao reforçar a importância das suas ações e do seu progresso.

Na área dos Conhecimentos, foi solicitado aos alunos um trabalho de grupo subordinado ao tema "Suporte Básico de Vida" (SBV). Numa primeira fase, e em articulação com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, foi lecionada a componente teórica, permitindo aos alunos adquirir as bases necessárias. Posteriormente, foi-lhes pedido que realizassem um vídeo prático demonstrando todo o processo de SBV.

A entrega do trabalho só foi aceite quando este apresentava uma execução correta e completa.

Esta metodologia, conforme descrito por Matos (2010), segue uma abordagem ativa de aprendizagem, ao envolver os alunos em tarefas que promovem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Este modelo não só incentivou o estudo e o empenho, mas também garantiu que os alunos interiorizassem a matéria de forma significativa e didática. O caráter interativo do processo, que exigia a repetição até à execução correta, revelou-se eficaz para consolidar aprendizagens, reforçando tanto a qualidade do trabalho final como a compreensão do tema por parte dos alunos.

No que respeita à aptidão física, foi aplicada a bateria de testes do programa **FITEscola** em dois momentos distintos: após o período de avaliação inicial no primeiro semestre e novamente durante o segundo semestre. Este modelo de avaliação, conforme descrito por Inácio et al. (2014), permite monitorizar o progresso dos alunos ao longo do ano letivo, fornecendo dados objetivos sobre o seu desenvolvimento físico e identificando áreas que necessitam de maior intervenção pedagógica.

De acordo com os critérios de avaliação definidos, para que os alunos sejam aprovados no ano letivo, é obrigatório obterem resultados dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) em, pelo menos, quatro dos testes aplicados, conforme estabelecido nas tabelas do programa **FITEscola**. Esta exigência tem como objetivo principal incentivar os alunos a atingir um nível mínimo de aptidão física, essencial para a promoção da saúde e do bem-estar, conforme defendido por Gibala & McGee (2008).

Um ponto positivo foi a excelente assiduidade da turma, o que eliminou a necessidade de atividades de compensação para faltas ou a não realização de aulas práticas. Como refere Clemente e Mendes (2013), a assiduidade é um fator fundamental para a consistência e eficácia do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Outro aspeto relevante foi o apoio recebido do professor orientador e dos colegas de estágio, que se revelou crucial no processo de atribuição das classificações. Através de discussões e reflexões conjuntas, percebi que estava a ser demasiado rígido na atribuição das notas, o que não ia ao encontro da realidade pedagógica. Segundo Siedentop (1983), a partilha e a discussão entre professores é uma prática fundamental para ajustar critérios de avaliação, garantir a

justiça no processo e assegurar que a avaliação reflète verdadeiramente o progresso e as competências adquiridas pelos alunos.

Semana a tempo inteiro

Uma semana de aulas a tempo inteiro implica assumir a total responsabilidade por todas as atividades pedagógicas previstas no horário letivo do professor titular. Neste caso, essa carga horária correspondeu ao horário do Professor Orientador Carlos Oliveira, abrangendo turmas do 10.º e 12.º anos de escolaridade, tanto de cursos científico-humanísticos como de cursos profissionais.

A organização desta semana foi cuidadosamente planeada em conjunto com o núcleo de estágio e o Professor Carlos Oliveira, garantindo uma estrutura clara das matérias a abordar em cada aula, bem como as datas em que cada estagiário assumiria a sua semana de responsabilidade. Este planeamento detalhado permitiu uma gestão eficaz das aulas, assegurando uma sequência lógica e o cumprimento dos objetivos pedagógicos previamente definidos.

O planeamento de toda a semana foi realizado por mim, permitindo-me definir antecipadamente os conteúdos a abordar em cada aula. A execução deste plano revelou-se uma experiência marcante e desafiadora, proporcionando-me uma visão mais realista e abrangente do que implica a profissão docente. Foi a oportunidade que mais se aproximou da realidade que enfrentarei no futuro enquanto professor de EF.

De acordo com Marques, Ferro e Carreiro da Costa (2017), experiências práticas que simulam as condições reais de trabalho são cruciais para o desenvolvimento de competências pedagógicas. Este período não só me permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, como também consolidar competências em áreas como o planeamento, gestão da aula e adaptação a situações imprevistas, aspetos indispensáveis para o desempenho eficaz na profissão docente.

O facto de ter lecionado turmas com diferentes faixas etárias e características proporcionou-me uma valiosa compreensão das diferenças existentes entre os alunos. Nas turmas do 12.º ano, os alunos demonstraram um elevado grau de autonomia e colaboração durante as aulas, o que influenciou diretamente a minha abordagem pedagógica. Com esta autonomia, foi possível adotar uma postura mais flexível, permitindo-me focar menos em

questões organizativas, como os momentos de transição, e mais na facilitação da aprendizagem e na supervisão geral da aula.

Por outro lado, lecionar a uma turma de um curso profissional revelou-se uma experiência desafiante, principalmente devido à heterogeneidade de perfis e personalidades dos alunos, assim como às particularidades do currículo, que exige uma abordagem distinta. Segundo Inácio et al. (2014), as turmas de cursos profissionais requerem uma adaptação constante do professor, uma vez que os seus objetivos formativos e os métodos de ensino-aprendizagem divergem significativamente das turmas de cursos científico-humanísticos.

Esta experiência permitiu-me desenvolver competências de adaptação e de gestão da diversidade, fundamentais para responder às diferentes necessidades dos alunos e para assegurar a inclusão e o sucesso educativo de todos.

Uma das grandes aprendizagens que retiro desta experiência é a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e características encontradas ao lecionar para diferentes alunos. Cada turma é única, composta por indivíduos com capacidades, necessidades e personalidades distintas, e cabe ao professor adaptar os métodos de ensino e as abordagens pedagógicas para responder às exigências de cada aluno. Conforme refere Marques et al. (2017), o ensino diferenciado é um elemento fundamental para promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Esta semana proporcionou-me uma experiência prática dessa realidade, desafiando-me a criar estratégias pedagógicas diferenciadas para garantir que todos se sentissem valorizados e apoiados no seu processo de aprendizagem.

Além disso, as novas experiências enfrentadas revelaram áreas que necessitam de melhoria e trabalho enquanto futuro docente. Compreendi que, apesar de já ter experiência em lecionar uma turma específica, lidar com uma variedade de horários e um leque diversificado de alunos apresenta desafios únicos. Como Clemente e Mendes (2013) sublinham, a flexibilidade e a capacidade de gestão são competências cruciais para os professores, especialmente em contextos educativos com elevada heterogeneidade.

Desde alunos com diferentes níveis de habilidade física até aqueles com necessidades específicas de aprendizagem, cada grupo exige uma abordagem pedagógica

personalizada, que integre flexibilidade, criatividade e uma compreensão aprofundada da turma e dos indivíduos que a compõem. Esta semana evidenciou a importância de estar sempre aberto à aprendizagem contínua e de cultivar a capacidade de adaptação face às múltiplas exigências do ambiente escolar.

Inovação e Investigação Pedagógica

Este estudo teve como objetivo investigar a utilização das novas tecnologias no processo educativo, com foco em professores de EF de escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa. A investigação centrou-se em como os professores utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) durante o planeamento das aulas, na interação com os alunos e na partilha de informações. O problema foi identificado a partir de análises internas do Projeto Educativo do agrupamento, que destacaram a necessidade de melhorar o uso das tecnologias no ensino.

A metodologia adotada envolveu a aplicação de questionários digitais, distribuídos por email aos professores participantes, que responderam a perguntas sobre a frequência e os métodos de utilização das TIC nas suas práticas pedagógicas. Os dados foram analisados utilizando ferramentas estatísticas, como o SPSS, para realizar análises descritivas que incluíram frequência, médias e desvios padrão. O estudo também seguiu rigorosos critérios éticos, garantindo anonimato, confidencialidade e a possibilidade de desistência dos participantes a qualquer momento.

Os objetivos principais incluíram:

1. **Examinar o grau de utilização das tecnologias pelos professores e os desafios que enfrentam:**

O primeiro objetivo procurou avaliar em que medida os professores de EF utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no seu ensino. Não se tratou apenas de medir a frequência de uso das tecnologias, mas também de compreender as dificuldades que os docentes encontram ao tentar integrar as TIC nas suas práticas pedagógicas. A EF é uma disciplina que se caracteriza pela realização de atividades físicas, muitas vezes em espaços como ginásios ou ao ar livre, o que pode tornar o uso das tecnologias mais complexo. Identificar essas dificuldades é fundamental para entender as barreiras à adoção das TIC e para desenvolver soluções práticas que ajudem os professores a superar esses obstáculos.

2. Identificar variáveis que influenciam positivamente ou negativamente a adoção das TIC:

Este objetivo foi estabelecido para compreender melhor os fatores que influenciam a utilização das tecnologias pelos professores. A investigação focou-se em variáveis como a perceção da relevância das TIC, o estilo de ensino do professor, as competências tecnológicas e os fatores contextuais. Por exemplo, os professores que acreditam na relevância das TIC para melhorar o ensino estão mais inclinados a utilizá-las, enquanto os que não percebem o seu valor podem ser mais relutantes. Além disso, a competência tecnológica de cada docente e o contexto da escola – como a disponibilidade de equipamentos e a formação oferecida – podem ser decisivos na integração das TIC. Compreender estas variáveis permite identificar as áreas em que os professores necessitam de mais apoio, seja através de formação, seja através da melhoria das condições de trabalho nas escolas.

3. Desenvolver e partilhar materiais pedagógicos digitais que possam auxiliar na integração das TIC e aumentar a eficiência das práticas docentes:

O último objetivo teve como foco a criação de materiais pedagógicos em formato digital, como vídeos explicativos, que pudessem ser utilizados pelos professores nas suas aulas. A criação e partilha de conteúdos digitais visam não só facilitar o trabalho dos professores, poupando-lhes tempo na pesquisa de materiais, mas também enriquecer as aulas, permitindo novas formas de demonstração e aprendizagem. O uso de vídeos, por exemplo, é uma ferramenta visual eficaz para demonstrar movimentos ou técnicas de forma clara, ajudando os alunos a compreender melhor o conteúdo. Além disso, a análise

de vídeos gravados nas aulas pode ser uma forma de incentivar a reflexão dos alunos sobre a sua própria aprendizagem, promovendo a autoavaliação e o trabalho colaborativo. Este objetivo procurou, assim, proporcionar aos professores recursos práticos para melhorar a sua prática pedagógica e o envolvimento dos alunos.

Esses três objetivos estão interligados e visam fornecer uma compreensão completa sobre a utilização das TIC na EF, identificar as dificuldades que os professores enfrentam e propor soluções concretas para superar esses desafios.

Os resultados indicaram que, embora os professores reconheçam a importância das tecnologias para enriquecer as suas aulas, enfrentam desafios significativos, como falta de equipamentos adequados, insuficiência de formação contínua e dificuldades em adaptar as TIC às especificidades das aulas de EF, muitas vezes realizadas em espaços como ginásios ou ao ar livre. Apesar disso, ferramentas como vídeos educativos mostraram-se promissoras para melhorar o envolvimento dos alunos, promover reflexões e apoiar práticas de autoavaliação.

A conclusão sublinha a necessidade de reforçar a formação inicial e contínua dos professores, com foco na utilização das TIC como instrumentos pedagógicos. Foi evidenciado que o uso de tecnologias, como dispositivos móveis e softwares educativos, pode transformar a abordagem tradicional do ensino da EF, tornando as aulas mais interativas, colaborativas e alinhadas às necessidades da era digital. A proposta final do estudo é promover uma cultura de inovação tecnológica entre os professores, fornecendo-lhes recursos e apoio que tornem o uso das TIC mais acessível e eficaz.

Referências utilizadas no trabalho destacam estudos como os de Bodsworth e Goodyear (2017), que exploram as barreiras e facilitadores do uso de tecnologias na EF, e Casey e Jones (2011), que abordam o impacto positivo da análise de vídeos na aprendizagem dos alunos. Outros autores, como Gibbone, Rukavina e Silverman (2010), enfatizam a importância da formação contínua para superar as dificuldades no uso das TIC e aproveitar o seu potencial pedagógico.

Desporto Escolar

O Desporto Escolar (DE) é um programa essencial para fomentar a prática regular de atividade física e desportiva, especialmente entre os alunos abrangidos pela

escolaridade obrigatória. Este programa promove um ambiente inclusivo e enriquecedor, permitindo aos alunos desenvolverem competências motoras, sociais e emocionais. Segundo Clemente e Mendes (2013), o DE desempenha um papel fundamental na formação integral dos jovens, funcionando como um complemento ao currículo de EF e incentivando a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

Na Escola Secundária da Amadora (ESA), os núcleos de Desporto Escolar incluem Ginástica, Natação, Esgrima, Atletismo e Voleibol, proporcionando uma diversidade de modalidades para os alunos explorarem. A escolha inicial pelo núcleo de Atletismo surgiu como uma oportunidade de aprofundar conhecimentos numa área menos familiar. Contudo, devido à fraca adesão inicial dos alunos a este núcleo, surgiram dificuldades na sua manutenção, com vários treinos a serem cancelados. Perante esta situação, foi necessária uma reavaliação e adaptação, levando à transição para o núcleo de Voleibol masculino. Esta decisão reflete a importância da flexibilidade e da adaptação na gestão dos núcleos do Desporto Escolar, assegurando uma maior participação e continuidade dos treinos, maximizando os benefícios para os alunos e a eficácia do programa.

A maioria dos alunos que integravam o núcleo de Voleibol masculino transitava do ano letivo anterior, o que eliminou a necessidade de um momento formal de avaliação inicial para determinar o nível de desempenho dos atletas na modalidade. Esta decisão deveu-se ao facto de a professora Ana, responsável pelo núcleo, já ter um conhecimento prévio das capacidades e características dos alunos, o que facilitou a continuidade do planeamento e das dinâmicas de treino.

A minha integração nos treinos foi realizada de forma progressiva e contou com o apoio contínuo e valioso da professora Ana. Inicialmente, a minha participação limitou-se à observação dos treinos, permitindo-me compreender a organização, os objetivos e as dinâmicas específicas da modalidade. Numa segunda fase, comecei a transmitir feedbacks individuais aos atletas, centrados em aspetos técnicos e táticos observados durante os exercícios. Posteriormente, assumi a responsabilidade de dinamizar os aquecimentos. Por fim, após um período de preparação e consolidação do conhecimento técnico-tático da modalidade, passei a dirigir e orientar treinos completos. Este processo foi enriquecido pelo estudo autónomo da modalidade e pela troca de conhecimentos com a professora Ana, que desempenhou um papel fundamental no meu desenvolvimento na modalidade.

Essa experiência progressiva permitiu-me adquirir competências e confiança para conduzir treinos.

A participação nos encontros e competições de Desporto Escolar revelou-se uma experiência enriquecedora para compreender a dinâmica destas atividades e a forma como são organizadas e desenvolvidas. Estas competições proporcionaram um contexto prático onde pude observar e integrar os diferentes aspetos logísticos, técnicos e pedagógicos que envolvem o Desporto Escolar.

Um aspeto que destaco foi a postura da professora Ana durante as competições. Apesar de demonstrar sempre uma atitude competitiva, a sua prioridade foi, em todas as ocasiões, fomentar o espírito de equipa, o fair-play e a inclusão de todos os jogadores na atividade. Este equilíbrio entre competitividade e valores pedagógicos foi uma aprendizagem fundamental para mim. Através do seu exemplo, compreendi que, mesmo num contexto competitivo, o mais importante é reforçar os valores educativos e promover a prática de atividade física entre os alunos.

Esta abordagem reflete a essência do Desporto Escolar, que vai além do simples resultado desportivo, centrando-se no desenvolvimento integral dos alunos. A experiência mostrou-me que é possível conciliar a competição com objetivos educacionais, destacando a importância de criar um ambiente positivo e inclusivo, que motive todos os participantes a dar o seu melhor enquanto desfrutam da prática desportiva.

Embora não fosse a minha escolha inicial, a participação no núcleo de voleibol revelou-se essencial para o meu desenvolvimento profissional. Esta experiência permitiu-me adquirir conhecimentos específicos sobre a modalidade, aprofundando a minha compreensão dos seus fundamentos técnicos e táticos. Além disso, contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento de competências relacionadas com a condução de treinos, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de observação e à transmissão de feedback.

Este percurso de aprendizagem gradual e sustentada, desde a observação até à orientação autónoma dos treinos, proporcionou-me ferramentas valiosas para a minha prática pedagógica. Assim, considero esta vivência no núcleo de voleibol uma oportunidade enriquecedora, que não só me permitiu evoluir como futuro professor de

EF, mas também reforçou a importância da flexibilidade e da adaptação em contextos desafiantes.

Ações de intervenção na escola

Organização de Torneios e Eventos Escolares

A participação na organização e no desenvolvimento dos torneios escolares internos e concelhios revelou-se uma experiência bastante enriquecedora, contribuindo para o desenvolvimento de competências fundamentais ao desempenho profissional futuro. A organização destes eventos foi feita em duas vertentes principais: por um lado, o núcleo de estágio, em conjunto com outros professores, assumiu a responsabilidade integral pela coordenação de algumas competições; por outro lado, em momentos distintos, limitou-se a prestar apoio durante a realização dos torneios.

Estas experiências proporcionaram aprendizagens significativas, particularmente no que toca à capacidade de planeamento e gestão de eventos. Mais do que isso, destacaram a importância do trabalho colaborativo no contexto escolar. Segundo Clemente e Mendes (2013), o trabalho em equipa é uma ferramenta essencial para atingir os objetivos institucionais e ultrapassar os desafios organizativos. Esta abordagem coletiva foi determinante para o sucesso dos torneios, permitindo enfrentar contratempos de forma eficiente e assegurar o bom desenrolar de todas as atividades.

Sarau de Ginástica e Dança

Uma outra iniciativa de grande relevância foi a organização do Sarau de Ginástica e Dança, uma atividade aberta a toda a comunidade escolar da Escola Secundária da Amadora. Desenvolvida pelo núcleo de estágio, esta atividade teve como principal objetivo promover e divulgar o trabalho realizado pelos alunos nas aulas de EF ao longo do ano letivo.

Sendo o primeiro ano de realização do sarau, surgiram algumas dificuldades iniciais, como a resistência de alguns alunos e professores, um fenómeno que Matos (2010) associa frequentemente à introdução de práticas inovadoras no ambiente escolar. Esta situação exigiu um esforço adicional por parte do núcleo de estágio, que recorreu a estratégias de sensibilização e motivação para assegurar a maior adesão possível.

A concretização do sarau evidenciou não só a capacidade organizativa do núcleo de estágio, como também a relevância de ultrapassar barreiras institucionais e culturais para implementar novas atividades que enriquecem o ambiente escolar. Tal como referem Marques, Ferro e Carreiro da Costa (2017), eventos extracurriculares são essenciais para reforçar a ligação entre a escola e a comunidade, promovendo o papel da EF e incentivando a prática desportiva.

Após a realização da atividade, é possível afirmar que foi um verdadeiro sucesso, com o principal objetivo plenamente atingido: promover a prática de atividade física e evidenciar o trabalho desenvolvido nas aulas de EF. Esta iniciativa representa, sem dúvida, o início de um novo capítulo promissor na Escola Secundária da Amadora, abrindo portas para a consolidação de eventos semelhantes no futuro.

Direção de Turma

Um dos objetivos fundamentais do estágio pedagógico é proporcionar uma experiência prática e abrangente que inclua o acompanhamento de uma direção de turma. Durante o ano letivo, tive a oportunidade de acompanhar a turma onde lecionei EF, o 10.º 7, sob a orientação do Professor Carlos Oliveira. Esta experiência permitiu-me observar e participar de forma mais próxima nas diversas funções e responsabilidades inerentes ao papel de diretor de turma (DT), possibilitando a aquisição de aprendizagens valiosas e um conhecimento aprofundado sobre esta importante vertente do trabalho docente.

No início do ano letivo, o núcleo de estágio, em articulação com o Professor Carlos Oliveira, estabeleceu metas e objetivos específicos para o acompanhamento da direção de turma. Entre estes, destacava-se a condução integral da última reunião do ano letivo, que marcaria o culminar desta experiência formativa.

A primeira reunião, no contexto da direção de turma, teve como objetivo principal a receção dos alunos e a explicação do funcionamento da escola. Neste encontro inicial, limitei-me a apresentar-me e a partilhar um pouco da minha própria experiência no ensino secundário, com o intuito de estabelecer uma relação de proximidade e de antecipar as vivências que os alunos poderiam esperar ao longo do ano.

No início das aulas, os alunos preencheram um questionário pessoal e uma ficha de complemento de matrícula, contribuindo para completar as informações administrativas disponíveis na secretaria. Este procedimento, embora de carácter técnico, permitiu-me um primeiro contacto com as características individuais dos alunos, facilitando o conhecimento inicial da turma.

Todo o trabalho e a participação na direção de turma decorreram de forma gradual, permitindo-me adquirir confiança e competência para desempenhar as diferentes tarefas associadas a esta função. Esta progressão foi essencial para que me sentisse preparado, evoluindo à medida que assumia responsabilidades cada vez mais desafiantes no acompanhamento da turma.

Na primeira reunião de Encarregados de Educação (EE), aproveitei a oportunidade para me apresentar e explicar alguns pontos específicos da reunião,

nomeadamente as alterações ao cálculo da média final do secundário. Esta intervenção não só permitiu um contacto direto com os encarregados de educação, como também constituiu uma valiosa experiência para desenvolver a minha capacidade de comunicação com um público diferente dos alunos, reforçando a minha confiança em contextos formais.

Na primeira reunião intercalar, a minha participação foi mais centrada nos aspetos preparatórios. Colaborei na preparação prévia da reunião, na elaboração da ata e nos documentos necessários para a sua realização. Esta experiência revelou-se crucial para compreender os procedimentos administrativos associados à direção de turma e para reforçar a importância da organização e do trabalho em equipa no contexto escolar.

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de assistir a várias reuniões individuais com EE, algumas solicitadas por estes e outras agendadas pelo DT. Estas reuniões revelaram-se fundamentais para garantir que os EE estivessem envolvidos no percurso escolar dos seus educandos, abordando questões específicas de cada aluno e criando um espaço de diálogo que promoveu o acompanhamento próximo e eficaz das situações mais delicadas. Segundo Clemente e Mendes (2013), o papel do DT como mediador entre a escola, os alunos e as famílias é essencial para o estabelecimento de uma relação de confiança que favoreça o sucesso educativo.

No decorrer do ano letivo, e em colaboração com o DT, dediquei-me ao acompanhamento e à orientação académica de alunos que demonstravam sinais de desmotivação e insatisfação. Estas situações exigiram uma intervenção cuidada, tendo o DT desempenhado um papel crucial na orientação destes alunos, oferecendo suporte emocional e académico. Nos casos mais complexos, foi recomendada a intervenção do serviço de psicologia escolar para um acompanhamento especializado, assegurando que os alunos fossem devidamente apoiados e ajudados a encontrar um rumo académico ajustado às suas necessidades e interesses.

Este trabalho reforçou a importância do papel do DT enquanto figura central no apoio e orientação dos alunos, promovendo não apenas o desempenho escolar, mas também o bem-estar emocional e a tomada de decisões informadas.

No final do ano letivo, tive a oportunidade de conduzir integralmente a reunião final do 2º semestre, assumindo a responsabilidade pela sua preparação prévia e organização. Esta etapa foi um marco no meu desenvolvimento, pois permitiu-me vivenciar na íntegra o papel de um DT no contexto das reuniões formais com o conselho de turma. A preparação foi um elemento fundamental para garantir que a reunião decorresse de forma organizada e eficiente, assegurando que todos os pontos essenciais fossem abordados de forma clara e objetiva.

Este momento foi também caracterizado por alguns episódios mais tensos, devido às notas atribuídas a certos alunos, o que realçou a relevância de fundamentar, de forma objetiva e transparente, os critérios de avaliação e as decisões tomadas. A gestão destas situações exigiu uma postura profissional e empática, destacando a importância da comunicação clara e do estabelecimento de um ambiente de confiança entre todos os participantes.

A experiência mostrou-me o quão indispensável é a preparação detalhada e a capacidade de argumentação fundamentada no desempenho dos alunos, não apenas para justificar as decisões, mas também para criar um diálogo construtivo com o conselho de turma. Este momento consolidou a perceção da responsabilidade e do impacto que o papel do DT tem no processo educativo e na mediação entre escola e famílias.

Durante o ano letivo, um dos aspetos mais marcantes que destaco no papel de um DT é a sua capacidade de comunicação eficaz com o restante conselho de turma. Esta interação é essencial para garantir um acompanhamento contínuo e detalhado do percurso dos alunos, promovendo a resolução célere de problemas e permitindo uma atuação coordenada e eficaz. A disponibilidade demonstrada pelo DT para colaborar com os diferentes docentes foi uma aprendizagem valiosa, mostrando a importância de uma abordagem proativa e cooperativa no desempenho desta função.

A realização de tarefas relacionadas com a direção de turma de forma progressiva foi outro ponto de grande relevância. Este processo gradual permitiu-me ganhar confiança e competência nas funções atribuídas, favorecendo uma transição natural para uma maior autonomia na sua execução. A evolução progressiva foi essencial para que me sentisse preparado e confortável na realização de tarefas mais complexas, como a condução de reuniões ou a mediação de situações com EE e alunos. Este modelo de aprendizagem

prática reforçou a importância do desenvolvimento de competências estruturado e orientado no contexto da formação docente.

Este percurso enquanto participante ativo nas funções de direção de turma permitiu-me compreender em profundidade a importância e a complexidade do papel de um DT no contexto escolar. O DT assume um papel central na articulação entre a escola, os EE e os próprios alunos, sendo um elemento-chave para o sucesso escolar e o bem-estar emocional e social dos discentes. A sua função ultrapassa a gestão administrativa, estendendo-se à orientação, acompanhamento e apoio aos alunos em momentos críticos, promovendo o desenvolvimento integral de cada um.

Ao longo do ano letivo, a realização gradual das tarefas associadas à direção de turma, desde a participação em reuniões a ações de acompanhamento e orientação académica, foi fundamental para adquirir uma perspetiva holística sobre esta responsabilidade. Este processo revelou-se essencial para desenvolver competências de comunicação, planeamento e resolução de problemas, destacando a relevância de um trabalho colaborativo e orientado por objetivos claros.

Em suma, a experiência na direção de turma não só me permitiu adquirir valiosos conhecimentos práticos e teóricos, mas também reforçou a minha compreensão sobre o impacto positivo que um DT comprometido e eficaz pode ter na vida escolar dos alunos e no funcionamento harmonioso da comunidade educativa.

Considerações finais

O estágio pedagógico representou um marco no meu percurso de formação enquanto futuro professor de EF, proporcionando-me uma experiência prática, diversificada e profundamente enriquecedora. Este período foi essencial para consolidar conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e para adquirir competências que só o contacto direto com a realidade educativa pode oferecer.

Ao longo do estágio, tive a oportunidade de intervir em diversas áreas fundamentais à prática docente, desde o planeamento e a condução de aulas até à avaliação dos alunos e ao acompanhamento no contexto da direção de turma. Estas vivências permitiram-me perceber a complexidade e as múltiplas dimensões do papel de um professor, não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como um mediador de aprendizagens e promotor do desenvolvimento integral dos alunos.

O planeamento revelou-se um aspeto essencial do trabalho docente. A necessidade de estruturar as aulas, de definir objetivos claros e de ajustar os conteúdos às características e necessidades específicas dos alunos reforçou em mim a importância de uma preparação rigorosa e adaptável. A condução das aulas, por sua vez, evidenciou a relevância de criar um ambiente inclusivo e motivador, no qual os alunos se sintam seguros para participar, experimentar e aprender. A gestão eficaz de grupos e a capacidade de observação e intervenção em tempo real foram competências que consegui desenvolver e aperfeiçoar ao longo deste percurso, tornando-me progressivamente mais autónomo e confiante no desempenho das minhas funções.

No que respeita à avaliação, tanto formativa como sumativa, percebi o seu papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não se limita a medir resultados, mas deve ser vista como uma ferramenta de orientação e acompanhamento, permitindo ajustar práticas pedagógicas e promover o progresso contínuo dos alunos. A elaboração de instrumentos avaliativos adequados e a sua aplicação, com critérios claros e objetivos, foram aprendizagens que considero indispensáveis para garantir uma avaliação justa e transparente.

A experiência no Desporto Escolar foi outro aspeto muito relevante, contribuindo para alargar os meus horizontes enquanto professor de EF. A participação nos núcleos

desportivos, bem como na organização de eventos como torneios e o Sarau de Ginástica e Dança, destacou a dimensão social e comunitária desta disciplina. Estas atividades evidenciaram como a EF pode ir além do currículo formal, promovendo a integração escolar, o trabalho em equipa, o respeito mútuo e estilos de vida saudáveis.

Por outro lado, o acompanhamento da direção de turma foi uma das experiências mais marcantes deste estágio. Esta função permitiu-me compreender a importância do papel do DT enquanto elo de ligação entre a escola, os alunos e os EE. A gestão de situações delicadas, a mediação de conflitos e o acompanhamento académico e emocional de alunos em momentos de dificuldade foram experiências que me enriqueceram pessoal e profissionalmente. Este contacto mais próximo com a realidade dos alunos e das suas famílias reforçou em mim a noção de que o professor é uma figura-chave não só no sucesso académico, mas também no bem-estar emocional e no crescimento pessoal dos alunos.

Para além das aprendizagens técnicas e pedagógicas, o estágio permitiu-me desenvolver competências transversais como a capacidade de comunicação, o trabalho em equipa, a gestão do tempo e a resolução de problemas. Foi um percurso desafiante, mas igualmente recompensador, que exigiu empenho, dedicação e uma atitude de constante reflexão e adaptação.

Por fim o estágio pedagógico não foi apenas uma etapa na minha formação académica, mas uma experiência transformadora que moldou a minha visão sobre o papel do professor. Enfrentei desafios, superei dificuldades e celebrei conquistas que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional e indivíduo. Sinto-me agora mais preparado para assumir as responsabilidades e os desafios da prática docente, com a confiança de que as aprendizagens deste percurso serão a base para uma carreira pautada pela excelência educativa e pela dedicação ao desenvolvimento integral dos alunos.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior, 1*, 21-31.
- Albuquerque, A. (2003). Caracterização das conceções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em educação física. *Dissertação de doutoramento*, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 6*(1), 62-67.
- Anacleto, F. (2008). Do pensar ao planear: Análise das decisões pré-interativas de planeamento de professores de educação física em estágio curricular supervisionado. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF, 32*, 121-133.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim da Sociedade Portuguesa Educação Física, 39*, 41–52.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação, (23)*, 77-93.
- Brookhart, S. (2008). Feedback that fits. *Educational Leadership, 65*(4), 54-59.
- Buber, M. (1982). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 10/11*, 135-151.

- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra Journal*, 7, 70-85. Obtido de <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/08/07EF-v2.pdf>.
- Costa, J., Ferro, N., Mira, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (2019). Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física e Omniserviços.
- Drury, B., Peacock, D., Moran, J., Cone, C., & Campillo, R. (2021). Different Interset Rest Intervals During the Nordic Hamstrings Exercise in Young Male Athletes. *Journal of Athletic Training*, 56(9), 952-959.
- Fernandes, D. (2022). Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica. Lisboa: Leya Educação.
- Gibala, M. J., & McGee, S. L. (2008). Metabolic adaptations to short-term high-intensity interval training: A little pain for a lot of gain. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 36, 58-63.
- Henrique, J., Cely, E., Anacleto, F., & Aniszewski, E. (2017). O ensino diferenciado nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, 1(3), 105-117.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-16.
- Keating, X., Guan, J., Ferguson, R., Chen, L., & Bridges, D. (2008). Physical Education Teacher Attitudes toward Fitness Test Scale: Cross-Revalidation and Modification. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 72-87.
- Lounsbery, M., & McKenzie, T. (2015). Physically literate and physically educated: A rose by any other name? *Journal of Sport and Health Science*, 4, 139-144.

- Marcas, A., Ferro, N., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em educação física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Matos, M. (2010). Diferenciação curricular: Uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). O Papel dos Órgãos de Gestão da Escola na Avaliação da Aprendizagem: entre a burocracia e a melhoria. *Meta: Avaliação*, 11(33), 589-610.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in Physical Education* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 11º ano Ensino Secundário: Educação Física*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ortega, F., Ruiz, J., Castillo, M., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32, 1-11.
- Rosado, A., & Ferreira, J. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 123-135.
- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2020). *Prática Pedagógica Supervisionada IV*. Coimbra: Edição FCDEFUC.