



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de estágio realizado na Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Júri:

Presidente

Doutor Carlos Alberto Serrão Januário, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

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

Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta, investigador auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Dinis António Heitor Churro

2023

Agradecimentos

A construção deste relatório foi um dos grandes desafios deste ano, pelas várias particularidades que acarreta e por me colocar mais uma vez à prova, a vários níveis.

Antes de começar a falar do trabalho desenvolvido ao longo deste ano, tenho de fazer alguns agradecimentos, pela forma como me ajudaram a ultrapassar os vários desafios ao longo deste ano.

Começo por agradecer à instituição que me acolheu ao longo destes anos no ensino superior, a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, e a todos os professores que contribuíram para o meu ensino durante este percurso.

Em relação a este ano, começo por agradecer à professora Alexandra Novo. Sabendo o ano que passou, procurou orientar o núcleo de estágio o melhor que podia e conseguia ao longo deste ano. Agradecer também por toda abertura que deu ao núcleo de estágio para experienciar e testar o que achasse melhor para a turma, mesmo sabendo que podia ser errado, mas tendo grande noção que seria um excelente momento de aprendizagem.

De seguida, quero expressar um grande agradecimento ao professor doutor Adilson Marques, não só por este ano, mas pelos vários anos de faculdade em que tive o prazer de o ouvir e aprender bastante. Foi sem dúvida um dos professores que mais me marcou no ensino superior, por ser um professor rigoroso e exigente, mas que demonstra uma grande disponibilidade para ajudar os alunos. Por ser um professor que demonstra claramente o que pretende e o que é melhor para os alunos. De realçar a forma com que faz um aluno pensar e por nos incentivar a não poder ter dúvidas no que diz respeito a esta profissão. Por fim, realço a forma como me orientou ao longo deste ano, as correções que me fez e a forma como as fez, que me permitiu receber as mesmas de uma forma positiva, e num contexto de aprendizagem.

O meu próximo agradecimento vai para os professores de educação física da escola pela forma como nos receberam e trataram ao longo deste ano vendo-nos sempre como colegas e não como estagiários. Agradeço também a forma aberta que tiveram para o debate e para a partilha de ideias.

No que se refere à comunidade escolar não posso terminar os meus agradecimentos sem fazer uma referência à direção e à restante comunidade docente e não docente, pelos ensinamentos transmitidos ao longo do ano e o à-vontade que sempre tivemos.

Ao núcleo de estágio, Rafael Jorge, Ricardo Tendinha e Rodrigo Correia, quero deixar um grande agradecimento. Começo por falar do Rafael, com quem tive o prazer de fazer a licenciatura e com quem trabalhei mais próximo o ano passado. Trata-se de uma pessoa sempre pronta ajudar, com muita vontade de aprender e perfeccionista no que faz. Ao Ricardo, que conheci durante o mestrado e com quem criei uma grande amizade, por ser uma pessoa muito exigente no que faz e com objetivos muito claros, torna-se um colega que procura ajudar, nem sempre dizendo o que fica bem, mas sim o necessário. Ao Rodrigo, um colega que tive o prazer de conhecer na licenciatura, mas com quem só trabalhei este ano, mostrou-se um colega sempre disponível para ajudar em tudo o que estiver ao seu alcance. Aos três um agradecimento especial pelo ano que passamos, pela ajuda e espírito de grupo que criamos e por todos os momentos de aprendizagem passados durante este ano.

Agradeço também à minha família e amigos por todo o apoio e força que me deram para iniciar este mestrado, e pela compreensão por ao longo deste tempo ter estado um pouco mais ausente.

Por fim, os meus últimos dois agradecimentos vão para a minha prima Maria Luísa por ter cuidado de mim desde os dez anos, pelos ensinamentos transmitidos ao longo deste tempo, e por toda a força que me deu para ultrapassar este ano, tendo tido uma grande paciência para as minhas preocupações. O último agradecimento vai para a minha namorada, Mafalda, por todo o apoio que me deu. Pedir desculpa pela minha ausência em alguns momentos, assim como o meu mau humor muitas vezes demonstrado por diversas razões.

Resumo

Este relatório procura explicar o processo de formação desenvolvido no estágio pedagógico, relatando a minha abordagem reflexiva e crítica às atividades desenvolvidas enquanto professor estagiário de educação física na escola básica e secundária Rainha Dona Leonor de Lencastre, no ano letivo 2021/2022.

O presente documento encontra-se dividido em seis capítulos. O primeiro é referente à minha formação inicial e à importância da disciplina de educação física. O segundo refere-se à dimensão organizacional. Os capítulos três, cinco e seis referem-se às dimensões didática e pedagógica, nomeadamente à organização do processo de ensino aprendizagem, participação na comunidade escolar e acompanhamento da direção de turma. Por fim, mas não menos importante, o capítulo quatro refere-se à dimensão científica.

O estágio pedagógico foi um momento fundamental na minha formação, pois permitiu aprofundar o meu conhecimento acerca da lecionação, assim como todas as suas particularidades. Permitiu também a minha integração num grupo de trabalho organizado e com experiência profissional, onde adquiri diversas aprendizagens e desenvolvi competências pessoais e profissionais. O estágio pedagógico foi, para mim, um momento em que estive constantemente à prova e onde tive de superar inúmeros desafios. Foram estes desafios que me fizeram crescer mais enquanto professor.

Palavras-chave: aprendizagem; escola; educação física; estágio pedagógico; formação; professor.

Abstract

This report seeks to explain the process of training developed in the pedagogical internship, reporting my reflective and critical approach to the activities developed as a trainee teacher of physical education in the basic and secondary school Rainha Dona Leonor de Lencastre, in the school year 2021/2022.

This document is divided into six chapters. The first one refers to my initial training and the importance of the subject of physical education. The second chapter refers to the organizational dimension. Chapters three, five and six refer to the didactic and pedagogical dimensions, namely the organization of the teaching-learning process, participation in the school community and monitoring the class management. Last but not least, chapter four refers to the scientific dimension.

The pedagogical internship was a fundamental moment in my training, as it allowed me to deepen my knowledge about teaching, as well as all its particularities. It also allowed my integration in an organized work group with professional experience, where I acquired several learnings and developed personal and professional skills. For me the pedagogical internship was a moment in which I was constantly tested, where I had to overcome numerous challenges that I was faced with. It was these constant challenges that made me grow a little more as a teacher.

Keywords: learning; school; physical education; pedagogical internship; training; teacher.

Lista de abreviaturas

AEC – Atividades Extracurriculares

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

CT – Conselho de Turma

DAE – Deslocações Ativas para a Escola

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Diretor de Turma

EBSRDLL – Escola Básica e Secundária Rainha Dona Leonor de Lencastre

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SEF – Subdepartamento de Educação Física

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice

Resumo.....	IV
<i>Abstract</i>	V
Lista de abreviaturas	VI
Introdução	1
1. Formação inicial	2
1.1 Importância da EF.....	3
2. Caracterização do estágio pedagógico.....	4
2.1. Agrupamento de escolas D. João II	4
2.2 Infraestruturas e material para a lecionação da educação física	5
2.3. Subdepartamento de educação física	6
2.4. Núcleo de estágio	6
2.5. Turma	7
3. Operacionalização do processo de ensino aprendizagem.....	10
3.1 Planeamento.....	10
3.1.1 1. ^a etapa- avaliação inicial	11
Plano anual de Turma	12
3.1.2 2. ^a etapa – recuperação e aprendizagem	14
3.1.3. 3. ^a etapa – aprendizagem e desenvolvimento	15
3.1.4 4. ^a etapa – revisão e consolidação	16
3.2 Condução	16

3.2.1 Instrução.....	17
3.2.2 Organização da aula	18
3.2.3 Clima e disciplina.....	18
3.2.4 <i>Feedback</i>	20
3.2.5 Estilos de ensino	20
3.3 Avaliação	21
3.3.1 Avaliação Formativa	21
3.3.2 Avaliação Sumativa	22
Atividades Físicas e desportivas	22
Aptidão física.....	22
Conhecimentos	23
3.4 Semanas especiais.....	24
4. Investigação e inovação na escola	29
5. Participação na comunidade escolar	33
5.1 Voleibol.....	33
5.2 Torneio inter turmas e dia do golf.....	34
6. Acompanhamento da direção de turma	36
Conclusão	38
Referência bibliográficas	40

Introdução

O estágio representa o momento final da formação inicial de professores. O presente relatório de estágio relata as experiências do estágio pedagógico inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa. Este estágio decorreu na Escola Básica e Secundária Rainha Dona Leonor de Lencastre (EBSRDLL), pertencente ao agrupamento de escolas D. João II, no ano letivo 2021/2022. Este documento teve como objetivo realizar uma análise descritiva e reflexiva das experiências ocorridas ao longo deste ano enquanto professor estagiário. Visou também a interligação das dimensões pedagógica, organizacional, didática e científica, inseridas nas quatro áreas que compõem o estágio pedagógico, organização e gestão do ensino e da aprendizagem, inovação e investigação pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade. Neste documento procurei descrever as experiências que vivi ao longo da formação, fazendo também uma reflexão sobre as mesmas e da forma como contribuíram para o meu futuro, a nível pessoal e profissional.

O primeiro capítulo deste relatório refere-se à minha formação inicial, assim como as experiências pessoais e académicas que influenciaram a minha escolha para esta profissão, a minha perspetiva acerca do papel do professor e a minha conceção sobre a disciplina de educação física (EF). No segundo capítulo foi feita uma contextualização do agrupamento, da escola, do departamento de educação física (DEF), do núcleo de estágio (NE) e da turma que lecionei ao longo deste ano letivo. Segue-se a análise do trabalho realizado ao longo do ano, começando pelo processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Neste ponto destaca-se o planeamento, onde foi feita referência aos vários planeamentos realizados ao longo do ano, a condução, tendo como foco a gestão da aprendizagem e da sala de aula, a avaliação, onde foi referido como decorreu a avaliação e as estratégias para realizar as mesmas. Existe ainda uma referência à semana a tempo inteiro, que permite ao professor estagiário ter a experiência de um horário completo como professor de educação física, e a semana do 1º ciclo, que permite a experiência de lecionação de aulas a alunos do 1º ciclo. O quarto capítulo refere-se à área da inovação e investigação pedagógica e ao trabalho de cocriação realizado ao longo do ano. De seguida falei da minha participação na escola através do desporto escolar e da atividade organizada pelo núcleo de estágio, denominada dia do golf. Por fim, o último capítulo deste documento refere-se à relação com a comunidade. Neste capítulo foram abordadas as experiências que tive no acompanhamento da direção de turma.

1. Formação inicial

Desde cedo que a natureza e o desporto fizeram parte da minha vida. Passei a minha infância numa aldeia do interior, onde passava grande parte do dia a brincar ao ar livre e a explorar a natureza. Tudo isto criou em mim um gosto pelo desporto e pela atividade ao ar livre. Iniciei o segundo ciclo do ensino básico numa escola em Lisboa onde o desporto sempre foi muito valorizado e onde tive a oportunidade de experienciar uma grande variedade de modalidades individuais e de grupo, tais como, futebol, andebol, voleibol, natação, ginástica, equitação, entre outros. Tive ainda o prazer de conviver com um professor de EF, que, por ser um excelente profissional, se tornou uma referência para mim. Todas estas experiências sociais, ao longo do meu crescimento, criaram e moldaram as minhas visões sobre a profissão (Gomes et al. 2014). As vivências, os valores, a prática desportiva prévia, a influência significativa de profissionais da área e o gosto pela mesma foram determinantes na tomada de decisão da futura profissão (Gomes et al., 2014). Por essa mesma razão, tomei a decisão de seguir uma profissão que tivesse ligada ao desporto. Como sempre fui um eterno apaixonado pelo futebol, sabia que a minha vida também tinha de estar ligada a esta modalidade de alguma forma.

Para dar seguimento à minha formação ingressei na licenciatura de ciências do desporto, maior em EF e menor em treino desportivo. Após a conclusão da mesma iniciei a minha atividade profissional como treinador de futebol. Posteriormente decidi realizar o mestrado em EF nos ensinos básico e secundário. Apesar da componente prática ser mais cativante e ser muito importante, reconheço que a componente teórica foi essencial para aprender os verdadeiros meandros da profissão e como ser um bom agente do ensino. Mais uma vez, isto também foi possível devido ao acompanhamento que tive dos diversos professores que fizeram parte da minha formação superior, mostrando mais uma vez a importância dos mesmos no desenvolvimento dos indivíduos. Todos estes momentos contribuíram para o meu crescimento tanto a nível pessoal como profissional, permitiram-me adquirir experiências em várias áreas de atuação pedagógica, tais como, o planeamento, gestão da aula e relacionamento com os alunos, e capacitaram-me para lecionar aulas a uma turma, numa primeira instância, durante o estágio (Martins et al., 2014).

1.1 Importância da EF

Durante o mestrado e o estágio, tive a oportunidade de analisar o comportamento e ação de intervenientes da comunidade educativa, como diretores, coordenadores, professores, entre outros. Percebi então que a EF é desvalorizada, embora seja fundamental para os jovens e para o seu desenvolvimento e as suas vantagens estejam bem estabelecidas na sociedade. Recomendar a atividade física (AF) entre os jovens é importante, já que, aqueles que adquirem habilidades motoras fundamentais têm benefícios na aptidão cardiorrespiratória, aptidão muscular, status de peso, flexibilidade, atividade física e redução do comportamento sedentário (Lubans et al., 2010). A EF é, então, importante para a promoção da saúde dos jovens na idade escolar (Marques, 2010), uma vez, que as crianças passam grande parte do dia na escola (Calahorro-Cañada et al., 2017). Apesar de ainda não ser uma prioridade, a verdade é que, ao longo dos anos, se tem verificado que vão sendo tomadas algumas medidas que contribuem para incentivar as boas práticas desportivas. Quanto maior for o tempo gasto em atividade física, maior benefício haverá para a saúde (Janssen & LeBlanc, 2010). Estudos também indicam existir uma relação positiva entre a EF e o rendimento académico dos alunos que participam nas aulas de EF (Peralta et al., 2014). Por essa razão, as escolas devem servir como meio de educação para que crianças e jovens adquiram estilos de vida saudáveis (Marques, 2010). Entre as medidas que devem ser adotadas estão o acesso a diversos desportos a partir da escola (desporto escolar) e o incentivo à participação em atividades desportivas, tais como os torneios inter turmas.

2. Caracterização do estágio pedagógico

2.1. Agrupamento de escolas D. João II

O agrupamento de escola D. João II, situado no Concelho de Sintra, foi constituído em 2000. Inicialmente, pertenciam ao agrupamento a EBSRDLL e a EB1/JI de S. Marcos n.º 2. Em 2004, a Escola EB1/JI de S. Marcos n.º 1 passou a fazer parte do agrupamento e, em 2011, a EB do Casal do Cotão também passou a integrar o agrupamento.

O conjunto de escolas do agrupamento localizam-se na urbanização de S. Marcos e Urbanização Casal Cotão, pertencentes às freguesias de São Marcos e Aqualva, Cacém. Neste agrupamento é possível encontrar um elevado número de famílias com baixo nível de instrução e em situações de emprego precárias ou de desemprego, o que origina problemas adicionais quanto à educação e acompanhamento dos alunos.

A escola rege-se segundo três planos de gestão, sendo estes a gestão de topo (o diretor e a sua equipa), gestão intermédia (coordenadores de departamento, diretores de turma) e a gestão direta do processo ensino-aprendizagem efetuada pelos professores (Afonso, 2014). No caso do agrupamento de escolas D. João II os órgãos de direção, administração e gestão são constituídos por um conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho geral é o órgão de direção cuja função passa pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento, garantindo a participação e representação da comunidade educativa. Este órgão é composto por 21 elementos representativos da comunidade escolar, 7 representantes do pessoal docente, 2 representantes do pessoal não docente, 6 representantes dos pais e encarregados de educação (EE), 3 representantes da Câmara Municipal de Sintra e 3 representantes da comunidade local.

A missão dos agrupamentos escolares caracteriza-se por apresentar uma noção sumária dos pressupostos e das obrigações da organização escolar perante os seus alunos. No caso do agrupamento de escolas D. João II, a sua missão passa por disponibilizar aos seus alunos uma oferta formativa diversificada, de acordo com as suas expectativas e exigências do contexto externo, proporcionando cenários de conhecimento prático em complemento às aprendizagens teóricas através da ligação da escola aos parceiros externos.

A visão de um agrupamento de escolas deve espelhar as ambições do mesmo, demonstrando o que este pretende para o futuro. No caso do agrupamento de escolas D. João II, esta visão assenta em cinco pilares, ser atraente para os alunos pelas práticas de aprendizagem inovadoras, aberta e inclusiva, exigente e promotora do mérito, ágil, flexível, participativa e democrática, cívica e humanista.

2.2 Infraestruturas e material para a lecionação da educação física

O ano letivo 2021/2022 foi o primeiro ano em que a escola passou a estar organizada em semestres.

Para a lecionação da educação física, a escola disponibilizava quatro espaços: dois interiores, pavilhão, ginásio e dois campos exteriores, sendo que um destes pertencia à junta de freguesia e encontrava-se fora da escola.

Existia uma rotação de espaços, entre todas as turmas, por norma com uma periodicidade semanal. Por essa razão, quando o professor elaborava o seu planeamento devia ter em atenção a instalação onde ia decorrer a aula. Um grande condicionamento que se verificou no planeamento, devido à rotação de instalações, foi o facto de, no ginásio (G), só se poder lecionar ginástica, badminton, dança e atletismo (salto em altura). Outro grande constrangimento foi o facto de o espaço exterior 2 ser fora da escola. Contudo, como no horário em que lecionava as aulas, existia apenas mais um professor a lecionar, tive sempre dois espaços livres, não sendo necessário recorrer ao espaço que se encontrava fora da escola. Isto significa que, por exemplo, na semana em que ia lecionar aula no espaço exterior 2, o espaço exterior 1 encontrava-se livre, por isso, era esse o espaço que utilizava. Para além dos espaços referidos anteriormente a turma contava com o espaço da sua sala de aula, denominada sala dos grandes grupos, onde era possível o professor realizar o teste de conhecimentos ou lecionar a matéria referente a esta área. Além do constrangimento das instalações referido, nos espaços exteriores podia ainda advir outro condicionamento, uma vez que o professor está sujeito às condições climatéricas, que podem ou não obrigar o mesmo a mudar de espaço e ter de adaptar a sua aula.

Para o planeamento e preparação de uma aula de educação física, é necessário saber que materiais são disponibilizados ao professor e, como tal, tem de se fazer um inventário do mesmo. Deste modo, conseguimos ter conhecimento e perceção da quantidade e diversidade de material existente para a lecionação das diferentes matérias.

No caso do pavilhão, o mesmo contava com duas balizas de futsal, seis cestos de basquetebol, quatro postes de voleibol e duas redes. Já o espaço exterior 1 contava, também, com duas balizas de futsal e quatro cestos de basquetebol, contudo, um dos mesmos encontrava-se inoperacional. O espaço exterior 2 contava com duas balizas de futsal e dois cestos de basquetebol. Por fim, o ginásio contava com dois minitrampolins, quatro trampolins reuther, uma barra fixa, um conjunto de barras paralelas, uma trave olímpica, duas argolas, quatro colchões de queda e dois plintos de madeira.

2.3. Subdepartamento de educação física

O subdepartamento de educação física (SEF) era composto por 10 professores, sendo um destes o chefe do subdepartamento e outro o responsável pelo material e instalações.

Na primeira reunião do SEF foram discutidas as regras de funcionamento da sala, as matérias que seriam ou não abordadas e a utilização dos coletes, uma vez que nos encontrávamos a voltar às rotinas normais após a pandemia COVID-19. Para além destes assuntos foram discutidos também os critérios de avaliação e a recuperação das aprendizagens do ano anterior.

A cooperação entre os professores mais experientes e menos experientes pode verificar-se benéfica para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que os professores mais experientes podem beneficiar da capacidade de inovação e criatividade dos menos experientes, assim como, o contrário se pode verificar devido às experiências já vividas pelos professores mais experientes (Beddoes et al., 2014). A minha atividade no SEF começou com mero expectador, assimilando e interpretando as temáticas abordadas e os procedimentos a tomar. Progressivamente, fui aumentando a minha participação nas reuniões, dando soluções para reparações de material, e sugeri a criação de um torneio anual entre todas as turmas. A ideia deste torneio passou pela atribuição de pontuação às turmas pelas suas classificações nos desportos inter turmas, quer nos torneios individuais, quer nos coletivos, assim como pelo seu aproveitamento a nível coletivo nos testes do FitEscola. O meu objetivo com este torneio passava por promover um maior empenho dos alunos nas aulas, uma maior cooperação entre os mesmos e, também, uma maior participação nos torneios inter turmas. Apesar da ideia ter sido bem recebida, este torneio acabou por não se realizar, por isso, espero no futuro conseguir pôr o mesmo em prática e retirar conclusões acerca desta experiência.

2.4. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio que integrou a EBSRDLL no ano letivo 2021/2022 era constituído por quatro professores estagiários, sendo este orientados por dois professores, um integrante do corpo docente da escola e um da faculdade onde foi lecionado o mestrado. Este núcleo de estágio começou a ser formado ainda durante o primeiro ano do mestrado, sendo que entre os colegas se criou um espírito de amizade e entre ajuda que levou à criação do grupo referido para o ano de estágio

Como professor estagiário foi-me atribuída a leção de aulas a uma turma do 7º ano e o acompanhamento da direção de turma da mesma. Além destas funções, fiquei

também responsável pela coadjuvação do núcleo de desporto escolar (DE) de voleibol feminino, no escalão infantil. Aos restantes três professores estagiários, todos do sexo masculino, foram igualmente atribuídas turmas do 7º ano, sendo que cada um realizou o acompanhamento da direção da respetiva turma. Para além disso, ficaram responsáveis pelo núcleo de DE de patinagem, voleibol feminino no escalão de juvenis e badminton.

Durante o ano letivo, o espírito de amizade, entre ajuda e a troca de conhecimentos e de críticas fez com que houvesse evolução por parte de todos os elementos do núcleo. A autoavaliação e a avaliação por parte dos colegas poderá ajudar os futuros professores de diferentes maneiras, nomeadamente no entender os requisitos formais de avaliação, desenvolvendo e praticando comentários, aumentando a confiança e a motivação para aprender e apreender o conteúdo da disciplina (Lorente & Kirk, 2013).

Ao longo deste processo foi possível contar sempre com a supervisão dos dois professores orientadores, que assumiram um estilo promotor de reflexão e pensamento crítico, dando espaço para a aparecimento do erro e a posterior aprendizagem. Os formandos participaram de forma ativa no processo, sendo estes o centro do processo de formação, e os formadores promoveram a reflexão e a resolução dos diversos problemas da prática de ensino que foram surgindo, tendo-nos dado todas as condições para sermos bem-sucedidos na nossa missão, dentro de um ambiente desinibido e de boa disposição.

Por fim, é importante salientar toda a disponibilidade demonstrada pelos restantes professores do SEF e dos professores orientadores que, desde o primeiro dia, demonstraram a sua total vontade e disponibilidade para nos orientar, facilitando bastante todo este processo. Fomos estimulados a uma constante reflexão sobre as nossas ideias, havendo espaço para ouvir as dificuldades decorrentes do processo de aprendizagem. Da parte dos professores orientadores, as críticas foram construtivas com palavras de encorajamento para levarmos as ideias em frente e retirarmos as nossas próprias conclusões.

2.5. Turma

A turma era constituída por 27 alunos, 13 rapazes e 14 raparigas com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sendo a média de 12 anos. Era a única turma de ensino articulado da escola neste ano de escolaridade, com 4 dos 27 alunos abrangidos por esta tipologia. No início do ano, na listagem, constava um aluno que, entretanto, mudou de escola, não tendo comparecido a nenhuma aula, e, após a avaliação intercalar do primeiro semestre, foi introduzida na turma uma aluna nova. O facto de a turma contar com um número elevado de alunos, por vezes dificultava a aulas de EF, quer pela quantidade

de material necessário, como pelo próprio processo de ensino aprendizagem, uma vez que, era difícil controlar todos os alunos e corrigir os mesmos. Turmas reduzidas potenciam a recuperação dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e um maior desenvolvimento de competências dos alunos que já obtêm bons resultados (Fialho & Salgueiro, 2011).

Dos 27 alunos pertencentes à turma, 12 estavam abrangidos pelo Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, sendo que os 12 contavam com as medidas universais: a) diferenciação pedagógica e b) acomodações curriculares. Para além destas alíneas, um desses alunos contava também com a medida d) a intervenção com o foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Dois alunos contavam com as medidas seletivas: b) adaptações curriculares não significativas, c) apoio psicopedagógico, d) antecipação e o reforço das aprendizagens e e) apoio tutorial. Um dos alunos contava ainda com medidas adicionais: b) adaptações curriculares significativas e e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. O mesmo aluno contava com necessidades de recursos específicos: a) docentes de educação especial. Contava também com adaptações ao processo de avaliação: a) diversificação dos instrumentos de recolha de informação, e) tempo suplementar para realização da prova, g) leitura de enunciados e h) utilização de sala separada. Dois alunos tinham um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

A primeira aula serviu para fazer a apresentação aos alunos e conhecer um pouco sobre os mesmos, incluindo, nomes, idades, gostos, o que faziam nos tempos livres e as matérias que mais e menos gostam em EF. Tal como nas outras disciplinas, na EF pretende-se que a motivação dos alunos seja intrínseca, e não extrínseca (Pizani et al., 2016). Uma parte da aula foi dedicada à explicação dos objetivos para o ano e para a apresentação dos critérios de avaliação.

Durante o 1º semestre foi realizado um questionário no sentido de conhecer um pouco melhor a turma. Neste questionário foi possível obter resultados sobre as disciplinas favoritas da turma, onde a EF se classificou em 2º lugar, e da forma de deslocamento para a escola, onde se concluiu que cerca de metade da turma se desloca a pé para a escola. Também foi possível verificar que grande parte da turma ocupava os tempos livres a ver televisão ou na internet.

Ao longo do ano letivo e na opinião do conselho de turma (CT), esta turma demonstrou ser a turma com melhor comportamento do 7.º ano, embora fosse uma turma um pouco conversadora.

Na disciplina de EF, o meu principal objetivo passou por garantir a evolução e o desenvolvimento de cada aluno, deste modo, ao longo de todo ano, passei por um

constante processo de reflexão sobre o meu trabalho com cada aluno. A turma apresentava gosto pela disciplina e condições para evoluírem nas diferentes áreas, apesar de apresentar dificuldades na aptidão física. Conseguir conjugar a repetição de exercícios para consolidar aprendizagens com a criação de novos desafios para que se sentissem motivados foi o maior desafio que esta turma me proporcionou.

3. Operacionalização do processo de ensino aprendizagem

3.1 Planeamento

O processo de ensino tem como principal objetivo a aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, é necessário que a transmissão de conteúdos seja bem gerida e organizada, tendo em consideração as diferentes características dos alunos, pois estes podem ter culturas, valores, interesses e aptidões diferentes (Roldão & Ferro, 2015). O planeamento é um processo que antecede o início da lecionação e, desta forma, é um procedimento bastante importante, pois deve considerar vários aspetos organizacionais de materiais e espaços, o contexto da turma, as suas particularidades, os objetivos da etapa e das unidades de ensino. O planeamento do professor é influenciado por vários fatores, como o planeamento do ano letivo, material didático, nível dos alunos, currículo da escola e as preferências dos alunos (Stănescu, 2013). O planeamento é fundamental no processo de ensino aprendizagem e deve anteceder a intervenção pedagógica, uma vez que são tomadas decisões que vão orientar todo o processo. A definição de objetivos a alcançar, a forma como vamos gerir as tarefas, organizar a turma, o tempo e os materiais, são exemplos dessas decisões (Januário, 2017). São as crenças e conhecimentos que influenciam as decisões dos professores acerca dos métodos de ensino e abordagens usadas nas aulas. Desta forma as decisões de planeamento, incluindo conteúdos e métodos de ensino são influenciadas pelas orientações de valor do professor (Capel, 2016).

Em relação à elaboração do planeamento, a EBSRDLL segue um modelo de planeamento por etapas. Este modelo é um dos pressupostos presentes no Plano Nacional de Educação Física (PNEF) e constitui-se como um modelo que permite a diferenciação do ensino e a inclusão dos alunos (Ministério da educação, 2017). Para além disso, o modelo por etapas apresenta a possibilidade de se incluírem períodos de aprendizagem concentrada ou distribuída, dependendo das necessidades dos alunos e das características das matérias.

A organização e construção das etapas deve ter em consideração o calendário escolar, nomeadamente as interrupções letivas que estão previstas, as características dos espaços, o mapa de rotações, assim como as condições climatéricas, no caso das escolas que têm espaços exteriores para a lecionação (Ministério da Educação, 2001). Assim, este modelo de planeamento procura aproveitar, de forma eficaz, os diversos recursos da escola, recorrendo à polivalência dos espaços, como é o caso da EBSRDLL, para a lecionação de aulas politemáticas, assegurando que as matérias lecionadas são em função das necessidades dos alunos e não dos espaços.

3.1 1.ª etapa- avaliação inicial

É recomendado, pelo programa de educação física, a construção de um protocolo de avaliação inicial (AI) que defina as etapas para a recolha de informação avaliativa, garanta facilidade de execução do processo, assim como os objetos e situações de avaliação mais adequadas aos objetivos que se pretendam alcançar (Fialho & Fernandes, 2011). Com base no mesmo criei a primeira etapa do ano, que teve início no dia 21 de setembro e teve uma duração de 7 semanas, comportando um total de 18 aulas, e terminando a 3 de novembro. Inicialmente esta etapa foi planeada para 6 semanas, contudo, devido a um feriado e a duas aulas no dia 13 de outubro que não pude lecionar, uma vez que tive de estar presente numa reunião na faculdade, decidi prolongar a etapa de avaliação inicial mais uma semana. O planeamento do professor é influenciado por vários fatores, como o planeamento do ano letivo, material didático, nível dos alunos, currículo da escola e as preferências dos alunos (Fialho & Fernandes, 2011). Para planear esta etapa fui consultar o calendário letivo, assim como o mapa de rotação pelos espaços. A avaliação inicial é considerada a etapa primordial do modelo de planeamento por etapas, sendo que esta visa identificar as possibilidades, necessidades e aptidões dos alunos (Gonçalves, 2017).

O principal objetivo desta etapa passou por realizar um diagnóstico do nível de prática dos alunos nas diferentes áreas da educação física e, com base nos resultados deste diagnóstico, prognosticar o desenvolvimento dos mesmos. Os objetivos secundários desta etapa incluíram criar rotinas de organização com a turma, identificar as matérias e os alunos prioritários e realizar um primeiro momento de aprendizagem para os mesmos. A AI tem um papel de grande importância no currículo da EF, uma vez que influencia as práticas pedagógicas que decorrem nas aulas, ajuda a reorientar o ensino permitindo uma reflexão e ajuste quanto aos objetivos a atingir, assim como induz a uma participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens (Fialho & Fernandes, 2011).

O diagnóstico consistiu em avaliar o nível atual dos alunos da turma, individualmente e no seu coletivo, permitindo dividir os alunos da turma por níveis de prática, segundo o PNEF. Desta forma, foi possível prognosticar o nível que se pretende que os alunos consigam atingir até ao final do ano letivo, complementando esse prognóstico com o planeamento anual e criando as bases para sustentar todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano. O prognóstico corresponde às possibilidades de desenvolvimento que o professor considera que o aluno tem em cada matéria, sendo traduzido em níveis de desempenho. Estes prognósticos não são uniformes, estando dependentes de diversos fatores que podem ser intrínsecos aos alunos, como os ritmos de

aprendizagem, ou extrínsecos, como a disponibilidade dos espaços da escola para a leção das aulas, as matérias definidas como prioritárias, o número de aulas de cada matéria e as possibilidades de aprendizagem para os alunos. Por essas razões, os prognósticos podem alterar-se ao longo do ano.

Na avaliação inicial foram avaliadas as três áreas da EF – área das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Para a área das atividades físicas, foi consultado o PNEF para o 7º ano, de forma a selecionar os critérios mais representativos de cada nível de prática. Isto possibilitou uma observação mais criteriosa, permitindo construir as situações de prática pertinentes. Já na área da aptidão física foram realizados os testes do FitEscola. No que se refere à área dos conhecimentos elaborei um teste de diagnóstico.

Durante esta etapa, uma das maiores dificuldades que senti foi conseguir conciliar a observação e o registo, com a capacidade de controlar o comportamento da turma e de dar *feedback* a todos os alunos. As aulas foram maioritariamente organizadas por estações, utilizando os exercícios definidos para a avaliação inicial de cada matéria. Na generalidade das aulas havia uma estação principal onde estava a matéria que queria avaliar pela primeira vez e outras estações para ter um segundo momento de avaliação, mas que funcionavam de forma mais autónoma. Sempre que ficava a observar a estação principal, sentia que não conseguia controlar as estações secundárias em relação ao comportamento dos alunos, nem conseguia providenciar tantos *feedbacks* como desejava.

Plano anual de Turma

O Plano Anual de Turma (PAT) é um documento cujo objetivo principal é apresentar as metas a atingir para cada aluno, em todas as áreas da educação física, tendo por base as informações recolhidas na AI. Foi com isso em consideração que foi elaborado este documento. Esta etapa teve como objetivo não só o diagnóstico do nível dos alunos nas diferentes matérias, como também a criação de rotinas. Através destas informações, foram definidos vários aspetos, tais como, a distribuição das diferentes etapas e momentos de avaliação, a distribuição das matérias pelas unidades de ensino e pelas aulas definidas inicialmente, a definição de objetivos gerais e específicos para cada matéria e as estratégias e metodologias que serão utilizadas na leção das aulas.

Muitos estagiários demonstram dificuldades na construção do PAT e na articulação entre o PAT e os planos de etapa, assim como no planeamento e na avaliação (Inácio et al., 2015). Realizar um planeamento a longo prazo na área das atividades físicas e desportivas é uma tarefa complexa, uma vez que existem muitas condicionantes que fogem ao controlo do professor, sendo que a única certeza que temos é o nível de aprendizagem

que os alunos têm no presente. Durante o ano letivo isto aconteceu, por exemplo, quando, durante a quarta etapa, o espaço exterior 1 ficou interdito. Inicialmente, o planeamento que elaborei dedicava mais ou menos o mesmo número de aulas de cada matéria, contudo, uma vez que este espaço era o único com caixa de areia, o planeamento ficou condicionando assim como a aprendizagem que tinha prevista para os alunos. No que se refere a esta fase, os professores podem sentir dificuldades em conseguir que os alunos atinjam o nível prognosticado (Inácio et al., 2015). Por essa razão, torna-se difícil perspetivar se os mesmos vão conseguir atingir o nível proposto.

Nos prognósticos que fiz de cada aluno procurei não ser ambicioso de mais e atribuir prognósticos realistas. Como tal, dependendo do aluno, da matéria, dos critérios em falta e do ritmo de aprendizagem, defini se prognosticava a subida para o nível seguinte, a manutenção do nível ou a subida de parte de nível. Por exemplo, no caso da matéria de futebol, encontrei na turma alunos que já se encontravam no nível elementar, cumprindo todos os critérios. Nestes casos optei pela manutenção do nível. No caso de alunos que tinham o nível introdutório e apenas lhes faltavam um ou dois critérios para o nível seguinte, optei por prognosticar o próximo nível. Já nos alunos que tinham nível não introdutório ou apenas alguns critérios do nível introdutório e vendo que tinham dificuldades de aprendizagem em relação à matéria, decidi prognosticar uma subida de parte do nível, ou seja, de nível não introdutório para parte do nível introdutório e de parte de introdutório para introdutório. Desta forma tornava os objetivos mais alcançáveis para os alunos e diminuía o risco de insucesso dos mesmos. Contudo, sabia que, ao longo do ano, poderia ter de reformular os objetivos consoante a evolução que o aluno estivesse a demonstrar.

Na área da aptidão física, após o diagnóstico, foi possível observar que a maioria dos alunos tinha pelo menos dois testes em que se encontravam na zona saudável. No entanto, apenas oito alunos tinham o teste de aptidão aeróbia na zona saudável, sendo este eliminatório na avaliação. Como tal, prognostiquei que os alunos atingiam o número mínimo obrigatório para atingirem a zona saudável nos testes que ainda não tinham este nível. Assim sendo, o principal foco nesta área e a matéria que considerei prioritária ao longo do ano foi a aptidão aeróbia. Para os alunos que estavam mais longe de atingir o número de repetições necessárias defini etapas com os mesmos ao longo do ano. Exemplificando, para uma aluna que realizou 7 percursos no teste do vaivém e necessitava de 22 percursos para estar na zona saudável, defini atingir os 10 percursos até ao final do primeiro semestre, de forma a motivar-se para continuar a evoluir na área ao longo do segundo semestre. Para a maioria dos alunos esta estratégia verificou-se eficaz, para outros o mesmo não aconteceu.

No que se refere à área dos conhecimentos, recorri, mais uma vez, ao PNEF. Após realizar o teste diagnóstico e não tendo havido nenhum resultado positivo, decidi rever os conteúdos ao longo do ano, deixando uma pequena percentagem do tempo final de aula para esse fim. A maior dificuldade não foi definir os objetivos para esta área, mas sim fazer com que os alunos entendessem a importância da mesma.

3.1.2 2.ª etapa – recuperação e aprendizagem

Para a elaboração da 2ª etapa, foi fornecido um conjunto de documentos, tais como, o calendário escolar, os resultados da avaliação inicial, caracterização da escola e o inventário. Além dos documentos referidos, o planeamento tem como documentos orientadores as referências curriculares nacionais, como o PNEF e as aprendizagens essenciais para o 7º ano.

A segunda etapa, denominada de recuperação e aprendizagem, teve início a 8 de novembro e tinha um término previsto para 21 de janeiro, sendo composta por duas unidades de ensino. Contudo, a etapa só terminou a 28 de janeiro, uma vez que, devido à pandemia COVID-19, o reinício das aulas foi adiado para 10 de janeiro. Esta etapa teve como objetivo recuperar as aprendizagens dos alunos nas matérias cuja generalidade da turma apresentava um nível mais fraco ou nas matérias em que a generalidade da turma se encontrava mais perto de alcançar um nível de desempenho, designando-se como matérias prioritárias. Para definir as matérias prioritárias foram seguidos os seguintes critérios:

1. A matéria dos jogos desportivos coletivos onde a turma no geral tinha um nível mais fraco: futebol. Esta matéria foi também escolhida pelo facto de a mesma poder ser lecionada em três espaços.

2. A matéria em que a maioria dos alunos estava perto de atingir um nível de sucesso (introdutório): voleibol, andebol. Para além disso, para obterem sucesso na educação física os alunos necessitam de atingir pelo menos o nível introdutório a dois desportos coletivos.

3. Necessitavam também do nível introdutório numa das disciplinas da ginástica e dois níveis introdutórios nas restantes matérias. Como tal, na ginástica, defini a ginástica de aparelhos como disciplina prioritária e, no atletismo, defini a disciplina de estafetas como prioritária.

4. Para a área de aptidão física defini a aptidão aeróbia como prioritária, por ser obrigatório os alunos estarem na zona saudável para garantirem mais uma vez sucesso a

educação física na nossa escola, e a aptidão neuromuscular dos membros superiores, por ser, na generalidade da turma, a aptidão mais fraca.

No caso da área dos conhecimentos decidi dedicar parte do tempo de aula às regras dos jogos lecionados, pois senti que muitos não sabiam as regras principais dos jogos. Dessa forma, procurei que os alunos começassem a compreender as mesmas e a aplicá-las durante a aula, para garantir uma boa consolidação da matéria em vez de iniciar a leção dos conhecimentos definidos no PNEF, para o 7.º ano de escolaridade.

Nesta etapa, as aulas foram de cariz principalmente monotemático, havendo, no entanto, algumas aulas politemáticas. Por aula, nos espaços interiores, optei por lecionar apenas uma matéria, já nos espaços exteriores procurei lecionar simultaneamente uma matéria principal e uma matéria secundária.

3.1.3. 3.ª etapa – aprendizagem e desenvolvimento

A terceira etapa, denominada de aprendizagem e desenvolvimento, teve início a 31 de janeiro e término a 22 de abril, sendo composta por 8 semanas e perfazendo um total de 24 aulas. Esta etapa foi constituída pela terceira e quarta unidades de ensino. Foram abordadas matérias que não tinham sido definidas como prioritárias e ainda não tinham sido lecionadas após o término da etapa de avaliação inicial, tais como, salto em altura, velocidade e lançamento do peso. Nesta etapa dei um pouco mais importância à aptidão física quando comparado com a etapa anterior.

Como esta etapa foi planeada e implementada após a interrupção letiva da altura do Natal, tive oportunidade de aproveitar a mesma para fazer uma reflexão acerca do que estava a correr melhor e pior no estágio e o que necessitava de alterar. O tempo potencial de aprendizagem é influenciado pelas técnicas de ensino relativas à organização, *feedback* pedagógico, clima emocional e clima motivacional (Martins et al., 2017). Decidi, então, fazer algumas alterações no planeamento, em especial no planeamento de cada aula, de forma a aproveitar melhor o espaço e alterei também alguns grupos de trabalho. Um exemplo desta alteração e onde notei uma clara melhoria das aulas, foi durante as aulas no ginásio, onde criei estações de ginástica de aparelhos e ginástica de solo, o que permitiu uma melhor organização da turma, um maior controlo sobre os alunos e também dar-lhes mais apoio e *feedbacks*.

Nesta etapa surgiu um contratempo com o qual não contava, que foi o facto de a escola ter iniciado obras no espaço exterior 1, o que levou à impossibilidade de utilização do mesmo, como referi anteriormente. O facto de não se poder utilizar este espaço criou problemas no planeamento inicial, pois estaria dependente do espaço disponível como

alternativa. Se este espaço fosse o pavilhão conseguia manter o planeamento, mas, caso fosse o ginásio, tinha de alterar o planeamento, uma vez que algumas matérias não podem ser lecionadas nesse espaço. A outra alternativa seria utilizar o espaço exterior 2 que, por se encontrar fora da escola, implicava perder algum tempo de aula em deslocações, nem sempre se tornando prático. Como não me foi indicado um prazo para o fim das obras, decidi ir ajustando o planeamento consoante o espaço disponível e a matéria que iria lecionar. Posto isto, de uma forma geral, se a aula fosse de 50 minutos lecionava no pavilhão ou alterava a matéria e lecionava no ginásio, e se o bloco fosse de 90 minutos lecionava no pavilhão ou no espaço exterior 2.

3.1.4 4.^a etapa – revisão e consolidação

A quarta etapa, denominada revisão e consolidação, teve início a 26 de abril e término a 15 de junho. Esta etapa foi constituída por duas unidades de ensino, correspondendo à quinta e sexta unidade, e foi composta por 8 semanas, perfazendo um total de 23 aulas. Esta etapa tinha como objetivo fazer uma revisão das matérias abordadas para que houvesse uma consolidação das aprendizagens adquiridas até ao momento. Os momentos de revisão devem ser contemplados no planeamento, uma vez que a falta destes pode condicionar o sucesso dos alunos (Gonçalves, 2017).

Contudo, o espaço exterior 1 continuava interdito e o prazo de término das obras não foi cumprido, tendo chegado ao final desta etapa sem conseguir utilizar o espaço. Deste modo, decidi cumprir o que tinha planeado quando o espaço atribuído era o ginásio ou o pavilhão, mas, quando era o espaço exterior 1, adaptava o planeamento consoante o espaço disponível.

Devido as estas condicionantes, assim como a algumas aulas perdidas devido a visitas de estudo, senti-me muito perdido sem ter um controlo total do planeamento que tinha feito ao longo do ano, para os alunos e em especial para esta etapa. Apesar do planeamento não ter sido cumprido como planeado inicialmente, estes contratempos também me permitiram melhorar a minha capacidade de adaptação, o que se tornou uma experiência enriquecedora para o futuro.

3.2 Condução

A condução da aula era a parte onde acreditava estar mais à vontade devido à experiência profissional no treino desportivo. Contudo, uma grande diferença, que foi rapidamente identificada e que dificultou a condução da aula comparativamente ao treino, é que no treino todos os atletas querem e gostam da atividade em questão e o mesmo não

acontece nas aulas de educação física. Isto acontece, pois, existem matérias que uns alunos gostam e outros não e ainda existe o caso de alunos que não gostam de atividade física no geral e, por isso, o nível de esforço durante a aula é muito reduzido.

Boas relações de funcionamento entre o professor e aluno, estão assentes em confiança e entendimento, a aprendizagem dos alunos é maior, assim como a perceção dos mesmos sobre a competência do professor também, existindo menos comportamentos fora da tarefa, maior assiduidade e melhores resultados (Demir et al., 2019).

3.2.1 Instrução

A instrução é definida como o momento de explicação da organização da aula e das tarefas que vão constituir a mesma. Revela-se uma estratégia fundamental para o bom funcionamento da aula, sendo que, uma instrução clara, explícita e breve permite garantir a fluidez da aula, sem perder tempo desnecessário, potenciando o tempo de prática e a aprendizagem dos alunos.

No caso específico desta turma, a instrução inicial devia ser curta, concisa e clara de forma a evitar comportamentos fora da tarefa e evitar perder muito tempo no decorrer da aula com as rotações, aumentando assim o tempo de prática. Ao longo das aulas fui conseguido diminuir o tempo de instrução e aumentar a participação dos alunos neste período. No que se refere aos períodos de instrução, iniciei o ano letivo por realizar os mesmos junto à bancada ou próximo do local onde os alunos deixavam os seus pertences, mas senti que estes não tinham o foco máximo e que não era o melhor local. Por essa razão, passei a fazer a instrução no espaço central, após os alunos deixarem os seus pertences na bancada. O período de instrução inicial decorria antes do aquecimento. Durante os períodos de instrução da aula, criei a regra de que as bolas tinham de estar paradas enquanto falava, sendo que os alunos foram cumprindo a ordem definida.

Após a breve instrução para o aquecimento e a execução do mesmo, seguia-se o momento em que se realizava a instrução para cada tarefa. Esta instrução esteve sempre aliada à demonstração e privilegiou a participação dos alunos como agentes de ensino. Como tal, procurei que esta instrução fosse rica em componentes críticas, com a possibilidade de que os alunos visualizem as situações de aprendizagem a realizar de diferentes ângulos e a perceberem a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.

Como a turma necessitava de sair 5 minutos mais cedo para chegar à aula a seguir, visto não existir intervalo, eu decidi diminuir o período de balanço final para os alunos terem mais tempo de prática. No final da aula realizava o balanço da mesma, sobre os objetivos

que se pretendiam para a aula e o que se alcançou, focando os pontos positivos e menos positivos, bem como o questionamento de alguns conteúdos lecionados, fazendo uma ligação também com as aulas seguintes.

3.2.2 Organização da aula

No que diz respeito à organização da aula, esta foi pensada de modo que existisse o maior tempo de prática motora por parte dos alunos. Os planejamentos da aula, dos seus exercícios e das respectivas transições e instrução, foram organizados de forma a perder o menor tempo possível e a que existisse uma sequência entre os exercícios. Para isto ser possível, foi necessário que os alunos adotassem rotinas de organização para que as transições entre tarefas fossem o mais breve possível. Para estar em tempo potencial de aprendizagem um aluno necessita que o professor crie condições para que este tenha um elevado tempo de empenho motor e que passe pelo menos 50% do tempo da aula em atividade física moderada a vigorosa (Martins et al., 2017).

Na primeira etapa fui organizando as aulas de diferentes formas de modo a compreender qual o melhor método para a turma. Na segunda etapa defini que, em todas as aulas, os aquecimentos seriam realizados através de jogos pré-desportivos. Contudo, tive alguma dificuldade em definir jogos pré-desportivos que pudessem decorrer em segurança e num espaço mais limitado como acontece no ginásio. A restante aula decorria em estações. A parte final da aula, estava reservada ao balanço da mesma e à arrumação do material.

Ao nível dos espaços e materiais, para que estes pudessem ser aproveitados o melhor possível, adotei várias medidas: conhecimento do espaço de prática, dos materiais e regras da sua utilização e das diferentes formas de organização.

No caso específico desta turma, como as aulas eram ao primeiro tempo da manhã e os balneários não podiam ser utilizados devido às limitações decorrentes da pandemia COVID-19, os alunos deviam ir equipados para as mesmas, não havendo então um período de tolerância.

3.2.3 Clima e disciplina

O clima de aula é uma componente que influencia o bom funcionamento de todo o processo de ensino. Criar um clima positivo na sala de aula, de forma entusiasmada em relação ao assunto da aula, existindo um bom relacionamento pessoal com os alunos, pode aumentar a motivação dos mesmos, assim como uma frequência regular às aulas (Demir et al., 2019). Existem diversos fatores que influenciam o clima de uma aula e, entre eles,

está a relação entre professor e aluno, sendo esta influenciada pelos *feedbacks* que são dados, a relação entre alunos e a relação dos alunos com as tarefas propostas. O papel do professor na ecologia da aula, pode ser definido em função das tarefas que desempenha ou delega e da resposta que dá perante o comportamento evidenciado pelos alunos ou pela forma como procura influenciar os seus alunos, com o intuito de estes alcançarem os níveis ideais, como condição para o sucesso das aprendizagens (Costa, 2015)

O bom clima promove as aprendizagens dos alunos, onde os erros são mais bem aceites e assim a superação está mais desenvolvida. Um bom professor deve criar qualidades como a compreensão e a valorização dos alunos, como tal, deve desenvolver estratégias criativas, lúdicas e eficazes de forma a criar um bom clima na sala de aula (Gonçalves et al., 2017). Para que exista este bom clima a etapa de avaliação inicial é essencial, pois o professor consegue ter a precessão de quais aos alunos que tem mais comportamentos fora da tarefa e estabelecer grupos que promovam a aprendizagem e evolução da turma. Este bom clima é essencial para que os alunos desenvolvam um apreço pela educação física e façam as tarefas propostas com mais gosto. A proximidade entre professor e alunos é essencial, variando consoante as situações, de maneira a desenvolver sentimentos benéficos para o processo, como a confiança e o respeito. Boas relações de funcionamento entre o professor e aluno, estão assentes em confiança e entendimento. A aprendizagem dos alunos é maior, assim como a perceção dos mesmos sobre a competência do professor, existindo menos comportamentos fora da tarefa, maior assiduidade e melhores resultados (Demir et al., 2019). Os grupos de trabalho mantiveram-se ao longo das unidades de ensino, sendo que houve pequenas alterações conforme a matéria lecionada e a evolução apresentada pelos alunos.

O comportamento adequado, por parte dos alunos, deve ser promovido de modo que a indisciplina esteja o menos presente possível nas aulas, ao longo de todo o ano. A promoção da disciplina deve passar por estabelecer regras de conduta para as aulas, tendo em conta a perspetiva do professor e opiniões dos alunos. Estas regras também abrangem a questão do espaço, dado que as aulas decorrem, sobretudo, em espaços abertos, propícios a uma maior amplitude de comportamentos, muitas vezes semelhantes aos do recreio.

O meu comportamento enquanto professor na aula, é também importante dado que também terá a sua influência no decorrer das aulas. Como tal, adotei estratégias como, por exemplo, o meu posicionamento no espaço, de forma a conseguir observar a maioria da turma, ou mesmo a minha relação com os alunos. No início do ano comecei por ser muito

rígido na disciplina da aula, o que se revelou não ser a melhor estratégia. Posteriormente fui alterando a forma como geria as aulas, criando algumas regras onde fui mais rígido de forma a criar o melhor clima na aula e assim potencializar a aprendizagem dos alunos. Uma das estratégias que utilizei para diminuir os comportamentos de indisciplina e aumentar o tempo de prática foi fazer uma contagem decrescente em que os alunos no final do tempo teriam de estar próximos de mim em círculo com as bolas paradas. Esta estratégia revelou-se bastante eficiente, pois foi bem aceite pelos alunos.

3.2.4 Feedback

O *feedback*, ou retroalimentação, pode ser compreendido pelo retorno de informação, neste caso, relativo ao desempenho dos alunos. A validade do *feedback* é imperativa pois o principal objetivo é promover as aprendizagens dos alunos e, para isto, este deve ser específico, personalizado, oportuno e ser possível de ser aplicado. O *feedback* é uma capacidade fundamental, uma vez que permite ao professor fazer a análise e avaliação dos alunos, providenciando *feedback* ao professor acerca do desempenho dos alunos (Mendes et al., 2012).

Na fase de avaliação inicial foram transmitidos mais *feedbacks* positivos e avaliativos, mas sem esquecer a utilização dos *feedbacks* descritivos e prescritivos. A partir da segunda etapa procurei dar sobretudo *feedbacks* descritivos e prescritivos, utilizando os *feedbacks* avaliativos positivos para salientar a evolução, estando conotados de encorajamento. O *feedback* é um termo com elevado grau de complexidade, sendo por isso essencial entender quando o devemos usar. O objetivo do *feedback* passa por desenvolver a compreensão do mesmo por parte dos alunos, para conseguirem corrigir erros numa determinada tarefa ou ação e não os repitam novamente (Price et al., 2010).

No que se refere à qualidade dos meus *feedbacks* ao longo do ano, estes foram melhorando, tendo maior conteúdo. O apoio mais individualizado permite ao aluno aprender no seu ritmo, possibilita a existência de maior interação individualizada, bem como diminuir a incidência de comportamentos de indisciplina (Rocha, 2013). Apesar da evolução na qualidade dos meus *feedbacks*, sei que ainda posso melhorar, sendo que, por vezes, não fechava o ciclo de *feedback*, só tomando consciência dessa falha após falar com os meus colegas.

3.2.5 Estilos de ensino

Os estilos de ensino deverão ser aplicados de acordo com os objetivos do momento de aprendizagem. Os estilos de ensino convergentes têm por base processos cognitivos

básicos e superficiais, como a memória, visam a reprodução da aprendizagem através da replicação do conhecimento previamente aprendido, com a totalidade ou grande parte das decisões a serem tomadas pelo professor (Martins et al., 2020). Ao longo do ano passei a utilizar mais os estilos de ensino divergentes, para desenvolver a autonomia e cooperação dos alunos. Os estilos de ensino convergentes e divergentes distinguem-se pela chamada barreira da descoberta, uma vez que nos estilos de ensino convergentes impera o consentimento cognitivo e a memória para a replicação de um modelo previamente apresentado, já nos estilos de ensino divergentes imperam os processos cognitivos mais complexos e profundos, como a descoberta e a criação, onde o aluno toma progressivamente mais decisões (Martins et al., 2020). A utilização de estilos divergentes por parte dos professores, promovem uma motivação intrínseca maior para o ensino (Hein et al., 2018).

3.3 Avaliação

Um sistema de avaliação descreve um processo de recolha, interpretação e divulgação de evidências, mas orientado por um propósito definido à partida (Araújo & Diniz, 2015). A avaliação indica se a sequência de atividades lecionadas resultou em aprendizagem e poderá ser um processo central na instrução eficaz (William, 2011).

A avaliação é entendida como uma ferramenta, sendo que ainda existem vários contextos onde não se faz uso desta ferramenta da forma mais correta, uma vez que separam o ensino da avaliação, existindo um momento de ensino das matérias e outro de avaliação (Roldão & Ferro, 2015). Esta não deverá ser dissociada do ensino, uma vez que permite colmatar as necessidades educativas dos alunos, sendo também através desta que conseguimos compreender se determinada instrução atingiu os resultados desejáveis (William, 2011).

3.3.1 Avaliação Formativa

Na avaliação inicial foi recolhido um vasto conjunto de informações sobre os alunos. Através do diagnóstico feito pelo professor, em cada matéria onde o aluno foi observado, foi possível verificar os critérios que o mesmo deverá cumprir e atingir para chegar ao patamar seguinte. Após a avaliação inicial, foram criadas duas fichas formativas, a primeira que continha os critérios que o aluno tinha de cumprir para chegar ao nível introdutório e uma segunda que foi entregue na última aula de cada matéria pertencente a esta etapa, onde o aluno assinalou os critérios que considerava cumprir. Esta ficha tinha como objetivo colocar os alunos em constante reflexão e autoavaliação da sua aprendizagem.

Após a 2ª etapa, apercebi-me que as fichas onde os alunos registavam a autoavaliação não estavam a ter o efeito pretendido. Como tal, deixei de as entregar, passando a relembrar a importância da primeira ficha e a falar com os alunos em particular sobre o que necessitam de melhorar na aula, em cada matéria. A avaliação para ser considerada formativa terá de conduzir ao ajustamento do ensino, terá de produzir efeitos na melhoria da aprendizagem e terá de ser usada tanto pelos professores como pelos alunos (Araújo & Diniz, 2015; Fernandes, 2011).

Outra grande dificuldade que continuo a sentir passa por conseguir retirar informações sobre os alunos durante as aulas, sem necessitar de estar sempre a fazer registos. Sinto que, ao longo do ano, fui conseguindo notar melhorias em alguns alunos e registar as mesmas após as aulas, mas existiram algumas situações em que os alunos atingiram alguns critérios necessários durante as aulas, mas acabei por me esquecer de os registar.

3.3.2 Avaliação Sumativa

Para que a avaliação seja a mais representativa das competências que os alunos apresentam no momento, é necessário que tomem conhecimento dos critérios de avaliação, bem como do que necessitam para alcançar o nível prognosticado. A avaliação sumativa procura dar informação sintetizada, ou seja, visa registar e tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (Fernandes, 2011). Apenas deste modo se consegue evitar a subjetividade na avaliação.

A avaliação sumativa foi feita no fim de cada semestre, através da atribuição, aos alunos, de uma classificação de insuficiente, suficiente, bom e muito bom, tendo em conta os critérios de avaliação da escola.

Atividades Físicas e desportivas

A avaliação das várias modalidades era realizada ao longo das aulas e, posteriormente, introduzia as avaliações numa grelha criada no Excel, onde indicava se o aluno cumpria todos os critérios para cada nível em cada matéria. Para a atribuição da nota final de educação física, a escola fornecia um Excel onde preenchíamos a nota do aluno em cada área e nas atitudes e valores.

Aptidão física

A área da aptidão física foi avaliada com base nos testes do FITescola. Este trata-se de uma plataforma digital destinada a monitorizar a aptidão física e promover a saúde

na juventude. Fornece um conjunto de instrumentos, incluindo testes de campo, para avaliar a aptidão física relacionada com a saúde em estudantes dos 10 aos 18 anos. Esta ferramenta combina testes de aptidão física de força superior e inferior, aptidão cardiorrespiratória aeróbica, flexibilidade e velocidade (Henriques-Neto et al., 2020). Cada professor deve realizar, pelo menos, o teste do vaivém para a aptidão aeróbia, o teste das extensões de braços e o teste dos abdominais, para a aptidão neuromuscular, e o teste do senta e alcança, para a flexibilidade. Para além destes, na aptidão neuromuscular, avalei a impulsão horizontal, na flexibilidade avalei a flexibilidade dos ombros e avalei a composição corporal através do índice de massa corporal.

Os resultados que os alunos obtêm nos testes do FITescola são comparados com os valores de referência para a sua idade e, depois, são classificados como dentro da zona saudável ou fora da zona saudável (Marques et al., 2020). Antes do início dos testes, os alunos tiveram acesso às tabelas onde podiam verificar os valores de referência para a sua idade e assim perceber qual o seu objetivo para atingir a zona saudável. Ao longo da avaliação verifiquei que alguns alunos procuravam fazer o máximo de repetições que conseguiam, enquanto outros apenas faziam o número mínimo de percursos necessários para estarem na zona saudável. Os alunos que paravam apresentavam uma motivação extrínseca, pois ficavam satisfeitos realizando os valores mínimos para serem considerados aptos. Por outro lado, os alunos que se queriam superar, apresentavam uma motivação intrínseca, já que a motivação que tinham não era influenciada pelos valores de referência. Assim, tentei explicar aos alunos que deviam perceber quais as suas capacidades máximas e que a motivação deles devia ser a superação pessoal e não a nota que obtinham, só assim iriam conseguir continuar uma prática ativa fora das aulas de EF, pois no futuro não existirão notas.

Conhecimentos

Na EBSRDLL, a área dos conhecimentos foi avaliada através de uma classificação qualitativa e quantitativa. O PNEF apresenta as competências que deveriam ser adquiridas pelos alunos nesta área e para cada ano de escolaridade. Deste modo, decidi fazer um teste diagnóstico para avaliar o nível de conhecimento dos mesmos e para poder elaborar um planeamento ajustado as suas necessidades. Ao longo do ano fui fazendo questões sobre a matéria lecionada no final das aulas, de forma a ajudar a interiorizar a mesma e, também, para perceber se os temas tinham ficado explícitos. Para além do teste diagnóstico, foram realizados mais dois momentos de avaliação desta área, sendo estes no final de cada semestre, através de um teste escrito.

3.4 Semanas especiais

Para a semana a tempo inteiro foram-me colocados diversos desafios aos quais tive de dar resposta. Esta semana proporcionou-me a possibilidade de lecionar aulas a diferentes ciclos, que deste modo me fizeram refletir sobre a função do professor e a forma de lecionar. Dos vários desafios que me foram propostos, tal como era esperado, houve aspetos que correram bem e outros que não correram tão bem.

O primeiro desafio começou com a escolha das turmas. Neste caso tentei escolher turmas que me possibilitassem não alterar muito o meu horário por motivos profissionais. Tentei também escolher uma turma de cada ciclo para que pudesse experienciar diferentes níveis de escolaridade e de idade. O terceiro critério foi escolher turmas onde conhecesse pelo menos um aluno. O meu objetivo com esta escolha foi para utilização do mesmo como agente de ensino, facilitando a conexão com a turma, visto ter um tempo limitado com os alunos. No caso, eu escolhi uma turma do segundo ciclo, do 6º ano, uma turma do terceiro ciclo, do 9º ano e uma turma do secundário, do 11º ano, além da turma do 7º ano que lecionei regularmente.

A segunda tarefa que me foi proposta foi falar com os professores responsáveis da turma sobre o número de alunos que esta tinha, a lista dos mesmos para a elaboração dos planos de aula e os objetivos que o professor pretendia que trabalhasse. No que se refere ao planeamento das aulas, o professor titular do 6º ano deu-me liberdade total para lecionar a matéria que eu quisesse. Como sabia que o professor tinha sido treinador de basquetebol, decidi lecionar esta matéria para poder esclarecer dúvidas e também poder aprender mais com o mesmo. Já o professor titular do 9º ano solicitou-me que lecionasse em cada aula um desporto coletivo, como tal decidi lecionar futebol, andebol e basquetebol. Por fim a professora titular do 11º ano solicitou-me que lecionasse andebol.

O terceiro desafio foi lecionar as aulas, uma vez que são anos completamente diferentes e eu não conhecia as turmas. A solução que arranjei foi começar as aulas como faço com a turma que era titular, ou seja, juntar os alunos no meio do campo e fazer a chamada. Na primeira aula em cada turma defini logo as regras de funcionamento para o resto da semana.

No 6º ano procurei dividir as aulas em duas partes, uma primeira onde procurava trabalhar de forma mais analítica e uma segunda onde os alunos faziam jogo. Em todas as aulas tive alguns alunos com comportamentos fora da tarefa que fui conseguindo corrigir e alguns alunos desmotivados porque não tocavam na bola. Ao longo das aulas senti que os exercícios analíticos que propus não estavam a ser muito motivadores para os alunos.

Após debate com o professor, o mesmo referiu que fazia o ensino através do jogo, alterando as condicionantes do jogo para ensinar o que pretende. Na minha opinião, em termos motivacionais, os alunos envolveram-se muito mais na aula durante o jogo e é uma boa solução para estarem fisicamente ativos. Contudo, não sei se este será o melhor método de ensino. Isto porque é notório que lecionando a aula através do jogo, apesar de aumentar o tempo de prática dos alunos, considero que pode não aumentar o tempo potencial de aprendizagem. Uma vez que existem muitos erros técnicos que os alunos vão repetindo durante o jogo, o facto de estarem muito tempo em prática não se torna rentável se não houver um momento de correção dos erros ou da prática analítica dos gestos técnicos. Exemplificando, no basquetebol, os alunos podem fazer ao longo do jogo vários lançamentos, contudo a técnica que eles assimilam em todos eles pode estar errada se não for trabalhado o gesto técnico do lançamento.

No caso do 9º ano, na primeira aula, cometi um erro porque assumi o género de um aluno que não conhecia quando o chamei para exemplificar. Após analisar a situação, percebi que poderia ter utilizado a aluna que já conhecia como agente de ensino ou outro aluno que não me suscitasse qualquer dúvida. Outra situação surgiu no final da aula de futebol, quando estava a corrigir a receção dos alunos, que estava a ser feita, por muitos deles, com a sola do pé, em vez de ser com a parte interna. Contudo, assim que comecei a fazer a correção, o professor titular interveio dizendo que tinha sido ele a ensinar dessa forma. No final da aula fiquei a trocar ideias com o professor sobre esse aspeto, de forma a tentar perceber o porque dessa escolha e qual a melhor solução. O professor, como também é treinador de futsal, ensina dessa forma por ser o tipo de receção mais utilizada nesse desporto e por ser mais fácil de ficar com a bola junto ao pé. Eu, por outro lado, como sou treinador de futebol, utilizo mais o tipo de receção com a parte interna do pé. As minhas maiores hesitações sobre ensinar a receção com a sola passam por achar mais difícil o “*timing*” pé-bola e porque, recebendo com a sola, os alunos não conseguem fazer receções orientadas. Na aula de basquetebol comecei por fazer um exercício novo, criado por mim, onde os alunos trabalhavam drible, lançamento na passada e lançamento em suspensão. Inicialmente este não estava a correr muito bem pois os alunos começaram a aglomerar-se no lançamento em suspensão, por essa razão, decidi limitar a duas tentativas por aluno, tanto no lançamento na passada como no lançamento em suspensão, e desta forma o exercício fluiu melhor.

Por último, no 11º ano decidi trabalhar o ataque ao espaço inter defensor, onde os alunos demoraram algum tempo a compreender os exercícios, contudo, a partir do

momento que os alunos entenderam, os mesmos fluíram bem. No caso desta turma acho que as aulas correram bem sem grandes percalços.

No geral o ano que senti mais dificuldade foi o 9º ano. Esta dificuldade adveio da heterogeneidade da turma onde, tal como na minha turma do 7º ano, os alunos mais aptos na modalidade queriam jogar o que sabiam e, por essa razão, procuravam demonstrar que são os melhores, fazendo com que os alunos com mais dificuldades não se sentissem confortáveis e tocassem muito pouco na bola. No caso do 6º ano, essa heterogeneidade não era tão notória entre os alunos o que fez com que os menos aptos não se sentissem tão desconfortáveis e assim todos se envolvessem na atividade. Por fim, no 11º ano, a heterogeneidade entre os alunos era notória, contudo, os melhores alunos eram mais pacientes com os que tinham maiores dificuldades e procuraram envolver e ajudar os mesmos na atividade.

Em suma, aos anos que gostei mais de lecionar foi o 6º ano e o 11º ano, uma vez que foi mais fácil manter os alunos envolvidos na aula, o que fez com que me sentisse mais motivado e pudesse propor outros desafios durante as aulas. A semana a tempo inteiro torna-se muito útil porque permite aos professores estagiários sentir um pouco do que é a dificuldade de ser professor com uma carga horária completa e com turmas tão diferentes. Se as turmas forem bem escolhidas, também nos permite explorar a leção das aulas a diferentes níveis de ensino.

No estágio foi-me também proposto o desafio de lecionar duas aulas a turmas do primeiro ciclo, com o objetivo de ter mais uma experiência com alunos mais novos. Como nunca tinha lecionado atividades extracurriculares (AEC's), para mim, foi uma experiência nova, que me permitiu ter contacto com alunos mais novos e perceber um pouco das diferenças e desafios de os ensinar.

Para este desafio foi-me fornecido os horários das três escolas pertencentes ao primeiro ciclo do agrupamento. Deste modo escolhi uma turma do 3º ano e uma turma do 4º ano da escola básica casal cotão. Estas aulas foram lecionadas no dia 31 de março e dia 1 de abril, respetivamente. No que se refere ao planeamento, como nunca tinha lecionado aulas ao 1º ciclo, decidi planear primeiro a aula do 3º ano que foi lecionada a uma quinta-feira e, só depois de lecionar essa aula e de fazer a reflexão de como tinha corrido, planear a aula do 4º ano.

Para o planeamento da aula do 3º ano decidi lecionar duas matérias, futebol e andebol. Duas situações que condicionaram a minha aula foram o espaço, visto que começou a chover e tive de sair do campo, passando para um muito pequeno e sem condições para lecionar a aula, e o material, uma vez que necessitava de mais cones e

bolas do que as disponíveis. Comecei a aula com um jogo pré-desportivo e, de seguida, criei duas estações mais técnicas. Isto acabou por não ser o planeamento mais adequado e fez com que a aula não corresse bem. O tipo de exercícios que planeei primeiro fizeram com que estivesse muita gente parada nas filas, o que promoveu comportamentos fora da tarefa, e diminuiu o tempo que estavam em atividade. Falando da condução da aula, senti que, mesmo com a mudança de espaço e com as condições disponíveis, consegui colocar os alunos a realizar a aula. Contudo, tenho noção que, se o professor responsável pela turma não estivesse a controlar uma das estações, a aula teria corrido pior. Nesta aula procurei dar *feedbacks* simples e utilizei algumas analogias.

No caso da turma do 4º ano, a situação já foi diferente. Após refletir sobre a aula do 3º ano, decidi manter o jogo pré-desportivo de aquecimento e de seguida dividi o tempo de aula ao meio, sendo que na primeira metade fiz o jogo do mata piolho com a turma toda, para trabalharem o passe de ombro e o remate, e na segunda parte fiz o jogo do caça bolas, para trabalhar, a condução de bola e o drible no futebol. Com estes jogos procurei que os alunos trabalhassem habilidades motoras fundamentais, como o lançar ou chutar, recorrendo a um jogo. É importante que os alunos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico realizem as habilidades motoras fundamentais, com o objetivo de as adquirirem de forma adequada (Hardy et al., 2017). De referir que nesta aula já consegui utilizar o espaço programado, sendo esta metade do campo de futebol da escola e metade da pista de atletismo. No planeamento da aula também alterei o material necessário uma vez que no dia anterior tinha confirmado que tinha material suficiente. Considero que o planeamento da aula foi adequado e os alunos estiveram todos em prática, embora tenham existido alguns comportamentos fora da tarefa, característicos da idade, como amuarem porque não lhe passarem a bola ou por estarem a perder. Na condução da aula senti que tive pleno controlo da mesma, não tendo necessitado da ajuda do professor responsável da turma, e tendo conduzido a mesma completamente sozinho. Também fui conseguido corrigir comportamentos e dar os *feedbacks* necessários para os alunos melhorarem os gestos técnicos no jogo. Um dos aspetos que podia ter controlado melhor foi o tempo de aula, pois dediquei muito tempo ao jogo do mata piolho e acabei por dar muito pouco tempo para o jogo do caça bolas.

Em suma acho que a aula lecionada ao 3º ano foi bastante fraca, mas uma grande aprendizagem para mim, pois cometi muitos erros que numa próxima vez já sei que não posso repetir. Já a aula lecionada ao 4º ano correu bastante bem. Tive oportunidade de experimentar uma abordagem diferente, tendo em consideração os erros cometidos com

a turma do 3º ano, o que me permitiu entender como lecionar aulas a estas idades no futuro.

4. Investigação e inovação na escola

O desenvolvimento de competências num professor estagiário está associado à aquisição de competências através da elaboração de um projeto de investigação-ação inerente ao contexto escolar em que se insere. Neste sentido, juntamente com o núcleo de estágio, após uma análise ao contexto da EBSRDLL, deparámo-nos com uma ausência de bicicletas estacionadas, em qualquer período do horário escolar, dentro ou à porta da escola. Adicionalmente, verificámos que muitos dos alunos recorriam a transportes públicos, escolares ou privados, em trajetos que poderiam ser realizados de forma ativa. Assim, o interesse que surgiu para nos debruçarmos sobre esta temática prendeu-se, principalmente, com a promoção do transporte ativo na deslocação para e da escola.

As deslocações ativas para a escola (DAE), definidas como a utilização de meios ativos, principalmente a pé e de bicicleta, para e/ou da escola (Villa-González et al., 2016), promovem o gasto de energia individual e apresentam-se como uma atividade de fácil integração nas rotinas diárias (Aparicio-Ugarriza et al., 2020). Para (Lu et al., 2014), de forma a inverter a tendência decrescente das DAE, é crucial identificar as barreiras que impedem as crianças de andar a pé ou de bicicleta. Ainda que o aumento da idade, especialmente nas raparigas, esteja associado a um hábito decrescente em deslocarem-se de bicicleta para a escola (Schönbach et al., 2020), os fatores mais frequentemente apontados por pais com crianças em idade escolar (5-18 anos) para uma queda abrupta das DAE relacionam-se com a distância entre a casa e a escola, o perigo relacionado com o trânsito, as condições meteorológicas, a segurança relacionada com a criminalidade, as políticas escolares e a conveniência familiar (Martin & Carlson, 2005; Ramírez-Vélez et al., 2016). Desta forma, o ambiente social e as características da zona de residência são fatores cruciais a ter em conta quando se promove as DAE nos jovens (Noonan et al., 2017), uma vez que as crianças que vivem em zonas urbanas são mais propensas a manter ou a adotar este tipo de deslocação (Murtagh et al., 2016). Assim, as questões políticas, relacionadas com a localização das escolas ou da escolha das mesmas, podem influenciar a tomada de decisões individuais relativamente às DAE, baseadas na distância de deslocação e formas de deslocação viáveis (Lu et al., 2014).

Neste estudo participaram 28 alunos (13 rapazes e 15 raparigas) do 7º ano, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos (média = 13,4). Para a realização deste estudo foram fornecidos alguns documentos importantes à sua realização. O primeiro documento fornecido foi o protocolo de intervenção, onde foram apresentadas de forma detalhada as sessões realizadas e todos os passos seguidos nessas mesmas sessões. Este protocolo de intervenção teve de ser adaptado à realidade onde foi implementado,

como tal, não tinha os mesmos passos do protocolo original, sendo este último também um documento que foi fornecido e consultado. Para todas as sessões com os alunos, foram realizadas avaliações das mesmas, considerando os procedimentos executados, o comportamento, o entendimento e o envolvimento dos alunos e o papel que os facilitadores desempenharam. Por último, o documento de apresentação dos resultados teve influência na forma de estruturar e apresentar todos os dados recolhidos.

As diferentes etapas do projeto foram divididas em cinco sessões, em que cada uma destas tinha um protocolo específico de intervenção. Para a realização destas sessões, foram utilizadas as aulas de cidadania, uma vez que o acesso às mesmas era facilitado por ser a direção de turma da nossa orientadora de estágio. De forma a cumprir com o estabelecido no protocolo, foi criada uma sessão extra, a sessão três e meio, uma vez que as sessões estavam programadas para sessenta minutos, e o tempo de aula era de apenas cinquenta, sem contabilizar o tempo perdido pelos atrasos habituais dos alunos. Estas adaptações ao protocolo foram posteriormente descritas e justificadas nos documentos partilhados com o orientador do projeto.

Uma vez que os alunos tinham de ser parte fundamental no processo de criação, os responsáveis pela implementação do protocolo tinham como principal função serem facilitadores deste processo de criação. Assim, grande parte do projeto foi realizado pelos alunos, nomeadamente na escolha dos temas, na organização dos grupos, nas ideias para o protocolo, assim como a sua realização. Como facilitadores do projeto, era necessário garantir que os objetivos de cada sessão eram cumpridos.

Os resultados deste projeto de co-criação passaram por reproduzir o que foi trabalhado pelos alunos ao longo do processo. Na primeira sessão foram identificados os temas dos problemas mais importantes de acordo com este grupo de alunos. Os temas destacados foram a bicicleta e a comida, a segurança e condições da estrada, os materiais relacionados com a bicicleta e o caminho e horário escolar. A seleção destes 4 temas deu origem a 5 grupos de trabalho. Através desta organização dos alunos, cada grupo desenvolveu uma ideia de inovação/intervenção diferente, que permitisse dar resposta ao problema/barreira selecionada. As ideias que começaram a ser trabalhadas foram:

- a) uma tolerância de tempo para os alunos que se deslocassem de bicicleta para a escola;
- b) a construção de ciclovias;
- c) uma ação de sensibilização para a importância do uso de um kit de ferramentas;

- d) a parceria com uma oficina de bicicletas que permitisse a reparação das mesmas;
- e) a parceria com uma loja de bicicletas que permitisse alugar/emprestar bicicletas aos alunos.

A ideia a) passava por conseguir que a direção da escola aprovasse uma tolerância de 10 minutos, no primeiro bloco de aulas de cada turma, para os alunos que se deslocassem de bicicleta para a escola. A ideia b) consistia na construção de ciclovias na localidade da escola e baseava-se em conseguir uma reunião com o presidente da câmara para conseguir o pretendido. A ideia c) pretendia promover uma ação de sensibilização para a importância do uso de um kit de ferramentas que ajudasse a reparação de problemas que pudessem decorrer do uso da bicicleta, como por exemplo um furo. Esta ação de sensibilização ocorreria durante as aulas de cidadania de cada turma, onde a mesma teria de se deslocar à biblioteca para a visualização de um vídeo. Esta ação seria possível após a aprovação da direção da escola. A ideia d) consistia em conseguir uma parceria com uma oficina de bicicletas que se encontrasse perto da escola de modo que os alunos tivessem um local onde se deslocar para a reparação das suas bicicletas, com direito a desconto ou a algumas reparações gratuitas. A última ideia referida, a ideia e) consistia também numa parceria, mas desta vez com uma loja de bicicletas, onde os alunos que não se deslocavam para a escola por não terem bicicleta, pudessem conseguir uma através de um empréstimo/aluguer. As duas últimas ideias descritas estavam sujeitas à aprovação e auxílio no processo por parte da direção da escola. À data da conclusão do projeto, não ocorreram sessões ou ações que dessem continuidade à implementação das ideias na prática, seja pelos alunos, escola ou qualquer outra parte interessada.

De uma forma indireta, a elaboração deste trabalho permitiu colocar os alunos em reflexão relativamente ao uso da bicicleta e até no papel que o transporte ativo representa na vida de um indivíduo. Essa reflexão incidiu sobre os benefícios e as barreiras para o uso das bicicletas no transporte para a escola. Alguns dos benefícios referidos pelos alunos foram a diminuição da poluição e do trânsito e melhoria da qualidade da saúde. No que se refere às barreiras, os alunos referiram aspetos como o relevo do terreno, a falta de bicicletas e a permissão dos encarregados de educação.

Este trabalho foi desenvolvido para promover novas ideias através da criação de projetos pensados por quem os colocaria em prática, neste caso, os alunos. O resultado do trabalho dos alunos da turma onde este protocolo foi implementado foram 5 projetos pertinentes para o contexto local, contudo, a sua implementação implica outros passos que

não se chegaram a realizar. Apesar da escassez de tempo, algumas das ideias poderiam ser implementadas, com facilidade e num relativo curto espaço de tempo.

As adaptações realizadas para e por nós ao protocolo foram pertinentes e beneficiaram os alunos ao longo do processo. Uma possível adaptação futura para este e outros contextos seria a deslocação a pé, em detrimento do uso da bicicleta. Consideramos ter cumprido o objetivo ao qual nos propusemos e o balanço das sessões foi positivo, de acordo com o *feedback* recebido por parte dos alunos. O próximo passo, no projeto do qual este protocolo fez parte, poderia incidir sobre priorizar as ideias mais relevantes e avançar para a sua implementação.

5. Participação na comunidade escolar

5.1 Voleibol

Dentro da oferta desportiva que a EBSRDLL contemplava, fiquei responsável pelo núcleo de voleibol feminino no escalão de infantis. Esta modalidade foi desafiante para mim, uma vez que não tinha um conhecimento profundo da mesma, nem noção dos objetivos primordiais para estas idades. Por essa razão e para a sua lecionação, realizei algum trabalho de pesquisa inicial e desenvolvi algumas conversas informais com a professora responsável pelo núcleo. Procurei esclarecer algumas questões, que vi esclarecidas pela pesquisa que fiz e pela professora, como os métodos de treino, a organização em treino e as rotinas. Nesta área do estágio procurei colaborar desde o início em todos os treinos. A professora deu-me confiança para executar o planeamento e deixou-me sempre à vontade para intervir e ajudar. Para a elaboração do planeamento anual desta modalidade necessitei realizar uma análise dos recursos humanos, materiais espaciais e temporais que existiam. Após a execução do planeamento anual do núcleo, debati o mesmo com a professora responsável.

A escola deve procurar cativar os alunos e EE para a sua participação no desporto escolar, aumentando deste modo o tempo de atividade física por parte dos alunos (Marques, 2010). Posto isto, na elaboração do projeto do desporto escolar foram definidos objetivos, nomeadamente, que todas as alunas melhorassem as suas habilidades e que se mantivessem motivadas para a prática. Na definição destes objetivos, foi preciso ter em consideração os níveis das alunas e a formação de grupos. Existiam alunas que dominavam o toque de dedos e o serviço, conseguindo fazer um jogo do início ao fim, outras que, mesmo com dificuldades, conseguiam manter a bola no ar, mas sem grande consistência, e aquelas que não conseguiam realizar os gestos base, como o toque de dedos ou o serviço. Assim, durante a realização do planeamento foi necessário ter em consideração a utilização de exercícios com variantes de facilidade e dificuldade, com o intuito de os podermos adaptar ao nível de cada grupo.

Sinto que tive um bom desempenho nesta área e consegui melhorar a minha prestação ao longo do ano. Estive presente em todos os treinos e tomei iniciativa na condução das atividades durante os mesmos. Sempre que tinha questões, sentia-me à vontade para as discutir com a professora. Ao longo do ano fui aumentando a minha participação no processo, sendo também uma voz ativa nas convocatórias para os jogos do desporto escolar, que eram discutidas entre mim e a professora. Como o voleibol não é a minha modalidade, recorri a outras fontes de informação para melhorar os gestos técnicos e assim dar o melhor *feedback* possível.

5.2 Torneio inter turmas e dia do golf

Ao longo do ano letivo realizámos outras atividades no envolvimento da comunidade escolar, tais como, os torneios inter turmas e o dia do golf. Em todos os torneios inter turmas realizados existia sempre um professor responsável pela organização do mesmo e, posteriormente, fazíamos a distribuição de todos os professores pelos dias dos torneios.

O núcleo de estágio ficou responsável pela organização do torneio de badminton, nomeadamente das inscrições, quadros competitivos e da organização dos professores durante o torneio. Em primeiro lugar, tivemos de elaborar uma folha de registo para cada ano, com o intuito de saber o número de alunos que iam participar no torneio. Depois de termos o número de alunos participantes, elaborámos o quadro competitivo para cada escalão. Por último, afixámos os horários dos jogos à entrada do pavilhão e colocámos no gabinete de EF os horários para que os professores se pudessem distribuir.

Os torneios inter turmas permitiram-me adquirir experiências que contribuíram para a minha formação, onde desempenhei tarefas diversificadas como, a chamada das turmas, a verificação de autorizações, a organização dos campos com a preparação das equipas que iam jogar e das equipas seguintes, o controlo das decisões que os alunos tomavam como árbitros e a afixação de resultados.

No âmbito do estágio pedagógico, propusemo-nos também a realizar uma atividade para parte da comunidade escolar com o envolvimento de potenciais parceiros educativos. O NE, tendo tido conhecimento da existência de um clube de golf próximo das instalações da escola, procedeu à devida comunicação com o mesmo, com o intuito de realizar uma atividade para a escola. Para tal, foi planeada e realizada uma atividade com um clube local, o “Golf Oeiras”, na qual participaram alunos do quinto e sexto ano.

Após a comunicação via email, foi marcada uma reunião com a diretora da academia, onde se debateram algumas informações, nomeadamente qual o número máximo de alunos que poderiam participar na atividade, quantos professores deveriam estar presentes na mesma e quais os potenciais benefícios para o clube em realizar esta parceria. Posteriormente, foi realizado um levantamento, junto de todas as turmas da escola, de quantos alunos estariam interessados em participar nesta atividade. Após uma análise do número de alunos interessados e dada a elevada adesão, decidimos que iriam fazer parte desta atividade apenas os alunos do segundo ciclo, uma vez que também nos foi solicitado pela coordenação da academia de golf que os participantes fossem o mais novos possível. Após formados e comunicados os grupos à academia Golf Oeiras, foram-

nos indicadas as datas para a realização da atividade, ficando estabelecidos três dias para este efeito. O dia 2 de junho foi dedicado à formação dos professores envolvidos e nos dias 8 e 9 do mesmo mês foi realizada a atividade para dois grupos de alunos do quinto e sexto ano, respetivamente. Definidas as datas procedeu-se à entrega das autorizações aos alunos interessados.

A atividade tinha como objetivo os alunos experienciarem este desporto que é muito pouco praticado em Portugal. Para tal, durante a sessão, foram realizadas duas atividades distintas que representavam dois momentos num jogo de golf, o momento da finalização no *putting green* e o batimento de *swing*. No dia da formação dos professores, podemos contar com a presença de cinco professores e um membro da direção. Este dia foi importante para a posterior atividade com os alunos, uma vez que nos permitiu obter o conhecimento didático e facilitar a função dos instrutores. A presença de um membro da direção foi bastante relevante, na medida em que foi possível uma troca de contactos entre os dois órgãos de gestão, contribuindo assim para o cumprimento de um dos nossos objetivos, a realização de uma parceria no sentido de incluir o golf na oferta formativa do desporto escolar. De uma forma geral os professores mostraram-se motivados com a atividade e o *feedback* obtido foi bastante positivo. No dia 8 e 9 a atividade foi organizada para trinta alunos do quinto e trinta alunos do sexto ano, tendo comparecido apenas quinze e dezasseis alunos, respetivamente. Os dois dias correram com normalidade, com o grupo de sexto ano a destacar-se por apresentarem um comportamento mais inadequado, mas, na generalidade, os alunos estiveram interessados e dedicados na atividade proposta. O *feedback* obtido por eles foi que adoraram a atividade e muitos queriam voltar a fazê-la e trazer os seus colegas e família.

De notar um acontecimento indesejado, que passou pela tentativa de furto de um chocolate no bar do clube por parte de uma aluna do sexto ano. Este acontecimento foi comunicado à direção da escola e aos diretores de turma, para posterior tomada de conhecimento por parte dos encarregados de educação. Da parte do clube de golf não houve problemas de maior, uma vez que não passou de uma tentativa, tendo-se mantido intactos os contactos estabelecidos.

6. Acompanhamento da direção de turma

A área quatro do estágio curricular está relacionada com o acompanhamento do trabalho do diretor de turma. A função do diretor de turma (DT) passa por acompanhar, apoiar e coordenar os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação. O diretor de turma é um gestor pedagógico, estabelecendo uma relação com os alunos, encarregados de educação e com os restantes professores (Boavista & Sousa, 2013; Favinha, 2010).

O diretor de turma é um gestor de conflitos, que não se fecham apenas ao recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa. O diretor de turma exerce várias funções burocráticas, necessitando de desenvolver técnicas específicas e habilidades para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa (Boavista & Sousa, 2013). O professor/diretor de turma desempenha cada vez mais tarefas de cariz burocrático-administrativo ou de mediação com os professores, EE e alunos, em vez do seu verdadeiro papel de gestor curricular (Favinha, 2010). Para entender o aluno, o diretor de turma deverá também conhecer as suas proveniências e o seu contexto (Clemente & Mendes, 2013). Este ano, na EBSRDLL, cada turma passou a ter dois diretores de turma que trabalhavam em cooperação. Com esta alteração, a direção da escola tinha como objetivo reduzir a carga dos professores neste processo, assim como fazer com que os mesmos conseguissem ter um maior controlo dos processos relacionados com a turma. Nesse sentido, procurei estar em constante comunicação com as duas diretoras de turma. Todas as semanas existiu uma hora definida dedicada ao trabalho de direção de turma, onde trabalhei com as professoras responsáveis nos problemas da turma, tais como justificação de faltas, entre outros trabalhos administrativos. Durante este período procurei estar presente na resolução dos problemas da turma, ajudar na criação das atas dos conselhos de turma e nas reuniões de encarregados de educação. Além deste trabalho de direção de turma, procurei trabalhar em cooperação com um colega de estágio e com a professora responsável na lecionação das aulas de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e cidadania.

Na reunião do CT de avaliações do 1º semestre apresentei o estudo sociométrico realizado por mim, tendo elaborado uma sugestão de planta da sala de aula com base no mesmo. Para construir a planta da sala de aula tentei que cada aluno não tivesse próximo de si nenhum dos alunos que votou com preferências para conviver ou nenhum dos alunos com quem menos gostaria de conviver. Essa planta acabou por ser aceite pelo CT e posteriormente foi implementada. O estudo sociométrico, teve como objetivo caracterizar melhor a turma. Este estudo dividiu-se em três dimensões – social, académico e

desportivo. Em cada uma destas dimensões cada aluno votou em três alunos com quem gostava de conviver e três alunos com quem não gostava de conviver. De uma forma geral, três alunos destacaram-se como os que a turma gostava menos de conviver, mas dois deles, como eram dos melhores alunos em EF, acabaram por ter bastantes votos de aceitação na dimensão desportiva. Por estes motivos, nas aulas de EF tive em atenção a elaboração dos grupos de forma que estes fossem equilibrados para não comprometer a organização e a disciplina durante a aula. Embora os três alunos referidos fossem o menos aceites, como eram bons alunos a educação física e os colegas tinham essa noção, a maioria da turma não se importava de ficar com eles nos grupos. Por essa razão, muito do meu *feedback* passava por chamar esses três alunos à razão para tentarem ajudar os colegas passando-lhes a bola e envolvendo-os no jogo.

Também participei, em coordenação com uma das DTs, na condução da reunião com os encarregados de educação, onde fiquei responsável por alguns tópicos, nomeadamente aqueles em que estava mais à vontade que a professora, tais como, a visita de estudo que realizámos, o projeto de turma e as notas de educação física. Já no final do 2º semestre tive a oportunidade de liderar o CT. Com esta experiência entendi um pouco mais do trabalho administrativo da direção de turma, assim como das dificuldades de ser o responsável pela gestão do CT, nomeadamente dos pontos a debater e do tempo que é possível dedicar a cada tema.

A experiência que obtive por participar neste processo permitiu-me consolidar ainda mais as noções que tinha da importância do papel do DT em manter uma boa comunicação entre os diferentes intervenientes na educação dos alunos e garantir uma boa gestão das necessidades dos mesmos. Das várias competências que o diretor de turma deve possuir, destacam-se a comunicação e o relacionamento interpessoal (Clemente & Mendes, 2013). As informações que eram transmitidas às DTs, por todos os professores da turma, sobre assuntos relacionados com as diferentes disciplinas tinham de ser geridas de forma diferente e, por isso consoante a importância de cada informação, estas tinham de ser comunicadas aos EE. O diretor de turma encontra-se numa posição privilegiada para poder tomar decisões, no conselho de turma, em conjunto com os outros professores acerca das necessidades dos alunos (Favinha, 2010).

Conclusão

A realização do estágio pedagógico permitiu viver experiências que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, deixando-me com um sentimento de gratidão. A oportunidade de desenvolver relações com os diferentes intervenientes da comunidade educativa, as dificuldades que enfrentei para me superar como profissional e as reflexões diárias sobre todos os passos que dava neste processo, para poder ajudar no desenvolvimento dos meus alunos, contribuíram para aumentar a minha confiança e motivação no desempenho desta profissão. Apesar de ser o culminar da minha formação, fico com a certeza de que devo continuar o meu desenvolvimento ao longo da minha prática profissional.

A forma como o estágio está organizado permite-nos explorar com conforto, os diferentes papéis que um professor de EF assume na comunidade escolar, o que enriquece o nosso percurso e nos prepara para a realidade da docência. O estágio pedagógico também permitiu colocar em prática todo o conhecimento adquirido para iniciar a prática docente. O papel de professor é de grande exigência e responsabilidade, elevada pelas diversas funções que o professor tem na escola, mas, ao mesmo tempo, de um prazer imenso pelo contributo diversificado que podemos ter com o desempenho das mesmas. Para além disso, a vontade de querer ser capaz de desempenhar essas funções, fez com que existisse um crescimento visível, assente nas experiências vividas enquanto professor, no decorrer do processo de estágio. Assim, desempenhar várias funções no estágio, permitiu-me adquirir e desenvolver competências fundamentais para assegurar o cumprimento das mesmas com competência e qualidade.

Todos os processos de partilha e reflexão tiveram uma contribuição fundamental para o meu crescimento e desenvolvimento. O que retiro como maior aprendizagem, deste período, é a importância do trabalho colaborativo. A importância que tem a partilha com o outro, para um crescimento conjunto. Neste momento, transporto isto para todas as esferas da minha vida: académica, profissional e social. O facto de termos construído um espaço seguro para a exposição do erro e da dúvida, permitiu que procurássemos com muita facilidade, a possibilidade de melhoria. Ainda assim, continua a ser importante continuar a desenvolver na minha prática profissional, a partilha de estratégias, formas de atuar, soluções e alternativas que permitam atingir os objetivos de forma mais eficiente.

Por fim, este último ano da formação foi, para mim, um ano de superação, onde enfrentei grandes desafios que me ajudaram a diminuir as dúvidas em relação às minhas capacidades e os medos que persistiam diariamente, pela responsabilidade deste processo. No entanto, fica a certeza de querer continuar a minha formação ao longo da

minha prática profissional, com o intuito de contribuir da melhor forma possível para o desenvolvimento dos meus alunos e do contexto em que estiver inserido.

Foi uma experiência marcante pela positiva e estabeleci relações que pretendo levar para o futuro. Identifiquei-me perfeitamente com o ambiente que se viveu entre os colegas, entre os docentes e a direção e entre os docentes e os não docentes. Acredito que num contexto profissional saudável, a qualidade do trabalho produzido é potenciada. O SEF articulava de forma harmoniosa e, facilmente, realizavam tarefas em grupo, com uma intenção presente da melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem. Assim, fico muito agradecido por ter estado inserido num grupo de trabalho tão positivo e pretendo fomentar o mesmo tipo de relação com futuros colegas.

Referência bibliográficas

- Afonso, N. (2014). Políticas de governação e liderança das escolas. Em J. Machado & J. Alves, *Coordenação supervisão e liderança* (pp. 8–21).
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41-52.
- Beddoes, Z., Prusak, K. A., & Hall, A. (2014). Overcoming Marginalization of Physical Education in America's Schools with Professional Learning Communities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(4), 21–27. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.884432>
- Boavista, C., & Sousa, Ó. de. (2013). O Diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- Calahorra-Cañada, F., Torres-Luque, G., López-Fernández, I., & Carnero, E. A. (2017). Is physical education an effective way to increase physical activity in children with lower cardiorespiratory fitness? *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(11), 1417–1422. <https://doi.org/10.1111/sms.12740>
- Capel, S. (2016). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, 22(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/1356336X15596984>
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra: Revista Científica*, 7, 70–85.
- Costa, J. (2015). *O trabalho coletivo do Departamento de Educação Física e a gestão da ecologia das aulas: A integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação]. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Demir, M., Burton, S., & Dunbar, N. (2019). Professor–Student Rapport and Perceived Autonomy Support as Predictors of Course and Student Outcomes. *Teaching of Psychology*, 46(1), 22–33. <https://doi.org/10.1177/0098628318816132>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série – Ministério da Educação Lisboa

Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas—O caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista, Uberlândia*, 17(1), 177–201.

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. Em I. Fialho & H. Salgueiro, *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81–107). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>

Fialho, I., & Salgueiro, H. (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/10174/3400>

Fialho, N., & Fernandes, D. (2011a). *Praticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundaria do Concelho de Lisboa | Fialho | Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168-191 <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/111>

Fialho, N., & Fernandes, D. (2011b). Praticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundaria do Concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168-191. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v3i8.111>

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167–192.

- Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspectiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 83-90.
- Gonçalves, R. M. da S. (2017). *As orientações metodológicas dos professores e professores-estagiários sobre os programas de educação física dos concelhos do barlavento algarvio*. Universidad de Sevilla. Departamento de Educación Física y Deporte.
- Hardy, L. L., Mhrshahi, S., Drayton, B. A., & Bauman, A. (2017). Pesquisa de atividade física e nutrição nas escolas de NSW (SPANS). *Departamento de Saúde de NSW*.
- Hein, V., Emeljanovas, A., Lithuanian Sports University, Kaunas, Lithuania, Ries, F., Valantine, I., Lithuanian Sports University, Kaunas, Lithuania, Ekler, J. H., University of West Hungary, Department of Sport Science, Szombathely, Hungary, López, P. G., & University of Seville, Department of Physical Education and Sport, Faculty of Educational Sciences, Seville, Spain. (2018). The Perception of the Autonomy Supportive Behaviour as a Predictor of Perceived Effort and Physical Self-esteem among School Students from Four Nations. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 7(1), 21–30. <https://doi.org/10.26773/mjssm.180303>
- Henriques-Neto, D., Minderico, C., Peralta, M., Marques, A., & Sardinha, L. B. (2020). Test–retest reliability of physical fitness tests among young athletes: The FITescola[®] battery. *Clinical Physiology and Functional Imaging*, 40(3), 173–182. <https://doi.org/10.1111/cpf.12624>
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(1), 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. *Faculdade de Motricidade Humana, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*, 109–118.
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77–96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Lu, W., McKyer, E. L. J., Lee, C., Goodson, P., Ory, M. G., & Wang, S. (2014). Perceived barriers to children's active commuting to school: A systematic review of empirical, methodological and theoretical evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1), 140. <https://doi.org/10.1186/s12966-014-0140-x>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019–1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>
- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: Estudo de um caso* [DoctoralThesis]. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2492>
- Marques, A., Henriques-Neto, D., Peralta, M., Martins, J., Demetriou, Y., Schönbach, D. M. I., & Gaspar de Matos, M. (2020). Prevalence of Physical Activity among Adolescents from 105 Low, Middle, and High-Income Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3145. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093145>

- Martin, S., & Carlson, S. (2005). Barriers to Children Walking to or From School—United States, 2004. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 54(38), 949–952. <https://doi.org/10.1001/jama.294.17.2160>
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. da. (2017). *Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade*.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a teoria e a prática*.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27-43.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57–70.
- Murtagh, E. M., Dempster, M., & Murphy, M. H. (2016). Determinants of uptake and maintenance of active commuting to school. *Health & Place*, 40, 9–14. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.04.009>
- Noonan, R. J., Boddy, L. M., Knowles, Z. R., & Fairclough, S. J. (2017). Fitness, Fatness and Active School Commuting among Liverpool Schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(9), 995. <https://doi.org/10.3390/ijerph14090995>
- Peralta, M., Maurício, Í., Lopes, M., Costa, S., Sarmiento, H., & Marques, A. (2014). *A relação entre a educação física e o rendimento académico dos adolescentes: Uma revisão sistemática*. <https://doi.org/10.34628/rqg1-rz73>
- Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Miranda, A. C. M. de, & Vieira, L. F. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: Uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38, 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>

- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Ramírez-Vélez, R., Beltrán, C. A., Correa-Bautista, J. E., Vivas, A., Prieto-Benavidez, D. H., Martínez-Torres, J., Triana-Reina, H. R., Villa-González, E., & Garcia-Hermoso, A. (2016). Factors associated with active commuting to school by bicycle from Bogotá, Colombia: The FUPRECOL study. *Italian Journal of Pediatrics*, 42(1), 97. <https://doi.org/10.1186/s13052-016-0304-1>
- Rocha, A. P. (2013). Turmas xl – Aprendizagens em risco? *Almadaforma. Revista do Centro de Formação da Associação das Escolas de Almada. Políticas e Práticas Educativas*, 2, 25–29.
- Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63 (set./dez. 2015)), 570–594.
- Schönbach, D. M. I., Brindley, C., Reimers, A. K., Marques, A., & Demetriou, Y. (2020). Socio-Demographic Correlates of Cycling to School among 12- to 15-Year Olds in Southern Germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9269. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249269>
- Stănescu, M. (2013). Planejamento da educação física – da teoria à prática. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 790–794. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.207>
- Villa-González, E., Ruiz, J. R., Ward, D. S., & Chillón, P. (2016). Effectiveness of an active commuting school-based intervention at 6-month follow-up. *The European Journal of Public Health*, 26(2), 272–276. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv208>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02 de julho. Diário da República n.º 126 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa.