



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico realizado no ano letivo 2023/2024 no Colégio Pedro Arrupe

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

Orientador: Professor Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta

Júri:

Presidente:

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

Vogais:

Doutora Luiza Silva Moreira, professora auxiliar convidada 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.

Diogo Silva de Oliveira

2025



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



**Relatório final de Estágio Pedagógico realizado no Colégio Pedro Arrupe, com
vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário.**

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido no Colégio Pedro Arrupe, sob supervisão do Professor Luís André Pires Gonçalves e do Professor Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta, no ano letivo de 2023/2024.

Diogo Silva de Oliveira

2025

Agradecimentos

Terminado este ano recheado de aprendizagens e crescimento pessoal e profissional, falso seria dizer que esta minha caminhada foi realizada sozinho. Muitos foram os intervenientes neste meu percurso, seja de forma direta durante o ano de estágio ou na forma como me inspiraram e ajudaram a ser quem sou hoje, devendo-lhes um sincero agradecimento.

Primeiramente, aos meus pais e irmã pelo amor e apoio incondicional, tanto nos bons como nos maus momentos. Obrigado por tudo o que fizeram por mim e que me permitiu ser quem sou hoje. Sem vocês seria impossível.

Um grande obrigado ao Professor André Gonçalves por todo o acompanhamento durante este ano. Obrigado por todas as partilhas de conhecimento, por todas as aprendizagens e por me ajudar a crescer profissionalmente e pessoalmente. Não poderia pedir melhor ponto de referência no que se refere à competência como professor e ser-lhe-ei eternamente grato por isso.

Um agradecimento aos meus colegas de núcleo de estágio António Barros, Iustinian Vornicu e, em especial, ao meu colega de codocência, Bruno Santos. Depois de 4 anos de amizade durante a Licenciatura e 1º ano de Mestrado, aventurámo-nos a realizar o estágio juntos. De uma amizade já existente, criou-se um núcleo de estágio repleto de entreajuda, lealdade e aprendizagens mútuas, mas também muita diversão. “Brincar no trabalho e não com o trabalho” foi algo dito inúmeras vezes por nós durante este estágio e acredito que se adequa ao clima de trabalho que construímos.

Obrigado à equipa pedagógica do P8 pela forma como me receberam, pela iniciativa em ajudar e pela forma como demonstraram confiança no meu trabalho desde cedo, valorizando as minhas ações, opiniões e o meu contributo para a equipa. Levarei comigo as amizades que construí e o exemplo do clima positivo de trabalho que foi sempre visível. Um especial agradecimento à Professora Sandra Horta pela amizade, confiança demonstrada em mim e por todos os ensinamentos e experiências relativos à tutoria de turma.

Um agradecimento aos elementos do Departamento de Educação Física pela simpatia, aprendizagens e disponibilidade em ajudar.

Obrigado aos elementos do *staff*, D.^a Maria e Sr. Paulo, pela forma como nos receberam, pela ajuda, momentos de desabafo e amizade.

Ao Professor Doutor Miguel Peralta, um agradecimento pelo fundamental apoio na realização da área 2 do estágio, pelas dicas e sugestões de melhoria na nossa intervenção como professores e pelo acompanhamento na elaboração deste Relatório Final de Estágio.

Ao Professor Nuno Ferro, obrigado pela forma como nos acolheu no Colégio Pedro Arrupe, pelas aprendizagens e pelo auxílio no nosso projeto de investigação.

Por último, mas não menos importante, meus queridos alunos, foi um prazer ser vosso professor e acompanhar o vosso crescimento. Obrigado por todas as brincadeiras, experiências, desafios, aprendizagens e dores de cabeça que me fizeram crescer. Fizeram de mim um apaixonado pelo ensino e espero que tenha cumprido o meu objetivo de ser uma influência positiva para vocês. Nunca vos vou esquecer.

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo documentar e refletir sobre a minha experiência do Estágio Pedagógico, etapa final do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Desenvolvido sob supervisão pedagógica, o estágio representa a transição da formação teórica para a prática profissional, permitindo-nos imergir na realidade educativa e desenvolver competências essenciais à prática da docência. Ao longo do relatório descrevo e reflito sobre quatro áreas fundamentais do estágio, sendo estas a organização e gestão do ensino e aprendizagem subdividida em planeamento, condução e avaliação, mais as áreas de investigação e inovação pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade. O relatório apresenta uma análise detalhada da experiência no Colégio Pedro Arrupe durante o ano letivo 2023/2024, refletindo sobre os principais desafios, aprendizagens e aspetos a melhorar para o futuro. Este documento permitiu-me refletir e sobre o que experienciei e entender quais as aprendizagens que desenvolvi, juntamente com as dificuldades a superar no futuro como docente.

Palavras-Chave: educação física; estágio pedagógico; docência; processo ensino-aprendizagem; professor; intervenção pedagógica; diferenciação do ensino; professor-tutor; desporto escolar; investigação pedagógica

Abstract

The internship report aims to document and reflect on my experience during the Pedagogical Internship, the final stage of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education. Developed under pedagogical supervision, the internship represents the transition from theoretical training to professional practice, allowing us to immerse ourselves in the educational reality and develop essential teaching competencies. Throughout this report, I describe and reflect on four key areas of the internship: the organization and management of teaching and learning, subdivided into planning, instruction, and assessment, as well as the areas of pedagogical research and innovation, school participation, and community engagement. The report provides a detailed analysis of my experience at Colégio Pedro Arrupe during the 2023/2024 academic year, reflecting on the main challenges, lessons learned, and aspects to improve in the future. This document has enabled me to critically reflect on my experiences, understand the skills I have developed, and identify the difficulties I need to overcome in my future role as a teacher.

Keywords: physical education; pedagogical internship; co-teaching; teaching-learning process; teacher; pedagogical intervention; teaching differentiation; homeroom teacher; school sports; pedagogical research

Lista de abreviaturas e siglas

ACC	Atividades de Complemento Curricular
AF	Avaliação Formativa
AI	Avaliação Inicial
AS	Avaliação Sumativa
CPA	Colégio Pedro Arrupe
DE	Desporto Escolar
DEF	Departamento de Educação Física
DT	Diretor de Turma
EE	Encarregados de Educação
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
FB	Feedback
NE	Núcleo de Estágio
PAT	Plano Anual de Turma
POE	Professor Orientador de Estágio
PT	Professor(a)-Tutor(a)
TTA	Tempo de Trabalho Autónomo
UE	Unidade de Ensino

Índice

1. Introdução.....	1
2. Uma nova realidade.....	2
2.1. O Colégio Pedro Arrupe	2
2.2 Educação Física no CPA.....	3
2.3 O meu grupo – Análise Inicial	5
2.4 Vantagens e desafios da codocência em primeira mão	6
3. Sou Professor... E agora?	10
3.1 Avaliar para planejar	10
3.2 Planejar e Diferenciar.....	13
3.3 Intervir para ensinar e aprender	19
3.4 O papel da avaliação.....	29
4. Professor: Mais do que Educação Física	37
4.1 Professor-Tutor e Estudo de Turma.....	37
4.2 Professor-Investigador	41
4.3 Torneio de Badminton.....	44
4.4 Experienciar o Desporto Escolar	47
5. Conclusão.....	51
6. Referências.....	52
7. Legislação consultada.....	58

1. Introdução

O presente relatório de estágio visa documentar e refletir sobre a experiência de Estágio Pedagógico (EP) que integra o último momento de formação do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este estágio, desenvolvido sob um regime de supervisão pedagógica, representa um momento essencial de transição da formação teórica para a prática profissional, permitindo aos estagiários envolverem-se de forma intensa na realidade educativa. Este período possibilita a aplicação e aprendizagem de competências essenciais para a profissão.

O estágio estrutura-se em quatro áreas fundamentais, numa perspetiva completa do que é a profissão de docente. A primeira área refere-se à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, subdividindo-se em planeamento, condução e avaliação. A segunda área diz respeito à investigação e inovação pedagógica e a terceira refere-se à participação na escola. Para finalizar, a quarta área está ligada à relação com a comunidade.

Realizei o meu estágio no Colégio Pedro Arrupe (CPA), no ano letivo 2023/2024. Este relatório tem como intuito apresentar uma análise completa sobre os aspetos fundamentais da minha prática ao longo do EP. Este inclui diversas reflexões críticas sobre as principais dificuldades encontradas, desafios, aspetos de destaque, mas também competências a melhorar para o futuro.

A estrutura do relatório assenta em três capítulos principais. O primeiro capítulo centra-se na análise sobre os impactos iniciais de uma nova realidade e o enquadramento geral da docência no contexto do CPA. No segundo capítulo, descrevo e reflito sobre as maiores aprendizagens, desafios, dificuldades e estratégias aplicadas na minha experiência de lecionação, ao nível do planeamento, condução e avaliação. Já o 3º capítulo, assenta nas minhas experiências ao nível das áreas 2,3 e 4, explorando o papel do professor como um todo e não somente na disciplina de Educação Física.

2. Uma nova realidade

2.1. O Colégio Pedro Arrupe

O CPA encontra-se localizado no Parque das Nações, no concelho de Lisboa, e recebe alunos desde o ensino Pré-Escolar ao 12º ano de escolaridade, sendo, portanto, colégio de grandes dimensões, com muitos alunos e profissionais. O projeto educativo do CPA assenta nos desígnios de Pedro Arrupe, alinhados com a pedagogia e espiritualidade inacianas. Defende-se, portanto, que se deve transmitir aos alunos ferramentas para que estes sejam protagonistas na construção de um mundo mais justo, colocando o aluno no centro do processo educativo e que durante o seu percurso, se consiga promover no aluno a capacidade de refletir sobre quem é o que tem a transmitir de benéfico ao mundo. Desta forma, o CPA procura que cada aluno consiga desenvolver a sua personalidade única, segundo um ideal de formação integral e um equilibrado desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral e espiritual. Como tal, e perante a importância da escola para a construção do ser humano, o colégio defende que o perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória deve assentar em seis pilares, devendo o aluno ser criativo e inovador, consciente e compassivo, competente, comunicativo e cooperante.

Dentro do que é o Modelo Educativo do Colégio, este apresenta princípios essenciais. Para além do aluno ser colocado no centro da sua aprendizagem como já foi referido, a presença em sala de aula por parte dos professores funciona em codocência, com dois ou mais professores simultaneamente em sala de aula. A avaliação ao serviço da aprendizagem caracteriza-se pela adoção de processos avaliativos centrados na sua dimensão formativa e formadora, envolvendo-os alunos no processo com vista ao desenvolvimento da capacidade de refletir e melhorar, numa avaliação abrangente que valoriza o adquirir de competências, conhecimentos e atitudes. As equipas pedagógicas são o elemento vital para a concretização de todo o modelo educativo, sendo estas um grupo de professores responsáveis pelos alunos de um só ano de escolaridade, responsáveis pelo desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Estas aprendizagens são promovidas através de metodologias ativas. Estas envolvem a promoção de estratégias de intervenção que mobilizem os alunos para aprendizagens relevantes, com a integração de recursos tecnológicos e flexibilidade na gestão de espaços e grupos de alunos. O currículo é também abrangido por esta flexibilidade, valorizando-se a interdisciplinaridade, integrando várias áreas do saber. A tutoria consiste no acompanhamento personalizado e próximo de um grupo reduzido de alunos por parte de um professor, estreitando a colaboração entre a escola e a família e desenvolvendo competências de reflexão, interioridade e espiritualidade nos alunos.

A cooperação é um modo de trabalho privilegiado, não só nos alunos, mas também nos professores. Os alunos possuem frequentemente tarefas que envolvem trabalho em grupo, dispendo-se pela sala de aula em grupos de três ou quatro alunos. Esta disposição é chamada de disposição em “ilhas”.

Para o desenvolvimento harmonioso do Modelo Educativo, as atividades letivas diferem em cinco momentos específicos: Ancorar, Roteiros Interdisciplinares, Trabalho Disciplinar, Projetos Transversais e Tempo de Trabalho Autónomo (TTA). Os momentos ancorar correspondem a paragens para reflexão no início ou final do dia acerca das atividades. Os roteiros são momentos em que se trabalha em sala de aula na presença de dois ou mais professores, centrando-se na construção e aplicação de conhecimentos, com a integração de competências transversais. O trabalho disciplinar consiste num reforço das aprendizagens desenvolvidas nos roteiros disciplinares, realizado para disciplinas como Educação Física (EF), Português, Matemática e línguas estrangeiras. Os projetos transversais consistem na mobilização de conhecimentos e de competências em torno de um tema, com vista à elaboração de um produto final. O TTA consiste num tempo semanal com presença do Professor-Tutor (PT), dedicado à autorregulação da evolução do trabalho por parte dos alunos.

Na realização de estes momentos, o CPA contempla, para os alunos do 2º e 3º ciclos, uma estrutura organizativa muito característica. Em cada aluno de escolaridade existem 150 alunos, denominado este de Grupo XL, que dividido em três dá origem aos grupos L, de 50 alunos, e que correspondem às diferentes turmas (A, B e C). Dentro de cada Grupo L existe ainda a capacidade de criar dois Grupos M, de 25 alunos cada, e três Grupos S de 16 a 17 alunos cada. Os momentos de Roteiro são realizados em Grupos L, com mais do que um professor em sala de aula. Os Tempos Disciplinares são realizados em grupo M, exceto em Educação Física. Já os TTA e Ancorar realizam-se em Grupos S, com um PT por grupo, permitindo um acompanhamento mais próximo e personalizado a cada aluno.

2.2 Educação Física no CPA

A EF no 2º e 3º ciclos, tal como nos Roteiros Interdisciplinares, funciona em regime de codocência, ou seja, encontram-se 2 professores em aula por cada grupo de 50 alunos. Já que a codocência nas aulas de EF no CPA foi dos aspetos de maior destaque da minha experiência no EP, visto ser algo que nunca experienciei em contexto escolar e que acarreta tanto vantagens como desvantagens, este será alvo de maior ênfase mais à frente.

O grupo do qual fui responsável pela lecionação das aulas de EF, contou com três aulas semanais de 50 minutos de tempo disciplinar de Educação Física, terças-feiras das 9h10 às 10h, quintas-feiras das 12h15 às 13h05 e às sextas-feiras das 8h15 às 9h05.

Para a lecionação da disciplina de EF, o CPA disponibiliza sete espaços diferentes, entre os quais: pavilhão gimnodesportivo, polidesportivo e espaço de recreio, campos de ténis e espaço de recreio, campo sintético, dois ginásios e a piscina. O estudo inicial dos espaços e da polivalência dos mesmos foi essencial para que eu pudesse compreender quais as matérias possíveis de lecionar em cada um dos espaços. O número de espaços de aula e a dimensão dos mesmos permite uma grande variedade de abordagens no planeamento e condução das aulas. Inicialmente senti-me apreensivo relativo à minha capacidade de conduzir aulas com 50 alunos em espaços de grande dimensão e foi a partir desta insegurança que eu passei a dar muita importância ao planeamento e à gestão da codocência ao longo do estágio para atenuar qualquer problema que surgisse.

Foram nos fornecidos dois *roulements*, para dias de sol e de chuva, que definiam os espaços de aula atribuídos a cada grupo durante todo o ano letivo, possibilitando-nos de realizar os planeamentos de cada aula consoante os espaços atribuídos a cada grupo. O *roulement* consistia em três diferentes rotações com duração de três semanas cada uma. Ao final das três semanas, todos os grupos passavam a respeitar os espaços de aula indicados na rotação seguinte.

No início do ano foram disponibilizados ao Núcleo de Estágio (NE) alguns documentos importantes elaborados pelo Departamento de Educação Física (DEF) para o planeamento, condução e avaliação dos alunos. Entre eles estão: o protocolo de avaliação, o plano plurianual, os critérios de classificação do 8º ano, a grelha de registo e uma ficha síntese acerca do meu grupo no ano transato. O protocolo de avaliação foi um documento muito útil no auxílio ao planeamento das aulas e a deixar explícito o que pretendíamos observar no desempenho dos alunos.

Começando pela ficha síntese do 7º ano, pudemos verificar as características do grupo e de alguns alunos individualmente, que se destacavam pela positiva ou negativa, como por exemplo, se estes eram mais cooperantes ou não e se se previa que estes tivessem mais ou menos dificuldades na disciplina no 8º ano. O plano plurianual, apesar de ter sido alvo menor de análise, estabeleceu as prioridades do 3º ciclo e foi uma ferramenta importante no início do ano letivo para estabelecer um ponto de situação relativamente à transição das aprendizagens do 7º para o 8º ano e quais os objetivos

do 7º ano que tinham sido cumpridos. Os critérios de classificação descrevem o que os alunos devem adquirir nas três áreas da EF para obterem sucesso na disciplina e foram transmitidos aos alunos por diversas vezes e orientaram-nos no processo de diferenciação pedagógica e avaliação, visto que poderíamos determinar matérias mais ou menos prioritárias para o alcance dos objetivos de classificação de um determinado aluno. Foram-nos também fornecidas fichas de registo que integravam os indicadores a serem observados em cada matéria e que foram usadas e também adaptadas ao longo do ano letivo.

O DEF organizou várias atividades desportivas em que tive a oportunidade de participar tanto na organização como na implementação, como o torneio de voleibol e a Corrida do Mar. Realizou-se também o torneio de Bola ao Fundo, mas não estive envolvido na organização. Envolver-me nestas atividades foi benéfico para perceber como se organiza atividades complexas para tantos alunos. Outra experiência interessante foi assistir às provas de aferição de EF do 2º ano, que permite entender o estado da EF a nível nacional e as diferenças entre escolas, de uma forma objetiva e rigorosa, permitindo também perceber o que é ensinado, o que é aprendido, quais as áreas fortes e fracas e qual a distância a que os alunos estão dos objetivos do programa (Comédias, 2005).

2.3 O meu grupo – Análise Inicial

Nos primeiros dias no CPA realizou-se uma reunião com os professores responsáveis pelo 8º ano, em conjunto com os vários professores que tinham acompanhado o 7º ano no ano letivo transato, para uma conversa de preparação do ano letivo e apresentação dos novos grupos de 8º ano e respetivos alunos. Nesta reunião pude identificar como é o funcionamento inicial de um ano letivo e o que me surpreendeu mais foi o interesse em analisar os alunos individualmente, demonstrando que o trabalho dos professores está alinhado com o que é pretendido no projeto educativo. Para além disso, realizámos no início do ano, atividades de receção aos alunos, o que foi interessante para começar a conhecer os seus nomes e identificá-los pelo que tinha sido descrito de cada um na reunião de professores.

Apesar de ter assinalado algumas observações sobre determinados alunos nessa reunião, rapidamente estas foram ultrapassadas após começar a lecionar as aulas e a conhecer os alunos individualmente, isto porque a perspetiva de cada professor sobre um aluno é individual e pode divergir consoante a forma de interpretação de cada professor das características cognitivas, motivacionais e afetivas

dos alunos, dependendo também da disciplina que lecionam (Südkamp et al., 2012). Por exemplo, percebi que alguns alunos que tinham sido caracterizados como menos cooperantes, não o eram na minha perspectiva. O mesmo aconteceu ao me aperceber que alguns que não demonstravam dificuldades significativas à disciplina de EF, mas lhes tinha sido projetado um ano de dificuldade na mesma no 8º ano. Por outro lado, o meu conhecimento e perspectiva sobre os alunos durante o ano letivo foi mudando, principalmente após conhecer os alunos em diferentes contextos, e as minhas ideias sobre os mesmos nos primeiros meses nem sempre se verificaram no final do ano letivo. Por exemplo, alunos que aparentavam demonstrar menos motivação para a disciplina, vieram a demonstrar mais ambição no cumprir dos seus objetivos até ao final do ano. Outros que, apesar de iniciarem o seu percurso com dificuldades em ser responsáveis e cooperar com os colegas, tornaram-se elementos fundamentais para ajudar tanto os colegas como os professores no decorrer das aulas.

As informações que me foram passadas acerca do meu grupo é que este era o grupo L menos indisciplinado, mas também seria o socialmente menos aceite do 8º ano. Relativamente à competência para a disciplina de EF, este era o grupo com menor competência e que iria, à partida, demonstrar um desenvolvimento mais lento ao longo do ano letivo quando comparado com os restantes grupos. No auxílio a estas perspectivas, tal como já foi mencionado, pude analisar o que foi referido na ficha síntese acerca do mesmo.

2.4 Vantagens e desafios da codocência em primeira mão

Como referido anteriormente, no 2º e 3º ciclos, a disciplina de EF funciona em regime de codocência. A codocência envolve a colaboração de dois ou mais professores nos processos de instrução aos alunos, planeamento e condução das aulas (Krammer et al., 2018), tal como no processo de avaliação (Thousand et al., 2006). Exerci a minha função com um colega co-docente, com o qual tinha uma forte relação de amizade e, portanto, já tínhamos conhecimento mútuo acerca da personalidade de cada um, rotinas, pontos fortes e fracos relativos ao conhecimento pedagógico de cada matéria. Este conhecimento prévio e relação de amizade possibilitou que houvesse um maior sentido de lealdade e compreensão, o que permitiu dividir responsabilidades mais facilmente, o que é essencial para o bom funcionamento da co-docência (Rytivaara et al., 2019; Kim., 2019; Simmons & Magiera, 2007)

Por outro lado, e apesar de esta relação de amizade ser, à partida, um ponto positivo, foi difícil de separar a relação de amizade com a de colega profissional, levando

a que, por vezes, em situações de maior ansiedade, fosse difícil gerir a comunicação e honestidade com o meu colega codocente, principalmente no que toca a diferenças de personalidade que influenciam a qualidade do trabalho nas diferentes áreas do EP, seja porque um de nós pretendia que um determinado planeamento fosse feito de outra maneira, ou porque um de nós expressava maior ansiedade durante o EP. Isto evidenciava-se, em momentos de maior sobrecarga de trabalho, com a elaboração de documentos mais extensos. Com a expectativa de que todo o trabalho fosse dividido, alguns conflitos surgiam quando isto não se confirmava. Encontrar diferenças nos valores e personalidades de cada professor pode ser um entrave ao equilíbrio cooperativo (McTigue et al., 2023; Krammer., 2018; Shin., 2015) principalmente quando os problemas não são discutidos entre ambos (Harkki et al., 2021). No decorrer do EP, percebemos que seria necessário trabalhar mais em equipa, sermos mais honestos com as dificuldades de gestão de tempo de cada um, compensarmo-nos mutuamente sempre que necessário e ceder às vontades do outro, por exemplo na elaboração de documentos, para chegarmos a um equilíbrio.

O processo de codocência foi melhorando ao longo do ano letivo, devido a ajustes que realizámos à medida que a nossa experiência aumentava e refletíamos em conjunto com todo o NE. Inicialmente, na condução das aulas, cada um de nós procurava encontrar o seu espaço dentro da dinâmica de codocência, tendo pouca consideração pela opinião do outro e dificuldade em intervir com os alunos de forma coerente. Nas primeiras aulas era comum atribuímos feedback a algum aluno ou tomarmos uma decisão de avaliação sem refletirmos previamente ou comunicarmos posteriormente ao outro sobre a decisão que foi tomada por apenas um de nós. Com a crescente adaptação ao colégio e o maior alívio da ansiedade inicial gerada por este desafio, conseguimos entender que o trabalho em codocência seria mutuamente benéfico e comunicávamos regularmente sobre a melhor forma de intervir, planear e avaliar.

Ao ter experienciado a codocência, penso que esta traz imensos benefícios no que toca ao planeamento, condução e avaliação do ensino e que estes se destacam perante as dificuldades encontradas. Ao nível do planeamento, as dificuldades centraram-se, como já foi referido, na gestão de diferentes personalidades, ambições e perspetivas sobre o ensino, que são fatores importantes para a eficácia da codocência. (Casserly & Padden, 2018; Jortveit & Kovac, 2021), mas em contraste, usar diferentes personalidades como forma de fortalecimento da codocência é benéfico (Pratt, 2014).

Uma outra dificuldade foi encontrar momentos de disponibilidade mútua para reflexão e discussão sobre o que pretendíamos para as seguintes aulas, que é considerado uma desvantagem (Chang, 2018; Gardiner & Robinson, 2011; Jenkinson & Benson, 2017; Kursch & Veteška., 2020; Montgomery & Akerson, 2019). Consequentemente, não conseguíamos planejar muitas das aulas em conjunto, tendo de comunicar através de meios eletrónicos para dar por concluído o planeamento de uma determinada aula ou grupo de aulas.

A comunicação é considerada um fator decisivo no sucesso da codocência (Rytivaara et al., 2019; Zach, 2020). Ao comunicarmos mais sobre o processo ensino-aprendizagem, podemos partilhar as nossas ideias mais regularmente e chegar a um consenso relativo ao que consideramos ser a melhor decisão possível. As deficiências no nosso processo de comunicação, principalmente nos primeiros meses do EP, criaram dificuldades na eficiência de trabalho conjunto.

Visto que ambos tínhamos diferentes experiências prévias ao EP, o processo de comunicação torna-se ainda mais interessante do ponto de vista de aproveitamento das especialidades e personalidades de cada um para crescimento profissional (Heidorn & Jenkins, 2015; Zach, 2020). No caso de os professores terem percursos e experiências diferentes, torna a codocência um processo de aprendizagem mútua, em que se aproveita as melhores competências de cada professor em prol dos alunos (Mullican, 2021). No nosso caso, apesar de ambos termos experiência no contexto de treino desportivo, o meu colega sentia-se mais preparado para planejar e conduzir aulas relativas a Jogos Desportivos Coletivos, enquanto eu, com a minha experiência como atleta e treinador de Judo, estava mais confortável com outro tipo de matérias, como a ginástica de solo e ginástica acrobática, por já saber realizar e ter experiência a ensinar alguns movimentos gímnicos. Devido à carga de trabalho extraordinária ao EP por parte de ambos, tivemos de criar rotinas e divisões de trabalho pré-estabelecidas para que melhorássemos os processos de trabalho conjunto e conseguíssemos disponibilizar mais tempo para reflexão conjunta sobre o planeamento das aulas. Estas divisões de trabalho eram, por vezes delegadas, se necessário, para que ninguém ficasse sobrecarregado, existindo um bom clima de suporte mútuo perante as dificuldades encontradas.

Na condução das aulas a comunicação com o meu colega foi sendo mais regular ao longo do ano letivo, fruto de estarmos mais confortáveis no controlo de fatores como a indisciplina dos alunos e o cumprir de regras e rotinas em aula, permitindo-nos ter mais oportunidades para discutir alguma questão que surgisse, não nos restringindo

tanto ao controlo disciplinar dos alunos e a garantir que todos os processos ocorriam exatamente como pensado e planeado. A melhoria na comunicação permitiu trocar informações durante as aulas, discutindo, por exemplo, ajustes necessários, feedback a transmitir ou aconselharmo-nos mutuamente.

À medida que avançámos no ano letivo, conseguimos perceber que a codocência permitia um vasto leque de possíveis disposições dos alunos e dos professores pelos espaços, para além de vários métodos de ensino, maior quantidade de feedback e oportunidades de diferenciação do ensino (Baeten & Simons, 2016; Milinga et al., 2022). Realizar os momentos de instrução em cooperação foi um aspeto em que evoluímos, dividindo as instruções iniciais e finais pelos dois e aprendendo progressivamente a complementarmo-nos quando necessário, para que conseguíssemos passar a melhor mensagem possível aos alunos e a evitar que os alunos se distraíssem a meio da instrução. Para isto, foi importante que ambos estivéssemos confortáveis com a intervenção do outro professor e que nenhum de nós sentisse que o seu espaço como professor estivesse a ser invadido, que foi algo positivo da nossa cooperação durante o EP.

Algo muito positivo da codocência, e que foi cada vez mais sentido ao longo do ano letivo, é a capacidade de realizar uma melhor e mais facilitada avaliação dos alunos, a partir da observação mútua, que permite discutir e tomar a melhor decisão relativa ao desempenho de um aluno ou grupo de alunos (Harkki et al., 2021; Kursch & Veteška., 2020). À medida que nos restringíamos menos ao controlo disciplinar do grupo, conseguimos em conjunto observar e trocar ideias sobre o desempenho dos alunos. Caso a avaliação de cada professor não coincidisse, surgia a oportunidade de discutirmos mais aprofundadamente a opinião de cada um até chegarmos a um consenso, tornando-se uma oportunidade para crescermos como professores. Quando a observação de um aluno era realizada em momentos distintos pelos professores, abria a hipótese de termos opiniões diferentes e que precisavam de ser esclarecidas numa próxima aula, sendo possível que o feedback dado ao aluno pelos professores fosse contraditório.

Globalmente, e fruto da experiência do EP, acredito que a codocência seja positiva porque melhora os processos de planeamento, condução e avaliação dos alunos possibilitando um vasto número de estratégias em aula, potenciando também o crescimento pessoal e profissional dos professores. No entanto, apesar de não os ter sentido em grande escala, existem pontos negativos que podem ser um entrave ao sucesso da codocência, dependendo do quão compatíveis são os professores.

3. Sou Professor... E agora?

3.1 Avaliar para planejar

O início do ano letivo é caracterizado pela necessidade de conhecer o melhor possível os seus alunos, desde as suas maiores dificuldades, necessidades e qualidades, tanto ao nível do grupo como individualmente, através do processo de Avaliação Inicial (AI). A AI não serve apenas como diagnóstico das dificuldades dos alunos, mas também como prognóstico das suas possibilidades de desenvolvimento e, nessa lógica, uma perspetiva de desenvolvimento curricular dinâmica, diferenciada e contextualizada (Carvalho, 1994). Só desta forma é possível capacitar os professores de ferramentas para planejar o processo ensino-aprendizagem da forma mais adequada para o desenvolvimento correto dos seus alunos.

A avaliação inicial é o momento em que procuramos recolher informações sobre as necessidades formativas dos nossos alunos, de acordo com os objetivos definidos no plano plurianual, para que possamos incluir todos os alunos, orientar a formação de grupos, identificar ritmos de aprendizagem, níveis iniciais, possibilidades de desenvolvimento dos alunos, orientar o ensino de uma forma diferenciada e planejar o processo de ensino e de aprendizagem (Catunda & Marques, 2017). No entanto, constitui uma dificuldade para os professores inexperientes e corre o risco de não criar o efeito desejado (Mendes et al., 2012).

O período de avaliação inicial ocorre no arranque do ano letivo, altura em que, como professores estagiários, nos integramos num ambiente completamente novo. É essencial adaptarmo-nos rapidamente ao contexto do colégio, familiarizarmo-nos com os alunos, os colegas professores, os recursos disponíveis e os espaços de aula. Não nos devemos esquecer que esta etapa também assinala o início da minha lecionação e do meu colega, em regime de codocência, sendo, portanto, uma fase de grande aprendizagem e adaptação no que toca à condução das aulas. Dito isto, esta fase de avaliação inicial tem características e objetivos específicos que devem ser alcançados para assegurar uma melhor orientação no planeamento das etapas seguintes. Esta etapa ocorreu durante cerca de 5 semanas, contabilizando um total de 16 aulas. A avaliação inicial consta normalmente de um ciclo longo de quatro a seis semanas de duração (Catunda & Marques, 2017).

Foram avaliadas as três áreas, atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, com métodos diferentes e ajustados ao que se pretende para cada umas destas. Na área das atividades físicas avaliámos as matérias desenvolvidas no ano anterior e que seriam abordadas este ano, na sua grande maioria através de aulas

politemáticas, para que pudéssemos avaliar um maior número de matérias por aula. Desta forma, foram avaliadas as matérias de Andebol, Voleibol, Ginástica de Solo e Aparelhos, Atletismo (Corrida de Obstáculos e Salto em Altura), Danças Sociais (Rumba Quadrada e Merengue), Ténis e Natação.

Na área da aptidão física foram executados os testes do FITescola, nomeadamente o do Vaivém para a avaliação da aptidão aeróbia e os de extensões de braços, abdominais e flexibilidade de ombros para a aptidão neuromuscular, relativo às capacidades físicas da força e flexibilidade. O teste de flexibilidade dos membros inferiores não foi realizado de forma integral por falta de disponibilidade temporal, tendo sido feita apenas uma observação informal da capacidade dos alunos em tocar no chão com os joelhos estendidos em posição bípede, assinalando os alunos que poderiam estar em maior risco de não estar aptos nessa capacidade. O cálculo do índice de massa corporal através da altura e massa dos alunos não foi planeado nem executado por considerarmos que a informação proveniente deste cálculo não seria pertinente para o planeamento das seguintes etapas e que o tempo usado para a medição da altura dos alunos poderia ser utilizado para uma observação com mais qualidade de outras matérias. Para a área dos conhecimentos foi criado um questionário com o intuito de receber informação sobre o que os alunos sabiam acerca dos conteúdos a abordar durante o ano letivo nesta área.

Nesta etapa criámos alguns objetivos a cumprir, como conhecer os alunos e as suas relações interpessoais, comportamento na disciplina, criar e implementar regras e rotinas, observar e avaliar os alunos nas três áreas de extensão da EF e definir alunos críticos, que servem de base para um melhor planeamento e desempenho da nossa parte na condução das aulas. Nas primeiras semanas de aulas as intenções foram, acima de tudo, conhecer os alunos e praticar as regras e rotinas que seriam essenciais para o decorrer do ano letivo, juntamente com o retomar da atividade física, visto que é comum os alunos diminuírem a quantidade de atividade física durante as férias (Dantas et al., 2010).

Como não tínhamos acesso nesta fase a um *roulement*, nas primeiras três aulas fomos avisados previamente dos espaços a tempo suficiente de as prepararmos, mas sem podermos fazer um plano concreto de Unidade de Ensino (UE) e Etapa. Portanto, as primeiras aulas assentaram em jogos pré-desportivos que envolvessem uma intensidade considerável e proximidade entre os alunos, dando espaço a que conseguíssemos interagir com os mesmos.

Após esta fase inicial demos início à avaliação das matérias às quais nos comprometemos, começando com a matéria de Andebol. Esta matéria teve uma incidência maior na AI por, para além de se considerar como prioritária no 8º ano, o nosso professor-orientador iniciou, com o seu grupo, a AI com esta matéria, tornando-se mais acessível para nós começarmos igualmente com a matéria de Andebol e aprender progressivamente com a observação e replicação de algumas destas aulas. A maior insistência na avaliação desta matéria nas aulas iniciais acabou por restringir o tempo disponível para a AI de outras matérias que necessitavam de mais aulas para concluir devidamente a AI. Esta etapa, ainda que tenha corrido bem, revelou algumas dificuldades e foi uma etapa que, pessoalmente, gerou bastante ansiedade devido à necessidade de rápida adaptação a um contexto desconhecido. Adicionado a isto, tivemos de alterar por diversas vezes o planeamento das matérias a avaliar em cada dia devido ao tempo total de algumas aulas ter sido reduzido por coincidirem com outros eventos do CPA e por precisarmos de concluir avaliações que não se encontravam terminadas.

Ainda sobre o planeamento, fui confrontado com a necessidade de planear aulas para um grupo de 51 alunos e com acesso a vários espaços de aula. Conseguir definir quais as matérias a observar em cada espaço e como distribuir os alunos por esses espaços não foi fácil ao início, mas naturalmente foi-se tornando mais simples com o aumentar da experiência. Como o conhecimento dos alunos ainda era escasso, dividimos os alunos por grupo M, por ordem da lista de alunos, para facilitar a organização, o controlo disciplinar dos alunos e a aula decorrer como pretendido. O desconhecimento didático de muitas matérias acarretou desafios na elaboração das atividades a implementar nas aulas, por não conhecermos os exercícios mais ideais para observar cada um dos indicadores de desempenho da matéria e foi necessário muito apoio e reflexão dentro do NE para decidirmos o que planear. Uma das sessões de AI da matéria de Andebol realizámos um exercício de maior complexidade e não correu bem, transferindo a nossa atenção para longe do que era a observação dos indicadores a avaliar e mais para a organização do exercício. Dito isto, optámos por formatos de aula mais simples e eficientes.

Como já foi referido, nesta etapa, para além de termos como objetivos avaliarmos os alunos nas três áreas de extensão da Educação Física, pretendemos conhecer os alunos. Iniciando o processo pelo conhecimento dos seus nomes, foi importante analisar as relações interpessoais dos mesmos, evitando juntar nos grupos de trabalhos alguns alunos que juntos poderiam deturpar o bom decorrer das aulas, tal

como conhecer os alunos mais capazes e mais cooperantes, fundamentais para o nosso auxílio durante a condução das aulas.

Outro aspeto importante foi criar e implementar regras e rotinas, essenciais para que tivéssemos maior controlo da aula e do comportamento dos alunos. Decidimos implementar três tipos de sinais, começando com um apito, que chamava a atenção dos alunos para pararem a tarefa e escutarem os professores, dois apitos significava a transição de estação numa determinada sequência de tarefas dos alunos e se apitássemos uma vez e levantássemos a mão no ar, os alunos deveriam dirigir-se para junto de nós. Este último sinal foi cada vez menos utilizado ao longo da etapa e, entretanto, eliminado. Durante as instruções pedimos aos alunos que se posicionassem sentados formando uma “meia-lua” para mais facilmente compreenderem a instrução. Desta forma, não deveria ser necessário informar a cada aula a forma como queríamos que os alunos se posicionassem, mas ao longo do ano letivo, este aspeto foi alvo de muita insistência da nossa parte por nem sempre os alunos cumprirem devidamente com o combinado.

3.2 Planear e Diferenciar

O planeamento consiste no conjunto de decisões prévias à fase interativa de ensino (Januário et al., 2015) e permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010). O planeamento pode ser de curto prazo como um plano de aula, de médio prazo como um plano de UE e Etapa, de longo prazo como um Plano Anual de Turma (PAT), ou de muito longo prazo, tal como o plano plurianual (Januário et al., 2015).

O planeamento acarreta diversas vantagens como a redução da incerteza e da ansiedade, que para os estagiários é importante devido à inexperiência, a visualização prévia do cenário de ensino, simulação e redução de erros, maior intencionalidade do professor, comunicação e trabalho de equipa entre professores, gestão participativa dos alunos e promoção de uma maior eficácia pedagógica (Januário et al., 2015). No entanto, este processo revela-se como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de educação física durante o seu ano de estágio (Teixeira & Onofre, 2009). De acordo com o que experienciei no EP, o planeamento inicialmente demonstra ser muito complexo e, por isso, senti bastantes dificuldades em tomar decisões e perceber quais as matérias e as tarefas que deveria planear.

Iniciando pelo planeamento a longo prazo, este foi, sem dúvida, o mais difícil de realizar, tal como constatado por Teixeira & Onofre (2009), visto que se torna bastante

complicado, pois exige prever e antecipar decisões para momentos muito distantes no tempo, com uma grande incerteza sobre o que será o percurso dos alunos até esses momentos do ano letivo. Na verdade, a tarefa de planejar é sempre percebida como complicada, dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino (Teixeira & Onofre, 2009). No caso dos estagiários esta dificuldade é acrescida pela pouca ou nenhuma experiência que têm relativamente a essa realidade (Griffey & Housner, 1991).

O PAT deve conter os objetivos específicos da disciplina no ciclo de ensino, que se encontram nos Planos Nacionais e que representam as metas terminais; a caracterização da turma, que inclui as capacidades iniciais (classificadas por níveis, de acordo com os programas nacionais introdutório, elementar e avançado) e características específicas dos alunos que merecem realce, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais (Januário, 2017). Duas das maiores dificuldades na realização deste planeamento foi definir as matérias que iríamos trabalhar nas etapas finais do ano letivo, visto que antecipar o ano letivo desta forma pareceu-me uma tarefa praticamente impossível. Dito isto, o planeamento realizado no PAT distanciou-se bastante do implementado posteriormente. À medida que as etapas de ensino avançavam, a atenção em coincidir os novos planeamentos com o redigido no PAT foi reduzindo significativamente. A outra dificuldade foi prognosticar o desenvolvimento dos alunos para o ano letivo. Alguns alunos alcançaram os níveis de desempenho prognosticados, mas outros não estiveram perto de o fazer. O elevado desconhecimento dos alunos nesta fase e a imprevisibilidade associada ao processo ensino-aprendizagem torna esta tarefa difícil e irrealista.

Apesar de procurarmos ser ambiciosos no prognóstico do nível dos alunos, na altura da realização do PAT, tanto eu como o meu colega codocente, não tínhamos qualquer noção da exigência e dificuldade de alcançar esses níveis de desempenho. Outro aspeto que merece realce é que, após a AI, nem sempre os registos da mesma são coerentes com o que se observa nas etapas seguintes. Por isso mesmo, apenas com os dados retirados da AI, torna-se muito complicado antecipar o desenvolvimento dos alunos.

Relativamente ao planeamento a médio prazo, este pode ser um Plano de Etapa ou um Plano de UE (Januário, 2017). Ambos contém objetivos a cumprir, mas com prazos de duração diferentes. Estes devem ser constituídos pelos objetivos terminais (capacidades ou competências a dominar no final do tempo de duração do plano), objetivos operacionais de pré-requisito (capacidades dos alunos antes da aplicação do plano a elaborar), estruturação de conteúdos (sequência, duração estimada ou forma

de relação que os conteúdos possuem entre si), estratégias de abordagem da unidade (organização dos conteúdos, alunos, tempo e materiais) e a avaliação (tipo, momento e dispositivos a utilizar) (Januário, 2017).

No planeamento das UE's e Planos de Etapa senti algumas dificuldades que foram sendo ultrapassadas aos poucos devido ao aumento da experiência. Primeiramente, tal como já foi tópico no capítulo 2.4, uma das grandes dificuldades foi planear juntamente com o meu colega, visto que foi difícil organizarmo-nos e realizarmos os planeamentos em simultâneo, sendo obrigados a dividir tarefas em muitos casos, o que limitava a nossa discussão e reflexão conjunta. Apesar de ter melhorado ao longo do ano letivo, isto deveu-se a uma maior prática e ao conhecimento mútuo do grupo. Contudo, a dificuldade em realizar o planeamento simultaneamente manteve-se.

Outra dificuldade foi selecionar e gerir as matérias a serem abordadas em cada momento, conforme as prioridades para determinado período e as os espaços de aula aos quais tínhamos acesso. Tendo em conta que o meu grupo tinha 51 alunos, com diferentes necessidades, identificar quais as matérias que deveríamos abordar não era fácil. Por vezes, mesmo após realizarmos um plano de etapa com as UE's que o integram, tínhamos de alterar estas últimas por considerarmos que algum aspeto nos objetivos e prioridades dessa UE já não eram semelhantes ao considerado inicialmente.

Já o planeamento a curto prazo, ou seja, os planos de aula, devem conter os objetivos operacionais (os efeitos a alcançar no final do plano de curto prazo), estratégias de recuperação para os alunos que poderão vir a ter dificuldades, as tarefas, situações e exercícios propostos, as estratégias utilizadas em cada tarefa (modos de organização do ensino, da aprendizagem, dos alunos e dos recursos) e os processos de controlo e de regulação (utilização de fichas de registo, forma de observação e de supervisão e a deslocação do professor) (Januário, 2017).

Ao longo da minha evolução como professor, nem sempre os planos de aula foram completos no que refere à inclusão de todos estes parâmetros, visto que, por vezes, com a falta de disponibilidade temporal para os realizar, estes eram mais sucintos, mas com a preocupação de se focarem no que era a individualização do ensino. Dito isto, todos estes planeamentos serviram para realizar uma abordagem mais individual e diferenciada para cada um dos alunos. O processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010).

A partir dos dados retirados da AI, juntamente com o meu colega codocente, procurámos criar uma sequência de planeamentos coerentes, vantajosos para o grupo como um todo, mas que incidissem sobre as necessidades de cada indivíduo. A capacidade que o docente tem de responder à diversidade de alunos com que se depara denomina-se de diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2008). Este aspeto foi alvo de muita reflexão e melhoria durante todo o EP, visto que ocupei muitas horas da realização dos planeamentos a ajustar as estratégias de diferenciação individual do ensino. Este processo necessitou de muito envolvimento da minha parte por exigir a adaptação de muitos fatores, tais como o tipo de atividades, os grupos de trabalho e a gestão dos recursos materiais e espaciais. Foi, portanto, um dos aspetos em que mais me envolvi, mas também um dos maiores desafios que tentei superar.

As dificuldades incidiram na gestão, principalmente, dos próprios alunos e do espaço de aula. Tendo em conta que o meu grupo tinha 51 alunos, conseguir planejar uma intervenção que vá ao encontro das necessidades de cada um dos alunos é muito exigente, mas também a forma como, em aula, conseguimos gerir as demais atividades propostas, chegando por vezes a cinco atividades diferenciadas, em diferentes espaços de aula, de acordo com as necessidades de um aluno ou grupo de alunos. A forma como nos deslocamos, gerimos o tempo, recursos espaciais e materiais, avaliamos e transmitimos feedback foi bastante complicado de coordenar e exigiu grande esforço, tanto em aula como no seu planeamento.

Na primeira etapa após a AI, Recuperação e Prioridades, a diferenciação do ensino foi aumentando progressivamente e melhorando consoante o nosso maior conhecimento dos alunos e com a ajuda do Professor Orientador de Estágio (POE) e do NE, na orientação e motivação para o realizar. A diferenciação do ensino incidiu na alteração das atividades, através de variantes de facilidade ou dificuldade, gestão dos grupos ou criação de atividades alternativas para determinados alunos, esta última a acontecer mais em etapas como a de Aprendizagem e Desenvolvimento e na de Consolidação e Revisão. Alguns exemplos deste tipo de adaptações foram a colocação de alguns alunos em situações de “1+1” no Voleibol para maior tempo de contacto com a bola, visto que promovíamos a realização de um auto-passe. Em matérias como a ginástica de solo, colocámos planos inclinados para auxiliar os alunos na realização das cambalhotas atrás e na Natação, a abordagem era diferenciada consoante o estilo que cada aluno precisava de maior incidência, através do uso de “*Pull Buoys*” como meio facilitador, por exemplo.

A criação de grupos adequados aos objetivos que planeámos tanto a curto como médio prazo foi uma ferramenta poderosa na nossa intervenção, sendo um aspeto fundamental para a aprendizagem (Jacinto et al., 2001), visto que um grupo de trabalho bem construído conseguia promover um clima positivo de aprendizagem, com muita motivação e entreaajuda entre todos. A constituição dos grupos variou de aula para aula, consoante os objetivos. No entanto, na mesma UE, caso as aulas se focassem nas mesmas matérias, estes eram repetidos, com pequenas adaptações, caso necessário. Estas adaptações ocorriam regularmente por procurarmos ajustar algum aspeto. Esta modificação nos grupos de trabalho é defendida por Tomlinson & Imbeau (2010), que referem que os grupos de alunos que trabalham juntos devem ser frequentemente alterados, e que o professor deve agrupar os alunos de acordo com os dados mais recentes de que dispõe a cada momento (Maia & Freire, 2020, p. 23).

Na escolha dos grupos, mais do que selecionar onde colocar um determinado aluno, era importante definir se os grupos eram de carácter homogéneo ou heterogéneo. Os grupos de trabalhos heterogéneos, ou seja, de alunos com diferentes níveis que realizam a mesma tarefa, devem ser privilegiados pelo professor (Braithwaite et al., 2011). Para além das aprendizagens, este tipo de grupos de trabalhos potencia o desenvolvimento de valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda (Papaioannou et al., 2012). Na grande maioria das matérias, optámos por grupos heterogéneos com o intuito de que os alunos mais capazes ajudassem no desenvolvimento dos alunos com mais dificuldades. No voleibol, por exemplo, em situações de “2+2”, um colega que tenha mais facilidade na matéria proporciona maior número de passes acertados e maior tempo da bola no ar, aumentando o tempo potencial de aprendizagem. O mesmo acontecia no andebol, em situações jogadas, ter grupos heterogéneos facilitou o desenvolvimento de alunos com mais dificuldades, que beneficiavam de jogar com colegas mais capazes, por conseguirem manter um jogo fluído de baliza a baliza. Nas matérias em que envolvia o trabalho a pares, como na Danças Sociais ou Ténis, pares heterogéneos eram fundamentais no nosso planeamento, visto que os alunos mais capazes nessa matéria transmitiam eles próprios feedback aos colegas e ajudavam-nos a alcançar níveis de desempenho superiores, promovendo um ambiente de maior cooperação e colaboração na aprendizagem (Araújo, 2017).

Por outro lado, os grupos homogéneos poderiam ser benéficos para manter um clima de motivação elevado em determinados grupos de trabalho, visto que para alguns alunos menos cooperantes, a motivação reduzia-se bastante caso se mantivessem frequentemente em cooperação com colegas com mais dificuldades. Nestes casos,

também o conhecimento da personalidade de cada aluno era importante na gestão deste processo. Em matérias como a natação, badminton, atletismo e esporadicamente noutras matérias como voleibol e andebol, era benéfico o uso de grupos homogéneos para um maior clima de motivação e competitividade, tal como intervir sobre aprendizagens específicas de um determinado grupo de alunos (Martins, Gomes & Costa., 2017).

A diferenciação do ensino foi evoluindo ao longo do EP e revelou-se uma ferramenta primordial para responder à diversidade de características apresentadas num grupo-turma tão extenso. À medida que o ano letivo avançou, também os alunos se mostraram mais envolvidos com a própria estruturação da aula e gestão das aprendizagens de todos os alunos. Principalmente na última etapa, mas também na penúltima, os alunos pediam-nos para trabalharem determinada matéria, de acordo com as suas necessidades ou voluntariavam-se para ajudar outros colegas nas suas dificuldades. Com esta evolução na capacidade de autorregulação das suas aprendizagens e no clima positivo de grupo, fomos promovendo uma maior autonomia dos alunos, em que estes poderiam escolher uma determinada matéria a trabalhar durante a aula, com ajuda do acesso aos registos de avaliação formativa. O nosso papel passava, portanto, por garantir que os alunos estavam informados do que precisavam de melhorar e que tomavam a melhor decisão sobre a atividade a realizar, o que nem sempre acontecia e tinha de ser corrigido, principalmente para os alunos mais críticos. Este incremento na autonomia foi muito benéfico para o grupo e trouxe-me maior disponibilidade para investir na transmissão de feedback aos alunos mais críticos.

Principalmente na última etapa, o planeamento da diferenciação do ensino foi muito exigente. A necessidade de nos focarmos nas necessidades específicas de cada aluno levou a que tivéssemos de planear várias tarefas diferentes, de várias matérias e, em alguns casos, até dividíssemos o grupo em dois espaços diferentes, com cada professor com aproximadamente metade do grupo, como por exemplo, dividir o grupo entre natação na piscina e os restantes alunos no campo de ténis e recreio a trabalhar outras prioridades.

Como conclusão, considero que os planeamentos, principalmente de médio prazo, podiam ter sido realizados com uma reflexão mais aprofundada e conjunta e que, por isso, tiveram de ser várias vezes alterados. Os planos de aula também poderiam, em alguns casos, estar mais completos e legíveis. Contudo, acredito que me foquei bastante na diferenciação do ensino e o planeamento da mesma foi um dos meus pontos fortes no EP.

3.3 Intervir para ensinar e aprender

No início desta experiência, a minha preocupação na condução das aulas assentava em larga escala no controlo disciplinar dos alunos e no cumprimento do que tinha planeado para a aula. Como tal, foi fundamental dar primazia a estratégias que facilitassem o controlo organizacional da aula e da disciplina dos alunos. As rotinas são formas específicas de completar certas tarefas frequentes em EF, e se não forem devidamente estabelecidas podem atrasar a dinâmica da aula (Martins, Gomes & Costa, 2017). Para isso, procurámos esclarecer os alunos sobre as regras e rotinas em aula. É fundamental que se implemente regras e rotinas, logo no início do ano letivo, para que sejam cumpridas, de forma a diminuir o tempo dedicado à gestão da organização dos alunos. (Ferreira, 2014; Quina, 2009).

Primeiramente, procurámos incidir sobre os “sinais” de apitos, tal como já foi referido, que chamavam a atenção dos alunos para o que era pretendido deles, tal como destacado por Martins, Gomes & Costa (2017). Ao apitar uma vez, significava que estes tinham de parar a atividade e ouvir-nos, dois apitos significavam que tinham de transitar de atividade e um apito com a mão levantada significava que estes deviam abandonar a atividade que estavam a realizar e colocarem-se em “meia-lua” junto a nós. Apesar de termos treinado estes procedimentos, durante todo o ano tivemos de reforçar e nem sempre foram devidamente cumpridos pelos alunos. O último sinal chegou mesmo a ser eliminado porque sentimos que não estava a funcionar com o nosso grupo, recorrendo sempre à voz para chamar os alunos.

Ainda sobre a implementação das regras e rotinas em aula, foi explicado aos alunos que a aula começava à hora marcada, logo foram incentivados a serem pontuais, mesmo que tenhamos optado por uma tolerância de cinco minutos na grande maioria das aulas. Nem sempre fomos suficientemente firmes no cumprimento desta regra e assertivos com os alunos quando estes se atrasavam, o que poderia incentivar os alunos a que continuassem a chegar atrasados. No nosso grupo, isto nunca foi um grande problema, visto que até um grande número de alunos chegava ao local da aula antes da hora estipulada. Por isso mesmo, somente em casos esporádicos é que tivemos de intervir com os mesmos. Caso estes chegassem atrasados, se apenas por breves instantes, um dos professores questionava os alunos sobre o motivo e pedia para que integrassem a aula em silêncio. Se o atraso fosse maior, o aluno não era autorizado a integrar os momentos de instrução e ficava em pé, longe dos colegas ou era-lhe pedido que realizasse sozinho o aquecimento que os colegas já tinham finalizado. Ao intervirmos desta forma, sentimos que os alunos ficavam incomodados por não integrarem a aula de início e procuravam melhorar a pontualidade. Uma das

estratégias que sentimos que resultou bem nas aulas foi criarmos aquecimentos lúdicos, que os alunos gostavam, como algumas variantes do jogo da apanhada, o que fazia com que estes quisessem estar na aula desde o início, o que é fundamental para que se pudesse cumprir com o que foi previamente planeado para a aula.

No que toca à organização e montagem do material, nós tratávamos da maioria da sua montagem, previamente ao início da aula. Enquanto os alunos chegavam ao espaço de aula, estes voluntariavam-se regularmente para ajudar na montagem e esta era concluída em conjunto. No final, para desmontar o material, os alunos eram responsáveis pelo mesmo, consoante a atividade que estavam a realizar, excetuando se o desmontar do material implicasse alguma demora e um consequente atraso para a aula seguinte. Sobre o uso do material, foi-lhes transmitida a mensagem de que sem o mesmo, estes não poderiam realizar as aulas, logo este devia ser estimado e cuidado. Ao longo do ano letivo, foram raros os momentos em que tivemos de intervir sobre o correto uso do material. No entanto, aconteceram alguns episódios de uma gestão inadequada da montagem e desmontagem do material, com alguns comportamentos momentâneos de indisciplina. Este aspeto foi várias vezes repreendido, mas o cumprimento da arrumação do material de forma adequada foi algo instável durante o ano letivo, principalmente no espaço de pavilhão e nem sempre consegui intervir da melhor forma para corrigir este comportamento. Esta dimensão podia ter sido mais bem gerida da nossa parte e treinada regularmente pelos alunos. Enquanto todos os alunos arrumavam o material, poderíamos ter atribuído esta função a alguns alunos, por exemplo, menos comprometidos na montagem do material no início da aula. Não obstante, o processo de montagem do material, na sua maioria, correu bem.

Visto que a organização e o controlo disciplinar dos alunos era uma das nossas principais preocupações, procurámos orientar o planeamento no sentido preventivo, que se preocupa com a promoção de comportamentos positivos e o evitar que os negativos se instalem (Onofre, 1995). Como medida preventiva, procurámos movimentar-nos pela periferia do espaço de aula, não virando as costas aos alunos, garantindo que pelo menos um de nós estaria virado de frente para o grupo e a marcar presença através de feedback à distância (Martins, Gomes & Costa., 2017). Inicialmente, este processo era feito de forma mais mecanizada, mas ao longo do ano letivo, começou a tornar-se mais natural, com uma maior fluidez do que era o nosso desempenho como dupla. Também na formação de grupos, entendemos que seria benéfico separar alguns alunos, que se estivessem juntos, mais facilmente estariam envolvidos em comportamentos fora da tarefa.

Sabemos também que, para maximizar o empenho, segurança e a redução dos comportamentos fora da tarefa e de indisciplina, o professor deve proporcionar a todos os alunos atividades desafiantes, que promovam o tempo potencial de aprendizagem (NASPE, 2009). Motivar os alunos foi muito exigente durante todo o EP, porque com 51 alunos, o que motiva ou desmotiva um aluno é muito particular, e por isso, exigente no que toca à necessidade de conhecimento de tantas variáveis que influenciam o planeamento das atividades por parte do professor.

Na etapa de AI, fruto do que acredito ser um efeito de novidade e retorno às aulas após as férias, os alunos sentiram-se mais motivados e entusiasmados com a disciplina. À medida que o ano letivo avança, é necessário que os professores tenham consciência da importância de um melhor clima de aprendizagem. Para tal, estratégias sobre as quais atribuí grande importância foram planeadas diferentes objetivos e tarefas de aprendizagem para níveis de competência distintos e criar aulas politemáticas, com diferentes tarefas de aprendizagem em simultâneo (Carolo et al., 2023). Permitir que os alunos optassem de forma autónoma, com auxílio do professor, se necessário, pelo nível de dificuldade da tarefa que mais se adequa ao estado de desenvolvimento das suas aprendizagens, segundo Carolo et al., (2023), foi uma estratégia bastante implementada, principalmente a partir da 3ª etapa, visto que os próprios alunos se mostravam mais ambiciosos e pediam para trabalhar determinadas matérias.

Ao longo do ano letivo fomos procurando desafiar os alunos a ambicionarem novas aprendizagens. Por exemplo, no voleibol, apesar de alguns alunos ainda se encontrarem a realizar situações de 2+2, de nível introdução, outros alunos já iniciavam situações de 3+3 ou 3x3, como preparação para o nível Elementar com consequente aumento dos índices motivacionais. Para os alunos com mais capacidades que ajudavam os colegas com mais dificuldades, conversámos com os mesmos para que estes pudessem experimentar situações mais desafiantes e competitivas após ajudarem os colegas. Isto aconteceu, por exemplo, em matérias como o Ténis, em que existiram momentos de ajuda aos colegas, alternados com situações de competição.

Durante a 3ª e 4ª Etapa introduzimos novas matérias e níveis de desempenho que ajudaram ao aumento dos desafios para os alunos. Primeiramente, possibilitámos aos alunos experienciarem novos níveis de desempenho em matérias como ginástica de aparelhos, Danças Sociais ou Voleibol e para além disso, introduzimos matérias novas como Ginástica Acrobática e Badminton para os alunos que tivessem interesse. Estas duas últimas matérias foram fulcrais para que alguns alunos recebessem novos

estímulos e se mantivessem motivados com a disciplina, visto que as matérias e níveis de desempenho trabalhados pelos colegas já não eram suficientemente desafiantes.

Apesar de termos implementado várias estratégias com o intuito de prevenir problemas de disciplina, existiram alguns casos onde fomos obrigados a intervir, apesar de estes serem raros, e é importante que o professor reaja com cuidado, mas convicto e sem hesitações (Onofre, 1995). Embora nós, como professores, tenhamos tolerâncias diferentes perante a indisciplina dos alunos, penso que conseguimos manter-nos coerentes na forma como reagíamos à indisciplina dos mesmos e tomar decisões acertadas em cooperação. Na maioria dos casos de indisciplina, os alunos eram repreendidos oralmente e, caso necessário, pedíamos aos alunos que se sentassem por breves momentos. Esta última foi muito pouco utilizada durante o ano letivo, até porque o nosso grupo não era propriamente indisciplinado e não exigia muita preocupação a esse nível. Em vez de castigarmos os alunos afastando-os da prática, optámos pela repreensão oral e, no final da aula, voltávamos a falar com o aluno em privado, caso se justificasse, apelando a que este refletisse sobre as suas ações. Esta parece ser uma boa abordagem, visto que algumas experiências ditam que a correção de comportamentos inadequados é mais rápida e consistente quando feita em privado, numa relação simultânea de abertura e intransigência (Onofre, 1995).

No caso de reagir à indisciplina dos alunos, considero que por vezes não fui tão convicto como deveria e não consegui passar a mensagem de descontentamento com o comportamento deles, principalmente quando o comportamento negativo não foi de um aluno específico, mas sim do grupo. A minha forma de comunicar e expor o meu descontentamento funcionou melhor quando feita em privado, numa conversa mais pessoal. Apesar de considerar que tenho alguma tolerância perante alguns comportamentos dos alunos, por entender a faixa etária dos mesmos e colocar-me no lugar deles, acho que fui intransigente perante comportamentos mais inadequados. No futuro, tenho de melhorar a forma como exponho o meu descontentamento, por exemplo no tom de voz, quando falo com o grupo no balanço final das aulas.

Relativamente aos momentos de instrução, estes consistem na apresentação das atividades de aprendizagem aos alunos e representam normalmente 15 a 25% das interações entre o professor e o aluno (Piéron, 1999). Realizar a instrução adequadamente tem a capacidade de potenciar o tempo potencial de aprendizagem e manter o aluno focado e motivado para as tarefas de aprendizagem propostas (Carolo et al., 2023). Incentivámos os alunos a realizarem duas “meias-luas”, uma em frente à outra, para que pudéssemos ver todos os alunos e que garantíssemos que estes nos

vissem. É essencial que o professor tenha em consideração fatores externos durante estes momentos, como o sol, o vento ou eventuais acontecimentos perto da aula que perturbem a atenção dos alunos. Para minimizar esses efeitos, o professor pode adotar estratégias como posicionar-se de frente para esses elementos, garantindo que os alunos fiquem de costas para eles, diminuindo a probabilidade de se distraírem. Realizar a instrução com os alunos colocados neste formato facilitava o controlo disciplinar e a própria atenção dos alunos no nosso discurso. Apesar de estes conhecerem a regra e a terem praticado regularmente, era rara a aula em que não tivéssemos de corrigir os alunos na sua execução.

Seja na instrução inicial ou final, nem sempre conseguimos captar a atenção dos alunos e fomos obrigados a intervir regularmente, seja a apitar, pedir silêncio ou mudar alunos de lugar na disposição em meia-lua. O que procurámos fazer foi, previamente ao início da instrução, principalmente a de carácter inicial, mudarmos de lugar alunos que tendem a distrair-se facilmente e colocá-los num local em que pudessem estar atentos, visto que eles não faziam isto autonomamente.

Na instrução inicial começávamos por verificar se os alunos se encontravam com o vestuário adequado para as aulas, se tinham o cabelo preso e se já haviam retirado quaisquer objetos que pudessem comprometer a sua segurança ou a dos colegas, tal como relógios ou brincos compridos. Estes aspetos foram, por vezes, negligenciados, principalmente no que se refere aos cuidados com o cabelo. Para tentar corrigir, combinámos que, enquanto um professor dava a instrução inicial, o outro circulava junto aos alunos e alertava individualmente os alunos, se necessário. Este momento era também fundamental para referir os objetivos da aula, os indicadores de cada conteúdo necessários para a execução dos exercícios e as regras e rotinas essenciais para o decorrer da aula, que foi mais importante nas primeiras aulas do ano ou nas primeiras aulas de uma determinada matéria. A intenção durante os momentos de instrução inicial era que fossem curtos, para aumentar o tempo de prática. O professor deve despender o mínimo tempo possível em episódios de instrução e organização, maximizando assim o tempo disponível para a prática e o tempo potencial de aprendizagem (Martins, Gomes & Costa, 2017). Para além disto, entendemos que, se a instrução fosse demorada e muito pormenorizada, os alunos iriam-se esquecer do que foi transmitido antes de iniciarem qualquer exercício. Por isso mesmo, optámos por reduzir estes momentos e realizar instruções intermédias após o período de aquecimento e a divisão dos alunos, com cada professor a orientar um grupo M e a esclarecê-los sobre o que era pretendido em cada atividade e os indicadores de desempenho a cumprir. Somente caso a atividade fosse simultânea para todo o grupo L é que realizávamos uma única instrução.

Não obstante o número de instruções, quando descrevíamos a atividade e os indicadores de desempenho, optávamos por realizar uma demonstração, na sua maioria, com recurso aos alunos. A demonstração deve ser planeada, efetuada corretamente, seja pelo professor ou pelo aluno, executada no contexto onde a habilidade se realizará e realizada a diferentes velocidades (Carolo et al., 2023). Em algumas matérias procurávamos descrever os critérios de êxito de um exercício e pedíamos aos alunos para demonstrarem. Desta forma, podíamos manter-nos alertas relativamente ao controlo disciplinar do grupo. Em determinadas matérias, como o voleibol, pedíamos a algumas das nossas alunas que treinavam regularmente na Atividade de Complemento Curricular (ACC) de voleibol do colégio para exemplificarem um determinado exercício. Algo semelhante acontecia em matérias como Ginástica Acrobática ou Danças Sociais, em que pedia a alguns alunos com mais facilidade para exemplificarem um exercício comigo. No caso da Ginástica Acrobática, por exemplo, como na introdução à matéria não realizei demonstrações dos elementos a realizar, os alunos iniciaram a prática de forma pouco coordenada. Após assinalar este erro, executei alguns elementos por aula com a ajuda de alunas e direcionei melhor os alunos para o que era pretendido na prática.

Durante as instruções iniciais e finais, eu e o meu colega combinávamos previamente o que transmitir aos alunos, com algumas linhas orientadoras, mas sem nenhum planeamento rígido e, normalmente, alternávamos na transmissão da instrução. Inicialmente, um realizava a instrução inicial e o outro realizava o balanço final. À medida que o ano letivo avançou, este processo sofreu algumas alterações, devido à nossa experiência, mas também por sugestão do nosso POE. Como nos sentíamos cada vez mais confortáveis com os processos de codocência, combinávamos previamente quem iria realizar a instrução, mas complementávamo-nos, caso necessário, dando oportunidade a que ambos participássemos livremente sempre que quiséssemos. Posteriormente, para que melhorasse a minha capacidade de instrução, o POE aconselhou-me a assumir mais momentos de instrução durante as aulas, visto que o meu colega tinha mais facilidade em fazê-lo e não necessitava de aprimorar essa capacidade de comunicação. Para melhorar, atentei nos aspetos críticos para uma boa instrução, tal como “varrer do olhar” por todos os alunos e usar questionamento dirigido (Carolo et al., 2023 & Martins, Gomes & Costa, 2017).

Uma das minhas dificuldades ao longo do estágio foi conseguir realizar uma boa instrução, visto que, por vezes, o meu discurso não era suficientemente fluído e dependia da minha preparação prévia e da minha própria concentração no momento. Apesar de não gostar de planear previamente, ao pormenor, a minha instrução, era

notório que me deveria precaver melhor no sentido de planejar para conseguir transmitir melhor a mensagem pretendida aos alunos. No caso das instruções intermédias, acredito que consegui ter mais sucesso, mas é importante que continue a focar no que são os critérios de êxito de uma determinada atividade e transmiti-los de forma compreensível.

No final de cada aula existia um balanço final. Este momento de instrução servia para o retorno à calma, em que revíamos alguns aspetos pertinentes dos conteúdos abordados através do questionamento dirigido, informávamos os alunos sobre o espaço da aula seguinte e as matérias que iríamos abordar e, caso fosse necessário, mencionávamos se o comportamento dos alunos foi positivo ou negativo, refletindo sobre o que poderia ser melhorado.

Relativamente às estratégias de ensino aplicadas em aula, consoante a fase do ano letivo e o desenvolvimento dos alunos, os estilos de ensino utilizados foram sendo ajustados. O espectro de estilos de ensino em Educação Física, desenvolvido por Mosston e Ashworth (2008), representa diferentes abordagens pedagógicas que permitem ao professor adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Assim, este espectro divide-se em duas perspetivas, convergente e divergente, tendo em conta as suas implicações cognitivas e pelo nível de tomada de decisão.

Nos estilos convergentes, o professor assume maior controlo das decisões, proporcionando uma estrutura mais rígida do ensino. De acordo com Martins, Costa e Onofre (2020), estes estilos englobam uma maior reprodução da aprendizagem através da replicação do conhecimento previamente apreendido, com todo ou a grande maioria do conjunto de decisões a ser tomado pelo professor.

Conforme se avança no espectro, surgem estilos que promovem maior envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Nos estilos divergentes, o professor não fornece respostas diretas, mas propõe desafios para que os alunos encontrem soluções por si mesmos. Nestes estilos aponta-se para processos cognitivos mais complexos e profundos, onde o aluno toma progressivamente mais decisões até ao ponto em que as assume plenamente (Martins, Costa & Onofre, 2020).

A diversificação dos estilos de ensino permite ao professor adaptar a metodologia às necessidades e capacidades dos alunos. No início do ano letivo e na introdução a novas matérias, destacaram-se mais os estilos convergentes, com a transição progressiva para estilos mais divergentes a ocorrer consoante a evolução dos alunos no avançar das etapas de aprendizagem. Nas primeiras aulas, devido à maior atenção sobre o controlo organizacional da aula e disciplinar dos alunos, a adoção de

estilos mais convergentes trouxe-nos maior conforto. Para além disso, deu-nos espaço para conseguirmos evoluir na nossa intervenção progressivamente, à medida que introduzíamos matérias novas e novas metodologias de organização das aulas.

Ao longo do ano, os estilos de ensino foram variáveis, conforme as necessidades de cada aluno e o que procurávamos com cada atividade, dependendo isto dos objetivos intrínsecos a cada etapa de aprendizagem e à assimilação das regras e rotinas em aula por parte dos alunos. No caso do uso mais recorrente de estilos divergentes, comum em etapas mais avançadas, era imperativo garantir que os alunos se mantinham motivados e eram capazes de estar autonomamente em tempo potencial de aprendizagem.

O estilo tarefa foi a abordagem mais aplicada durante o ano, pois permitiu aos alunos praticar e receber feedback, num contexto de bastante prática. Este estilo foi utilizado bastante na ginástica de solo e aparelhos, visto que lhes era explicado os critérios de êxito para uma determinada tarefa e estes realizavam-na autonomamente, enquanto nós avaliávamos e atribuíamos feedback individualizado. Este estilo foi aplicado de maneira semelhante em matérias como natação, ténis e atletismo e ginástica acrobática, apesar de somente no início. Nesta última, procurei demonstrar algumas figuras aos grupos de alunos e estes tentaram realizar, com o meu papel a assentar na atribuição de feedback e na realização de ajudas manuais.

Numa fase adiantada, através do estilo descoberta divergente, os alunos foram encorajados a criar uma coreografia, que, não obstante com ligeiros critérios, os alunos tiveram liberdade para a construir, promovendo a autonomia e criatividade dos mesmos. O estilo de descoberta divergente foi utilizado de forma semelhante na realização de um produto final de um dos roteiros, onde os alunos, com recurso às aulas de Educação Física, mas não só, criaram uma coreografia de uma dança tradicional à sua escolha, das opções possíveis.

Nas danças sociais, o estilo comando foi utilizado recorrentemente, na introdução a novos passos ou coreografias, para garantir que estes observavam, entendiam e repetiam os passos no ritmo correto. Posteriormente, através de pares heterogéneos, introduzimos o ensino recíproco, em que os alunos com mais facilidade ajudavam colegas com mais dificuldades, atribuindo-lhes feedback. Este estilo foi também utilizado nas primeiras aulas de badminton para a execução correta do gesto técnico “Clear”.

Numa fase mais adiantada do ano letivo, e perante o entendimento de que o nosso grupo era bastante heterogéneo, com necessidades bastante distintas entre

alunos, promovemos bastante o estilo de ensino inclusivo, em que após prepararmos a organização da aula, os alunos decidiam em que atividades ingressar consoante os seus objetivos e necessidades. No entanto, é fundamental ter-se em consideração que há sempre alunos que se subestimam ou sobrestimam (Martins, Costa & Onofre, 2020). Caso escolhessem erradamente a melhor atividade para as suas necessidades, eram aconselhados a ingressarem numa outra, principalmente os alunos considerados críticos.

Relativamente ao FB, este consiste na reação do professor à prestação motora do aluno com o objetivo de proporcionar uma informação sobre a sua qualidade (Piéron, 1999). A transmissão do mesmo é uma das atitudes pedagógicas e didáticas do professor com mais influência na aprendizagem dos alunos, com potencial para proporcionar aos alunos e ao professor um conjunto de informações relativas ao seu trabalho em aula (Ramalho, Rocha & Lopes, 2020, p. 84), tendo também um papel forte no que é a promoção da motivação dos alunos nas atividades (Onofre, 1995).

Para ser eficaz o feedback fornecido deve ser específico, em função dos critérios de êxito, imediato, com baixa densidade informacional, positivo, misto, centrado na modificação do comportamento motor e na promoção da autonomia e apropriado, em função da identificação de erros reais (Martins, Costa & Onofre, 2020). A qualidade e quantidade de FB que atribuí foi sempre uma dificuldade a superar durante o estágio. Devido à falta de conhecimento didático sobre várias matérias, sentia que nem sempre conseguia atribuir o melhor feedback, ajustado ao que tinha acabado de observar do desempenho de um determinado aluno.

O FB deve assumir um carácter substantivo, em vez de adjetivante (Onofre, 1995). Este foi um dos aspetos em que eu tive maior dificuldade. Conseguir observar o aluno numa ação rápida e entender qual o feedback mais adequado a transmitir, muitas vezes ligado a ações que envolviam pormenores mais técnicos revelou-se uma dificuldade comum durante o EP. Quanto maior for o domínio do professor sobre os conteúdos, mais eficaz será a emissão do FB (Ferreira, 2014). Isto acontecia principalmente em matérias como ginástica de aparelhos, cujo FB pode inserir em aspetos técnicos pormenorizados, e em matérias como o andebol, em que as ações são múltiplas, e nem sempre consegui perceber o que poderia transmitir aos alunos para melhorar uma situação de jogo.

Para melhorar o meu conhecimento didático, procurei observar principalmente as aulas do POE, mas também de outros professores e analisar que tipo de feedback transmitiam. Também foi importante refletir em conjunto com o NE sobre formas de

superar estas dificuldades. Para que as dificuldades fossem analisadas, escrevia-as no telemóvel após a aula e criava um documento formal de autoscopia. Com isto, não me esquecia de alguns erros que cometi durante as aulas e podia trazer para junto do NE para refletirmos em conjunto.

No início do ano letivo a transmissão de feedback era escassa, visto que as minhas preocupações assentavam mais no controlo organizacional da aula e na observação e avaliação dos alunos. Por isso, ao longo do ano letivo, foi preciso melhorar na qualidade, mas também na quantidade de feedback transmitido e conseguir conjugar as demais funções que tinha em aula com a atribuição de feedback aos alunos.

À medida que o ano letivo avançou e com a lecionação das demais matérias, apercebi-me que em algumas matérias senti mais facilidade em atribuir FB do que noutras. Apesar de ter começado com dificuldade na natação, esta tornou-se uma matéria em que me senti confiante em lecionar e verificava que o meu FB tinha resultados positivos no desempenho dos alunos. O mesmo aconteceu em matérias como Ginástica de Solo, Acrobática e Ténis. Por outro lado, matérias como Danças Sociais, Ginástica de aparelhos e andebol continuaram a ser matérias onde tinha mais dificuldade em transmitir FB de qualidade.

Outro aspeto de destaque na minha intervenção ao nível de FB foi a necessidade de melhoria no que toca à frequência de feedback à distância. Penso que a minha experiência em treino desportivo em espaço pequeno e fechado pode justificar a minha menor frequência de feedback à distância. Como este não surgia com tanta naturalidade, procurei aumentar a sua frequência, mesmo que de forma mais forçada, para treinar este aspeto e torná-la uma prática comum.

Outra dificuldade pela qual passei foi fechar os ciclos de FB, visto que após atribuir o FB, a minha atenção fugia muitas vezes para outro aspeto da aula. O professor deve observar se o aluno ajusta o seu comportamento motor em conformidade (Martins et al., 2017). Principalmente nas fases finais do EP, este foi um dos aspetos mais trabalhados para que pudesse melhorar.

Relativamente à tipologia do FB, existem variadas formas de FB, pelo que os professores devem conhecê-las e aplicá-las da forma mais adequada à situação (Mosston & Ashworth, 2008). No meu caso, recorri principalmente ao FB descritivo e prescritivo, em que descrevia a forma que o aluno realizou um determinado movimento ou ação e indicava a forma correta de o realizar, recorrendo em menor quantidade ao feedback interrogativo. Relativamente à direção, o FB foi maioritariamente aplicado individualmente para corrigir erros específicos, mas caso os erros fossem comuns a um

grupo de alunos, interrompia a prática brevemente para transmitir FB. Em termos de forma, utilizei maioritariamente FB misto e em algumas matérias recorri também ao FB cinestésico, caso somente o FB misto não fosse suficiente.

A quantidade, mas principalmente a qualidade de FB é algo que ainda tenho de melhorar no futuro, pois considero que este é fundamental para promover as aprendizagens dos alunos. Para isso devo continuar a melhorar no que é o conhecimento didático das diferentes matérias e procurar aumentar a frequência do mesmo.

3.4 O papel da avaliação

A avaliação consiste na recolha de informação necessária para melhorar o desempenho (Gonçalves, 2012). Esta é um processo através do qual se recolhe, interpreta e comunica informação sobre a aprendizagem do aluno, em relação a um ou mais objetivos de aprendizagem preestabelecidos (AIESEP, 2021), constituindo-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, e como aferição e regulação das aprendizagens mediante a ação de ensinar (Roldão & Ferro, 2015). A avaliação ajuda o professor a refletir sobre as suas práticas, estratégias e adequação das mesmas aos alunos e ajuda os mesmos a aprender, acompanhando todo o seu envolvimento nas tarefas didáticas (Saunders, 2010). Este aspeto da avaliação foi um dos grandes focos na minha intervenção enquanto professor, pois permitiu que tanto eu e o meu colega, como também os alunos, conseguíssemos remar no mesmo sentido e atingir objetivos mais ambiciosos e específicos para cada um.

Existem vários modos de avaliação, sendo estes a avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e prognóstica (Perrenoud, 2003). As avaliações diagnóstica, formativa e sumativa têm a finalidade de: verificar conhecimento e habilidades previstas, a fim de orientar o aluno para novas aprendizagens; informar sobre as aprendizagens possibilitando reajustes no processo e superação das dificuldades; classificar, e/ou realizar um balanço, de acordo com os objetivos previstos, respetivamente (Blanchard, 2003). A avaliação prognóstica assenta em perceber quais são as aprendizagens que os alunos poderão atingir (Carvalho, 1994).

A avaliação formativa (AF), denominada de avaliação para a aprendizagem, tem como objetivo decidir sobre o passo seguinte no processo de aprendizagem, para apoiar a aprendizagem do aluno. Já a avaliação sumativa (AS) tem o intuito de decidir sobre o cumprimento, seja de classificação, nível ou transição (AIESEP, 2021). Dediquei sobre

estes dois tipos de avaliação um tempo significativo para reflexão crítica, explorando as suas funções, metodologias e impactos no processo educativo.

Através da AF, pude estar atualizado relativamente ao progresso dos alunos nas variadas matérias e garantir que estes se mantivessem a par do desenvolvimento de cada um na disciplina. Esta atualização recorrente dos registos de avaliação facilitou imenso o processo de individualização do ensino, em que, dentro da mesma aula ou numa aula seguinte, poderia ajustar o planeamento de acordo com a AF e a criação de novos objetivos. Inicialmente, a transmissão da AF era feita através de folhas com os indicadores de desempenho que estes cumpriam ou não, ou feita oralmente para informar os alunos. À medida que o ano letivo avançou, achámos que seria benéfico disponibilizar uma ficha síntese em ficheiro *Excel* na plataforma CPAonline, para que os alunos pudessem aceder quando quisessem e verificar os seus níveis de desempenho. Este formato ajudou-nos bastante e permitiu que, mais facilmente, os alunos fossem ambiciosos e mostrassem interesse em que os ajudássemos a alcançar novos níveis de desempenho. Este processo de AF promove o envolvimento ativo de professores e alunos, num processo contínuo de partilha de objetivos e feedback com vista a melhorar as aprendizagens solicitadas (Lopes e Silva, 2011). Desta forma, pode-se concluir que a avaliação foi preponderante na diferenciação do ensino e no aumento dos índices motivacionais dos alunos.

Um dos aspetos fundamentais para que o processo de AF funcionasse foi a definição de critérios de observação claros, ou seja, o que pretendíamos observar em cada matéria. No início, uma das grandes dificuldades era efetivamente conseguir observar e registar tudo. O afinamento da observação é um fator preponderante que auxilia no momento de identificar, classificar e prescrever correções (Mendes et al., 2012). Por isso mesmo, sabendo que seria impossível observar tudo, foi importante a ajuda do POE para assinalar indicadores chave do documento de protocolo de avaliação para cada nível de desempenho que queríamos avaliar.

O processo de observação e registo da AF foi sujeita a modificações ao longo do ano letivo. Os procedimentos de recolha de evidências de aprendizagem têm como principal finalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens. Consequentemente, o FB é essencial no processo de avaliação formativa (Fernandes, 2011). A avaliação e consequente transmissão de FB foi uma dificuldade, visto que muitas vezes não era fácil conseguir concentrar-me neste aspeto da aula, colocando em segundo plano a organização da mesma. À medida que o ano letivo avançou, a própria organização da aula melhorou, devido à nossa experiência, mas também com o

auxílio da melhoria na autonomia dos alunos. Isto facilitou que conseguisse observar mais e melhor os alunos, mas também conseguir transmitir melhor FB.

No início do ano tivemos acesso a fichas de registo com todos os indicadores onde assinalávamos se os alunos cumpriam com os mesmos ou não. Essas mesmas folhas foram preenchidas, impressas e entregues aos alunos em aula, para que estes pudessem autorregular as suas aprendizagens. No entanto, este método foi sendo alterado ao longo do ano letivo por mais do que uma razão. Como em algumas aulas as atividades eram múltiplas, as fichas de registo tornavam-se demasiadas e a praticabilidade era reduzida. À medida que conhecíamos cada vez melhor os alunos e as suas dificuldades, tal como os objetivos de uma determinada aula ou UE, tornou-se prescindível ter várias fichas de registo. Logo, em cada aula, assinalávamos no planeamento, quais os alunos que precisavam de trabalhar uma determinada atividade e/ou nível de desempenho específico e o(s) indicador(es) de desempenho a melhorar. Desta forma, em qualquer aula, assinalávamos os novos registos da AF em uma só folha impressa, refletíamos as implicações para os próximos planeamentos e atualizávamos posteriormente os alunos na plataforma do CPAonline.

O processo de avaliação, por si só, mas também por ter uma componente bastante associativa com o feedback e depender do próprio processo e qualidade de observação e registo, foi naturalmente uma das atividades de EP mais exigentes e onde investi muito tempo da minha aprendizagem como professor. A avaliação pode ser um desafio para os professores estagiários devido à grande responsabilidade associada ao ato de julgar o desempenho dos alunos (Onofre & Teixeira, 2009). Ao longo do estágio, nem sempre foi fácil conseguir observar os alunos, mas penso que consegui estabelecer uma relação de confiança com eles, em que estes confiavam na minha avaliação e no feedback que atribuía a partir dessa mesma avaliação. Penso que todo este processo de AF foi fundamental para proporcionar uma boa relação professor-aluno. Ao longo do ano letivo, apercebi-me que os alunos notavam e valorizavam o interesse e horas de investimento dos professores no desenvolvimento de cada um dos alunos, na forma como estávamos a par das suas aprendizagens e como usávamos a AF para planear e intervir melhor em aula.

Já a AS, esta é pontual e proporciona informação sintetizada que, no fundo, se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (Fernandes, 2011). Tanto a AF como a AS devem complementar-se para serem eficazes. (Fernandes, 2005; Pinto & Santos, 2006), não devendo ser realizadas de forma desconectada.

Na AS, fundamentalmente no 1º semestre, considerámos o desempenho atual dos alunos, mas com uma componente projetiva acentuada, de acordo com que considerávamos que os alunos poderiam alcançar no final do ano letivo. Já no segundo semestre, a componente projetiva reduziu-se, logo comparámos diretamente os critérios de avaliação com o desempenho dos alunos, com a classificação final a refletir os níveis alcançados. No entanto, este critério teve algumas exceções, em que decidimos atribuir um nível superior a alguns alunos que estiveram motivados e consistentemente investiram no desenvolvimento das suas aprendizagens, considerando também fatores motivacionais, uma vez que os alunos ainda se encontravam a meio do 3.º ciclo e que até lá, acreditámos que poderiam alcançar esses níveis mais avançados. Juntamente aos níveis de classificação atribuídos, escrevemos também sínteses informativas claras e objetivas, que demonstrassem o nosso conhecimento sobre os alunos destacando pontos positivos e negativos do desempenho e atitudes de cada aluno, para que fossem lidas pelos mesmos, mas também pelos seus Encarregados de Educação (EE).

Relativamente à autoavaliação, foi vincado durante todo o EP, a importância de os alunos estarem a par das suas aprendizagens e envolverem-se nas mesmas. Nessa ótica, a autoavaliação assume um papel essencial na melhoria das aprendizagens. Um aluno capaz de se autoavaliar conhece os objetivos de aprendizagem, interiorizou os critérios para apreciar o seu progresso e é capaz de, em conformidade, gerir a sua aprendizagem (Araújo, 2015).

Para que os alunos possam autoavaliar-se, é crucial que conheçam os objetivos e critérios de avaliação. Partilhámos esta informação na plataforma do CPAonline e transmitimo-la por várias vezes em aula. Juntamente ao questionário que estes preencheram de autoavaliação, colocámos uma tabela com os critérios de avaliação para que se pudessem autoavaliar corretamente. No questionário, estes deveriam assinalar os níveis de desempenho que tinham alcançado, juntamente com a descrição das suas competências transversais. No final, deveriam assinalar a classificação de “1” a “5” que mais se adequava. Para mim, a autoavaliação foi importante para analisar a perceção que os alunos têm das suas aprendizagens e conseqüentemente conversar com os mesmos sobre essa perceção. Em alguns casos, os alunos autoavaliavam-se em desacordo connosco e precisávamos de falar com o aluno para que este ficasse com o conhecimento da sua classificação e gerir as suas expectativas.

Apesar de achar que a avaliação, seja esta formativa ou sumativa, foi um dos aspetos fortes do meu EP, sei que ainda tenho de melhorar, principalmente na capacidade de observar os alunos e registar, não negligenciando, por exemplo, a

transmissão de FB, mas principalmente de FB à distância. Pela experiência, este aspeto parece-me fundamental para manter a minha presença em aula e o controlo da mesma, mesmo quando estou mais focado em avaliar.

3.5 Professor de 1º ciclo e a tempo inteiro

Uma das atividades inerentes ao estágio é a lecionação de uma turma de 1º ciclo durante uma semana. Aproveitei a ausência de uma das professoras durante a semana de 4 a 8 de março para lecionar as duas aulas de Educação Física semanais de um grupo do 4º ano nessa semana. O grupo tinha aulas de Educação Física todas as terças-feiras das 15h35 às 16h25 e quintas-feiras das 11h30 às 12h15.

Assisti apenas à aula de quinta-feira da semana anterior, dia 29 de fevereiro, no pavilhão, o que fez com que tivesse uma noção mais reduzida do que pode ser uma aula-tipo para um grupo de 4º ano noutra espaço de aula, tornando-se assim um desafio maior planear a aula da terça-feira seguinte, no polidesportivo. No que respeita ao planeamento, na semana anterior comuniquei com a professora responsável por este grupo e esta indicou-me o que seria pretendido para estas aulas consoante os espaços disponíveis e o tipo de tarefas que poderia realizar, mas dando-me espaço para planear livremente e aplicar as tarefas da aula como eu pretendesse. Como já tinha experiência em lecionar a crianças desta idade, mesmo que em contexto desportivo, estava confortável em planear e executar alguns exercícios, principalmente mais lúdicos.

A aula de terça-feira correu muito bem, apesar de não ter ocorrido exatamente como planeado, isto porque me informaram que os alunos iriam para a aula com os patins e isso não aconteceu, para além de que não tive acesso ao número de raquetes de ténis que queria porque outro grupo estava a usar numa outra aula. Precisei então de adaptar o plano de aula que fiz, inserindo o “Jogo do Mata” e o aumento da duração das situações de Bola ao Fundo como substituição às situações de patins e raquetes.

A aula de quinta-feira foi planeada com o intuito de ter uma organização muito semelhante à da semana anterior, com percurso de elementos gímnicos seguido de situações de superioridade numérica no Bola ao Fundo, mas devido a estar a chover nesse dia, só tive acesso a metade do pavilhão, logo tive de adaptar mais uma vez o plano de aula pois precisaria do pavilhão completo.

Num todo, a reflexão que tenho desta semana é que acarreta preocupações diferentes das que habitualmente tenho na lecionação das aulas do meu grupo. Senti que os alunos dispersam mais facilmente nestas idades e procurei perceber o *timing*

correto em que os alunos já não estavam focados na tarefa e era necessário parar e adicionar um outro estímulo, que é um fator importante para manter o controlo das aulas. O feedback motivacional foi um aspeto que senti que foi preponderante para que estes continuassem focados na tarefa, o que é menos usual nas aulas com o 8º ano.

A gestão temporal das aulas também foi desafiante e apercebi-me que não teria tempo suficiente para realizar tudo o que planeei em cada aula. Os tempos de instrução são maiores porque preciso de reforçar mais vezes alguns aspetos relativos à organização e segurança dos alunos em atividade, o que deixa menos tempo para que estes estejam em prática. Nestes momentos de instrução, reuni quase sempre os alunos ao centro em meia-lua para que estes estivessem concentrados a ouvir-me entre transições de exercícios, porque já tinha a expectativa que estes percebessem pouco da instrução se não garantisse que estavam focados. Se estes estivessem espalhados pelo espaço de aula haveria sempre aspetos importantes relacionados com a organização e comportamento dos alunos que não seriam devidamente reforçados.

Como já leciono Judo a crianças desta faixa etária, não penso que tenha sido uma experiência difícil, porque acredito que consigo criar uma boa relação com os alunos destas idades e um clima de aula positivo, aplicando muitas das estratégias que usualmente ponho em prática nos treinos, especialmente nos momentos de instrução que são fundamentais para que eles cumpram o que queremos deles e evitem outros comportamentos desviantes. O que considero ter sido mais desafiante foi a adaptação ao contexto de Educação Física para alunos de 4º ano, visto que não estou habituado a gerir os materiais de aula, tanto na montagem como na arrumação e na gestão do tempo de prática, para além do conhecimento do conteúdo do que são as matérias lecionadas e os indicadores a cumprir em cada uma delas.

Uma outra das atividades inerentes ao estágio pedagógico é a passagem por uma experiência de um horário completo semanal, com planeamento prévio conjunto das demais aulas com os professores, para além da condução das mesmas. Nesta semana lecionei aulas de 1º, 2º e 4º anos, correspondente ao 1º ciclo de escolaridade, ao 5º e 6º anos correspondente ao 2º ciclo de escolaridade e ao 8º ano, correspondente ao 3º ciclo de escolaridade. Ao criar o horário procurei seguir alguns grupos-turma durante duas ou três aulas semanais para que os alunos me conhecessem e vice-versa, o que poderia facilitar a forma como planeava e conduzia as aulas.

No que respeita ao planeamento das aulas, assisti a aulas de 6º ano e de 1º e 2º anos e falei com todos os professores responsáveis sobre o que pretendiam para as aulas e o que era necessário planejar, tendo depois efetuado os planeamentos e enviado

aos respetivos professores para receber feedback. Sobre o planeamento das aulas de 1º ciclo, este foi relativamente fácil por ter assistido e lecionado várias aulas deste ciclo de escolaridade ao longo do ano letivo e por os professores responsáveis terem-me ajudado bastante na preparação das mesmas, principalmente no desafio de lecionar natação, dentro de água, a duas turmas de 1º ano.

Relativamente ao 2º ciclo, considerei que foi exigente planear aulas por não conhecer as dinâmicas dos grupos, dificuldades, prioridades e individualidades, o que é contrário às aprendizagens que tenho vindo a assimilar durante este estágio no que toca ao planeamento e condução das aulas do meu grupo. Por vezes foi ainda difícil gerir a quantidade de planeamento que era necessário realizar previamente à aula, visto que em algumas era-me atribuída muita autonomia e noutras nem tanto, no que toca à gestão e montagem do material, mas principalmente na elaboração de grupos de trabalho. Em algumas aulas pensei erradamente que esses grupos já estavam feitos pelos professores responsáveis, tal como o meu NE realiza, sendo-me sugerido que improvisasse os grupos, tornando-se algo confuso e contraditório ao que tinha vindo a aprender e a aplicar durante o EP. Foi, portanto, um ponto negativo ser surpreendido com a necessidade de criar grupos de trabalho quando não conhecia minimamente os alunos.

Nas aulas de 8º ano, não senti dificuldades por se tratar de alunos que conheço bastante bem e por ser o seguimento do trabalho que tenho vindo a realizar. O mais interessante destas aulas foi lidar com alunos com características bastante diferentes no que toca a comportamento e próprio desempenho na disciplina. Nestas aulas precisei de tomar maior atenção ao controlo disciplinar dos alunos e transmitir FB mais avançado em algumas matérias do que fazia com o meu grupo.

Relativamente à condução, nas aulas de 1º ciclo pretendi desafiar-me a lecionar aulas de natação a duas turmas do 1º ano. Nestas aulas precisei de entrar na piscina e retive bastantes aprendizagens, logo considero que tenha sido uma experiência positiva. Nestas aulas em conjunto com a aula de 2º ano que lecionei senti dificuldades em disfarçar o cansaço acumulado. Principalmente, na aula de 2º ano não consegui estar tão alegre como desejava, o que me levou a refletir sobre o desafio que é lidar com o acumular de aulas dia após dia.

Nas aulas de 2º ciclo, inicialmente senti dificuldade no conteúdo das instruções por não ter tanto conhecimento acerca das matérias que ia lecionar. À medida que ia avançando na semana e recebia o FB dos outros professores, fui aprimorando este aspeto e consegui chegar ao final da semana com consciência do que precisava de

dizer para cada matéria trabalhada. A principal dificuldade nestas aulas foi a gestão dos horários, principalmente no que toca ao encerrar de uma e iniciar outra aula de seguida com intervalos bastante reduzidos, o que implicava que tivesse de mudar de espaço, preparar o material e gerir a sua montagem em pouco tempo, quase sempre sem ajuda dos restantes professores, impossibilitando a eventual retificação de erros e de preparar ao pormenor a aula que ia lecionar de seguida, que é algo que estava habituado a fazer. Um outro problema que tive de superar foi conduzir algumas aulas sozinho, perante alunos que não conhecia, quando as aulas de EF destes grupos deveriam ser conduzidas em codocência. Um aspeto bastante positivo acerca das aulas de 2º ciclo foi a aprendizagem de novas formas de organização das aulas, exercícios e progressões para implementar com o meu grupo e em experiências futuras.

No geral, a semana de tempo inteiro fez-me perceber a dificuldade de gerir múltiplas aulas seguidas, tanto a nível de cumprimento de horários, como gestão dos conteúdos, material e espaços de aula. O cansaço tanto físico, como mental e vocal foi notório ao longo da semana e refletiu-se em alguns erros que fui cometendo nas aulas, no que toca ao esquecer-me de determinado material ou das horas a que uma aula terminava, mas são erros pelos quais considero importante ter passado para que os possa prevenir futuramente.

4. Professor: Mais do que Educação Física

4.1 Professor-Tutor e Estudo de Turma

A área 4 do EP, referente à Relação com a Comunidade, abrange tanto o acompanhamento da direção de turma como a elaboração de um Estudo de Turma.

O diretor de turma (DT) é o elo entre os vários intervenientes na organização escolar, desempenhando um papel crucial na mediação entre professores, alunos e família, exigindo competências específicas de liderança (Clemente & Mendes, 2013). Segundo os próprios DT's, existem várias funções sobre as quais são responsáveis, tais como ajudar a compreender e a analisar as questões dos comportamentos na turma, mediar e resolver os conflitos, cuidar e orientar o percurso escolar dos alunos, fazer a ponte entre a escola e a família, entre outras funções (Malha, 2023).

Relativamente ao acompanhamento da direção de turma, marquei consistentemente presença nos momentos de TTA, sextas-feiras à tarde a ajudar a PT do meu grupo S e marquei presença, com menos regularidade, nos tempos de Roteiro do grupo às terças-feiras, consoante a disponibilidade e carga de trabalho que tivesse. Nos momentos de Roteiro, o meu papel passou essencialmente pela ajuda no controlo disciplinar dos alunos, assim como no auxílio aos restantes professores no esclarecimento de dúvidas sobre as tarefas. No TTA, apesar de as minhas funções serem relativamente semelhantes, nestes momentos fui capaz de estabelecer uma melhor relação com os alunos, conhecê-los melhor e conversar com a PT sobre assuntos pertinentes sobre eles, seja relativo ao desempenho escolar dos mesmos, mas também sobre questões de carácter pessoal que nos preocupavam. Com o evoluir da minha relação com os alunos, consegui perceber que estes estavam mais confortáveis para comunicarem comigo sobre assuntos escolares e de vida pessoal, sobre os quais eu poderia ajudar. Para além disto, usei estes momentos para conversar de forma privada com alguns dos alunos sobre preocupações que tinha relativas ao bem-estar dos mesmos.

Senti que durante os últimos meses do EP, a minha relação com os alunos e oportunidades para ter este tipo de intervenção com os mesmos cresceu substancialmente, o que me agradou bastante, sabendo que me empenhei em tentar ser uma influência positiva para os alunos e que o meu esforço foi recompensado. Esta vertente de maior proximidade com os alunos e de auxílio no trabalho multidisciplinar, separada do que é o ensino restrito da Educação Física agradou-me bastante e foi das componentes mais marcantes do EP.

Acredito que a minha iniciativa em ajudar e comunicar com a PT do meu grupo S foi relativamente alta durante todo o EP, pois mantive uma comunicação regular sobre os alunos e acerca da existência de reuniões esporádicas com EE, às quais infelizmente não consegui comparecer por não estar disponível no horário a que foram marcadas. O meu grupo S foi-me caracterizado como um grupo em que a comunicação com os EE era mais reduzida, por existirem poucos alunos que suscitasse maior preocupação e um menor número de pedidos de reunião por parte dos EE. Apesar de não comparecer nas reuniões, pedi à PT que posteriormente me transmitisse a informação falada na reunião, o que dava a oportunidade de que pudéssemos refletir em conjunto sobre os temas abordados. Embora tenha estado poucas vezes presente em reuniões, aprendi bastante sobre como gerir uma reunião com EE, como comunicar e expor os pontos positivos e negativos sobre os seus educandos.

A meio de cada semestre foram divulgados os relatórios de avaliação intercalar, denominados no CPA como “Faróis”. Estes relatórios fornecem um retrato do progresso dos alunos, avaliando tanto as competências específicas de cada disciplina quanto as competências transversais. Os “Faróis” apresentam o nível de desempenho dos alunos em cada matéria, identificam áreas a desenvolver nas competências transversais e incluem uma reflexão escrita do próprio aluno sobre o seu desempenho e outra pelo PT, que engloba as informações que recolhe dos restantes professores. Os Faróis permitem transmitir uma mensagem completa e clara aos EE sobre o desempenho dos seus educandos, para além de que fornecem aos alunos o conhecimento do que precisam de melhorar.

Na atribuição destes primeiros “Faróis”, a PT do meu grupo reuniu-se com os EE do seu grupo para lhes transmitir as informações. Consegui assistir a quatro reuniões num tempo total a rondar as duas horas. Primeiramente, o principal objetivo ao assistir às reuniões era aprender sobre a linguagem usada com os EE e a forma metódica como se organiza e se dirige uma reunião deste tipo. Inicialmente cumprimentámos os EE e deixámo-los entrar na sala antes de nós. A conversa iniciou com uma questão acerca da perceção dos EE do percurso escolar do educando, dando voz aos mesmos antes da nossa intervenção, que poderia ser adaptada consoante a mensagem que os EE nos transmitiriam. Este aspeto despertou-me curiosidade, visto que dando espaço a que os EE falem antes do professor, possibilita que a nossa intervenção seja adaptada consoante a avaliação que fazemos da linguagem corporal e discurso dos EE, protegendo-nos também de algum tipo de intervenção que possa ser mal interpretada pelos mesmos.

Após a intervenção dos pais, mostrámos os resultados dos "Faróis" e da avaliação das competências transversais e a partir daí referimos a nossa opinião sobre o percurso do aluno e quais os comentários dos restantes professores sobre o mesmo. Nestas reuniões a PT deixou-me sempre confortável para intervir e questionou-me recorrentemente se concordava com as intervenções que fazia durante a reunião, dando oportunidade a que eu desse a minha opinião, o que entendi como muito benéfico. Considero que a realização deste tipo de reuniões é muito importante para os EE, para os alunos, mas também para os professores que, com base nas informações recebidas, podem planear estratégias e redefinir objetivos para os alunos (LaRocque et al., 2011).

A realização das avaliações sumativas de final de semestre tem o intuito de realizar um balanço das aprendizagens adquiridas por cada aluno ao longo do semestre, através de uma escala classificativa de um a cinco. Para discussão e atribuição das mesmas, o PT reúne todas as classificações e sínteses partilhadas pelos outros professores e expõe-nas à equipa do P8 através de um ficheiro *Excel* ou numa apresentação de *PowerPoint*, por exemplo. Nestas reuniões são analisados os casos de alunos referenciados pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), tal como outros casos em que os alunos tenham demonstrado uma queda significativa no seu desempenho. Os restantes alunos são alvo de uma reflexão breve em que cada professor aborda a classificação atribuída a cada aluno e a descreve como sólida ou mais fragilizada.

Tal como nas reuniões de conselho de ano, estive também presente nas reuniões semanais do P8. O conselho de turma deve reunir-se frequentemente com o intuito de assumir o papel de liderança e coordenação do projeto da turma, estimulando o debate e a convergência do trabalho (Saloio & Morales-Lozano, 2017). No CPA, os professores do P8 reúnem todas as semanas para organizar os conteúdos e tarefas dos próximos dias e semana seguinte, conhecer o ponto de situação e prazo de realização das tarefas por parte de cada grupo-turma, solucionar problemas disciplinares, refletir sobre o desempenho dos alunos e medidas a tomar, atualizar os restantes professores sobre comunicações recentes com os EE e resolver qualquer outro problema que possa ser resolvido em colaboração de toda a equipa. Nestas reuniões senti alguma dificuldade em intervir mais regularmente, exceto quando se tratou diretamente de algum aluno em que achei que podia contribuir mais e melhor para a discussão. É por vezes difícil encontrar o *timing* certo para intervir e se a minha palavra pode acrescentar algo de valor ao que está a ser discutido, tendo em conta que a maioria dos professores são bastante mais experientes do que eu e estão mais horas em contacto com os alunos. É

certo também que a minha personalidade não é facilitadora de uma maior intervenção da minha parte.

No entanto, sempre senti que as minhas opiniões e conhecimento dos alunos eram respeitados e valorizados por todos os professores do P8 e que estes me questionavam e pediam ajuda em tomadas de decisão que envolviam os alunos, o que considerei muito positivo. Fruto da boa relação que tinha com eles e de um maior conhecimento profundo do meu grupo L em comparação com outros professores, oriundo também de algumas atividades de estágio como o Estudo de Turma e de alguma convivência fora do tempo de aula, procurei acrescentar às reuniões algumas informações que me eram passadas pelos alunos ou sobre os mesmos, que me permitia ter maior intervenção quando as conversas sobre os alunos surgiam nas reuniões.

Dentro do acompanhamento da direção de turma, apreciei bastante os momentos em que estive com os alunos num formato mais informal, seja nos últimos dias de aulas ou em visitas de estudo. Estes momentos, juntamente com o restante acompanhamento, fortaleceu a minha ligação com os alunos e sinto que, felizmente, no final do ano letivo, consegui alcançar uma excelente relação com a maioria dos alunos.

Uma das tarefas que também desenvolvi foi a realização de um estudo de turma, em colaboração com o meu colega codocente. Este estudo permitiu explorar vários aspetos, tanto intrapessoais como interpessoais, que permitem aos professores adquirir um conhecimento aprofundado sobre os seus alunos. Para isso, aplicámos um questionário com algumas perguntas individuais e um teste sociométrico. Pedimos aos alunos para que respondessem com a maior sinceridade para que as informações retiradas deste estudo fossem fiáveis. Posteriormente, procurámos refletir sobre todos os dados, interligá-los e relacioná-los com o que era o nosso conhecimento dos alunos, de forma que pudéssemos encontrar eventuais ferramentas que pudessem ajudar os professores do P8 a terem um conhecimento mais completo dos seus alunos e a conseguirem tomar melhores decisões relacionadas com cada aluno individualmente e às necessidades do grupo como um todo. Após realizada a análise, apresentámos o estudo de turma aos professores do P8 e partilhámos com os mesmos todos os dados aos quais acedemos para a análise. A apresentação correu muito bem, com bastante interação entre todos os professores, tendo sido também uma forma de demonstrarmos o nosso trabalho para toda a equipa.

Este estudo foi muito valioso, pois permitiu-nos conhecer melhor os alunos e as relações entre eles, apesar de reconhecermos que nesta fase das suas vidas, as suas relações podem mudar rapidamente. Algumas dessas informações já eram conhecidas,

mas outras só se tornaram evidentes com esta análise, o que se tornou útil para a nossa tomada de decisão também na disciplina de Educação Física, visto que nos facilitou as decisões no que toca aos grupos de trabalho em aula, promovendo um maior clima positivo de trabalho. Além disso, possibilitou-nos compreender variados aspetos relativos ao bem-estar dos alunos e algumas questões pessoais que levantaram preocupação por parte dos professores e possibilitou uma intervenção mais próxima a esse nível.

4.2 Professor-Investigador

Inerente à área 2 do EP, o estagiário deve definir um projeto de investigação-ação, tendo por base um problema que tenha sido identificado no seu contexto de EP, e argumentar a sua importância para o contexto em questão.

Após o NE conversar com o POE e com o professor diretor do 3º ciclo, procurámos encontrar uma problemática inovadora, que fizesse sentido explorar tendo em conta o contexto específico do CPA. Identificámos que seria interessante e proveitoso ter conhecimento sobre a caracterização, tanto qualitativa como quantitativa, do tempo de ecrã dos alunos, principalmente nos tempos de Roteiro, mas também em TTA dos alunos do 8º ano. Desta forma, traríamos ao colégio informação à qual não tinha acesso, e que incidia nalgumas das preocupações por parte dos EE acerca dos seus educandos, visto que no colégio os alunos são incentivados ao uso da tecnologia em sala de aula, para auxílio na pesquisa de informação e trabalho em cooperação, estando à frente do ecrã durante vários momentos diários.

Os EE parecem ser quem demonstra maior ceticismo em comparação com professores e alunos. No entanto, desde que o uso dos tablets tenha efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, os malefícios seriam mais facilmente ignorados pelos EE (Zhu et al., 2018). Apesar das preocupações, é importante mencionar que a tecnologia para uso na aprendizagem tem diversos benefícios. Para além de proporcionar aos professores e alunos uma maior abrangência de atividades a implementar em aula (Burden et al., 2012; Heinrich, 2012), também promove uma participação ativa dos alunos nas aprendizagens (Gokcearslan, 2017; Pegrum et al., 2013) e na própria autorregulação das mesmas (Gasparini, 2011; Heinrich, 2012), sendo um importante facilitador do trabalho colaborativo (Chen, 2013), o que se enquadra no Modelo Educativo do colégio.

Após a definição do tema, progressivamente fomos evoluindo com a preparação dos métodos de trabalho. Primeiramente construímos um instrumento de registo baseado na metodologia do *SOFIT (System for Observing Fitness Instruction Time)*, aprovado pelos professores orientadores e professor-diretor do 3º ciclo. De acordo com este sistema, em cada aula seleccionávamos aleatoriamente quatro alunos do grupo para observar em intervalos de cinco minutos, voltando ao aluno inicial aos 20 minutos de observação, i.e., após observados todos os quatro alunos. Para seleccionar os alunos, atribuímos um número a cada aluno nos três grupos e sorteámos quatro números nos momentos antecedentes à observação, correspondendo a quatro alunos diferentes de um só grupo-turma. Sorteámos ainda mais três alunos que ficaram de reserva caso um dos primeiros quatro alunos não estivesse presente em aula.

O sistema de observação foi aplicado a 50 minutos e realizado em intervalos de 15 segundos, em que os primeiros 10 segundos são para observação e os últimos cinco segundos são para registo. O comportamento registado é aquele em que os alunos estiveram mais tempo nesses 10 segundos de observação. Sempre que se troca de aluno, existem 30 segundos para a transição em que não se realiza qualquer registo.

Os comportamentos dos alunos foram divididos em três categorias principais e respetivas subcategorias: Observacional (Recreativo ou Educacional), Interativo (Recreativo ou Educacional) e Fora de Ecrã, com as seguintes definições: (1) Observacional Recreativo, o aluno está a observar para um conteúdo não relacionado com as aprendizagens da aula no ecrã, sem interagir com o iPad; (2) Observacional Educacional, o aluno está a olhar para um conteúdo educativo no ecrã sem interagir com o iPad. Também serão enquadrados nesta categoria momentos em que o aluno está a registar informações ou desenhos numa folha de papel com base no que observa no ecrã do iPad; (3) Interativo Recreativo, o aluno está a observar para um conteúdo não relacionado com as aprendizagens da aula no ecrã e a interagir com o iPad; (4) Interativo Educacional, o aluno está a olhar para um conteúdo educativo no ecrã e a interagir com o iPad; (5) Fora de Ecrã, o aluno não tem o seu olhar dirigido para nenhum ecrã.

Após realizarmos o instrumento de observação, seguiram-se algumas semanas em que o testámos, refletimos, corrigimos erros e determinámos critérios concretos para a identificação de cada categoria, para finalmente realizarmos as observações e registos finais que usaríamos efetivamente para compor o nosso trabalho.

Para determinação dos resultados, foram calculadas estatísticas descritivas para toda a amostra e separadas por grupo-turma e tipo de aula (Roteiro ou TTA),

abrangendo todas as categorias do sistema de observação utilizado. Para avaliar as diferenças entre os grupos-turma e o tipo de aula, utilizámos o teste não paramétrico de *Mann Withney* para duas amostras independentes. A análise dos dados foi realizada utilizando o *IBM SPSS Statistics* versão 26.0.

Relativamente aos principais resultados observados, foi possível verificar que os alunos despendem mais de metade de cada aula de 50 minutos sem observar ou interagir com o ecrã, seja de forma educativa ou recreativa. Verificou-se ainda que o tempo de exposição ao ecrã nos momentos de Roteiro foi mais elevado em observação do que em interação, juntamente com maior tempo de uso do Tablet de modo educativo do que recreativo, o que é positivo e pode moderar as preocupações dos EE sobre o tema.

No que toca à comparação entre tipologias de aulas, procurou-se identificar eventuais diferenças na caracterização do tempo de ecrã dos alunos entre os tempos de Roteiro e os tempos de TTA. Os resultados indicaram que, no TTA, os alunos passaram mais tempo em observação e interação recreativa comparado com os momentos de Roteiro, não existindo diferença estatisticamente significativa. Os resultados demonstraram também que o tempo passado em interação educacional com o ecrã em TTA foi mais elevado do que nos momentos de Roteiro e vice-versa, no que toca ao tempo observacional educacional. Nos tempos de TTA, também o tempo fora do ecrã foi mais elevado do que em Roteiros.

Estes resultados que apontam para mais momentos de exposição ao ecrã de forma recreativa, apesar de a diferença ser muito reduzida, e até de maior desuso do IPad, o que desencadeia alguma curiosidade e seria interessante uma análise futura acerca da influência que os IPad's possam ter sobre o foco dos alunos quando estes trabalham de forma mais autónoma, logo com menor supervisão dos professores, principalmente após os trabalhos que apontam sobre a maior intencionalidade recreativa por parte dos alunos no uso de tablets (Gokcearslan, 2017; Gong & Wallace, 2012).

O tempo de ecrã diário médio dos alunos em tempo de roteiro foi de uma hora e 18 minutos o que, considerando as recomendações de, no máximo, duas horas de tempo de exposição aos ecrãs para crianças dos cinco aos 18 anos (Rafael et al., 2020), este representa 65,1% do tempo de ecrã máximo diário recomendado, não considerando os restantes tempos disciplinares que não foram analisados. Seria interessante, em estudo futuros, realizar-se a caracterização dos tempos de ecrã nos

restantes tempos disciplinares, a fim de se obter uma caracterização total do tempo de ecrã dos alunos dentro do colégio.

Apesar de os valores de exposição ao ecrã serem elevados, vimos que este tempo é na sua maioria educacional, o que pode tranquilizar os EE e os próprios professores acerca da qualidade do uso dos IPAD's em aula, visto que uma das principais problemáticas apontadas pelos pais é o potencial fator de distração que os Ipad's podem ser para os alunos (Soykan, 2015).

Procurámos com os dados retirados e com a análise dos mesmos, definir eventuais estratégias futuras que poderiam ser implementadas no CPA. Seria interessante considerar formas de reduzir o tempo de ecrã dos alunos do colégio fora da sala de aula, incluindo tempos de intervalo e fora da escola. Na sequência da proibição do uso dos telemóveis nos corredores das salas de aula, poderia ser benéfico a proibição do uso de telemóveis nos intervalos, obrigando a uma pausa de exposição ao ecrã após a saída da sala. A consciencialização dos próprios alunos e dos EE para este tema pode tornar-se benéfico para a redução da quantidade de tempo de ecrã dos alunos fora da escola, para além da maior preocupação com a qualidade do próprio tempo de ecrã.

Culminámos o nosso processo nesta área com a apresentação do nosso trabalho ao núcleo de P8 e restantes professores convidados. Na minha opinião, esta apresentação correu bastante bem, pois conseguimos passar a mensagem que pretendíamos de forma esclarecedora, com um discurso fluído e despertar a atenção dos professores sobre a reflexão acerca do tempo de ecrã, que será fundamental para que futuramente se avancem com novas estratégias a implementar no Colégio e com a elaboração de novos estudos mais aprofundados e específicos.

4.3 Torneio de Badminton

A área de formação relativa à participação na escola propõe como uma das atividades de estágio, a implementação de uma atividade de participação na escola, implicando que os professores estagiários conheçam as necessidades intervencionais da escola, propondo uma atividade que contribua de forma positiva para enriquecimento da comunidade escolar.

Após vários meses a refletir sobre qual ou quais atividades poderíamos implementar, com dificuldade em chegar a uma conclusão, definimos que iríamos realizar um dia dedicado à atividade física, cujo público-alvo seriam os professores do

CPA. No entanto, devido a alguns constrangimentos, foi-nos impossibilitada a realização da atividade por não termos nenhum dia possível para a realizar.

No decorrer de uma reunião de NE com o POE, a ideia do torneio de badminton surgiu como uma solução rápida, prática e com menor dispêndio de recursos temporais, tendo em conta que a atividade teria de ser rapidamente planeada e implementada. Ficou então decidido que o nosso projeto teria em vista o planeamento, organização e dinamização de um torneio de badminton para os alunos do 8º e 9º ano do CPA. O torneio contou com a participação de 32 alunos como jogadores e oito alunos como árbitros.

A oportunidade de desenvolver um torneio de Badminton trouxe-nos uma melhor compreensão do que é o papel do professor na dinamização da escola, seja na conceção e planeamento, que por si só envolve o ultrapassar de vários obstáculos, mas também na própria implementação do mesmo.

Partindo do contexto do CPA e de termos iniciado a lecionação de matéria de nível Introdução de Badminton, acreditámos que seria proveitoso aumentar a motivação dos alunos para a prática desta matéria e envolvê-los em mais uma atividade de promoção da atividade física no colégio. Os torneios interturmas devem ser promovidos pelas escolas, com vista a desenvolver a formação desportiva na vertente de competição (Direção-Geral da Educação, 2021).

Na preparação deste torneio definimos alguns objetivos gerais, sendo estes: Permitir que os alunos possam participar em atividades de carácter competitivo promovendo assim o fair-play e o respeito pelos colegas (adversários e árbitros), professores e restantes intervenientes; Fomentar e estimular nos alunos o interesse e o gosto em realizar a modalidade de Badminton e promover a continuidade e consolidação dos saberes, competências e aprendizagens desenvolvidas ao longo dos dois semestres de Educação Física.

Os objetivos específicos na implementação do torneio foram os seguintes: Incentivar à prática da matéria de badminton nas aulas de Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento curricular da disciplina; Proporcionar aos alunos a experiência de conhecerem as regras oficiais de um jogo formal de badminton, dentro das condicionantes do contexto; Proporcionar a experiência de um mínimo de dois jogos por aluno, masculino e feminino, habilitando qualquer aluno a possibilidade de chegar à final, mesmo após uma primeira derrota; Identificar padrões de jogo, fomentando o entendimento do jogo para além das situações de 1+1 trabalhadas nas aulas de

educação física, bem como a exploração de outros movimentos técnicos para além do “Clear”.

Com o planeamento e implementação desta atividade percebemos que para a preparação de um torneio desportivo na escola, é necessário gerir os demais recursos, sejam temporais, espaciais e materiais, e que para tal é importante pensar sobre como será, à partida, o decorrer do torneio, do início ao fim, para identificar eventuais problemas e recursos em falta que poderemos ter ainda de resolver. A fase de preparação do torneio é claramente a mais difícil, devido à necessidade de refletir sobre todos os possíveis cenários a acontecer, tal como a própria gestão de recursos que são fundamentais para a atividade.

Para a preparação do torneio começámos por criar o regulamento do torneio e o quadro competitivo feminino e masculino, partilhando-o posteriormente com os envolvidos no torneio através da plataforma do CPA. Para que o torneio corresse como planeado, foi fundamental gerir adequadamente os recursos espaciais. Definimos que o único local no qual poderia haver circulação de alunos era dentro do pavilhão e no corredor perpendicular à bancada, estando esta última e todo o recinto interdito aos alunos que não participavam no torneio. Isto foi planeado com a intenção de um maior controlo da organização do torneio, condicionados ainda pela redução da vigilância do pavilhão durante aquelas horas, com a ocorrência simultânea de um outro torneio no recinto do colégio.

Relativamente aos recursos humanos, foi necessário recrutar alunos interessados em participar no torneio, seja como jogadores ou árbitros. A principal dificuldade encontrada neste processo foi recrutar alunos de 9º ano, tanto por estes não terem obrigação de se encontrarem no colégio àquela data e hora, mas também pela nossa comunicação com os mesmos ser bastante menor em comparação com a que temos com os alunos de 8º ano. Graças a esta menor comunicação da nossa parte, pedimos aos professores de Educação Física do 9º ano que comunicassem com os alunos e definissem os participantes. Algo que deveríamos ter feito era dirigir-nos a uma aula de Educação Física de cada grupo de 9º ano ou às salas de aula para divulgar o torneio, não ficando dependentes da divulgação por parte de outros professores.

Ao promover o torneio para os alunos do 8º e 9º anos, sabíamos que não seria possível integrar todos os alunos, logo definimos um modo inicial de apuramento para o torneio, usando as aulas de Educação Física como meio facilitador do mesmo, que incidiria num torneio interno a cada grupo, elegendo os melhores jogadores para disputarem o torneio. Apenas um dos grupos de 8º ano acabou por definir os

participantes desta forma. Os restantes participantes foram escolhidos com métodos diferentes, a cargo de cada grupo de professores responsáveis.

Surpreendentemente, o recrutamento de participantes de 9º ano do sexo feminino foi escasso e para o resolver precisámos de aumentar a percentagem de alunas de 8º ano no torneio e questionar algumas diretamente se poderiam participar. Felizmente, algumas voluntariaram-se para nos ajudar, o que resolveu o problema e possibilitou a realização do quadro competitivo feminino.

Relativamente à equipa de arbitragem, definimos primeiramente os alunos com as características mais indicadas a desempenhar este papel e questionámos também quais os alunos que estariam interessados em ajudar na arbitragem. Concluído este processo, disponibilizámos o regulamento do torneio aos mesmos e explicámos-lhes em aula quais as regras sobre as quais teriam de estar mais precavidos.

No final do processo de preparação, subestimámos o que seria a dificuldade de montar os campos de jogo e todo o espaço envolvente e numa outra oportunidade tê-lo-íamos realizado nos dias anteriores para evitar termos cometido alguns erros na marcação dos campos e no atraso da receção aos alunos. Um dos maiores problemas que deveria ter sido prevenido com uma implementação mais atempada foi termos ficado sem fita adesiva para representar as linhas dos campos, obrigando-nos a improvisar, o que tornou mais dúbia a compreensão das linhas dos campos pelos alunos.

Apesar de o torneio ter corrido sem problemas de maior e o feedback dos participantes ter sido na sua maioria positivo, cometemos alguns erros que poderiam ter sido evitados. O principal aspeto a destacar e que devemos levar como aprendizagem é a devida prevenção do que poderão ser problemas a superar no dia da atividade. Neste caso, com a montagem dos campos, percebemos que seria imperativo montar os campos nos dias anteriores à realização do torneio, não deixando esse momento fulcral apenas para horas antes da realização do torneio.

4.4 Experienciar o Desporto Escolar

Segundo o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, que aprova o quadro geral da Educação Física e do Desporto Escolar (DE), caracteriza este último como "o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola

e coordenadas no âmbito do sistema educativo". É na Escola que é possível existir uma oferta de formação desportiva generalizada a toda a população, garantindo o benefício desta formação a todas as crianças e jovens (Ferro, 2014), visto que é nas escolas que os recursos estão mais acessíveis aos alunos.

No caso do CPA não existem atividades de DE, mas sim ACC's. Estas atividades são pagas, o que difere do DE, visto que este não tem qualquer custo, possibilitando que estas atividades sejam acessíveis a todos os alunos da comunidade escolar (Peralta et al., 2015). No entanto, caso os alunos demonstrassem dificuldades em alguma matéria da disciplina de Educação Física, os EE poderiam ser aconselhados a inscrever o educando nessa ACC, caso existisse, demonstrando que o DE complementa o currículo de Educação Física (Ferro, 2014). Com um vasto leque de opções de ACC's a frequentar no CPA, estas propõem o desenvolvimento das habilidades físico-motoras (resistência, força, flexibilidade, velocidade e equilíbrio) e das competências cognitivas, emocionais, sociais e artísticas.

Inerente à área 3 do EP, o estagiário deve estar envolvido na conceção e dinamização de atividades de DE ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático. Na escolha da ACC na qual me estabeleci durante o ano letivo, em conversa com o POE fui aconselhado a integrar uma em que os treinadores fossem professores de Educação Física e que fosse benéfico para a minha formação tendo em conta as matérias do currículo de Educação Física. Com isto e com a disponibilidade horária que tinha, decidi integrar a modalidade de Voleibol do escalão de infantis a coadjuvar três outros treinadores todas as segundas-feiras das 16h45 às 18h15 e sextas-feiras das 17h30 às 19h. Envolver-me na ACC de voleibol seria uma boa oportunidade para adquirir conhecimento didático sobre a modalidade, o que me permitiria realizar *transfer* das minhas aprendizagens para as aulas de Educação Física.

Na ACC Voleibol estavam inscritos 220 atletas distribuídos por oito escalões: Minis – Lagartas (4º e 5º ano); Minis – Lagartas (6º e 7º ano); Infantis (2010); Iniciadas (2009); Cadetes (2008); Juvenis (2007); Sub-21 (2006 – 2003); Masculinos (2008 – 2003). O escalão de infantis femininos contou com cerca de 26 atletas inscritas, com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos. Os treinos decorreram todas as segundas-feiras, das 16h45 às 18h15, quartas-feiras das 18h às 19h30 e sextas-feiras das 17h30 às 19h. Desde o início da coadjuvação no núcleo de voleibol, o meu papel nos treinos foi, essencialmente, transmitir feedback às atletas com mais dificuldade e menor nível competitivo, principalmente em aspetos técnicos mais básicos, como o toque de dedos, manchete e serviço, de forma que conseguissem acompanhar o melhor possível o

progresso das atletas mais capazes. À medida que estas atletas foram evoluindo, também o meu foco na ajuda passou progressivamente para aspetos mais táticos e consolidação de aspetos técnicos que continuavam a precisar de melhoria.

Uma das minhas principais dificuldades foi transmitir feedback às atletas de nível competitivo mais alto, seja em aspetos táticos ou técnicos de maior complexidade. Como a maioria das atletas já se encontrava neste nível, acabei por assumir o papel de maior foco nas atletas com mais dificuldades, visto que nesta equipa havia outros três treinadores que se focavam quase exclusivamente nas atletas de melhor nível. Com estas atletas intervimos mais quando ajudei na implementação de exercícios, por exemplo, ao lançar bolas para situações jogadas.

Para além disto, procurei ter sempre na minha posse uma ou duas bolas para fornecer às atletas durante os exercícios, tal como ajudei os treinadores na preparação das tarefas e, se necessário, realizei os mesmos com algumas atletas que necessitassem de par, apesar de esta última ser uma atividade que sinto que trazia pouco contributo para a minha aprendizagem.

Em relação ao planeamento dos treinos, este foi sempre feito pelo treinador principal, atendendo às necessidades das atletas e do que observa dos jogos ao fim de semana, de acordo também com a equipa adversária para o próximo jogo. O planeamento era realizado sempre antes do treino, consoante o número de atletas que compareciam no mesmo, que era inconsistente.

Já sobre o acompanhamento da equipa em competição, foi sempre bastante difícil estar presente nos jogos porque interfere com compromissos fora do EP. Durante o EP consegui estar presente em apenas um momento competitivo, somente durante o aquecimento e um *set*, visto que o jogo começou bastante tempo depois do estipulado.

Inicialmente, acreditei que seria interessante analisar o que seria um contexto de treino de uma modalidade coletiva e com grandes diferenças da qual tenho experiência no contexto de treino desportivo como atleta e treinador. Apesar de ter aprendido mais sobre a modalidade de Voleibol, não concordei com diferentes aspetos relacionados com o planeamento e condução dos treinos. Primeiramente, a diferenciação do ensino era algo bastante negligenciado. Apesar de se tratar de uma equipa de competição, várias atletas que não competem poderiam ter sido acompanhadas com maior atenção, considerando o número de treinadores regularmente presentes no treino. Para além disso, considero que o clima de treino foi relativamente baixo ao longo do ano, com muitas atletas a não se dedicarem e a não respeitarem momentos de instrução dos

treinadores, que não era devidamente assinalado e na qual eu me sentia constrangido em corrigir, por me sobrepôr aos outros treinadores.

Desde o início, e apesar de ter melhorado ao longo do ano letivo apercebi-me, para minha surpresa, que o clima de grupo não era agradável entre as atletas. Ao invés de a ACC fomentar um clima desportivo saudável e de maior aceitação, presenciei exatamente o contrário, com muitas atletas com dificuldades socialmente no seu dia-a-dia na escola, a continuarem a ser excluídas, ampliado ainda pelo clima de competição entre as atletas, não existindo quaisquer consequências negativas para as praticantes destes atos.

Nesta sub-área sinto que a minha evolução foi relativamente reduzida ao longo do ano, apesar de ter adquirido algum conhecimento da modalidade, com a ajuda do treinador principal, e de ter conseguido ajudar algumas atletas que se dirigiram progressivamente mais a mim para receberem feedback. O meu envolvimento na equipa foi irregular ao longo do ano, porque dependia imenso do tipo de treino e da minha motivação, que se encontrou quase sempre bastante reduzida, visto que senti que a minha presença neste escalão era dispensável. Infelizmente, não consegui integrar-me bem no núcleo de treinadores deste escalão e em alguns momentos senti-me frustrado com o clima geral de treino e grupo.

5. Conclusão

O percurso que desenvolvi ao longo do estágio pedagógico constituiu uma experiência intensa e enriquecedora para a minha formação, tanto pessoal como profissional. Este período permitiu-me adquirir imensas aprendizagens, crescer pessoal e profissionalmente e compreender os desafios inerentes à prática da docência em contexto real de ensino.

Neste EP pude envolver-me em experiências completamente novas e exigentes, repletas de desafios e que me fizeram superar dificuldades dia após dia, tornando o meu percurso em algo de que me posso orgulhar. Mais ainda, foi possível realizar esta experiência junto de um NE de amigos, que tornaram esta experiência ainda mais agradável e recompensadora, num clima de trabalho repleto de lealdade e cooperação.

As principais aprendizagens que retiro desta experiência são a importância da colaboração interdisciplinar e do trabalho de equipa entre professores para favorecimento das aprendizagens dos alunos. O trabalho diário de análise do aluno como um ser único, que merece um foco específico e uma aprendizagem individualizada, encontrando-se no centro do processo educativo é uma das grandes referências que retiro desta experiência, podendo ser também aplicado noutros contextos. É imperativo que se promova a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens, no estabelecer dos seus próprios objetivos e que a motivação dos mesmos aumente a partir destes princípios.

Por fim, termino o EP com a sensação de que consegui dar o meu máximo pelos meus alunos e que fui uma influência positiva para os mesmos, que era o meu principal objetivo neste estágio. Termino esta etapa com enorme orgulho do que realizei e do meu crescimento e ambiciono continuar a aprender, a melhorar e a desafiar-me nos demais contextos educativos, sempre com a preocupação de fazer um bom trabalho ao serviço das gerações mais jovens.

6. Referências

- AIESEP. (2021). Tomada de posição sobre avaliação em educação física. *Boletim SPEF*, 42, 93–109.
- Araújo, F. (2015). A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Em Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119–149). Casa da Educação Física.
- Blanchard, J. (2003). Targets, assessment for learning, and whole-school improvement. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 257–272.
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Burden, K., Hopkins, P., Male, T., Martin, S., & Trala, C. (2012). *iPad Scotland Evaluation*. University of Hull. <https://doi.org/10.13140/2.1.3593.5363>
- Carolo, D., Villalobos, M., & Martins, J. (2023). Educação física de qualidade: Princípios, estratégias e práticas pedagógicas para desenvolvimento da literacia física. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7284>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135–151.
- Cassery, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special education needs (SEN) in multi-grade classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555–571.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). (Org.). *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física.
- Chang, S. H. (2018). Co-teaching in student teaching of an elementary education program. *Teacher Educators' Journal*, 11, 105–113.
- Chen, X. (2013). Tablets for informal language learning: Student usage and attitudes. *Language Learning & Technology*, 17(1), 20-36.

Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2013). *Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas*. *Exedra: Revista Científica*, (7), 71–84.

Comédias, J. (2005). Provas de avaliação aferida em Educação Física. *Boletim SPEF*, 31, 177–196.

Dantas, P. M., Dantas, M. E. S., Monteiro, M. M., Souza, T. O., & Vale, R. G. S. (2010). Influência do período de férias na aptidão física de escolares. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 18(4), 181-186. https://repositorio.unip.br/wp-content/uploads/2020/12/V28_n2_2010_p181-186.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*. Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Ferreira, V. (2014). Formação Pedagógica de Profissionais de Desporto em situações de Ensino Simulado. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 12–18.

Ferro, N. (2014). Desporto Escolar na Europa. O Desporto Escolar em Portugal. *Revista Diversidades*, 45, 10-20.

Gardiner, W., & Robinson, K. S. (2011). Peer field placements with preservice teachers: Negotiating the challenges of professional collaboration. *Professional Educator*, 35(2).

Gasparini, A. (2011). *Touch, Learn, Play – What Children do with an iPad in the classroom*. [Tese de mestrado, Universidade de Oslo].

Gokcearslan, S. (2017). Perspectives of Students on Acceptance of Tablets and Self directed Learning with Technology. *Contemporary Educational Technology*, 8(1), 40-55. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6186>

Gonçalves, F. (2012). Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses. *Journal of Physical Education and Sport Management*, 3(1), 1–5.

Gong, Z., & Wallace, J. D. (2012). A comparative analysis of iPad and other M-learning technologies: exploring students' view of adoption, potentials, and challenges. *Journal of Literacy and Technology*, 13(1), 2-29.

Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196 -204.

Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103188. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103188>

Heidorn, B., & Jenkins, D. B. (2015). Supervision in physical education teacher education programs: Making the case for paired placements. *Strategies*, 28(2), 44–48. <https://doi.org/10.1080/08924562.2015.1002349>

Heinrich, P. (2012). *The iPad as a tool for education: A study of the introduction of iPads at Longfield Academy, Kent*. Naace & Nine Consulting.

Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. Em *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109–118). Casa da Educação Física.

Jenkinson, K. A., & Benson, A. C. (2017). The assessment and mentoring program (amp): Final year pre-service physical education peer mentors perceptions of effective mentoring. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(2), 35–44. <https://doi.org/10.14434/josotl.v17i2.20769>

Jortveit, M., & Kovac, B. (2021). Co-teaching that works: Special and general educator's perspectives on collaboration. *Teaching Education*.

Kim, J. (2019). Implementing a co-teaching model in music student teaching: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 38(1), 18-24.

Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Klicpera, B.G., & Rossmann, P., (2018) Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams – what are the influencing factors?, *Educational Studies*, 44:1, 99-114, <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>

Kursch, M., & Veteška, J. (2020). Co-teaching: Advantages and disadvantages. Em Z. Szarota & Z. Wojciechowska (Eds.), *Learning Never Ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives* (pp. 93–107).

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>

Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29

Malha, A. (2023). *Análise do papel do diretor de turma na escola* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/48131>

Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os estilos de ensino em educação física: Entre a teoria e a prática*. Edições FMH.

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referências para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Casa da Educação Física.

Matos, M. (2010). Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.

McTigue, E. M.; Gourvennec, A. F.; Solheim, O. J.; Jensen, M. T. (2023). Co-Teaching Implementation: How Do School Leaders Support Teachers? *Educ. Sci.* 2023, 13, 1197, <https://doi.org/10.3390/educsci13121197>

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.

Milinga, J. R., Amani, J., & Lyakurwa, S. E. (2023). Teachers' perceptions of differentiated instruction for academically high-achieving secondary school students in Tanzania. *Journal of Advanced Academics*, 34(1), 68–102. <https://doi.org/10.1177/1932202X221129970>

Montgomery, M. S., & Akerson, A. (2019). Facilitating collaboration through a co-teaching field experience. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21(1). <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1284>

Mullican, J.L. (2021) Co-Teaching Training and Paired Placements in Physical Education Teacher Education Field Experience (A Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro).

NASPE. (2009). Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education (3rd ed.). Reston, VA: *National Association of Sport and Physical Education*.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim da SPEF*, 12, 75–97.

Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.

Pegrum, M., Howitt, C., & Striepe, M. (2013). Learning to take the tablet: How pre-service teachers use iPads to facilitate their learning. *Australasian Journal of Educational*, 29(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.187>

Peralta, M., Carrilho, D., Maurício, Í., Lopes, M., & Costa, S. (2015). Correlatos da participação no desporto escolar nos ensinos regular e militar. O papel do sexo, idade, estatuto socioeconómico e das atitudes. 10.

Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares* (pp. 103–126). ASA.

Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas. Barcelona: INDE Publicaciones.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: UAB.

Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física (Instituto Politécnico de Bragança).

Rafael, A., Gouveia, M., Fernandes, F., Costa, A., Melo, S., Borges, S., Jorge, J. & Mendes G. (2020). Exposição a “Tempo de Ecrã” e Psicopatologia na Infância. *Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental*, 6(2), 54-66.

Ramalho, H., Rocha, J., & Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 76-95. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29010>

Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594. <http://dx.doi.org/10.18222/eaee.v26i63.3671>

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers’ stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225–235.

Salio, M., & Morales-Lozano, J. (2017). Conselho de turma: Organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona*. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.06>

Saunders, L. (2010). The challenges of small-scale evaluation in a foreign country: Reflections on practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 199–213. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2012.04.014>

Shin, M., Lee, H., & McKenna, J.W. (2015): Special education and general education preservice teachers’ co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research, *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>

Sousa, S. M., & Machado, J. (2017). As percepções dos diretores de turma sobre as suas funções e poderes. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*, 183–191.

Soykan, E. (2015). Views of students’, teachers’ and parents’ on the tablet computer usage in education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10 (3), 228-244.

Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la*

Formación Universitaria, 1159-1170. Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, Universidade de Santiago de Compostela.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, 45(3).

Tomlinson, C. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade. *Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing A Differentiated Classroom*. ASCD.

Zach, S. (2020). Co-Teaching – An approach for enhancing teaching-learning collaboration in physical education teacher education (PETE). *Journal of Physical Education and Sport*, Vol.20 (3), Art 193, pp. 1402-1407. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03193>

Zhu, S., Yang, H., MacLeod, J., Shi, Y., & Wu, D. (2018). Parents' and Students' Attitudes Toward Tablet Integration in Schools. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), 223-241.

7. Legislação consultada

Decreto-Lei nº 95/1991, de 26 de fevereiro. Diário da República nº 47 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa