

Aprender a Ensinar, Ensinar para Aprender: Reflexões sobre um Percurso de Construção da Identidade Docente em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Autor: Nuno José Vieira Folhadela Simões

Porto, setembro de 2026



Aprender a Ensinar, Ensinar para Aprender: Reflexões sobre um Percurso de Construção da Identidade Docente em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Ramiro José Rolim Marques

Autor: Nuno José Vieira Folhadela Simões

Porto, setembro de 2026

Ficha de catalogação

Simões, N. J. V. F. (2026). Aprender a Ensinar, Ensinar para Aprender: Reflexões sobre um Percurso de Construção da Identidade Docente em Educação Física. Porto: N. Simões. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Profissional; Identidade Docente; Prática Reflexiva; Desenvolvimento Profissional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e avó, agradeço por todo o apoio e por sempre me terem motivado a concretizar os meus sonhos e objetivos.

Agradeço à minha namorada, igualmente, por todo o apoio, disponibilidade e paciência, fundamentais para o meu percurso.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por ter sido muito mais que um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, por ter sido casa durante todo o meu percurso académico.

Ao professor orientador, pela disponibilidade, partilha e incentivo à reflexão, ao longo de todo o estágio. A forma cuidadosa como acompanhou o meu percurso contribuiu para o meu desenvolvimento e para a superação dos desafios encontrados.

À escola cooperante, expresso o meu profundo agradecimento pela forma acolhedora e respeitosa com que fui recebido ao longo de todo o estágio. À direção, aos docentes e ao pessoal não docente deixo uma palavra de reconhecimento pela disponibilidade, apoio e simpatia demonstrados desde o primeiro dia. Sentir-me acolhido e valorizado contribuiu significativamente para a forma positiva como vivi esta etapa do meu percurso académico.

Ao professor cooperante, expresso o meu sincero agradecimento pela confiança depositada em mim, pela autonomia que me proporcionou e pela partilha de conhecimentos e experiências ao longo deste percurso. A sua disponibilidade, orientação e acompanhamento constante foram fundamentais para o meu desenvolvimento, permitindo-me enfrentar os desafios com maior segurança e confiança. A liberdade para experimentar, refletir sobre a prática e aprender com os erros contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional, tornando esta experiência particularmente enriquecedora.

Aos meus colegas de curso, deixo uma palavra de agradecimento por todos os momentos de partilha, apoio e companheirismo ao longo desta etapa. A entreajuda, a troca de experiências e a boa disposição tornaram este percurso mais enriquecedor e significativo.

Aos alunos, pela forma como me acolheram e pela participação, empenho e entusiasmo demonstrados ao longo das atividades desenvolvidas. A interação,

os desafios partilhados e as aprendizagens construídas em conjunto contribuíram significativamente para o meu crescimento enquanto futuro profissional. Cada experiência vivida em contexto de aula representou uma oportunidade de aprendizagem e reflexão, tornando esta etapa particularmente enriquecedora e gratificante.

A todos, o meu sincero obrigado.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS ..... *III*
ÍNDICE GERAL ..... *V*
ÍNDICE DE ANEXOS ..... *VIII*
RESUMO ..... *IX*
ABSTRACT ..... *XI*
LISTA DE ABREVIATURAS ..... *XIII*
NOTA PRÉVIA ..... *XIV*
1. Introdução **1**
2. Enquadramento Inicial **3**
2.1. Apresentação Pessoal e Percurso Formativo **3**
2.2. Objetivos e Intenções Formativas **6**
3. Contextualização da Escola, do Núcleo de Estágio e da Turma **9**
3.1. A Escola Cooperante **9**
3.2. O Núcleo de Estágio **10**
3.3. A Turma de Intervenção **12**
4. Enquadramento Curricular da Disciplina de Educação Física **16**
4.1. A Educação Física como Disciplina Curricular Obrigatória **16**
4.2. A Importância da Educação Física no Contexto Atual **17**
4.3. Dimensões Educativa, Social e Inclusiva **18**
4.4. Literacia Motora e Aprendizagem ao Longo da Vida **20**
5. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino **22**
5.1. Planeamento e Estruturação do Ensino na Disciplina de EF **22**
5.1.1. O Planeamento como Processo Dinâmico e Reflexivo **23**
5.1.2. Níveis e instrumentos de planeamento **25**
5.1.3. Intencionalidade Pedagógica e Articulação Curricular **28**
5.1.4. Diferenciação Pedagógica e Inclusão **31**
5.1.5. O Modelo de Estrutura de Conhecimento e a Construção do Planeamento **35**
5.2. Modelos de Ensino e Estilos de Ensino **39**
5.2.1. Modelos de Ensino: da Direção à Participação do Aluno **40**
5.2.2. Estilos de Ensino e Distribuição das Decisões **42**
5.2.3. Articulação Metodológica e Intencionalidade Pedagógica **45**
5.3. Controlo e Gestão da Turma **47**
5.4. Rotinas Funcionais Positivas nas Aulas de Educação Física **51**

5.5. Instrução e Feedback 55
5.5.1. Instrução: da Quantidade à Qualidade da Informação 56
5.5.2. Estratégias de Instrução e Verificação da Compreensão 58
5.5.3. O Feedback como Processo de Regulação da Aprendizagem 60
5.5.4. Reflexão e Autorregulação da Intervenção Pedagógica 64
5.6. Avaliação das Aprendizagens 67
5.6.1. Avaliar para Ensinar e Aprender Melhor 67
5.6.2. Critérios, Justiça e Transparência 69
5.6.3. Avaliar como Ato Ético e Pedagógico 71
5.6.4. Avaliação como Cultura Partilhada 73
5.7. Experiências Noutros Ciclos de Ensino 75
6. Área 2 – Participação na Escola e Comunidade 80
6.1. A Escola como Comunidade Educativa 81
6.2. A Participação em Projetos e no Desporto Escolar 85
6.3. A Cooperação com o Diretor de Turma e a Equipa Pedagógica 91
6.4. Dimensão Ética e Relacional da Docência 96
7. Área 3 – Desenvolvimento Profissional 102
7.1. A Reflexão como Eixo Central da Formação Docente 103
7.2. Aprendizagem Profissional e Identidade Docente 109
7.3. O Estudo Investigativo como Estratégia de Desenvolvimento Profissional: Feedback, Organização das Tarefas e Clima Relacional: Relações com o Envolvimento dos Alunos nas Aulas de Educação Física 116
Resumo 116
Abstract 118
1. Introdução 119
2. Método 122
2.1. Desenho 122
2.2. Contexto e participantes 123
2.3. Constituição do corpus 123
2.4. Natureza dos dados 124
2.5. Dimensões e indicadores de análise 124
2.6. Grelha de análise 125
2.7. Procedimentos de análise 127
3. Resultados 130
3.1. Expressão documental dos indicadores 130
3.2. Organização das tarefas 130

3.3. Feedback **131**
3.4. Procura de feedback **132**
3.5. Clima relacional **132**
3.6. Interdependência das dimensões **133**
4. Discussão **133**
5. Uma descoberta adicional: observar a própria observação **136**
6. Implicações para a prática pedagógica **137**
7. Limitações e investigação futura **137**
8. Conclusões **138**
7.4. O Estágio como Espaço de Aprendizagem Reflexiva **139**
8. Síntese Final **147**
8.1. Reflexão sobre o Percurso Formativo **148**
8.2. A Formação Contínua e o Compromisso Ético **152**
8.3. O Significado do Estágio **155**
9. Referências Bibliográficas **159**
9.1. Referências Bibliográficas do Estudo **161**

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Instalações Desportivas ..... *XV*
Anexo B – Avaliação Diagnóstica ..... *XVI*
Anexo C – Plano B / Reajustamento do Plano ..... *XVII*
Anexo D – Roulement dos Espaços ..... *XIX*
Anexo E – Planeamento Anual da Turma Residente ..... *XX*
Anexo F – Unidade Didática ..... *XXI*
Anexo G – Plano de Aula ..... *XXII*
Anexo H – Avaliação Formativa ..... *XXIV*
Anexo I – Participação nas Atividades da Escola Cooperante ..... *XXV*
Anexo J – Excertos Selecionados do Diário de Bordo ..... *XLIII*
Anexo K – Avaliação Sumativa ..... *XLVIII*
Anexo L – Grelha de Observação e Análise Pedagógica do Estudo e Tabela-Síntese ..... *L*

RESUMO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, integrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e analisa criticamente o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo de 2025/2026 na Escola Básica e Secundária D. Dinis. O documento organiza-se em torno das três áreas de desempenho do Estágio Profissional: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Comunidade e Desenvolvimento Profissional. A reflexão sobre a prática pedagógica evidencia um processo de construção progressiva da identidade docente, marcado pelo confronto entre experiências anteriores no contexto desportivo, conhecimentos adquiridos durante a formação e exigências concretas da intervenção em contexto escolar. Ao longo do estágio, o planeamento, a condução do processo de ensino-aprendizagem, a gestão da turma, a instrução, o feedback e a avaliação constituíram espaços privilegiados de aprendizagem, nos quais a observação das respostas dos alunos e a reflexão sobre as decisões tomadas conduziram ao reajustamento da intervenção pedagógica. A diferenciação pedagógica, a inclusão, a equidade e a promoção da autonomia assumiram particular relevância perante a heterogeneidade dos alunos e das situações de aprendizagem. O relatório integra ainda um estudo investigativo de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, centrado nas relações entre o feedback do professor, a organização das tarefas e o clima relacional e as manifestações observáveis de participação e envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. O estudo baseou-se numa análise documental retrospetiva de doze situações pedagógicas, documentadas através do Diário de Bordo e de reflexões pós-aula produzidas ao longo da prática pedagógica. A análise permitiu identificar regularidades e diferenças nas manifestações de envolvimento documentadas e evidenciou a interdependência entre as condições pedagógicas consideradas, sem estabelecer relações causais ou inferir diretamente estados motivacionais dos alunos. Simultaneamente, tornou visíveis limitações no próprio foco de observação do professor, reforçando a importância de distinguir entre aquilo que foi documentado e aquilo que não pode ser inferido a partir dos

registos disponíveis. A participação em diferentes atividades da comunidade escolar, designadamente no Corta-Mato Escolar, no Dia do Desporto Adaptado, na Feira do Livro, no Desporto Escolar e nos Conselhos de Turma, contribuiu para uma compreensão mais ampla da profissão docente, assente na colaboração, na responsabilidade e no compromisso com a comunidade educativa. Globalmente, o Estágio Profissional constituiu um processo de aprendizagem e reconstrução da identidade docente, no qual a articulação entre experiência, conhecimento científico, reflexão, diálogo profissional e investigação da própria prática contribuiu para uma intervenção progressivamente mais fundamentada. Mais do que proporcionar respostas definitivas para os problemas da docência, esta experiência permitiu desenvolver critérios para observar, interpretar, decidir e reajustar a intervenção perante a complexidade e a incerteza inerentes à profissão.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Profissional; Identidade Docente; Prática Reflexiva; Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This Practicum Report was developed within the Professional Internship course of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto and critically analyses the professional learning process undertaken during the 2025/2026 academic year at Escola Básica e Secundária D. Dinis. The report is structured around the three core areas of the Professional Internship: Organization and Management of Teaching and Learning, Participation in the School and Educational Community, and Professional Development. Reflection on pedagogical practice highlights a progressive process of teacher identity construction, shaped by the interplay between previous experiences in sport, knowledge acquired throughout teacher education, and the specific demands of teaching in a school context. Throughout the internship, planning, teaching, classroom management, instruction, feedback, and assessment became important contexts for professional learning, in which the analysis of students' responses and reflection on pedagogical decisions led to continuous adjustments in teaching practice. Differentiated instruction, inclusion, equity, and the promotion of student autonomy assumed particular relevance when responding to the heterogeneity of learners and learning situations. The report also includes a qualitative, descriptive, and interpretative research study focused on the relationships between teacher feedback, task organization, and relational climate and observable manifestations of student participation and engagement in Physical Education lessons. The study was based on a retrospective documentary analysis of 12 pedagogical situations documented through a reflective journal and post-lesson reflections produced throughout the teaching practicum. The analysis identified regularities and differences in the documented manifestations of student engagement and highlighted the interdependence of the pedagogical conditions considered, without establishing causal relationships or directly inferring students' motivational states. At the same time, the study revealed limitations in the teacher's own observational focus, reinforcing the importance of distinguishing between what was documented and what cannot be inferred from the available records. Participation in different school community activities,

including the School Cross-Country Event, Adapted Sports Day, School Book Fair, School Sports activities, and Class Council meetings, contributed to a broader understanding of the teaching profession, grounded in collaboration, responsibility, and commitment to the educational community. Overall, the Professional Internship constituted a process of professional learning and teacher identity reconstruction, in which the articulation between experience, scientific knowledge, reflection, professional dialogue, and inquiry into one's own practice contributed to increasingly informed pedagogical decision-making. Rather than providing definitive answers to the challenges of teaching, this experience enabled the development of criteria for observing, interpreting, deciding, and adjusting pedagogical action in response to the complexity and uncertainty inherent in the profession.

Keywords: Physical Education; Professional Internship; Teacher Identity; Reflective Practice; Professional Development.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD: Avaliação Diagnóstica

AE: Aprendizagens Essenciais

AEDD: Agrupamento de Escolas D. Dinis

AF: Avaliação Formativa

AS: Avaliação Sumativa

DE: Desporto Escolar

DT: Diretor de Turma

EF: Educação Física

EP: Estágio Profissional

EBSDD: Escola Básica e Secundária D. Dinis

FADEUP: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC: Modelo de Estrutura de Conhecimento

NE: Núcleo de Estágio

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC: Professor Cooperante

PO: Professor Orientador

SDT: Self-Determination Theory

UD: Unidade Didática

NOTA PRÉVIA

No decurso da elaboração do presente relatório de estágio, recorreu-se, de forma pontual, a ferramentas de inteligência artificial como recurso complementar de apoio à escrita e à revisão textual. A sua utilização teve como finalidade principal contribuir para a melhoria da clareza, da fluidez discursiva, da correção linguística e da organização formal de algumas passagens do documento.

Importa, contudo, salientar que todas as decisões relativas à seleção, estruturação e desenvolvimento dos conteúdos apresentados são por mim assumidas. Do mesmo modo, a descrição das experiências vividas no âmbito da prática de ensino supervisionada, a interpretação das situações pedagógicas, a reflexão crítica produzida e as opções finais de redação resultaram de um processo pessoal de análise, ponderação e construção académica.

Neste sentido, a inteligência artificial foi utilizada exclusivamente como instrumento auxiliar, não substituindo o trabalho autoral, a responsabilidade intelectual nem o compromisso ético do autor com o rigor, a autenticidade e a integridade académica que orientaram a realização deste relatório.

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP), integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), constitui uma etapa determinante da formação inicial de professores, ao proporcionar o confronto entre os conhecimentos construídos ao longo do percurso académico e a complexidade das situações que caracterizam o quotidiano escolar. Mais do que um espaço de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, representa um contexto de aprendizagem profissional no qual o estudante-estagiário é chamado a observar, interpretar, decidir, intervir e refletir sobre as consequências das suas próprias decisões pedagógicas.

A entrada na escola coloca, assim, o futuro professor perante situações que dificilmente podem ser antecipadas ou resolvidas através da simples reprodução de conhecimentos ou estratégias previamente aprendidas. A heterogeneidade dos alunos, a imprevisibilidade da aula, a necessidade de ajustar o ensino, a responsabilidade inerente à avaliação e as relações estabelecidas com os diferentes intervenientes da comunidade educativa tornam a aprendizagem da docência um processo situado e progressivo. Neste sentido, Batista e Queirós (2013) reconhecem o estágio como um espaço privilegiado de desenvolvimento de competências profissionais e de integração na cultura da escola e da profissão.

Foi neste quadro que desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica e Secundária D. Dinis (EBSDD), durante o ano letivo de 2025/2026. O presente relatório procura analisar criticamente esse percurso, não se limitando à descrição das atividades realizadas, mas interrogando as decisões pedagógicas tomadas, as dificuldades encontradas, os reajustamentos efetuados e as aprendizagens que deles resultaram. O estágio foi, neste sentido, simultaneamente um espaço de intervenção e de transformação: à medida que procurava ensinar, fui também reconstruindo a minha compreensão sobre os alunos, sobre o ensino da Educação Física (EF) e sobre o papel que pretendia assumir enquanto professor.

A intervenção pedagógica incidiu predominantemente numa turma do 11.º ano e confrontou-me com desafios relacionados com o planeamento e a gestão do ensino, a organização das tarefas, a instrução e o feedback, a diferenciação pedagógica e a avaliação das aprendizagens. Paralelamente, a participação em reuniões, no Desporto Escolar (DE) e em diferentes iniciativas da comunidade educativa permitiu-me compreender que o exercício da docência não se circunscreve ao espaço da aula, envolvendo responsabilidades relacionais, colaborativas, organizacionais e éticas que integram a vida da escola.

A reflexão desenvolvida ao longo do EP apoiou-se na análise das experiências vividas, na observação das respostas dos alunos, no diálogo com o Professor Cooperante (PC), o Professor Orientador (PO) e os colegas do Núcleo de Estágio (NE), bem como nos registos produzidos no Diário de Bordo. Este último constituiu não apenas um espaço de descrição das situações ocorridas, mas um instrumento de revisitação e problematização da prática, permitindo confrontar intenções e resultados, identificar dificuldades e fundamentar reajustamentos posteriores. Nesta perspetiva, a experiência torna-se particularmente formativa quando é submetida a reflexão e utilizada para reconstruir a ação profissional, aproximando-se da conceção de profissional reflexivo proposta por Schön (1983).

Este processo assumiu particular relevância na construção da minha identidade docente. Ao longo do estágio, algumas conceções e formas de intervenção inicialmente assumidas foram sendo questionadas perante as características dos alunos, as exigências curriculares e os efeitos concretos das decisões tomadas. Aprender a ensinar significou, por isso, não apenas desenvolver competências pedagógicas, mas aprender a justificar escolhas, reconhecer limitações, lidar com a incerteza e assumir que a qualidade da intervenção depende de uma análise contínua da relação entre aquilo que se pretende ensinar, aquilo que efetivamente se realiza e aquilo que os alunos aprendem.

O relatório encontra-se organizado de modo a acompanhar este percurso de aprendizagem profissional. Após o enquadramento inicial e a contextualização da escola, do NE e da turma de intervenção, apresenta-se o

enquadramento curricular da EF. Seguem-se as áreas relativas à Organização e Gestão do Ensino, à Participação na Escola e Comunidade e ao Desenvolvimento Profissional, nas quais são analisadas experiências, dificuldades e aprendizagens consideradas significativas. O documento integra ainda um estudo investigativo desenvolvido a partir de questões emergentes da própria prática pedagógica e termina com uma reflexão final sobre o percurso realizado e sobre o significado que o EP assumiu na construção da minha identidade enquanto professor de EF.

2. Enquadramento Inicial

2.1. Apresentação Pessoal e Percurso Formativo

O meu nome é Nuno Simões e nasci em Vila Nova de Famalicão, cidade onde cresci e onde se desenvolveu grande parte do meu percurso pessoal e desportivo. O desporto esteve presente desde muito cedo na minha vida e acabou por influenciar de forma decisiva as escolhas académicas e profissionais que fui realizando.

A minha primeira experiência desportiva verdadeiramente estruturada ocorreu na natação. Durante vários anos fui atleta federado do Grupo Desportivo de Natação de Vila Nova de Famalicão, participando regularmente em competições regionais e nacionais nos escalões de formação. A exigência do treino diário, a disciplina necessária à preparação competitiva e o compromisso com objetivos de médio e longo prazo marcaram profundamente esta etapa. Os títulos e recordes nacionais alcançados constituíram momentos relevantes desse percurso, embora reconheça hoje que as aprendizagens mais duradouras ultrapassaram os resultados obtidos, traduzindo-se sobretudo na valorização do trabalho, da persistência, da responsabilidade e da capacidade de superação.

Mais tarde, o futebol assumiu um lugar central no meu percurso. Inicialmente como praticante e, posteriormente, como treinador, encontrei nesta modalidade uma nova forma de viver o desporto e, sobretudo, comecei a interessar-me pela intervenção de quem orienta processos de aprendizagem. Este interesse levou-me a ingressar na Licenciatura em Ciências do Desporto da FADEUP, com especialização em Treino Desportivo — Futebol.

Paralelamente à atividade profissional desenvolvida no Município de Vila Nova de Famalicão, fui construindo um percurso enquanto treinador. Iniciei funções nos escalões de formação do Grupo Desportivo de Ribeirão e integrei, posteriormente, os quadros técnicos do Futebol Clube de Famalicão, desempenhando funções de treinador principal e treinador-adjunto em diferentes escalões. Mais recentemente, integrei a estrutura de formação do Sport Lisboa e Benfica como treinador-adjunto no escalão de sub-9 e desenvolvi trabalho específico de técnica individual através do projeto *IFT — Individual Football Training*.

O contacto continuado com crianças e jovens foi alterando a forma como compreendia a função de treinador. A preparação das sessões e o domínio dos conteúdos técnico-táticos permaneciam importantes, mas comecei a prestar maior atenção à comunicação, às diferenças individuais, às dificuldades de aprendizagem e à responsabilidade inerente à orientação de crianças e jovens. Percebi, gradualmente, que era precisamente esta dimensão educativa da intervenção que mais me mobilizava.

A decisão de ingressar no Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário surgiu, assim, menos como uma rutura com o percurso anterior do que como o seu desenvolvimento numa direção diferente. A experiência enquanto atleta e treinador proporcionava-me conhecimentos, formas de comunicação e hábitos de organização que constituíam um ponto de partida relevante; contudo, a formação para a docência confrontou-me com a necessidade de compreender o ensino numa perspetiva mais ampla, curricular e inclusiva.

Esta transição revelou-se particularmente evidente quando iniciei o EP na EBSDD. Cheguei à escola trazendo comigo modos de intervenção construídos sobretudo no contexto do treino desportivo, mas rapidamente percebi que ensinar EF em contexto escolar colocava problemas de natureza distinta. A gestão de uma turma numerosa e heterogénea, o ensino de diferentes matérias, a avaliação das aprendizagens e a necessidade de adaptar tarefas a alunos com níveis diferenciados de competência obrigaram-me a questionar algumas das estratégias que até então utilizava. Esta constatação ficou registada logo nas

primeiras semanas no Diário de Bordo, quando comecei a identificar dificuldades relacionadas com a gestão da turma e com a necessidade de responder à diversidade dos alunos (Diário de Bordo, 19 de setembro de 2025).

Esta experiência ajudou-me também a reconhecer uma distinção que se tornaria central ao longo do estágio: conhecer uma modalidade e ser capaz de a praticar ou treinar não significa, necessariamente, saber transformá-la em conteúdo acessível e pedagogicamente significativo para todos os alunos. A este propósito, Shulman (1987) salienta que o conhecimento profissional do professor não se esgota no domínio da matéria, envolvendo a capacidade de a representar, organizar e adaptar de acordo com as características daqueles que aprendem. Esta perspetiva permitiu-me compreender de forma mais clara algumas das dificuldades que experimentei na passagem do treino para o ensino escolar.

Quando chegou o momento de escolher a escola para a realização do EP, procurei privilegiar estabelecimentos localizados numa área geográfica compatível com a minha realidade pessoal e profissional, procurando assegurar condições que me permitissem responder às exigências do estágio. Fui colocado na EBSDD, onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada durante o ano letivo de 2025/2026.

A entrada na escola enquanto professor estagiário foi acompanhada por expectativa, motivação e alguma incerteza. Apesar da experiência acumulada na orientação de crianças e jovens, encontrava-me perante responsabilidades que não tinha anteriormente assumido. Conduzir o processo de ensino de uma turma constituía uma das minhas principais motivações, mas também uma fonte importante de dúvidas, sobretudo no que respeitava à gestão da aula, à organização das tarefas, à comunicação e à necessidade de tomar decisões perante acontecimentos impossíveis de antecipar integralmente no planeamento.

As primeiras semanas foram particularmente importantes para a minha integração. O contacto com professores, pessoal não docente e restantes elementos da comunidade permitiu-me conhecer as dinâmicas da escola e começar a construir um sentimento de pertença ao novo contexto profissional. O

ambiente de disponibilidade e colaboração que encontrei foi determinante para ganhar confiança e segurança durante este período de adaptação, como registei no Diário de Bordo nas primeiras semanas do estágio (Diário de Bordo, 26 de setembro de 2025).

As primeiras aulas confirmaram, contudo, que algumas das inquietações iniciais eram justificadas. Gerir simultaneamente o tempo, o espaço, as tarefas, os comportamentos e as diferentes respostas dos alunos, revelou-se mais complexo do que antecipava. Mais importante do que constatar essas dificuldades foi começar a compreendê-las como problemas profissionais suscetíveis de análise e reajustamento. Os registos realizados após as aulas permitiram-me identificar aspetos da intervenção que necessitavam de ser alterados e confrontar as intenções definidas no planeamento com aquilo que efetivamente acontecia durante a prática (Diário de Bordo, 23 de setembro de 2025).

O EP começou, deste modo, a adquirir um significado diferente daquele que inicialmente lhe atribuía. Mais do que testar se possuía capacidades para ensinar ou confirmar uma opção profissional, passou a constituir um contexto no qual as minhas conceções sobre o ensino eram continuamente confrontadas com a realidade. Esta relação entre experiência, questionamento e reconstrução das formas de intervenção começou a marcar a passagem de uma identidade predominantemente construída no contexto do treino para uma compreensão mais ampla do que significa ser professor de EF.

2.2. Objetivos e Intenções Formativas

O início do EP colocou-me perante a necessidade de transformar expectativas relativamente à profissão num conjunto de intenções formativas capazes de orientar o meu desenvolvimento ao longo do ano. Os objetivos inicialmente definidos resultaram do percurso académico e profissional anterior, mas também da consciência de que a docência exigia competências que apenas poderiam ser desenvolvidas e compreendidas plenamente através da experiência em contexto escolar. Como defendem Bento (2006) e Mesquita e Graça (2011), a formação do professor de EF pressupõe a articulação entre

conhecimento, competência pedagógica e capacidade de interpretar criticamente os contextos em que ocorre a intervenção.

Uma das principais prioridades consistia em desenvolver a capacidade de planear, organizar e conduzir situações de ensino ajustadas às características dos alunos. Pretendia que o planeamento deixasse de representar apenas uma antecipação de conteúdos e tarefas e passasse a funcionar como suporte de uma intervenção pedagogicamente intencional. Neste sentido, Bento (2003) reconhece o planeamento como uma dimensão estruturante da ação docente, permitindo estabelecer relações entre objetivos, conteúdos, condições de realização e processos de avaliação.

Associada ao planeamento encontrava-se a gestão da aula. A organização do espaço e do material, a gestão do tempo, a comunicação com os alunos, a criação de rotinas e a manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem constituíam dimensões nas quais reconhecia necessidade de evolução. O objetivo não consistia simplesmente em conseguir cumprir o plano previamente definido, mas em desenvolver capacidade para observar o que acontecia durante a aula e tomar decisões ajustadas perante situações imprevistas ou respostas diferentes das antecipadas.

A diferenciação do ensino constituía igualmente uma preocupação relevante. A experiência anterior no treino tinha-me habituado a intervir em contextos relativamente específicos; a escola confrontava-me, porém, com alunos que apresentavam diferentes níveis de competência, motivações, experiências e formas de participação. Pretendia, por isso, desenvolver maior capacidade para ajustar tarefas, formas de organização e modalidades de acompanhamento, procurando criar condições para que todos os alunos pudessem participar e progredir.

Outro objetivo central relacionava-se com o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre a própria intervenção. Desde o início procurei que cada aula não terminasse com o seu encerramento formal, mas continuasse através da análise das decisões tomadas, das respostas observadas e das dificuldades identificadas. Os registos produzidos no Diário de Bordo, a observação de aulas e o diálogo com o PC, o PO e os colegas do NE

constituíram instrumentos relevantes neste processo. A perspetiva de Schön (1983), ao valorizar a reflexão sobre a ação como forma de reconstrução do conhecimento profissional, ajudou-me a compreender que refletir não deveria significar apenas identificar aquilo que tinha corrido bem ou mal, mas procurar explicar por que razão determinada decisão produziu ou não os efeitos pretendidos.

O conhecimento da escola para além da aula constituiu outra intenção formativa. Pretendia compreender melhor o funcionamento da organização escolar e o papel do professor nas diferentes estruturas e atividades que a constituem. A participação em reuniões, Conselhos de Turma, DE e outras iniciativas da comunidade educativa representava, neste sentido, uma oportunidade para alargar a minha compreensão da docência e reconhecer a importância da colaboração com os diferentes intervenientes educativos.

Finalmente, pretendia desenvolver uma intervenção progressivamente mais autónoma e fundamentada. Esta autonomia não era entendida como independência relativamente à supervisão, mas como capacidade crescente para justificar decisões, reconhecer alternativas e assumir responsabilidade pelas opções tomadas. O acompanhamento do PC e do PO, bem como a discussão com os colegas do NE, assumiam aqui particular relevância, não como fontes de respostas prontas, mas como oportunidades de questionamento e reconstrução da prática.

Os objetivos definidos no início do estágio não permaneceram, contudo, inteiramente estáticos. O contacto com a realidade escolar alterou prioridades, revelou dificuldades que inicialmente não antecipava e atribuiu novo significado a algumas competências que considerava já possuir. Se, numa fase inicial, a minha atenção se encontrava muito centrada no domínio dos conteúdos, na organização e no cumprimento do planeamento, a experiência foi tornando mais evidente a importância de interpretar as respostas dos alunos, ajustar a intervenção e fundamentar as decisões a partir da relação entre objetivos, contexto e aprendizagem. Deste modo, os objetivos inicialmente estabelecidos funcionaram menos como metas fechadas do que como referenciais de um

processo de aprendizagem profissional que seria continuamente reconstruído ao longo do EP.

3. Contextualização da Escola, do Núcleo de Estágio e da Turma

3.1. A Escola Cooperante

O EP foi realizado na EBSDD, escola-sede do Agrupamento de Escolas D. Dinis (AEDD), situado no concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. Constituído em 2013, na sequência da agregação da então EBSDD com o Agrupamento de Escolas D'Agrela e Vale do Leça, o AEDD integra estabelecimentos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, acolhendo alunos provenientes de diferentes freguesias do concelho e de municípios limítrofes.

Esta abrangência territorial traduz-se numa população escolar diversificada, com percursos, experiências e necessidades distintas. Mais do que uma característica meramente demográfica, esta heterogeneidade revelou-se relevante para compreender a realidade educativa em que decorreu o estágio e reforçou, desde cedo, a necessidade de considerar a diversidade dos alunos na organização da intervenção pedagógica.

A ação educativa do AEDD encontra-se orientada para a promoção do sucesso educativo e para o desenvolvimento integral dos alunos. O Projeto Educativo valoriza princípios como a responsabilidade, a solidariedade, a tolerância, o espírito crítico e o respeito pela diferença, atribuindo particular importância à autonomia, à cidadania e à inclusão. Estes princípios encontram igualmente expressão no Plano Anual de Atividades, através de iniciativas educativas, culturais e desportivas que procuram promover a participação dos alunos e a sua ligação à comunidade escolar.

A integração na EBSDD permitiu-me perceber progressivamente que estes documentos não constituíam apenas referenciais institucionais. Algumas das experiências vividas ao longo do estágio, posteriormente analisadas neste relatório, mostraram-me que a formação do aluno se constrói também através da participação em projetos, atividades e relações que ultrapassam o espaço formal da aula. Esta dimensão tornou-se particularmente evidente através do

envolvimento no DE, no Corta-Mato Escolar, no Dia do Desporto Adaptado, na Feira do Livro e noutras iniciativas promovidas pela escola.

No que respeita especificamente à EF, as condições materiais e espaciais disponíveis constituíram um elemento relevante para o desenvolvimento da prática pedagógica. A existência de diferentes espaços permitia abordar as matérias previstas, embora a sua utilização estivesse condicionada pela distribuição definida no *roulement* e, em determinadas situações, pelas condições meteorológicas. Esta realidade obrigou-me a considerar, desde o planeamento, alternativas que permitissem preservar os objetivos de aprendizagem quando o espaço inicialmente previsto não se encontrava disponível ou não reunia condições adequadas à realização da aula (cf. Anexos A, C e D).

Esta relação entre condições institucionais, espaços disponíveis e possibilidades concretas de intervenção ajudou-me a compreender que o planeamento do ensino não pode ser dissociado do contexto em que se realiza. A EBSDD constituiu, assim, mais do que o local onde decorreu o EP: foi o contexto organizacional e educativo no qual as minhas decisões pedagógicas adquiriram significado e onde comecei a compreender a docência como uma atividade integrada numa comunidade profissional e educativa.

3.2. O Núcleo de Estágio

O NE constituiu uma das principais estruturas de apoio ao processo formativo desenvolvido durante o EP. A interação regular com o PC, o PO e os colegas estagiários, criou um espaço de partilha, observação e discussão da prática que se revelou particularmente importante na interpretação das dificuldades encontradas e na procura de alternativas de intervenção.

O acompanhamento do PC assumiu especial relevância pela proximidade ao trabalho desenvolvido na escola. A observação das aulas, as reuniões realizadas posteriormente e as conversas informais ao longo do estágio proporcionaram oportunidades para confrontar as minhas decisões com uma perspetiva mais experiente. Este acompanhamento não se traduziu apenas na identificação de aspetos a melhorar; obrigou-me, sobretudo, a justificar opções

que muitas vezes assumia como adequadas sem ter ainda analisado suficientemente os seus efeitos sobre os alunos.

Em diferentes momentos do estágio, as reuniões realizadas após as observações das aulas conduziram à reformulação de estratégias de ensino e de organização que inicialmente considerava adequadas, mas que não estavam a produzir os efeitos pretendidos. Os registos realizados no Diário de Bordo durante os meses de outubro e novembro evidenciam a importância que estas discussões começaram a assumir na preparação das aulas seguintes, ajudando-me a compreender o feedback da supervisão não como uma avaliação externa da minha atuação, mas como um recurso para analisar e reconstruir a prática (Diário de Bordo, outubro e novembro de 2025).

O PO desempenhou igualmente uma função relevante através da observação de aulas e da orientação científica e pedagógica do percurso formativo. A articulação entre o acompanhamento quotidiano realizado na escola e a orientação proveniente da faculdade permitiu-me confrontar diferentes perspetivas sobre a intervenção, evitando que a reflexão permanecesse limitada às minhas próprias interpretações dos acontecimentos.

Também a observação das aulas dos colegas constituiu uma experiência formativa relevante. Assistir a diferentes formas de organizar tarefas, comunicar com os alunos, gerir comportamentos ou responder a dificuldades permitiu-me identificar possibilidades de intervenção que, em alguns casos, procurei posteriormente adaptar à minha turma. Esta experiência mostrou-me, contudo, que observar não significa procurar modelos para reproduzir. Uma estratégia eficaz numa determinada aula ou turma não produz necessariamente os mesmos efeitos noutro contexto, pelo que a observação apenas se tornou verdadeiramente formativa quando acompanhada pela análise das razões que poderiam explicar a eficácia ou a inadequação das opções observadas.

A discussão conjunta das experiências permitiu igualmente normalizar a existência de dúvidas e dificuldades. Problemas relacionados com a gestão da aula, a organização das tarefas, a instrução ou a resposta dos alunos deixavam de ser entendidos exclusivamente como dificuldades individuais e passavam a constituir objetos de análise partilhada. Neste sentido, o trabalho colaborativo

desenvolvido no NE aproximou-se da ideia defendida por Nóvoa (2009) de que o desenvolvimento e a identidade profissionais se constroem também através da participação numa comunidade profissional e da partilha das experiências da profissão.

A cooperação entre os elementos do NE estendeu-se ainda à preparação e dinamização de diferentes atividades da escola. A necessidade de distribuir responsabilidades, articular decisões e colaborar com outros intervenientes permitiu compreender que o trabalho docente possui uma dimensão coletiva que ultrapassa largamente a intervenção individual na aula.

Deste modo, o NE constituiu mais do que uma estrutura formal de acompanhamento do estágio. Funcionou como um espaço de confronto entre perspetivas, de questionamento das decisões e de aprendizagem partilhada. Ao revisitar os registos produzidos ao longo do ano, reconheço que várias alterações introduzidas na minha intervenção não resultaram exclusivamente da reflexão individual, mas da capacidade de discutir a prática, aceitar o questionamento e reconstruir decisões com o apoio de outros profissionais.

3.3. A Turma de Intervenção

A turma atribuída para a intervenção principal no âmbito do EP foi do 11.º ano, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Era constituída por 27 alunos, 16 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com uma média de idades de 15,8 anos. No plano académico, apresentava resultados globalmente positivos, traduzidos numa média final de 16,4 valores, indicador de um desempenho escolar elevado.

A caracterização da turma constituiu uma etapa importante para a preparação da intervenção pedagógica. Para além da informação disponibilizada pela escola e pelo Diretor de Turma (DT), procurei complementar esse conhecimento através da observação direta dos alunos e dos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica (AD) realizada na disciplina de EF (cf. Anexo B). Esta análise permitiu ultrapassar uma leitura exclusivamente sociodemográfica ou académica da turma e começar a identificar diferenças nos níveis de competência, nas formas de participação e nas necessidades evidenciadas

perante as situações de aprendizagem. Neste sentido, Rosado e Mesquita (2011) salientam a importância do conhecimento dos alunos para a tomada de decisões pedagógicas ajustadas às características concretas do contexto de ensino.

No domínio motor, a AD revelou diferenças assinaláveis ao nível das capacidades coordenativas, do domínio técnico e da aptidão física. Enquanto alguns alunos demonstravam níveis elevados de desempenho, outros evidenciavam maiores dificuldades, tornando clara, desde as primeiras aulas, a heterogeneidade existente no grupo. Esta realidade assumiu particular expressão ao nível da resistência cardiorrespiratória, uma vez que os resultados obtidos nos testes FitEscola indicaram que vários alunos se encontravam fora da Zona Saudável de Aptidão Física neste parâmetro. Mais do que constituírem apenas dados de caracterização, estes resultados forneceram informação relevante para o planeamento, alertando para a necessidade de adequar a exigência das tarefas e acompanhar de forma diferenciada a evolução dos alunos.

Também no plano cognitivo foram identificadas diferenças na forma como os alunos compreendiam e interpretavam as propostas apresentadas. Alguns revelavam, numa fase inicial, dificuldades na compreensão das orientações ou da dinâmica das tarefas, embora essas dificuldades tendessem a diminuir após esclarecimentos adicionais ou demonstrações. Esta constatação levou-me a prestar maior atenção à clareza e concisão da instrução, à seleção da informação essencial e à necessidade de verificar se os alunos tinham efetivamente compreendido o que lhes era solicitado antes de iniciarem a prática. A caracterização da turma começou, deste modo, a influenciar não apenas o que planeava ensinar, mas também como comunicava e organizava as condições para a aprendizagem.

No plano socioafetivo e comportamental, a turma revelou-se globalmente colaborativa e disponível para participar nas atividades propostas. A facilidade de comunicação e de interação entre os alunos favorecia os momentos de discussão e reflexão coletiva, constituindo um recurso importante para a dinâmica das aulas. Contudo, essa mesma predisposição para a interação

traduzia-se, por vezes, em conversas paralelas e comportamentos dispersivos que interferiam com o ritmo das tarefas e exigiam uma intervenção mais consistente ao nível da gestão da aula. Esta aparente contradição ajudou-me a perceber que uma característica da turma não deveria ser interpretada de forma linear: a facilidade de comunicação podia favorecer a participação e a cooperação, mas exigia simultaneamente rotinas, critérios de organização e responsabilização capazes de preservar o tempo destinado à aprendizagem.

O conhecimento inicial da turma foi ainda ampliado através da informação partilhada pelos restantes professores. A primeira reunião do Conselho de Turma, realizada numa fase muito precoce do estágio, revelou-se particularmente significativa, por me permitir confrontar aquilo que começava a observar nas aulas de EF com uma leitura mais ampla dos percursos e necessidades dos alunos. Nesse momento, registei no Diário de Bordo que "mais do que identificar os problemas, é essencial planear intervenções concretas que promovam não só a melhoria do desempenho académico, mas também o bem-estar dos alunos" (Diário de Bordo, 9 de setembro de 2025).

Este episódio contribuiu para alterar a forma como passei a compreender a própria caracterização da turma. A informação recolhida na aula de EF mostrava-me os alunos num contexto particular, marcado pelo movimento, pela exposição do desempenho motor e pela interação frequente com os colegas; contudo, essa observação representava apenas uma parte da sua realidade escolar. A partilha de informação com o DT e com os restantes docentes permitiu identificar situações que exigiam atenção individualizada e compreender que determinados comportamentos, dificuldades de participação ou níveis de empenho deveriam ser interpretados à luz de um conhecimento mais amplo de cada aluno. A caracterização deixou, por isso, de constituir um procedimento realizado apenas no início do ano e passou a ser entendida como um processo continuado de recolha, confronto e interpretação de informação.

À medida que fui conhecendo melhor a turma, tornou-se igualmente evidente que a heterogeneidade identificada não poderia ser respondida através de uma intervenção uniforme. As diferenças de competência motora, aptidão física, compreensão das tarefas, autonomia e envolvimento exigiram

reajustamentos na organização dos grupos, no nível de dificuldade das situações propostas, no tempo concedido para a aprendizagem e na natureza do acompanhamento prestado. Em algumas situações foi necessário simplificar condições de realização ou introduzir progressões intermédias; noutras, tornou-se importante aumentar a complexidade das tarefas para que os alunos com maior domínio continuassem a encontrar desafios adequados às suas possibilidades. A diferenciação pedagógica adquiriu, assim, um significado concreto, deixando de representar apenas um princípio teórico para se afirmar como resposta às diferenças efetivamente observadas na turma.

Esta diversidade tornou-se também particularmente relevante na forma como comecei a interpretar a participação dos alunos. Nem todos respondiam da mesma maneira às tarefas, à instrução ou ao feedback, e níveis aparentemente reduzidos de envolvimento não podiam ser automaticamente associados a falta de interesse pela disciplina. Em determinadas situações, a dificuldade da tarefa, a forma de organização, a exposição perante os colegas ou a própria relação estabelecida com o professor pareciam interferir com a participação. Estas observações despertaram uma atenção crescente para a relação entre organização das tarefas, feedback, clima relacional e envolvimento dos alunos, problemática que viria posteriormente a assumir particular relevância no estudo investigativo desenvolvido no âmbito do EP.

A caracterização do meu 11.º ano não constituiu, portanto, um retrato fixo elaborado no início do ano letivo. Foi sendo aprofundada através da observação das aulas, dos processos de avaliação, das interações estabelecidas com os alunos, dos registos reflexivos e da informação partilhada pelos diferentes intervenientes educativos. Este processo ajudou-me a compreender que conhecer uma turma significa mais do que identificar características gerais ou classificar níveis de desempenho: implica interpretar a forma como cada aluno responde às condições de ensino e utilizar esse conhecimento para fundamentar as decisões pedagógicas.

Esta turma do 11.º ano constituiu, deste modo, o contexto central da minha aprendizagem enquanto professor estagiário. Foi perante a diversidade dos seus alunos, as suas diferentes formas de participação e as respostas

produzidas às situações de ensino que muitas das minhas opções foram questionadas e reajustadas. Conhecer progressivamente esta turma permitiu-me compreender que a qualidade da intervenção pedagógica depende não apenas do domínio dos conteúdos ou da qualidade do planeamento, mas da capacidade de observar os alunos, interpretar as suas respostas e transformar essa informação em decisões de ensino mais ajustadas.

4. Enquadramento Curricular da Disciplina de Educação Física

4.1. A Educação Física como Disciplina Curricular Obrigatória

A EF integra o currículo dos ensinos básico e secundário como disciplina obrigatória, dispondo de finalidades e aprendizagens próprias no percurso formativo dos alunos. O seu enquadramento curricular encontra-se sustentado por diferentes referenciais, entre os quais se destacam o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE) da disciplina.

Estes documentos enquadram a EF numa perspetiva que ultrapassa a aquisição isolada de habilidades motoras ou o desenvolvimento da condição física. O PASEO valoriza áreas de competência particularmente relacionadas com a disciplina, designadamente a consciência e o domínio do corpo, o bem-estar, a saúde e o ambiente e o relacionamento interpessoal (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017). Por sua vez, as AE articulam três grandes áreas: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, procurando assegurar uma formação que integre o saber fazer, o conhecimento e as atitudes associadas à prática física.

A especificidade da EF decorre, em grande medida, da sua natureza corporal, prática e relacional. Nas aulas, os alunos não se limitam a conhecer ou reproduzir conteúdos; são confrontados com situações em que têm de agir, decidir, cooperar, resolver problemas, respeitar regras e adaptar as suas respostas às exigências colocadas. Como refere Bento (2006), a EF deve ser entendida numa perspetiva de formação humana, não se esgotando no ensino das técnicas próprias das diferentes matérias.

Durante o EP, estes referenciais assumiram uma função concreta no planeamento das unidades didáticas (UD) e das aulas. A seleção e organização dos conteúdos procuraram articular as orientações das AE com as características da minha turma do 11.º ano, procurando que as situações de aprendizagem contemplassem não apenas o desenvolvimento das competências motoras, mas também a compreensão das tarefas, a autonomia, a cooperação e a participação dos alunos. O currículo deixou, deste modo, de ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos a cumprir e passou a constituir um referencial para tomar decisões sobre o que ensinar, por que razão ensinar e em que condições promover essas aprendizagens.

4.2. A Importância da Educação Física no Contexto Atual

A relevância curricular da EF adquire particular significado num contexto social marcado por níveis insuficientes de atividade física entre crianças e adolescentes e por uma presença crescente de comportamentos sedentários. A Organização Mundial da Saúde (2020) identifica a inatividade física como um importante problema de saúde pública e recomenda que crianças e adolescentes integrem regularmente atividade física de intensidade moderada a vigorosa no seu quotidiano.

A escola não pode, por si só, resolver um problema determinado por múltiplos fatores individuais, familiares, sociais e ambientais. Contudo, a EF possui condições particulares para proporcionar aos alunos experiências regulares e pedagogicamente orientadas de atividade física, bem como conhecimentos que lhes permitam compreender os seus benefícios e desenvolver maior autonomia na gestão da própria prática. A sua finalidade não deverá, portanto, reduzir-se ao aumento pontual dos níveis de atividade física durante a aula, mas contribuir para a construção de conhecimentos, competências e disposições que possam ser mobilizados para além do contexto escolar. As orientações da UNESCO (2015) reforçam esta perspetiva ao atribuírem à EF de qualidade um papel relevante na promoção da saúde, do bem-estar e do desenvolvimento dos jovens.

Esta questão adquiriu um significado concreto durante o EP. Os resultados da AD da minha turma de 11.º evidenciaram fragilidades ao nível da resistência cardiorrespiratória, encontrando-se vários alunos fora da Zona Saudável de Aptidão Física neste parâmetro. Perante estes resultados, procurei atribuir maior continuidade ao trabalho da aptidão física relacionada com a saúde, integrando tarefas orientadas para o desenvolvimento desta capacidade ao longo das aulas.

Esta decisão não teve, contudo, como finalidade exclusiva melhorar os resultados nos testes FitEscola. Procurei relacionar o trabalho realizado com a compreensão da condição física e com os benefícios associados à prática regular, evitando que os alunos interpretassem a avaliação da aptidão física apenas como um momento de testagem ou classificação. O desafio consistiu em conferir significado educativo a esse trabalho, ajudando-os a perceber a relação entre aquilo que realizavam na aula, a evolução da própria condição física e a possibilidade de adotarem comportamentos mais ativos.

Esta experiência levou-me também a reconhecer os limites da própria intervenção. O tempo curricular disponível e a influência de fatores exteriores à escola impedem que a EF garanta, isoladamente, a adoção de estilos de vida ativos. O seu contributo reside sobretudo na possibilidade de proporcionar experiências positivas de prática, desenvolver competências e conhecimento e criar condições para que os alunos estejam mais preparados para fazer escolhas informadas relativamente à atividade física e à saúde.

4.3. Dimensões Educativa, Social e Inclusiva

A EF proporciona situações de aprendizagem nas quais as dimensões motora, cognitiva, afetiva e social se encontram permanentemente interligadas. A participação numa tarefa, num jogo ou numa situação competitiva coloca os alunos perante decisões, regras, responsabilidades, relações de cooperação e oposição e diferentes formas de lidar com o sucesso e a dificuldade. Contudo, o potencial educativo destas experiências não decorre automaticamente da simples participação em atividades físicas; depende das condições criadas pelo

professor e da forma como as situações emergentes são pedagogicamente exploradas.

Esta compreensão tornou-se particularmente evidente durante o EP. Nos jogos coletivos, por exemplo, as tarefas criavam oportunidades de cooperação e tomada de decisão, mas também faziam emergir conflitos, incumprimento de regras, dificuldades de comunicação ou menor participação de alguns alunos. Perante estas situações, tornou-se necessário reajustar a organização das tarefas, clarificar critérios de participação e, em determinados momentos, interromper a prática para discutir com a turma comportamentos que estavam a comprometer a atividade. O jogo deixou, assim, de ser entendido apenas como meio de aprendizagem técnico-tática e passou também a constituir um contexto no qual determinadas atitudes e relações podiam ser problematizadas.

A dimensão social da disciplina assume particular relevância pela frequência com que os alunos trabalham em pares, grupos ou equipas. Comunicar, cooperar, respeitar decisões, assumir responsabilidades e lidar com interesses diferentes são exigências inerentes a muitas situações de aula. Valores como responsabilidade, honestidade e *fair play* podem, deste modo, ser trabalhados através das experiências concretamente vividas pelos alunos, em consonância com o PASEO, que valoriza a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e capazes de participar na sociedade (DGE, 2017).

A diversidade existente numa turma coloca igualmente a inclusão no centro da intervenção pedagógica. Diferentes níveis de competência, experiências anteriores, motivações ou condições de participação exigem que o professor procure criar oportunidades de aprendizagem ajustadas, evitando que a uniformidade das propostas se transforme num fator de exclusão. Neste sentido, Perrenoud (2000) salienta que ensinar implica gerir a heterogeneidade e construir respostas capazes de considerar as diferenças entre os alunos.

Na minha turma residente, esta questão tornou-se particularmente evidente perante a diversidade dos níveis de desempenho e nas situações em que alguns alunos se encontravam dispensados da componente prática. Sempre que as circunstâncias o permitiam, estes alunos assumiram funções de arbitragem, cronometragem, organização do material ou registo de resultados. A

intenção não consistia apenas em mantê-los ocupados durante a aula, mas em atribuir-lhes funções relacionadas com as aprendizagens em desenvolvimento e com a dinâmica coletiva da turma.

Esta experiência ajudou-me a distinguir entre estar presente, participar e estar efetivamente incluído. A inclusão não se esgota na permanência do aluno no espaço da aula nem na atribuição de uma tarefa alternativa; exige que a participação tenha finalidade, reconhecimento e relação com aquilo que a turma está a aprender. Do mesmo modo, proporcionar uma atividade coletiva não garante, por si só, cooperação. Em ambos os casos, tornou-se necessário observar as respostas dos alunos e reajustar as condições de participação para que os princípios educativos e inclusivos se traduzissem em experiências concretas de aprendizagem.

4.4. Literacia Motora e Aprendizagem ao Longo da Vida

A literacia motora constitui uma perspetiva particularmente relevante para compreender o contributo da EF para além do período de escolaridade. Mais do que dominar um conjunto de habilidades motoras ou modalidades específicas, pressupõe que o indivíduo desenvolva competência, confiança, motivação e conhecimento que lhe permitam envolver-se de forma autónoma e continuada em atividades físicas ao longo da vida. Whitehead (2010) salienta precisamente esta natureza multidimensional, colocando a relação que o indivíduo estabelece com o movimento no centro do conceito.

Esta perspetiva confere um significado particular à diversidade das experiências proporcionadas pela EF. As AE, ao articularem atividades físicas, aptidão física e conhecimentos relacionados com a atividade física e a saúde, possibilitam o contacto dos alunos com diferentes formas de movimento e contextos de prática. Contudo, a simples exposição a várias modalidades não garante, por si só, o desenvolvimento da literacia motora. A forma como essas experiências são vividas, isto é, com sucesso, dificuldade, confiança, receio, autonomia ou dependência, pode influenciar a relação que cada aluno estabelece com a atividade física.

A heterogeneidade da turma tornou esta questão particularmente evidente. Perante uma mesma tarefa, alguns alunos participavam com confiança e procuravam superar as dificuldades, enquanto outros demonstravam maior insegurança quando percecionavam menor competência. Esta diferença obrigou-me a reconhecer que ajustar uma tarefa não tinha apenas a função de facilitar a execução; podia igualmente contribuir para que o aluno encontrasse um nível de desafio compatível com as suas possibilidades, reconhecesse progressos e mantivesse disponibilidade para continuar a participar.

A diferenciação pedagógica adquiriu, deste modo, uma relevância que ultrapassava a aprendizagem imediata de determinado conteúdo. Proporcionar tarefas demasiado simples poderia limitar a progressão dos alunos mais competentes, enquanto níveis de dificuldade sistematicamente superiores às possibilidades de outros poderiam reforçar experiências de insucesso e afastamento. O desafio consistiu em criar condições suficientemente exigentes para promover aprendizagem, mas suficientemente acessíveis para permitir que cada aluno reconhecesse possibilidades reais de progressão.

O trabalho desenvolvido em torno da aptidão física reforçou esta preocupação. Como referido anteriormente, os resultados iniciais levaram-me a atribuir maior atenção à resistência cardiorrespiratória. Contudo, mais importante do que preparar os alunos para os testes FitEscola foi procurar que compreendessem o significado dos resultados, reconhecessem a sua evolução e relacionassem a condição física com a saúde e com a gestão da própria atividade física.

Ao longo do estágio, fui assim reconhecendo que promover uma relação duradoura com a atividade física não depende apenas da quantidade de experiências oferecidas, mas da qualidade e do significado que essas experiências assumem para os alunos. Um ensino orientado para a participação ao longo da vida deverá, por isso, procurar desenvolver competência motora e conhecimento, mas também proporcionar experiências que favoreçam confiança, autonomia e disponibilidade para continuar fisicamente ativo.

Neste sentido, a literacia motora ajudou-me a reinterpretar a finalidade da própria disciplina. Ensinar EF não significa apenas procurar que os alunos

realizem adequadamente as tarefas previstas no currículo durante o tempo escolar; implica contribuir para que desenvolvam recursos que lhes permitam compreender, valorizar e integrar a atividade física nas suas vidas. Esta conceção passou a constituir um referencial para as decisões pedagógicas analisadas na área seguinte, particularmente ao nível do planeamento, da diferenciação, da organização das tarefas e do feedback.

5. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino

5.1. Planeamento e Estruturação do Ensino na Disciplina de EF

O planeamento constitui uma dimensão central da ação pedagógica, permitindo ao professor organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem. A definição de objetivos, a seleção de conteúdos e tarefas e a antecipação das condições de realização da aula conferem intencionalidade à intervenção docente. Contudo, planear não significa estabelecer antecipadamente um percurso rígido, mas construir uma orientação suscetível de ser ajustada às respostas dos alunos e às exigências do contexto.

No âmbito do EP, o planeamento assumiu particular importância na transição entre os conhecimentos adquiridos durante a formação académica e a intervenção junto da turma. As primeiras experiências demonstraram que conhecer os conteúdos a ensinar não era suficiente para organizar um processo de aprendizagem coerente. Foi necessário definir prioridades, sequenciar as aprendizagens e adaptar as intenções iniciais à realidade da turma e às condições da EBSDD.

Ao longo do estágio, esta compreensão alterou a forma como encarei o planeamento. Inicialmente, procurava antecipar detalhadamente o desenvolvimento das aulas, associando a qualidade do planeamento à capacidade de prever o que iria acontecer. A prática mostrou-me, porém, que muitas das decisões mais relevantes surgiam da análise das respostas dos alunos e da necessidade de reajustar o percurso previsto. O planeamento passou, assim, a ser entendido como um processo contínuo de decisão e reflexão, antes, durante e após a intervenção pedagógica.

Esta evolução tornou-se particularmente evidente nas primeiras aulas da UD de Basquetebol. Embora o planeamento inicial previsse a concretização integral das tarefas definidas, verifiquei que o ritmo de aprendizagem dos alunos e o tempo necessário para consolidar determinados conteúdos exigiam reajustamentos durante a própria aula. Em vez de procurar cumprir integralmente o plano inicialmente concebido, optei por adaptar a sequência das tarefas e redefinir prioridades em função das dificuldades observadas, decisão que registei e analisei posteriormente no Diário de Bordo. Esta experiência permitiu-me compreender que a qualidade do planeamento não reside na sua execução rígida, mas na capacidade de o adaptar de forma fundamentada às necessidades dos alunos e às circunstâncias da aula.

Esta evolução esteve presente nos diferentes níveis de organização do ensino, desde o planeamento anual às UD e aos planos de aula. A articulação entre estes instrumentos permitiu orientar o processo de ensino, sem eliminar a necessidade de adaptação permanente. Foi neste equilíbrio entre antecipação e reajustamento que o planeamento se afirmou como uma das dimensões mais relevantes da minha aprendizagem profissional.

5.1.1. O Planeamento como Processo Dinâmico e Reflexivo

O planeamento constituiu uma das dimensões da prática pedagógica em que reconheço uma evolução mais evidente ao longo do EP. Numa fase inicial, tendia a associar a qualidade do planeamento à capacidade de antecipar detalhadamente aquilo que deveria acontecer na aula. A definição das tarefas, dos tempos de realização, das formas de organização e das transições transmitia-me segurança e permitia-me entrar na aula com uma representação relativamente precisa do percurso que pretendia realizar.

A experiência mostrou-me, contudo, que essa antecipação era necessária, mas insuficiente. A aula colocava-me perante respostas dos alunos, ritmos de aprendizagem e acontecimentos que não poderiam ser integralmente previstos. O planeamento começou, por isso, a deixar de ser entendido como um guião a cumprir para passar a constituir uma hipótese de intervenção que

necessitava de ser continuamente confrontada com aquilo que acontecia durante o ensino.

Esta mudança tornou-se evidente nas primeiras aulas da UD de Basquetebol. O planeamento previa a realização integral de um conjunto de tarefas, mas o ritmo de aprendizagem da turma e a necessidade de consolidar determinados conteúdos obrigaram-me a prolongar algumas situações e a adiar outras. Inicialmente, a impossibilidade de cumprir tudo aquilo que estava previsto foi interpretada como uma fragilidade da minha intervenção. Ao analisar posteriormente a aula, comecei, porém, a questionar essa interpretação: avançar para uma nova tarefa apenas para cumprir o plano teria significado ignorar as dificuldades que os alunos ainda evidenciavam.

Este episódio alterou progressivamente o critério através do qual avaliava a qualidade do planeamento. O cumprimento das tarefas previstas deixou de constituir, por si só, um indicador de sucesso. Tornou-se mais importante perceber se as decisões tomadas permitiam preservar os objetivos de aprendizagem e responder às necessidades observadas na turma.

A necessidade de adaptação tornou-se ainda mais evidente perante acontecimentos exteriores à própria intervenção. No dia 28 de outubro de 2025, as condições meteorológicas inviabilizaram a utilização dos espaços inicialmente previstos, situação que registei no Diário de Bordo ao reconhecer que “este contexto impôs a impossibilidade de realizar as atividades inicialmente planeadas para o exterior”(Diário de Bordo, 28 de outubro de 2025). Perante esta circunstância, foi necessário reorganizar a aula e recorrer às alternativas previamente consideradas no Plano B (cf. Anexo C).

A existência dessa alternativa revelou-se importante, mas o episódio mostrou-me igualmente que a flexibilidade não significa improvisação. Reajustar uma aula exige preservar a relação entre objetivos, conteúdos, condições disponíveis e características dos alunos. A questão deixou, portanto, de ser simplesmente encontrar uma atividade possível para ocupar o tempo disponível, passando a consistir em identificar uma alternativa pedagogicamente coerente com aquilo que se pretendia ensinar.

Ao longo do estágio, esta relação entre antecipação e reajustamento passou a orientar de forma mais consistente o meu planeamento. Preparar uma aula continuou a exigir definição de objetivos, tarefas, tempos, espaços e formas de organização, mas passou também a implicar a antecipação de dificuldades e de alternativas. Simultaneamente, a reflexão posterior permitia utilizar aquilo que tinha acontecido numa aula como informação para o planeamento da seguinte.

O planeamento adquiriu, assim, um caráter cíclico: planear, intervir, observar, analisar e reajustar deixaram de constituir momentos independentes. Esta transformação foi particularmente importante no meu percurso, porque me permitiu abandonar progressivamente uma conceção de planeamento centrada no controlo antecipado da aula e aproximar-me de uma lógica de decisão pedagógica sustentada na relação entre intenção e resposta dos alunos.

5.1.2. Níveis e instrumentos de planeamento

A concretização do planeamento ao longo do EP desenvolveu-se em diferentes níveis, com graus distintos de abrangência e especificidade. O planeamento anual, as UD e os planos de aula constituíram os principais instrumentos utilizados para organizar o processo de ensino, permitindo estabelecer uma relação entre as orientações curriculares, os conteúdos a abordar, as características da turma e as condições concretas em que decorria a prática pedagógica. Embora possuíssem funções distintas, estes instrumentos não foram entendidos como documentos independentes, mas como níveis articulados de um mesmo processo de decisão.

O planeamento anual constituiu o primeiro nível dessa organização (cf. Anexo E). A sua elaboração permitiu distribuir as diferentes matérias ao longo do ano letivo, considerando as orientações curriculares, o calendário escolar, a carga horária disponível e as condições materiais e espaciais existentes na escola. A utilização dos espaços desportivos, definida através do *roulement* (cf. Anexo D), assumiu particular importância nesta fase, uma vez que condicionava a distribuição temporal de algumas matérias e obrigava a compatibilizar as intenções pedagógicas com as possibilidades efetivas de utilização das instalações. Neste sentido, o planeamento anual funcionou como uma estrutura

orientadora que permitia antecipar o percurso global da turma, sem impedir posteriores reajustamentos.

Numa fase inicial, atribuí particular importância à distribuição das matérias e ao número de aulas destinado a cada uma, procurando assegurar que o planeamento definido pudesse ser cumprido dentro dos tempos disponíveis. A experiência mostrou-me, contudo, que esta organização temporal não poderia ser interpretada de forma rígida. O ritmo de aprendizagem dos alunos, as interrupções do calendário, as condições meteorológicas e outras circunstâncias próprias da vida escolar introduziam alterações que nem sempre podiam ser antecipadas. O planeamento anual passou, assim, a ser entendido como um referencial de orientação e não como uma sequência temporal imutável.

As UD constituíram um segundo nível de planeamento, permitindo transformar as orientações mais gerais numa sequência estruturada de aprendizagens (cf. Anexo F). A sua elaboração implicou selecionar e organizar os conteúdos, definir objetivos, estabelecer progressões e prever formas de avaliação adequadas às características da matéria e da turma. Neste processo, a AD assumiu particular relevância, uma vez que forneceu informação sobre os níveis iniciais dos alunos e permitiu confrontar aquilo que estava curricularmente previsto com aquilo que a turma efetivamente demonstrava estar preparada para realizar.

Esta relação entre diagnóstico e planeamento revelou-se particularmente importante perante a heterogeneidade identificada na minha turma residente. As diferenças observadas nos níveis de competência impediram que a UD fosse entendida apenas como uma sequência uniforme de conteúdos a apresentar a todos os alunos ao mesmo ritmo. Em várias situações, tornou-se necessário prever progressões diferenciadas, ajustar o nível de dificuldade das tarefas ou prolongar a abordagem de determinados conteúdos antes de avançar para aprendizagens mais complexas. Deste modo, a UD começou a assumir uma função que ultrapassava a simples distribuição dos conteúdos por aulas: constituía uma hipótese de progressão pedagógica que necessitava de ser continuamente confrontada com a evolução observada nos alunos.

O plano de aula representava o nível mais próximo da intervenção concreta (cf. Anexo G). Nele eram operacionalizados os objetivos definidos para cada sessão, através da seleção das tarefas, da organização dos alunos, da gestão dos espaços e materiais, da previsão dos tempos de prática e da identificação dos aspetos fundamentais da instrução e do acompanhamento. Numa fase inicial do estágio, a elaboração destes planos era bastante detalhada, funcionando também como uma forma de reduzir a incerteza associada à condução da aula. Procurava antecipar o maior número possível de situações, partindo do pressuposto de que uma preparação minuciosa me permitiria controlar melhor o desenvolvimento da sessão.

A prática mostrou-me que o detalhe do plano era útil, mas não eliminava a necessidade de decidir durante a aula. Uma tarefa podia necessitar de mais tempo do que o previsto, uma explicação podia não produzir a compreensão esperada ou o nível de dificuldade inicialmente definido podia revelar-se inadequado para parte dos alunos. Nessas circunstâncias, seguir o plano sem considerar as respostas da turma poderia comprometer precisamente os objetivos que lhe davam sentido. O plano de aula passou, por isso, a funcionar menos como um guião de execução e mais como um suporte à decisão, suficientemente estruturado para orientar a intervenção e suficientemente flexível para permitir alterações quando a aprendizagem dos alunos assim o exigia.

A articulação entre estes três níveis tornou-se progressivamente mais evidente ao longo do estágio. Se, inicialmente, tendia a concebê-los numa lógica predominantemente descendente, Planeamento Anual → UD → Plano de Aula, a experiência mostrou-me que a relação era também inversa. Aquilo que observava numa aula fornecia informação para preparar a seguinte, podia conduzir à reformulação da progressão definida na UD e, quando necessário, obrigava mesmo a reconsiderar a distribuição temporal inicialmente prevista no planeamento anual. A avaliação e a observação das respostas dos alunos passaram, deste modo, a alimentar continuamente o processo de planeamento.

Esta compreensão modificou também a forma como passei a avaliar os próprios documentos de planeamento. A sua qualidade não dependia apenas da

coerência formal ou do grau de detalhe com que eram elaborados, mas da capacidade de orientarem decisões adequadas perante a realidade da turma. Um planeamento tecnicamente bem construído perdia utilidade pedagógica se permanecesse inalterado perante evidências de que os alunos não estavam a aprender ao ritmo ou nas condições antecipadas.

Neste sentido, Bento (2003) considera o planeamento uma dimensão estruturante da ação docente, através da qual se estabelecem relações entre objetivos, conteúdos, condições de ensino e avaliação. A experiência desenvolvida durante o EP acrescentou a esta compreensão uma dimensão que se tornou particularmente significativa para mim: planear não termina quando começa a aula. As decisões tomadas durante a intervenção, a observação das respostas dos alunos e a análise posterior do que ocorreu constituem informação que regressa ao planeamento e condiciona as decisões seguintes. Planeamento, ensino e avaliação passaram, assim, a ser entendidos como componentes interdependentes de um processo contínuo de regulação da intervenção pedagógica.

5.1.3. Intencionalidade Pedagógica e Articulação Curricular

A ação pedagógica pressupõe que as decisões tomadas pelo professor sejam orientadas por finalidades claramente definidas. Como refere Roldão (2009), ensinar implica tomar decisões intencionais relativamente ao que se pretende que os alunos aprendam e aos modos mais adequados de promover essa aprendizagem. Neste sentido, a intencionalidade pedagógica não se esgota na formulação de objetivos nos documentos de planeamento, exigindo coerência entre as aprendizagens pretendidas, as tarefas propostas, as condições em que estas se realizam e a informação recolhida sobre as respostas dos alunos.

Ao longo do EP, as AE e o PASEO constituíram referenciais para a definição dos objetivos das UD e para a articulação das dimensões motora, cognitiva e socioafetiva da aprendizagem. Contudo, a experiência foi mostrando que a articulação curricular não se concretizava pela simples correspondência entre os objetivos inscritos nos documentos orientadores e aqueles que figuravam nos planos. Era necessário transformar essas orientações em

situações de aprendizagem nas quais os alunos fossem efetivamente confrontados com os problemas, conhecimentos e competências que se pretendia desenvolver.

Esta questão tornou-se particularmente evidente durante a observação de uma aula de um colega do NE, realizada no dia 1 de outubro de 2025. Alguns exercícios utilizados na fase de ativação, apesar de variados e dinâmicos, apresentavam reduzida articulação com os objetivos principais da sessão. Simultaneamente, durante situações de jogo 3x3, os alunos que aguardavam pela sua participação permaneciam sem uma tarefa definida. Ao refletir sobre a aula, registei no Diário de Bordo a necessidade de "propor atividades complementares para manter todos em ação" (Diário de Bordo, 1 de outubro de 2025).

Embora a observação incidisse sobre a intervenção de um colega, o episódio levou-me sobretudo a questionar os critérios que utilizava na análise dos meus próprios planos. Até então, tendia a considerar uma tarefa adequada quando apresentava uma organização clara, era dinâmica e permitia trabalhar determinado conteúdo. A observação mostrou-me que esses critérios, embora importantes, eram insuficientes. Uma tarefa podia estar bem organizada e ser motivadora sem contribuir de forma suficientemente clara para o objetivo da aula; do mesmo modo, uma situação aparentemente adequada podia perder parte do seu valor pedagógico se deixasse alguns alunos durante períodos prolongados sem participação ou sem uma função relacionada com a aprendizagem.

A partir deste episódio, comecei a analisar as tarefas através de questões mais diretamente relacionadas com a sua finalidade: "O que pretendo que os alunos aprendam?"; "De que forma esta tarefa cria condições para essa aprendizagem?"; "O que estão efetivamente a fazer os diferentes alunos enquanto a tarefa decorre?"; "Que informação me permitirá perceber se o objetivo está a ser alcançado?". Estas questões passaram a assumir maior relevância na preparação das aulas e ajudaram-me a deslocar a atenção da tarefa enquanto atividade em si mesma para a sua função no processo de aprendizagem.

Esta mudança teve consequências na organização das diferentes fases da aula. A ativação geral, por exemplo, deixou de ser pensada apenas como um momento destinado à preparação fisiológica dos alunos. Sempre que a natureza da matéria o permitia, procurei integrar ações, deslocamentos ou problemas relacionados com os conteúdos que seriam posteriormente desenvolvidos, criando maior continuidade entre os diferentes momentos da sessão. Do mesmo modo, passei a prestar maior atenção aos períodos de espera e às formas de organização que reduziam desnecessariamente o tempo de prática, procurando atribuir funções complementares ou alterar a estrutura das tarefas quando a participação dos alunos se revelava insuficiente.

A intencionalidade pedagógica adquiriu também maior significado nas aprendizagens que ultrapassavam a dimensão estritamente motora. Indicar no plano que determinada tarefa procurava promover autonomia, responsabilidade ou cooperação não garantia que essas competências fossem efetivamente desenvolvidas. Para que isso acontecesse, era necessário criar condições concretas para o seu exercício. A organização do trabalho em pequenos grupos, a atribuição de responsabilidades, a possibilidade de os alunos tomarem determinadas decisões e os momentos de análise conjunta da prática foram algumas das estratégias utilizadas para procurar traduzir as competências previstas no PASEO em experiências efetivamente vividas durante as aulas.

Esta preocupação obrigou-me igualmente a reconhecer que a coerência entre objetivo e tarefa não podia ser avaliada apenas no momento do planeamento. Uma situação concebida para promover determinada aprendizagem podia produzir respostas diferentes das antecipadas. Nesses casos, a observação dos alunos assumia uma função decisiva: permitia perceber se estavam efetivamente confrontados com o problema de aprendizagem pretendido ou se características da tarefa, por exemplo, a dificuldade, a organização, o tempo de espera, a constituição dos grupos ou a própria instrução, estavam a desviar a atividade do objetivo inicialmente definido. A intencionalidade exigia, por isso, não apenas escolher tarefas com um propósito, mas verificar continuamente se esse propósito se estava a concretizar na atividade dos alunos.

Esta relação tornou-se igualmente importante na avaliação. A definição de um objetivo implicava antecipar que comportamentos, respostas ou desempenhos poderiam constituir evidência da aprendizagem pretendida. Desta forma, objetivo, tarefa e avaliação deixaram progressivamente de ser entendidos como componentes independentes do planeamento. Se pretendia desenvolver determinada aprendizagem, a tarefa deveria criar oportunidades para a sua manifestação e a observação deveria permitir recolher informação que ajudasse a decidir se era necessário manter, modificar ou fazer progredir a situação de ensino.

A articulação curricular passou, assim, a ser entendida menos como uma correspondência formal entre os documentos orientadores e os documentos de planeamento e mais como um processo de interpretação pedagógica. As AE e o PASEO indicavam aprendizagens e competências a promover, mas cabia-me tomar decisões sobre a forma de as transformar em experiências adequadas às características da minha turma do 11.º ano. Essa mediação entre currículo, conteúdo, tarefa e resposta dos alunos tornou-se uma das dimensões mais exigentes do planeamento, porque obrigava a justificar não apenas o que fazia na aula, mas sobretudo por que razão o fazia e que indícios me permitiam perceber se a opção tomada estava a contribuir para a aprendizagem pretendida.

5.1.4. Diferenciação Pedagógica e Inclusão

A heterogeneidade identificada na turma residente colocou a diferenciação pedagógica entre as principais exigências do planeamento. Os resultados da AD e, posteriormente, a observação sistemática das aulas evidenciaram diferenças ao nível da competência motora, da aptidão física, da compreensão das tarefas, da autonomia e da confiança com que os alunos enfrentavam determinadas situações. Perante esta diversidade, tornou-se progressivamente evidente que propor a mesma tarefa, nas mesmas condições e com idêntico nível de exigência, não significava necessariamente proporcionar a todos oportunidades equivalentes de aprendizagem.

Esta constatação levou-me a questionar uma conceção inicialmente demasiado centrada na tarefa planeada para a turma enquanto conjunto. Nas primeiras fases do estágio, a diferenciação surgia sobretudo como resposta a dificuldades que se tornavam visíveis durante a aula: perante um aluno ou grupo que não conseguia realizar determinada tarefa, procurava simplificá-la ou fornecer apoio adicional. Embora esta resposta permitisse resolver algumas situações imediatas, fui percebendo que diferenciar não deveria constituir apenas uma reação posterior à dificuldade. O conhecimento progressivamente construído sobre a turma permitia antecipar algumas dessas diferenças e incorporá-las no próprio planeamento.

A diferenciação começou, assim, a traduzir-se na previsão de variantes de uma mesma tarefa, com diferentes níveis de complexidade, permitindo ajustar as condições de realização sem perder de vista o objetivo comum de aprendizagem. Em determinadas situações, recorri a progressões intermédias para os alunos que apresentavam maiores dificuldades; noutras, aumentei o grau de exigência para aqueles que demonstravam maior domínio, procurando evitar que permanecessem perante tarefas que já não representavam um desafio significativo. A intenção não consistia em construir percursos completamente distintos para cada aluno, mas em criar possibilidades de acesso diferenciadas a uma aprendizagem comum.

Esta preocupação tornou-se particularmente relevante nas matérias em que as diferenças de competência motora eram mais acentuadas. A alteração do espaço de realização, do número de participantes, das regras, da distância, da velocidade de execução ou da complexidade da tarefa permitia modificar o grau de dificuldade sem alterar necessariamente a aprendizagem central que se pretendia promover. A constituição dos grupos assumiu igualmente importância, sendo utilizada de forma variável em função dos objetivos: em algumas situações, a aproximação entre níveis de desempenho facilitava a adequação da dificuldade; noutras, grupos heterogéneos favoreciam a cooperação e a possibilidade de os alunos se apoiarem mutuamente.

A experiência mostrou-me, contudo, que nenhuma destas opções era adequada em todas as circunstâncias. A formação de grupos por nível, por

exemplo, podia facilitar a adaptação das tarefas, mas exigia atenção à forma como os alunos interpretavam essa organização e ao risco de cristalizar perceções de maior ou menor competência. Do mesmo modo, a constituição de grupos heterogéneos não assegurava, por si só, que todos participassem de forma equilibrada, uma vez que os alunos mais competentes podiam assumir maior protagonismo e reduzir involuntariamente as oportunidades de intervenção dos restantes. A diferenciação exigia, por isso, observar os efeitos produzidos pelas decisões tomadas e não apenas presumir que determinada forma de organização seria inclusiva.

Também a instrução e o acompanhamento necessitaram de ser diferenciados. Alguns alunos respondiam adequadamente à informação dirigida ao conjunto da turma, enquanto outros necessitavam de uma demonstração adicional, de uma indicação mais específica ou de feedback individual para compreenderem a tarefa e identificarem formas de melhorar a execução. Esta constatação reforçou a ideia de que diferenciar não significa apenas modificar exercícios. Pode implicar alterar a quantidade e a natureza da informação fornecida, o tempo concedido para aprender, o tipo de apoio disponibilizado ou o grau de autonomia atribuído ao aluno.

A inclusão assumiu igualmente relevância nas situações em que alguns alunos se encontravam temporariamente impossibilitados de realizar a componente prática da aula. Sempre que as circunstâncias o permitiam, procurei atribuir-lhes funções relacionadas com o trabalho desenvolvido pela turma, nomeadamente tarefas de arbitragem, cronometragem, organização do material ou registo de resultados. Como referido anteriormente, a intenção não consistia apenas em assegurar a sua presença ou ocupação durante a aula, mas em proporcionar formas de participação relacionadas com os conteúdos e com a dinâmica coletiva.

A experiência levou-me, porém, a reconhecer que atribuir uma função não garante, por si só, inclusão. Uma tarefa alternativa apenas adquire significado educativo quando permite ao aluno compreender o que está a acontecer, assumir responsabilidade e permanecer relacionado com as aprendizagens em desenvolvimento. Esta distinção obrigou-me a prestar maior atenção à qualidade

das funções atribuídas e à forma como os alunos nelas se envolviam. Manter um aluno ocupado e mantê-lo pedagogicamente integrado são objetivos diferentes.

Neste processo, a perspetiva de Perrenoud (2000), ao colocar a gestão da heterogeneidade entre as competências fundamentais do professor, ajudou-me a compreender a diferenciação não como uma redução das expectativas perante determinados alunos, mas como a procura de condições distintas que lhes permitissem progredir. Diferenciar não significava, portanto, exigir menos aos alunos que apresentavam maiores dificuldades, mas ajustar os percursos e os apoios necessários para que o desafio permanecesse simultaneamente acessível e promotor de aprendizagem.

Ao longo do estágio, esta preocupação alterou também a forma como passei a interpretar algumas dificuldades dos alunos. Perante uma execução inadequada ou uma participação reduzida, tornou-se necessário evitar uma leitura imediata centrada exclusivamente no aluno e questionar também as condições de ensino: “A tarefa era adequada ao seu nível de competência?”; “A instrução tinha sido suficientemente clara?”; “O tempo de prática era suficiente?”; “A organização proporcionava oportunidades reais de participação?”; “O grau de dificuldade permitia experimentar sucesso sem eliminar o desafio?”.

Estas questões deslocaram parte da análise daquilo que o aluno “não conseguia fazer”para aquilo que poderia ser modificado na intervenção para favorecer a sua aprendizagem.

Esta mudança de perspetiva revelou-se particularmente importante para a minha compreensão da inclusão. A diversidade deixou de ser entendida como uma dificuldade adicional a resolver depois de elaborado o planeamento e passou a constituir uma condição que deveria ser considerada desde o início. Planear para uma turma heterogénea implicava antecipar diferentes respostas possíveis, prever alternativas e, simultaneamente, aceitar que algumas necessidades apenas se tornariam visíveis durante a própria interação pedagógica.

A diferenciação pedagógica adquiriu, deste modo, um caráter simultaneamente antecipatório e regulador. Antecipatório, porque o conhecimento dos alunos permitia prever variantes, progressões, apoios e

formas distintas de organização; regulador, porque as respostas observadas durante a aula determinavam a necessidade de manter, simplificar, complexificar ou substituir as opções inicialmente previstas. Mais do que produzir planos diferentes para alunos diferentes, o desafio consistiu em construir um planeamento suficientemente estruturado para preservar os objetivos de aprendizagem e suficientemente flexível para responder à diversidade encontrada durante o ensino.

Esta experiência permitiu-me compreender, e aqui reside uma das aprendizagens mais relevantes deste processo, que a equidade no ensino não se traduz necessariamente em proporcionar exatamente as mesmas condições a todos os alunos. Perante pontos de partida, dificuldades e ritmos diferentes, uma intervenção pedagogicamente justa pode exigir tarefas, apoios, tempos ou níveis de desafio distintos, preservando simultaneamente expectativas de aprendizagem para todos. A diferenciação deixou, assim, de representar uma adaptação periférica do planeamento e passou a constituir um dos critérios através dos quais comecei a avaliar a qualidade das minhas próprias decisões pedagógicas.

5.1.5. O Modelo de Estrutura de Conhecimento e a Construção do Planeamento

O Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), desenvolvido por Vickers (1990), constituiu uma referência na construção das UD ao longo do EP. A sua utilização permitiu organizar o conhecimento das diferentes matérias, analisar as condições em que decorreria o ensino e estabelecer relações entre objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Mais do que uma estrutura destinada à elaboração formal de um documento, o MEC confrontou-me com a necessidade de justificar as decisões tomadas e de assegurar coerência entre as diferentes componentes do planeamento.

Nas primeiras experiências de construção das UD, a minha atenção incidia sobretudo na organização do conhecimento específico da matéria e na seleção dos conteúdos técnicos e táticos que considerava necessário ensinar. Esta tendência encontrava-se, em parte, relacionada com o meu percurso

anterior enquanto treinador, no qual o domínio do conteúdo e a organização das situações de treino assumiam uma importância significativa. Ao iniciar a intervenção em contexto escolar, trazia comigo esse conhecimento, mas a elaboração das UD tornou evidente que conhecer uma modalidade não determinava, por si só, o que deveria ser ensinado, em que sequência, com que profundidade ou através de que situações de aprendizagem.

A estrutura do MEC obrigava-me a considerar simultaneamente o conhecimento da matéria, as características dos alunos, as condições materiais e espaciais, o tempo disponível e os processos de avaliação. Esta articulação tornou-se particularmente relevante quando confrontei aquilo que conhecia sobre uma determinada modalidade com os resultados da AD e com aquilo que começava a observar na turma. As diferenças existentes nos níveis de desempenho mostravam que uma organização do conteúdo construída apenas a partir da lógica interna da modalidade poderia não corresponder às necessidades concretas da turma.

Neste sentido, os dados provenientes da AD e da observação das aulas passaram a influenciar a seleção e a hierarquização das aprendizagens. A extensão dos conteúdos possíveis e o número limitado de aulas obrigavam-me a estabelecer prioridades, reconhecendo que não seria pedagogicamente adequado procurar abordar todos os conteúdos com a mesma profundidade. Construir uma UD deixou, assim, de significar distribuir conteúdos por uma sucessão de aulas e passou a implicar decisões sobre aquilo que era prioritário ensinar àquela turma, naquele momento e nas condições efetivamente disponíveis. Esta foi uma das dimensões em que o MEC se revelou particularmente útil, ao tornar mais explícitas as razões subjacentes à seleção e sequenciação das aprendizagens.

Esta experiência tornou também mais evidente a diferença entre conhecer o conteúdo e saber transformá-lo em conteúdo ensinável. Shulman (1987) salienta que o conhecimento profissional do professor não se reduz ao domínio da matéria, envolvendo a capacidade de representar, organizar e adaptar o conteúdo em função dos alunos e das condições de aprendizagem. Esta perspetiva adquiriu um significado particular no meu

percurso. A experiência acumulada no treino constituía um recurso importante, mas o contexto escolar exigia que esse conhecimento fosse selecionado, reorganizado e pedagogicamente transformado para responder a uma turma heterogénea, a objetivos curriculares específicos e a tempos de aprendizagem necessariamente diferentes dos existentes no treino desportivo.

O MEC contribuiu igualmente para reforçar a relação entre objetivos, tarefas e avaliação. A definição dos objetivos e dos critérios de desempenho obrigava-me a questionar se as situações de aprendizagem propostas proporcionavam aos alunos oportunidades efetivas para desenvolver as competências pretendidas e, simultaneamente, se me permitiam recolher informação sobre a sua evolução. Esta relação nem sempre foi conseguida de forma imediata. Em algumas situações, a tarefa prevista parecia adequada ao conteúdo, mas a observação da aula mostrava que não produzia os comportamentos ou as oportunidades de aprendizagem antecipadas. Noutras, os critérios definidos revelavam-se demasiado abrangentes ou pouco ajustados ao nível efetivamente demonstrado pelos alunos.

Estas dificuldades fizeram com que a construção das UD deixasse progressivamente de ser encarada como um exercício realizado antes do início do ensino. A informação recolhida durante as aulas regressava ao planeamento e podia obrigar a alterar a sequência dos conteúdos, prolongar determinadas aprendizagens, introduzir progressões intermédias ou reconsiderar critérios inicialmente definidos. O MEC fornecia uma estrutura de referência para essas decisões, mas não eliminava a necessidade de reajustamento. Pelo contrário, a sua utilidade tornou-se mais evidente quando permitia preservar a coerência da UD apesar das alterações introduzidas.

Esta questão foi particularmente importante para modificar a minha conceção inicial de rigor no planeamento. Numa fase inicial do EP, grande parte da minha preocupação centrava-se na construção de documentos completos e suficientemente detalhados. A quantidade de informação presente nos planos transmitia-me segurança e era, em certa medida, interpretada como indicador da qualidade da preparação. A experiência mostrou-me que um documento muito detalhado poderia revelar-se pedagogicamente pouco eficaz se as

decisões nele inscritas não respondessem às características dos alunos ou permanecessem inalteradas perante evidências de que as aprendizagens não estavam a ocorrer como previsto.

O acompanhamento do PC e do PO, bem como a discussão dos planos com os colegas do NE, contribuíram para este processo. A análise conjunta das UD e das aulas obrigava-me frequentemente a explicar por que razão tinha selecionado determinado conteúdo, escolhido uma progressão ou organizado uma tarefa de determinada forma. Mais do que receber indicações sobre alterações a realizar, estes momentos confrontavam-me com uma questão que se tornou progressivamente central: consigo justificar pedagogicamente esta decisão?

Esta exigência de fundamentação alterou a forma como passei a utilizar os próprios instrumentos de planeamento. O rigor deixou de estar associado sobretudo à extensão ou ao detalhe dos documentos e passou a depender da coerência entre o diagnóstico realizado, as aprendizagens selecionadas, as tarefas propostas, os critérios de avaliação e as respostas observadas nos alunos. Uma alteração ao plano deixou, por isso, de ser interpretada necessariamente como sinal de que o planeamento tinha falhado; podia representar precisamente uma decisão mais rigorosa, quando sustentada em informação recolhida durante a intervenção.

No final deste processo, o principal contributo do MEC não residiu, para mim, na aprendizagem da sua estrutura formal, mas no tipo de raciocínio que a sua utilização exigiu. Analisar o contexto, selecionar e hierarquizar conteúdos, definir objetivos, antecipar dificuldades, organizar progressões, estabelecer critérios de avaliação e reconsiderar decisões perante a evolução dos alunos passaram a constituir dimensões interdependentes do planeamento. O modelo tornou-se útil não por fornecer respostas previamente definidas, mas por me obrigar a formular perguntas sobre as decisões que tomava.

A evolução ocorrida ao longo do EP pode, deste modo, ser sintetizada numa mudança de foco. Inicialmente, a preocupação encontrava-se muito centrada em construir corretamente os documentos de planeamento; progressivamente, passou a incidir sobre a capacidade de utilizar esses

documentos para pensar, fundamentar e regular o ensino. O planeamento deixou de representar apenas aquilo que antecedia a intervenção e passou a constituir um processo através do qual antecipava possibilidades, interpretava problemas e reconsiderava decisões à luz daquilo que os alunos efetivamente faziam e aprendiam. Foi nesta transformação, mais do que no domínio formal de qualquer instrumento, que reconheci uma das aprendizagens profissionais mais significativas desenvolvidas durante o estágio.

5.2. Modelos de Ensino e Estilos de Ensino

A seleção das formas de ensinar constituiu uma das dimensões da intervenção pedagógica que mais se foi modificando ao longo do EP. A experiência mostrou-me que decidir o que ensinar não poderia ser dissociado da decisão sobre como criar condições para que os alunos aprendessem. Os modelos e os estilos de ensino assumiram, neste sentido, particular relevância, ao influenciarem a organização das tarefas, o tipo de interação estabelecida, o grau de autonomia atribuído aos alunos e a natureza das aprendizagens promovidas.

Numa fase inicial, as minhas opções metodológicas foram marcadas por uma intervenção predominantemente diretiva. A necessidade de assegurar a organização da turma, estabelecer rotinas e comunicar de forma clara aquilo que pretendia que os alunos realizassem levava-me a assumir grande parte das decisões. Esta opção proporcionava-me segurança e permitia reduzir alguma da incerteza que caracterizava as primeiras experiências de ensino.

A evolução da prática mostrou-me, contudo, que a eficácia de uma abordagem não depende de esta ser mais ou menos diretiva, mas da sua adequação aos objetivos, aos conteúdos, aos alunos e ao momento da aprendizagem. Ao longo do estágio, deixei progressivamente de interpretar modelos e estilos como alternativas entre as quais deveria escolher uma opção preferencial, passando a entendê-los como recursos pedagógicos cuja utilização necessitava de ser intencionalmente justificada.

5.2.1. Modelos de Ensino: da Direção à Participação do Aluno

Nas primeiras fases do estágio, a minha intervenção aproximou-se predominantemente do Modelo de Instrução Direta. A necessidade de introduzir novos conteúdos, estabelecer rotinas, organizar uma turma heterogénea e assegurar que os alunos compreendiam aquilo que deveriam realizar levou-me a assumir um papel central na apresentação e demonstração das tarefas e na regulação da atividade. Segundo Rosenshine (1983), uma instrução estruturada pode favorecer a aquisição de novas competências, particularmente quando os alunos possuem reduzida experiência relativamente ao conteúdo a aprender.

Esta abordagem revelou-se útil em diferentes momentos do estágio. Quando era necessário apresentar uma habilidade nova, esclarecer critérios de realização, organizar rapidamente os alunos ou garantir condições de segurança, uma intervenção mais diretiva permitia tornar explícita a informação essencial e reduzir a ambiguidade da tarefa. A experiência levou-me, por isso, a evitar uma leitura simplista que associasse a centralidade do professor a uma prática necessariamente menos adequada. Em determinadas circunstâncias, assumir diretamente algumas decisões constituía a opção mais coerente com as necessidades da aprendizagem.

Contudo, a utilização predominante desta abordagem também revelou limitações. Uma intervenção excessivamente centrada na apresentação da informação e na reprodução das soluções fornecidas pelo professor podia restringir as oportunidades para os alunos interpretarem problemas, tomarem decisões e compreenderem as razões subjacentes às suas ações. Esta questão tornou-se particularmente evidente no ensino dos jogos desportivos coletivos, nos quais executar corretamente uma habilidade não significa necessariamente saber quando, onde e por que razão a utilizar.

A UD de Basquetebol proporcionou-me uma experiência relevante a este respeito. Numa das aulas, organizei a fase fundamental através de uma progressão de situações de 2x1 para 3x2 e, posteriormente, para situações de jogo. A superioridade numérica procurava reduzir a complexidade do contexto e criar condições para que os alunos identificassem linhas de passe, ocupassem melhor o espaço e tomassem decisões perante a ação dos colegas e

adversários. No Diário de Bordo registei que a situação de 3x2 favoreceu a leitura do jogo, a comunicação e a tomada de decisão em contexto de superioridade numérica. A análise posterior da aula levou-me, porém, a reconhecer uma limitação da minha intervenção. A simples utilização de situações de jogo não garantia que os alunos refletissem sobre aquilo que faziam. Durante o 3x3, poderia ter interrompido pontualmente a atividade e recorrido ao questionamento para explorar as decisões tomadas: onde se encontrava o espaço disponível, por que razão determinada linha de passe desaparecera ou que alternativa poderia ter sido utilizada. A tarefa continha um problema tático, mas eu nem sempre aproveitava esse problema para promover explicitamente a compreensão.

Esta reflexão aproximou a minha intervenção de princípios associados ao Teaching Games for Understanding (TGfU), proposto por Bunker e Thorpe (1982), no qual a compreensão do jogo e a tomada de decisão assumem particular relevância. Mais do que substituir o ensino técnico pelo jogo, comecei a reconhecer a necessidade de estabelecer uma relação mais estreita entre aquilo que os alunos executavam e aquilo que compreendiam sobre a situação em que essa execução adquiria significado.

A partir desta experiência, procurei recorrer com maior frequência a situações reduzidas e condicionadas, nas quais a alteração do espaço, do número de jogadores ou das regras permitia destacar determinados problemas do jogo. O questionamento passou também a assumir maior importância, sobretudo quando pretendia que os alunos identificassem possibilidades de ação em vez de receberem imediatamente a solução. Esta alteração não significou, contudo, abandonar a instrução direta. Quando uma dificuldade resultava de desconhecimento técnico, de uma incompreensão da tarefa ou da necessidade de fornecer informação clara e imediata, a intervenção direta continuava a revelar-se adequada.

Ao longo do EP, mobilizei igualmente estratégias de trabalho em grupo, entreajuda e responsabilidade partilhada. Considero, contudo, importante distinguir a utilização de determinados princípios da aplicação formal de um modelo de ensino. As experiências desenvolvidas aproximaram-se, em algumas

situações, de princípios da aprendizagem cooperativa, mas não permitem afirmar que este modelo tenha sido implementado integral e sistematicamente. Esta distinção parece-me importante, uma vez que utilizar grupos ou promover entreajuda não significa, por si só, desenvolver um modelo de aprendizagem cooperativa.

O estágio não se caracterizou, portanto, pela sucessiva implementação integral de diferentes modelos, mas pela utilização progressivamente mais consciente de princípios provenientes de distintas abordagens. A aprendizagem mais significativa não consistiu em substituir uma intervenção centrada no professor por outra centrada no aluno, como se representassem etapas de uma evolução linear. Consistiu em reconhecer que diferentes objetivos e momentos da aprendizagem podem exigir diferentes formas de intervenção.

Esta mudança alterou a pergunta que colocava perante a seleção de uma abordagem. Em vez de procurar identificar qual era o melhor modelo, comecei a questionar que tipo de aprendizagem pretendia promover e que condições metodológicas poderiam favorecê-la naquele contexto. Em determinados momentos, isso implicava explicar e demonstrar; noutros, criar um problema, observar as respostas dos alunos, questioná-los e permitir que explorassem soluções. A escolha metodológica passou, assim, a depender menos de uma preferência por determinado modelo e mais da relação entre objetivos, conteúdo, características dos alunos e informação recolhida durante a própria aprendizagem.

5.2.2. Estilos de Ensino e Distribuição das Decisões

Se os modelos de ensino me ajudaram a pensar a organização global do processo de ensino-aprendizagem, os estilos de ensino permitiram analisar de forma mais específica quem tomava as diferentes decisões durante a aula. O espectro proposto por Mosston e Ashworth (2008) apresenta diferentes possibilidades de distribuição dessas decisões entre professor e alunos, desde estilos em que o professor assume maior controlo até outros que atribuem ao aluno crescente responsabilidade no processo de aprendizagem.

Nas primeiras fases do EP, predominaram formas de intervenção mais diretivas. A necessidade de estabelecer rotinas, transmitir instruções claras e assegurar uma organização funcional da turma levava-me a centralizar grande parte das decisões. Em momentos de explicação, demonstração ou realização de tarefas previamente estruturadas, a minha intervenção aproximava-se dos estilos de comando e de tarefa. Esta opção permitia reduzir dúvidas, controlar mais facilmente a organização e estabelecer referências comuns para a realização das atividades.

O estilo de tarefa esteve particularmente presente na organização de circuitos e estações de trabalho. Depois de apresentados os exercícios, os critérios de realização e as formas de rotação, os alunos executavam as tarefas dentro de uma estrutura previamente definida, enquanto eu circulava pelos diferentes espaços, observava o desempenho e fornecia feedback. Esta organização permitia aumentar o tempo de prática e acompanhar mais individualmente algumas dificuldades, embora as principais decisões sobre conteúdos, sequência e organização continuassem sob a minha responsabilidade.

A heterogeneidade da turma colocou, contudo, a necessidade de distribuir algumas decisões de forma diferente. Na UD de Ginástica, a definição de uma sequência básica e de uma sequência avançada aproximou a intervenção dos princípios do estilo de inclusão. A existência de níveis distintos procurava permitir que os alunos realizassem tarefas ajustadas às suas possibilidades e progredissem a partir do nível de desempenho demonstrado.

Esta experiência mostrou-me que conceder opções aos alunos pode favorecer a adequação do desafio, mas levantou também uma questão importante: dar a escolher não significa automaticamente promover autonomia. Para que a escolha tivesse significado pedagógico, os alunos necessitavam de compreender os critérios associados a cada nível e avaliar, com alguma adequação, aquele que correspondia às suas possibilidades. Caso contrário, a decisão poderia resultar apenas da preferência pela tarefa mais fácil ou, inversamente, da escolha de um nível demasiado exigente.

O aumento da autonomia exigia, portanto, preparação. Antes de transferir determinadas decisões para os alunos, era necessário garantir que dispunham de informação, critérios e experiência suficientes para as assumir. Esta constatação levou-me a compreender que a autonomia não resulta simplesmente da diminuição da intervenção do professor. Em alguns momentos, ensinar os alunos a decidir exigia uma intervenção docente particularmente intencional.

Ao longo do estágio, procurei também recorrer ao questionamento e criar situações em que os alunos fossem chamados a identificar problemas e procurar respostas. Nos jogos desportivos coletivos, esta opção aproximou a intervenção de formas de descoberta guiada, sobretudo quando as perguntas eram utilizadas para orientar a atenção para determinados princípios do jogo sem fornecer imediatamente a solução. O valor desta estratégia dependia, contudo, da qualidade das questões colocadas. Perguntas demasiado gerais ou formuladas sem relação com o problema observado tinham reduzido efeito na aprendizagem.

Mais do que avançar de estilos diretivos para estilos supostamente superiores por concederem maior autonomia, fui percebendo que o espectro deveria ser entendido como um conjunto de possibilidades. Uma mesma aula podia exigir diferentes distribuições da tomada de decisão: uma demonstração mais diretiva no início de uma tarefa, prática autónoma posteriormente, questionamento perante um problema e nova intervenção do professor quando a dificuldade persistia.

A principal alteração na minha intervenção não consistiu, assim, em deixar de tomar decisões, mas em passar a questionar quais deveriam permanecer sob responsabilidade do professor e quais poderiam ser progressivamente transferidas para os alunos. Esta questão tornou-se particularmente relevante perante uma turma heterogénea, porque o grau de autonomia adequado não era necessariamente idêntico para todos os alunos nem em todos os conteúdos.

5.2.3. Articulação Metodológica e Intencionalidade Pedagógica

A experiência desenvolvida durante o EP mostrou-me que modelos e estilos de ensino não deveriam ser utilizados como categorias isoladas nem selecionados por preferência pessoal. A sua pertinência dependia da coerência estabelecida entre os objetivos da aprendizagem, a natureza do conteúdo, as características dos alunos, o momento da aprendizagem e as condições concretas em que decorria a aula.

Esta compreensão levou-me a abandonar progressivamente uma oposição que inicialmente tendia a estabelecer entre formas de ensino mais diretivas e abordagens mais centradas no aluno. Uma intervenção diretiva não é necessariamente sinónimo de passividade, do mesmo modo que uma tarefa aberta não garante autonomia, compreensão ou aprendizagem. O valor pedagógico de qualquer opção depende daquilo que pretende promover e dos efeitos que efetivamente produz nos alunos.

A experiência no Basquetebol foi particularmente esclarecedora. As situações de superioridade numérica aproximavam a tarefa de uma lógica de compreensão do jogo, mas a ausência de questionamento em determinados momentos limitou a exploração cognitiva do problema. Inversamente, uma intervenção direta poderia revelar-se necessária quando os alunos não possuíam informação suficiente para encontrar uma solução ou quando uma dificuldade técnica impedia a continuidade da ação. O que determinava a pertinência da intervenção não era, portanto, a sua classificação como mais ou menos centrada no professor, mas a sua adequação ao problema de aprendizagem identificado.

Também a experiência da Ginástica mostrou que disponibilizar diferentes níveis de dificuldade não era suficiente para assegurar diferenciação e autonomia. Era necessário estabelecer critérios que permitissem aos alunos compreender as opções existentes e ajudá-los a tomar decisões adequadas sobre a sua progressão. A autonomia começou, assim, a ser entendida menos como liberdade para escolher e mais como capacidade progressiva para tomar decisões informadas sobre a própria aprendizagem.

Esta perspetiva teve igualmente implicações na forma como passei a interpretar o meu papel enquanto professor. Nas primeiras aulas, a sensação de controlo encontrava-se frequentemente associada à quantidade de decisões que permaneciam sob a minha responsabilidade. À medida que fui conhecendo melhor a turma e estabelecendo rotinas mais consistentes, comecei a reconhecer que uma aula organizada não exigia necessariamente que todas as decisões fossem tomadas pelo professor. Em determinadas situações, permitir aos alunos assumir responsabilidades, escolher níveis de dificuldade, procurar soluções ou avaliar aspetos da própria execução podia constituir uma forma mais adequada de promover a aprendizagem.

Contudo, esta transferência de responsabilidade necessitava de ser gradual e acompanhada. A autonomia não deveria resultar da retirada do professor, mas da criação de condições para que os alunos pudessem assumir decisões que anteriormente não estavam preparados para tomar. Esta constatação ajudou-me a ultrapassar uma conceção algo simplista segundo a qual promover autonomia significaria apenas intervir menos.

A articulação entre diferentes opções metodológicas passou, deste modo, a constituir uma competência de decisão. Perante cada situação, tornou-se necessário questionar: “Que aprendizagem pretendo promover?”; “Que dificuldades apresentam estes alunos?”; “Que decisões necessito de assumir?”; “Quais podem ser transferidas para os alunos?”; “A tarefa está a produzir as respostas que antecipei?”; “Devo manter, modificar ou substituir a abordagem?”.

Estas questões permitiram-me compreender que a coerência metodológica não significa utilizar sempre o mesmo modelo ou estilo de ensino. Pelo contrário, pode exigir a combinação de diferentes formas de intervenção dentro da mesma UD ou da mesma aula, desde que cada alteração responda a uma finalidade pedagógica identificável. A consistência encontra-se, portanto, menos na permanência da estratégia e mais na permanência da intencionalidade que orienta a decisão.

No final do EP, não considero ter encontrado um modelo ou estilo de ensino que responda de forma universal às exigências da EF. A aprendizagem profissional mais relevante consistiu antes em desenvolver maior capacidade

para interpretar as situações e selecionar formas de intervenção em função dos problemas concretos da aprendizagem. O professor pode explicar, demonstrar, questionar, organizar, observar, permitir escolhas ou devolver decisões aos alunos; aquilo que confere coerência a estas ações é a possibilidade de justificar por que razão determinada intervenção é necessária naquele momento e de que modo contribui para aquilo que se pretende que os alunos aprendam.

5.3. Controlo e Gestão da Turma

A gestão da turma constituiu uma das dimensões que maior preocupação me suscitou no início do EP. As características específicas das aulas de EF, realizadas em espaços amplos, com os alunos frequentemente em movimento e com diferentes formas de organização, exigiam uma atenção simultânea à segurança, à comunicação, ao tempo, às tarefas e aos comportamentos. Segundo Siedentop (1991), uma gestão eficaz da aula contribui para reduzir comportamentos disruptivos e aumentar o tempo disponível para a aprendizagem. Nas primeiras experiências, contudo, a minha preocupação incidia sobretudo na capacidade de manter o controlo da turma e de afirmar uma autoridade que me permitisse conduzir a aula de acordo com o planeado.

A experiência acumulada enquanto treinador proporcionava-me alguma segurança na comunicação e na organização de grupos, mas o contexto escolar colocou-me perante exigências diferentes. Ao contrário de um contexto desportivo em que existe, geralmente, uma adesão voluntária à prática e objetivos relativamente partilhados, a turma reunia alunos com diferentes níveis de competência, interesse e envolvimento na disciplina. Esta diferença obrigou-me a reconhecer que algumas formas de intervenção que utilizava no treino não poderiam ser simplesmente transferidas para a escola. Gerir a turma exigia conhecer os alunos, interpretar os seus comportamentos e construir progressivamente formas de atuação adequadas à especificidade daquele contexto.

Esta dificuldade tornou-se particularmente evidente perante o comportamento de um aluno da turma que, em diferentes momentos, demonstrava reduzido envolvimento nas tarefas e adotava atitudes que

interferiam na participação dos colegas. Numa fase inicial, procurava responder a cada ocorrência no momento em que surgia, chamando a atenção do aluno e retomando rapidamente a aula para evitar que a situação condicionasse o funcionamento do restante grupo. Esta intervenção permitia interromper temporariamente o comportamento, mas não evitava que situações semelhantes voltassem a ocorrer.

A reincidência levou-me a questionar a eficácia desta forma de atuação. Ao interpretar cada comportamento como um episódio isolado, a minha intervenção permanecia essencialmente reativa: esperava que o problema surgisse para depois procurar resolvê-lo. Nas reflexões realizadas no contexto escolar foi reforçada "a necessidade de registo sistemático do comportamento e da intervenção escalonada quando as atitudes reincidem" (Diário de Bordo, novembro de 2025).

O registo das ocorrências introduziu uma alteração importante na forma como passei a analisar a situação. Em vez de depender exclusivamente da memória ou da perceção construída no momento em que o comportamento ocorria, comecei a dispor de informação que permitia identificar a sua frequência e reincidência e fundamentar as decisões seguintes. Simultaneamente, uma intervenção progressiva e coerente evitava que a resposta dependesse apenas da interpretação imediata da gravidade de cada episódio. A gestão do comportamento começou, deste modo, a adquirir maior continuidade.

Este processo colocou-me perante um equilíbrio que nem sempre foi fácil de encontrar: intervir com firmeza sem transformar a relação pedagógica numa sucessão de confrontos. Uma resposta exclusivamente punitiva podia interromper momentaneamente um comportamento, mas corria o risco de acentuar o afastamento de um aluno que já revelava reduzido envolvimento nas atividades. Por outro lado, relativizar sucessivamente atitudes que interferiam com a aula poderia transmitir inconsistência, afetar os restantes alunos e comprometer as condições necessárias à aprendizagem.

A dificuldade deixou, portanto, de consistir apenas em decidir se deveria ou não intervir. Tornou-se necessário ponderar quando intervir, de que forma, com que intensidade e com que finalidade. Nem todas as situações justificavam

interromper a aula; outras exigiam uma resposta imediata, sobretudo quando estavam em causa a segurança, o respeito pelos colegas ou o funcionamento da tarefa. Em determinadas circunstâncias, uma indicação breve era suficiente; noutras, a repetição do comportamento exigia uma intervenção posterior mais individualizada. Esta diferenciação ajudou-me a perceber que consistência não significa reagir sempre da mesma forma, mas manter critérios compreensíveis e coerentes perante situações distintas.

Ao longo do EP, fui também reconhecendo que a gestão da turma não começa quando surge um comportamento inadequado. A clareza das expectativas, a organização do espaço, a constituição dos grupos, a disponibilidade do material, a duração das explicações, as transições entre tarefas e os períodos de espera influenciavam diretamente o funcionamento da aula. Emmer e Evertson (2017) salientam precisamente a importância da prevenção na construção de ambientes de aprendizagem estruturados e previsíveis. Esta perspetiva levou-me a deslocar progressivamente a atenção da correção do comportamento para a organização das condições que poderiam favorecer comportamentos adequados.

Esta mudança teve uma consequência particularmente importante na análise da minha própria intervenção. Perante momentos de dispersão ou conversas paralelas, tornou-se necessário evitar atribuir imediatamente o problema à falta de interesse ou disciplina dos alunos. Passei também a questionar a aula que tinha organizado: “A explicação estava a prolongar-se demasiado?”; “Os alunos compreendiam o que deveriam fazer?”; “Existiam tempos de espera excessivos?”; “A tarefa apresentava um desafio adequado?”; “Os grupos estavam organizados de forma funcional?”; “Todos tinham oportunidades efetivas de participação?”. Estas questões não retiravam aos alunos a responsabilidade pelos seus comportamentos, mas obrigavam-me a reconhecer que a gestão da turma era igualmente uma responsabilidade pedagógica do professor. Em algumas situações, alterar a organização de uma tarefa, reduzir o número de alunos em espera ou tornar a instrução mais objetiva produzia efeitos mais consistentes do que repetir chamadas de atenção. A

prevenção deixou, assim, de ser entendida apenas como estabelecimento prévio de regras e passou a incluir a própria qualidade da organização pedagógica.

A relação estabelecida com os alunos assumiu igualmente um papel importante neste processo. No início do estágio, associava parcialmente a autoridade à necessidade de demonstrar controlo e receava que uma relação de maior proximidade pudesse ser interpretada como diminuição da exigência. A experiência mostrou-me que esta oposição era demasiado simplista. A proximidade não eliminava a necessidade de estabelecer limites e a firmeza não exigia distanciamento relacional. Pelo contrário, o conhecimento progressivo dos alunos permitia-me interpretar melhor determinadas situações e adequar a forma de intervir, mantendo expectativas claras relativamente ao comportamento e à participação.

A autoridade pedagógica começou, por isso, a assumir para mim um significado diferente. Em vez de depender essencialmente da capacidade de impor decisões, passou a relacionar-se com a coerência das intervenções, a clareza das expectativas, o conhecimento dos alunos e a previsibilidade dos critérios utilizados. Os alunos necessitavam de reconhecer que determinados comportamentos tinham consequências, mas também que as decisões tomadas pelo professor não resultavam de arbitrariedade ou da disposição momentânea perante uma ocorrência.

Esta transformação relacionou-se igualmente com a autonomia progressivamente concedida à turma. À medida que as regras e formas de funcionamento se tornaram mais conhecidas e os alunos demonstraram maior capacidade para organizar a própria participação, deixou de ser necessário centralizar todas as decisões. A gestão eficaz da turma começou a revelar-se não pela quantidade de intervenções que realizava, mas também pela capacidade de criar condições para que os alunos soubessem o que fazer, como se organizar e que responsabilidades deveriam assumir.

Neste sentido, a experiência do estágio alterou progressivamente a minha compreensão do próprio conceito de controlo. Nas primeiras aulas, sentir que controlava a turma estava fortemente associado à possibilidade de dirigir aquilo que acontecia e responder rapidamente aos comportamentos que perturbavam

a aula. Com o decorrer do EP, passei a reconhecer que uma turma bem gerida não é necessariamente aquela em que o professor intervém constantemente, mas aquela em que existem condições organizacionais, relacionais e pedagógicas que permitem aos alunos participar e aprender com níveis crescentes de responsabilidade.

A gestão da turma passou, assim, a ser entendida como uma dimensão indissociável do próprio ensino. Organizar os espaços, reduzir tempos de espera, comunicar expectativas, estabelecer limites, construir relações, acompanhar os comportamentos e ajustar as tarefas não constituíam ações periféricas à aprendizagem; eram condições que a tornavam possível. A principal mudança na minha intervenção consistiu, por isso, em passar de uma preocupação predominantemente centrada em reagir ao comportamento para uma gestão mais orientada para antecipar, organizar, interpretar e regular as condições em que esse comportamento e a aprendizagem ocorriam.

5.4. Rotinas Funcionais Positivas nas Aulas de Educação Física

A consolidação de rotinas constituiu uma dimensão importante na organização das aulas ao longo do EP. Numa fase inicial, a minha atenção incidia sobretudo nas tarefas de aprendizagem e nos conteúdos a desenvolver, atribuindo menor importância aos procedimentos organizativos que se repetiam de aula para aula. A experiência mostrou-me, contudo, que a qualidade da intervenção não dependia apenas da pertinência das tarefas propostas. O tempo utilizado na organização, na transmissão de informação, na preparação do material e nas transições condicionava diretamente o tempo disponível para a prática e, consequentemente, as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Como refere Siedentop (1991), a existência de procedimentos claros e consistentes contribui para aumentar o tempo disponível para a aprendizagem.

As rotinas começaram, deste modo, a assumir uma função que ultrapassava a simples organização logística. A repetição de determinados procedimentos permitia reduzir a necessidade de fornecer constantemente as mesmas indicações e tornava o funcionamento da aula mais previsível para os alunos. À medida que estes compreendiam melhor o que era esperado em

diferentes momentos da sessão, diminuía a necessidade de intervenção organizativa do professor e criavam-se condições para uma participação progressivamente mais autónoma.

Uma das rotinas que procurei estabelecer foi a conversa inicial com a turma. Este momento permitia apresentar os objetivos da aula, enquadrar os conteúdos e clarificar a organização das primeiras tarefas. Nas fases iniciais do estágio, tendia a concentrar demasiada informação neste momento. Procurava antecipar dúvidas e explicar detalhadamente aquilo que iria acontecer, partindo do pressuposto de que uma explicação mais completa facilitaria o desenvolvimento posterior da sessão.

A prática mostrou-me que esta intenção podia produzir o efeito contrário. Quanto maior era a quantidade de informação transmitida antes de os alunos iniciarem a atividade, mais prolongado se tornava o período de inatividade e mais difícil era assegurar que toda a informação permanecia significativa quando posteriormente se tornava necessária. A funcionalidade da rotina inicial passou, por isso, a depender não da quantidade de informação fornecida, mas da capacidade de selecionar aquilo que os alunos necessitavam de saber naquele momento para poderem iniciar a atividade em condições adequadas.

Comecei, assim, a reservar determinadas indicações para momentos posteriores, fornecendo-as quando a progressão da tarefa ou uma dificuldade observada as tornava relevantes. Esta alteração permitiu tornar a comunicação inicial mais objetiva e iniciar mais rapidamente a prática. Simultaneamente, a repetição deste momento ajudou a estabelecer uma transição reconhecível entre a chegada dos alunos e o início efetivo do trabalho, favorecendo a concentração da turma. A conversa inicial deixou, portanto, de funcionar como uma apresentação antecipada de toda a aula e passou a constituir um momento breve de orientação para a ação.

A organização, distribuição e recolha do material constituiu outra dimensão em que a consolidação de procedimentos se revelou relevante. Inicialmente, a preocupação em assegurar que todo o material se encontrava corretamente colocado e disponível levava-me a centralizar grande parte destas tarefas. Esta opção proporcionava-me maior sensação de controlo, mas

implicava também que os alunos permanecessem dependentes da minha intervenção para iniciar ou reorganizar determinadas atividades.

Com o decorrer do ano, tornou-se possível atribuir-lhes progressivamente maior responsabilidade nestes procedimentos. A familiaridade com as formas de funcionamento permitia que participassem na preparação e recolha do material com menor necessidade de supervisão direta. Esta evolução tornou-se particularmente evidente nas últimas UD, nas quais estes momentos decorriam com maior autonomia e fluidez, reduzindo o tempo dedicado à organização e facilitando o início das tarefas.

Esta alteração levou-me a reconhecer uma relação que inicialmente não valorizava suficientemente: uma rotina organizativa pode constituir simultaneamente uma oportunidade de construção de autonomia. Ao deixar de assumir pessoalmente decisões e tarefas que os alunos já estavam preparados para realizar, não estava apenas a libertar tempo para a aprendizagem motora; estava também a transferir responsabilidades relacionadas com o funcionamento coletivo da aula.

Esta transferência, contudo, necessitava de ser gradual. A autonomia não poderia ser simplesmente exigida antes de os procedimentos serem conhecidos e compreendidos. Nas primeiras aulas, uma intervenção mais próxima era necessária para estabelecer formas de funcionamento; posteriormente, à medida que estas se consolidavam, a minha presença podia diminuir. Esta evolução reforçou uma ideia já identificada na gestão da turma: uma intervenção docente eficaz nem sempre se traduz numa maior presença do professor em todas as decisões, podendo revelar-se precisamente na capacidade de tornar desnecessárias algumas dessas intervenções.

As transições entre tarefas adquiriram igualmente importância nesta lógica, ainda que nem sempre fossem entendidas inicialmente como parte do processo de ensino. Alterar a organização dos alunos, preparar um novo espaço ou passar de uma situação de aprendizagem para outra podia consumir uma parte significativa do tempo da aula quando os procedimentos não eram suficientemente claros. A experiência levou-me, por isso, a prestar maior atenção à relação entre a organização prevista no plano e aquilo que essa

organização exigia na prática. Uma tarefa pedagogicamente pertinente podia perder parte do seu valor se implicasse períodos prolongados de reorganização ou deixasse vários alunos à espera.

Esta preocupação relacionou-se diretamente com aquilo que já havia identificado na gestão da turma. Os períodos de espera não representavam apenas perda de tempo de prática; podiam igualmente favorecer conversas paralelas e dispersão. Reduzir transições desnecessárias, preparar antecipadamente o material e tornar mais claras as formas de organização passaram, deste modo, a constituir medidas simultaneamente organizativas, pedagógicas e preventivas.

O momento final da aula constituiu outra rotina relevante na minha intervenção. A reunião da turma permitia recuperar os conteúdos abordados, esclarecer dificuldades e recolher algumas perceções dos alunos sobre o trabalho realizado. Este momento tinha também potencial para me fornecer informação útil para a preparação das aulas seguintes, estabelecendo uma ligação entre a intervenção realizada e o processo posterior de reflexão e planeamento.

Contudo, esta foi também uma das rotinas em que identifiquei maiores dificuldades. Em algumas aulas, a intenção de prolongar o tempo de prática durante a fase fundamental fazia com que o momento final fosse reduzido ou adquirisse um caráter predominantemente informativo. A preocupação em proporcionar “mais alguns minutos”de atividade podia, paradoxalmente, retirar espaço à sistematização daquilo que tinha sido aprendido. Esta dificuldade obrigou-me a reconhecer que maximizar o tempo de prática não significa necessariamente utilizar todo o tempo disponível na realização motora das tarefas.

Preservar alguns minutos para questionar os alunos, recuperar critérios trabalhados ou identificar dificuldades podia contribuir para atribuir significado à experiência realizada e fornecer informação para decisões posteriores. A gestão do tempo começou, assim, a ser pensada não apenas em termos quantitativos, quanto tempo os alunos permaneciam em atividade, mas também em função da qualidade pedagógica dos diferentes momentos da aula.

A experiência mostrou-me igualmente que a existência de uma rotina não garante a sua funcionalidade. Um procedimento pode repetir-se em todas as aulas e, ainda assim, consumir demasiado tempo, produzir reduzido envolvimento ou deixar de responder às necessidades da turma. A estabilidade das rotinas não deveria, por isso, impedir a sua revisão. Tal como acontecia com o planeamento, também os procedimentos organizativos necessitavam de ser observados e reajustados em função dos efeitos que produziam.

Neste sentido, uma rotina tornou-se funcional quando permitia aos alunos antecipar o que deveriam fazer, reduzir tempos de espera, assumir responsabilidades e concentrar maior atenção na aprendizagem. A previsibilidade não tinha como finalidade tornar a aula rígida, mas libertar professor e alunos de decisões organizativas repetitivas, permitindo concentrar a intervenção naquilo que exigia efetivamente atenção pedagógica.

No final do EP, passei, assim, a atribuir às rotinas um significado diferente daquele que lhes atribuía inicialmente. Deixaram de representar apenas procedimentos destinados a facilitar a organização e passaram a ser entendidas como parte integrante da própria ação pedagógica. A conversa inicial, a gestão do material, as transições e o momento final influenciavam o tempo disponível, o comportamento, a autonomia e as possibilidades de acompanhamento dos alunos. Quanto mais previsível se tornava aquilo que podia ser rotinizado, maior disponibilidade adquiria para observar aquilo que não podia ser antecipado: as respostas dos alunos, as dificuldades emergentes e as necessidades de reajustamento da intervenção.

5.5. Instrução e Feedback

A instrução e o feedback constituíram dimensões centrais da minha intervenção pedagógica ao longo do EP. Embora possuam funções específicas, ambas se encontram estreitamente relacionadas com a capacidade do professor para comunicar, observar e interpretar as respostas dos alunos, selecionando informação que os ajude a compreender as tarefas e a progredir na aprendizagem. Neste sentido, a eficácia da intervenção não depende apenas

daquilo que o professor comunica, mas também da forma como essa informação é recebida, interpretada e utilizada pelos alunos.

Nas primeiras aulas, a preocupação em assegurar que todos compreendiam aquilo que deveriam realizar levava-me a assumir uma intervenção verbal bastante presente. Procurava antecipar dificuldades, explicar detalhadamente as tarefas e corrigir rapidamente os erros observados. Esta forma de atuação transmitia-me alguma segurança, mas a observação das aulas e a reflexão posterior mostraram que fornecer mais informação não significava necessariamente criar melhores condições para aprender. A quantidade, o momento e a pertinência da informação tornaram-se, por isso, questões progressivamente mais relevantes na minha intervenção.

A evolução ocorrida nesta dimensão não consistiu simplesmente em reduzir o tempo de instrução ou aumentar a frequência do feedback. O desafio passou a residir na capacidade de selecionar a informação necessária, comunicá-la de forma compreensível, observar a resposta produzida e decidir sobre a intervenção seguinte. Instrução e feedback começaram, deste modo, a ser entendidos como componentes de um processo interativo de regulação do ensino e da aprendizagem.

5.5.1. Instrução: da Quantidade à Qualidade da Informação

A instrução constituiu uma das dimensões da intervenção pedagógica em que mais cedo reconheci necessidade de evolução. Em EF, a natureza predominantemente prática das aprendizagens exige que os alunos compreendam o que devem fazer, como o devem realizar e qual a finalidade da tarefa, sem que o tempo dedicado à transmissão de informação comprometa excessivamente as oportunidades de prática. Rink (2014) destaca a clareza, a precisão e a adequação da informação às características dos alunos como elementos fundamentais de uma instrução eficaz.

Nas primeiras aulas, a minha preocupação em assegurar a compreensão levava-me frequentemente a fornecer explicações detalhadas. Procurava antecipar possíveis dúvidas, apresentar vários critérios de execução e esclarecer previamente os aspetos organizativos da tarefa. Subjacente a esta forma de

atuação encontrava-se uma conceção que fui progressivamente questionando: quanto mais completa fosse a explicação, maior seria a probabilidade de os alunos compreenderem e realizarem corretamente aquilo que lhes era solicitado.

A análise posterior das aulas começou, contudo, a evidenciar algumas limitações desta opção. Num dos registos do Diário de Bordo, reconheci que “em alguns momentos, as explicações poderiam ter sido mais objetivas e concisas, de forma a rentabilizar o tempo de prática e favorecer uma comunicação mais clara”(Diário de Bordo, 30 de setembro de 2025). Este registo tornou explícita uma dificuldade que nem sempre conseguia reconhecer durante a própria aula: explicar mais não significava necessariamente explicar melhor.

A questão não se encontrava apenas na duração da instrução, mas na capacidade de selecionar a informação verdadeiramente necessária. Ao apresentar vários critérios simultaneamente antes de os alunos iniciarem a tarefa, corria o risco de dispersar a sua atenção e reduzir o tempo de prática sem assegurar que os elementos transmitidos eram compreendidos ou retidos. A procura de maior clareza passou, assim, a implicar uma seleção mais criteriosa da informação.

Progressivamente, comecei a distinguir aquilo que os alunos necessitavam de saber antes da primeira tentativa da informação que poderia ser introduzida posteriormente. O objetivo da tarefa, a sua organização, os critérios fundamentais de realização e, quando necessário, os aspetos relacionados com a segurança deveriam ser suficientemente claros para permitir o início da atividade. Outros elementos poderiam ser acrescentados durante a prática, quando a observação das respostas dos alunos demonstrasse a sua pertinência.

Esta alteração modificou igualmente a forma como comecei a entender o próprio momento de instrução. A comunicação inicial deixou de ser concebida como a ocasião em que deveria transmitir toda a informação necessária para a realização da tarefa. As primeiras execuções começaram a fornecer dados sobre aquilo que os alunos tinham efetivamente compreendido e sobre as dificuldades que não tinham sido antecipadas. A instrução adquiria, assim, um caráter mais distribuído: uma informação inicial permitia começar; a observação da prática

determinava aquilo que necessitava de ser esclarecido, reforçado ou reformulado.

Esta mudança exigiu também maior confiança na capacidade de observar e decidir durante a aula. Em vez de tentar eliminar antecipadamente todas as possibilidades de erro através da explicação, comecei a aceitar que algumas necessidades de informação deveriam emergir da própria atividade. Quando uma dificuldade era comum a vários alunos, poderia justificar-se uma intervenção dirigida à turma; perante problemas específicos, tornava-se mais adequado intervir individualmente ou junto de um pequeno grupo.

A aprendizagem realizada nesta dimensão não se traduziu, portanto, numa regra segundo a qual a instrução deveria ser sempre breve. Uma explicação demasiado curta pode ser tão insuficiente quanto uma intervenção excessivamente prolongada. O critério passou a residir na qualidade e pertinência da informação: comunicar aquilo que os alunos necessitavam para compreender e realizar a tarefa, evitando transformar a explicação num fim em si mesma.

5.5.2. Estratégias de Instrução e Verificação da Compreensão

A procura de uma instrução mais eficaz levou-me igualmente a diversificar as estratégias utilizadas na apresentação e acompanhamento das tarefas. A informação verbal continuou a assumir um papel importante, mas passou a ser articulada, em função das necessidades, com a demonstração, a utilização de palavras-chave e o questionamento. Rink (2014) salienta precisamente que a apresentação eficaz das tarefas não depende exclusivamente da explicação verbal, podendo recorrer a diferentes formas de comunicação que ajudem o aluno a construir uma representação clara daquilo que se pretende realizar.

A demonstração revelou-se particularmente relevante nas aprendizagens em que a organização espacial ou temporal do movimento era difícil de transmitir apenas através da palavra. A possibilidade de observar uma execução proporcionava aos alunos uma referência visual para a ação. Contudo, a experiência mostrou-me que demonstrar não significava apenas mostrar. Se não orientasse previamente a atenção para os aspetos relevantes, os alunos

poderiam observar elementos distintos daqueles que pretendia destacar. A demonstração tornou-se, por isso, mais eficaz quando acompanhada por um número reduzido de critérios ou palavras-chave que direcionavam a observação.

A utilização de palavras-chave respondeu igualmente à necessidade, identificada nos registos reflexivos, de tornar a comunicação mais curta e significativa. Depois de os critérios fundamentais terem sido apresentados, uma indicação breve podia recuperar informação previamente trabalhada sem interromper prolongadamente a atividade. Este recurso permitia manter maior continuidade na prática e dirigir a atenção do aluno para um aspeto específico da execução.

O questionamento assumiu uma função diferente. Em vez de fornecer imediatamente uma resposta, permitia conhecer aquilo que os alunos estavam a interpretar e, em determinadas situações, conduzi-los à identificação de possibilidades de ação. Esta estratégia revelou-se particularmente relevante nos jogos desportivos coletivos, em articulação com as situações analisadas anteriormente no âmbito do Basquetebol. Contudo, a experiência mostrou-me também que perguntar não é sinónimo de promover reflexão. A eficácia do questionamento dependia da clareza da questão, da sua relação com o problema observado e do conhecimento que os alunos possuíam para poderem construir uma resposta.

A utilização destas diferentes estratégias conduziu-me a uma questão que inicialmente não valorizava suficientemente: como verificar se os alunos tinham efetivamente compreendido a instrução? Perguntar simplesmente "perceberam?" revelava-se insuficiente. Uma resposta afirmativa da turma não garantia que todos soubessem o que fazer, nem permitia identificar interpretações incorretas.

Neste sentido, a própria execução passou a constituir uma importante fonte de informação. A forma como os alunos iniciavam a tarefa permitia verificar se tinham compreendido a organização, o objetivo e os critérios fundamentais apresentados. Quando vários alunos realizavam uma ação diferente da pretendida, tornou-se necessário evitar atribuir automaticamente essa situação à falta de atenção ou à incapacidade de execução. A dificuldade podia encontrar-

se também na própria instrução: uma explicação pouco clara, informação excessiva, uma demonstração insuficientemente orientada ou critérios que não tinham sido compreendidos.

Esta alteração na forma de interpretar as respostas dos alunos teve particular importância no meu desenvolvimento. A instrução deixou de ser avaliada exclusivamente a partir daquilo que eu considerava ter comunicado com clareza e passou a ser analisada também através daquilo que os alunos demonstravam ter compreendido**.** A ação dos alunos transformava-se, assim, numa forma de feedback sobre a minha própria comunicação.

A instrução começou, deste modo, a assumir uma natureza circular. A informação fornecida orientava a primeira ação; a resposta dos alunos permitia avaliar a sua compreensão; e essa observação determinava a necessidade de manter, reformular ou complementar a intervenção. Esta lógica estabeleceu uma ligação direta entre instrução e feedback, uma vez que a comunicação deixou de ser entendida como um processo exclusivamente dirigido do professor para o aluno.

5.5.3. O Feedback como Processo de Regulação da Aprendizagem

O feedback constituiu uma das ferramentas pedagógicas mais presentes na minha intervenção, permitindo fornecer aos alunos informação sobre o seu desempenho e orientar as tentativas seguintes. Rosado e Mesquita (2011) atribuem ao feedback pedagógico uma função relevante na regulação do processo de ensino-aprendizagem, salientando que a intervenção do professor deve considerar não apenas a informação transmitida, mas também a resposta subsequente do aluno.

Esta perspetiva encontra igualmente suporte em Hattie e Timperley (2007), que conceptualizam o feedback como informação destinada a reduzir a discrepância entre o nível atual de desempenho e os objetivos de aprendizagem. Nesta lógica, a sua eficácia relaciona-se com três questões fundamentais: para onde se pretende avançar, como está a decorrer a aprendizagem e qual deverá ser o passo seguinte. O feedback ultrapassa, portanto, a simples identificação

do erro, devendo fornecer informação que ajude o aluno a orientar a ação posterior.

Numa fase inicial do EP, tendia a associar a qualidade do feedback sobretudo à capacidade de identificar rapidamente um erro e indicar a respetiva correção. A preocupação em acompanhar toda a turma levava-me frequentemente a circular pelo espaço e a fornecer várias intervenções sucessivas. Depois de corrigir um aluno, deslocava-me para outra situação e nem sempre regressava para observar a tentativa seguinte. Deste modo, a informação tinha sido fornecida, mas não possuía evidência suficiente sobre o efeito que produzira**.**

Esta constatação alterou progressivamente a forma como passei a acompanhar os alunos. A tentativa realizada após o feedback começou a assumir particular importância, uma vez que permitia perceber se a informação tinha sido compreendida e se estava a orientar a execução na direção pretendida. Quando se verificava uma alteração adequada, poderia reforçar esse comportamento ou avançar para outro aspeto; quando a dificuldade permanecia, tornava-se necessário reconsiderar a intervenção.

Esta segunda situação revelou-se particularmente importante para a minha aprendizagem enquanto professor. Se o desempenho permanecia inalterado depois do feedback, a explicação não deveria ser procurada exclusivamente no aluno. Tornava-se necessário questionar igualmente a minha intervenção: “A informação foi suficientemente específica?”; “O aluno compreendeu aquilo que deveria alterar?”; “Forneci demasiados critérios em simultâneo?”; “O momento da intervenção foi adequado?”; “Seria preferível demonstrar?”; “A própria tarefa estaria a dificultar a execução pretendida?”.

Esta mudança representou uma alteração significativa na forma como passei a interpretar o erro. A resposta do aluno deixou de constituir apenas informação sobre a sua aprendizagem e passou também a fornecer informação sobre a qualidade da intervenção docente. O feedback adquiria, assim, uma dupla função reguladora: orientava o aluno, mas permitia simultaneamente ao professor avaliar e reajustar a própria ação.

Ao longo das aulas, recorri a feedback com diferentes funções. Rosado e Mesquita (2011) distinguem formas de intervenção que podem assumir, entre outras, natureza descritiva, prescritiva, interrogativa ou avaliativa, dependendo da informação fornecida e da finalidade da intervenção. O feedback descritivo permitia explicitar aquilo que tinha ocorrido na execução; o prescritivo indicava uma possibilidade concreta de alteração; e o interrogativo procurava envolver o aluno na análise da própria ação. A escolha entre estas possibilidades começou progressivamente a depender menos de uma preferência pessoal e mais daquilo que o aluno parecia necessitar naquele momento.

Os registos do Diário de Bordo referem a utilização do feedback "de forma contínua e diferenciada, com reforço positivo das execuções corretas e correção técnica sempre que necessário" (Diário de Bordo, 31 de outubro de 2025). Este registo traduz uma preocupação presente na minha intervenção, mas a experiência levou-me a problematizar a própria ideia de continuidade. Fornecer feedback frequentemente não significa necessariamente fornecer feedback de qualidade**.** Em determinadas situações, uma nova intervenção imediata podia retirar ao aluno a possibilidade de experimentar, interpretar a execução e procurar autonomamente uma solução.

A dimensão motivacional do feedback exigiu igualmente atenção. O reconhecimento do progresso ou de uma execução adequada podia contribuir para reforçar a confiança e tornar mais visíveis os avanços alcançados. Contudo, Hattie e Timperley (2007) alertam para o reduzido valor informativo do elogio quando este se dirige predominantemente à pessoa e não à tarefa ou ao processo de aprendizagem. Esta perspetiva levou-me a valorizar progressivamente um reforço positivo mais específico. Em vez de me limitar a expressões genéricas de aprovação, procurei identificar aquilo que o aluno tinha realizado adequadamente e relacioná-lo com o critério de aprendizagem pretendido.

Esta preocupação revelou-se particularmente importante junto dos alunos que apresentavam maiores dificuldades ou menor confiança. Uma sucessão de correções centradas exclusivamente no erro podia tornar mais evidente aquilo

que ainda não conseguiam realizar, sem lhes fornecer uma perceção suficientemente clara do progresso já alcançado. Tal não significava evitar a correção, mas procurar equilibrar a identificação daquilo que necessitava de ser modificado com informação que permitisse ao aluno reconhecer os aspetos que já realizava adequadamente.

Uma das dificuldades mais persistentes no estágio relacionou-se com o equilíbrio entre a amplitude da observação e a profundidade da intervenção. Permanecer junto de um aluno durante várias tentativas permitia completar com maior rigor o circuito de feedback, mas reduzia temporariamente a capacidade de observar o restante grupo. Em sentido contrário, circular continuamente aumentava a abrangência do acompanhamento, mas podia transformar a intervenção numa sucessão de correções pontuais sem verificação posterior.

Esta tensão mostrou-me que fornecer feedback implica estabelecer prioridades. Uma dificuldade relacionada com um aspeto central da aprendizagem, uma questão de segurança ou um erro persistente poderia justificar um acompanhamento mais prolongado. Noutras situações, uma indicação breve e uma observação posterior seriam suficientes. Não era possível acompanhar todos os alunos com a mesma intensidade em todos os momentos, nem essa igualdade quantitativa corresponderia necessariamente a uma intervenção pedagogicamente mais justa.

Completar o circuito de feedback passou, portanto, a significar: observar → interpretar → intervir → proporcionar nova oportunidade de execução → voltar a observar → decidir**.** Rosado e Mesquita (2011) salientam a importância deste acompanhamento da resposta subsequente do aluno, uma vez que é essa informação que permite avaliar a pertinência da intervenção e orientar a decisão seguinte.

Importa, contudo, reconhecer que completar este circuito não significava permanecer junto do aluno até obter uma execução considerada correta. Algumas aprendizagens exigiam tempo, repetição e oportunidade para explorar. O objetivo consistia em verificar se a informação fornecida estava a contribuir para orientar a aprendizagem e, perante a resposta observada, decidir se deveria manter, reformular ou retirar a intervenção.

O feedback deixou, assim, de ser entendido como uma correção colocada entre duas execuções. Passou a constituir um processo de comunicação e regulação no qual a informação do professor orientava a ação do aluno e a resposta do aluno orientava a intervenção seguinte do professor. Foi esta reciprocidade que progressivamente lhe conferiu maior significado na minha prática.

5.5.4. Reflexão e Autorregulação da Intervenção Pedagógica

A evolução ocorrida na instrução e no feedback não resultou apenas da acumulação de experiência. Muitas das limitações da minha intervenção eram difíceis de reconhecer enquanto a aula decorria, devido à necessidade de gerir simultaneamente os alunos, o espaço, os materiais, o tempo e as tarefas. A reflexão posterior permitiu reconstruir algumas dessas situações e analisar com maior distanciamento as decisões tomadas e os efeitos que tinham produzido.

Schön (1983) distingue a reflexão sobre a ação da reflexão desenvolvida no próprio decurso da ação. Esta perspetiva revelou-se particularmente significativa ao longo do estágio. Numa fase inicial, muitas das fragilidades da minha intervenção eram identificadas sobretudo depois da aula. O Diário de Bordo, o diálogo com o PC e o PO e a análise das situações vividas permitiam-me reconhecer aspetos que, durante a intervenção, tinham passado despercebidos ou aos quais não tinha atribuído suficiente importância.

A instrução constitui um exemplo claro deste processo. Num registo de 30 de setembro de 2025, reconheci a necessidade de tornar as explicações mais objetivas e concisas, de modo a rentabilizar o tempo de prática e favorecer uma comunicação mais clara (Diário de Bordo, 30 de setembro de 2025). Estes registos foram importantes não apenas por identificarem uma fragilidade, mas porque passaram a fornecer critérios para analisar intervenções posteriores.

Reconhecer o problema não significou, contudo, eliminá-lo imediatamente. Em algumas aulas conseguia selecionar melhor a informação e iniciar mais rapidamente a prática; noutras, sobretudo perante tarefas que considerava mais complexas, regressava à tendência de fornecer explicações demasiado detalhadas. Esta oscilação mostrou-me que o desenvolvimento da

intervenção não seguia uma trajetória linear e que compreender teoricamente aquilo que deveria modificar não garantia que conseguisse fazê-lo de forma consistente em contexto real.

Uma dificuldade semelhante ocorreu no feedback. Compreender a importância de observar a resposta do aluno após a intervenção não significava conseguir completar sistematicamente esse processo numa turma em atividade. Em alguns momentos, a preocupação em acompanhar todos os alunos conduzia-me novamente a uma circulação excessivamente rápida; noutros, conseguia permanecer junto de determinado aluno, observar várias tentativas e ajustar a informação em função da resposta produzida.

A reflexão tornou-se particularmente relevante quando começou a alterar não apenas aquilo que analisava depois da aula, mas também aquilo que conseguia reconhecer durante a intervenção. Algumas situações que inicialmente só identificava posteriormente começaram a tornar-se visíveis no momento em que aconteciam. Se uma explicação se prolongava e percebia sinais de dispersão, podia encurtá-la e iniciar a tarefa; quando vários alunos demonstravam não ter compreendido uma indicação, tornava-se possível reformulá-la; se um feedback não produzia alteração na tentativa seguinte, poderia experimentar outra forma de comunicar ou reconsiderar a própria tarefa.

Esta passagem não significou que todas as decisões se tivessem tornado imediatas ou adequadas. A complexidade da aula continuava a colocar situações cuja interpretação apenas se tornava possível posteriormente. Contudo, a reflexão sistemática sobre episódios anteriores aumentou progressivamente o repertório de sinais a que prestava atenção e ampliou a minha capacidade para reajustar a intervenção enquanto a ação decorria. Neste sentido, a reflexão sobre a ação começou a alimentar uma maior capacidade de reflexão na ação (Schön, 1983).

O acompanhamento do PC e do PO assumiu igualmente relevância neste processo. O feedback recebido após as aulas não funcionava apenas como indicação daquilo que deveria corrigir. As questões colocadas obrigavam-me a justificar decisões, confrontar a intenção com o efeito produzido e considerar alternativas. Esta dinâmica contribuiu para que deixasse progressivamente de

procurar apenas saber se determinada intervenção tinha sido “certa”ou “errada», passando a interessar-me mais por compreender por que razão a tinha realizado, que consequências produzira e que informação poderia retirar dessa experiência para decisões futuras.

Esta forma de reflexão modificou igualmente a maneira como passei a interpretar o erro profissional. Uma explicação que não era compreendida, uma correção que não produzia alteração ou uma estratégia que necessitava de ser reformulada deixaram progressivamente de ser analisadas apenas como falhas da intervenção. Quando identificadas e problematizadas, estas situações forneciam informação sobre os limites das decisões tomadas e permitiam construir novas possibilidades de ação.

No final do EP, não considero ter encontrado uma forma única de instruir ou uma fórmula de feedback aplicável a todas as situações. A aprendizagem mais relevante residiu no desenvolvimento de uma intervenção progressivamente mais dependente da observação e menos da aplicação automática de estratégias. A pergunta deixou de ser apenas “o que devo dizer ao aluno?”e passou a integrar outras questões: “De que informação necessita neste momento?”; “Como posso torná-la compreensível?”; “O que aconteceu depois de a fornecer?”; “E o que me diz essa resposta sobre aquilo que devo fazer a seguir?”.

Instrução, feedback e reflexão passaram, deste modo, a integrar um mesmo processo de regulação. A intervenção do professor não terminava quando a informação era transmitida; necessitava de regressar ao aluno para interpretar o efeito produzido. Simultaneamente, a resposta do aluno não constituía apenas um resultado da intervenção, mas informação que permitia ao professor reconsiderar o próprio ensino. Esta reciprocidade tornou-se uma das aprendizagens mais significativas do estágio e reforçou a compreensão do ensino como um processo de decisão continuamente informado pelas respostas dos alunos.

5.6. Avaliação das Aprendizagens

A avaliação das aprendizagens constituiu uma das dimensões do EP em que mais claramente reconheci a distância existente entre conhecer princípios e conseguir aplicá-los de forma consistente em contexto real. Antes do estágio, compreendia a distinção entre AD, formativa e sumativa e reconhecia a necessidade de estabelecer critérios coerentes com os objetivos de aprendizagem. Contudo, assumir efetivamente a responsabilidade de observar, interpretar desempenhos e participar na atribuição de classificações tornou evidente que avaliar envolve decisões pedagógicas complexas, que não se esgotam na aplicação de instrumentos ou no registo de resultados.

5.6.1. Avaliar para Ensinar e Aprender Melhor

A avaliação exigiu-me compreender a diferença entre recolher informação e utilizar essa informação para tomar decisões pedagógicas. Numa fase inicial, a minha atenção encontrava-se particularmente centrada no desempenho apresentado pelos alunos e no cumprimento dos procedimentos previstos. Com o decorrer do estágio, comecei a reconhecer que identificar aquilo que um aluno conseguia ou não realizar constituía apenas o início do processo avaliativo.

Esta questão tornou-se particularmente evidente na AD de Basquetebol, realizada através de uma situação de jogo 3x3. A opção por observar os alunos num contexto próximo da lógica do jogo permitiu recolher informação sobre dimensões técnicas e táticas e construir uma primeira leitura dos diferentes níveis existentes na turma. No Diário de Bordo, reconheci este momento como uma oportunidade para “recolher informação diagnóstica essencial ao planeamento das aprendizagens futuras da turma” (Diário de Bordo, 30 de setembro de 2025).

Contudo, a experiência mostrou-me que diagnosticar não significava simplesmente identificar níveis. A principal dificuldade surgia posteriormente: que decisões deveria tomar perante aquilo que tinha observado? Uma leitura global da turma poderia ocultar diferenças importantes entre alunos e conduzir à construção de um planeamento orientado para um nível médio que não representava adequadamente a heterogeneidade existente.

A análise da AD levou-me, por isso, a prestar maior atenção às dificuldades recorrentes e às diferenças relevantes entre alunos. Nas reuniões do NE foi igualmente reforçada a necessidade de considerar não apenas o desempenho motor, mas também a aptidão física, o comportamento e os aspetos cognitivos na compreensão da turma, preocupação registada no Diário de Bordo (Diário de Bordo, 1 de outubro de 2025). Esta leitura mais ampla contribuiu para que a informação recolhida na diagnose influenciasse efetivamente a construção das UD, a seleção das tarefas e as decisões de diferenciação pedagógica.

A avaliação formativa (AF) assumiu posteriormente uma função ainda mais próxima da condução quotidiana do ensino. Black e Wiliam (1998) salientam precisamente o potencial da AF quando a evidência recolhida sobre as aprendizagens é utilizada para ajustar o ensino e favorecer a progressão dos alunos. Nesta perspetiva, a sua relevância não reside simplesmente na frequência com que se avalia, mas no uso pedagógico que é feito da informação obtida.

Esta ideia adquiriu significado concreto durante o estágio. A observação das respostas dos alunos permitia identificar dificuldades que não tinham sido antecipadas no planeamento. Em determinadas situações, mantive uma tarefa durante mais tempo porque os alunos ainda não demonstravam o domínio esperado; noutras, tornou-se necessário simplificar a organização ou alterar a progressão prevista. A informação recolhida começava, deste modo, a interferir diretamente na condução do ensino, aproximando avaliação e decisão pedagógica (cf. Anexo H).

Esta utilização da AF relacionou-se também com o feedback analisado no ponto anterior. Observar a execução, identificar uma dificuldade, intervir e verificar a resposta seguinte constituía simultaneamente um processo de feedback e uma forma de recolher evidência sobre a aprendizagem. A distinção entre ensinar e avaliar tornou-se, por isso, menos rígida: quando observava para decidir o que fazer a seguir, estava simultaneamente a ensinar e a avaliar**.**

Uma mudança particularmente importante ocorreu na interpretação dos resultados menos positivos. Inicialmente, tendia a centrar a análise sobretudo na

dificuldade demonstrada pelo aluno. Progressivamente, comecei a incluir outras questões: “A tarefa permitia observar efetivamente a aprendizagem pretendida?”; “Os critérios tinham sido suficientemente explicitados?”; “Os alunos tinham tido oportunidades adequadas para aprender aquilo que agora lhes era solicitado?”; “O tempo de prática tinha sido suficiente?”.

Esta mudança não retirava responsabilidade ao aluno, mas ampliava o objeto da avaliação. Um desempenho insuficiente podia revelar uma dificuldade de aprendizagem, mas podia igualmente obrigar-me a reconsiderar as condições pedagógicas proporcionadas. Avaliar o aluno começou, assim, a implicar também avaliar a eficácia do ensino que tinha criado para que essa aprendizagem pudesse ocorrer**.**

As avaliações diagnóstica, formativa e sumativa deixaram, deste modo, de ser entendidas como três momentos simplesmente sucessivos. A diagnose informava o ponto de partida; a AF acompanhava e regulava o percurso; e a avaliação sumativa (AS) permitia realizar um balanço das aprendizagens alcançadas. O seu valor dependia, contudo, da coerência estabelecida entre elas e da capacidade de utilizar a informação recolhida para fundamentar decisões.

5.6.2. Critérios, Justiça e Transparência

A aplicação dos critérios de avaliação colocou-me perante uma questão que inicialmente parecia relativamente simples: como avaliar com justiça alunos que partiam de níveis de desempenho diferentes? Os critérios definidos pelo grupo disciplinar de EF constituíam uma referência comum e necessária, mas a heterogeneidade da turma mostrou-me que utilizar os mesmos referenciais não eliminava automaticamente as dificuldades de interpretação dos desempenhos.

Numa fase inicial, tendia a associar justiça avaliativa à aplicação uniforme dos critérios. Esta perspetiva transmitia-me alguma segurança, porque parecia garantir igualdade de tratamento. Contudo, à medida que fui conhecendo melhor os alunos e acompanhando os seus percursos, comecei a reconhecer uma tensão entre a necessidade de manter referenciais comuns e a existência de trajetórias de aprendizagem distintas. Dois alunos poderiam alcançar

desempenhos finais diferentes e, simultaneamente, apresentar progressões muito distintas ao longo da mesma UD.

Esta constatação obrigou-me a distinguir critérios de aprendizagem de uma interpretação arbitrariamente individualizada da avaliação. Os objetivos e os critérios não poderiam ser modificados em função de cada aluno apenas para acomodar diferenças de desempenho. Porém, a informação recolhida necessitava de ser interpretada considerando o percurso desenvolvido e as condições em que o desempenho tinha sido construído. Fernandes (2009) sublinha precisamente a importância dos critérios para conferir maior consistência, transparência e significado pedagógico aos processos avaliativos.

A justiça avaliativa deixou, assim, de significar simplesmente fazer exatamente o mesmo com todos. Passou a exigir que todos conhecessem aquilo que era esperado e tivessem oportunidades efetivas de demonstrar as aprendizagens, sem que as diferenças entre alunos conduzissem a decisões arbitrárias ou a expectativas desiguais.

A transparência dos critérios assumiu particular relevância neste processo. No início do ano, a apresentação dos diferentes domínios e das respetivas ponderações constituía uma primeira forma de informar os alunos sobre a avaliação. A experiência mostrou-me, porém, que conhecer a percentagem atribuída a uma determinada componente não significava necessariamente compreender aquilo que seria valorizado numa situação concreta de aprendizagem ou avaliação.

Progressivamente, procurei aproximar os critérios dos próprios momentos de aprendizagem. Retomar os objetivos das tarefas, explicitar os aspetos relevantes da execução e relacionar o feedback com aquilo que posteriormente seria observado permitia aos alunos compreender melhor as expectativas. A transparência deixou, deste modo, de ser entendida como uma comunicação administrativa realizada no início da UD e passou a assumir uma função pedagógica continuada.

Esta evolução aproximou-se da conceção de avaliação criterial defendida por Fernandes (2009), na medida em que os critérios podem desempenhar uma função orientadora quando são compreendidos e mobilizados ao longo do

processo de aprendizagem. Para que isso aconteça, não basta que existam numa grelha utilizada pelo professor; necessitam de se tornar suficientemente claros para que os alunos reconheçam o que caracteriza uma realização de qualidade e em que aspetos podem melhorar.

A clarificação dos critérios obrigou-me também a confrontar a coerência da minha própria intervenção. Se um determinado aspeto era apresentado aos alunos como relevante, deveria estar presente nas tarefas propostas, no feedback fornecido e na avaliação realizada. A preparação dos momentos avaliativos mostrou-me que esta relação nem sempre era tão evidente quanto inicialmente supunha.

Passei, por isso, a colocar uma questão particularmente exigente: estou a avaliar aquilo que efetivamente ensinei e proporcionei oportunidades para aprender? Esta pergunta tornou-se um critério importante na preparação da AS (cf. Anexo K). Não seria coerente atribuir elevado peso a um desempenho que tivesse sido pouco trabalhado, nem exigir na avaliação uma forma de aplicação significativamente diferente daquela que os alunos tinham tido oportunidade de experimentar sem que essa transferência constituísse, ela própria, o objetivo da aprendizagem.

A transparência passou, assim, a envolver uma relação de coerência entre objetivos → tarefas → critérios → feedback → avaliação. Quanto mais clara fosse esta relação para mim e para os alunos, menor seria o risco de a avaliação surgir como um acontecimento exterior ao processo de aprendizagem.

5.6.3. Avaliar como Ato Ético e Pedagógico

A avaliação foi uma das responsabilidades em que senti maior exigência durante o EP. Reajustar uma tarefa permitia, frequentemente, experimentar uma alternativa e observar imediatamente os seus efeitos. A atribuição de uma classificação tinha uma natureza distinta: implicava formalizar uma apreciação com consequências concretas no percurso escolar do aluno. Esta responsabilidade tornou particularmente evidente a dimensão ética associada à avaliação.

Nos primeiros momentos avaliativos, senti necessidade de regressar frequentemente aos critérios definidos e de confirmar algumas das minhas apreciações. Perante desempenhos situados próximos dos limites entre níveis de classificação, a observação realizada parecia-me, por vezes, insuficiente para tomar uma decisão com a segurança desejada. Esta dificuldade tornou evidente que uma classificação não poderia resultar de uma impressão global sobre o aluno, mas necessitava de ser sustentada por informação recolhida e relacionada com referenciais previamente estabelecidos.

Esta insegurança inicial não constituiu necessariamente uma fragilidade. Obrigou-me a reconhecer a responsabilidade associada ao julgamento avaliativo e a evitar uma confiança excessiva em perceções intuitivas. A experiência acumulada enquanto treinador proporcionava-me familiaridade com a observação do desempenho motor, mas observar para corrigir uma execução e observar para sustentar uma classificação não constituíam exatamente a mesma responsabilidade.

A discussão das classificações com o PC e com os restantes elementos do NE assumiu particular importância. O Diário de Bordo regista momentos de trabalho colaborativo relacionados com a "avaliação dos alunos, nomeadamente na discussão e lançamento das classificações na plataforma Inovar"(Diário de Bordo, 25 de março de 2026). Numa fase inicial, estas discussões funcionavam também como uma forma de confirmar a adequação das minhas apreciações. Contudo, o confronto com outras leituras obrigava-me progressivamente a fazer algo mais exigente: explicar por que razão atribuía determinada classificação e que evidências sustentavam essa decisão.

A necessidade de justificar as decisões contribuiu para reduzir a dependência de impressões globais e aumentar a atenção aos critérios e aos registos produzidos ao longo do processo. Quando surgiam dúvidas, regressar às evidências recolhidas permitia distinguir uma apreciação fundamentada de uma perceção construída a partir de episódios mais recentes ou mais salientes.

Esta questão tornou-me igualmente mais consciente do risco de determinadas expectativas influenciarem a observação. Conhecer bem um aluno pode ajudar a interpretar o seu percurso, mas também pode favorecer juízos

prévios sobre aquilo que se espera que ele realize. Avaliar eticamente exigia, por isso, procurar separar o conhecimento do aluno da evidência concreta utilizada para sustentar a classificação, sem ignorar o seu percurso, mas evitando que uma imagem previamente construída substituísse a observação.

A dimensão ética da avaliação relacionou-se também com a forma como as decisões eram comunicadas. Uma classificação não deveria constituir uma surpresa completamente desligada da experiência das aulas. Quanto mais claros fossem os critérios e mais frequente fosse a informação disponibilizada ao longo da UD, maior possibilidade existia de o aluno compreender a relação entre o trabalho realizado, o desempenho demonstrado e o resultado obtido.

Avaliar como ato ético não significava, portanto, facilitar a classificação nem utilizar critérios diferentes para evitar resultados menos positivos. Significava assumir a responsabilidade de criar oportunidades adequadas de aprendizagem, explicitar expectativas, recolher informação suficiente, aplicar critérios de forma coerente e ser capaz de fundamentar as decisões tomadas.

A principal aprendizagem nesta dimensão foi compreender que a objetividade avaliativa não resulta da eliminação do julgamento profissional. Avaliar implica inevitavelmente interpretar informação. O rigor reside, sobretudo, em impedir que essa interpretação seja arbitrária: apoiá-la em critérios, evidências diversificadas, observações realizadas ao longo do tempo e, quando necessário, na discussão profissional com outros docentes.

5.6.4. Avaliação como Cultura Partilhada

Ao longo do estágio, fui também reconhecendo que a avaliação não constituía uma responsabilidade exercida de forma inteiramente isolada. A existência de critérios definidos pelo grupo disciplinar, a discussão realizada no NE e o acompanhamento do PC mostraram-me que as decisões avaliativas se inserem numa cultura profissional partilhada. Esta dimensão colaborativa foi particularmente importante durante a minha formação, porque permitiu confrontar interpretações e tornar mais explícitos os fundamentos das decisões tomadas.

As discussões em torno das classificações constituíram um exemplo particularmente significativo. O confronto entre diferentes apreciações não tinha como finalidade substituir a decisão individual por um consenso automático. Pelo contrário, obrigava a explicitar critérios, apresentar evidências e justificar interpretações. A diferença de perspetivas tornava-se formativa quando conduzia à pergunta: que informação sustenta esta apreciação?

O registo no Diário de Bordo relativo à "avaliação dos alunos, nomeadamente na discussão e lançamento das classificações na plataforma Inovar"(Diário de Bordo, 25 de março de 2026) assume aqui particular relevância, porque documenta uma dimensão concreta dessa construção colaborativa. Com o decorrer do EP, estes momentos deixaram progressivamente de funcionar apenas como validação das minhas decisões e passaram a constituir oportunidades para desenvolver maior autonomia na argumentação avaliativa.

Contudo, compreender a avaliação como cultura partilhada não deveria limitar-se à colaboração entre professores. Os próprios alunos necessitam de compreender os objetivos e critérios que orientam a avaliação para poderem assumir um papel mais ativo na regulação das suas aprendizagens. Black e Wiliam (1998) salientam a relevância do envolvimento dos alunos nos processos de AF, nomeadamente quando estes dispõem de informação que lhes permita compreender o seu desempenho e orientar a progressão.

Neste sentido, a explicitação dos critérios, o feedback e os momentos de diálogo sobre as tarefas contribuíram para aproximar os alunos do processo avaliativo. No Diário de Bordo encontram-se também registados momentos concretos de autoavaliação e heteroavaliação, nomeadamente em 27 de março e 5 de junho de 2026, nos quais os alunos foram convidados a refletir sobre o próprio desempenho e sobre o trabalho desenvolvido pelos colegas. Estas experiências permitiram-me compreender que a participação dos alunos na avaliação pode assumir uma função formativa relevante, desde que acompanhada por critérios claros e por oportunidades efetivas de reflexão sobre a aprendizagem. A participação dos alunos na avaliação não deve, contudo, ser confundida com a mera comunicação da classificação. Uma cultura avaliativa

verdadeiramente partilhada implica que os alunos compreendam o que procuram aprender, disponham de referências para interpretar a qualidade do seu desempenho e possam utilizar a informação recebida para tomar decisões sobre a aprendizagem seguinte.

Ao mesmo tempo, a partilha da avaliação não elimina a responsabilidade profissional do professor. A decisão classificativa continuava a exigir julgamento pedagógico e fundamentação. O contributo dos alunos, dos colegas e dos instrumentos utilizados enriquecia a informação disponível, mas não substituía a responsabilidade docente pela interpretação das evidências e pela decisão final.

A experiência do EP permitiu-me, deste modo, compreender a avaliação como um processo simultaneamente pedagógico, criterial, ético e colaborativo. A sua qualidade não dependia apenas da precisão das grelhas ou da correta aplicação das ponderações, mas da coerência entre aquilo que pretendia ensinar, as oportunidades proporcionadas aos alunos, a informação recolhida, os critérios utilizados e as decisões tomadas a partir dessa informação.

No início do estágio, uma parte significativa da minha preocupação incidia em avaliar corretamente os alunos. No final do percurso, essa preocupação permanecia, mas tinha adquirido um significado mais amplo. Avaliar corretamente passou a significar também perguntar se tinha recolhido informação adequada, se os critérios eram compreensíveis, se as oportunidades de aprendizagem tinham sido suficientes, se a decisão poderia ser fundamentada e, sobretudo, de que forma a informação obtida poderia contribuir para que o ensino e a aprendizagem seguintes fossem melhores.

5.7. Experiências Noutros Ciclos de Ensino

O contacto com uma turma do 6.º ano constituiu uma experiência particularmente relevante no meu percurso de estágio, sobretudo por ter ocorrido depois de grande parte da minha intervenção ter sido desenvolvida com o 11.º ano. Ao longo do EP, fui construindo formas de comunicar, organizar as tarefas, gerir a aula e relacionar-me com os alunos do Ensino Secundário que se tornaram progressivamente mais familiares. A intervenção no 2.º ciclo confrontou-me, contudo, com uma constatação importante: uma forma de ensinar que começa

a revelar-se adequada a determinada turma não pode ser automaticamente transferida para outro grupo ou nível de ensino.

Esta experiência tornou mais concreta a necessidade de adequação da intervenção pedagógica às características dos alunos e às particularidades do contexto, salientada por Bento (2006). Mais do que aplicar estratégias previamente adquiridas, ensinar exigia interpretar quem eram os alunos, como respondiam às tarefas e que condições necessitavam para compreender, participar e aprender.

Uma das primeiras diferenças que identifiquei no contacto com o 6.º ano relacionou-se com a elevada predisposição dos alunos para participar nas atividades. Comparativamente com o 11.º, o entusiasmo perante as propostas e a espontaneidade na relação com a prática física eram mais evidentes. Inicialmente, esta disponibilidade pareceu facilitar a intervenção: os alunos envolviam-se rapidamente nas tarefas e demonstravam vontade de participar.

A experiência mostrou-me, porém, que predisposição para participar e disponibilidade para aprender não são necessariamente equivalentes. O entusiasmo favorecia o envolvimento, mas podia também tornar mais difícil concentrar a atenção nos aspetos específicos da aprendizagem quando a organização da atividade ou a informação transmitida não eram suficientemente claras. Aquilo que constituía uma vantagem para mobilizar os alunos exigia, simultaneamente, maior objetividade na condução da aula.

Esta constatação tornou-se particularmente evidente durante a AD de Futsal. Ao acompanhar os diferentes grupos, procurei fornecer feedback relacionado com a postura corporal, a qualidade do primeiro toque e a necessidade de levantar a cabeça durante a condução da bola. O Diário de Bordo regista que a intervenção com alunos mais jovens exigia “linguagem acessível, demonstração clara e reforço positivo frequente”(Diário de Bordo, 27 de fevereiro de 2026).

Este episódio obrigou-me a reconsiderar a quantidade e a complexidade da informação que fornecia. Algumas explicações e indicações que utilizava com relativa naturalidade no 11.º não produziam necessariamente a mesma compreensão no 6.º ano. Ao longo da aula, fui simplificando algumas

formulações, selecionando um número mais reduzido de elementos de atenção e recorrendo mais frequentemente à demonstração. A necessidade de adaptação tornou-se, deste modo, imediatamente visível na resposta dos alunos.

Importa, contudo, distinguir simplificar a comunicação de simplificar a aprendizagem. Adaptar a linguagem não significava reduzir indiscriminadamente a exigência nem empobrecer o conteúdo a ensinar. O desafio consistia em preservar a intencionalidade da aprendizagem, tornando simultaneamente a informação acessível aos alunos. Esta distinção tornou-se particularmente relevante porque me obrigou a pensar não apenas naquilo que sabia sobre o conteúdo, mas na forma como esse conhecimento deveria ser transformado para poder ser compreendido por alunos com características diferentes.

Neste sentido, a experiência do 6.º ano tornou especialmente evidente uma dimensão do conhecimento profissional docente identificada por Shulman (1987): conhecer o conteúdo não é suficiente para o ensinar, sendo necessário transformá-lo pedagogicamente em formas de representação, explicação e organização adequadas aos alunos. Esta ideia, já relevante na passagem da minha experiência como treinador para a docência, adquiriu aqui um significado ainda mais concreto. O mesmo conhecimento sobre Futsal não se transformava necessariamente na mesma forma de o ensinar ao 11.º e ao 6.º ano**.**

A adaptação da instrução relacionou-se igualmente com o feedback. Na turma do 11.º ano, sobretudo à medida que os alunos foram adquirindo maior conhecimento das tarefas, tornava-se possível utilizar com maior frequência o questionamento e permitir algum tempo para analisarem autonomamente a própria execução. No 6.º ano, perante determinadas dificuldades, senti maior necessidade de tornar a informação imediatamente compreensível e diretamente relacionada com a ação seguinte. O registo do Diário sobre a utilização de “reforço positivo frequente” traduz também esta preocupação (Diário de Bordo, 27 de fevereiro de 2026).

Todavia, a experiência realizada não permite concluir que alunos mais jovens necessitem sempre de feedback prescritivo ou que alunos mais velhos devam ser sistematicamente sujeitos a formas de intervenção mais abertas. A

principal aprendizagem foi precisamente evitar essa generalização. A idade constituía uma referência relevante, mas não substituía a observação dos alunos nem a interpretação das suas respostas**.** Em ambos os níveis de ensino, a decisão sobre explicar, demonstrar, questionar ou permitir maior autonomia deveria depender da tarefa, da dificuldade observada e das condições concretas de aprendizagem.

A gestão da aula apresentou igualmente particularidades. A disponibilidade imediata dos alunos para iniciar as atividades constituía um recurso importante, mas exigia procedimentos organizativos suficientemente claros para que essa energia fosse orientada para a tarefa. Neste contexto, algumas das aprendizagens anteriormente construídas relativamente às rotinas adquiriram novo significado. Quanto mais compreensível fosse a organização e menor o tempo entre a explicação e o início da atividade, maior possibilidade existia de aproveitar a predisposição dos alunos para a prática.

Esta experiência ajudou-me também a reconsiderar a relação entre autoridade, exigência e entusiasmo. A observação do professor responsável pela turma contribuiu para esta reflexão. A forma como conciliava exigência e motivação mostrou-me que a elevada disponibilidade dos alunos para participar não necessitava de ser contida através de uma intervenção excessivamente restritiva. Era possível preservar o entusiasmo e, simultaneamente, estabelecer referências claras relativamente ao comportamento e à realização das tarefas.

Esta observação foi importante porque, perante um grupo mais espontâneo e disponível para a ação, uma resposta possível seria aumentar o controlo exercido pelo professor. A experiência mostrou-me que o problema deveria ser colocado de outra forma: não se tratava de reduzir a energia dos alunos, mas de criar condições para a orientar pedagogicamente. Uma gestão eficaz deveria permitir que a predisposição para participar se transformasse em envolvimento efetivo nas aprendizagens.

O contacto com o 2.º ciclo permitiu-me, deste modo, compreender de forma mais concreta que adaptar o ensino ultrapassa a alteração da dificuldade das tarefas. Implica reconsiderar a linguagem, a duração e organização da

instrução, a utilização da demonstração, a frequência e natureza do feedback, a gestão dos tempos e a própria forma de estabelecer a relação pedagógica.

Esta experiência levou-me igualmente a relativizar algumas das referências profissionais que começava a construir com a turma do 11.º ano. Ao longo do estágio, determinadas estratégias tinham-se tornado progressivamente mais naturais porque tinham sido testadas e reajustadas em função daquela turma. O contacto com o 6.º ano mostrou-me que essa segurança podia transformar-se num problema se começasse a confundir familiaridade com uma estratégia com adequação pedagógica da estratégia.

Esta distinção foi uma aprendizagem importante. Desenvolver experiência enquanto professor não deveria significar construir um conjunto fixo de procedimentos para reproduzir perante qualquer turma. Deveria significar ampliar progressivamente um repertório de possibilidades e, sobretudo, desenvolver capacidade para decidir quando, porquê e com quem cada uma delas poderia ser adequada.

Neste sentido, a passagem pelo 6.º ano funcionou também como uma oportunidade para observar a minha própria intervenção a partir de outro contexto. Algumas aprendizagens construídas anteriormente, a necessidade de instruções claras, a importância das rotinas, a adequação do feedback ou a observação das respostas dos alunos, mantiveram-se relevantes, mas a forma concreta de as operacionalizar necessitou de ser modificada. A experiência confirmou, assim, que os princípios pedagógicos podem manter alguma estabilidade, enquanto as estratégias através das quais se concretizam necessitam de permanecer flexíveis.

O contacto com outro ciclo de ensino adquiriu, por isso, um significado que ultrapassou a experiência pontual de lecionar a uma turma diferente. Confrontou-me com a necessidade de evitar uma conceção uniforme do ensino e reforçou a importância de conhecer os alunos antes de decidir como intervir. No final desta experiência, a questão deixou de ser apenas “como ensino este conteúdo?”e passou a exigir uma formulação mais completa: “como posso ensinar este conteúdo a estes alunos, neste momento, perante as respostas que estão a demonstrar?»

Foi nesta capacidade de deslocar a atenção do conteúdo isoladamente considerado para a relação entre conteúdo, aluno e contexto que reconheço a principal aprendizagem proporcionada pelo contacto com o 2.º ciclo. Mais do que confirmar estratégias já construídas, esta experiência obrigou-me a questioná-las e reforçou uma ideia que atravessou progressivamente todo o EP: a competência docente não se manifesta na reprodução de uma forma de ensinar que anteriormente resultou, mas na capacidade de interpretar cada contexto e transformar o conhecimento em decisões pedagógicas ajustadas às necessidades concretas de quem aprende.

6. Área 2 – Participação na Escola e Comunidade

A experiência do EP mostrou-me progressivamente que aprender a ser professor não se circunscreve à intervenção desenvolvida nas aulas. Embora o ensino e a aprendizagem dos alunos constituam uma dimensão central da profissão docente, a ação do professor insere-se numa organização educativa constituída por diferentes pessoas, funções, responsabilidades e relações, cuja articulação influencia aquilo que acontece dentro e fora do espaço de aula.

No início do estágio, grande parte da minha atenção encontrava-se naturalmente concentrada na dimensão letiva. Planear, conduzir as aulas, gerir a turma, observar os alunos e avaliar as aprendizagens representavam desafios suficientemente exigentes para ocuparem uma parte significativa das minhas preocupações. A escola surgia-me, por isso, sobretudo como o contexto onde ensinava. A participação progressiva nas suas diferentes dinâmicas levou-me, contudo, a compreender que esta representação era limitada: a escola não constituía apenas o espaço físico e organizacional em que decorria a minha intervenção, mas uma comunidade na qual o próprio trabalho docente adquiria sentido através da relação e da colaboração com os outros.

Esta mudança de perspetiva ocorreu através de experiências distintas. A participação em iniciativas culturais e desportivas, o envolvimento em atividades do DE, a colaboração na organização de eventos, a presença nos Conselhos de Turma e o contacto com diferentes profissionais permitiram-me aceder a dimensões da profissão que a intervenção exclusivamente letiva dificilmente

tornaria visíveis. Estas experiências mostraram que muitas decisões com impacto nos alunos resultam de processos coletivos e que a responsabilidade educativa do professor não termina quando termina a aula.

A Área 2 assumiu, neste sentido, particular relevância no meu processo de formação. Mais do que acrescentar atividades ao trabalho desenvolvido na Área 1, colocou-me perante outras formas de exercer a docência: colaborar, organizar, comunicar, assumir responsabilidades coletivas, conhecer os alunos a partir de diferentes perspetivas e participar na construção da vida da escola. Esta participação permitiu-me também reconhecer que integrar uma comunidade profissional não significa apenas estar presente nela. Implica compreender o seu funcionamento, estabelecer relações de confiança, assumir responsabilidades e disponibilizar-se para contribuir para objetivos que ultrapassam a intervenção individual.

Ao longo do estágio, esta dimensão tornou-se particularmente evidente na participação na vida da comunidade educativa, nos projetos e atividades da escola, no DE e no contacto com o DT e com a restante equipa pedagógica. A análise destas experiências permitiu-me compreender progressivamente que ser professor implica ensinar uma disciplina, mas não se esgota no ato de a ensinar. É também participar numa responsabilidade educativa coletiva, construída através da relação com os alunos, com os outros profissionais e com a própria comunidade escolar.

6.1. A Escola como Comunidade Educativa

No início do EP, a minha atenção estava naturalmente centrada na intervenção letiva. A preparação das aulas, a gestão da turma e a preocupação com as aprendizagens dos alunos ocupavam grande parte da minha atenção e condicionavam a forma como observava o contexto escolar. Embora reconhecesse teoricamente que a escola ultrapassava o espaço da aula, foi a participação nas diferentes dinâmicas da EBSDD que tornou esta ideia mais concreta.

A integração progressiva na vida da escola permitiu-me perceber que o trabalho do professor se desenvolve numa rede de relações e responsabilidades

que não termina quando a aula acaba. O funcionamento quotidiano da escola depende da intervenção articulada de professores, assistentes operacionais, órgãos de gestão e outros elementos da comunidade educativa, tornando evidente que nenhuma destas funções pode ser compreendida de forma inteiramente isolada. Neste sentido, Alarcão (2001) conceptualiza a escola como uma organização reflexiva e aprendente, na qual o desenvolvimento institucional e profissional se encontra associado à capacidade dos seus membros para interagir, colaborar e aprender coletivamente.

Esta perspetiva adquiriu significado durante o estágio porque a minha integração na EBSDD não resultou apenas da observação do seu funcionamento. A participação em atividades que ultrapassavam o contexto específico da EF alterou progressivamente a posição que eu próprio ocupava naquele espaço. Deixava de estar presente exclusivamente enquanto professor estagiário responsável por uma turma e começava a participar em iniciativas construídas por outros grupos e dirigidas à comunidade educativa.

A abertura da Feira do Livro constituiu um dos momentos em que esta mudança se tornou mais evidente. Integrei o grupo de professores que participou na sessão inaugural através da declamação de uma frase. A minha intervenção foi simples e encontrava-se muito distante das responsabilidades que habitualmente assumia nas aulas de EF. Precisamente por essa razão, a experiência adquiriu um significado que inicialmente não tinha antecipado. No Diário de Bordo registei que esta participação me permitiu “vivenciar a escola numa dimensão para além da prática letiva” e reforçou a ideia de uma comunidade “que aprende e celebra em conjunto” (Diário de Bordo, 5 de dezembro de 2025).

A relevância deste episódio não residiu, portanto, na complexidade da função que desempenhei. A declamação de uma frase constituiu uma participação pontual e, considerada isoladamente, poderia parecer pouco significativa no conjunto das experiências do estágio. Contudo, colocou-me num contexto em que a minha presença na escola deixava de estar diretamente associada à EF, ao planeamento de uma aula ou à responsabilidade por uma turma. Participava numa iniciativa cultural cuja concretização dependia do

envolvimento de diferentes elementos da comunidade e cujo significado ultrapassava as fronteiras disciplinares.

A presença de professores, alunos e outros elementos da comunidade tornou igualmente visível uma dimensão da escola que até então conhecia sobretudo através dos documentos estruturantes e do discurso institucional sobre a comunidade educativa. A experiência ajudou-me a distinguir estar diariamente numa escola de participar efetivamente na sua vida. A presença, por si só, não produz necessariamente pertença; esta constrói-se também através do envolvimento em iniciativas comuns, da disponibilidade para colaborar e do reconhecimento de que atividades aparentemente afastadas da nossa área disciplinar podem contribuir para objetivos educativos partilhados.

Esta perceção levou-me a reconsiderar a forma como inicialmente entendia a participação do professor na escola. Era mais fácil reconhecer o meu contributo em atividades relacionadas com a EF, nas quais os conhecimentos e competências da minha área me conferiam uma função imediatamente identificável. Participar numa iniciativa cultural obrigou-me a ultrapassar essa referência e a reconhecer que a identidade profissional do professor não pode ficar circunscrita à identidade disciplinar.

Esta constatação não significa desvalorizar a especificidade da EF. Pelo contrário, o conhecimento disciplinar continua a constituir uma dimensão fundamental da intervenção docente. Contudo, pertencer a uma escola implica também reconhecer objetivos educativos que são comuns às diferentes áreas e disponibilizar-se para participar na sua concretização. A escola apresenta-se, deste modo, simultaneamente como espaço de especialização profissional e de responsabilidade coletiva.

A experiência da Feira do Livro levou-me igualmente a reconsiderar o próprio significado de colaboração. Numa fase inicial, tendia a associá-la sobretudo a situações em que era necessário construir algo conjuntamente ou dividir responsabilidades para alcançar determinado resultado. Progressivamente, compreendi que colaborar pode assumir formas menos evidentes. Em determinadas circunstâncias, significa coordenar decisões; noutras, assumir uma função específica dentro de uma organização mais ampla;

e, noutros momentos, simplesmente disponibilizar-se para contribuir para uma iniciativa cuja origem e responsabilidade principal pertencem a outros.

Esta aprendizagem foi importante porque me permitiu afastar uma visão excessivamente individual da profissão. A aula coloca frequentemente o professor numa posição de elevada responsabilidade individual: é ele que decide, intervém, observa e responde perante aquilo que acontece com os alunos. A vida da escola mostrou-me uma realidade complementar. Muitas das condições que sustentam a ação educativa resultam de processos de colaboração e de responsabilidades distribuídas, nem sempre imediatamente visíveis quando a atenção está exclusivamente centrada na aula.

A integração na comunidade educativa não ocorreu, contudo, de forma imediata. No início do estágio, a minha condição de professor estagiário levava-me naturalmente a assumir uma posição mais observadora e prudente. O desconhecimento de algumas rotinas institucionais e das relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes fazia com que, em determinadas situações, procurasse primeiro compreender antes de participar. Esta postura foi necessária, mas mostrou-me também que a integração profissional não resulta automaticamente da presença numa instituição.

Foi através da continuidade das interações e da participação nas diferentes dinâmicas da escola que comecei a sentir maior familiaridade com o contexto e maior disponibilidade para assumir responsabilidades. Neste processo, integrar-me não significou deixar de reconhecer a minha condição de professor em formação, mas passar de uma posição predominantemente periférica para uma participação progressivamente mais consciente na vida da escola.

A experiência permitiu-me, assim, atribuir um significado mais concreto à conceção da escola enquanto comunidade educativa. Não se tratava apenas de reconhecer que diferentes profissionais trabalham no mesmo espaço ou que a escola organiza atividades para além das aulas. O sentido de comunidade emergia das relações, objetivos partilhados, responsabilidades assumidas e possibilidades de participação que ligavam os seus diferentes intervenientes.

A ideia de escola como organização aprendente, proposta por Alarcão (2001), adquiriu aqui particular significado. Se a escola é um espaço onde os alunos aprendem, é também um contexto em que os próprios profissionais constroem conhecimento através da experiência, da interação e da reflexão sobre aquilo que fazem. Enquanto professor estagiário, fui simultaneamente participante e aprendente nessa organização: observava práticas, procurava compreender procedimentos, recebia apoio, confrontava perspetivas e começava progressivamente a contribuir para algumas das suas dinâmicas.

A abertura da Feira do Livro, apesar da simplicidade da minha participação, tornou-se representativa desta transformação. O que inicialmente poderia ser interpretado apenas como colaboração numa atividade escolar passou a revelar-me algo mais amplo: a pertença profissional constrói-se também quando o professor reconhece como suas responsabilidades e iniciativas que não nasceram na sua disciplina nem se destinam exclusivamente aos seus alunos.

No final desta experiência, compreendi de forma mais clara que participar na comunidade educativa não significa multiplicar presenças em atividades para demonstrar envolvimento. O seu significado profissional encontra-se na capacidade de reconhecer a escola como um projeto coletivo e de compreender onde, como e com que finalidade a nossa participação pode contribuir para esse projeto. Foi esta passagem de uma presença predominantemente centrada na minha intervenção letiva para uma participação progressivamente mais integrada que alargou a minha compreensão sobre aquilo que significa pertencer profissionalmente a uma escola.

6.2. A Participação em Projetos e no Desporto Escolar

A participação em projetos e atividades promovidos pela EBSDD permitiu-me aprofundar uma dimensão da profissão docente que não se tornava inteiramente visível no contexto da aula. Se a experiência analisada anteriormente me ajudou a compreender a importância de participar na vida da comunidade educativa, o envolvimento no Corta-Mato Escolar, no Dia do Desporto Adaptado e no DE de Natação colocou-me perante responsabilidades

mais concretas de organização, colaboração e acompanhamento dos alunos. Estas experiências mostraram-me que participar não significa apenas estar disponível para colaborar, mas compreender a função que se assume, antecipar necessidades e reconhecer que a qualidade de uma atividade coletiva depende da articulação entre o trabalho de diferentes intervenientes.

Inicialmente, a minha atenção perante estas atividades incidia sobretudo naquilo que me competia executar. Esta perspetiva foi sendo progressivamente alterada à medida que comecei a perceber que uma função individual se encontra integrada numa organização mais ampla e que uma falha aparentemente localizada pode interferir no trabalho dos restantes elementos e na experiência proporcionada aos alunos. Neste sentido, a participação nestas iniciativas contribuiu para alargar a minha compreensão da responsabilidade profissional: cumprir a minha tarefa era necessário, mas não era suficiente; precisava também de compreender como essa tarefa se articulava com o funcionamento global da atividade.

O Corta-Mato Escolar constituiu uma das experiências em que esta aprendizagem se tornou mais evidente. Durante o evento, desempenhei funções relacionadas com o controlo do percurso, procurando contribuir para o correto desenrolar da prova e para a segurança dos participantes. À primeira vista, esta responsabilidade poderia parecer relativamente delimitada. Contudo, o acompanhamento da preparação e da realização da atividade tornou visível uma organização muito mais complexa, envolvendo percurso, zonas de partida e chegada, materiais, distribuição de funções, comunicação entre os responsáveis e capacidade para responder a situações não previstas (cf. Anexo I).

Esta complexidade tornou-se particularmente evidente logo no início do evento. No Diário de Bordo, em 19 de novembro de 2025, registei dificuldades organizativas relacionadas com a “preparação do percurso, das zonas de partida e chegada e do material de apoio” (Diário de Bordo, 19 de novembro de 2025) (cf. Anexo J). A relevância deste episódio não reside apenas no facto de terem ocorrido dificuldades. O que se tornou formativo foi perceber que alguns dos problemas encontrados durante a realização de uma atividade podem ter origem muito antes do momento em que se tornam visíveis.

Esta experiência alterou a forma como comecei a compreender a própria ideia de organização. Até então, tendia a associá-la sobretudo à distribuição prévia de tarefas e à capacidade de executar aquilo que tinha sido planeado. O Corta-Mato mostrou-me que organizar implica também antecipar relações de dependência entre tarefas, verificar condições antes do início da atividade e estabelecer formas de comunicação que permitam responder quando aquilo que foi previsto não acontece como esperado.

Esta aprendizagem apresentava claras relações com aquilo que já tinha experimentado na gestão das aulas, embora numa escala diferente. Também na aula, uma decisão sobre o espaço, os materiais ou a formação dos grupos pode condicionar aquilo que acontece posteriormente. No Corta-Mato, porém, as consequências ultrapassavam a minha intervenção individual, porque cada função dependia do trabalho desenvolvido por outros intervenientes. A experiência tornou, por isso, particularmente visível a dimensão coletiva da responsabilidade.

Compreendi também que o sucesso de uma atividade escolar tende a tornar invisível grande parte do trabalho que a sustenta. Para os alunos participantes, o Corta-Mato podia resumir-se à experiência da prova; para quem participava na organização, tornava-se evidente a multiplicidade de decisões e tarefas necessárias para que essa experiência pudesse acontecer com segurança e qualidade. Esta mudança de posição — de participante ou observador para elemento da organização — permitiu-me conhecer uma dimensão do trabalho docente que anteriormente valorizava de forma menos consciente.

Se o Corta-Mato me confrontou sobretudo com a complexidade organizativa, a participação no Dia do Desporto Adaptado colocou-me perante uma problemática diferente. A atividade foi dinamizada pelos grupos de estágio, contando com a colaboração da comunidade escolar e de instituições parceiras, e o meu envolvimento abrangeu diferentes momentos, desde o planeamento até à dinamização das estações e ao contacto com as instituições participantes.

A natureza da atividade conferia particular visibilidade a valores como a inclusão, o respeito pela diferença e a sensibilização para a realidade das

pessoas com deficiência. Contudo, a experiência levou-me a compreender que a relevância pedagógica de uma iniciativa desta natureza não deve ficar limitada à afirmação desses valores. Defender a inclusão é diferente de construir condições para que a participação seja efetivamente possível e significativa.

O contacto direto com os participantes ajudou-me precisamente a deslocar a reflexão do plano das intenções para o das condições concretas da prática. Uma atividade pode apresentar-se como inclusiva e, ainda assim, conter barreiras relacionadas com o espaço, com os materiais, com as regras, com a comunicação ou com a própria organização. A inclusão começou, por isso, a surgir menos como uma característica que se atribui a uma atividade e mais como uma questão que necessita de ser continuamente interrogada: quem consegue participar, de que forma participa e que adaptações são necessárias para que essa participação tenha significado?

Esta reflexão estabeleceu uma ligação importante com as preocupações já desenvolvidas na Área 1 relativamente à diferenciação pedagógica. Tal como atribuir uma função a um aluno não garante, por si só, a sua inclusão numa aula, proporcionar formalmente acesso a uma atividade não assegura uma participação efetiva. A experiência do Dia do Desporto Adaptado reforçou, assim, uma conceção de inclusão associada não apenas à presença, mas às condições de acesso, envolvimento e participação proporcionadas a cada pessoa.

Foi precisamente o contacto com o DE de Natação que tornou esta questão ainda mais concreta. O acompanhamento dos treinos e a participação em competições permitiram-me conhecer uma realidade distinta da vivida nos eventos pontuais. Enquanto o Corta-Mato e o Dia do Desporto Adaptado se concentravam em momentos específicos do calendário escolar, o DE implicava continuidade, compromisso e acompanhamento dos alunos ao longo do tempo.

Esta continuidade conferia-lhe um significado pedagógico particular. O aluno não participava apenas numa atividade isolada; integrava um processo de prática e preparação e, nas competições, assumia também uma dimensão de representação da escola. O DE tornou-se, deste modo, um contexto em que a

prática desportiva se articulava com relações de pertença, responsabilidade e compromisso.

Neste contexto, a participação efetiva de dois irmãos gémeos utilizadores de cadeira de rodas nas competições da equipa de Natação tornou especialmente concreta a reflexão iniciada no Dia do Desporto Adaptado. A relevância desta experiência não decorria apenas da presença destes alunos no grupo, mas do facto de participarem efetivamente nas competições e representarem a escola.

Este episódio levou-me a questionar uma conceção de inclusão baseada apenas na possibilidade formal de acesso. Estar inscrito numa atividade ou integrar um grupo não significa necessariamente usufruir das mesmas possibilidades de participação. A experiência destes alunos mostrou-me que a inclusão ganha significado quando existem condições organizativas e pedagógicas que permitem transformar o acesso em participação efetiva.

Ao mesmo tempo, esta experiência ajudou-me a evitar uma leitura da inclusão centrada exclusivamente na deficiência. A questão fundamental não era olhar para estes alunos como exceções dentro do grupo, mas compreender que a participação de qualquer aluno depende da relação entre as suas características e as condições que o contexto proporciona. O desafio pedagógico deslocava-se, assim, de uma pergunta centrada exclusivamente no indivíduo, “o que consegue este aluno fazer?», para uma questão também dirigida ao contexto, “que condições estamos a criar para que possa participar?»

Esta mudança de perspetiva foi particularmente significativa porque aproximou duas experiências que, inicialmente, poderia interpretar de forma distinta. O Dia do Desporto Adaptado tinha uma intencionalidade explicitamente orientada para a sensibilização e para a inclusão; no DE de Natação, essa inclusão encontrava-se incorporada numa prática continuada. A primeira experiência ajudou-me a refletir sobre os princípios; a segunda mostrou-me uma situação concreta em que esses princípios se materializavam em condições reais de participação.

O contacto com o DE permitiu-me também reconhecer que este contexto não deve ser entendido apenas como prolongamento competitivo das aulas de EF. Embora proporcione oportunidades adicionais de prática desportiva, possui

características próprias: adesão dos alunos, regularidade, treino, compromisso com o grupo e participação em encontros ou competições. A relação pedagógica estabelecida neste contexto pode, por isso, assumir formas distintas das existentes na disciplina curricular.

Esta diferença foi particularmente interessante para mim devido ao meu percurso anterior enquanto atleta e treinador. O contexto do DE apresentava elementos que me eram familiares, treino, preparação e competição, mas encontrava-se inserido numa instituição educativa e orientado para alunos cuja participação não poderia ser interpretada exclusivamente através de uma lógica de rendimento. Esta experiência voltou a confrontar-me com uma aprendizagem que atravessou todo o estágio: o conhecimento e as experiências provenientes do desporto constituem recursos importantes, mas necessitam de ser reinterpretados em função das finalidades educativas da escola**.**

Neste sentido, o DE permitiu-me aproximar duas dimensões da minha identidade que, no início do estágio, ainda procurava articular: a experiência construída no desporto e a identidade profissional enquanto professor de EF. O desafio não consistia em abandonar aquilo que tinha aprendido como atleta e treinador, mas em compreender quais desses conhecimentos poderiam ser mobilizados e como deveriam ser transformados quando a finalidade deixava de ser predominantemente desportiva e passava a integrar objetivos educativos mais amplos.

As três experiências analisadas contribuíram, assim, de formas diferentes para a minha aprendizagem profissional. O Corta-Mato Escolar mostrou-me que participar implica antecipar, comunicar e compreender a interdependência entre responsabilidades; o Dia do Desporto Adaptado levou-me a questionar a distância entre afirmar princípios inclusivos e criar condições concretas para os realizar; e o DE de Natação permitiu-me compreender o valor da continuidade, do compromisso e de uma participação desportiva efetivamente acessível.

No início destas experiências, tendia a avaliar a minha participação sobretudo a partir da pergunta “cumpri adequadamente a função que me foi atribuída?». Progressivamente, essa questão tornou-se insuficiente. Passei também a perguntar “como se articula a minha função com a dos outros?», “que

condições estamos a proporcionar aos alunos?”e “que significado educativo possui esta atividade para quem nela participa?».

Foi nesta passagem de uma lógica predominantemente executiva para uma compreensão mais ampla da responsabilidade organizativa e educativa que reconheço a principal aprendizagem proporcionada pela participação em projetos e no DE. Estas experiências mostraram-me que a ação do professor para além da aula não constitui um complemento periférico da profissão. Participar na organização da escola e criar condições para que os alunos acedam a experiências desportivas diversificadas, seguras e inclusivas constitui também uma forma de exercer responsabilidade educativa.

6.3. A Cooperação com o Diretor de Turma e a Equipa Pedagógica

A participação nos Conselhos de Turma e o contacto com o DT constituíram uma das experiências que mais contribuíram para alargar a forma como passei a conhecer e interpretar os alunos. Até então, grande parte da informação de que dispunha sobre a turma do 11.º ano resultava do contacto estabelecido nas aulas de EF. Embora esse contacto me permitisse observar comportamentos, relações entre pares, níveis de participação e formas distintas de responder às tarefas, a experiência mostrou-me progressivamente que conhecer um aluno numa disciplina não significa conhecer integralmente o seu percurso escolar.

Esta constatação surgiu muito cedo no estágio. A primeira reunião do Conselho de Turma teve um impacto particular na forma como comecei a olhar para a turma. A discussão entre os docentes revelou dificuldades relacionadas com o empenho, a participação e a pontualidade, mas também situações individuais que exigiam atenção e adaptação. Perante a informação partilhada, registei no Diário de Bordo que “mais do que identificar os problemas, é essencial planear intervenções concretas que promovam não só a melhoria do desempenho académico, mas também o bem-estar dos alunos” (Diário de Bordo, 9 de setembro de 2025).

A relevância desta reunião não residiu apenas na quantidade de informação a que tive acesso. O que mais me marcou foi perceber que o mesmo aluno podia ser observado de formas diferentes em diferentes contextos disciplinares. A EF proporcionava-me um contexto particular, marcado pelo movimento, pela exposição do desempenho motor, pela interação frequente com os colegas e por situações de cooperação e competição. Os comportamentos que observava necessitavam, por isso, de ser interpretados tendo em consideração as características específicas desse contexto.

Esta perceção tornou evidente uma limitação da minha própria observação. Um aluno pouco participativo nas aulas de EF poderia apresentar um comportamento diferente noutras disciplinas; inversamente, dificuldades de atenção, pontualidade ou empenho que eu identificava poderiam constituir padrões igualmente observados por outros professores. A informação partilhada no Conselho de Turma permitia, deste modo, contextualizar aquilo que observava sem substituir a minha própria observação.

Esta distinção revelou-se importante. Quando determinada dificuldade era identificada por vários professores, adquiria uma dimensão que ultrapassava a relação específica do aluno com a EF e justificava uma atenção articulada por parte da equipa pedagógica. Pelo contrário, quando um comportamento se manifestava sobretudo nas minhas aulas, tornava-se necessário interrogar as características do contexto em que ocorria: a natureza da tarefa, a exposição motora, a organização do grupo, a relação com os colegas ou até aspetos da minha própria intervenção.

A colaboração com os restantes professores ajudou-me, assim, a desenvolver uma postura mais prudente perante algumas interpretações iniciais. A observação do professor é indispensável, mas é inevitavelmente situada. Aquilo que vejo é real, mas não representa necessariamente toda a realidade do aluno. Esta aprendizagem levou-me a evitar conclusões demasiado rápidas sobre determinados comportamentos e a procurar informação complementar antes de lhes atribuir um significado mais definitivo.

Neste processo, o contacto com o DT assumiu particular importância. Progressivamente, compreendi que a sua função não se limitava à organização

administrativa da turma. A articulação com os diferentes professores, os alunos e as famílias colocava-o numa posição central na recolha e circulação de informação e no acompanhamento de situações que ultrapassavam o contexto de uma única disciplina. Esta experiência evidenciou também uma mudança na minha compreensão relativamente à função do DT.

A proximidade do DT aos diferentes intervenientes permitia construir uma leitura mais ampla do percurso dos alunos. Informações relacionadas com assiduidade, desempenho, comportamento ou situações individuais adquiriam maior significado quando analisadas em conjunto. Esta articulação mostrou-me que a resposta educativa perante uma dificuldade não deveria resultar apenas da iniciativa isolada de cada professor, sobretudo quando o problema se manifestava em diferentes contextos.

A reflexão registada no Diário de Bordo na primeira reunião adquiriu, neste sentido, um significado progressivamente mais concreto. “Planear intervenções concretas” não significava simplesmente identificar uma solução para cada problema, mas procurar coerência entre as respostas dos diferentes intervenientes. Uma dificuldade reconhecida coletivamente, mas respondida de formas contraditórias ou inteiramente independentes, poderia limitar a eficácia da intervenção.

A participação nos Conselhos de Turma permitiu-me também compreender que a colaboração profissional não significa necessariamente concordância. Diferentes professores podiam interpretar uma situação de formas distintas, atribuir relevância diferente a determinado comportamento ou propor respostas igualmente diferentes. Inicialmente, esta diversidade poderia parecer uma dificuldade para alcançar decisões comuns. Progressivamente, comecei a reconhecê-la também como uma possibilidade de questionar interpretações demasiado lineares e enriquecer a compreensão das situações.

O trabalho colaborativo adquiriu, deste modo, um significado mais exigente do que a simples partilha de informação. Colaborar implicava escutar outras leituras, confrontá-las com aquilo que eu próprio observava, justificar a minha interpretação e participar na procura de respostas pedagogicamente coerentes. Esta perspetiva aproxima-se da conceção de profissão docente

defendida por Nóvoa (2009), que salienta a importância das culturas profissionais colaborativas e da construção coletiva do conhecimento docente.

Esta aprendizagem foi particularmente relevante para mim enquanto professor estagiário. Nas primeiras reuniões, a diferença de experiência relativamente aos restantes docentes levava-me naturalmente a assumir uma postura sobretudo de escuta e observação. Essa posição permitiu-me conhecer procedimentos, compreender a linguagem utilizada e perceber a forma como diferentes situações eram analisadas. Contudo, à medida que fui conhecendo melhor a turma através das aulas, comecei também a reconhecer que a informação proveniente da EF podia acrescentar uma perspetiva específica ao conhecimento coletivo dos alunos.

Esta alteração foi importante na construção da minha identidade profissional. Participar numa equipa pedagógica não significava apenas receber informação de professores mais experientes, mas também assumir progressivamente responsabilidade pela informação que eu próprio podia fornecer. As aulas de EF colocavam os alunos perante situações particulares de exposição, cooperação, tomada de decisão, autonomia e relação com os pares, permitindo observar dimensões que poderiam não se manifestar da mesma forma noutros contextos disciplinares.

Compreendi, assim, que reconhecer os limites da minha observação não significava desvalorizá-la. Pelo contrário, significava situá-la dentro de uma leitura mais ampla. Nenhum professor possuía, isoladamente, uma visão completa do aluno, mas cada professor podia contribuir com uma perspetiva relevante para a sua compreensão. A qualidade do conhecimento construído dependia, em parte, da capacidade de colocar essas diferentes perspetivas em diálogo.

Esta partilha colocava, simultaneamente, exigências éticas na utilização da informação. Conhecer aspetos do percurso de um aluno que não eram diretamente observáveis na aula não deveria conduzir à construção de rótulos ou expectativas antecipadas. A informação recebida deveria ajudar-me a compreender melhor determinadas situações e a ajustar a intervenção, mas não

substituir a observação continuada nem determinar previamente aquilo que esperava do aluno.

Esta questão revelou-se especialmente importante porque existe uma diferença entre contextualizar um comportamento e explicá-lo definitivamente. Saber que um aluno apresentava determinada dificuldade noutros contextos podia ajudar-me a compreender aquilo que observava, mas não me dispensava de analisar o que estava a acontecer na minha própria aula. A informação da equipa pedagógica deveria ampliar a interpretação, e não a encerrar.

Neste sentido, a cooperação com o DT e com o Conselho de Turma contribuiu também para modificar algumas das perguntas que colocava perante uma dificuldade. Em vez de me limitar a questionar "porque é que este aluno se comporta desta forma na minha aula?», comecei a considerar: "este comportamento manifesta-se noutros contextos?», "que informação possuem os outros professores?», "há fatores que desconheço e que devo considerar?" e "o que existe de específico na minha aula que pode estar a contribuir para esta resposta?»

Esta mudança tornou a minha intervenção simultaneamente mais informada e mais prudente. O conhecimento partilhado não fornecia respostas automáticas, mas permitia formular melhores questões e evitar que decisões pedagógicas fossem construídas exclusivamente a partir de uma observação isolada.

A experiência dos Conselhos de Turma mostrou-me ainda que a responsabilidade educativa pelo aluno não pertence exclusivamente ao DT, embora este assuma uma função central de articulação. O acompanhamento dos alunos resulta do contributo dos diferentes professores e da capacidade de transformar informação dispersa em formas de intervenção suficientemente coerentes. A reflexão registada logo em setembro, a necessidade de passar da identificação dos problemas para a construção de intervenções concretas, adquiriu, assim, um significado mais amplo ao longo do estágio.

No início do EP, tendia a pensar o conhecimento da turma sobretudo a partir da relação que construía diretamente com os alunos. No final deste percurso, compreendi que esse conhecimento continua a ser indispensável, mas

é necessariamente incompleto. Conhecer pedagogicamente um aluno implica observar, escutar, confrontar informação, contextualizar e manter disponibilidade para rever interpretações anteriormente construídas.

A cooperação com o DT e com a equipa pedagógica contribuiu, deste modo, para alargar a minha compreensão da própria profissão docente. Ensinar não consiste apenas em tomar decisões adequadas dentro da aula; implica também participar numa responsabilidade educativa coletiva, na qual diferentes profissionais constroem, confrontam e articulam conhecimento sobre os alunos. Foi neste processo que comecei a compreender que trabalhar em equipa não diminui a responsabilidade individual do professor: torna-a mais informada e obriga-o a fundamentar melhor aquilo que observa, interpreta e decide.

6.4. Dimensão Ética e Relacional da Docência

A relação construída com a turma constituiu uma das dimensões do EP em que reconheci uma evolução mais significativa. Nos primeiros contactos, a preocupação em afirmar o meu papel enquanto professor coexistia com a necessidade de conhecer os alunos e criar condições para estabelecer uma relação de confiança. Inicialmente, estas duas preocupações surgiam-me, por vezes, como potencialmente contraditórias: aproximar-me dos alunos poderia dificultar a afirmação da autoridade, enquanto assumir uma postura demasiado distante poderia limitar a construção de uma relação pedagógica positiva.

Esta preocupação esteve presente desde o primeiro contacto formal com a turma. No Diário de Bordo, registei a importância de criar um “ambiente de confiança, cooperação e motivação” e de promover a proximidade e o conhecimento mútuo através da apresentação e de uma atividade de interação (Diário de Bordo, 16 de setembro de 2025). Ao revisitar este registo, reconheço que aquela intenção inicial permaneceu ao longo do estágio, embora o significado que lhe atribuía se tenha tornado progressivamente mais complexo.

Com o decorrer do ano letivo, o conhecimento dos alunos aumentou e a comunicação tornou-se mais natural. A familiaridade permitia compreender melhor determinadas reações, reconhecer formas distintas de participação e

estabelecer interações menos dependentes da formalidade que caracterizara os primeiros contactos. Contudo, esta evolução mostrou-me que uma relação próxima não simplifica necessariamente a intervenção do professor; em determinadas situações, pode mesmo torná-la mais exigente.

Conhecer melhor os alunos ajudava-me a compreender algumas atitudes, mas obrigava-me simultaneamente a distinguir compreensão de permissividade. A existência de uma relação de confiança não retirava ao professor a responsabilidade de intervir quando determinados comportamentos comprometiam o funcionamento da aula, a aprendizagem ou a relação com os colegas. Esta tensão levou-me progressivamente a perceber que proximidade e exigência não constituíam polos necessariamente opostos.

A autoridade começou, deste modo, a adquirir para mim um significado diferente. Nos primeiros contactos, preocupava-me sobretudo em afirmar claramente o meu papel enquanto professor. Progressivamente, compreendi que a autoridade pedagógica não se constrói apenas através da distância, do controlo ou da capacidade de impor uma decisão. Constrói-se também através da coerência, previsibilidade e fundamentação das respostas do professor.

Esta aprendizagem tornou-se particularmente relevante nas situações de comportamento inadequado. A forma como respondia não afetava apenas o aluno diretamente envolvido. Era igualmente observada pelos restantes elementos da turma e contribuía para aquilo que estes interpretavam como aceitável, coerente ou justo. Uma decisão aparentemente individual possuía, portanto, uma dimensão coletiva: ao intervir perante um aluno, estava também a comunicar à turma os limites, expectativas e critérios que orientavam a minha atuação.

Foi neste plano quotidiano que comecei a reconhecer de forma mais concreta a dimensão ética da docência. A ética não se manifestava apenas em decisões excecionais ou perante dilemas claramente identificáveis. Encontrava-se também na forma como distribuía a atenção, como reagia ao erro, como corrigia um comportamento, como utilizava a informação que possuía sobre os alunos ou como respondia perante situações semelhantes.

Neste sentido, Nóvoa (2009) associa a profissão docente a um compromisso humano e ético construído nas relações estabelecidas no contexto educativo. Esta perspetiva adquiriu para mim um significado progressivamente mais concreto ao longo do EP. O respeito pelos alunos não se traduzia apenas numa atitude cordial ou numa relação positiva; implicava reconhecer que a posição do professor confere particular peso às suas palavras, decisões e formas de intervenção.

Esta responsabilidade tornou-se especialmente evidente perante o erro. A EF coloca frequentemente o desempenho do aluno perante o olhar dos colegas: a execução motora é visível, as diferenças de competência tornam-se facilmente observáveis e o insucesso pode ocorrer publicamente. Esta característica levou-me a atribuir maior importância não apenas ao conteúdo do feedback, mas também ao momento e à forma como este era transmitido.

Uma correção tecnicamente adequada poderia produzir um efeito pedagogicamente diferente consoante fosse realizada individualmente ou perante toda a turma, imediatamente após o erro ou num momento posterior. Comecei, por isso, a reconhecer que a correção não deveria expor desnecessariamente o aluno nem transformar o erro numa característica da pessoa. O erro precisava de permanecer ligado à tarefa e à possibilidade de aprendizagem.

Esta questão assumia particular relevância perante alunos com maiores dificuldades motoras. Se a minha intervenção destacasse repetidamente aquilo que não conseguiam realizar, poderia contribuir para tornar ainda mais visível uma diferença que já era evidente perante os colegas. Em contrapartida, evitar a correção por receio de expor o aluno também não constituiria uma resposta adequada, porque poderia limitar as suas oportunidades de aprender. O desafio residia em encontrar formas de intervir que mantivessem a exigência sem comprometer a dignidade e o envolvimento do aluno.

A experiência levou-me, assim, a compreender que cuidar da relação pedagógica não significava proteger os alunos de toda a dificuldade ou desconforto. Aprender implica enfrentar erros, aceitar correções e, por vezes, reconhecer que o desempenho se encontra abaixo do pretendido. A

responsabilidade do professor encontrava-se na forma como criava condições para que essa exigência pudesse ser vivida num ambiente de respeito e segurança.

Outra aprendizagem importante relacionou-se com as expectativas construídas sobre cada aluno. Ao longo do ano, a convivência regular conduzia inevitavelmente à formação de determinadas representações: alunos habitualmente empenhados, alunos mais autónomos, outros com maior tendência para a dispersão ou menor envolvimento. Contudo, esta experiência permitiu-me reconhecer o risco inerente à formação dessas representações: um aluno habitualmente empenhado podia apresentar um comportamento inadequado e um aluno associado a dificuldades de participação podia, noutra situação, demonstrar envolvimento e responsabilidade.

Estas situações obrigaram-me a reconhecer que conhecer melhor um aluno não me autorizava a antecipar o seu comportamento**.** A experiência acumulada podia ajudar-me a compreender determinadas respostas, mas não deveria transformar-se num rótulo através do qual todas as ações seguintes fossem interpretadas. Tornou-se necessário procurar avaliar aquilo que estava efetivamente a acontecer em cada situação, distinguindo o comportamento observado da imagem previamente construída sobre quem o realizava.

Esta aprendizagem articula-se diretamente com aquilo que a cooperação com o DT e a equipa pedagógica me tinha mostrado no ponto anterior. A informação sobre os alunos pode ajudar o professor a compreender melhor determinadas situações, mas também pode condicionar as expectativas com que os observa. O desafio ético não consistia em ignorar essa informação, mas em utilizá-la para ampliar a compreensão sem permitir que substituísse a observação do aluno no presente.

A questão da justiça adquiriu igualmente maior complexidade. Numa fase inicial, agir de forma justa parecia-me estar associado sobretudo à aplicação das mesmas regras e expectativas a todos. A experiência mostrou-me, contudo, que situações semelhantes à primeira vista podiam exigir uma análise mais cuidada das circunstâncias em que ocorriam. Ao mesmo tempo, considerar diferenças

individuais não poderia conduzir a respostas arbitrárias ou incompreensíveis para os restantes alunos.

Esta tensão aproximou-se daquilo que já tinha experimentado na avaliação**:** tratar todos de forma idêntica não garante necessariamente justiça, mas reconhecer diferenças também não dispensa critérios e coerência. A equidade exigia compreender as circunstâncias sem tornar imprevisíveis as expectativas que orientavam a vida da turma.

Por essa razão, comecei a atribuir maior importância à possibilidade de explicar as decisões tomadas. Quando uma intervenção era compreensível e relacionada com critérios que os alunos reconheciam, a autoridade dependia menos da imposição da posição do professor. Isto não significava negociar permanentemente todas as decisões, mas ser capaz de sustentar pedagogicamente aquilo que fazia.

A dimensão ética tornou-se ainda evidente na utilização da informação partilhada pela equipa pedagógica. Como reconheci no ponto anterior, conhecer determinadas situações individuais poderia ajudar-me a interpretar necessidades ou comportamentos, mas não deveria conduzir à construção de expectativas fixas. Esta experiência levou-me a compreender que a informação deveria contribuir para conhecer melhor o aluno sem determinar antecipadamente a forma como os seus comportamentos seriam interpretados.

Esta questão ensinou-me que conhecer mais sobre um aluno aumenta também a responsabilidade sobre a forma como esse conhecimento é utilizado. Nem toda a informação necessitava de estar presente em todas as decisões pedagógicas, nem uma circunstância individual deveria tornar-se uma explicação permanente para tudo aquilo que o aluno fazia. A prudência na interpretação passou, deste modo, a integrar aquilo que comecei a entender como responsabilidade profissional.

Ao longo do EP, a dimensão relacional da docência deixou, assim, de ser entendida apenas como a capacidade de criar proximidade ou estabelecer uma relação positiva com a turma. Passei a compreendê-la como uma responsabilidade sobre a forma como essa relação é pedagogicamente utilizada. A confiança facilitava a comunicação e o conhecimento dos alunos,

mas necessitava de coexistir com expectativas claras, capacidade de intervenção e coerência nas decisões.

Da mesma forma, a autoridade deixou de ser interpretada como algo que necessitava de ser protegido através da distância. Uma relação próxima não eliminava a assimetria inerente à relação pedagógica: continuava a ser minha responsabilidade planear, avaliar, estabelecer limites e tomar decisões que nem sempre correspondiam àquilo que os alunos desejavam naquele momento. A proximidade não anulava essa responsabilidade; tornava ainda mais importante exercê-la com clareza e coerência.

Esta compreensão permitiu-me ultrapassar progressivamente uma oposição que tinha marcado algumas das minhas preocupações iniciais: ser próximo ou ser exigente; compreender ou responsabilizar; estabelecer confiança ou exercer autoridade. A experiência mostrou-me que estas dimensões não necessitam de ser mutuamente exclusivas. O desafio profissional encontra-se precisamente na capacidade de as articular.

No final do EP, compreendo que a dimensão ética da docência se concretiza sobretudo nas decisões quotidianas: na forma como se olha para o aluno antes de o julgar, como se reage ao erro sem o humilhar, como se exerce autoridade sem recorrer desnecessariamente à distância, como se reconhecem diferenças sem abandonar critérios e como se utiliza o conhecimento sobre cada aluno sem o transformar num rótulo.

Neste sentido, a relação pedagógica deixou de representar para mim apenas uma condição favorável ao ensino. Passou a constituir ela própria uma dimensão da responsabilidade docente. Ser próximo dos alunos não significava abdicar da exigência, tal como exercer autoridade não exigia criar distância. O desafio consistia em construir uma relação suficientemente próxima para conhecer e compreender os alunos e suficientemente coerente para que essa proximidade nunca comprometesse as responsabilidades inerentes ao papel de professor.

Foi nesta articulação entre proximidade, exigência, justiça, prudência e responsabilidade que reconheço uma das aprendizagens mais significativas da Área 2. A participação na escola mostrou-me que a profissão docente se constrói

nas relações; esta experiência ensinou-me que essas relações não são apenas um recurso para ensinar melhor. São também um espaço onde, através das decisões que toma diariamente, o professor concretiza o compromisso ético inerente à profissão.

7. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional constituiu uma dimensão transversal a todo o EP. Embora as experiências analisadas nas áreas anteriores tenham ocorrido em contextos distintos — na intervenção pedagógica, na participação na escola ou na relação com os diferentes elementos da comunidade educativa —, todas colocaram problemas que exigiram observar, interpretar, decidir e, frequentemente, reconsiderar decisões anteriormente tomadas.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional não resultou apenas da acumulação de experiências ao longo do ano letivo. A sucessão de aulas, reuniões, observações e atividades proporcionou oportunidades de aprendizagem, mas foi sobretudo a análise dessas experiências que permitiu atribuir-lhes significado formativo. A prática confrontou-me com problemas para os quais o conhecimento anteriormente construído nem sempre fornecia respostas imediatas, obrigando-me a relacionar aquilo que sabia com aquilo que observava e com as particularidades de cada situação.

Este processo assumiu especial relevância na transição entre a minha experiência anterior enquanto atleta e treinador e a construção progressiva do papel de professor de EF. O estágio não implicou abandonar os conhecimentos e formas de intervenção construídos anteriormente, mas submetê-los a um processo de questionamento e reconstrução perante as finalidades educativas da escola, a heterogeneidade dos alunos e a complexidade das situações de ensino.

A reflexão sobre a prática, o confronto com diferentes perspetivas profissionais, a investigação desenvolvida no contexto do estágio e a análise sistemática da própria intervenção constituíram, deste modo, elementos centrais deste percurso. Mais do que procurar respostas definitivas, comecei progressivamente a reconhecer o desenvolvimento profissional como a

capacidade de formular melhores questões sobre a prática, fundamentar as decisões tomadas e manter disponibilidade para as rever perante novas evidências.

Foi neste processo de articulação entre experiência, reflexão e conhecimento que comecei a construir uma compreensão mais consciente da profissão e da minha própria identidade docente.

7.1. A Reflexão como Eixo Central da Formação Docente

No início do EP, refletir sobre uma aula significava, para mim, sobretudo reconstruir aquilo que tinha acontecido e identificar os aspetos que tinham resultado melhor ou pior. Após a lecionação, procurava reconhecer dificuldades, registar os acontecimentos que considerava mais relevantes e identificar aquilo que deveria alterar na aula seguinte. Esta prática já constituía uma tentativa de aprender com a experiência, mas permanecia frequentemente próxima de uma avaliação global da sessão: a aula tinha corrido bem ou mal, determinada tarefa tinha resultado ou não, os alunos tinham participado mais ou menos do que esperava.

A escrita regular no Diário de Bordo tornou progressivamente visível a insuficiência desta forma de refletir. Reconhecer que uma tarefa não tinha produzido os resultados esperados não explicava, por si só, por que razão isso tinha acontecido. Do mesmo modo, considerar que uma aula tinha decorrido de forma positiva pouco acrescentava à minha aprendizagem profissional se não conseguisse compreender quais as decisões pedagógicas que tinham contribuído para esse resultado.

A reflexão começou, assim, a deslocar-se da descrição dos acontecimentos para a análise das relações entre as minhas decisões e as respostas dos alunos. Esta mudança parece-me hoje particularmente relevante. Descrever permitia conservar aquilo que tinha acontecido; analisar obrigava-me a procurar explicações, confrontar alternativas e reconhecer a minha própria intervenção como uma das variáveis que poderia explicar os resultados observados.

Esta evolução tornou-se particularmente evidente na forma como comecei a analisar as dificuldades dos alunos. Numa fase inicial, perante uma tarefa que não produzia os comportamentos esperados, a minha atenção dirigia-se frequentemente para aquilo que os alunos não estavam a conseguir realizar. Progressivamente, comecei também a questionar que condições a própria tarefa e a minha intervenção estavam a proporcionar para que essa aprendizagem pudesse ocorrer.

Uma reflexão sobre uma aula de Futsal constitui um exemplo particularmente representativo desta mudança. No Diário de Bordo registei que "a ausência de mobilidade ofensiva comprometeu a fluidez do jogo e limitou a emergência dos princípios trabalhados" e que "a igualdade numérica, sem condicionantes pedagógicas, revelou-se pouco facilitadora da aprendizagem tática"(Diário de Bordo, 20 de fevereiro de 2026).

O interesse deste registo não reside apenas na identificação de uma dificuldade tática. Num primeiro nível de análise, poderia concluir simplesmente que os alunos não apresentavam mobilidade suficiente ou que não compreendiam os princípios ofensivos pretendidos. Contudo, a reflexão levou-me a deslocar parte da análise para a própria tarefa: se aquilo que pretendia que emergisse não estava a acontecer, seria o problema exclusivamente dos alunos ou as condições que eu tinha criado também estariam a dificultar essa aprendizagem?

Esta questão alterava significativamente a posição que assumia perante o insucesso da tarefa. Em vez de procurar imediatamente corrigir o aluno, tornava-se necessário analisar a relação entre o objetivo pretendido, a estrutura da situação de aprendizagem, as condicionantes introduzidas e os comportamentos que efetivamente emergiam. A dificuldade observada deixava, deste modo, de constituir apenas um problema de execução dos alunos e passava também a funcionar como informação sobre a adequação das minhas decisões pedagógicas.

Foi neste processo que a reflexão adquiriu uma função mais consequente na minha intervenção. A pergunta deixou progressivamente de ser apenas "o que correu mal?" e passou a incluir outras: "porque poderá ter acontecido?",

“que decisão minha pode ter contribuído para este resultado?”, “que evidências tenho para sustentar esta interpretação?” e “o que necessito de alterar para criar condições diferentes na próxima intervenção?”.

Esta forma de questionamento aproxima-se da conceção de profissional reflexivo proposta por Schön (1983), segundo a qual o conhecimento profissional se constrói também através da análise das situações problemáticas emergentes da prática. A experiência profissional não constitui, por si só, garantia de aprendizagem. É possível acumular experiências sem necessariamente transformar aquilo que aconteceu em conhecimento capaz de orientar decisões futuras.

Esta ideia tornou-se particularmente significativa ao longo do estágio. Lecionar sucessivamente poderia tornar alguns procedimentos mais familiares e aumentar a minha segurança perante determinadas situações, mas familiaridade não significava necessariamente compreensão. Podia aprender a resolver uma situação porque já a tinha encontrado anteriormente sem compreender inteiramente por que razão determinada solução tinha resultado. A reflexão obrigava-me a ultrapassar essa resposta meramente adaptativa e a procurar relações entre intenção, decisão, resposta dos alunos e consequência pedagógica.

O próprio Diário de Bordo foi adquirindo, por isso, um significado diferente. Inicialmente, funcionava sobretudo como instrumento de registo e reconstrução das aulas. Progressivamente, tornou-se um espaço para formular problemas, confrontar expectativas com aquilo que efetivamente tinha acontecido e deixar registadas hipóteses de intervenção futura. A sua utilidade não residia na quantidade de acontecimentos descritos, mas na capacidade de selecionar aqueles que mereciam ser interrogados.

Esta transformação foi igualmente importante porque me mostrou que refletir não significa procurar problemas em todas as experiências. Uma situação que tinha produzido bons resultados também necessitava de ser analisada. Se uma determinada organização da tarefa favorecia maior participação ou se uma forma de comunicação parecia facilitar a compreensão, interessava perceber porquê. Caso contrário, existia o risco de transformar uma

decisão contextualizada numa estratégia aparentemente universal apenas porque tinha resultado numa determinada aula.

A reflexão ajudou-me, assim, a relativizar tanto o insucesso como o sucesso. Uma estratégia que não resultava não deveria ser automaticamente abandonada sem analisar as condições em que tinha sido utilizada; da mesma forma, uma estratégia bem-sucedida não deveria ser reproduzida mecanicamente noutro conteúdo, turma ou contexto. O valor da experiência encontrava-se menos em fornecer receitas e mais em aumentar a minha capacidade de interpretar situações pedagógicas.

Este processo não foi exclusivamente individual. O acompanhamento do PC e do PO, bem como a interação com os colegas do NE, tiveram um papel relevante na evolução da qualidade da minha reflexão. As reuniões realizadas após as observações de aula obrigavam-me frequentemente a regressar a decisões que, durante a intervenção, me tinham parecido adequadas e a analisá-las a partir de outras perspetivas. Ao revisitar algumas das discussões realizadas em outubro e novembro de 2025, reconheço que várias delas conduziram à reformulação de estratégias que inicialmente considerava adequadas.

O feedback recebido assumia particular importância quando não se limitava a indicar aquilo que deveria fazer de forma diferente, mas me obrigava a justificar a decisão tomada. Explicar por que razão tinha organizado determinada tarefa, escolhido determinada progressão ou intervindo de determinada forma tornava visíveis pressupostos que, durante a aula, nem sempre tinha explicitado para mim próprio.

Neste sentido, as perspetivas do PC, do PO e dos colegas não substituíam a minha reflexão. Pelo contrário, tornavam-na mais exigente. Uma interpretação que me parecia evidente podia ser questionada por outra leitura da mesma situação, obrigando-me a confrontar aquilo que pensava ter acontecido com aquilo que outro observador tinha identificado.

Comecei, deste modo, a compreender que refletir não equivale a confirmar retrospetivamente as próprias decisões. A reflexão apenas se torna verdadeiramente formativa quando admite a possibilidade de a interpretação inicial estar incompleta ou mesmo errada. Esta disponibilidade para rever aquilo

que pensava saber constituiu uma das aprendizagens mais exigentes do estágio, sobretudo porque implicava reconhecer que uma decisão tomada com intenção pedagógica podia não produzir o efeito pretendido.

A observação das aulas dos colegas contribuiu igualmente para este processo. Contactar com diferentes formas de organizar tarefas, comunicar ou responder às dificuldades dos alunos fornecia alternativas para problemas que também encontrava na minha intervenção. Contudo, progressivamente compreendi que observar uma estratégia eficaz noutra aula não constituía razão suficiente para a reproduzir. Era necessário perceber que problema resolvia, em que condições tinha sido utilizada e se essas condições estavam presentes na minha turma.

Esta aprendizagem reforçou uma ideia que atravessou todo o EP: a reflexão profissional não procura apenas identificar o que funciona, mas compreender para quem, com que finalidade, em que condições e com que consequências determinada decisão pode funcionar.

A reflexão ocorreu também durante a própria intervenção. Nem todos os problemas podiam esperar pela análise posterior da aula. Perante uma tarefa que produzia respostas inesperadas, uma dificuldade de organização ou sinais de incompreensão, era necessário interpretar aquilo que estava a acontecer e tomar decisões num espaço temporal reduzido. A distinção proposta por Schön (1983) entre reflexão na ação e reflexão sobre a ação ajudou-me a compreender estas duas temporalidades da decisão profissional.

Contudo, ao longo do estágio percebi também que nem sempre conseguia realizar uma análise suficientemente aprofundada enquanto ensinava. A simultaneidade das exigências da aula, observar os alunos, gerir o espaço e o tempo, fornecer feedback, garantir segurança e antecipar a tarefa seguinte, limitava inevitavelmente aquilo que conseguia interpretar naquele momento. Algumas dificuldades só se tornavam claras quando reconstruía posteriormente a aula através do Diário, do feedback dos observadores ou da discussão com o NE.

Esta limitação foi importante para a minha formação porque me permitiu afastar uma ideia excessivamente idealizada do professor reflexivo. Refletir na

ação não significa conseguir compreender tudo enquanto acontece. Significa desenvolver sensibilidade para identificar sinais relevantes e capacidade para reajustar quando a situação o exige, reconhecendo simultaneamente que parte da compreensão apenas poderá ser construída posteriormente.

Por essa razão, comecei a atribuir maior importância à articulação entre os diferentes momentos do processo reflexivo. Durante a aula, procurava observar e decidir; após a aula, reconstruía e analisava; perante a análise realizada, projetava alternativas; numa intervenção posterior, confrontava essas alternativas com novas respostas dos alunos. A reflexão começou, assim, a adquirir uma natureza cíclica e orientada para a ação**:** observar → interpretar → questionar → decidir → intervir → voltar a observar.

Este ciclo não garantia que a nova decisão fosse necessariamente mais eficaz. Em algumas situações, o reajustamento também não produzia o resultado esperado e obrigava a nova análise. Foi precisamente essa possibilidade que me permitiu compreender que a reflexão profissional não consiste numa sequência linear em que cada problema conduz imediatamente à solução correta. A prática docente permanece marcada pela incerteza, porque as respostas dos alunos e as condições da aula não são inteiramente previsíveis.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva não me tornou, portanto, um professor com respostas para todas as situações. Tornou-me progressivamente mais consciente das perguntas que necessitava de colocar antes de aceitar uma explicação ou tomar uma decisão. Esta mudança parece-me hoje mais relevante do que a simples acumulação de estratégias.

Ao revisitar os registos produzidos ao longo do estágio, reconheço também uma alteração no próprio foco das minhas preocupações. As primeiras reflexões incidiam frequentemente sobre a minha atuação: se tinha explicado suficientemente bem, organizado corretamente a aula ou conseguido cumprir aquilo que estava planeado. Progressivamente, a reflexão passou a centrar-se mais na relação entre a minha intervenção e aquilo que estava a acontecer com os alunos: o que estavam efetivamente a aprender, que dificuldades apresentavam, como respondiam às condições propostas e que informação essas respostas me forneciam sobre o ensino.

Esta deslocação, do professor enquanto centro da reflexão para a aprendizagem dos alunos enquanto referência para analisar a ação do professor, constituiu uma mudança importante na forma como comecei a compreender a profissão.

No final do EP, não considero que tenha construído uma forma definitiva de refletir. Reconheço, pelo contrário, que a capacidade reflexiva necessita de continuar a desenvolver-se e que permanece sujeita a limitações, interpretações incompletas e pressupostos que nem sempre consigo reconhecer imediatamente. Contudo, o estágio permitiu-me compreender que o desenvolvimento profissional depende, em grande medida, da disponibilidade para colocar a própria prática sob análise.

A reflexão deixou, assim, de representar apenas aquilo que fazia depois da aula. Passou a constituir uma atitude perante a própria intervenção: observar as respostas dos alunos, questionar as decisões tomadas, confrontar interpretações com outras perspetivas e aceitar que uma opção pedagogicamente fundamentada pode necessitar de ser revista perante aquilo que a prática revela.

Neste sentido, a principal aprendizagem não foi simplesmente reconhecer que é importante refletir, ideia que já possuía antes de iniciar o estágio. Foi compreender sobre o que refletir, com que profundidade e com que consequência. Uma reflexão que termina na identificação do problema permanece incompleta. Para adquirir significado profissional, necessita de regressar à prática sob a forma de uma decisão que possa novamente ser observada, questionada e, se necessário, reconstruída.

Foi nesta passagem da descrição para a interpretação, da interpretação para a decisão e da decisão novamente para a análise que a reflexão se tornou verdadeiramente um eixo do meu desenvolvimento profissional.

7.2. Aprendizagem Profissional e Identidade Docente

A entrada no EP não representou o meu primeiro contacto com a orientação de crianças e jovens nem com processos de ensino no contexto desportivo. O percurso anteriormente construído enquanto atleta e, sobretudo,

enquanto treinador de futebol tinha-me permitido desenvolver competências de comunicação, liderança, organização e condução de grupos. Estas experiências constituíam uma parte importante da forma como me percecionava enquanto profissional e influenciavam inevitavelmente as expectativas com que iniciei o estágio.

Em certa medida, esta experiência anterior proporcionava-me segurança. Estava habituado a comunicar perante grupos, organizar tarefas, observar desempenhos e intervir perante dificuldades. Contudo, o contacto diário com a realidade escolar tornou progressivamente evidente que sentir-me confortável a orientar um grupo não significava estar preparado para responder a todas as exigências da docência. A escola colocou-me perante uma diversidade de alunos, finalidades educativas e responsabilidades que não encontravam correspondência direta no contexto do treino desportivo.

Esta constatação foi particularmente importante porque me obrigou a questionar uma ideia que, mesmo não sendo inteiramente consciente, transportava comigo no início do estágio: a possibilidade de transferir para a escola uma parte significativa das competências construídas enquanto treinador. Algumas dessas competências revelaram-se efetivamente úteis, mas outras necessitaram de ser reinterpretadas e transformadas.

No treino, encontrava frequentemente praticantes que tinham escolhido estar naquele contexto e que partilhavam, em graus diferentes, um interesse pela modalidade. Na escola, a EF colocava-me perante alunos com experiências anteriores, níveis de competência, motivações e relações com a prática física muito distintas. A heterogeneidade não constituía uma situação excecional a resolver; era uma característica estrutural da turma e, consequentemente, uma condição a considerar em cada decisão pedagógica.

Esta diferença começou a modificar a forma como compreendia a própria competência profissional. Numa fase inicial, a segurança que transportava do treino encontrava-se particularmente associada à capacidade de organizar grupos, transmitir informação e conduzir tarefas. Com o decorrer do estágio, estas competências continuaram a ser importantes, mas deixaram de constituir, por si só, indicadores suficientes de uma intervenção adequada. Uma aula podia

estar organizada, decorrer sem incidentes e cumprir aquilo que estava previsto sem que isso significasse necessariamente que todos os alunos estavam a beneficiar das condições necessárias para aprender.

A questão começou, assim, a deslocar-se de “consigo conduzir esta aula?” para “o que estão estes alunos a aprender com a aula que estou a conduzir?». Esta alteração parece-me hoje uma das transformações mais significativas do meu percurso.

O contacto com diferentes contextos de ensino tornou particularmente evidente esta necessidade de reconstrução. A experiência desenvolvida com alunos do 2.º ciclo, já analisada anteriormente, obrigou-me a reconsiderar a linguagem utilizada, o tempo dedicado à instrução, a frequência do feedback e a própria forma de estabelecer a relação pedagógica. A versão inicial da minha intervenção não podia simplesmente ser transposta de uma turma para outra.

Esta experiência reforçou uma aprendizagem que atravessou progressivamente todo o estágio: conhecer o conteúdo é indispensável, mas não é suficiente para o tornar ensinável a alunos concretos. Aquilo que eu sabia sobre uma modalidade necessitava de ser selecionado, organizado, simplificado sem ser desvirtuado e transformado em tarefas adequadas às possibilidades e necessidades de quem aprendia.

Foi neste processo que comecei a reconhecer com maior clareza a diferença entre dominar um conteúdo e possuir conhecimento profissional para o ensinar. A experiência enquanto treinador constituía um recurso, mas não uma resposta antecipada para os problemas da escola. Esta constatação não desvalorizou o percurso que trazia comigo; permitiu-me compreender melhor aquilo que podia retirar dele.

A construção da identidade docente não implicou, portanto, substituir uma identidade de treinador por uma identidade de professor. O processo foi mais complexo. Algumas disposições anteriormente construídas, entre as quais destacaria a valorização da preparação, a responsabilidade perante o grupo, a capacidade de comunicação ou a atenção ao desempenho, permaneceram importantes. Contudo, o significado pedagógico que lhes atribuía foi sendo modificado pelas finalidades da escola e pelas experiências do estágio.

A avaliação das aprendizagens constituiu um dos contextos em que esta transformação se tornou mais evidente. No início do EP, a responsabilidade de avaliar e, sobretudo, de atribuir classificações gerava alguma apreensão. A dificuldade não resultava apenas da necessidade de dominar instrumentos ou procedimentos. Decorria da consciência de que uma decisão tomada por mim teria consequências concretas no percurso escolar de um aluno.

Esta responsabilidade colocou-me numa posição profissional diferente daquela que conhecia anteriormente. Não bastava observar um desempenho e formar uma opinião sobre ele. Era necessário definir critérios, recolher informação suficientemente consistente, interpretar essa informação e conseguir justificar a decisão perante o aluno, perante outros professores e perante mim próprio.

Inicialmente, poderia esperar que a experiência progressivamente eliminasse a dúvida associada a estas decisões. O estágio mostrou-me algo diferente: tornar-me mais seguro profissionalmente não significava deixar de ter dúvidas, mas aprender a decidir de forma fundamentada apesar delas. A segurança deixou de estar associada à certeza absoluta e passou a depender da qualidade dos critérios utilizados, da informação recolhida e da capacidade de justificar pedagogicamente uma decisão.

Esta mudança teve implicações para além da avaliação. Também no planeamento, na gestão da turma, na diferenciação ou no feedback comecei a compreender que o professor raramente dispõe de uma resposta inteiramente certa antes de agir. A competência profissional não residia em eliminar a incerteza, mas em possuir conhecimento e critérios que permitissem tomar decisões responsáveis, observar as suas consequências e revê-las quando necessário.

A relação estabelecida com os alunos contribuiu igualmente para reconstruir algumas conceções que transportava do contexto desportivo. Enquanto treinador, a relação pedagógica encontrava-se inevitavelmente enquadrada pelas características do treino e pelos objetivos associados à prática de uma modalidade. Na escola, comecei a compreender que a responsabilidade

perante o aluno ultrapassava aquilo que este conseguia realizar em termos motores.

As experiências analisadas nas Áreas 1 e 2 mostraram-me progressivamente que ensinar implicava considerar participação, aprendizagem, comportamento, confiança, autonomia e as condições concretas em que cada aluno se relacionava com a disciplina. A preocupação deixou, por isso, de incidir exclusivamente sobre como melhorar a execução e passou também a integrar como criar condições para que alunos diferentes encontrassem possibilidades de aprender e participar.

Esta transformação não ocorreu de forma linear. Em algumas situações, formas de intervenção familiares surgiam quase automaticamente, sobretudo quando necessitava de decidir rapidamente. Noutras, reconhecia apenas depois da aula que tinha recorrido a uma estratégia mais próxima das lógicas que trazia do treino do que daquela que a situação escolar exigia. Foi precisamente o confronto entre aquilo que me era familiar e aquilo que o contexto solicitava que tornou muitas destas experiências formativas.

Neste sentido, a identidade profissional começou a construir-se não apenas através daquilo que fui adquirindo, mas também através daquilo que fui questionando, reformulando e deixando de assumir como evidente. Aprender a ser professor implicou simultaneamente acrescentar conhecimentos e reconstruir conhecimentos anteriores.

A participação nas diferentes dimensões da vida escolar aprofundou esta transformação. Uma conversa com um aluno, a participação num Conselho de Turma, a organização de uma atividade ou a análise de uma situação com o PC, o PO e os colegas mostraram-me dimensões da profissão que dificilmente poderiam ser compreendidas apenas através da lecionação. A profissão começou a adquirir uma amplitude que ultrapassava progressivamente a imagem inicial do professor enquanto responsável por planear e conduzir aulas.

O contacto com o DT e com a equipa pedagógica mostrou-me, por exemplo, que aquilo que conhecia de um aluno através da EF era necessariamente parcial. A participação nas atividades da escola revelou-me que a responsabilidade profissional não terminava no espaço da aula. A

avaliação confrontou-me com as consequências das decisões tomadas. A relação quotidiana com os alunos tornou visível a dimensão ética associada à autoridade, à justiça e às expectativas que construía sobre cada um.
Estas experiências não acrescentaram simplesmente novas funções ao papel que já conhecia. Alteraram a própria forma como comecei a compreender o que significa ser professor.

Progressivamente, comecei também a sentir uma mudança na relação com as decisões que tomava. Numa fase inicial, perante situações de maior incerteza, procurava frequentemente a confirmação do PC ou do PO antes de considerar uma decisão suficientemente segura. Esta procura era natural e necessária num processo de formação supervisionada. Contudo, o acompanhamento recebido não tinha como finalidade criar dependência, mas ajudar-me a desenvolver critérios que me permitissem assumir progressivamente maior autonomia.

A autonomia profissional começou, deste modo, a significar algo diferente de decidir sozinho. Ser autónomo não consistia em deixar de procurar outras perspetivas ou considerar desnecessário o acompanhamento dos professores mais experientes. Consistia em conseguir apresentar uma decisão, explicar as razões que a sustentavam, confrontá-la com outras leituras e assumir responsabilidade pelas suas consequências.

Esta passagem foi particularmente importante na construção da minha identidade docente. Progressivamente, comecei a sentir-me menos como alguém que estava simplesmente a experimentar o papel de professor e mais como alguém que precisava de responder profissionalmente pelas decisões que tomava nesse papel.

Contudo, esta evolução não deve ser interpretada como uma passagem concluída de estudante para professor plenamente formado. O EP tornou sobretudo mais visível a natureza inacabada da aprendizagem profissional. Quanto maior se tornava o contacto com a complexidade da profissão, mais evidente era a impossibilidade de antecipar todas as situações ou dominar definitivamente todas as dimensões da intervenção.

A aprendizagem profissional adquiriu, por isso, um significado diferente daquele que inicialmente lhe atribuía. Deixou de representar apenas a aquisição progressiva de estratégias, conhecimentos ou competências e passou a envolver a capacidade de identificar necessidades na própria prática, procurar conhecimento para lhes responder e avaliar posteriormente as consequências das decisões tomadas.

Timperley e Alton-Lee (2008) salientam precisamente que a aprendizagem profissional ganha significado quando permite ao professor utilizar evidências provenientes da prática para questionar conhecimentos e pressupostos anteriormente assumidos e orientar novas decisões. Esta perspetiva encontra correspondência no meu percurso sempre que uma dificuldade observada me obrigou a reconsiderar aquilo que pensava saber, procurar uma alternativa e regressar à prática com uma intervenção diferente.

A importância desta ideia reside também no facto de deslocar a aprendizagem profissional de uma lógica de simples acumulação. Ter mais experiência não significa necessariamente aprender mais com a experiência. Tal como reconheci no ponto anterior relativamente à reflexão, a aprendizagem dependia da capacidade de transformar aquilo que acontecia em informação relevante para decisões futuras.

Neste processo, comecei igualmente a reconhecer alguns princípios que passaram a orientar de forma mais consistente a minha intervenção. Entre eles, a necessidade de procurar compreender antes de decidir, ajustar o ensino sem diminuir a exigência, considerar as diferenças entre os alunos sem os reduzir a essas diferenças, justificar as decisões avaliativas e reconhecer que a qualidade da relação pedagógica não é incompatível com a afirmação da autoridade.

Estes princípios não surgiram de uma definição prévia do tipo de professor que pretendia ser. Foram adquirindo significado através das situações em que precisei de tomar decisões e, por vezes, reconhecer as limitações das decisões tomadas. A identidade profissional começou, deste modo, a tornar-se visível não numa lista de características que pudesse atribuir a mim próprio, mas nos critérios que progressivamente passaram a orientar a minha forma de pensar e agir perante os problemas da prática.

É neste sentido que compreendo atualmente a construção da identidade docente. Não como a descoberta de uma forma pessoal e definitiva de ensinar, mas como um processo através do qual experiências anteriores, conhecimento científico, valores, relações profissionais e situações concretas da prática são continuamente reinterpretados.

No meu percurso, esta reconstrução não significou abandonar aquilo que tinha aprendido enquanto atleta e treinador. Significou aprender a perguntar o que dessas experiências permanece pedagogicamente válido, o que necessita de ser transformado e o que não responde às finalidades educativas da escola.

Esta distinção parece-me particularmente importante porque impede que a passagem de treinador a professor seja apresentada como uma oposição simplista entre dois papéis. O desporto faz parte do meu percurso e continuará inevitavelmente a influenciar a forma como penso e intervenho. A aprendizagem realizada durante o estágio consistiu, em grande medida, em deixar de transportar essa experiência de forma automática e começar a mobilizá-la de forma deliberada, crítica e pedagogicamente contextualizada.

No final do EP, reconheço que a minha identidade docente permanece em construção. Esta afirmação não significa que o estágio tenha deixado o processo incompleto por insuficiência. Significa reconhecer que uma identidade profissional que se pretendesse definitivamente concluída no final da formação inicial seria incompatível com a própria natureza da profissão docente.

7.3. O Estudo Investigativo como Estratégia de Desenvolvimento Profissional: Feedback, Organização das Tarefas e Clima Relacional: Relações com o Envolvimento dos Alunos nas Aulas de Educação Física

Resumo

O envolvimento dos alunos constitui uma dimensão central da qualidade das experiências de aprendizagem em EF, sendo influenciado por fatores individuais e pelas condições pedagógicas construídas durante as aulas. O presente estudo

teve como objetivo analisar as relações entre três dimensões da intervenção pedagógica — feedback do professor, organização das tarefas e clima relacional — e manifestações observáveis de participação e envolvimento dos alunos. Adotou-se uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, baseada numa análise documental retrospetiva de doze situações pedagógicas, documentadas ao longo do ano letivo de 2025/2026 através de um Diário de Bordo e de reflexões pós-aula produzidas no contexto da prática de ensino. O corpus foi constituído por registos previamente produzidos num Diário de Bordo e em reflexões pós-aula. A análise considerou cinco indicadores: participação nas tarefas, persistência perante a dificuldade, disponibilidade para uma nova tentativa, procura de feedback e interação com os colegas. A participação nas tarefas e a interação entre pares apresentaram maior expressão documental, enquanto a persistência, a nova tentativa e a procura de feedback foram menos frequentemente identificadas nos registos. As situações analisadas sugeriram relações entre a adequação das tarefas, a especificidade e continuidade do feedback, a qualidade das interações pedagógicas e diferentes manifestações de envolvimento. Contudo, as três dimensões surgiram frequentemente interligadas, não permitindo atribuir as respostas observadas a qualquer fator isoladamente. A menor documentação de alguns indicadores evidenciou ainda a seletividade inerente à observação e ao registo da própria prática. Os resultados salientam a importância de compreender o envolvimento como fenómeno contextual e de utilizar a observação sistemática das respostas dos alunos para regular a intervenção pedagógica. Conclui-se que a análise estruturada da própria prática pode contribuir para decisões pedagógicas mais fundamentadas, embora a natureza retrospetiva e autorreferencial dos dados imponha prudência interpretativa.

Palavras-chave: Educação Física; envolvimento dos alunos; feedback pedagógico; tarefas de aprendizagem; clima relacional; prática reflexiva.

Abstract

Student engagement is a central dimension of the quality of learning experiences in Physical Education (PE) and may be influenced by both individual characteristics and the pedagogical conditions created during lessons. This study aimed to analyse the relationships between three dimensions of pedagogical intervention—teacher feedback, task organization, and relational climate—and observable manifestations of student participation and engagement. A qualitative, descriptive, and interpretative approach was adopted, based on a retrospective documentary analysis of 12 pedagogical situations documented throughout the 2025/2026 school year through a reflective journal and post-lesson reflections. The corpus consisted of records previously produced in a reflective journal and post-lesson reflections. Five indicators were considered: participation in tasks, persistence when facing difficulty, willingness to attempt a task again, feedback-seeking, and peer interaction. Task participation and peer interaction were more extensively documented, whereas persistence, renewed attempts, and feedback-seeking were less frequently identifiable in the records. The analysed situations suggested relationships between task appropriateness, the specificity and continuity of feedback, the quality of pedagogical interactions, and different manifestations of student engagement. However, the three pedagogical dimensions frequently overlapped, preventing observed responses from being attributed to any single factor. The lower documentary expression of some indicators also highlighted the selective nature of observing and recording one's own teaching practice. The findings emphasize the contextual nature of student engagement and the importance of systematically observing student responses as a means of regulating teaching. Structured analysis of one's own practice may contribute to more informed pedagogical decision-making, although the retrospective and self-referential nature of the data requires interpretative caution.

Keywords: Physical Education; student engagement; teacher feedback; learning tasks; relational climate; reflective practice.

1. Introdução

Promover a participação e o envolvimento dos alunos constitui um desafio relevante no ensino da EF. A especificidade da disciplina, caracterizada pela exposição pública do desempenho motor, pela interação frequente entre pares e pela coexistência de níveis diferenciados de competência e experiência, torna particularmente importante compreender as condições em que os alunos se disponibilizam para participar, persistir, experimentar novamente ou procurar informação que lhes permita melhorar.

O conceito de envolvimento oferece um enquadramento particularmente útil para analisar estas respostas. Fredricks et al. (2004) conceptualizam o envolvimento escolar como multidimensional, distinguindo componentes comportamentais, emocionais e cognitivas, e salientam o seu caráter maleável e sensível às características dos contextos educativos. Esta perspetiva é especialmente relevante para o presente estudo porque permite distinguir aquilo que é observável na participação dos alunos dos processos motivacionais internos que não podem ser diretamente inferidos a partir do comportamento.

Esta distinção entre motivação e envolvimento é metodologicamente importante. A participação numa tarefa não demonstra, por si só, motivação intrínseca, tal como uma reduzida participação não permite identificar automaticamente as razões que lhe estão subjacentes. Neste sentido, o presente estudo não pretende medir a motivação, mas analisar manifestações comportamentais de envolvimento documentadas em situações reais de ensino.

A Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory — SDT) oferece um quadro conceptual relevante para compreender a influência do contexto pedagógico. Segundo Deci e Ryan (2000), os ambientes sociais podem favorecer ou dificultar a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento, influenciando a qualidade da motivação e do funcionamento dos indivíduos.

No contexto específico da EF, a literatura tem vindo a sustentar a importância desta perspetiva. Uma revisão sistemática e meta-análise envolvendo duzentos e sessenta e cinco estudos mostrou associações

consistentes entre satisfação das necessidades psicológicas, motivação autónoma e resultados adaptativos, evidenciando ainda a relevância dos professores e dos pares na construção das experiências motivacionais dos alunos (Vasconcellos et al., 2020).

A revisão qualitativa realizada por White et al. (2021) reforçou estas conclusões, salientando que variedade, novidade, escolha e desafio podem favorecer experiências positivas, enquanto comparação social, exposição da incompetência e determinadas interações entre pares podem comprometer a competência percebida e o relacionamento. Relações positivas entre pares surgiram, inversamente, associadas a experiências afetivas mais favoráveis e a maior participação.

Assim, interpretar o envolvimento exclusivamente como característica individual do aluno poderá ocultar o papel desempenhado pelas condições pedagógicas. Curran e Standage (2017) salientam precisamente que as estratégias utilizadas pelo professor e as estruturas criadas na aula podem apoiar ou frustrar necessidades psicológicas e relacionar-se com diferentes formas de envolvimento e desafeição em EF.

Esta perspetiva é particularmente relevante para três dimensões da intervenção que emergiram recorrentemente durante a prática pedagógica que originou este estudo: organização das tarefas, feedback do professor e clima relacional**.**

A organização das tarefas define uma parte importante das condições em que o aluno experiencia a aprendizagem. A dificuldade proposta, a clareza do objetivo, as possibilidades de escolha, as formas de agrupamento, as regras e a adequação do desafio às possibilidades de resposta podem favorecer ou limitar experiências de competência e autonomia. A literatura sobre ensino de apoio às necessidades psicológicas tem mostrado relações globalmente positivas entre autonomia, estrutura, envolvimento do professor e motivação/envolvimento, embora essas relações sejam menos uniformes quando avaliadas exclusivamente através de observação ou da perspetiva do professor (Stroet et al., 2013).

Esta última consideração é especialmente importante para o presente estudo, uma vez que os dados foram produzidos pelo próprio professor e não resultaram das perceções diretamente recolhidas junto dos alunos.

O feedback representa uma segunda dimensão relevante. Hattie e Timperley (2007) conceptualizam-no como informação relacionada com aspetos do desempenho ou da compreensão que pode contribuir para reduzir a distância entre a situação atual e os objetivos pretendidos. Contudo, a eficácia do feedback depende da sua natureza, do momento, do foco e das condições em que o aluno pode utilizar a informação recebida.

No contexto da EF, esta questão assume particular relevância porque a aprendizagem motora implica frequentemente ciclos sucessivos de execução, informação e nova tentativa. Fornecer uma correção tecnicamente adequada não significa necessariamente que o aluno a compreenda ou consiga incorporá-la na execução seguinte. A observação do que acontece depois do feedback torna-se, portanto, tão importante quanto a informação inicialmente fornecida.

A terceira dimensão corresponde ao clima relacional. Professor e pares constituem agentes sociais relevantes no contexto da EF. A investigação mostra que apoio, relações positivas e experiências de pertença podem favorecer formas mais adaptativas de participação, enquanto interações controladoras, comparação social ou exposição pública da dificuldade podem associar-se a experiências menos favoráveis.

Estas três dimensões não devem, contudo, ser consideradas mecanismos independentes. Uma tarefa adequadamente estruturada pode oferecer oportunidades de sucesso, mas a experiência do aluno dependerá também do feedback recebido e das interações que ocorrem durante a realização. Da mesma forma, uma intervenção verbal do professor poderá adquirir significados diferentes consoante a dificuldade da tarefa, a relação estabelecida com o aluno ou o contexto social em que é fornecida.

Foi precisamente esta complexidade que esteve na origem do presente estudo. Durante a prática pedagógica realizada ao longo de um ano letivo, observaram-se diferenças consideráveis na forma como os mesmos alunos

respondiam perante diferentes situações. Inicialmente, algumas dessas diferenças eram facilmente associadas às características individuais ou à preferência por determinada modalidade. A reflexão sobre as aulas tornou, porém, visível que o envolvimento também parecia variar em função das condições criadas pelo professor. Esta preocupação encontra-se explicitamente documentada no estudo.

Deste modo, formulou-se a seguinte questão de investigação: Que relações podem ser identificadas entre o feedback do professor, a organização das tarefas e o clima relacional e as manifestações de participação e envolvimento dos alunos nas aulas de EF?

O objetivo consistiu em analisar as relações entre estas três dimensões da intervenção pedagógica e manifestações observáveis de envolvimento**,** considerando cinco indicadores: participação nas tarefas, persistência perante a dificuldade, disponibilidade para uma nova tentativa, procura de feedback e interação com os colegas. Estes cinco indicadores correspondem aos definidos no estudo.

Não se pretendeu estabelecer relações causais, medir diretamente a motivação nem generalizar os resultados para outras populações. Procurou-se compreender de forma mais sistemática situações reais da própria prática e identificar elementos suscetíveis de apoiar decisões pedagógicas posteriores.

2. Método

2.1. Desenho

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, centrada numa análise documental retrospetiva de registos reflexivos produzidos em contexto natural de ensino.

A investigação assumiu características de estudo da própria prática, uma vez que o professor que desenvolveu a intervenção foi igualmente responsável pela produção dos registos posteriormente analisados. Não foi implementada uma intervenção experimental, não existiram grupos de comparação e as três dimensões consideradas não foram manipuladas de forma controlada.

Importa igualmente esclarecer que não foi realizada observação sistemática como procedimento autónomo de recolha de dados. A análise incidiu sobre situações pedagógicas previamente registadas no Diário de Bordo e nas reflexões pós-aula, posteriormente organizadas e interpretadas através de uma grelha construída para esse efeito.

Consequentemente, feedback, organização das tarefas e clima relacional foram considerados eixos de análise documental e não variáveis independentes nem categorias observadas através de um protocolo sistemático aplicado durante as aulas.

2.2. Contexto e participantes

O estudo foi desenvolvido durante o ano letivo de 2025/2026, no âmbito de uma prática de ensino supervisionada realizada numa escola básica e secundária pública portuguesa.

A intervenção principal incidiu numa turma do 11.º ano, constituída por 27 alunos — 16 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A turma apresentava heterogeneidade ao nível da competência motora, aptidão física, experiência desportiva e formas de participação nas aulas.

Por razões éticas e de minimização da identificação do contexto, numa versão destinada a publicação não considero necessário indicar o nome da escola.

2.3. Constituição do corpus

O corpus documental foi constituído por doze situações pedagógicas desenvolvidas com a turma residente e documentadas no Diário de Bordo e nas reflexões realizadas após as aulas. O número de situações e a natureza destas fontes encontram-se explicitamente identificados no relatório.

A seleção considerou episódios relacionados com pelo menos uma das três dimensões previamente definidas — organização das tarefas, feedback ou clima relacional — e relativamente aos quais os registos disponíveis permitiam identificar simultaneamente:

a) uma condição ou intervenção pedagógica suficientemente descrita; e

b) uma ou mais respostas observáveis dos alunos.

Foram excluídas situações provenientes da observação das aulas de outros professores estagiários, uma vez que o objeto de análise correspondia à própria intervenção pedagógica.

Os doze episódios não constituem uma amostra representativa das aulas desenvolvidas nem foram selecionados aleatoriamente. Correspondem a situações documentalmente adequadas à questão investigada.

2.4. Natureza dos dados

O Diário de Bordo e as reflexões pós-aula não foram originalmente concebidos como instrumentos de investigação, nem resultaram de um protocolo de observação sistemática previamente definido. Foram produzidos ao longo da prática com finalidade formativa e reflexiva e apenas posteriormente utilizados como corpus documental.

Deste modo, o estudo deve ser caracterizado como uma análise documental retrospetiva de registos reflexivos, e não como estudo observacional sistemático em sentido estrito.

Esta opção confere aos dados uma forte proximidade com a prática real, uma vez que os registos foram produzidos no decorrer normal da atividade docente. Simultaneamente, introduz limitações importantes: o detalhe dos episódios é desigual, os aspetos registados dependem daquilo que o professor considerou significativo no momento da escrita e a ausência de referência a determinado comportamento não permite concluir que esse comportamento não tenha ocorrido.

2.5. Dimensões e indicadores de análise

As situações foram organizadas segundo três dimensões pedagógicas:

Organização das tarefas: características relacionadas com estrutura, complexidade, progressão, regras, formas de agrupamento e condições proporcionadas para a participação;

Feedback do professor: informação disponibilizada aos alunos relativamente à execução, compreensão ou progressão nas tarefas;

Clima relacional: características das interações professor-aluno e aluno-aluno suscetíveis de enquadrar as experiências de participação, dificuldade, erro e cooperação.

Para analisar as respostas dos alunos foram utilizados cinco indicadores comportamentais:

Indicador	Critério interpretativo
Participação nas tarefas	Adesão e envolvimento observável na realização das atividades propostas
Persistência perante a dificuldade	Continuidade da participação perante dificuldade, erro ou insucesso
Nova tentativa	Disponibilidade observável para repetir ou retomar a tarefa após dificuldade, erro ou feedback
Procura de feedback	Solicitação ou procura de informação relacionada com a execução ou aprendizagem
Interação com os colegas	Interações observáveis entre pares relacionadas com a tarefa ou participação

Esta operacionalização deve ser entendida como instrumento analítico do estudo e não como escala validada de student envolvimento.

2.6. Grelha de análise

Para organizar e sistematizar a informação relativa às doze situações pedagógicas selecionadas, foi construída uma grelha de análise pedagógica, estruturada a partir das três dimensões consideradas no estudo — feedback do professor, organização das tarefas e clima relacional — e dos cinco indicadores definidos para interpretar as manifestações observáveis de envolvimento dos alunos (cf. anexo L).

A grelha teve uma função exclusivamente retrospetiva e documental.

A sua utilização ocorreu posteriormente, aquando da análise dos registos produzidos no Diário de Bordo e nas reflexões pós-aula. Em cada situação pedagógica procurou-se identificar, em primeiro lugar, a dimensão de intervenção que assumia maior centralidade no episódio descrito. Essa classificação teve apenas uma função organizativa, uma vez que feedback, organização das tarefas e clima relacional surgiam frequentemente de forma interdependente. Por essa razão, a identificação de uma dimensão predominante não significou a ausência das restantes nem permitiu estabelecer relações causais entre essa dimensão e as respostas dos alunos.

A análise das manifestações de envolvimento foi realizada com base em cinco indicadores: participação nas tarefas, persistência perante a dificuldade, disponibilidade para uma nova tentativa, procura de feedback e interação com os colegas. Estes indicadores foram selecionados por corresponderem a comportamentos suscetíveis de serem identificados nos registos disponíveis, não devendo ser interpretados como medida direta da motivação ou como representação exaustiva do conceito de envolvimento.

Para cada indicador foram utilizadas quatro categorias descritivas: evidente, moderadamente evidente, reduzido e não identificável no registo. Estas categorias tiveram como objetivo facilitar a organização e comparação da evidência documental, não constituindo uma escala validada nem uma medida quantitativa de intensidade do envolvimento.

A categoria não identificável no registo assumiu particular importância metodológica. A sua utilização não significou que determinado comportamento estivesse ausente na situação pedagógica, mas apenas que os registos disponíveis não permitiam sustentar uma interpretação suficientemente segura relativamente a esse indicador. Esta distinção procurou evitar inferências construídas a partir da memória posterior do professor ou de informação não explicitamente documentada.

A grelha permitiu, assim, transformar um conjunto de registos inicialmente produzidos com finalidade reflexiva num corpus mais sistematizado, favorecendo a comparação entre situações e a identificação de regularidades, diferenças e

casos divergentes. Ainda assim, a sua utilização não eliminou a componente interpretativa inerente à análise da própria prática. A seleção dos episódios, o conteúdo dos registos e a classificação dos indicadores permaneceram dependentes da informação efetivamente produzida pelo professor ao longo do estágio.

Deste modo, a grelha deve ser entendida como um instrumento de organização e análise documental, destinado a tornar mais explícitos os critérios de leitura das doze situações pedagógicas, e não como um instrumento de observação sistemática ou de mensuração objetiva do envolvimento dos alunos.

2.7. Procedimentos de análise

A análise dos dados desenvolveu-se de forma retrospetiva, sequencial e interpretativa, incidindo exclusivamente sobre a informação disponível no Diário de Bordo e nas reflexões pós-aula. Uma vez que estes registos haviam sido originalmente produzidos com finalidade formativa e reflexiva, e não a partir de um protocolo de observação sistemática previamente definido, procurou-se estabelecer um procedimento de análise suficientemente explícito que permitisse organizar o corpus e, simultaneamente, respeitar os limites da evidência documental disponível.

Numa primeira fase, procedeu-se à releitura dos registos reflexivos produzidos ao longo da prática pedagógica, procurando identificar episódios relacionados com a questão de investigação. A seleção incidiu sobre situações em que se encontrava suficientemente documentada uma condição ou intervenção pedagógica associada a, pelo menos, uma das três dimensões consideradas no estudo — feedback do professor, organização das tarefas ou clima relacional — e em que os registos permitiam igualmente reconhecer respostas observáveis dos alunos. Deste processo resultou a constituição do corpus de doze situações pedagógicas posteriormente analisadas.

Numa segunda fase, cada situação foi examinada individualmente através da grelha de análise pedagógica apresentada na secção anterior. Para cada episódio, procurou-se identificar a dimensão pedagógica predominante, as características da intervenção ou das condições de ensino documentadas e as

manifestações dos alunos explicitamente descritas nos registos. A atribuição de uma dimensão predominante teve exclusivamente uma função de organização analítica, não pressupondo que as restantes dimensões estivessem ausentes nem que as respostas observadas pudessem ser atribuídas causalmente àquela que assumia maior centralidade no episódio.

Seguidamente, procedeu-se à análise dos cinco indicadores definidos — participação nas tarefas, persistência perante a dificuldade, disponibilidade para uma nova tentativa, procura de feedback e interação com os colegas. Cada indicador foi apreciado de acordo com as categorias evidente, moderadamente evidente, reduzido e não identificável no registo, tendo a classificação incidido exclusivamente sobre a informação efetivamente documentada. Sempre que os registos não continham elementos suficientes para sustentar uma interpretação, foi utilizada a categoria *não identificável no registo*, evitando completar lacunas através da memória posterior do professor ou de inferências não sustentadas documentalmente.

Concluída a análise individual dos episódios, realizou-se uma análise comparativa transversal das doze situações, procurando identificar regularidades, diferenças e casos divergentes. O objetivo não consistiu em contabilizar a frequência das categorias para produzir uma medida quantitativa global de envolvimento, mas em compreender de que forma diferentes manifestações documentadas surgiam associadas às condições pedagógicas descritas. A comparação procurou, assim, preservar a natureza qualitativa e contextual do estudo, atribuindo particular atenção não apenas às tendências convergentes, mas também às situações que não se ajustavam aos padrões inicialmente identificados.

A análise considerou igualmente a interdependência entre as três dimensões pedagógicas. Sempre que feedback, organização das tarefas e clima relacional surgiam simultaneamente num mesmo episódio, essa sobreposição foi mantida na interpretação. A classificação de uma dimensão como predominante não foi, por conseguinte, utilizada para estabelecer relações lineares entre uma determinada intervenção e uma resposta dos alunos. Procurou-se antes compreender as condições em que essas dimensões se

articulavam e a forma como essa articulação se relacionava com as manifestações de envolvimento documentadas.

Na fase interpretativa, procurou-se distinguir explicitamente três níveis de análise: evidência documental, interpretação pedagógica e decisão de reajustamento. A evidência documental correspondia ao que se encontrava efetivamente descrito nos registos; a interpretação pedagógica procurava atribuir significado ao episódio à luz da questão de investigação e do enquadramento conceptual; e o reajustamento correspondia às decisões posteriormente consideradas ou implementadas pelo professor. Esta distinção procurou evitar que interpretações ou alterações posteriores da prática fossem apresentadas como resultados diretamente observados nos documentos.

Por fim, os padrões e contrastes identificados foram confrontados com o enquadramento conceptual do estudo, procurando compreender em que medida poderiam contribuir para uma leitura mais fundamentada das relações entre as condições pedagógicas e as manifestações observáveis de envolvimento. Este processo não teve como finalidade confirmar previamente a influência das três dimensões selecionadas, mas interrogar os registos à procura de evidências convergentes, divergentes ou insuficientes, preservando a possibilidade de os dados não sustentarem as interpretações inicialmente antecipadas.

Deste modo, o procedimento analítico desenvolveu-se segundo uma sequência que pode ser sintetizada da seguinte forma: releitura dos registos → seleção das situações → organização da evidência documental → identificação da dimensão predominante → análise dos indicadores → comparação transversal → interpretação → confronto com o enquadramento conceptual → implicações para o reajustamento da prática.

Esta sequência permitiu conferir maior sistematicidade à análise sem atribuir aos registos uma precisão que estes não possuíam originalmente. Assim, os resultados obtidos devem ser entendidos como interpretações contextualizadas da evidência documental disponível, e não como produto de observação sistemática direta, mensuração objetiva do envolvimento ou demonstração de relações causais entre as condições pedagógicas analisadas e as respostas dos alunos.

3. Resultados

3.1. Expressão documental dos indicadores

A comparação das doze situações revelou diferenças na visibilidade dos cinco indicadores nos registos analisados.

A participação nas tarefas e a interação com os colegas foram os comportamentos mais claramente documentados. Os registos continham frequentemente referências à adesão às propostas, manutenção dos alunos em atividade e formas de interação durante tarefas desenvolvidas em pares, grupos ou situações de jogo (cf. anexo L – tabela síntese).

Em contraste, persistência perante a dificuldade, disponibilidade para uma nova tentativa e procura de feedback apresentaram menor expressão documental.

Este resultado deve ser interpretado estritamente ao nível documental. Não é possível concluir que os alunos tenham persistido menos, realizado menos novas tentativas ou procurado menos feedback. Os comportamentos poderão ter ocorrido sem terem sido considerados suficientemente relevantes para serem registados no momento da reflexão.

A diferença revelou, contudo, uma característica importante do corpus: os registos produzidos pelo professor privilegiavam comportamentos coletivos e imediatamente visíveis, como adesão às tarefas e interação, comparativamente com processos individualizados que exigiam acompanhamento mais continuado.

3.2. Organização das tarefas

As situações relacionadas predominantemente com a organização das tarefas mostraram que objetivos claros, progressões adequadas e condições de prática ajustadas eram frequentemente acompanhados por manifestações mais favoráveis de participação.

Em determinadas situações, porém, a própria estrutura da tarefa dificultava a emergência dos comportamentos pretendidos.

Um exemplo particularmente elucidativo ocorreu numa situação de Futsal, na qual a análise posterior identificou que a ausência de mobilidade ofensiva não

deveria ser interpretada exclusivamente como dificuldade dos alunos. A igualdade numérica e a ausência de condicionantes pedagógicas adequadas pareciam limitar as oportunidades para que emergissem os princípios táticos pretendidos.

A interpretação do episódio conduziu, assim, a uma deslocação importante: de **"**os alunos não executam aquilo que se pretende" para "em que medida a tarefa cria condições para que aquilo que se pretende possa emergir?"

Os reajustamentos posteriores envolveram manipulação da complexidade, progressões, relações numéricas, regras e variantes das tarefas.

3.3. Feedback

Os episódios centrados predominantemente no feedback mostraram que intervenções mais específicas e relacionadas com dificuldades concretas surgiam, em alguns casos, acompanhadas por manutenção ou retoma da participação.

Todavia, a análise revelou uma limitação importante: os registos documentavam mais frequentemente o feedback fornecido pelo professor do que aquilo que o aluno realizava posteriormente.

A menor expressão documental da nova tentativa tornou este problema particularmente visível.

Esta constatação levou à reformulação do feedback enquanto processo: observar → interpretar → fornecer feedback → proporcionar nova tentativa → observar novamente.

Assim, o momento informativo deixou de constituir o ponto final da intervenção. A resposta posterior do aluno passou a adquirir importância para perceber se a informação tinha sido compreendida, utilizada ou necessitava de reformulação.

Este resultado encontra respaldo conceptual no modelo de Hattie e Timperley (2007), segundo o qual a eficácia do feedback depende das condições em que a informação contribui para aproximar o desempenho atual dos objetivos de aprendizagem.

3.4. Procura de feedback

A procura espontânea de feedback constituiu um dos indicadores menos explicitamente documentados.

Mais uma vez, a evidência não permite concluir que os alunos raramente procurassem informação. A menor documentação suscitou, contudo, uma questão pedagógica adicional: em que medida as condições construídas nas aulas favoreciam a iniciativa dos alunos para identificar dificuldades e solicitar informação relevante?

Esta questão ampliou a conceção inicial de feedback. Para além da capacidade do professor para fornecer informação adequada, passou a considerar-se a possibilidade de criar condições para que os próprios alunos assumissem progressivamente um papel mais ativo na procura e utilização dessa informação.

3.5. Clima relacional

A interação com os colegas constituiu um dos indicadores mais visíveis no corpus.

Contudo, a análise mostrou que a presença de interação não poderia ser automaticamente interpretada como cooperação ou envolvimento pedagogicamente favorável. Trabalhar em pares ou grupos não assegurava, por si só, qualidade relacional ou participação equitativa.

As situações analisadas tornaram ainda particularmente relevante a exposição pública do desempenho. Na EF, executar perante os colegas pode tornar visíveis diferenças de competência e dificuldades motoras. Assim, voltar a tentar após um erro pode representar não apenas uma nova oportunidade de aprendizagem, mas também uma nova exposição da dificuldade perante o grupo.

Esta interpretação encontra suporte na literatura qualitativa sobre SDT em EF. White et al. (2021) identificaram relações positivas entre apoio dos pares, relacionamento e experiências adaptativas, mas também mostraram que

comparação social e exposição da incompetência podem comprometer a experiência dos alunos.

Os reajustamentos decorrentes desta análise incluíram maior atenção à composição dos grupos, à reação perante o erro, à distribuição da atenção do professor e às condições sociais em que o feedback era fornecido.

3.6. Interdependência das dimensões

A análise transversal evidenciou que organização das tarefas, feedback e clima relacional dificilmente poderiam ser interpretados como dimensões independentes.

Uma tarefa ajustada podia proporcionar melhores oportunidades de participação, mas a experiência do aluno dependia simultaneamente da informação recebida e das interações estabelecidas. Da mesma forma, um feedback tecnicamente adequado podia adquirir significado distinto consoante a dificuldade da tarefa, a relação estabelecida com o professor ou a circunstância social em que era fornecido.

Assim, os dados não permitem afirmar que: o feedback aumentou a motivação; as tarefas adaptadas produziram maior envolvimento; um clima relacional positivo garantiu participação.

O que permitem identificar são relações contextuais entre determinadas condições pedagógicas e manifestações documentadas de envolvimento.

4. Discussão

O presente estudo procurou compreender as relações entre três dimensões da intervenção pedagógica e manifestações observáveis de envolvimento dos alunos em aulas de EF.

O primeiro resultado relevante corresponde à variabilidade das manifestações documentadas perante diferentes situações. Este resultado é compatível com uma conceção do envolvimento como fenómeno maleável e sensível às características do contexto (Fredricks et al., 2004).

No contexto específico da EF, a investigação fundamentada na SDT oferece suporte adicional para esta interpretação. A meta-análise de

Vasconcellos et al. (2020) mostrou relações entre satisfação das necessidades psicológicas, formas autónomas de motivação e resultados adaptativos, salientando simultaneamente a influência exercida pelo professor e pelos pares.

Contudo, esta literatura deve ser utilizada com prudência na interpretação do presente estudo. Não foram avaliadas autonomia, competência ou relacionamento através de instrumentos específicos, nem foram recolhidas perceções motivacionais dos alunos. Por conseguinte**,** não é possível concluir que uma situação tenha satisfeito ou frustrado determinada necessidade psicológica. A SDT constitui um quadro interpretativo, não uma variável medida. Esta prudência é especialmente relevante porque estudos baseados na perceção dos alunos tendem a revelar associações mais consistentes entre ensino de apoio às necessidades e envolvimento do que investigações baseadas exclusivamente na observação ou na perceção dos professores (Stroet et al., 2013).

Organização das tarefas

Os resultados sugerem que a relação entre exigência da tarefa e possibilidades concretas de resposta merece particular atenção. Uma tarefa pedagogicamente adequada não corresponde necessariamente a uma tarefa fácil. Deve oferecer desafio suficiente para produzir aprendizagem sem tornar o sucesso tão improvável que comprometa a continuidade da participação.

A literatura qualitativa em EF reforça a relevância do desafio, variedade e escolha na construção de experiências motivacionais, embora os seus efeitos dependam do significado atribuído pelos alunos às situações (White et al., 2021).

Neste estudo, a principal aprendizagem não consistiu em identificar uma estrutura de tarefa universalmente eficaz, mas em reconhecer a necessidade de observar continuamente aquilo que a organização proposta permite ou impede que os alunos façam.

Feedback

A análise do feedback produziu uma das implicações profissionais mais claras. Inicialmente, a atenção encontrava-se muito centrada na qualidade da

informação fornecida. A revisão dos episódios mostrou, contudo, que a eficácia pedagógica da intervenção não poderia ser avaliada apenas pelo conteúdo da mensagem.

Hattie e Timperley (2007) salientam que o impacto do feedback depende do seu foco e das condições em que a informação pode ser utilizada para avançar na aprendizagem.

No presente estudo, esta questão materializou-se na necessidade de observar a tentativa subsequente. Assim, o circuito feedback → nova tentativa → nova observação adquiriu particular relevância.

Curiosamente, a menor documentação da nova tentativa transformou uma limitação do corpus numa questão de desenvolvimento profissional: o professor poderá estar mais atento à informação que fornece do que ao comportamento que ocorre depois dessa informação.

Clima relacional

Os resultados relativos ao clima relacional reforçam igualmente a necessidade de ultrapassar uma interpretação superficial de “bom ambiente”.

Curran e Standage (2017) argumentam que a qualidade do envolvimento em EF deve ser compreendida em articulação com as condições sociais que apoiam ou frustram necessidades psicológicas. White et al. (2021) mostram, adicionalmente, que relações positivas entre pares podem favorecer experiências adaptativas, enquanto comparação e exposição da dificuldade podem ser problemáticas.

Isto assume especial significado numa disciplina em que o corpo e o desempenho são publicamente visíveis. Um aluno que volta a tentar não enfrenta apenas novamente o problema motor; pode enfrentar também a possibilidade de voltar a tornar pública a sua dificuldade.

O clima relacional deve, portanto, ser compreendido como conjunto de condições que enquadram a participação: segurança para errar, respeito, previsibilidade, reconhecimento do esforço e do progresso, qualidade das interações e exigência pedagógica adequada.

Interdependência

Talvez o resultado conceptual mais importante seja a impossibilidade de separar completamente as três dimensões.

Esta constatação é coerente com a literatura mais recente, que tende a compreender as condições motivacionais da aula através de configurações de comportamentos docentes e relações sociais, em vez de estratégias isoladas. A revisão qualitativa de White et al. (2021) evidencia precisamente a interação entre professor, pares, competência, autonomia e relacionamento.

Consequentemente, a pergunta profissional não deverá ser apenas “qual estratégia funciona?”, mas: **“**Em que condições, com estes alunos e perante esta tarefa, determinada decisão parece favorecer ou dificultar o envolvimento?”

5. Uma descoberta adicional: observar a própria observação

Um dos resultados mais relevantes não estava explicitamente previsto na formulação inicial do estudo.

A menor expressão documental da persistência, nova tentativa e procura de feedback revelou que o corpus não documentava todos os indicadores com igual profundidade.

Esta constatação poderia ser considerada apenas uma limitação metodológica. Contudo, quando o objeto de investigação é a própria prática, adquire também significado profissional.

Os registos mostraram aquilo que o professor viu, considerou relevante e decidiu conservar por escrito.

Assim, o estudo começou por procurar compreender o envolvimento dos alunos, mas acabou por tornar visível também o foco de observação do professor.

Participação global e interação entre pares eram facilmente reconhecidas. Persistência individual, comportamento posterior ao feedback ou procura espontânea de ajuda exigiam uma observação mais deliberada e longitudinal.

Deste modo, investigar a prática revelou uma segunda necessidade: aprender a observar melhor aquilo que se pretende compreender.

Este resultado não transforma a ausência documental em evidência comportamental. Pelo contrário, reforça a necessidade de distinguir: não observei → não registei → não consigo concluir se observei que não aconteceu. Esta distinção representa um princípio metodológico e pedagógico fundamental.

6. Implicações para a prática pedagógica

O estudo permite formular algumas implicações, entendidas como questões orientadoras e não como prescrições universais. A organização das tarefas deverá ser acompanhada pela observação das respostas concretas dos alunos; o feedback deverá incluir, sempre que possível, oportunidade para nova tentativa e observação subsequente; e o clima relacional deverá ser considerado não apenas através da cordialidade das relações, mas também da forma como erro, dificuldade, competência e exposição perante os pares são experienciados.

Mais amplamente, os resultados sugerem que o professor poderá beneficiar da utilização deliberada de indicadores que ampliem aquilo para que dirige a atenção. Participação, persistência, nova tentativa, procura de feedback e interação podem funcionar como perguntas de observação: Quem participa? Quem deixa de participar quando aumenta a dificuldade? Quem volta a tentar? O que acontece depois do meu feedback? Quem procura ajuda? Como interagem os alunos quando alguém erra?

O valor destes indicadores não reside em produzir classificações dos alunos, mas em ajudar o professor a relacionar decisões pedagógicas com respostas observáveis.

7. Limitações e investigação futura

O estudo apresenta limitações importantes.

Em primeiro lugar, incidiu sobre doze situações pedagógicas de uma única turma, selecionadas pela sua relevância documental para o problema investigado. Não existe, portanto, qualquer fundamento para generalização estatística.

Em segundo lugar, os dados foram produzidos originalmente com finalidade reflexiva e não através de um protocolo de investigação concebido *a*

priori. Esta circunstância favorece autenticidade ecológica, mas origina desigualdade no detalhe dos registos e impossibilita determinar se um comportamento não documentado esteve efetivamente ausente.

Em terceiro lugar, o investigador acumulou as funções de professor, observador, autor dos registos e analista. A interpretação encontra-se, portanto, sujeita a seletividade e viés autorreferencial.

Em quarto lugar, não existiu codificação independente por um segundo investigador, cálculo de concordância interobservador ou triangulação sistemática com perceções dos alunos.

Finalmente, os cinco indicadores utilizados correspondem a manifestações comportamentais e não constituem uma medida validada de motivação ou envolvimento multidimensional. Não foram avaliadas diretamente necessidades psicológicas, regulações motivacionais ou dimensões emocional e cognitiva do envolvimento.

Estas limitações apontam diretamente para possibilidades de investigação futura. Um estudo subsequente poderia utilizar um desenho prospetivo, definir previamente as situações e indicadores a observar, incorporar observação independente e recolher simultaneamente a perspetiva dos alunos através de entrevistas, grupos focais ou instrumentos validados. Poderia ainda articular indicadores comportamentais com medidas de autonomia, competência, relacionamento e regulação motivacional.

Tal desenho permitiria confrontar aquilo que o professor observa com aquilo que os alunos experienciam, reduzindo uma das principais limitações do presente estudo.

8. Conclusões

O presente estudo procurou analisar as relações entre feedback, organização das tarefas e clima relacional e manifestações observáveis de envolvimento dos alunos em aulas de EF.

A análise das doze situações mostrou maior expressão documental da participação nas tarefas e da interação entre pares. Persistência perante a dificuldade, nova tentativa e procura de feedback encontravam-se menos

documentadas, não sendo possível concluir que estes comportamentos tenham ocorrido com menor frequência.

As situações analisadas sugeriram que o envolvimento não pode ser compreendido independentemente das condições pedagógicas em que ocorre. Organização das tarefas, feedback e clima relacional mostraram-se frequentemente interdependentes, tornando inadequadas interpretações causais baseadas numa única dimensão.

O estudo evidenciou ainda que analisar a própria prática implica analisar também os limites da própria observação. A seletividade dos registos mostrou que aquilo que o professor consegue interpretar depende parcialmente daquilo para que dirige a sua atenção.

A principal contribuição do estudo não reside, portanto, na identificação de uma estratégia capaz de "motivar" os alunos. Reside numa transformação da própria pergunta pedagógica. De: "Como posso motivar os alunos?", para: "Que condições estou a criar para que estes alunos encontrem razões e possibilidades para se envolverem nesta tarefa, e que evidências me permitem perceber como estão a responder?"

Esta mudança traduz uma conceção menos prescritiva e mais investigativa da intervenção pedagógica. Em vez de procurar uma relação linear entre estratégia e resultado, coloca o professor perante um processo contínuo de: observar → interpretar → decidir → intervir → voltar a observar.

É neste movimento que a análise sistemática da prática pode adquirir simultaneamente valor investigativo e formativo.

7.4. O Estágio como Espaço de Aprendizagem Reflexiva

Ao iniciar o EP, uma parte significativa das minhas preocupações encontrava-se relacionada com a procura de respostas para os problemas que antecipava encontrar. Como organizar uma aula eficaz? Como gerir comportamentos inadequados? Qual a melhor forma de fornecer feedback? Como avaliar de forma justa? A formação académica tinha-me proporcionado conhecimentos, modelos e princípios fundamentais, mas o contacto quotidiano

com a realidade escolar mostrou-me que estes não se transformavam automaticamente em respostas aplicáveis a todas as situações.

Esta constatação foi particularmente relevante porque me obrigou a reconsiderar a forma como entendia a relação entre formação e prática profissional. Numa fase inicial, perante uma dificuldade, procurava frequentemente identificar aquilo que deveria ter feito de forma diferente, como se existisse uma resposta correta que, uma vez encontrada, pudesse ser aplicada posteriormente perante problemas semelhantes. A sucessão das experiências mostrou-me, contudo, que uma estratégia adequada num determinado momento poderia produzir resultados diferentes perante outros alunos, conteúdos ou condições de ensino.

Progressivamente, compreendi que o valor formativo do estágio não residia na possibilidade de aprender respostas para todas as situações, mas na oportunidade de desenvolver critérios que me permitissem interpretar situações para as quais não existiam respostas inteiramente antecipáveis.

Foi precisamente esta característica que tornou o EP num espaço particularmente relevante de aprendizagem profissional. O estágio colocou-me perante situações reais, obrigou-me a tomar decisões e, simultaneamente, proporcionou condições para que essas decisões pudessem posteriormente ser observadas, discutidas, fundamentadas e revistas. A prática não surgia isolada da formação; constituía a matéria sobre a qual a própria formação continuava a desenvolver-se.

Esta relação tornou-se evidente no planeamento. A preparação detalhada das aulas transmitia-me inicialmente segurança, mas a intervenção mostrou que o valor do planeamento não residia no cumprimento integral do que tinha sido antecipado. Alterações nos espaços, nas condições meteorológicas ou nas respostas dos alunos obrigaram-me a decidir perante situações que o plano não podia prever inteiramente. A possibilidade de regressar posteriormente a essas decisões, analisá-las e reconstruir o planeamento para uma intervenção seguinte transformava um acontecimento imprevisto numa oportunidade de aprendizagem.

Contudo, esta aprendizagem não resultava simplesmente do facto de estar a ensinar. A experiência, por si só, não garantia desenvolvimento profissional. Uma aula poderia terminar e permanecer apenas como mais uma experiência acumulada. Para adquirir significado formativo, aquilo que tinha acontecido necessitava de ser interrogado: que decisão tomei, por que razão a tomei, como responderam os alunos, que evidências possuo sobre os seus efeitos e o que faria de forma diferente perante uma situação semelhante?

Foi neste processo que a articulação entre prática, reflexão e nova intervenção se tornou uma das características mais significativas do estágio. A possibilidade de regressar regularmente à mesma turma permitia que uma dificuldade identificada numa aula pudesse originar um reajustamento e que esse reajustamento fosse posteriormente confrontado com novas respostas dos alunos. O erro ou a dificuldade deixavam, deste modo, de constituir o final de uma experiência e podiam transformar-se no início de um novo ciclo de aprendizagem.

O Diário de Bordo desempenhou um papel importante neste processo. A escrita permitia recuperar situações que, sem registo, poderiam permanecer apenas como impressões produzidas no decorrer da aula. Ao revisitar esses registos, comecei a reconhecer alterações na forma como observava e interpretava a prática: as primeiras preocupações encontravam-se frequentemente centradas no meu desempenho, enquanto reflexões posteriores procuravam relacionar de forma mais explícita as minhas decisões com as respostas dos alunos.

O Diário não constituiu, contudo, um retrato completo da prática. O próprio estudo investigativo mostrou que aquilo que registava dependia daquilo para que estava preparado para olhar. A menor expressão documental de alguns indicadores de envolvimento tornou visível que refletir sobre a prática exige também aprender a observá-la. Esta constatação atribuiu à escrita reflexiva um significado adicional: não apenas conservar acontecimentos, mas tornar visíveis os próprios limites da observação e da interpretação.

A dimensão formativa do EP foi igualmente reforçada pela supervisão pedagógica. O acompanhamento do PC e do PO criou condições para que as

decisões tomadas na prática não permanecessem exclusivamente submetidas à minha própria interpretação. As questões colocadas após as aulas obrigavam-me frequentemente a explicar opções que, durante a intervenção, tinham sido tomadas de forma rápida ou intuitiva.

Este processo revelou-se particularmente importante porque a supervisão nem sempre se traduzia numa indicação direta sobre aquilo que deveria fazer. Em vários momentos, o seu valor encontrava-se precisamente na necessidade de responder a perguntas, justificar decisões, reconhecer elementos que não tinha considerado e construir alternativas. Progressivamente, comecei a procurar menos uma validação sobre se determinada decisão tinha sido "certa" ou "errada" e a preocupar-me mais com a capacidade de explicar a sua intencionalidade, analisar os seus efeitos e reconhecer possibilidades de reajustamento.

Esta transformação alterou também a forma como comecei a compreender a autonomia profissional. No início do estágio, o acompanhamento de professores mais experientes proporcionava-me segurança perante decisões para as quais ainda não possuía referências suficientemente consolidadas. Com o decorrer do EP, percebi que o objetivo da supervisão não consistia em substituir a minha decisão pela decisão do supervisor, mas em ajudar-me a desenvolver critérios para decidir e assumir responsabilidade pelas decisões tomadas.

A autonomia construída durante o estágio não significou, portanto, deixar de necessitar do olhar dos outros. Pelo contrário, significou aprender a utilizá-lo sem abdicar da responsabilidade pela própria intervenção. Ser progressivamente autónomo passou a significar conseguir formular uma opção, fundamentá-la, confrontá-la com outras perspetivas e revê-la quando as evidências disponíveis o justificassem.

Também o NE contribuiu para esta aprendizagem. A observação das aulas dos colegas, as reuniões e a discussão de problemas comuns permitiram contactar com formas diferentes de interpretar situações semelhantes. Em outubro e novembro de 2025, as observações e discussões realizadas no NE

conduziram, inclusivamente, à reformulação de estratégias que inicialmente considerava adequadas.

Observar outro professor estagiário revelou-se formativo não porque oferecesse modelos para reproduzir, mas porque permitia tornar visíveis alternativas. Uma organização diferente, outra forma de comunicar ou uma resposta distinta perante determinado comportamento obrigavam-me a questionar opções que, na minha própria intervenção, começavam por vezes a tornar-se habituais.

Do mesmo modo, quando a minha aula era observada, aspetos que me tinham passado despercebidos podiam ser identificados por outro elemento do NE. Esta experiência mostrou-me que nenhum professor observa integralmente aquilo que acontece enquanto ensina. A multiplicidade de acontecimentos simultâneos, a necessidade de decidir em tempo real e o envolvimento direto na ação tornam inevitavelmente parcial o olhar do professor sobre a própria aula.

O confronto com outras perspetivas adquiriu, por isso, uma função importante: não substituir a minha interpretação, mas alargá-la e colocá-la sob escrutínio. Uma decisão que me parecia adequada podia ser interrogada por um colega; uma dificuldade que eu atribuía inicialmente aos alunos podia ser relacionada com a organização da tarefa; um comportamento que me tinha parecido pouco relevante podia adquirir outro significado quando observado a partir de uma posição exterior à intervenção.

Foi nesta articulação entre experiência individual e reflexão partilhada que comecei a compreender de forma mais concreta a dimensão coletiva da aprendizagem profissional. Tornar-me professor não significava construir isoladamente um repertório de respostas, mas participar numa comunidade em que a prática pode ser discutida, confrontada e reconstruída.

O estágio proporcionou ainda uma aprendizagem que ultrapassou o espaço específico da aula. A participação em Conselhos de Turma, atividades da escola, DE e iniciativas dirigidas à comunidade educativa colocou-me perante outras dimensões da profissão. Estas experiências, anteriormente analisadas na Área 2, permitiram compreender que os problemas profissionais não são

exclusivamente didáticos e que o conhecimento construído sobre os alunos também beneficia do contacto com outras perspetivas e contextos.

A cooperação com o DT e com a equipa pedagógica tornou particularmente evidente esta questão. Aquilo que observava nas aulas de EF constituía informação relevante, mas necessariamente parcial. O diálogo com outros professores ajudava-me a contextualizar comportamentos, reconsiderar interpretações e reconhecer que uma resposta observada numa aula poderia adquirir significado diferente quando confrontada com aquilo que acontecia noutros contextos escolares.

O EP tornou-se, assim, um espaço de aprendizagem reflexiva precisamente porque não confinou a formação à relação entre estagiário e aula. Colocou-me numa rede de relações profissionais, com PC, PO, colegas do NE, professores da escola, DT, alunos e outros elementos da comunidade educativa, através das quais a minha interpretação da prática era continuamente ampliada e questionada.

O estudo investigativo aprofundou esta mesma lógica. Se o Diário e as discussões pós-aula permitiam refletir sobre episódios particulares, a investigação obrigou-me a regressar a um conjunto de situações, delimitar categorias, procurar regularidades e distinguir aquilo que estava documentado daquilo que apenas poderia inferir. A reflexão tornou-se, assim, mais sistemática e mais exigente relativamente às evidências utilizadas para sustentar uma interpretação.

A investigação não se apresentou, por isso, como uma atividade separada da prática pedagógica. Partiu de uma preocupação que emergiu das aulas, utilizou registos produzidos no decorrer do estágio e regressou à intervenção sob a forma de novas questões e critérios de observação. O movimento desenvolvido no estudo, problema, análise, interpretação e reajustamento, reproduziu, de forma mais sistemática, uma dinâmica que atravessou progressivamente todo o EP.

É neste sentido que compreendo atualmente o estágio como um espaço de aprendizagem reflexiva. O seu valor não decorreu apenas da oportunidade de exercer temporariamente funções docentes, mas da possibilidade de atuar

num contexto real sem que a ação permanecesse isolada da análise. Ensinar, observar, escrever, discutir, investigar e voltar a ensinar constituíram processos interdependentes.

Esta experiência modificou também a forma como passei a encarar o erro profissional. Numa fase inicial, uma tarefa que não produzia o resultado esperado ou uma decisão que posteriormente necessitava de ser revista eram facilmente interpretadas como sinais de fragilidade da minha intervenção. Progressivamente, compreendi que reconhecer uma decisão inadequada não diminuía necessariamente a competência profissional. Mais problemático seria não a identificar, não procurar compreender as razões do resultado observado ou persistir na mesma opção perante evidências que justificassem a sua revisão.

Isto não significa transformar o erro em algo desejável nem considerar que qualquer decisão pode ser legitimada em nome da aprendizagem. A responsabilidade profissional exige preparação, fundamentação e antecipação das consequências possíveis. Contudo, num contexto marcado pela complexidade e pela imprevisibilidade, o desenvolvimento profissional depende também da capacidade de reconhecer limitações, analisar criticamente aquilo que aconteceu e transformar essa análise numa decisão posterior mais informada.

Schön (1983) salienta precisamente a natureza incerta e indeterminada de muitos problemas profissionais, perante os quais o conhecimento técnico, por si só, não oferece soluções previamente definidas. Esta perspetiva adquiriu para mim um significado progressivamente mais concreto ao longo do estágio. A incerteza deixou de representar apenas uma consequência da minha condição de professor estagiário e passou a ser reconhecida, em parte, como característica da própria profissão.

Esta mudança foi importante para a forma como passei a avaliar a minha preparação profissional. Sentir-me mais preparado deixou de significar saber antecipadamente o que fazer em qualquer circunstância**.** Passou a significar possuir referências que me permitam observar uma situação, mobilizar conhecimento relevante, tomar uma decisão fundamentada, acompanhar as suas consequências e reajustá-la quando necessário.

Ao terminar o EP, reconheço também que esta aprendizagem permanece incompleta. O estágio proporcionou um contexto particularmente favorável ao

acompanhamento, à discussão e à reconstrução da prática, condições que nem sempre estarão presentes da mesma forma no exercício profissional futuro. Esta constatação acrescenta responsabilidade à autonomia adquirida: será necessário procurar deliberadamente espaços de colaboração, continuar a registar e analisar situações relevantes, confrontar decisões com conhecimento científico e preservar disponibilidade para questionar práticas que a experiência poderá tornar rotineiras.

Neste sentido, uma das aprendizagens mais importantes do EP foi compreender que a experiência apenas se transforma em desenvolvimento profissional quando permanece disponível para ser interrogada. O risco futuro não será apenas encontrar situações para as quais ainda não possuo respostas; será também deixar de questionar aquelas para as quais acredito já possuir uma resposta.

O estágio constituiu, assim, um espaço privilegiado de aprendizagem reflexiva porque me colocou repetidamente perante a distância entre aquilo que previa e aquilo que acontecia, aquilo que pretendia ensinar e aquilo que os alunos demonstravam aprender, aquilo que julgava ter feito e aquilo que outros observadores identificavam na minha intervenção. Foi precisamente nessa distância que surgiram algumas das aprendizagens mais significativas do meu percurso.

No final do EP, não considero ter construído um repertório definitivo de respostas para a docência. Construí, antes, uma forma mais exigente de me relacionar com as perguntas que a profissão coloca. Aprendi que uma decisão necessita de intencionalidade, mas também de evidência; que a autonomia não exclui o diálogo profissional; que a experiência não dispensa fundamentação; e que reconhecer a incerteza não significa decidir de forma arbitrária.

É neste sentido que considero que o EP não me ensinou apenas a exercer a docência; ensinou-me a aprender com o exercício da docência. A capacidade

de observar criticamente a minha intervenção, confrontá-la com outras perspetivas, fundamentar as decisões tomadas e reconstruir continuamente a prática constitui uma das aprendizagens mais significativas que levo deste percurso e um princípio que pretendo preservar no futuro exercício profissional.

8. Síntese Final

A conclusão do EP representa um momento de encerramento formal de um percurso, mas não o término do processo de aprender a ser professor. Regressar às expectativas, dificuldades, decisões e aprendizagens que marcaram este ano permite reconhecer uma transformação que dificilmente poderia ser reduzida à aquisição de técnicas de ensino ou ao aumento da segurança na condução das aulas.

Iniciei o estágio transportando comigo um percurso fortemente ligado ao desporto. As experiências enquanto atleta e treinador tinham contribuído para construir conhecimentos, formas de comunicar, capacidade de organização e uma determinada maneira de compreender a relação entre ensino, desempenho e aprendizagem. Essa experiência constituiu um recurso importante, mas o contacto quotidiano com a escola mostrou-me progressivamente que conhecer o desporto, saber orientar praticantes e dominar conteúdos não equivalem, por si só, a saber ensiná-los no contexto escolar.

Foi nessa distância entre aquilo que trazia comigo e aquilo que a profissão passou a exigir que se situaram algumas das aprendizagens mais significativas deste percurso.

O EP confrontou-me com alunos diferentes entre si, com respostas nem sempre previsíveis, com decisões que não podiam ser antecipadas integralmente no planeamento e com responsabilidades que ultrapassavam o espaço da aula. Obrigou-me a ensinar, mas também a observar; a decidir, mas igualmente a justificar; a avaliar, mas também a reconhecer as consequências dessa avaliação; a relacionar-me com os alunos, sem confundir proximidade com ausência de exigência; e a participar numa escola cuja ação educativa não se esgotava na minha disciplina.

A aprendizagem construída resultou precisamente desse confronto entre conhecimento, intenção e realidade. O estágio não confirmou simplesmente aquilo que já sabia. Em diferentes momentos, obrigou-me a rever conceções, reconhecer limitações e reconstruir formas de intervenção que inicialmente considerava adequadas.

É nesta transformação que encontro hoje o principal significado do percurso realizado.

8.1. Reflexão sobre o Percurso Formativo

Quando iniciei o EP, uma parte importante da minha atenção estava dirigida para a minha própria atuação enquanto professor: preparar corretamente as aulas, explicar com clareza, controlar a turma, cumprir o planeamento e responder adequadamente às situações que pudessem surgir. Estas preocupações eram legítimas e próprias de quem iniciava uma experiência profissional desta natureza, mas revelavam também uma conceção ainda muito centrada naquilo que eu deveria fazer para ensinar.

Progressivamente, o foco começou a deslocar-se para aquilo que os alunos estavam efetivamente a fazer e a aprender perante as condições que eu criava.

Esta mudança tornou-se visível em diferentes dimensões da intervenção. No planeamento, deixei progressivamente de avaliar a qualidade da aula pelo grau de cumprimento do que tinha sido previamente definido e comecei a considerar mais atentamente a necessidade de reajustar as decisões perante as respostas dos alunos. O episódio de 28 de outubro de 2025, em que as condições meteorológicas inviabilizaram as atividades inicialmente previstas para o exterior, constituiu um dos momentos em que a necessidade de flexibilidade se tornou particularmente evidente. O planeamento continuou a ser indispensável, mas deixou de representar um guião a cumprir rigidamente para assumir uma função de orientação da decisão pedagógica.

Também a diferenciação adquiriu um significado progressivamente mais amplo. A heterogeneidade da turma mostrou-me que proporcionar a mesma tarefa a todos não garante igualdade de oportunidades para aprender.

Diferenciar deixou de significar apenas criar uma variante mais fácil ou mais difícil e passou a envolver decisões sobre organização, instrução, feedback, tempo, grupos, autonomia e formas de participação.

Esta aprendizagem levou-me a reconsiderar também a própria ideia de inclusão. Estar presente numa tarefa não significa necessariamente participar nela de forma significativa, tal como atribuir uma função a um aluno não garante, por si só, que este se encontre verdadeiramente incluído no processo de aprendizagem.

Na instrução, a evolução foi igualmente significativa. As primeiras preocupações encontravam-se muito relacionadas com a quantidade e a precisão da informação transmitida. O Diário de Bordo tornou visível a necessidade de reduzir o tempo de explicação, aumentar a densidade prática e melhorar a clareza das instruções. Progressivamente, compreendi que uma instrução tecnicamente correta apenas adquire valor quando permite aos alunos compreender o que necessitam de fazer e iniciar a atividade em condições adequadas.

No feedback ocorreu uma transformação semelhante. Inicialmente, a preocupação incidia sobretudo em identificar erros e fornecer informação corretiva. A experiência mostrou-me que a intervenção não termina quando o professor comunica. É necessário observar a resposta posterior do aluno, proporcionar nova tentativa e verificar se a informação foi compreendida e utilizada. A qualidade do feedback passou, assim, a ser associada não apenas àquilo que dizia, mas àquilo que conseguia observar depois de o dizer.

A avaliação constituiu outra das dimensões em que o estágio alterou significativamente a minha compreensão da profissão. A responsabilidade de atribuir classificações tornou evidente que avaliar não poderia ser reduzido à aplicação de instrumentos ou à tradução de desempenhos em valores numéricos. Foi necessário aprender a recolher evidências, interpretá-las à luz de critérios, confrontar decisões com outros profissionais e assumir as consequências pedagógicas e éticas das classificações atribuídas.

Neste processo, compreendi que justiça não significa necessariamente tratar todos os alunos de forma idêntica, mas utilizar critérios compreensíveis e

coerentes, proporcionando simultaneamente condições equitativas para que diferentes alunos possam demonstrar aquilo que aprenderam.

Também a gestão da turma foi sendo reinterpretada. A experiência mostrou-me que gerir não significa apenas reagir quando surge um comportamento inadequado. A organização das tarefas, a duração das explicações, as transições, a distribuição dos grupos e a previsibilidade das rotinas podem contribuir para prevenir situações de dispersão e criar condições mais favoráveis à aprendizagem.

Esta mudança conduziu-me de uma gestão predominantemente reativa para uma preocupação progressivamente mais preventiva e pedagógica. A autoridade deixou igualmente de ser associada apenas à capacidade de controlar e passou a depender da coerência das decisões, da clareza dos critérios, do conhecimento dos alunos e da consistência da intervenção.

As experiências desenvolvidas fora da turma residente ampliaram ainda esta aprendizagem. O contacto com alunos do 2.º ciclo obrigou-me a reconsiderar linguagem, demonstração, frequência do feedback e formas de organização. A principal aprendizagem não consistiu em descobrir uma estratégia própria para alunos mais novos, mas em reconhecer que uma forma de ensinar que resulta num contexto não pode ser transferida automaticamente para outro.

A participação na vida da escola aprofundou igualmente a minha compreensão da profissão. A Feira do Livro, o Corta-Mato Escolar, o Dia do Desporto Adaptado, o DE e as diferentes atividades em que participei mostraram-me que pertencer profissionalmente a uma escola implica assumir responsabilidades que ultrapassam a disciplina que se ensina.

A colaboração com o DT e com a equipa pedagógica acrescentou outra dimensão a esta aprendizagem. Aquilo que observava dos alunos nas aulas de EF era relevante, mas necessariamente parcial. O contacto com outras perspetivas ensinou-me que conhecer melhor um aluno não significa confirmar uma primeira impressão, mas estar disponível para a contextualizar, questionar e, quando necessário, rever.

Também a dimensão relacional da docência adquiriu maior complexidade. A intenção inicial de construir um "ambiente de confiança, cooperação e motivação», registada no primeiro contacto formal com a turma, em 16 de setembro de 2025, foi sendo confrontada com situações que mostraram que proximidade e exigência não constituem polos incompatíveis. Aprendi que compreender um aluno não significa desculpar todos os seus comportamentos e que exercer autoridade não exige criar uma distância artificial na relação pedagógica.

Talvez uma das aprendizagens mais importantes tenha sido precisamente esta capacidade progressiva de abandonar algumas falsas oposições: planear ou adaptar; exigir ou compreender; dirigir ou proporcionar autonomia; avaliar ou apoiar; aproximar-se ou exercer autoridade**.** A prática mostrou-me que a profissão exige frequentemente articular dimensões que inicialmente podem parecer contraditórias.

A reflexão foi fundamental para que estas experiências se transformassem em aprendizagem. O Diário de Bordo, as observações, as discussões com o PC, o PO e os colegas do NE e o estudo investigativo permitiram regressar às situações vividas e interrogá-las para além da impressão imediata de que tinham corrido bem ou mal.

Neste percurso, a pergunta "o que correu mal?" foi progressivamente substituída por questões mais exigentes: "porque aconteceu?"; "que decisão minha poderá ter contribuído para este resultado?"; "que evidências sustentam esta interpretação?" e "o que necessito de alterar na intervenção seguinte?".

O estudo investigativo aprofundou esta forma de pensar. Partindo de uma preocupação com a motivação e o envolvimento dos alunos, obrigou-me a distinguir impressões de evidências, associações de causalidade e comportamentos observáveis de estados motivacionais que os dados não permitiam conhecer diretamente. Mais do que encontrar uma estratégia capaz de "motivar os alunos", aprendi a questionar que condições estava a criar para o seu envolvimento e que evidências possuía sobre a forma como estavam a responder**.**

Ao olhar retrospetivamente para este percurso, reconheço, por isso, uma mudança no centro das minhas preocupações profissionais. Iniciei o estágio perguntando frequentemente: “Como devo ensinar?”. Termino-o colocando uma questão diferente: “Que condições devo criar para que estes alunos possam aprender, e que evidências me permitem perceber se isso está efetivamente a acontecer?”. A diferença entre estas duas perguntas sintetiza uma parte significativa da aprendizagem realizada.

8.2. A Formação Contínua e o Compromisso Ético

O final do EP não representa a conclusão da aprendizagem profissional. Pelo contrário, a experiência realizada tornou mais evidente a amplitude daquilo que ainda necessito de desenvolver. Quanto maior se tornou o contacto com a complexidade da profissão, menos sustentável se revelou a ideia de que a formação inicial poderia fornecer respostas definitivas para os problemas que encontrarei ao longo do exercício docente.

A formação contínua assume, neste sentido, um significado que ultrapassa a frequência de cursos ou a atualização periódica de conhecimentos. Implica conservar uma atitude de questionamento perante a própria prática, procurar conhecimento quando os problemas o exigem, dialogar com outros profissionais e permanecer disponível para rever procedimentos que a experiência pode tornar familiares.

Esta aprendizagem é particularmente importante porque a experiência profissional pode constituir simultaneamente uma fonte de conhecimento e um risco de acomodação. A repetição de determinadas estratégias pode aumentar a segurança e a eficiência da intervenção, mas pode também transformar soluções contextualizadas em rotinas pouco interrogadas.

Uma das responsabilidades que retiro do estágio consiste, por isso, em não permitir que a experiência futura elimine as perguntas que comecei a aprender a colocar.

A formação contínua deverá apoiar-se igualmente numa relação crítica com o conhecimento científico. O estágio mostrou-me que a literatura não fornece receitas diretamente transferíveis para a aula, mas oferece conceitos,

evidências e perspetivas que ajudam a interpretar problemas e a fundamentar decisões. Do mesmo modo, a experiência prática não substitui o conhecimento científico; coloca-lhe questões e obriga o professor a relacioná-lo com situações concretas.

A articulação entre conhecimento científico, experiência, reflexão e colaboração profissional constitui, por isso, uma referência que pretendo preservar no meu desenvolvimento futuro.

O estudo investigativo realizado reforçou particularmente esta ideia. Investigar a própria prática mostrou-me que uma impressão, por mais convincente que pareça, não deve ser confundida com evidência. Ensinou-me igualmente que reconhecer os limites da informação disponível não enfraquece necessariamente uma análise; pode torná-la mais rigorosa.

Pretendo, por isso, continuar a desenvolver uma atitude investigativa perante a docência, não necessariamente através da realização permanente de estudos formais, mas através da capacidade de identificar problemas, recolher informação relevante, confrontar interpretações e utilizar aquilo que observo para reajustar a intervenção.

Esta disponibilidade para continuar a aprender encontra-se profundamente ligada à dimensão ética da profissão. O professor toma diariamente decisões que afetam oportunidades de participação, experiências de sucesso e insucesso, relações entre alunos, perceções de competência e percursos de avaliação. Mesmo decisões aparentemente pequenas podem adquirir significado para quem aprende.

O compromisso ético não se manifesta, portanto, apenas perante situações excecionais. Concretiza-se na forma como se distribui a atenção, como se reage ao erro, como se utiliza informação sobre os alunos, como se definem critérios, como se exerce autoridade e como se responde perante diferenças de competência, motivação ou comportamento.

O estágio ensinou-me também que conhecer melhor os alunos aumenta, e não diminui, a responsabilidade do professor. A informação obtida através da relação quotidiana, do DT, dos Conselhos de Turma ou de outros profissionais pode contribuir para compreender comportamentos e necessidades, mas pode

igualmente originar expectativas antecipadas ou rótulos. Utilizar essa informação de forma responsável significa permitir que ela amplie a compreensão do aluno sem substituir aquilo que ele demonstra no presente.

Do mesmo modo, a proximidade construída na relação pedagógica exige prudência. A confiança não elimina a assimetria de responsabilidades entre professor e aluno. Ser próximo não significa deixar de exigir, tal como exercer autoridade não implica recorrer desnecessariamente à distância. Esta aprendizagem constitui um princípio que pretendo transportar para a prática futura.

Também a avaliação permanecerá como uma dimensão particularmente exigente deste compromisso. A experiência realizada mostrou-me que nunca deverá ser encarada como um momento exclusivamente técnico. Avaliar implica interpretar evidências e tomar decisões com consequências concretas. Exige, por isso, transparência, coerência, fundamentação e disponibilidade para explicar os critérios utilizados.

A responsabilidade profissional significa ainda reconhecer os limites do próprio conhecimento. Ao longo do estágio, percebi que pedir uma segunda opinião, discutir uma decisão com um colega ou reconsiderar uma interpretação não constitui perda de autonomia. Pelo contrário, pode representar uma forma mais responsável de a exercer.

Neste sentido, a autonomia que pretendo desenvolver não corresponde à capacidade de decidir sozinho, mas à capacidade de assumir decisões fundamentadas, confrontá-las com outras perspetivas e responder profissionalmente pelas suas consequências.

A formação contínua e o compromisso ético encontram-se, assim, intimamente relacionados. Continuar a aprender não constitui apenas uma necessidade decorrente da evolução dos conhecimentos ou das mudanças na escola; representa uma responsabilidade perante os alunos. Se as decisões do professor influenciam as condições em que estes aprendem, então procurar melhorar a qualidade dessas decisões constitui também uma obrigação profissional.

O desafio futuro será preservar a disponibilidade para questionar aquilo que a experiência tornar familiar. Como reconheci no final da Área 3, o risco não estará apenas em encontrar situações para as quais ainda não possuo respostas, mas também em deixar de questionar aquelas para as quais acredito já possuir uma resposta.

É com esta consciência que termino a formação inicial: não com a expectativa de ter concluído a aprendizagem necessária à profissão, mas com o compromisso de continuar a construí-la.

8.3. O Significado do Estágio

O significado do EP torna-se mais claro quando comparo a forma como entrei na escola com a forma como dela saio enquanto professor em formação. Entrei com uma experiência desportiva que valorizava e continuo a valorizar. O percurso enquanto atleta e treinador ensinou-me a preparar, comunicar, observar, assumir responsabilidades e procurar melhorar o desempenho. O estágio não apagou essa história, nem seria desejável que o fizesse. Obrigou-me, contudo, a submetê-la a uma nova pergunta: “O que desta experiência é pedagogicamente adequado quando o objetivo deixa de ser apenas orientar praticantes e passa a ser educar alunos através da EF?”. Responder a esta questão constituiu uma parte fundamental da construção da minha identidade docente.

Aprendi que conhecer uma modalidade não significa saber ensiná-la; que organizar uma aula não garante aprendizagem; que explicar não significa necessariamente ser compreendido; que fornecer feedback não assegura que o aluno saiba utilizá-lo; que colocar alunos numa tarefa não garante participação; que formar grupos não produz automaticamente cooperação; que cumprir o planeamento não significa necessariamente tomar a melhor decisão; e que atribuir uma classificação exige muito mais do que reconhecer um determinado nível de desempenho.

Aprendi igualmente que a profissão não termina quando termina a aula.

A participação na vida da escola mostrou-me uma dimensão coletiva da docência que inicialmente conhecia sobretudo de forma conceptual. Conselhos

de Turma, atividades escolares, DE, trabalho com o DT e colaboração com outros professores tornaram evidente que educar é uma responsabilidade partilhada e que nenhum professor possui, isoladamente, uma compreensão completa dos alunos ou dos problemas educativos.

O EP mostrou-me ainda que ensinar implica viver permanentemente com algum grau de incerteza. Esta constatação poderia ser interpretada como fragilidade, mas adquiriu progressivamente outro significado. Estar preparado não significa possuir antecipadamente a resposta certa para todas as situações**.** Significa possuir conhecimento e critérios que permitam interpretar aquilo que acontece, tomar uma decisão responsável, observar as suas consequências e revê-la quando necessário.

A segurança profissional que comecei a construir deixou, por isso, de depender da ausência de dúvida. Passei a associá-la à capacidade de decidir de forma fundamentada apesar da existência de dúvida.

Neste processo, a supervisão teve um significado decisivo. O PC, o PO e os colegas do NE proporcionaram-me perspetivas que não conseguiria construir exclusivamente a partir da minha própria intervenção. Ser observado, observar outros, justificar decisões e confrontar interpretações ajudou-me a reconhecer que a autonomia profissional não se constrói através do isolamento.

O Diário de Bordo permitiu conservar e revisitar situações que, de outro modo, poderiam desaparecer na sucessão quotidiana das aulas. O estudo investigativo obrigou-me a regressar a esses registos com maior sistematicidade e prudência. A própria escrita deste relatório constituiu um último exercício desse processo: selecionar experiências, interrogá-las, relacioná-las e procurar compreender o que revelavam sobre a transformação ocorrida.

Ao regressar às primeiras expectativas do estágio, reconheço que uma das mudanças mais significativas reside precisamente na forma como compreendo a ideia de ser professor.

No início, essa imagem encontrava-se fortemente associada à capacidade de ensinar bem: planear adequadamente, comunicar com clareza, dominar os conteúdos, gerir a turma e avaliar de forma competente. Continuo a

considerar todas estas dimensões fundamentais, mas hoje reconheço que representam apenas parte da profissão.

Ser professor significa também observar antes de concluir, procurar compreender antes de julgar, reconhecer diferenças sem reduzir os alunos a essas diferenças, exercer autoridade sem recorrer desnecessariamente à distância, colaborar sem abdicar da responsabilidade individual e aceitar que ensinar implica continuar a aprender.

Esta transformação permite-me regressar à questão que atravessa implicitamente todo o relatório: “Que professor iniciou este estágio e que professor emerge dele?”.

Iniciou-o alguém que trazia consigo experiência, conhecimento do desporto, vontade de ensinar e a segurança construída em contextos anteriores, mas que procurava ainda compreender como essas experiências poderiam ser transferidas para a escola.

Emerge um professor ainda em construção, mas mais consciente de que a competência docente não reside na transferência automática dessas experiências. Reside na capacidade de selecioná-las, interrogá-las e transformá-las perante alunos concretos, finalidades educativas específicas e contextos inevitavelmente diferentes.

Iniciei o estágio procurando frequentemente respostas. Termino-o reconhecendo o valor de aprender a formular melhores perguntas.

Iniciei-o preocupado em demonstrar que conseguia ensinar. Termino-o mais preocupado em encontrar evidências de que os alunos estão efetivamente a aprender.

Iniciei-o procurando segurança nas decisões. Termino-o compreendendo que uma decisão profissional pode ser simultaneamente fundamentada e provisória, porque deve permanecer disponível para ser revista perante novas evidências.

Esta mudança não significa que o estágio tenha resolvido as dificuldades da profissão. Pelo contrário, tornou algumas delas mais visíveis. Mas permitiu-me construir instrumentos para me relacionar de forma diferente com essas

dificuldades: conhecimento, observação, reflexão, diálogo profissional, investigação e disponibilidade para reajustar.

É este, para mim, o principal significado do EP.

Não o considero apenas o momento em que tive oportunidade de experimentar aquilo que significa ser professor. Considero-o o período em que comecei verdadeiramente a assumir a responsabilidade de pensar, decidir e aprender como professor.

A identidade docente que emerge deste percurso permanece necessariamente inacabada. Não representa uma fragilidade a ultrapassar, mas a consciência de que uma profissão construída na relação com alunos, contextos e conhecimento em permanente transformação dificilmente poderá produzir uma identidade profissional definitivamente concluída.

Levo deste estágio aprendizagens, dúvidas e questões que continuarão a acompanhar o meu percurso. Levo também uma convicção que se tornou progressivamente mais clara ao longo deste ano: ensinar exige conhecimento, mas exige igualmente disponibilidade para aprender com aquilo que o próprio ensino nos revela.

É neste sentido que o título deste relatório adquire, no final do percurso, um significado que inicialmente não conseguia antecipar inteiramente: Aprender a Ensinar, Ensinar para Aprender.

Aprender a ensinar significou transformar conhecimento e experiência em decisões pedagógicas dirigidas a alunos concretos.

Ensinar para aprender significou reconhecer que cada decisão, cada resposta dos alunos, cada dificuldade e cada reajustamento podem também constituir matéria para a aprendizagem do próprio professor.

O estágio termina. A aprendizagem da profissão, essa, apenas começou.

9. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Artmed.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). Estágio profissional e formação de professores de Educação Física. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Bento, J. O. (2006). Pedagogia do desporto. Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em Educação Física (3.ª ed.). Livros Horizonte.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 18(1), 5–8.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República: 1.ª série, n.º 129. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais: Educação Física – Ensino secundário. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2017). Classroom management for middle and high school teachers (10th ed.). Pearson.

Fernandes, D. (2009). Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas. Texto Editores.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do desporto (pp. 39–68). FMH Edições.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Educa.

Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Artmed.

Rink, J. E. (2014). Teaching physical education for learning (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Roldão, M. C. (2009). Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão.

Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2011). Pedagogia do desporto. FMH Edições.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. The Elementary School Journal, 83(4), 335–351. https://doi.org/10.1086/461321

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education (3rd ed.). Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). Complete guide to sport education (2nd ed.). Human Kinetics.

Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. Review of Research in Education, 32(1), 328–369. https://doi.org/10.3102/0091732X07308968

UNESCO. (2015). Quality physical education: Guidelines for policy-makers. https://unesdoc.unesco.org/

Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach. Human Kinetics.

Whitehead, M. (2010). Physical literacy: Throughout the lifecourse. Routledge.

World Health Organization. (2020). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

9.1. Referências Bibliográficas do Estudo

Curran, T., & Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education, 36*(3), 262–276. https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065 “(The University of Bath's research portal)”

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059 “(Sage Journals)”

Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents’ motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review, 9*, 65–87. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003 “(ScienceDirect)”

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R. L., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444–1469. https://doi.org/10.1037/edu0000420 “(ERIC)”

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education, 99*, 103247. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247 “(ScienceDirect)”

Anexo A – Instalações Desportivas



Na Escola Básica e Secundária D. Dinis (EBSDD), funcionam turmas desde o 5º ao 12º ano de escolaridade. As suas instalações sofreram a intervenção da Parque Escolar. Esta intervenção contemplou a construção de novos edifícios e a remodelação de outros já existentes, garantindo a satisfação das atuais exigências de conforto, segurança e acessibilidade. Os espaços exteriores da escola foram remodelados, preservando, no entanto, os muitos espaços verdes que são uma das referências desta escola.

A Escola dispõe de uma biblioteca/centro de recursos educativos (integrada na RBE), um auditório, um espaço polivalente, bufete, cantina, papelaria/reprografia, oficina de artes visuais e expressões, laboratórios de Biologia, Geologia, Química e Física, salas TIC, salas de desenho e de música, sala *Snoezelen*, sala CAA, sala da rádio-escola, sala de professores, sala do pessoal não docente, sala da Associação de Estudantes, gabinetes e outras salas de aula. Dispõe, também, de um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de ginástica, uma BOX e de um campo de jogos exterior, com instalações de apoio – balneários e vestiários. Todas estas instalações estão equipadas para dar resposta ao desenvolvimento de competências dos alunos e à oferta formativa da escola.

Todas as salas têm ligação à *Internet* e um videoprojetor ou painel digital interativo. Neste momento, encontra-se a ser instalado o Centro Tecnológico Especializado Digital, na área do Design e dois Laboratórios de Educação Digital (LED) com as vertentes STEM, Robótica e Multimédia.

Esta escola recebe alunos de todas as freguesias do Concelho de Santo Tirso e de Concelhos vizinhos, nomeadamente, Paços de Ferreira, Trofa e Valongo.

No âmbito do protocolo estabelecido com o Ginásio Clube de Santo Tirso e inserida no currículo da disciplina de Educação Física, proporciona-se aos alunos natação e ténis.

Anexo B – Avaliação Diagnóstica

Diagnose de Educação Física

11º E

2025-2026

Após as três primeiras semanas de aulas e de observação com a turma E, do 11º ano, procedeu-se à avaliação dos níveis motor, cognitivo e comportamental dos alunos.

No que respeita ao **desempenho motor**, os alunos revelaram diferenças assinaláveis na coordenação, agilidade e domínio técnico, observando-se maiores dificuldades em alguns alunos no controlo da postura e execução dos exercícios propostos. De forma geral, o grupo apresenta heterogeneidade nas capacidades físicas, com destaque para a resistência cardiorrespiratória, que necessita de maior investimento.

Os resultados dos Testes da Avaliação de Aptidão Física "FitEscola" indicaram que uma parte dos alunos se encontra fora da zona saudável, sobretudo no que diz respeito à resistência aeróbia.

No domínio **cognitivo**, a maioria dos alunos demonstrou alguma dificuldade na compreensão das orientações e das dinâmicas dos exercícios, contudo, após alguma instrução revelam ser capazes de aplicar conhecimentos adquiridos nas situações de prática.

Ao nível **comportamental**, a turma revelou-se moderadamente colaborativa e empenhada, embora em alguns momentos tenham surgido atitudes dispersivas que afetaram o ritmo das aulas. Estas situações têm vindo a ser geridas com correções pontuais, e espera-se que, com o reforço de estratégias de motivação e responsabilização, se fortaleça a cooperação e o respeito pelas dinâmicas coletivas.

Assim, as estratégias a implementar deverão centrar-se na promoção de hábitos saudáveis e na melhoria da resistência cardiorrespiratória, bem como no reforço do empenho, da disciplina e do sentido de responsabilidade. O objetivo será fomentar um ambiente de aprendizagem produtivo e equilibrado, onde cada aluno consiga evoluir de acordo com as suas necessidades e potencialidades.

3 de outubro de 2025

O professor estagiário — Nuno Simões

O professor da turma

1

Anexo C – Plano B / Reajustamento do Plano

Educação Física 11º E

Aula nº 25 e 26	**Unidade Didática:** Atletismo, Basquetebol.	
Data: 28/10/2025 **Hora:** 15h15 **Duração:** 90 minutos **Local:** Exterior	**Função didática**: Explicação da noção de ritmo. Exercitação do lançamento na passada. Introdução do passe e corte. **Objetivos da aula:** O aluno desenvolve a noção de ritmo, em situação de corrida contínua, conseguindo repetir a mesma distância nas diferentes repetições. O aluno executa o lançamento na passada, em situação de superioridade numérica, executando o lançamento sem oposição. O aluno executa o passe e corte, em situação de superioridade numérica e recebe perto do cesto.	**Nº de Alunos:** 27 **Material:** 13 Bolas de Basquetebol. Sinalizadores. Coletes

PLANO DE AULA 11ºE (NUNO SIMÕES)

		Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito
INICIAL	5’	.	Registo de presenças. Breve conversa com os alunos acerca dos conteúdos e objetivos da aula.	
	10’	Ativação dos segmentos corporais para a prática desportiva.	**Ativação Geral:** Corrida contínua 3’ **Técnica de corrida** Alunos distribuídos por 3 colunas: 1. Corrida em pontas; 2. Corrida em calcanhares; 3. Elevação do joelho à frente + ressalto; 4. Elevação do joelho ao lado; 5. Calcanhares atrás; 6. Girofles; 7. Alargar a passada;	O aluno deve ser capaz de executar os exercícios propostos, adequando o ritmo e a postura.

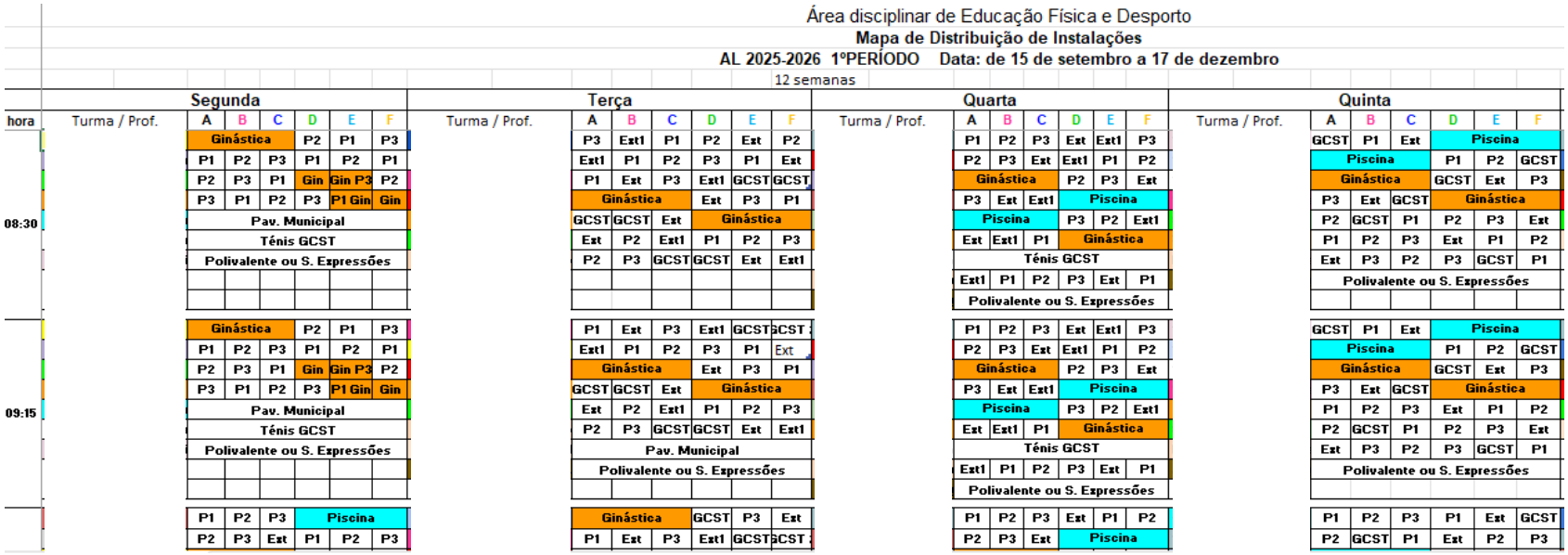
Ano Letivo 2025-26

FUNDAMENTAL	15’	Os alunos cooperam entre si para manter o ritmo da corrida;	**Atletismo** **Noção de ritmo** Na pista, as equipas distribuídas por diferentes pontos, devem iniciar a corrida e contabilizar o número de voltas no final da 1ª série de 7’. Devem correr novamente os 7’ tentando igualar o nº de voltas. Não deve haver alterações no ritmo de uma série para a outra. **Basquetebol** **Jogo 3x1 + ressalto** 3 alunos atacam um cesto, onde se encontra um defesa. Devem executar o lançamento na passada, sem oposição. Após o ataque, o atacante e defesa vão ao ressalto e quem ganhar o ressalto deve fazer lançamento na passada. A jogada inicia com passe do defesa ao jogador do corredor central	Os alunos realizam corrida contínua sem alterações de ritmo. As equipas devem manter o ritmo do início nas duas séries.
	15’	Desenvolver o passe e receção em progressão; Desenvolver situação de ataque, através do preenchimento dos 3 corredores e progressão com bola;	 **Variante 3X2** 3 alunos atacam um cesto, onde se encontram 2 defesas. Devem executar o lançamento em apoio ou na passada, sem oposição após fazerem passe e corte, pelo menos uma vez durante o ataque.	Manter contato visual com colega. Progressão em drible. Posição básica defensiva. Coordenar a passada com o momento do lançamento
	15’	Executar o passe, receção e lançamento em apoio em contexto de jogo	 **Jogo 3x3** Divisão da turma em equipas de 3 alunos. Jogos de 5’ em meio-campo. Ofensivamente o aluno deve fazer o passe e corte. Defensivamente, devem adotar a defesa individual. Individualmente devem ser capazes de executar o lançamento em apoio. Progredir em drible para o corredor central. Posição básica defensiva. Os alunos dispensados da aula prática devem participar ativamente, desempenhando a função de árbitro assinalando as faltas: dribles, passos, contacto e reposição de bola.	O aluno coopera com os colegas de equipa. O aluno respeita as regras do jogo 3x3. O aluno executa o lançamento em apoio, parado.
FINAL	5’		Reflexão acerca dos conteúdos com os alunos. Breve abordagem ao conteúdo da próxima aula.	

OBSERVAÇÕES: OS ALUNOS DISPENSADOS DA AULA PRÁTICA DEVEM COLABORAR NA ORGANIZAÇÃO E ARRUMAÇÃO DO MATERIAL, NAS FUNÇÕES DE ÁRBITRO NOS JOGOS 3X3 E NOS REGISTOS NO ATLETISMO.

PESSOAS 2030 · PORTUGAL 2030 · PRR Plano de Recuperação e Resiliência · REPÚBLICA PORTUGUESA · Financiado pela União Europeia NextGenerationEU
Os Fundos Europeus mais próximos de si. · Erasmus+ · VET Mobility Charter · SELO DE CONFORMIDADE EQAVET · Eco-Escolas · Selo Escola Saudável

Anexo D – Roulement dos Espaços



Área disciplinar de Educação Física e Desporto

Mapa de Distribuição de Instalações

AL 2025-2026 1ºPERÍODO Data: de 15 de setembro a 17 de dezembro

12 semanas

hora	Turma / Prof.	A	B	C	D	E	F
Segunda							
08:30		Ginástica			P2	P1	P3
		P1	P2	P3	P1	P2	P1
		P2	P3	P1	Gin	Gin P3	P2
		P3	P1	P2	P3	P1 Gin	Gin
		Pav. Municipal					
		Ténis GCST					
		Polivalente ou S. Expressões					
09:15		Ginástica			P2	P1	P3
		P1	P2	P3	P1	P2	P1
		P2	P3	P1	Gin	Gin P3	P2
		P3	P1	P2	P3	P1 Gin	Gin
		Pav. Municipal					
		Ténis GCST					
		Polivalente ou S. Expressões					
		P1	P2	P3	Piscina		
		P2	P3	Ext	P1	P2	P3
Terça							
08:30		P3	Ext1	P1	P2	Ext	P2
		Ext1	P1	P2	P3	P1	Ext
		P1	Ext	P3	Ext1	GCST	GCST
		Ginástica			Ext	P3	P1
		GCST	GCST	Ext	Ginástica		
		Ext	P2	Ext1	P1	P2	P3
		P2	P3	GCST	GCST	Ext	Ext1
09:15		P1	Ext	P3	Ext1	GCST	GCST
		Ext1	P1	P2	P3	P1	Ext
		Ginástica			Ext	P3	P1
		GCST	GCST	Ext	Ginástica		
		Ext	P2	Ext1	P1	P2	P3
		P2	P3	GCST	GCST	Ext	Ext1
		Pav. Municipal					
		Polivalente ou S. Expressões					
		Ginástica			GCST	P3	Ext
		P1	Ext	P3	Ext1	GCST	GCST
Quarta							
08:30		P1	P2	P3	Ext	Ext1	P3
		P2	P3	Ext	Ext1	P1	P2
		Ginástica			P2	P3	Ext
		P3	Ext	Ext1	Piscina		
		Piscina			P3	P2	Ext1
		Ext	Ext1	P1	Ginástica		
		Ténis GCST					
		Ext1	P1	P2	P3	Ext	P1
		Polivalente ou S. Expressões					
09:15		P1	P2	P3	Ext	Ext1	P3
		P2	P3	Ext	Ext1	P1	P2
		Ginástica			P2	P3	Ext
		P3	Ext	Ext1	Piscina		
		Piscina			P3	P2	Ext1
		Ext	Ext1	P1	Ginástica		
		Ténis GCST					
		Ext1	P1	P2	P3	Ext	P1
		Polivalente ou S. Expressões					
		P1	P2	P3	Ext	P1	P2
		P2	P3	Ext	Piscina		
Quinta							
08:30		GCST	P1	Ext	Piscina		
		Piscina			P1	P2	GCST
		Ginástica			GCST	Ext	P3
		P3	Ext	GCST	Ginástica		
		P2	GCST	P1	P2	P3	Ext
		P1	P2	P3	Ext	P1	P2
		Ext	P3	P2	P3	GCST	P1
		Polivalente ou S. Expressões					
09:15		GCST	P1	Ext	Piscina		
		Piscina			P1	P2	GCST
		Ginástica			GCST	Ext	P3
		P3	Ext	GCST	Ginástica		
		P1	P2	P3	Ext	P1	P2
		P2	GCST	P1	P2	P3	Ext
		Ext	P3	P2	P3	GCST	P1
		Polivalente ou S. Expressões					
		P1	P2	P3	P1	Ext	GCST
		P2	GCST	P1	Ext	P2	P3

Anexo E – Planeamento Anual da Turma Residente

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D.DINIS
Santo Tirso

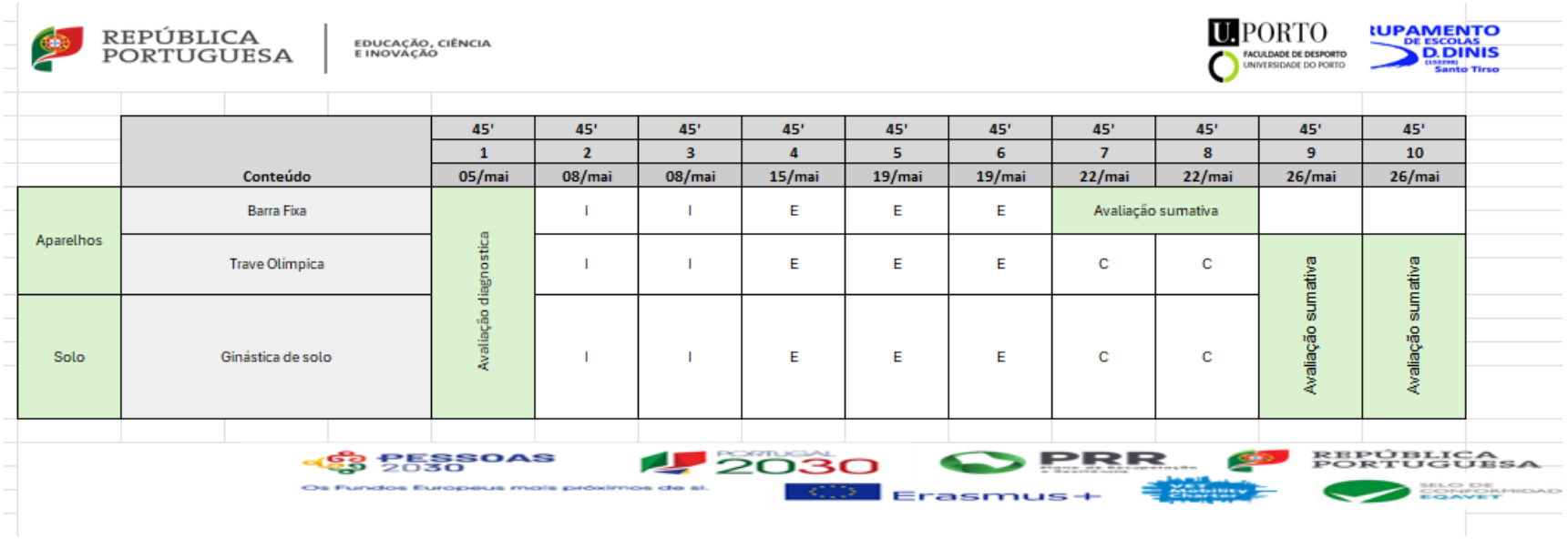
1º Período	Áreas	
Setembro	1ª	2ª
16/09 - Auditorio - 1;2	Apresentação	Apresentação
19/09 - P3 - 3;4	Aptidão Física	Voleibol sentado
23/09 - P1 - 5;6	Agilidade/Impulsão h	Vai Vem
26/09 - P1 - 7:8	Sem. Europeia Desp.	
30/09 - P1 - 9;10	Flexões de braços	Basquetebol (A.D.)
Outubro		
03/10 - P2 - 11,12	Velocidade 40m	Basquetebol
07/10 - P3 - 13,14	Basquetebol	Atletismo
10/10 - P2 - 15,16	Basquetebol	Atletismo
14/10 - P3 - 17,18	Basquetebol	Atletismo
17/10 - P2 - 19,20	Basquetebol	Atletismo
21/10 - Ext - 21,22	Atletismo	Basquetebol
24/10 - P3 - 23,24	Basquetebol	Atletismo
28/10 - Ext - 25,26	Atketismo	Basquetebol
31/10 - P3 - 27,28	Basquetebol	Basquetebol
Novembro		
04/11 - P1 - 29,30	Basquetebol	Basquetebol
07/11 - Piscina - 31,32	Natação	Natação
11/11 - P1 - 33,34	Conhecimentos	
14/11 - Piscina - 35,36	Natação	Natação
18/11 - P2- 37,38	Basquetebol	Flexões/Velocidade 40m
21/11 - Piscina - 39,40	Natação	Natação
25/11 - P2 - 41,42	Basquetebol (A.S.)	Basquetebol (A.S.)
28/11 - Piscina - 43,44	Natação	Natação
Dezembro		
02/12 - P3 - 45,46	Teste Teórico	
05/12 - Piscina - 47,48	Natação (A.S)	Natação (A.S)
9/12 - P3 - 49,50	Agilidade/Impulsão h	Vaivém
12/12 - - 51,52	A/H avaliçã0	A/H avaliçã0

2º Período	Áreas	
Janeiro	1ª	2ª
06/01 - P2 - 53;54	Futsal	Futsal
09/01 - P1 - 55;56	Futsal	Futsal
13/01 - P2 - 57;58	Futsal	Futsal
16/01 - P1 - 59;60		
20/01 - Ext - 61;62	Futsal	Futsal
23/01 - P2 - 63;64	Futsal	Futsal
27/01 - Ext - 65;66	Conhecimentos	
30/01 - P2 - 67;68	Futsal	Futsal
Fevereiro		
03/02 - P3 - 69;70	Futsal	Futsal
06/02 - GCST - 71;72	Futsal	Futsal
10/02 - P3 - 73;74	Futsal	Futsal
13/02 - GCST		
17/fev		
20/02 - P2 - 75;76	Futsal (AS)	Futsal (AS)
24/02 - P2 - 77;78	Badminton	Badminton
27/02 - P2 - 79;80	Badminton	Badminton
Março		
03/03 - Ext 1 - 81;82	Conhecimentos	
06/03- P3 - 83;84	Badminton	Badminton
10/03 - Ext 1 - 85;86	lexões/Velocidade 40	Agilidade/Impulsão h
13/03 - P3 - 87;88	Vaivém	Badminton
17/03 - P1 - 89;90	Teste Teórico	
20/03 - P1 - 91;92	Badminton	Badminton
24/03 - P1 - 93;94	Badminton (A.S.)	Badminton (A.S.)
27/03 - P1 - 95;96	A/H avaliçã0	A/H avaliçã0

3º Período	Áreas	
Abril	1ª	2ª
14/04 - Ginásio - 97;98	Dança	Dança
17/04 - Ginásio -		
21/04 - Ginásio - 99;100	Dança	Dança
24/04 - Ginásio - 101;102	Dança	Dança
28/04 - Ginásio - 103;104	Dança	Dança
Maio		
01/05 - Ginásio -		
05/05 - Ginásio - 105;106	Dança (A.S.)	Ginástica (A.D.)
08/05 - Ginásio - 107;108	Ginástica	Ginástica
12/05 - Ginásio - 109;110	DDA	DDA
15/05 - Ginásio - 111;112	Cidadania	Ginástica
19/05 - Ginásio - 113;114	Ginástica	Ginástica
22/05 - Ginásio - 115;116	Ginástica	Ginástica
26/05 - Ginásio - 117;118	Ginástica (A.S.)	Ginástica (A.S.)
29/05 - Ginásio - 119;120	Velocidade 40m.	Vaivém
Junho		
02/06 - Ginásio - 121;122	Flexões/Impulsão h	Agilidade
05/06 - Ginásio - 123;124	Cidadania	A/H Avaliação

Legenda	Previsto	Dado
Apresentação	2	2
JDC	28	36
Atletismo	16	7
Dança	10	3
Ginástica	24	10
Natação	10	10
Badminton	10	11
Avaliaçõe teoricas	4	4
Auto e Heteroavaliação	3	6
Conhecimento	8	6
Aptidão física	20	15

Anexo F – Unidade Didática



	Conteúdo	45' 1 05/mai	45' 2 08/mai	45' 3 08/mai	45' 4 15/mai	45' 5 19/mai	45' 6 19/mai	45' 7 22/mai	45' 8 22/mai	45' 9 26/mai	45' 10 26/mai
Aparelhos	Barra Fixa	Avaliação diagnostica	I	I	E	E	E	Avaliação sumativa			
Aparelhos	Trave Olímpica		I	I	E	E	E	C	C	Avaliação sumativa	Avaliação sumativa
Solo	Ginástica de solo		I	I	E	E	E	C	C		

Anexo G – Plano de Aula

PLANO DE AULA 11ºE (NUNO SIMÕES)		
Aula nº 111 e 112 **Data:** 15/05/2026 **Hora:** 08h30 **Duração:** 90 minutos **Local:** Sala de Ginástica	**Unidade Didática:** Projeto de Cidadania e Desenvolvimento; Projeto de Educação Sexual; Ginástica **Função didática**: "Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática da atividade física"; "Sexualidade e os Jovens"; Exercitação ginástica de solo; Exercitação ginástica de aparelhos (barra fixa; trave e mini trampolim) **Objetivos da aula:** O aluno executa os exercícios gímnicos, em cooperação, e respeitando as regras de segurança.	**Nº de Alunos:** 27 **Material:** Colchões; mini trampolim.

	🕐	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	15'		Registo de presenças. Breve conversa com os alunos acerca dos conteúdos e objetivos da aula. **Projeto de Cidadania e Desenvolvimento;** "Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática da atividade física" **Projeto de Educação Sexual** "Sexualidade e os Jovens";	
FUNDAMENTAL	10'	Os alunos realizam corrida em círculo, com foco na ativação muscular, executando um breve aquecimento.	**Ginástica** **Ativação Geral -** Corrida em colunas no praticável com ativação muscular **Em corrida (várias direções e planos):** 1. Rotação dos braços à frente; 2. Rotação dos braços atrás; 3. Deslocamentos laterais; 4. Skipping baixo/médio/alto/nadegueiro. 5. 4 apoios 6. Corrida de costas 7. Saltos, voltas e afundos **Mobilidade articular:** 1. Rotação do pescoço; 2. Rotação dos ombros 3. Rotação dos cotovelos 4. Rotação do punho; 5. Rotação da anca; 6. Rotação dos joelhos; 7.Rotação dos tornozelos **Avião** De frente para o espelho, os alunos devem realizar a posição de equilíbrio. **Ponte** No praticável, os alunos realizam a posição de flexibilidade.	Desenvolver as capacidades motoras (flexibilidade, força e orientação espacial) e Padrões de Movimento Gímnico (rotações e equilíbrios) antes de realizar as situações de aprendizagem Olhar dirigido para a frente. Extensão completa dos segmentos corporais. Apoios em inteiro contacto com o solo; Elevação da cintura pélvica

	50’	Facilitar a rotação no eixo transversal. Manter a posição engrupada em movimento. Desenvolver a força abdominal para adotar uma posição tónica, a força de MS para sustentar o peso do corpo. Desenvolver a corrida e chamada a 2 pés no mini trampolim Desenvolver o equilíbrio e deslocamentos na trave. Desenvolver a noção de balanço e de alinhamento dos segmentos corporais	**Solo** **Rolamento à frente e à retaguarda:** Os alunos à vez realizam o rolamento à frente e à retaguarda em plano inclinado, com objetivo de facilitar a rotação no eixo transversal. **Apoio Facial Invertido/Roda:** 1. Os alunos realizam o apoio das mãos no plinto passando com as pernas em tesoura por cima do mesmo; 2. Os alunos organizam-se em grupos de dois, dispersos pelo espaldar. Um aluno exercita retropulsão dos Membros Superiores (MS) com auxílio do espaldar, aproximadamente até à altura da anca e posteriormente com extensão completa **Aparelhos** **Mini trampolim** Os alunos organizados em coluna devem realizar o salto em extensão (vela), com chamada com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão de queda. **Trave** Marcha à frente e atrás olhando em frente. Marcha na ponta dos pés, atrás e à frente. Meia-volta, em apoio nas pontas dos pés. Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho. **Barra Fixa** O aluno realiza com segurança: deslocamento lateral e balanço atrás e à frente com saída equilibrada à retaguarda.	MI em cima do plano inclinado. Queixo junto ao peito. MI fletidos; Colocação das mãos à largura dos ombros à frente da cabeça; Impulsão dos MI; Rotação sobre o eixo transversal. Retroversão da bacia; Antepulsão e retropulsão dos Membros Superiores (MS); Olhar dirigido para as mãos; Corrida com velocidade crescente; Chamada a dois pés no minitrampolim; Na chamada os MS realizam a elevação superior até chegarem à vertical; Olhar dirigido para a frente. Utilizar posição dos braços para ajudar a manter o equilíbrio Realizar movimentos de fecho e abertura; Saída e queda em equilíbrio.
FINAL	5’		Reflexão com os alunos.	
OBSERVAÇÕES:				

Anexo H – Avaliação Formativa

Número	Nome	Aprendizagens	Desempenho Individual	Notas
1		Bom	Bom	Aluna bastante empenhada. Apesar das dificuldades motoras evidenciadas, demonstra vontade de melhorar.
2		Bom	Bom	Evidencia atitude colaborativa. Demonstra atitude mais responsável e maior envolvimento nas aulas.
3		Bom	Muito Bom	Aluna empenhada e responsável, revelando bom domínio das capacidades motoras.
4		Bom	Bom	Tem evidenciado evolução significativa nas suas capacidades motoras. Poderá alcançar resultados superiores se assumir uma postura mais participativa.
5		Bom	Bom	Apresenta um nível motor adequado, embora o empenho nem sempre seja consistente. Poderá melhorar os resultados se mantiver maior regularidade no esforço.
6		Bom	Bom	Demonstra atitude mais responsável e maior envolvimento nas aulas. A evolução registada poderá refletir-se numa melhoria da avaliação, caso mantenha o empenho.
7		Bom	Suficiente	Não entregou as refelxões das aulas. Necessita de adotar uma postura mais responsável em contexto de aula.
8		Bom	Bom	Evidencia potencial de progressão, sobretudo se melhorar a comunicação e cooperação em contexto de jogo.
9		Bom	Muito Bom	Aluna empenhada e responsável, revelando bom domínio das capacidades motoras e atitude muito positiva em aula.
10		Bom	Muito Bom	Demonstra bom nível motor e participa ativamente nas atividades propostas. Apresenta progressos consistentes, evidenciando compromisso com a disciplina.
11		Bom	Bom	Demonstra capacidade técnica adequada, devendo reforçar a comunicação com colegas e professor.
12		Bom	Muito Bom	Demonstra bom nível motor e participa ativamente nas atividades propostas. Coopera com os colegas de forma satisfatória.
13		Bom		Entrega as reflexões atempadamente e demonstra sentido de responsabilidade. Participa ativamente na organização da aula evidenciando uma atitude colaborativa.
14		Bom	Bom	Demonstra capacidades motoras suficientes, devendo melhorar a persistência perante dificuldades.
15		Bom	Bom	Revela esforço na realização das tarefas, procurando superar as suas limitações. Tem evidenciado evolução nas suas capacidades motoras.
16		Bom	Muito Bom	Aluna dedicada, cumpridora e colaborativa, contribuindo positivamente para o funcionamento da aula.
17		Bom	Suficiente	Demonstra capacidade motora. A melhoria do comportamento permitirá melhores resultados na disciplina.
18		Bom	Muito Bom	Revela empenho e uma boa evolução ao longo do período, consolidando as aprendizagens.
19		Bom	Muito Bom	Apresenta bom nível motor. Aluna empenhada, cumpridora e responsável.
20		Bom	Bom	Participa de forma positiva, mesmo perante maiores dificuldades técnicas. Com continuidade no empenho demonstrado, poderá alcançar bons resultados.
21		Bom	Bom	Tem evidenciado evolução significativa nas suas capacidades motoras. Demonstra maior envolvimento nas aulas.
22		Bom	Bom	Demonstra boas capacidades motoras. Demonstra atitude mais responsável e maior envolvimento nas aulas.
23		Bom	Bom	Demonstra bom nível motor, participando ativamente nas atividades da aula. Registaram-se melhorias ao nível do comportamento, devendo manter essa evolução.
24		Bom	Muito Bom	Participa de forma empenhada e responsável, revelando bom domínio das capacidades motoras. Demonstra capacidade de cooperação.
25		Bom	Bom	Demonstra bom nível motor e participa ativamente nas atividades propostas. Registaram-se melhorias ao nível do comportamento, devendo manter essa evolução.
26		Bom	Bom	Revela competências motoras sólidas, mas necessita de maior cooperação em contexto de jogo.
27		Bom	Bom	Aluno com bom nível motor. Melhorou a participação e o comportamento, devendo manter essa evolução.

Escala de Avaliação
Fraco
Insuficiente
Suficiente
Bom
Muito Bom

Anexo I – Participação nas Atividades da Escola Cooperante

Registo de participação — Corta-Mato Escolar, 19/11/2025

Corta-Mato Escolar

19/11/2025

A realização do Corta-Mato Escolar, no Parque Urbano de Geão, constituiu um momento relevante do Plano Anual de Atividades, proporcionando aos alunos uma experiência desportiva significativa em contexto natural. No entanto, apesar da experiência acumulada de anos anteriores e do facto de o evento ter sido sucessivamente adiado ao longo das semanas devido às condições climatéricas, o início da manhã evidenciou um conjunto de fragilidades organizativas que condicionaram a preparação do espaço. À chegada ao local, ainda permaneciam diversas tarefas por concluir, nomeadamente a marcação final do percurso, a definição precisa das zonas de partida e chegada, a montagem do pódio, a instalação da coluna de som para anunciar provas e vencedores e a criação da zona apoio para os lanches e águas dos participantes, originando um arranque atribulado e revelando falta de coordenação antecipada entre os elementos da equipa docente.

Ao longo deste período da manhã, todas as estruturas necessárias acabaram por ser montadas e operacionalizadas, permitindo que as provas decorressem dentro de parâmetros aceitáveis de segurança e organização. A minha colaboração incidiu sobretudo na zona de chegada, onde desempenhei tarefas centrais para o funcionamento da prova: organizar os alunos à medida que completavam o percurso, gerir o fluxo de participantes e proceder à cronometragem dos primeiros vinte classificados, tarefa que exigiu precisão, atenção constante e comunicação eficaz com os restantes colegas destacados para o mesmo ponto. O trabalho de campo decorreu com fluidez, e a organização local da meta permitiu recolher tempos fiáveis e garantir a correta ordenação dos participantes à medida que concluíam a corrida.

Relatório da Atividade — Dia do Desporto Adaptado

Documento de apoio à participação na atividade desenvolvida no âmbito do Estágio Profissional.

Programa Estrutural da Atividade

DDA – Dia do Desporto Adaptado

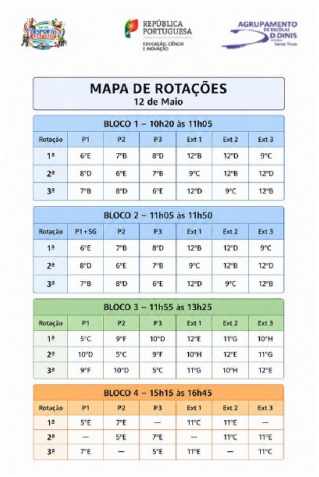


Núcleos de Estágio de Educação Física

Ano Letivo 2025/2026

Índice

Esta metodologia de rotação permitirá que todas as turmas usufruam das diferentes atividades propostas, promovendo a diversidade de experiências, a participação equitativa e uma gestão eficiente dos recursos e espaços existentes.



MAPA DE ROTAÇÕES
12 de Maio

BLOCO 1 – 10h20 às 11h05

Rotação	P1	P2	P3	Ext 1	Ext 2	Ext 3
1ª	6ºE	7ºB	8ºD	12ºB	12ºD	9ºC
2ª	8ºD	6ºE	7ºB	9ºC	12ºB	12ºD
3ª	7ºB	8ºD	6ºE	12ºD	9ºC	12ºB

BLOCO 2 – 11h05 às 11h50

Rotação	P1 + SG	P2	P3	Ext 1	Ext 2	Ext 3
1ª	6ºE	7ºB	8ºD	12ºB	12ºD	9ºC
2ª	8ºD	6ºE	7ºB	9ºC	12ºB	12ºD
3ª	7ºB	8ºD	6ºE	12ºD	9ºC	12ºB

BLOCO 3 – 11h55 às 13h25

Rotação	P1	P2	P3	Ext 1	Ext 2	Ext 3
1ª	5ºC	9ºF	10ºD	12ºE	11ºG	10ºH
2ª	10ºD	5ºC	9ºF	10ºH	12ºE	11ºG
3ª	9ºF	10ºD	5ºC	11ºG	10ºH	12ºE

BLOCO 4 – 15h15 às 16h45

Rotação	P1	P2	P3	Ext 1	Ext 2	Ext 3
1ª	5ºE	7ºE	—	11ºC	11ºE	—
2ª	—	5ºE	7ºE	—	11ºC	11ºE
3ª	7ºE	—	5ºE	11ºE	—	11ºC

Espaço Interior - Pavilhão Desportivo

Espaço / Atividade	Membros Responsáveis	Funções
Coordenação Geral Interior		Supervisão geral do P1, P2, P3 e Sala de Ginástica, gestão do tempo e articulação com o exterior.
P1 – Boccia		Gestão dos jogos, controlo do tempo, apoio técnico e segurança.
P2 – Voleibol Sentado		Organização das equipas, explicação das regras e orientação da arbitragem.
P3 - Pista de obstáculos para cegos / Basquetebol em cadeira de rodas		Organização das equipas, explicação das regras, e controlo de pontuação.
Sala Ginástica - Ténis mesa em cadeira de rodas		Explicação das regras, e controlo de pontuação.

Espaço Exterior

Espaço / Atividade	Membros Responsáveis	Funções
Coordenação Geral Exterior		Supervisão das atividades do exterior e articulação com o interior.
Campo de Jogos – Basquetebol em cadeira de rodas / Pista de obstáculos para cegos		Gestão dos jogos, controlo do tempo, apoio técnico e segurança.
Pista de Atletismo – Atletismo para Cegos		Apoio individual aos participantes, orientação e controlo de tempos. Responsabilização pelo material utilizado e arrumação das Cadeiras de Rodas (Ricardo e Telmo).
Campo Reduzido – Boccia		Organização das equipas, explicação das regras, e controlo de pontuação.

Notas:

*****Os alunos do 10ºJ estão atribuídos aos acompanhamentos de turmas e deverão no dia da atividade apresentarem-se junto da comissão organizadora para saber qual as turmas serão responsáveis.

*Os professores responsáveis das turmas devem fazer o acompanhamento da sua turma durante todo o tempo da atividade. (Posteriormente será enviado o guião do evento a cada um dos professores).

09h00

Concentração da comissão organizadora e dos alunos do curso profissional de Desporto para organização dos espaços para o início da atividade.

Comissão Organizadora:

- Nuno José Vieira Folhadela Simões

Alunos do Curso Profissional de Desporto em colaboração

Turma do 10ºI	Turma do 10ºJ

XXX

Turmas Participantes

Horário por Blocos	Turmas Participantes	Professor/a Responsável
10h20 – 11h50	12º B (25 alunos) 12º D (24 alunos) 6º E (25 alunos) 7º B (27 alunos) 8ºD (18 alunos) 9ºC (23 alunos)	
	10º D (29 alunos) 10º H (23 alunos) 11º G (22 alunos)	

11h55 – 13h25	12º E (23 alunos) 5º C (19 alunos) 9ºF (20 alunos)	
13h30 – 15h00 (Almoço com a Comissão Organizadora e Convidados)		
15h15 – 16h45	11º C (15 alunos) 11º E (27 alunos) 5º E (24 alunos) 7º E (22 alunos)	
17h00 – 17h30 (Cerimónia de Encerramento)		

13h30 – 15h00 | Almoço

Almoço com os convidados e comissão organizadora.

16h45 – 17h00 | Transição

Concentração da comissão organizadora e dos convidados para a cerimónia de encerramento da atividade.

17h00 – 17h45 | Cerimónia de Encerramento

A cerimónia de encerramento da atividade decorrerá, preferencialmente, no campo de jogos exterior, estando prevista, em caso de condições climatéricas adversas, a sua realização no pavilhão desportivo.

Este momento final será marcado por uma sessão de carácter institucional, na qual serão reforçados os princípios orientadores da atividade, nomeadamente a inclusão e a cidadania. A cerimónia terá início com a intervenção da Diretora do Agrupamento, seguindo-se a participação de um representante da Câmara Municipal, designadamente o Vereador do Desporto.

Posteriormente, será aberto um momento de partilha dirigido aos convidados presentes, permitindo a intervenção daqueles que manifestem interesse em partilhar a sua experiência no âmbito da atividade. Seguir-se-á a intervenção de um elemento da comissão organizadora, responsável pela apresentação dos agradecimentos formais a todas as entidades parceiras, docentes, alunos e demais intervenientes envolvidos na concretização da iniciativa.

A cerimónia culminará com a chamada dos alunos acompanhados pela EMAEI, procedendo-se à entrega de lembranças simbólicas – "Dinizinhos" – aos convidados, como forma de reconhecimento e valorização da sua participação.

VI. Orçamento Previsional

A realização do "Dia do Desporto Adaptado" foi planeada tendo em consideração a otimização dos recursos disponíveis, procurando minimizar custos e maximizar os recursos já existentes na escola.

Relativamente às despesas, importa referir que não estão previstos custos associados às lembranças ("Dinizinhos"), uma vez que estas serão disponibilizadas pela escola, não implicando encargos financeiros adicionais. No que diz respeito à divulgação da atividade, a impressão de cartazes e outros materiais gráficos será assegurada pela Direção da Escola, permitindo reduzir significativamente os custos associados à promoção do evento. Está prevista a aquisição de 9 t-shirts personalizadas, alusivas ao "Dia do Desporto Adaptado", destinadas à comissão organizadora, com o objetivo de facilitar a identificação dos responsáveis ao longo da atividade. Cada t-shirt terá um custo unitário de 6 euros, perfazendo um total de 54 euros.

Relativamente à componente logística, prevê-se a realização de um almoço na cantina escolar para a comissão organizadora e convidados, estando ainda em fase de confirmação o número total de participantes, o que poderá influenciar o custo final. Adicionalmente, será assegurada a disponibilização de água para os participantes e colaboradores, garantindo condições adequadas ao longo da atividade.

De forma geral, este evento caracteriza-se por uma gestão eficiente de recursos, permitindo a sua concretização com custos reduzidos e controlados, sem comprometer a qualidade organizativa e pedagógica.

VII. Plano de Sensibilização

No âmbito da realização do Dia do Desporto Adaptado, será dinamizado um plano de sensibilização dirigido à comunidade escolar, com o objetivo de promover valores de inclusão, solidariedade e responsabilidade social.

Deste modo, foi dinamizada uma recolha de tampinhas em colaboração com os diretores de turma. Cada turma terá, na sua sala, um garrafão destinado à recolha de tampinhas durante o mês de abril/maio, que será posteriormente colocado no átrio, integrando a decoração da atividade durante a semana em que a mesma decorre.

As tampinhas recolhidas serão doadas, revertendo a favor dos alunos sinalizados, com o objetivo de apoiar despesas necessárias.

Paralelamente, foi realizado o levantamento da lista de material didático essencial, com vista à organização de uma angariação de fundos. Esta iniciativa pretende contribuir para a melhoria das condições e dos recursos pedagógicos disponíveis para os alunos da EMAEI.

VIII. Anexos

Anexo I: Skillcard Regras das Modalidades



Anexo II: Documento Orientador das Atividades



Anexo III: Convite

Anexo IV: Cartaz do Evento



I- Introdução Geral do Evento
I.I. Objetivo Geral da Atividade
I.II. Justificação da Atividade
II- Caracterização da Atividade
II.I. Público – Alvo
II.II. Data, Local e Duração
II.III. Modalidades a Implementar e Condições Inerentes
III. Estrutura Organizativa
III.I. Comissão Organizadora
III.II. Tarefas
IV. Recursos
IV.I. Recursos Humanos
IV.II. Recursos Materiais
IV.III. Recursos Espaciais
V. Cronograma do Evento
V.I. Condições inerentes de cada atividade
V.II. Modalidades e organização espacial
V.III. Rotação dos espaços a utilizar
VI. Orçamento Previsional
VII. Plano de Sensibilização
VIII. Anexos
Anexo I: Skillcard Regras das Modalidades
Anexo II: Documento Orientador das Atividades
Anexo III: Convite
Anexo IV: Cartaz do Evento

I- Introdução Geral do Evento

A atividade "Dia do Desporto Adaptado" surge no âmbito do Estágio Profissional, a partir da intenção de dinamizar uma iniciativa que promova a prática desportiva junto da comunidade escolar e que concerne à valorização e divulgação do Desporto Adaptado.

Esta atividade contempla a participação das turmas em horário de aula e de uma seleção de alunos do Curso Profissional de Desporto, enquanto colaboradores na dinamização das estações.

Foram ainda definidas as modalidades a implementar, sendo estas o Voleibol Sentado, o Basquetebol em Cadeira de Rodas, o Atletismo para Cegos, o Ténis de Mesa Adaptado e o Boccia.

Os convidados institucionais e as entidades parceiras, bem como a distribuição de tarefas entre os membros da comissão organizadora seguirão apresentados ao longo do presente documento.

Assim, o "Dia do Desporto Adaptado" configura-se como uma atividade estruturada, articulada entre diferentes intervenientes da comunidade educativa, com dimensão pedagógica, social e inclusiva.

I.I. Objetivo Geral da Atividade

O principal objetivo do "Dia do Desporto Adaptado" é promover a sensibilização da comunidade escolar para a importância do Desporto Adaptado e da inclusão, valorizando o desporto como direito de todos e como meio privilegiado de formação integral do indivíduo**.**

Pretende-se proporcionar aos alunos experiências práticas em modalidades adaptadas, permitindo-lhes compreender, através da vivência direta, os desafios enfrentados por pessoas com deficiência, promovendo simultaneamente valores como o respeito, a empatia, a cooperação e a igualdade de oportunidades.

Adicionalmente, a atividade visa dinamizar a escola enquanto espaço ativo de promoção da cidadania, incentivando a participação conjunta de alunos, professores, direção, entidades externas e convidados institucionais.

I.II. Justificação da Atividade

A realização do "Dia do Desporto Adaptado" justifica-se, em primeiro lugar, pelo enquadramento nas orientações do Estágio Profissional, inserido no Mestrado de Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, que preconizam a dinamização de uma atividade de referência dirigida à comunidade escolar. Esta iniciativa responde a esse pressuposto, assumindo-se como um projeto estruturado, fundamentado e com impacto alargado.

Num contexto educativo cada vez mais orientado para os princípios da inclusão e da escola para todos, torna-se fundamental promover momentos de sensibilização que ultrapassem a dimensão teórica e permitam experiências práticas significativas. O Desporto Adaptado constitui uma ferramenta pedagógica privilegiada nesse sentido, uma vez que possibilita a vivência de realidades distintas, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Por outro lado, esta atividade reforça a articulação entre diferentes áreas disciplinares, promove o trabalho cooperativo entre núcleos de estágio e estimula o envolvimento de entidades externas, enriquecendo a dinâmica escolar. A colaboração entre docentes, alunos e parceiros institucionais evidencia a importância do trabalho em equipa e da partilha de responsabilidades para a concretização de objetivos comuns.

Em suma, o "Dia do Desporto Adaptado" não se limita a um evento pontual, mas assume-se como uma estratégia educativa de promoção de valores, de cidadania ativa e de valorização do desporto enquanto instrumento de inclusão social.

II- Caracterização da Atividade

II.I. Público – Alvo

O público-alvo da atividade é constituído por alunos do ensino básico e secundário, abrangendo diversas faixas etárias e turmas da escola, com a respetiva supervisão dos professores acompanhantes.

As turmas que constam na rotação de horários e espaços no dia 12 de maio entre as 10h20 e as 16h45 participarão na atividade ao longo dos diferentes blocos horários, garantindo uma participação organizada e segura.

Na manhã do evento, irão participar na atividade os alunos das turmas 12ºB, 12ºD, 6ºE, 7ºB, 8ºD, 9ºC, seguidos do 10ºD, 10ºH, 11ºG, 12ºE, 5ºC e 9ºF. Já durante a tarde teremos as turmas do 11ºC, 11ºE, 5ºE e 7ºE.

Esta organização permite envolver de forma equilibrada um público diversificado, promovendo a inclusão, a participação ativa e a sensibilização de todos para a prática do desporto adaptado.

II.II. Data, Local e Duração

No dia 12 de maio, a iniciativa terá lugar nas instalações da Escola Básica e Secundária D. Dinis, concretamente no pavilhão polidesportivo e nos espaços exteriores. As atividades decorrerão no período da manhã entre as 10h20 e as 13h25, seguindo-se uma pausa para almoço das 13h30 às 15h00. No período da tarde, as atividades serão retomadas às 15h15 e prolongar-se-ão até às 16h45. A cerimónia de encerramento realizar-se-á entre as 17h00 e as 17h30.

II.III. Modalidades a Implementar e Condições Inerentes

No âmbito da implementação desta atividade, serão dinamizadas as modalidades de Voleibol Sentado, Basquetebol em Cadeira de Rodas, Atletismo para Cegos, Ténis de Mesa Adaptado e Boccia, de acordo com as condições logísticas e espaciais definidas, organizadas por blocos de funcionamento.

No bloco em que se verifica a colaboração com o FCP, a distribuição das modalidades será estruturada da seguinte forma: o Basquetebol em Cadeira de Rodas decorrerá no espaço P3, tirando partido da disponibilidade das cadeiras adaptadas; o Voleibol Sentado será dinamizado no espaço P2, mediante a colocação longitudinal de uma fita, permitindo a delimitação de três campos e a realização de jogos 4x4; no espaço P1 serão desenvolvidos dois jogos de Boccia e, no Pavilhão de Ginástica, contamos com a dinamização do Ténis de Mesa Adaptado.

Relativamente aos espaços exteriores, estes serão organizados em diferentes zonas funcionais: o Campo de Jogos será destinada à utilização das cadeiras de rodas no âmbito da parceria com o FCP contando com Basquete em Cadeira de Rodas; a Pista de Atletismo (Ext1) será utilizada para a realização de atividades de Atletismo para Cegos, nomeadamente percursos de corrida/caminhada com guia, com os participantes organizados em duplas; por sua vez, a zona da meia-lua será destinada à prática de Boccia.

Nos blocos em que não se verifica a colaboração do FCP, e atendendo à limitação temporal na disponibilidade de utilização das cadeiras de rodas adaptadas (1 hora e 30

minutos), o Basquetebol em Cadeira de Rodas será substituído por uma prova de obstáculos destinada ao Atletismo para Cegos. Assim, no espaço P3 decorrerá a referida prova de obstáculos, mantendo-se no P2 o Voleibol Sentado e, no P1, as atividades de Boccia e, na sala de ginástica, o Ténis de Mesa Adaptado.

Nos espaços exteriores, o Campo de Jogos será ocupada por um percurso de obstáculos (em substituição da atividade com cadeiras de rodas); a Pista de Atletismo (Ext1) continuará a ser utilizada para o Atletismo para Cegos, e a zona da meia-lua manter-se-á afeta à prática de Boccia.

III. Estrutura Organizativa

III.I. Comissão Organizadora

A comissão organizadora do Dia do Desporto Adaptado é constituída pelos alunos estagiários Nuno José Vieira Folhadela Simões, Diogo Arezes Miranda, Inês Carvalho Pinto, Ana Carolina Coelho Leite e Pedro Miguel Moreira Gonçalves, que desenvolvem este trabalho no âmbito do seu estágio profissional.

A equipa integra ainda os professores Jorge Antunes e Manuela Maria Rodrigues Machado, professores cooperantes que acompanham e orientam os núcleos de estágio ao longo de todo o processo, bem como a equipa do EMAEI, representada pela professora Susana Exposto. Para além dos elementos anteriormente mencionados vão também fazer parte da estrutura organizativa alguns alunos do Curso Profissional de Desporto, sendo estes selecionados com base no aconselhamento dos seus professores responsáveis.

III.II. Tarefas

No âmbito da preparação e organização da atividade, foram definidos os responsáveis pelas diferentes áreas operacionais. A vertente da divulgação ficará a cargo de Inês Pinto, Carolina Leite e Pedro Gonçalves. Por sua vez, o Pedro Gonçalves assumirá a articulação com os atletas convidados e com as instituições colaborantes, garantindo a necessária coordenação externa. A elaboração do cronograma e do programa detalhado da atividade ficará sob a responsabilidade de Nuno Simões e Diogo Arezes.

Anexo J – Excertos Selecionados do Diário de Bordo

Aula de apresentação — 16/09/2025

Reflexão - Aula de apresentação

16/09/2025

A aula de apresentação assumiu um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, por se tratar do primeiro contacto formal entre professor e alunos. Sendo a Educação Física uma disciplina de forte componente prática e social, esta sessão revelou-se determinante para a criação de um ambiente de confiança, cooperação e motivação, elementos indispensáveis ao trabalho pedagógico ao longo do ano letivo.

A sessão articulou momentos de socialização com a exposição de informações organizacionais. A minha apresentação e a breve caracterização dos alunos constituíram estratégias adequadas para promover proximidade e conhecimento mútuo, favorecendo a criação de laços e a valorização dos interesses individuais, aspetos que contribuem para um clima positivo de aprendizagem.

Do ponto de vista curricular, a explicitação dos objetivos da disciplina, em consonância com as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (2018) e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), permitiu reforçar a função formativa da disciplina, salientando dimensões como a promoção da saúde, da responsabilidade, da autonomia e do bem-estar. A apresentação dos critérios de avaliação, do regulamento e da planificação anual contribuiu igualmente para a transparência e previsibilidade do processo pedagógico, valorizando o envolvimento dos alunos na avaliação.

A utilização de mensagens inspiradoras surgiu como recurso motivacional, destacando valores como a cooperação, a persistência e a gestão consciente do tempo, em linha com a perspetiva axiológica da Educação Física, que transcende a dimensão motora e contribui para a formação ética e social do aluno. Já a atividade lúdica de interação, com recurso à bola numerada, incentivou a comunicação oral, promoveu a expressão individual e fortaleceu a coesão da turma, enquanto possibilitou a recolha de informações relevantes sobre os interesses e motivações dos alunos.

Reflexão aulas 21 e 22 — 21/10/2025

Reflexão aulas 21 e 22 11ºE

21/10/2025

As aulas nº 21 e 22 estavam inicialmente orientadas para o desenvolvimento da noção de ritmo no atletismo e para a exercitação do lançamento em apoio no basquetebol. Contudo, devido ao mau tempo, as sessões decorreram no pavilhão, em partilha de espaço com o colega Adelino, o que implicou a impossibilidade de concretizar as tarefas de atletismo previstas. Esta alteração exigiu uma reorganização do plano de aula, redirecionando o foco para os conteúdos de basquetebol e para a otimização do espaço disponível. Apesar das limitações contextuais, as aulas decorreram de forma positiva, com envolvimento e cooperação satisfatórios por parte dos alunos, o que demonstra a sua capacidade de adaptação e de compromisso com o processo de aprendizagem.

A fase inicial permitiu contextualizar adequadamente os alunos, clarificando os objetivos e reajustando as expectativas relativamente ao trabalho a realizar. Este momento revelou-se essencial para promover a transparência pedagógica e o alinhamento entre professor e alunos. A partilha de 1/3 do pavilhão obrigou a uma coordenação rigorosa do espaço e dos tempos de execução, promovendo a disciplina, o respeito mútuo e o sentido de responsabilidade coletiva, aspetos fundamentais na pedagogia do desporto (Bento, 2003).

Durante a fase fundamental, a ênfase recaiu sobre a execução do lançamento em apoio, a ocupação racional do espaço e a tomada de decisão em situações reduzidas de jogo (3x3). As tarefas foram estruturadas de forma progressiva, privilegiando o feedback corretivo e o reforço positivo. Observou-se pouca evolução na coordenação dos movimentos e na perceção tática, sobretudo no reconhecimento das linhas de passe e na utilização do corredor central.

A adaptação imposta pelas condições meteorológicas reforçou a importância da flexibilidade e da criatividade docente. Como refere Bento (2003), o professor de Educação Física deve ser um "gestor da imprevisibilidade", capaz de reorganizar os recursos e as estratégias em função das circunstâncias, sem comprometer a qualidade educativa. A cooperação com o colega Adelino foi igualmente enriquecedora, permitindo observar diferentes estilos de ensino e fomentar um ambiente de partilha profissional, que contribui para o desenvolvimento da prática reflexiva docente.

Em síntese, as aulas 21 e 22 evidenciaram uma resposta pedagógica eficaz perante a adversidade, assegurando a continuidade das aprendizagens e o envolvimento ativo dos alunos. A gestão do espaço, o trabalho colaborativo e a capacidade de reajuste didático revelaram maturidade profissional e coerência na ação educativa, em linha com o que Mesquita (2014) identifica como competência essencial na didática do desporto: a adaptabilidade sustentada em intencionalidade pedagógica.

Reflexão aulas 25 e 26 — 28/10/2025

Reflexão aula 25 e 26 11º E

28/10/2025

As aulas foram novamente condicionadas pelas condições meteorológicas adversas, tendo esta decorrido na box. Este contexto impôs a impossibilidade de realizar as atividades inicialmente planeadas para o exterior, nomeadamente as ligadas à noção de ritmo no atletismo e à execução do passe e corte em basquetebol. Face a esta limitação, a aula assumiu um caráter predominantemente teórico, incidindo na didática do basquetebol, complementada com uma componente prática, através de um circuito Tabata (20 segundos de exercício e 10 segundos de descanso, repetido duas vezes). Esta reorganização revelou-se pertinente, pois permitiu manter a coerência pedagógica e assegurar a continuidade da aprendizagem, mesmo em contexto atípico.

Na primeira parte da sessão, o foco recaiu sobre fundamentos técnicos (drible, passe, lançamento), a importância da ocupação racional do espaço e o papel da tomada de decisão em contexto de jogo reduzido. Esta abordagem teórica permitiu aos alunos compreender a estrutura lógica da modalidade e as suas implicações. Tal como defendem Mesquita e Graça (2011), compreender a lógica interna do jogo é um passo essencial para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento da literacia desportiva. A sessão teórica decorreu de forma participativa, com contributos dos alunos que demonstraram interesse em compreender o "porquê" das tarefas praticadas nas aulas anteriores.

O circuito Tabata foi introduzido como uma oportunidade para, com utilização de materiais como halteres, pesos e kettlebell, promover a condição física geral e a consciência corporal, mesmo num espaço reduzido. Esta metodologia de treino intervalado de alta intensidade, permitiu manter a dimensão prática e ativa da aula, equilibrando o esforço físico e a dimensão cognitiva da aprendizagem. Os alunos responderam positivamente ao desafio, revelando empenho, disciplina e uma atitude responsável face ao esforço físico. A integração desta componente reforçou a importância da autorregulação do esforço e da perceção individual da intensidade, aspetos essenciais no desenvolvimento da autonomia motora, conforme defende Bento (2003).

Do ponto de vista didático, a aula representou uma oportunidade de articulação entre teoria e prática, evidenciando a relevância da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a aula proporcionou um espaço de metacognição, permitindo aos alunos refletirem sobre a sua própria aprendizagem.

Em termos de gestão, a sessão decorreu de forma organizada e participativa. A clareza nas instruções e a estrutura sequencial das tarefas (introdução teórica, discussão orientada e parte prática com Tabata) favoreceram o envolvimento dos alunos, assegurando um equilíbrio entre momentos de escuta ativa e de atividade física.

Em síntese, as aulas constituíram uma oportunidade de adaptação pedagógica, onde as limitações do contexto foram transformadas em oportunidade de aprofundamento teórico e de desenvolvimento da autonomia dos alunos. A articulação entre reflexão teórica e experiência prática reforçou a compreensão global da modalidade e evidenciou a maturidade da intervenção docente, sustentada em intencionalidade educativa e flexibilidade didática.

Corta-Mato Escolar — 19/11/2025

Corta-Mato Escolar

19/11/2025

A realização do Corta-Mato Escolar, no Parque Urbano de Geão, constituiu um momento relevante do Plano Anual de Atividades, proporcionando aos alunos uma experiência desportiva significativa em contexto natural. No entanto, apesar da experiência acumulada de anos anteriores e do facto de o evento ter sido sucessivamente adiado ao longo das semanas devido às condições climatéricas, o início da manhã evidenciou um conjunto de fragilidades organizativas que condicionaram a preparação do espaço. À chegada ao local, ainda permaneciam diversas tarefas por concluir, nomeadamente a marcação final do percurso, a definição precisa das zonas de partida e chegada, a montagem do pódio, a instalação da coluna de som para anunciar provas e vencedores e a criação da zona apoio para os lanches e águas dos participantes, originando um arranque atribulado e revelando falta de coordenação antecipada entre os elementos da equipa docente.

Ao longo deste período da manhã, todas as estruturas necessárias acabaram por ser montadas e operacionalizadas, permitindo que as provas decorressem dentro de parâmetros aceitáveis de segurança e organização. A minha colaboração incidiu sobretudo na zona de chegada, onde desempenhei tarefas centrais para o funcionamento da prova: organizar os alunos à medida que completavam o percurso, gerir o fluxo de participantes e proceder à cronometragem dos primeiros vinte classificados, tarefa que exigiu precisão, atenção constante e comunicação eficaz com os restantes colegas destacados para o mesmo ponto. O trabalho de campo decorreu com fluidez, e a organização local da meta permitiu recolher tempos fiáveis e garantir a correta ordenação dos participantes à medida que concluíam a corrida.

Apesar do resultado final do evento ter sido positivo, importa realçar que vários elementos do grupo disciplinar demonstraram pouca iniciativa e escasso espírito de cooperação, evidenciando lacunas que poderiam ter sido prevenidas através de um planeamento mais estruturado. Mesmo com semanas adicionais para ajustar o plano após os adiamentos por mau tempo, não existiu uma preparação concertada ou um plano operativo claro, o que levou a que várias decisões e intervenções fossem tomadas apenas no próprio dia e em modo reativo. Esta ausência de alinhamento coletivo sugere a necessidade de reforçar mecanismos de trabalho colaborativo, clarificar responsabilidades e consolidar uma cultura de corresponsabilização dentro da equipa.

Em síntese, o evento cumpriu os objetivos pedagógicos e garantiu uma experiência segura para os alunos, mas expôs fragilidades significativas ao nível da organização e da cooperação interna. Para futuras edições, será essencial reforçar o planeamento prévio, definir uma liderança operacional clara, atribuir funções específicas a cada docente com antecedência suficiente e promover uma maior coesão no trabalho de equipa. A adoção destas medidas permitirá reduzir improvisações, aumentar a eficiência e assegurar que a dimensão pedagógica da atividade é plenamente acompanhada por uma gestão logística rigorosa e articulada.

Reflexão Aula 75 e 76 — 20/02/2026

Reflexão Aula 75 e 76 11ºE

20/02/2026

A aula 75 e 76 constituiu o momento de avaliação sumativa da Unidade Didática de Futsal, assumindo-se como etapa determinante na consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do processo. Enquanto docente responsável pela lecionação, procurei assegurar coerência entre os objetivos definidos, as situações de aprendizagem propostas e os critérios de êxito previamente estabelecidos.

O momento inicial, com registo de presenças e breve conversa, revelou-se fundamental para clarificar a natureza avaliativa da sessão. A explicitação dos conteúdos a observar: penetração, cobertura ofensiva, mobilidade, contenção e cobertura defensiva, procurou garantir transparência e equidade, aspetos centrais numa avaliação pedagogicamente sustentada. Esta clarificação contribuiu para orientar o foco de atenção dos alunos e reduzir possíveis ambiguidades quanto às expectativas.

A ativação, organizada em estafetas de condução com diferentes superfícies do pé e passe, associada ao regresso com mobilidade articular, apresentou coerência metodológica com os conteúdos centrais da avaliação. A especificidade funcional da tarefa permitiu estabilizar padrões técnicos antes da sua aplicação em contexto de oposição. Ainda que a ausência de oposição reduza a complexidade decisional, neste momento preparatório revelou-se adequada, assegurando qualidade de execução antes da progressão para situações mais exigentes (Mesquita & Graça, 2009).

Na situação GR+2 x GR+2 + 2 apoios, observei uma dinâmica interessante ao nível da circulação de bola e criação de linhas de passe, particularmente quando os apoios eram efetivamente integrados no jogo. A presença destes elementos favoreceu a cobertura ofensiva e ampliou possibilidades de progressão. Contudo, verificou-se alguma irregularidade na mobilidade dos atacantes sem bola, sendo por vezes necessário reforçar verbalmente a necessidade de desmarcação e criação de linhas próximas da baliza.

Do ponto de vista defensivo, a contenção apresentou níveis aceitáveis de eficácia, mas a cobertura defensiva nem sempre foi assegurada com posicionamento adequado nas costas do primeiro defensor. Esta constatação confirma que, apesar de trabalhados, os princípios defensivos exigem maior consolidação em contexto de jogo real, sobretudo na coordenação coletiva.

O momento final, em GR+3 x 4, aumentou a complexidade estrutural e aproximou a prática da lógica formal do jogo. Este contexto revelou de forma mais evidente as diferenças individuais ao nível da tomada de decisão. A penetração surgiu com maior frequência, mas a mobilidade ofensiva manteve-se inconsistente, particularmente no ataque à profundidade e na alternância entre apoio e rutura.

Enquanto docente, considero que a gestão do tempo e da organização foi eficaz, permitindo tempo útil de prática significativo e observação sistemática dos critérios definidos. A recolha de informação foi realizada de forma criteriosa, procurando assegurar justiça e rigor na avaliação.

Reflexão Aula 99 e 100 — 21/04/2026

Reflexão Aula 99 e 100 11ºE

21/04/2026

A aula nº 99 e 100 integrou-se na Unidade Didática de Dança, tendo como principal objetivo a exercitação das noções de ritmo, tempo, espaço e níveis, bem como a introdução da expressão de emoções através do movimento. A presença do Professor Orientador constituiu um elemento relevante para o aprofundamento da reflexão pedagógica, permitindo uma análise mais crítica e fundamentada da intervenção realizada.

A aula iniciou-se com o registo de presenças e uma breve contextualização dos objetivos, momento essencial para orientar o foco dos alunos e criar um enquadramento favorável à aprendizagem. Esta estratégia revelou-se adequada, sobretudo tendo em conta a natureza da unidade didática, frequentemente menos familiar para os alunos, exigindo uma maior preparação cognitiva (Rink, 2014).

Na fase fundamental, a aula apresentou uma progressão pedagógica estruturada, iniciando com tarefas de marcação do tempo, como a marcha e a execução de palmas em momentos específicos da contagem, evoluindo gradualmente para situações de maior complexidade. Esta sequência permitiu aos alunos desenvolver a consciência rítmica e a sincronização com a música, constituindo uma base sólida para as tarefas subsequentes.

A introdução de variações de ritmo (rápido/lento; forte/fraco), bem como a utilização do corpo como instrumento, promoveu uma aprendizagem ativa e diversificada. Estas tarefas revelaram-se eficazes na estimulação da coordenação e da criatividade, aspetos fundamentais na aprendizagem da dança (Mesquita & Graça, 2011).

A exploração do espaço e dos níveis foi igualmente bem conseguida, através de tarefas como o deslocamento livre, mudanças de direção e o jogo dos níveis. Estas propostas permitiram desenvolver a consciência corporal e espacial dos alunos, promovendo o controlo do movimento e a adaptação a diferentes estímulos.

Um dos momentos mais significativos da aula foi a introdução da expressão de emoções através do movimento (tristeza, alegria, medo e raiva), articulada com o ritmo e a melodia. Esta dimensão acrescentou profundidade à aprendizagem, permitindo aos alunos explorar o movimento para além da sua componente técnica, integrando uma vertente expressiva e comunicativa.

A tarefa final de criação de uma sequência coreográfica em grupo constituiu um momento de síntese das aprendizagens, promovendo a autonomia, a cooperação e a criatividade. Esta abordagem está alinhada com modelos pedagógicos que valorizam o envolvimento ativo dos alunos na construção do conhecimento (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011).

Anexo K – Avaliação Sumativa

PLANO DE AULA 11ºE (NUNO SIMÕES)		
Aula nº 117 e 118 **Data:** 26/05/2026 **Hora:** 15h15 **Duração:** 90 minutos **Local:** Sala de Ginástica	**Unidade Didática:** Ginástica **Função didática**: Avaliação ginástica de solo; Avaliação ginástica de aparelhos – Trave Olímpica **Objetivos da aula:** O aluno realiza a sequência de solo, cumprindo com rigor a execução de todos os elementos. O aluno realiza entrada, deslocamentos e saída na trave olímpica, cumprindo com rigor a execução de todos os elementos.	**Nº de Alunos:** 27 **Material:** Colchões;

	🕘	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	5’		Registo de presenças. Breve conversa com os alunos acerca dos conteúdos e objetivos da aula.	
FUNDAMENTAL	10’	Os alunos realizam corrida em círculo, com foco na ativação muscular, executando um breve aquecimento.	**Ginástica** **Ativação Geral -** Corrida em colunas no praticável com ativação muscular **Em corrida (várias direções e planos):** 1. Rotação dos braços à frente; 2. Rotação dos braços atrás; 3. Deslocamentos laterais; 4. Skipping baixo/médio/alto/nadegueiro. 5. 4 apoios 6. Corrida de costas 7. Saltos, voltas e afundos **Mobilidade articular:** 1. Rotação do pescoço; 2. Rotação dos ombros 3. Rotação dos cotovelos 4. Rotação do punho; 5. Rotação da anca; 6. Rotação dos joelhos; 7.Rotação dos tornozelos **Avião** De frente para o espelho, os alunos devem realizar a posição de equilíbrio. **Ponte** No praticável, os alunos realizam a posição de flexibilidade.	Desenvolver as capacidades motoras (flexibilidade, força e orientação espacial) e Padrões de Movimento Gímnico (rotações e equilíbrios) antes de realizar as situações de aprendizagem. Olhar dirigido para a frente. Extensão completa dos segmentos corporais. Apoios em inteiro contacto com o solo; Elevação da cintura pélvica.

	40’ 20’	Desenvolver o equilíbrio e deslocamentos na trave.	**Avaliação** **Solo** **Sequências de solo** Os alunos realizam a sequência gímnica: **Básica –** Avião, Rolamento a frente, Afundo lateral e afundo frontal, ½ pirueta, Roda, Vela, Ponte. **Avançada –** Avião, Apoio facial invertido com rolamento, Afundo lateral e afundo frontal, Rolamento à retaguarda, Vela, Roda, Pirueta Ponte. **Aparelhos** **Trave** Marcha à frente e atrás olhando em frente. Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho.	Realizar a sequência, com continuidade e rigor. Olhar dirigido para a frente; Utilizar posição dos braços para ajudar a manter o equilíbrio.
FINAL	5’		Reflexão com os alunos.	
OBSERVAÇÕES:				

PESSOAS 2030 Os Fundos Europeus mais próximos de si. PORTUGAL 2030 PRR Plano de Recuperação e Resiliência REPÚBLICA PORTUGUESA Financiado pela União Europeia NextGenerationEU Erasmus+ VET Mobility Charter SELO DE CONFORMIDADE EQAVET Eco-Escolas Selo Escola Saudável

Anexo L – Grelha de Observação e Análise Pedagógica do Estudo e Tabela-Síntese

Estudo investigativo — *Feedback, Organização das Tarefas e Clima Relacional: Relações com o Envolvimento dos Alunos nas Aulas de Educação Física*
Objetivo: sistematizar a análise documental retrospetiva de situações pedagógicas da turma residente documentadas no Diário de Bordo e nas reflexões pós-aula, relacionando condições de intervenção pedagógica com indicadores observáveis de participação e envolvimento.
Dimensões: organização das tarefas; feedback do professor; clima relacional.

Situação pedagógica	Dimensão principal	Condição / intervenção analisada	Part.	Pers.	Nova tent.	Proc. FB	Interação
03/10/2025 Aulas 11–12 Basquetebol	Organização das tarefas	Passe/receção em progressão e lançamento em apoio; organização das rotações e ocupação do espaço.	E	NI	NI	NI	E
03/10/2025 Aulas 11–12 Basquetebol	Feedback pedagógico	Intervenções corretivas perante dificuldades nas rotações e ocupação do espaço.	E	NI	E	NI	NI
14/10/2025 Aulas 17–18 Basquetebol/Atletismo	Organização das tarefas	Equipas pequenas no Jogo dos 10 Passes e 3x3; corrida com sinalizadores; funções para alunos dispensados.	E	E	NI	NI	E
14/10/2025 Aulas 17–18 Basquetebol/Atletismo	Clima relacional	Autonomia no Tabata, observação entre pares, cooperação e atribuição de responsabilidades.	E	E	NI	NI	E
21/10/2025 Aulas 21–22 Basquetebol	Organização das tarefas	Reorganização do plano e do espaço perante mau tempo e partilha do pavilhão.	E	NI	NI	NI	E
21/10/2025 Aulas 21–22 Basquetebol	Clima relacional	Comunicação inicial para clarificar objetivos e reajustar expectativas perante alteração do contexto.	E	NI	NI	NI	E
20/02/2026 Aulas 75–76 Futsal	Organização das tarefas	Clarificação dos conteúdos/princípios e dos critérios de êxito antes da avaliação; análise posterior da estrutura do jogo.	M	NI	NI	NI	NI
20/02/2026 Aulas 75–76 Futsal	Feedback pedagógico	Clarificação prévia dos princípios técnico-táticos observados na avaliação.	M	NI	NI	NI	NI
21/04/2026 Aulas 99–100 Dança	Feedback pedagógico	Progressão das tarefas e reforço de demonstrações e feedback individualizado.	E	NI	NI	NI	M
21/04/2026 Aulas 99–100 Dança	Clima relacional	Tarefas progressivas de ritmo, espaço e expressão; abordagem participativa em conteúdo menos familiar.	E	NI	NI	NI	M
22/05/2026 Ginástica Turma residente	Feedback pedagógico	Feedback corretivo individualizado sobre alinhamento, equilíbrio, continuidade das sequências e segurança.	E	NI	NI	M	NI

Situação pedagógica	Dimensão principal	Condição / intervenção analisada	Part.	Pers.	Nova tent.	Proc. FB	Interação
22/05/2026 Ginástica Turma residente	Clima relacional	Diferenciação entre sequência básica e avançada; organização funcional dos espaços e preocupação com segurança.	E	NI	NI	M	E

Indicadores: participação nas tarefas; persistência perante a dificuldade; disponibilidade para uma nova tentativa; procura de feedback; interação com os colegas.
Legenda: E – Evidente; M – Moderadamente evidente; R – Reduzido; NI – Não identificável no registo. As categorias são descritivas e não constituem uma escala quantitativa de motivação.

Critérios operacionais dos indicadores

Princípios de interpretação

• NI significa não identificável no registo. A ausência de documentação não equivale à ausência do comportamento.
• A dimensão indicada em cada linha corresponde à dimensão pedagógica predominante e não implica ausência das restantes.
• As categorias E, M, R e NI organizam a evidência documental e não representam intensidade quantitativa da motivação ou do envolvimento.
• A grelha deve ser lida em articulação com a Tabela 1 — Caracterização das 12 situações pedagógicas e evidências documentais.

Tabela-Síntese — Caracterização das 12 situações pedagógicas e evidências documentais

Situação pedagógica	Dimensão principal	Condição / intervenção analisada	Part.	Pers.	Nova tent.	Proc. FB	Interação	Evidência documental
03/10/2025 Aulas 11–12 Basquetebol	Organização das tarefas	Passe/receção em progressão e lançamento em apoio; organização das rotações e ocupação do espaço.	E	NI	NI	NI	E	Bom envolvimento e participação. A incerteza nas rotações gerou desorganização e perda de fluidez; o 3x3 promoveu cooperação e transferência das aprendizagens.
03/10/2025 Aulas 11–12 Basquetebol	Feedback pedagógico	Intervenções corretivas perante dificuldades nas rotações e ocupação do espaço.	E	NI	E	NI	NI	As dificuldades exigiram intervenções corretivas mais frequentes. Posteriormente foi registada evolução na qualidade do lançamento em apoio, sem atribuição causal exclusiva ao feedback.
14/10/2025 Aulas 17–18 Basquetebol/Atletismo	Organização das tarefas	Equipas pequenas no Jogo dos 10 Passes e 3x3; corrida com sinalizadores; funções para alunos dispensados.	E	E	NI	NI	E	Participação ativa e tomada de decisão; manutenção da constância na corrida; cooperação entre equipas e envolvimento dos alunos dispensados.
14/10/2025 Aulas 17–18 Basquetebol/Atletismo	Clima relacional	Autonomia no Tabata, observação entre pares, cooperação e atribuição de responsabilidades.	E	E	NI	NI	E	Os alunos sugeriram exercícios, cooperaram, observaram colegas e assumiram funções de organização, arbitragem e registo.
21/10/2025 Aulas 21–22 Basquetebol	Organização das tarefas	Reorganização do plano e do espaço perante mau tempo e partilha do pavilhão.	E	NI	NI	NI	E	O registo refere envolvimento e cooperação satisfatórios e capacidade de adaptação dos alunos às mudanças contextuais.
21/10/2025 Aulas 21–22 Basquetebol	Clima relacional	Comunicação inicial para clarificar objetivos e reajustar expectativas perante alteração do contexto.	E	NI	NI	NI	E	Foi registada uma resposta positiva, com envolvimento e cooperação satisfatórios, perante a alteração das condições de prática.
20/02/2026 Aulas 75–76 Futsal	Organização das tarefas	Clarificação dos conteúdos/princípios e dos critérios de êxito antes da avaliação; análise posterior da estrutura do jogo.	M	NI	NI	NI	NI	A clarificação orientou o foco de atenção dos alunos. No Diário de Bordo, a análise posterior identificou ausência de mobilidade ofensiva e igualdade numérica pouco facilitadora da aprendizagem tática.
20/02/2026 Aulas 75–76 Futsal	Feedback pedagógico	Clarificação prévia dos princípios técnico-táticos observados na avaliação.	M	NI	NI	NI	NI	A informação fornecida antes da prática funcionou como referência para o desempenho esperado; não foram documentadas respostas suficientemente específicas para os restantes indicadores.
21/04/2026 Aulas 99–100 Dança	Feedback pedagógico	Progressão das tarefas e reforço de demonstrações e feedback individualizado.	E	NI	NI	NI	M	A progressão das tarefas favoreceu a participação; foram identificadas dificuldades expressivas em alguns alunos e necessidade de maior individualização do feedback.
21/04/2026 Aulas 99–100 Dança	Clima relacional	Tarefas progressivas de ritmo, espaço e expressão; abordagem participativa em conteúdo menos familiar.	E	NI	NI	NI	M	A abordagem participativa e a progressão das tarefas proporcionaram um enquadramento favorável à participação num conteúdo menos familiar; a interação entre pares foi moderadamente evidente.
22/05/2026 Ginástica Turma residente	Feedback pedagógico	Feedback corretivo individualizado sobre alinhamento, equilíbrio, continuidade das sequências e segurança.	E	NI	NI	M	NI	Foi documentado feedback individualizado e uma reflexão final para esclarecer dificuldades; a resposta subsequente dos alunos não ficou suficientemente documentada.

Situação pedagógica	Dimensão principal	Condição / intervenção analisada	Part.	Pers.	Nova tent.	Proc. FB	Interação	Evidência documental
22/05/2026 Ginástica Turma residente	Clima relacional	Diferenciação entre sequência básica e avançada; organização funcional dos espaços e preocupação com segurança.	E	NI	NI	M	E	A diferenciação entre sequência básica e avançada favoreceu a inclusão e a participação; a reflexão valorizou a cooperação, a responsabilidade e a segurança na execução.

Legenda: E – Evidente; M – Moderadamente evidente; R – Reduzido; NI – Não identificável no registo.
Nota metodológica: as 12 linhas correspondem a unidades de análise organizadas segundo a dimensão pedagógica predominante. Alguns episódios são retomados em mais do que uma dimensão. As categorias não constituem uma escala validada de envolvimento e não permitem estabelecer causalidade.

Excertos documentais ilustrativos

Diário de Bordo, 20/02/2026 — Futsal: *"a ausência de mobilidade ofensiva comprometeu a fluidez do jogo e limitou a emergência dos princípios trabalhados"*
Diário de Bordo, 20/02/2026 — Futsal: *"a igualdade numérica, sem condicionantes pedagógicas, revelou-se pouco facilitadora da aprendizagem tática"*
Diário de Bordo, 28/10/2025 — reorganização da aula: *"este contexto impôs a impossibilidade de realizar as atividades inicialmente planeadas para o exterior"*
Diário de Bordo, 01/10/2025 — observação de aula: *"propor atividades complementares para manter todos em ação"*
Análise do episódio de Ginástica: *"nem sempre ficou documentada a resposta subsequente dos alunos às intervenções realizadas"*