

Relatório final de estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D^a. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Júri:

Presidente: Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais:

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Francisco José Martins Lima

2023

Agradecimentos

O presente relatório não seria possível de realizar sem o apoio de algumas pessoas a quem expresso, neste capítulo, o meu agradecimento pessoal e que tanto contribuíram para me tornasse na pessoa e no profissional que sou hoje.

Aos professores orientadores João Casqueiro e Marcos Onofre, pelo seu apoio e acompanhamento constante durante todo o ano letivo e pela sua disponibilidade, dentro e fora do contexto escolar, em auxiliar-me em qualquer dúvida ou incerteza que tive durante este percurso. Fizeram-me sentir sempre seguro nas escolhas e decisões que tomei e, por isso, expresso a minha gratidão.

À diretora de turma que acompanhei durante o estágio, pelo apoio que me deu, pela total disponibilidade que demonstrou durante todo o ano letivo e por me fazer sentir sempre bem acolhido durante as nossas reuniões.

A todos os professores e auxiliares de ação educativa com quem tive o prazer de trabalhar durante o estágio, que me receberam a mim e aos meus colegas como novos membros da família, tratando-nos sempre com respeito e interajuda.

Aos meus colegas de estágio, Martim e Mariana, por terem a paciência para lidar comigo, apesar de não ser sempre fácil, e por toda a cooperação, interajuda e amizade que consolidámos durante esta experiência.

Por último, a toda a minha família por sempre me apoiarem em todas as minhas escolhas e por me ajudarem a ultrapassar qualquer desafio ou obstáculo durante este percurso.

A todos os mencionados, o meu sincero obrigado.

Resumo

O presente relatório reflete a experiência que vivenciei durante o Estágio Pedagógico como professor da disciplina de Educação Física na Escola Secundária Dona Filipa de Lencastre. Toda esta experiência foi um enorme passo que dei na minha formação académica, uma vez que tive a oportunidade de aprender o que realmente significa ser professor e todas as responsabilidades adjacentes a esta profissão que tem tanto de desafiador, como de gratificante.

Apresento assim uma caracterização das diferentes atividades que realizei durante o estágio, sobre a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem e com a criação de um projeto de investigação-ação que realizei com os meus colegas de estágio, com a orientação dos professores orientadores. Reflito também sobre todas as atividades que realizei de forma integrada com a comunidade escolar, seja enquanto professor coadjuvante do Desporto Escolar ou sobre a organização de um torneio de ténis de mesa. Por último, reflito sobre as aprendizagens que tive no âmbito das funções relacionadas com o papel que um diretor de turma tem, assim como com as responsabilidades que antecedem este papel e todo o significado que a palavra “professor” assume no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos como futuros profissionais e cidadãos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Formação Académica, Processo ensino-aprendizagem, Professor, Atividades, Projeto, Desporto Escolar, Diretor de Turma, Alunos.

Abstract

The present report reflects the experience that I lived throughout the Pedagogical Internship as a teacher of physical education at Escola Secundária Dona Filipa de Lencastre. All this experience was a huge leap that I took in my academic education, since I had the opportunity of learning what it means to be a teacher and all the adjacent responsibilities of this profession that is as challenging as it is gratifying.

As such, I present a characterization of the different activities that I performed during the internship related to the organization and management of all the teaching-learning process, as well as to the realization of an action-research project that I worked with my fellow coworkers with the supervision of our teachers. I also reflect about all the activities that I performed within the school community, like the role that I played as assistant coach to the School Sport or the organization of a table tennis tournament. Lastly, I also reflect about the learnings that I had within the purposes and all the responsibilities regarding a class head-teacher in particular, as well as the meaning that the word “teacher” claims during the student's follow-up and development as future professionals and citizens.

Keywords: Pedagogical Internship, Physical Education, Academic Education, Teaching-learning Process, Teacher, Activities, Project, School Sport, Class Head-Teacher, Students.

Lista de Abreviaturas

A – Avançado

AE – Associação de Estudantes

AEDFL – Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre

AI – Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Diretor(a) de Turma

E – Elementar

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESDFL – Escola Secundária Dona Filipa de Lencastre

FB – Feedback

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

I – Introdutório

NI – Não Introdutório

PA – Perfil Atlético

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PP – Plano Plurianual

PTI – Projeto do Professor a Tempo Inteiro

PTM – Projeto de Ténis de Mesa

UE – Unidades de Ensino

UL – Universidade de Lisboa

ZNS – Zona Não Saudável

ZS – Zona Saudável

Índice

Introdução.....	1
Contexto de estágio.....	4
• Recursos espaciais.....	4
• Recursos temporais.....	5
• O grupo de educação física.....	6
• O núcleo de estágio.....	6
• A turma.....	6
Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	7
• Planeamento.....	7
▪ Documentos orientadores.....	9
▪ Planeamento por blocos vs Planeamento por etapas.....	12
▪ 1.ª Etapa – Avaliação Inicial.....	13
▪ 2.ª Etapa – Recuperação e Aprendizagem.....	18
▪ 3.ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento.....	21
▪ 4.ª Etapa – Desenvolvimento, Consolidação e Revisão.....	24
• Avaliação.....	27
▪ Avaliação formativa.....	28
▪ Avaliação sumativa.....	30
▪ Autoavaliação.....	32
Condução.....	33
• Autoscópias e observações interpares.....	43
• Lecionação do 1.º Ciclo.....	44
• Semana do professor a tempo inteiro.....	45
Área 2 – Investigação educacional.....	47
• Identificação do problema.....	48
• Enquadramento teórico.....	49
• Propostas de intervenção e reflexão final.....	51
Área 3 – Participação na escola.....	53
• Desporto escolar.....	53
• Projeto de ténis de mesa.....	59
▪ Recursos humanos e materiais.....	60
▪ Recursos temporais.....	60

▪ Reflexão do projeto.....	60
Área 4 – Relação com a Comunidade	61
• Estudo de turma e Estudo Sociométrico.....	61
▪ Breve reflexão sobre os resultados.....	62
• Projeto de acompanhamento da direção de turma	63
▪ Enquadramento teórico	63
▪ Balanço das finalidade e objetivos do projeto	64
Reflexão final.....	68
Referências	71
• Bibliografia	71
• Legislação.....	74
• Documentos internos (AEDFL-FMH).....	75

Introdução

O relatório de estágio que apresento diz respeito ao Estágio Pedagógico (EP) que realizei na Escola Secundária D.^a Filipa de Lencastre (ESDFL), sendo que todo este processo faz parte integrante do 2.^o ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), faculdade que pertence à Universidade de Lisboa (UL) e na qual estudei e tirei a licenciatura e Ciências do Desporto. Desta forma, o documento que apresento tem como principal objetivo analisar e descrever todas as atividades que realizei em cada uma das quatro áreas do EP a que estive sujeito durante o ano letivo 2021/2022. Desta forma, e utilizando como ferramenta de auxílio os documentos realizados ao longo do EP, tentei, neste relatório, descrever de forma detalhada todos os acontecimentos e reflexões que tive durante esta experiência tão “assustadora” como enriquecedora. Assustadora no sentido em que, pela primeira vez num contexto prático e real, e não num contexto simulado tal como tinha acontecido em algumas aulas da faculdade, foram testadas as minhas competências de docente da disciplina de Educação Física (EF), aspeto que era totalmente estranho até então. Penso que foi umas das experiências mais importantes que tive na minha formação académica, uma vez que me apercebi que nem tudo o que aprendemos na teoria pode e deve de ser adaptado para a prática. Devemos ter capacidade de adaptação e tomada de decisão para orientar os processos, sejam eles de planeamento, de avaliação, de investigação..., de acordo com os diferentes contextos onde estamos inseridos e de acordo com as necessidades ou obstáculos a que somos sujeitos. Importa também referir que, apesar de não mencionar de forma destacada neste relatório, este ano de estágio foi ainda um pouco afetado pela pandemia de COVID-19. Apesar de não ter influenciado as aulas presenciais, afetou um pouco, principalmente no 1.^o período, a gestão e organização das aulas e os conteúdos que foram abordados. Apesar deste aspeto, conseguimos sempre manter as aulas presenciais, aspeto onde me considero bastante sortudo e agradecido. Desta forma, o relatório que apresento segue, a meu ver, uma sequência lógica, estando organizado, como referi anteriormente, pelas quatro áreas do EP, sendo, inicialmente, realizada uma breve contextualização do estágio, onde reflito um pouco de forma mais detalhada sobre a experiência e as primeiras impressões que senti. É também apresentado um breve resumo dos recursos espaciais, os recursos temporais, o grupo de educação física, o núcleo de estágio e da turma. A primeira área diz respeito à Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem, sendo que a mesma se encontra dividida em 3 subáreas:

planeamento, avaliação e condução. Nesta primeira área abordo um pouco os objetivos da mesma e aquilo onde senti maiores dificuldades. Na primeira subárea (planeamento), apresento os documentos orientadores utilizados e elaborados por mim, uma breve introdução e reflexão do planeamento por blocos e do planeamento por etapas e, por fim, apresento de forma detalhada cada uma das 4 etapas: Avaliação inicial (AI); Recuperação e Aprendizagem; Aprendizagem e Desenvolvimento e Desenvolvimento, Consolidação e Revisão. Nestas é feita uma apresentação rigorosa dos conteúdos programáticos lecionados, dos resultados obtidos em cada etapa e cada área de extensão da disciplina de EF, sempre auxiliado com breves reflexões sobre cada uma dessas etapas. Segue-se a subárea da avaliação, onde é, inicialmente, realizado uma breve reflexão sustentada pela literatura sobre todo o processo de avaliar. É também apresentado de forma detalhada a avaliação formativa, sumativa e a autoavaliação, sendo sempre apresentadas as ferramentas de avaliação utilizadas e as dificuldades sentidas em todo este processo. Na subárea da condução, esta não foi repartida, uma vez que consegui fazer, em jeito de texto corrido, uma ligação entre todos os fatores mencionados. Nesta análise e reflexão crítica que realizei, é abordado um breve enquadramento teórico da subárea da condução e são abordadas as diferentes dimensões (instrução, organização, clima relacional e disciplina) de forma detalhada, apresentando os objetivos que consegui alcançar em cada uma delas ao longo do ano e as maiores dificuldades sentidas. São também abordados conceitos como o empenhamento motor, o feedback pedagógico, a utilização dos estilos de ensino, sendo que explico a definição de cada um deles e as formas como foram utilizados durante das aulas. É também abordado a forma como realizei a diferenciação do ensino e, no final, é realizada uma breve síntese em modo de autorreflexão sobre cada um destes aspetos. De seguida, ainda dentro da primeira área, é apresentada uma breve introdução das autoscopias e observações interpares, onde apresento uma síntese da estrutura das mesmas e exponho o meu ponto de vista sobre estas ferramentas que foram tão utilizadas durante todo o ano letivo. Termino esta primeira área com um breve resumo da semana que lecionei duas turmas do 1.º ciclo e da semana do professor a tempo inteiro (PTI), onde descrevo o projeto que realizei e reflito sobre a importância que esta semana teve na minha formação académica e pessoal.

Seguindo a mesma sequência lógica, segue-se a segunda área, denominada como Inovação e Investigação Pedagógica, onde apresento o projeto de investigação-ação que realizei juntamente com os meus colegas de estágio. Neste capítulo, apresento uma breve síntese do projeto, onde se encontra descrita, em jeito de texto corrido, a metodologia do projeto e as diferentes fases do mesmo. Para além disso, apresento a identificação do

problema, o enquadramento teórico que realizámos para o projeto e, no final, as propostas de intervenção que concebemos. Termino este capítulo com uma breve reflexão do projeto desenvolvido.

Na terceira área, denominada como Participação na escola, esta foi dividida em dois temas: Desporto Escolar (DE) e o Projeto de Ténis de Mesa (PTM). No 1.º tema, apresento uma contextualização do desporto escolar onde me encontrava inserido, o projeto que realizei do desporto escolar, onde exponho os resultados dos questionários que realizei, os resultados da avaliação inicial que realizei aos atletas e, por fim, os objetivos que estipulei: objetivos gerais, objetivos específicos e objetivos operacionais. Dentro de cada objetivo, apresento uma breve reflexão sobre o mesmo, explicando se foi ou não atingido e a forma como o mesmo se processou. Finalizo este tema apresentando uma breve reflexão sobre o planeamento que realizei e sobre os objetivos que estipulei para o treinador, neste caso, para mim. Por fim, é apresentado o PTM, onde apresento uma breve contextualização do projeto, os recursos humanos, materiais, espaciais e temporais e uma breve reflexão sobre o mesmo.

Na quarta área, denominada como Relação com a Comunidade, descrevo toda a experiência que tive como professor coadjuvante da Diretora de Turma (DT), apresentando o a caracterização geral da turma, as finalidades e os objetivos estipulados para esta área. Por último, apresento as minhas conclusões, em jeito de reflexão final, sobre todo o EP, todas as aprendizagens e aquilo que levo para o meu futuro profissional e pessoal.

Contexto de estágio

O Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre (AEDFL) é constituído pelo Jardim de Infância António de Almeida, pela Escola Básica S. João de Deus e pela Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre. A ESDFL é a sede do agrupamento e é constituída pelo edifício 2.º CEB (ciclo do ensino básico) e o edifício 3.º CEB e secundário. O AEDFL localiza-se na Avenida Magalhães Lima, na freguesia de São João de Deus, no concelho de Lisboa. Apesar de se situar no centro de Lisboa, o agrupamento refugia-se de toda a afluência que caracteriza a cidade, situando-se numa zona residencial. O agrupamento é composto por 67 turmas, 1848 alunos, 140 professores e 50 auxiliares da ação educativa.

Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2088, art.º 3), as escolas são estabelecimentos com uma missão de promover um serviço público que permita aos cidadãos explorar as suas capacidades e aprofundar os seus conhecimentos, de forma integrada e ativa na sociedade, dando também um contributo para a vida económica, social e cultural do país. Dito isto, o agrupamento tem como missão prestar um serviço de ensino, rigor, inovação e criatividade, tendo como base práticas reflexivas e estruturando bases de conhecimento “(...) para uma compreensão global do mundo (...)”. Articular a escola com a família, promovendo valores e atitudes cívicas e educacionais também é um aspeto bastante abordado no agrupamento. Tendo como lema “Aprender a Escola, construir o futuro”, promove a participação de toda a comunidade educativa, a inclusão e o equilíbrio entre o conhecimento e a criatividade, aspetos que o agrupamento tenta promover, preparando os alunos não só para a vida dentro do contexto escolar, mas formando cidadãos exemplares. Todos os valores abordados no parágrafo anterior são incutidos e promovidos através de uma participação ativa de toda a comunidade educativa, da compreensão e sentido crítico e da gestão de todos os recursos necessários a um processo educativo completo e adaptável a todos os alunos. Todos estes aspetos encontram-se presentes no Projeto Educativo e são alvo de partilha por toda a comunidade escolar de forma a possibilitar um ensino pedagógico sustentado.

- **Recursos espaciais**

Os recursos espaciais dizem respeito aos espaços disponíveis para a lecionação da disciplina de EF, que influenciaram muitas vezes as matérias ou conteúdos abordados, visto que existiam matérias específicas que requeriam espaços específicos. Sendo assim, foi fundamental estudar os espaços que tinha a meu dispor e conhecer as possibilidades e

limitações de cada um, de forma a conseguir organizar a gestão das tarefas e dos conteúdos da forma mais prática e coerente possível. A ESDFL tem ao seu dispor 5 espaços para a realização de aulas de EF. Desses 5 espaços, 4 deles são espaços interiores e 1 espaço exterior. Os espaços interiores são o pavilhão Sena e o pavilhão Adelaide, localizados ambos no piso 0, e o Ginásio C e D ambos localizados no piso -3. Em relação aos espaços exteriores, a ESDFL dispõe do Terraço, localizado no piso 3.

Tanto o pavilhão Sena como o Adelaide, por serem idênticos, destinam-se à prática de jogos desportivos coletivos e desportos de raquetas. Cada um destes pavilhões tem ao seu dispor (no piso superior) duas galerias laterais com mesas de ténis de mesa e espaço suficiente para realizar corridas ou barreiras, por exemplo. O Ginásio D apresenta as mesmas condições e possibilidades de prática, mas o pavilhão apresenta dimensões inferiores. O Ginásio C destina-se à prática de ginástica, dança, desportos de combate, atletismo (saltos), badminton e escalada. O Terraço é um espaço multifacetado, visto que apresenta espaço suficiente para a lecionação dos jogos desportivos coletivos e algumas modalidades ligadas ao atletismo. O espaço é constituído por 6 cestos de basquetebol, com os campos destinados marcados, 2 balizas de futsal já montadas e 4 balizas de futebol móveis mais pequenas, para situações de jogo reduzido. Tem também redes de voleibol integradas no espaço. O espaço em dias de sol apresenta muitas vantagens e é um espaço propício à prática de atividade física. Relativamente ao sistema de rotação dos espaços, foi um ponto fundamental para a organização do processo ensino-aprendizagem. Foi muito importante o estudo deste sistema com antecedência, permitindo-me realizar o planeamento e as matérias a abordar de acordo com o espaço que tinha para cada aula. Este sistema de rotação de espaços é definido pelo responsável das instalações do Grupo de Educação Física (GEF).

- Recursos temporais

Foram atribuídas à turma do 8.º ano duas aulas de 90 minutos semanais, sendo a primeira aula à segunda-feira das 11 horas e 50 minutos até às 13 horas e 20 minutos e a outra à quinta-feira às 10 horas e 10 minutos até às 11 horas e 40 minutos. É importante referir que, devido à situação pandémica, todas as aulas de EF lecionadas tiveram uma redução de 15 minutos para a higienização dos materiais e do espaço.

- O grupo de educação física

Sendo a escola um local que deverá prestar um serviço público aos seus cidadãos, deverá também promover participação ativa das famílias e de toda a comunidade escolar. Como tal, segundo o Regulamento Interno, os Departamentos Curriculares são parte integrante de todo o processo educativo, sendo que estes departamentos são formados por professores de cada área integrada, que são agentes imprescindíveis para fazerem cumprir os princípios de igualdade, transparência e participação abordados no Decreto-Lei n.º 75/2008, art.º 3. O GEF era formado por 14 professores de EF e 3 professores estagiários.

- O núcleo de estágio

Penso que um dos pontos mais positivos que posso abordar neste relatório é efetivamente o trabalho de equipa e cooperação que desenvolvemos entre nós, professores estagiários, e entre os professores orientadores do estágio e outros docentes da disciplina. O facto de termos uma relação de amizade fora do contexto escolar foi uma grande ajuda no trabalho que desenvolvemos dentro da escola e dentro do EP. Esta relação promoveu uma troca de informações constante e uma partilha de ideias bastante benéfica para todo este processo. O facto de termos confiança uns nos outros e o facto de sabermos que podíamos sempre dar a nossa opinião sincera, demonstrou ser um aspeto fundamental no aperfeiçoamento deste processo. Para além da relação entre estagiários, foi também muito positiva a relação criada com os professores orientadores e entre os outros docentes da disciplina de EF. Todos os professores se mostraram disponíveis para nos ajudarem e partilharem um pouco da sua experiência connosco.

- A turma

A cada um dos professores estagiários foi atribuída, no início do ano letivo, uma turma que iria acompanhar durante o EP. A turma que me foi atribuída foi uma turma do 8.º ano do AEDFL, sendo esta constituída por 28 alunos. Todos os alunos já se conheciam anteriormente. Todos os alunos da turma residem em Lisboa e nenhum dos alunos era repetente. A turma era constituída por 16 alunos do sexo masculino (57%) e 12 do sexo feminino (43%). As idades dos alunos variavam entre os 12 e 14 anos, sendo que apenas 1 aluno (4%) tinha 12 anos e 4 alunos (14%) tinham 14 anos de idade. Importante também referir que apenas 1 aluno apresentava nacionalidade Chinesa, sendo que todos os

restantes alunos apresentavam nacionalidade Portuguesa. A turma apresentava vários alunos com aptidão para a disciplina de EF e com verdadeiro interesse para aprenderem e conseguirem evoluir. Penso que este aspeto foi muito importante para me motivar a criar aulas dinâmicas e desafiadores, tendo sempre como intuito o bem-estar dos alunos. Apesar destes aspetos positivos, a turma também apresentava alguns alunos um pouco mais inquietos e com pouca vontade de aprender. Estes casos requereram um foco especial da minha parte e várias tentativas de os incluir em todo o processo de ensino, aspeto onde considero que tive sucesso, na maioria dos casos.

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A área 1, tal como o nome indica, diz respeito à Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem, sendo que esta se divide em 3 subáreas, sendo elas o planeamento, a avaliação e a condução. Todas estas subáreas se completam e encontram-se dependentes umas das outras, sendo que um ensino é tão eficaz quando melhor for feito o planeamento das aulas, a condução das estratégias planeadas e das tarefas realizadas pelos alunos e pela consequente avaliação dos mesmos, de forma a verificar se os alunos se encontram perto dos objetivos estabelecidos ou se é necessário realizar ajustes e adaptar as estratégias às necessidades da turma. Penso que é importante mencionar que, apesar de todas desafiantes, a área 1 foi aquela onde me senti mais desafiado e onde estava o mais longe possível da minha zona de conforto. Muitos destes aspetos se devem ao facto da total inexperiência que tinha no contexto de ensino, no facto de nunca ter lecionado uma turma com 28 alunos e o facto de estar perante um dos aspetos mais caricatos da minha formação académica, uma vez que finalmente iria “pôr à prova” toda a teoria que tinha aprendido na faculdade num contexto prático e real. Apesar de desafiante, posso afirmar que, para além de todo o trabalho autónomo que realizei, senti-me também sempre acompanhado e auxiliado, tanto pelos meus colegas de estágio, como pelos professores orientadores. Penso que toda a partilha de ideias que existiu nesta e nas restantes áreas foi um dos muitos aspetos positivos que retirei deste estágio.

- Planeamento

Podemos definir planeamento como um conjunto de decisões tomadas na fase pré-interativa do processo de ensino (Andrade et al., 2020), como um processo de revisão que organiza todo o processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1995) e, segundo Januário

(1996), como o processo orientador pelo qual os professores aplicam os programas escolares, sendo sempre necessária a sua adaptação de acordo com os diferentes contextos de ensino. O planeamento é considerado como uma das principais dificuldades sentidas pelos professores estagiários de EF (Teixeira & Onofre, 2009), visto que, segundo os mesmos autores, os professores estagiários se encontram numa situação onde têm de planear algo onde estão pouco familiarizados e que, muitas vezes, pouca ou nenhuma experiência têm. Apesar deste aspeto, os mesmos autores defendem que estas dificuldades sentidas pelos professores estagiários vão diminuindo entre o 1.º e o último período do ano letivo. Dito isto, o planeamento assume bastante relevância na contribuição que faz entre a relação da teoria e da prática, promovendo a eficácia pedagógica (Bento, 1998).

Pessoalmente, considero que o planeamento foi um dos aspetos onde senti mais dificuldade no início do estágio, visto que nunca tinha experienciado lecionar uma turma e adaptar os conteúdos ao longo de um ano letivo, planeando os mesmos de acordo com diferentes fatores, tais como os espaços e materiais disponíveis e o contexto onde estava inserido. Uma das maiores dificuldades que senti ao início foi planear e elaborar documentos que fossem eficazes e concisos, ao invés de documentos bastante detalhados e que se pudessem tornar um pouco confusos e pouco práticos. Estas dificuldades que senti foram melhorando ao longo do tempo, visto que comecei a adaptar-me aos desafios que me eram impostos durante o dia-a-dia. Fui também aprimorando a relação com a própria disciplina e os conteúdos que deveria abordar. Estes aspetos foram também o resultado de uma melhor gestão das aulas e da disciplina, sendo que considero que os documentos de planeamento, principalmente o Plano Anual de Turma (PAT), que irei abordar de forma mais detalhada à frente, foram uma ferramenta fulcral naquilo que considero um dos aspetos mais importantes durante a lecionação de uma aula, aspeto esse que é a tomada de decisão. Sinto que, quanto melhor fosse o planeamento que antecedia as aulas, seja este a curto, médio ou longo prazo, melhor era a minha tomada de decisão e capacidade de adaptação, sendo que existia assim uma prevenção de comportamentos de desvio e uma melhor gestão do tempo da aula (Januário, 2017). O mesmo autor defende que os professores que possuem a melhor qualidade no que toca a decisões de planeamento, são os professores que formulam objetivos mais específicos e claros, que tomam o maior número de decisões e possuem um maior número de rotinas de planeamento e instrução. Este aspeto foi algo que senti pessoalmente no decorrer dos períodos letivos, uma vez que ao melhorar o meu planeamento, melhorei conseqüentemente a minha tomada de decisão e os recursos que poderia utilizar durante

as aulas e, fundamentalmente, recursos e soluções que poderia utilizar para resolver desafios imprevisíveis que necessitavam de uma tomada de decisão imediata. Esta capacidade de adaptação, conseqüente de um bom planeamento prévio, fez com que a incerteza e o stress que sentia no início do ano, fosse reduzindo gradualmente, melhorando assim todo o processo de ensino-aprendizagem. Dito isto, o planeamento poderá ser dividido em subáreas, sendo elas o planeamento a curto prazo, o planeamento a médio prazo e o planeamento a longo prazo.

O planeamento a curto prazo pode ser definido como a elaboração dos planos de aula ou dos planos semanais, onde devem constar os elementos de pré-requisito que os alunos devem atingir dentro das aprendizagens, denominados por objetivos operacionais de pré-requisito, as tarefas e exercícios propostos, não estando só exposto o conteúdo, mas também as condições de realização da tarefa. Para além disso, devem também constar as estratégias a ser utilizadas em cada tarefa (organização dos grupos...), os recursos (tempo útil e total) e os processos de controlo e regulação (Januário, 2017). Já o planeamento de médio prazo, segundo o mesmo autor, pode ter várias designações/formatos, sendo que a duração dos mesmos varia entre duas semanas a um período letivo. Estes planeamentos são denominados como planos de etapa e os planos de unidades de ensino, que, segundo Januário (2017), são um "(...) conjunto de aulas orientadas para alcançar determinados objetivos." Segundo o mesmo autor, estes planos devem conter os objetivos operacionais terminais, ou seja, as competências que os alunos devem adquirir no final da duração do conseqüente plano, a estruturação dos conteúdos, a organização dos alunos e a avaliação inicial. Por fim, o planeamento a longo prazo diz respeito ao PAT, sendo que o mesmo deve conter os objetivos específicos da disciplina de EF, objetivos esses que se encontram definidos nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), (Januário, 2017).

▪ **Documentos orientadores**

Abordando de forma mais detalhada os documentos orientadores utilizados durante o planeamento do EP, começo por fazer uma condução entre o documento mais abrangente até aos documentos mais específicos. Começo assim por mencionar o Plano Plurianual (PP), documento onde se encontram destacadas as competências que cada aluno deverá atingir dentro de cada ano de escolaridade específico, sendo que estas competências deverão ser sempre revistas, confirmação e ajustadas por cada professor, uma vez realizada a avaliação diagnóstica dos alunos. O PP do AEDFL da disciplina de EF

foi criado em 2018, tratando-se de um plano que considero objetivo, apesar de apresentar algumas diferenças em relação às orientações estabelecidas pelo PNEF. O plano encontra-se dividido pelos diferentes ciclos de escolaridade e pelas 3 áreas de extensão da disciplina de EF (atividades físicas, aptidão físicas e conhecimentos). O plano apresenta diferentes situações de aprendizagem e progressões dentro de cada nível dos conteúdos destas 3 áreas de extensão da disciplina. O PP do agrupamento apresenta também o exemplo do perfil do aluno que termina a disciplina de EF, sendo este um perfil exemplo de todas as competências que o agrupamento pretende que os alunos atinjam quando terminam o 12.º ano. Seguindo-se ao PP, encontra-se o PAT. Segundo Bento (1998), o PAT "(...) representa uma perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e com as pessoas envolvidas, com o objetivo de orientar o processo de ensino ao longo do ano através do estabelecimento de metas (...)". Tratando-se de um documento a longo prazo, mais amplo, permitiu-me idealizar o fio condutor do ano letivo na disciplina de EF e serviu de base para a realização de muitos outros documentos. Através deste documento foi possível identificar algumas fragilidades e potencialidades da turma de forma mais geral e de forma mais específica, sendo que as mesmas foram analisadas e, conseqüentemente, criadas estratégias de intervenção adaptadas a estas necessidades. Todos estes aspetos contribuíram para uma melhor adaptação das medidas e decisões por mim tomadas durante todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo que foi possível criar objetivos para a turma que fossem cativantes e, ao mesmo tempo, direcionados para o sucesso dos alunos. É importante frisar que o documento realizado e as decisões que foram elaboradas previamente não se trataram de processos lineares e, como tal, sofreram alterações ao longo de cada etapa e conforme as necessidades que a turma apresentou. Para a elaboração deste documento, tive como ponto de partida os dados recolhidos e analisados da AI, visto que esta informação dá a conhecer ao professor o nível dos alunos nas diferentes matérias abordadas, nas matérias que podemos considerar como prioritárias, fornecendo uma caracterização da turma mais geral, aspeto que considerei fundamental para qualquer documento que elaborei durante o EP. Também a realização dos questionários e do estudo de estudo foram muito importantes, visto que me ofereceram uma perspetiva diferente das relações entre a turma e permitiu-me conhecer um pouco melhor os alunos de forma mais individualizada. Dito isto, o PAT que realizei teve como base de análise o estudo de os documentos oficiais constituintes do AEDFL e do GEF, de forma a providenciar-me alguma informação relacionada com o contexto e organização da mesma. Mais especificamente, a nível macro, os documentos analisados foram os seguintes: Projeto Educativo do AEDFL, que apresenta o perfil do

agrupamento, tratando-se de uma referência para unidade de ação educativa, promovendo a autonomia. Aborda de forma clara e concisa a missão, visão e objetivos gerais da escola; o Regulamento Interno, que se trata de um documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, tendo sempre como base as leis da República Portuguesa. A nível meso, os documentos analisados foram o Regulamento de EF, onde estão apresentadas as regras de funcionamento e de organização da disciplina de EF, assim como do DE. Atualmente, este regulamento visa também normas relacionadas com o COVID-19 definidas pela Direção Geral de Saúde; o PP, que apresenta o currículo que deve ser trabalhado de acordo com as 3 áreas da disciplina de educação física; os Critérios de Avaliação, onde se encontram elaboradas as indicações que definem a avaliação dos alunos e o Protocolo de Avaliação Inicial, que indica a metodologia a utilizar nas diferentes áreas a avaliar. Seguindo-se ao PAT, surgem os planos de etapa, que são documentos que estabelecem um fio condutor entre os objetivos e decisões elaboradas no PAT, com toda a organização adjacente das aulas de EF propriamente ditas, tratando-se assim de um documento que considerarei muito importante, visto que toda a regulação do PAT foi realizada através destes planos de etapa. Segue-se os Planos de Unidade de Ensino (UE) e os Planos de Aulas. As UE são caracterizadas como períodos temporais com uma duração mais curta da etapa que têm como principal propósito servir de guia formativo para o professor estabelecer a evolução dos seus alunos, sendo assim capaz de adaptar as próximas UE e o planeamento anual. No final de cada UE, o professor deverá realizar um balanço mais geral das novas aprendizagens adquiridas e das maiores dificuldades ou necessidades dos alunos. Todas as etapas, com exceção da AI, foram constituídas por 3 UE, onde foram abordadas as matérias ou conteúdos mais específicos que seriam trabalhados nas semanas predestinadas. A elaboração destas UE seguiram alguns princípios base, abordados por Quina (2009): Princípio da repetição, que defende que a aprendizagem depende da repetição, o professor deverá estabelecer poucos objetivos, selecionar poucos exercícios, utilizar objetivos transversais que sejam transferíveis de aula para aula e elaborar as aulas da UE de forma semelhante; Princípio da abordagem centrada na matéria, que defende que todos os alunos têm tempo e oportunidade de aperfeiçoar e consolidar, através da repetição, aquilo que estão a aprender. Durante a primeira metade da UE, todos os objetivos devem promover o tratamento das necessidades dos alunos, enquanto que, durante a segunda metade da UE, os exercícios deverão incidir no aperfeiçoamento e na competição; Princípio da variabilidade dos exercícios realizados na aula, que defende que,

durante uma aula, os exercícios deverão ser diversificados de forma a promoverem diferentes capacidades e competências dos alunos. A variabilidade deve ser destacada em cada aula, oferecendo uma enorme diversidade de estímulos, enquanto que a repetição deve ser prolongada durante a UE; Princípio da especificidade, referente a exercícios com aquisição global da técnica, exercícios de aplicação e de competição. É através destes princípios que são estipulados os objetivos da UE, visto que são aplicadas situações práticas mais específicas de cada matéria, próximo da situação real ou da competição; Princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da UE, referente à gestão de recursos, promovendo o maior tempo de prática possível aos alunos, de forma a aumentar o tempo potencial de aprendizagem. As alterações durante a aula devem ser reduzidas, a reorganização dos alunos e das tarefas é fundamental, os alunos devem ser estimulados com variantes de facilidade e dificuldade e devem ser introduzidas, aos poucos, novas situações práticas.

Por último, seguem-se os planos de aula, sendo que planejar as aulas é dos processos mais importantes do ensino, visto que este planeamento prévio a cada aula permite ao professor organizar e estudar as suas decisões e objetivos específicos para cada matéria ou aula. Segundo Bento (1987), os resultados de aprendizagem dos alunos dependem de uma correta organização e estruturação da aula. Uma aula bem planeada é muitas vezes o fator que diferencia um bom de um mau ensino. Dito isto, considero essencial que um plano de aula englobe a tarefa ou situações específicas de jogo a serem realizadas na aula, os recursos materiais e espaciais, as estratégias de ensino (métodos e organização dos alunos) e as estratégias de controlo e regulação dos comportamentos do processo de ensino-aprendizagem e do feedback. Os protótipos utilizados para os planos de aula realizados durante o EP englobaram as seguintes componentes: sumário da aula; descrição da tarefa/exercício e possíveis variantes de facilidade ou dificuldade; objetivos de cada tarefa/exercício; tempo parcial e total de cada atividade; organização do espaço, dos alunos e dos materiais utilizados; comportamento do professor e do aluno e observações finais.

▪ **Planeamento por blocos vs Planeamento por etapas**

Dentro da disciplina de EF, existem dois modelos de planeamento que poderão ser utilizados, sendo estes o planeamento por blocos e o planeamento por etapas. Começando pelo planeamento por blocos, este apresenta-se como o modelo tradicional da disciplina de EF, sendo que o mesmo apresenta menor referências nos PNEF. Denomina-se de modelo por “blocos” devido ao facto de se apresentar como um conjunto de aulas onde é

abordada a mesma matéria ou conteúdos desportivos. Este modelo permite uma maior ajustabilidade às condições climatéricas e permite também uma maior autonomia por parte dos docentes. Os conteúdos a abordar são concentrados e determinados segundo a rotação de espaços, sendo que os objetivos de cada matéria são definidos em blocos. Não existe uma visão global que promova a diferenciação inicial dos alunos, o que conduz a que a AI dos alunos seja realizada de forma mais global e dentro de cada bloco de matéria. Após a finalização de cada bloco, a matéria não é novamente abordada, o que promove uma maior descontinuidade das aprendizagens durante a formação. Algo que considero um pouco “perigoso” e um dos aspetos que me fez não optar por este modelo de ensino, apesar de ser um modelo que oferece uma organização mais fácil aos professores, foi o facto de existir um risco elevado dos alunos se saturarem da atividade em questão, promovendo consequentemente um clima de desmotivação e “pouca entrega” durante as aulas. Sendo assim, optei por utilizar o modelo por etapas, onde existe uma distribuição temporal mais abrangente das diferentes matérias. As aulas lecionadas tendem a ser politemáticas, de forma a serem abordadas e consolidadas diferentes matérias na mesma aula, promovendo assim diferentes estímulos e um melhor desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos. Este modelo promove uma maior inclusão e diferenciação do ensino, utilizando protocolos de AI, avaliação formativa e sumativa. Para além destes aspetos, existe maior continuidade na formação dos alunos e a distribuição das matérias é realizada de acordo com as necessidades existentes ao longo do processo de ensino, e não da obrigatoriedade em lecionar os conteúdos durante um período de tempo pré-estabelecido. Por último, a avaliação dos alunos é realizada de forma mais coerente desde o 1.º período e existe uma maior variedade das atividades a lecionar durante o ano letivo, de forma a promover diferentes estímulos aos alunos. Dito isto, o modelo por etapas pode ser considerado um modelo mais desafiante, onde a organização prévia e fundamentada é muito importante, de forma a criar um planeamento que seja equilibrado e abrangente e que ofereça um influxo de matérias desafiantes e motivadoras aos alunos. As etapas que constituem este modelo são as seguintes: Avaliação Inicial; Recuperação e Aprendizagem; Aprendizagem e Desenvolvimento; Consolidação e Revisão.

▪ 1.ª Etapa – Avaliação Inicial

A etapa de AI define-se como o momento diagnóstico das limitações/dificuldades dos alunos tendo em conta o ano que se sucede. Segundo Carvalho (1994), uma avaliação com esta natureza exige que os alunos sejam confrontados com todas as matérias de EF segundo os PNEF e as adaptações do projeto educativo pelo grupo de EF. Para além disto,

deverá existir um período alargado (normalmente 6 semanas) que permita ao professor recolher os dados necessários sobre os alunos. Carvalho (1994) afirma também que “(...) o contexto das aulas onde ocorre essa avaliação seja típico da aula de Educação Física - onde o ensino e a aprendizagem são características fundamentais, num clima de permanente desafio (...)”. Segundo Quina (2009), a AI permite ao professor determinar os conteúdos onde os alunos apresentam maiores dificuldades, verificando se os objetivos dos programas estão adequados aos alunos em causa ou se é necessária a adaptação ou ajustamento dos mesmos de acordo com as necessidades da turma. Sendo assim, esta primeira etapa tem como principais objetivos: apresentação do programa de EF aos alunos, contextualizando-os com a disciplina; Introdução das regras e rotinas de organização que promovam um bom funcionamento das aulas; Proporcionar um bom clima de aula propício à aprendizagem; Rever aprendizagens anteriores; Diagnosticar (avaliação do nível inicial dos alunos) e prognosticar (possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento); Identificar matérias prioritárias (preferências dos alunos e pontos críticos a melhorar); Identificar alunos com necessidades especiais (alunos críticos); Recolher dados para a formação de grupos de nível e recolher dados para a elaboração do PAT. Importa mencionar que esta primeira avaliação, tratando-se de uma avaliação diagnóstica, não tem como objetivo ser um processo pormenorizado do nível dos alunos. Ao invés, pretende recolher de forma geral as primeiras impressões sobre os alunos e sobre a turma de forma a que o professor consiga esquematizar os conteúdos prioritários, a organização geral das aulas e os diferentes estilos de aula a elaborar.

O planeamento da 1.^a etapa teve como base a análise dos documentos oficiais constituintes do AEDFL e do GEF, documentos esses que foram abordados no subcapítulo dos documentos orientadores. Depois de realizada a análise destes documentos e realizada a contextualização dos recursos, a calendarização e o planeamento foram elaborados segundo o: Calendário do agrupamento; Objetivos do PP direcionados para as 3 áreas; Protocolo de avaliação inicial; Possibilidade de realizar matérias diferentes no contexto escolar; Rotação de espaços; Tempo de aula e a possibilidade de conjugar matérias ou áreas na mesma aula.

A AI da turma teve uma duração de 6 semanas e meia, tendo início no dia 23 de setembro e tendo terminado no dia 4 de novembro. Devido à situação pandémica, todas as aulas de EF lecionadas tiveram uma redução de 15 minutos para a higienização dos materiais e do espaço. Foram assim lecionadas 13 aulas nesta primeira etapa com uma duração média de 70 minutos cada uma (cerca de 910 minutos no total). Importa também

referir que, uma vez realizado o planeamento e a calendarização desta 1.^a etapa, a mesma não foi cumprida na sua totalidade, uma vez que se tratou também de uma etapa de aprendizagem e adaptação para mim a todo um novo processo e, como tal, existiram algumas dificuldades e adaptações que foram realizadas ao longo de todo o processo.

Dito isto, nesta 1.^a etapa, os alunos da turma, dentro da área das atividades físicas, foram avaliados nos jogos desportivos coletivos, mais especificamente no futebol, basquetebol, voleibol e andebol. Na ginástica de solo e de aparelhos foram avaliados na trave, plinto e boque e no minitrampolim e no atletismo na corrida de barreiras e nos desportos de raquetas, mais especificamente no badminton. Dentro do atletismo, tinha planeado avaliar não só as barreiras, mas também o salto em altura. Devido à rotação dos espaços e do pouco tempo disponível para realizar aulas no ginásio C, decidi focar a minha atenção na ginástica e não avaliar o salto em altura. Nos desportos de raquetas, apesar de não terem sido avaliados, os alunos tiveram oportunidade de praticar ténis de mesa e fazer situações de jogo individual e em pares. Em relação à Dança, decidi não avaliar, visto que os alunos nunca tinham realizado qualquer tipo de dança anteriormente. Logo, não faria sentido realizar uma AI de uma matéria que os alunos nunca tinham aprendido. Desta forma, aproveitei este tempo para me focar na ginástica e realizar duas aulas multifacetadas, no sentido que os alunos realizaram ginástica de solo e de aparelhos por circuito. A dança foi introduzida mais à frente, como um novo conteúdo didático.

Para a realização da AI dos alunos, foram esboçadas fichas de observação adaptadas a cada uma das 3 áreas avaliadas. Estas fichas de observação tiveram como principal objetivo a promoção de uma fácil observação e registo do nível inicial dos alunos, de acordo com o protocolo de avaliação inicial e dos PNEF. As fichas de observação direcionadas para as atividades físicas englobavam o nome e número dos alunos, os diferentes níveis de acordo com as situações de aprendizagem e objetivos específicos de cada um. Os níveis são os seguintes: introdutório (I), elementar (E) e avançado (A). Após o preenchimento destas fichas durante as aulas, os resultados foram passados para uma base de dados no Excel. Foi também elaborada uma grelha de registo em Excel com o diagnóstico e prognóstico de todos os alunos, de acordo com cada matéria avaliada. Foi contabilizado o total de níveis individual e de turma. Depois de recolhidos e interpretados os dados da AI e realizado o diagnóstico do nível dos alunos segundo esses mesmos dados, foi possível definir as matérias prioritárias. Quando falamos de matérias prioritárias, falamos das matérias onde os alunos se encontravam mais afastados dos objetivos apresentados no PP. Fazendo um breve resumo dos resultados obtidos, começando pelo

futebol, a turma apresentou 9 alunos no nível não introdutório (NI), existindo uma grande diferença visível entre o nível dos rapazes e das raparigas. A maioria das raparigas apresentava um nível bastante anárquico do jogo e da noção do campo e das regras. Foi bastante notório observar que as raparigas se juntavam em aglomerado à volta da bola e não direcionavam o passe ou o remate. Neste aspeto, considerei importante trabalhar a receção da bola, o enquadramento e alguns aspetos técnicos. A ocupação do espaço e a criação de linhas de passes era praticamente inexistente nestes alunos. Apesar disto, a turma apresentava 4 alunos no nível E e 3 em parte do nível A, algo que considerei bastante positivo, visto que me permitiu criar grupos de nível mais desafiantes que serviram de ajuda para os alunos com maiores dificuldades. A ginástica no geral apresentou níveis baixos por parte dos alunos. Na ginástica de solo, 5 alunos encontravam-se no nível NI e 12 alunos em parte do I. Penso que a ginástica apresenta sempre níveis mais baixos visto que é dos conteúdos menos abordados e menos usuais no dia-a-dia dos alunos. O fator medo também promove muito estes níveis mais baixos. Durante a observação, percebi que na ginástica de solo os rapazes apresentavam níveis mais baixos quando comparando com as raparigas, principalmente em exercícios que remetiam ao uso da flexibilidade. Na ginástica de aparelhos, 1 aluno encontra-se no nível NI, 10 em parte do I e apenas 1 aluno no nível E. Ao contrário da ginástica de solo, na de aparelhos os rapazes apresentavam um nível relativamente mais alto. No caso do badminton, com 1 aluno no NI, 12 alunos em parte do I e 12 no nível I, senti, durante a observação, muitas dificuldades pela turma no geral em concretizar as atividades propostas, desde os deslocamentos até ao enquadramento com o volante e com os colegas. Algumas raparigas demonstraram um bom nível inicial e conseguiam manter o volante no ar durante alguns exercícios critério. A execução do *lob* e do *drive* foram os objetivos menos conseguidos pelos alunos, com o *clear* a ser o mais utilizado pelos mesmos. É importante referir que, apesar de não ter realizado a AI do ténis de mesa, consegui observar a maioria dos alunos em situação de jogo nas mesas. No atletismo, apenas 3 alunos se encontravam no nível NI, demonstrando dificuldade em transpor as barreiras de forma fluida e sem travagens. No caso dos saltos, visto que os alunos me transmitiram a pouca experiência que tinham nos mesmos (muitos nunca o tinham feito), foi considerada como matéria prioritária. Uma vez analisados os resultados obtidos, foram elaborados os grupos de nível, de acordo com os objetivos específicos de cada nível das matérias da área das atividades físicas. Os alunos foram incluídos dentro do nível que representava as competências que foram observadas no decorrer da 1.^a etapa.

Dentro da AI da Aptidão Física, foram avaliados as seguintes componentes e os respetivos testes da bateria do FITescola: Aptidão aeróbia (teste do vaivém); Composição corporal, (IMC); Aptidão neuromuscular (teste de flexões de braços, de abdominais, impulsão horizontal, teste do senta e alcança e a flexibilidade de ombros). Os resultados obtidos na área da Aptidão Física foram registados e analisados numa grelha de registo que apresentava o nome do aluno, os respetivos testes e se se encontravam na Zona Saudável (ZS), Zona Não Saudável (ZNS) ou no Perfil Atlético (PA). Tendo em conta os resultados obtidos e analisados da aptidão física, facilmente percebi que as maiores dificuldades sentidas pelos alunos se encontravam nos testes de aptidão neuromuscular, principalmente no teste do senta e alcança, que pretende estudar a flexibilidade dos membros inferiores. Neste teste, existiam 11 alunos que se encontravam FZS em ambos os lados (perna direita e perna esquerda) e 5 alunos que se encontravam FZS em apenas um dos lados. O teste de flexões de braços apresentou 5 alunos FZS e apenas 3 alunos no PA. Dentro da aptidão aeróbia, o teste do vaivém, apesar de apresentar 3 alunos FZS, apresentou 8 alunos no PA, resultado que considerei positivo, quando comparando com os outros testes. O teste dos abdominais apresentou os melhores resultados dentro dos testes de aptidão neuromuscular, com apenas 1 aluno FZS e 7 dentro do PA. Dentro dos testes da composição corporal, apenas 3 alunos apresentaram um IMC acima dos valores considerados saudáveis. Analisando os dados, considerei fundamental, na próxima etapa, trabalhar com os alunos a flexibilidade dos membros inferiores, a força resistente dos membros superiores e a aptidão aeróbia.

A área dos conhecimentos foi avaliada através da realização de um teste diagnóstico constituído por objetivos retirados do protocolo de avaliação inicial, referentes aos anos anteriores ao 8.º ano. Após analisar os testes diagnósticos, percebi que todos os alunos da turma sabiam identificar fatores associados a um estilo de vida saudável. Apenas 1 aluno não conseguiu relacionar a aptidão física com a saúde, identificando fatores associados a um estilo de vida saudável. Identifiquei rapidamente que as dificuldades da turma se relacionavam com os conteúdos referentes às diferentes componentes da aptidão física, onde era necessário identificar os testes a realizar para cada uma dessas componentes. Neste caso específico, 10 alunos não conseguiram cumprir com o objetivo, havendo 5 alunos que conseguiram cumprir apenas parcialmente com o mesmo. Por último, os conteúdos relacionados com as capacidades físicas foi o que apresentou uma maior taxa de reprovação, com apenas 9 alunos a conseguirem cumprir totalmente com o objetivo. Dito isto, os conteúdos que considerei prioritários abordar nas etapas seguintes

prenderam-se pelas componentes de aptidão física e respetivos testes e pelos conteúdos relacionados com as capacidades físicas.

▪ 2.ª Etapa – Recuperação e Aprendizagem

O plano da 2.ª etapa foi realizado segundo os dados obtidos e analisados durante a 1.ª etapa. Com base nestes dados obtidos foi possível elaborar a 2.ª etapa e as seguintes, estipulando objetivos exequíveis para os alunos que promovessem o sucesso educativo. A 2.ª etapa, denominada como Recuperação e Aprendizagem, teve como principal objetivo a recuperação de algumas competências mais esquecidas e a promoção e aquisição de novas aprendizagens, que pudessem estimular os alunos e tivessem um papel importante no desenvolvimento motor dos mesmos. Nesta etapa foram trabalhadas as matérias que considerei prioritárias no balanço da 1.ª etapa, sendo estas aquelas cujos alunos demonstraram maior discrepância entre o nível apresentando e o nível de referência, apresentado no PP. Importa referir que os alunos não trabalharam só estas matérias consideradas prioritárias, mas desenvolveram e aprenderam outras também consideradas importantes para o seu desenvolvimento motor. Importa também referir que o planeamento das aulas nesta 2.ª etapa, ao contrário do que sucedeu na 1.ª etapa, foi elaborado através das UE, sendo que esta etapa foi constituída por 3 UE. A 2.ª etapa iniciou-se no dia 4 de novembro de 2021 e terminou no dia 16 de dezembro de 2021, sendo que este último dia coincidiu com o torneio interturmas e com o final do período. Foram lecionadas 13 aulas nesta etapa, correspondendo a aproximadamente 1170 minutos totais. Dentro da área das atividades físicas, as matérias abordadas em cada UE seguiram algumas orientações anteriormente expostas e tiveram em conta as matérias que considerei prioritárias, a rotação de espaços, os materiais disponíveis e a relação entre cada matéria. Importa frisar que na 1.ª UE decidi realizar as primeiras aulas com um cariz mais monotemático, visto que o meu objetivo era fazer com que os alunos adquirissem e desenvolvessem competências básicas de cada modalidade. Como tal, consegui promover um maior foco nestas aulas na aquisição de gestos técnicos base, manipulação da bola, enquadramento.... Dito isto, na 1.ª UE as matérias abordadas foram o futebol, o andebol, o basquetebol e o badminton. Dentro dos jogos desportivos coletivos mencionados, consegui criar exercícios iniciais dedicados à manipulação da bola e ao passe com deslocação, sendo que cada estação estava organizada por grupos de nível expostos no quadro, sendo que as variantes de facilidade ou dificuldade eram mais específicas para cada um destes grupos. Na 2.ª UE as matérias abordadas foram a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos, o salto em altura, a dança (aeróbica) e o voleibol. O voleibol foi

uma matéria prioritária, mas que, na maioria das aulas desta UE, assumiu um papel mais complementar. Na 3.ª UE as matérias abordadas foram o andebol, o voleibol e o ténis de mesa. O ténis de mesa assumiu um papel complementar durante as aulas bastante útil, visto que era uma matéria onde a maioria da turma demonstrou potencial para melhorar e permitiu uma boa gestão de todo o espaço disponível. Fazendo uma análise dos resultados obtidos na área das atividades físicas nesta 2.ª etapa, foi bastante notório que o nível apresentado pelos alunos nas matérias lecionadas apresentou algumas discrepâncias com os níveis de referência. Começo também esta análise por referir que, durante a 2.ª etapa, para além de ser um momento de recuperação de aprendizagens, foi também um momento de extrema importância para retificar alguns níveis que tinha estipulado para os alunos durante a AI. Desta forma, começando pelos jogos desportivos coletivos, nesta etapa estive bastante focado em trabalhar exercícios para aquisição de gestos técnicos base, como exercícios de manipulação de bola, de deslocamentos, de enquadramento com a bola e o adversário.... Penso que, ao começar com estes exercícios no início de cada aula, foi bastante benéfico para a realização do jogo formal e para o trabalho que viria a ser desenvolvido na 3.ª etapa. Apesar de existirem casos onde o nível dos alunos na 2.ª etapa não apresentou diferenças para o nível estipulado na 1.ª etapa, existiu um enorme desenvolvimento motor e aquisição de gestos técnicos base que estavam esquecidos, ponto que considero muito importante. Apesar do nível ser importante, gosto de focar a minha atenção no desenvolvimento motor e pessoal dos alunos, mesmo que este desenvolvimento não chegue para “subir” de nível na etapa, considereei crucial para as etapas seguintes e para a motivação dos próprios alunos. Dito isto, na modalidade de futebol, o nível que os alunos apresentaram foi ainda anárquico e as diferenças existentes na turma apresentaram uma enorme discrepância, quando comparando com outras modalidades lecionadas. O andebol e o voleibol apresentaram algumas evoluções significativas, sendo que nestas, para além do trabalho desenvolvido, os alunos apresentaram níveis de motivação muito elevados, o que contribuiu muito na prestação dos mesmos. Apesar dos níveis apresentados muitas vezes não conseguirem refletir estas evoluções, as observações durante as aulas e o desenvolvimento do “jogo jogado” foi notório. Dentro da ginástica, a turma apresentou um nível médio-alto quando comparando com os níveis de referências apresentados no PP. O facto de a ginástica ter sido lecionada apenas duas vezes durante esta etapa e ser das matérias que os alunos menos gostavam, muitas vezes tornou mais complicado o seu desenvolvimento. Na ginástica de solo, o nível demonstrado pelos alunos foi mais baixo quando comparando com a ginástica de aparelhos, visto que esta é muito técnica e requer muitas bases que os alunos,

normalmente não apresentam. Na ginástica de aparelhos, apesar do fator “medo” estar presente ainda, foi notório a evolução que existiu quando comparando com as aulas realizadas durante a AI. O facto de os alunos já estarem mais familiarizados com os aparelhos e terem noção que, para além dos professores, têm colegas a ajudar, foi um forte apoio para vencer este medo e realizar as tarefas propostas com sucesso. A dança lecionada foi a aeróbica, sendo que inicialmente estavam planeadas duas aulas para a mesma que acabaram por não se conseguir realizar na totalidade. Apesar disto, e visto tratar-se da primeira vez que os alunos tinham realizado este tipo de dança, os resultados foram muito positivos, tanto em termos do nível apresentado pela turma, como pela forma como a aula decorreu e o entusiasmo com que os alunos realizaram a mesma.

Dentro da área da aptidão física, foi aplicada a bateria de testes do FITescola, de maneira a perceber se existiram evoluções significativas quando comparando com os resultados obtidos na 1.^a etapa. Os alunos voltaram a ser avaliados no teste de aptidão aeróbia (vaivém), no teste de flexões de braços, de abdominais e no teste de impulsão horizontal. Infelizmente, devido ao pouco tempo e a uma gestão menos bem feita da minha parte, os restantes testes não foram novamente realizados. Fazendo uma breve análise dos resultados obtidos nesta etapa, começando pelo teste do vaivém, a turma apresentou 14 alunos no PA e apenas 2 alunos FZS. Dentro do teste de flexões de braços, apesar de terem existido melhorias, existiram também alunos que desceram o nível apresentado na 1.^a etapa. Nesta 2.^a etapa, existiram 10 alunos no PA e 6 alunos FZS. O teste dos abdominais foi aquele que apresentou os resultados mais significativos, visto que a turma, nesta 2.^a etapa não apresentou nenhum aluno FZS, ao contrário do que se verificou na 1.^a etapa, com 1 aluno nesta situação. Na 2.^a etapa, a turma apresentou 18 alunos no PA, sendo este o teste com os melhores resultados entre todos os outros. Por fim, o teste de impulsão horizontal continuou a apresentar 2 alunos FZS e 5 alunos no PA. O objetivo nas próximas etapas passou por, para além de manter o nível apresentado, aumentar o mesmo de forma gradual, principalmente nos testes onde os alunos demonstraram mais limitações.

Dentro da área dos conhecimentos, esta foi avaliada através da realização de um trabalho de grupo e da respetiva apresentação oral. Os alunos tiveram conhecimento do trabalho no final da 1.^a UE, sendo que ficou ao critério dos próprios a formação de grupos de acordo com as regras que tinha estipulado na aula e que se encontravam no documento que enviei para a plataforma Teams. Os temas dos trabalhos surgiram de acordo com objetivos estipulados no PP para o 8.^o ano, sendo que os 3 temas abordados foram os seguintes: Conceito de aptidão física e sua relação com a saúde; Conceito de atividade

física e os seus benefícios e Conceito de saúde e fatores associados a um estilo de vida saudável. Todo o trabalho realizado contou para a avaliação formativa e sumativa de cada aluno, visto que lhes foi permitido enviar o trabalho ou dúvidas relacionadas com o mesmo, antes da data de entrega, de forma a receberem feedback da minha parte. Apesar disto, nenhum grupo entregou ou pediu feedback até à data de entrega. Sumativa visto que o trabalho em si teve um peso de 60% e a apresentação um peso de 40% da nota da área dos conhecimentos.

▪ **3.ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento**

A 3.ª etapa, denominada como Aprendizagem e Desenvolvimento, teve como principal objetivo a contínua aprendizagem e desenvolvimento das competências dos alunos e a promoção a aquisição de novas aprendizagens. Nesta etapa foram trabalhadas as matérias que considerei prioritárias no balanço da 1.ª e 2.ª etapa. A 3.ª etapa iniciou-se no dia 10 de janeiro de 2022 e terminou no dia 7 de abril de 2022, sendo que este último dia coincidiu com o final do 2.º período. Inicialmente estava previsto terminar no dia 5 de abril de 2022, mas devido ao adiamento do início 2.º Período, as férias da Páscoa foram reduzidas e o 2.º Período terminou assim no dia mencionado. Semelhante ao que sucedeu na 2.ª etapa, esta foi também constituída por 3 UE (4.ª, 5ª e 6ª). Dentro a área das atividades físicas, na 4.ª UE, as matérias abordadas foram o voleibol, o andebol e o futebol dentro dos jogos desportivos coletivos. Foram também abordadas as corridas de barreiras e a corrida de velocidade no atletismo e o ténis de mesa, sendo que este assumiu novamente um papel mais complementar. Na 5ª UE as matérias abordadas foram a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos, o salto em altura dentro do atletismo e a dança (aeróbica). Na 6ª UE, as matérias abordadas foram o corfebol e o basquetebol dentro dos jogos desportivos coletivos, e o badminton e o ténis de mesa dentro dos desportos de raquetas. Nesta 3.ª etapa, existiu uma notável evolução na maioria dos alunos quando comparando com os níveis obtidos durante a AI e durante a 2.ª etapa. Todo este processo foi também consequência dos grupos de nível, da diferenciação do ensino e dos estilos de ensino utilizados. A avaliação formativa, ao contrário do 1.º período, no 2.º período foi entregue aos alunos. Desta forma, os mesmos tiveram uma oportunidade mais fidedigna de esclarecerem e terem noção do nível onde se encontravam e os aspetos que deveriam ser melhorados de forma a atingir o nível seguinte. Sendo um pouco mais específico, começando pelos jogos desportivos coletivos, nesta etapa voltei a trabalhar exercícios para o desenvolvimento de gestos técnicos base, como exercícios de manipulação de bola, de deslocamentos, de enquadramento com a bola e o adversário.... Para além disto, trabalhei

os gestos técnicos de forma isolada e integrada em situações de superioridade numérica ou em campo reduzido. Penso que o transferir que existe de situações de jogo em campo reduzido para campo inteiro é bastante benéfico, visto que permite aprimorar pequenos detalhes durante os primeiros jogos e focar em conjugar todos estes aspetos no jogo formal. Na modalidade de futebol, apesar de terem existido ligeiras evoluções de nível, penso que foi das matérias que continuou a necessitar de maior atenção para o 3.º período, visto que o nível que os alunos apresentaram ainda era muito anárquico e as diferenças existentes na turma apresentavam ainda uma enorme discrepância. O andebol e o voleibol continuaram a apresentar níveis de motivação muito elevados, o que contribuiu muito na gradual evolução dos alunos. Apesar dos níveis apresentados muitas vezes não conseguirem refletir estas evoluções, as observações durante as aulas e o desenvolvimento do “jogo jogado” foi notório. Os alunos demonstraram que tinham, cada vez mais, a noção do que devia ser realizado e trabalharam de acordo com o objetivo estipulado, adaptando a sua organização para o encontro do mesmo. Falando um pouco mais especificamente destas duas modalidades, no caso do andebol, o foco passou pela defesa, principalmente na defesa zonal e na “harmonia” que deve existir entre os defesas. Nesta etapa não foi introduzido a posição de “líbero”. No caso do voleibol, os aspetos críticos a melhorar passaram pela receção do serviço e pelo aumento do tempo de reação, sendo que este aspeto muitas vezes influenciava a tomada de decisão dos alunos e acabava por baixar o rendimento dos mesmos. O corfebol, foi apenas lecionado numa aula, sendo que o nível atribuído nesta modalidade não se tratou de um parâmetro tão fidedigno como gostaria e, como tal, considere um aspeto prioritário a tratar durante o 3.º período. Dentro da ginástica, a turma continuou a apresentar um nível médio-alto quando comparando com os níveis de referências apresentados pelo PP. A ginástica de solo continuou a ser considerada uma matéria prioritária, visto que ainda existiam 6 alunos que apresentam um nível NI e onde a maioria da turma apresentou algumas dificuldades e pouca motivação. Na ginástica de aparelhos, o facto de os alunos já estarem familiarizados com os aparelhos e terem noção que, para além dos professores, tinham colegas a ajudar, continuou a ser um forte apoio para realizar as tarefas propostas com sucesso. A dança foi um aspeto bastante positivo no geral, apesar de terem apenas existido duas aulas dedicadas a esta matéria. A primeira aula foi lecionada por 3 alunas, visto que as mesmas se mostraram muito motivadas para lecionar a mesma e conseguiram abordar duas coreografias diferentes. Na segunda aula, os alunos organizaram-se por grupos e realizaram as apresentações das coreografias. Considero que foi um obstáculo muito importante para os alunos e que foi ultrapassado bastante notoriamente, visto que apenas

1 aluno se recusou a participar nesta tarefa. Dentro do atletismo, o salto em altura foi uma matéria abordada onde existiu um enorme desenvolvimento por parte dos alunos. A maioria dos alunos conseguiu elevar o seu nível e a maioria conseguiu abordar e aprimorar a técnica de fosbury flop. Na corrida de barreiras, existiu uma evolução notória no nível dos alunos, sendo que, enquanto professor, reparei que existiu uma maior familiarização dos alunos com a modalidade e o próprio “medo” sentido inicialmente foi totalmente ultrapassado pela maioria dos alunos. Por último, na matéria de badminton existiram melhorias significativas, sendo que a maioria dos alunos, no final da etapa, já identificava os gestos técnicos e realizava os mesmos de forma fluida e natural. Nesta modalidade, considerei prioritário trabalhar nas etapas seguintes a deslocação e enquadramento com o volante, visto que o principal problema passou pelas reações demoradas e alguma dificuldade na preparação antecipada.

Dentro da área da aptidão física, os alunos voltaram a ser avaliados no teste de aptidão aeróbia, no teste de flexões de braços, de abdominais, de impulsão horizontal, no teste do senta e alcança e na composição corporal. Os resultados obtidos na área da Aptidão Física foram, tal como foi realizado na etapa anterior, registados e analisados nas grelhas de registo. Refletindo de forma mais detalhada sobre cada um dos testes que foram realizados, existiram, desde início, melhorias notáveis no teste do vaivém. Existiu apenas 1 aluno que apresentou um nível NI, sendo que todos os restantes alunos mantiveram ou melhoraram os seus resultados. Também no teste das flexões de braços, apesar de continuar a existir algumas dificuldades, apenas 2 alunos obtiveram o nível NI. Apesar dos resultados positivos, continuou a ser o teste onde existiram mais dificuldades e, como tal, um teste que considerei crítico para o 3.º e último período. Na impulsão horizontal, apenas 1 aluno obteve o nível NI e 14 alunos alcançaram o PA. O teste do senta e alcança, apesar de serem visíveis as melhorias, continuou a ser um teste onde alguns alunos obtiveram o nível NI numa das pernas, situando-se assim na ZNS no geral do teste. Na composição corporal, 3 alunos não se encontravam na ZS e 4 alunos não realizaram o teste, principalmente a pesagem, por razões pessoais.

A área dos conhecimentos foi avaliada através da realização de um trabalho de grupo e da respetiva apresentação oral do trabalho durante a aula. Os alunos tiveram conhecimento do trabalho durante as aulas lecionadas, sendo que ficou ao critério dos próprios alunos a formação de grupos de acordo com as regras que tinha estipulado na aula e que se encontravam no documento que enviei para a plataforma Teams. Os temas dos trabalhos surgiram de acordo com objetivos estipulados no PP para o 8.º ano, sendo

que um dos temas foi adaptado pelo facto de se tratar, a meu ver, de um tema bastante importante e que deveria de ser encarado como conhecimento geral dos alunos. Os 3 temas abordados foram os seguintes: Suporte básico de vida; Adaptações do organismo à atividade física e o conceito de fadiga e procedimentos a adotar.

▪ 4.ª Etapa – Desenvolvimento, Consolidação e Revisão

Tratando-se a 4.ª etapa da última etapa do ano, esta pode ser caracterizada como uma etapa que promove a revisão e consolidação das matérias trabalhadas, permitindo sempre espaço para a evolução dos alunos nestas mesmas matérias ou, em alguns casos, oferecendo uma oportunidade de recuperação aos alunos com maiores dificuldades (Ministério da Educação, 2001). A 4.ª etapa iniciou-se no dia 21 de abril de 2022 e terminou no dia 9 de junho de 2022, sendo que este último dia coincidiu com o final do 3.º período. Inicialmente estavam previstas serem lecionadas 14 aulas nesta etapa, correspondendo a aproximadamente 1260 minutos totais. Tratando-se o último período de um período bastante mais curto, quando comparando com os restantes, esta última etapa foi apenas constituída por 2 UE (7ª e 8ª). Na 7ª UE, as matérias abordadas foram o voleibol, o andebol, o futebol, o basquetebol e o corfebol dentro dos jogos desportivos coletivos. Foi também abordado a corrida de barreiras dentro do atletismo. Na 8ª UE, as matérias abordadas foram a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos, o salto em altura dentro do atletismo, o badminton e o ténis de mesa dentro dos desportos de raquetas e a luta olímpica.

Na modalidade de futebol, apesar de terem existido ligeiras evoluções de nível, penso que se tratou das matérias onde não consegui extrair o total de potencial que alguns alunos apresentavam, muito devido a uma falta de planeamento da minha parte e pela constante dificuldade que senti ao longo de todo o ano com a modalidade, devido às diferenças notórias de nível que existiam na turma. Dentro da modalidade de voleibol, foi trabalhado de forma mais detalhada exercícios relacionados com a receção de bola e a continuação da jogada, tornando o jogo cada vez menos anárquico. Esta foi uma das modalidades que beneficiou mais quando a formação dos grupos de nível foi realizada de forma homogénea, permitindo que focasse a minha atenção nos grupos de nível que apresentavam maiores dificuldades. Um aspeto positivo que retiro desta modalidade foi o facto de os alunos apresentarem sempre elevados níveis de motivação deste o início até ao fim do ano letivo, o que contribuiu bastante para a consolidação da mesma. Dentro do andebol, sinto que poderia ter explorado um pouco mais a posição de líbero, tratando-se de uma modalidade onde o nível médio geral da turma se apresentava alto e, como tal, através dos grupos heterogéneos, poderia ter sido uma mais valia. Apesar disto, penso

que foi das modalidades onde a turma apresentou, a nível global, maior desenvolvimento e noção da dinâmica do “jogo jogado”. Dentro da ginástica, esta foi pouco trabalhada nesta etapa, devido ao curto tempo que tivemos no espaço dedicado à prática da mesma. Tratando-se de um período bastante curto, foi apenas possível trabalhar a ginástica de forma isolada numa aula. Como tal, a turma continuou a apresentar um nível médio-alto quando comparando com os níveis de referências apresentados pelo PP. O facto de a ginástica ser das matérias que os alunos menos gostam, muitas vezes tornou mais complicado a sua lecionação, principalmente na organização e gestão da aula. Penso que, tanto a ginástica de solo com a ginástica de aparelhos, se trataram de conteúdos que, pessoalmente, foram sempre desafiadores de lecionar, visto que precisei de fazer um trabalho autónomo em casa e junto dos meus colegas de estágio, de forma a garantir que conseguia organizar a aula de forma fluida e arranjar progressões para os alunos que apresentavam maiores dificuldades. Apesar disto, penso que foi dos aspetos mais importantes para mim, visto que me obrigou a sair da minha zona de conforto e procurar soluções para conseguir resolver e esclarecer qualquer dúvida de forma confiante que pudessem surgir durante as aulas. Dentro do atletismo, o salto em altura não apresentou muitas alterações visto que foi apenas lecionado uma vez e, como tal, não existiu margem de progressão. Apesar deste aspeto, o nível geral apresentado pela turma continuou a ser bastante positivo, sendo mesmo possível realizar uma “minicompetição” dentro da turma. Na matéria de badminton existiram algumas melhorias também, sendo que a grande maioria dos alunos, no final do ano letivo e da etapa, já identificava os gestos técnicos e realizava os mesmos de forma fluida e natural. Nesta etapa a minha principal preocupação foi o trabalho de deslocação e enquadramento, sendo que realizei exercícios de forma mais isolada para trabalhar estes aspetos. O facto de ter uma aluna na turma que era atleta da modalidade foi também bastante benéfico, não só nesta etapa, mas durante todo o ano, visto que consegui sempre utilizá-la como exemplo daquilo que pretendia que os alunos atingissem. Por último, foi também introduzido, em apenas uma aula, os desportos de combate, mais especificamente, a luta greco-romana. Nesta aula realizei com os alunos um trabalho inicial baseado em “animal flow” que oferecesse transição direta para as técnicas que iriam ser trabalhadas. Foram também realizados jogos de oposição e, no final, os alunos aprenderam as técnicas de “dupla-prisão de braços”, “dupla-prisão de braços com perna” e “entrada à perna por dentro”. Apesar de ter sido apenas trabalhado durante uma aula, penso que foi uma aprendizagem importante para os alunos e que lhes ofereceu estímulos diferentes e ferramentas novas de desenvolvimento motor.

Dentro da área da aptidão física, os alunos voltaram a ser avaliados nos testes de flexões de braços, de abdominais, de impulsão horizontal e no teste do senta e alcança. Importa referir que os alunos realizaram o teste do vaivém durante as provas de aferição do 8.º ano e, como estas foram realizadas perto do final do período, os resultados contabilizados foram estes. Os resultados obtidos na área da aptidão física foram registados e analisados nas grelhas de registo, mais uma vez. No teste das flexões de braços, continuaram a existir muitas dificuldades, sendo que os alunos FZS, neste período, aumentou (8 alunos). Continuou a ser o teste onde existiram mais dificuldades e, como tal, um teste que considere crítico a ser trabalhado dentro da turma para o futuro. Existiu, durante todo o ano letivo e apesar do trabalho realizado de forma isolada, muita dificuldade na realização deste teste, tanto na postura (costas arqueadas) como na cadência (seguir o áudio do teste). Na impulsão horizontal, ao contrário do que se tinha registado anteriormente, nesta etapa nenhum aluno obteve o nível NI e existiram 14 alunos que alcançaram o nível PA. O teste do senta e alcança, apesar de serem visíveis as melhorias, continuou a ser um teste onde alguns alunos obtiveram o nível NI numa das pernas, obtendo conseqüentemente o nível FZS no geral do teste. O teste dos abdominais teve resultados bastante positivos, sendo que apenas 2 alunos obtiveram o nível NI. Apesar disto, 14 alunos obtiveram o PA, sendo que, como professor, consigo confirmar que este foi obtido realizando a técnica (na maioria dos casos) de forma correta e seguindo a cadência do áudio.

Por fim, na área dos conhecimentos, esta foi avaliada através da realização de um miniteste. Os alunos tiveram conhecimento do teste durante as aulas lecionadas. Os temas abordados no teste surgiram de acordo com objetivos estipulados no PP para o 8.º ano, seguindo uma ordem lógica dos temas que foram abordados durante as etapas anteriores. Sendo assim, o teste abordou os seguintes temas: Suporte básico de vida; Adaptações do organismo à atividade física; Conceito de fadiga e procedimentos a adotar; Saúde e fatores associados a um estilo de vida saudável; Conceito de atividade física e frequência cardíaca. O teste foi constituído por 5 questões, sendo que estas variaram entre perguntas de verdadeiro e falso, perguntas de resposta curta e perguntas de associação. Os documentos de apoio para o teste, mais especificamente os trabalhos de grupo realizados pelos alunos no 1.º e 2.º período foram novamente enviados para os mesmos através da plataforma Teams.

- Avaliação

Tratando-se a avaliação de um processo que requer a recolha de evidências e a sua interpretação, de forma a que, posteriormente, o professor a possa comunicar aos elementos desejados, esta permite que o docente formule juízes de valor a fim de tomar decisões e de forma a intervir adequadamente em todo o processo de ensino-aprendizagem (Harlem, 2005; Fernandes, 2004; Fernandes, 2019; Rosado & Silva, 1999). Desta forma, na disciplina de EF, a avaliação ocorre de acordo com os objetivos de cada ciclo e de cada ano, onde se encontram destacadas as situações em que o professor deve focar a sua atenção, ou seja, onde deve incidir a sua observação. Feita esta observação, o professor encontra-se capaz de realizar uma interpretação e, conseqüentemente, formular uma apreciação daquilo que o aluno apresentou (PNEF, 2001). Sendo assim, avaliar consiste na recolha e interpretação de resultados/informações de acordo com critérios estipulados de forma a tomar decisões que terão impacto tanto na organização, como na condução do processo de ensino-aprendizagem (Sánchez, 1996). De acordo com Quina (2009), existem 3 princípios gerais do processo de avaliação na disciplina de EF importantes de refletir. O 1.º defende que a avaliação deve ser um processo sistemático, sendo que o processo de ensino-aprendizagem se trata de um processo contínuo que abrange a planificação, a realização das tarefas e a conseqüente avaliação. Desta forma, a avaliação assume um papel fulcral, visto que é com base nesta avaliação que o professor efetua alterações a nível da planificação e da realização. Desta forma, o autor defende que todo este processo deve ser contínuo e sistemático, de forma a permitir ao professor efetuar as adaptações necessárias durante todas as fases do processo de ensino. O segundo defende que a avaliação deve ser integrada no próprio processo de ensino-aprendizagem, visto que se trata, efetivamente, de uma das fases deste mesmo processo e, como tal, segundo o autor, "(...) não faria qualquer sentido que fosse transformada num apêndice ou em qualquer coisa estranha ao processo global". Por último, o autor defende que durante o processo de avaliação, devem ser utilizados diferentes meios de avaliação, sendo que os mesmos diferem daquilo que se pretende avaliar. O autor adiciona ainda que, visto não existir nenhum instrumento que permita uma avaliação completa de tudo aquilo que se pretende avaliar, que os meios de avaliação sejam, então, diferentes, mas adequados aquilo que se pretende avaliar. De acordo com as diferentes funções, objetivos e momentos em que é realizada, a avaliação pode assim assumir diferentes papéis e características. Quina (2009) aborda também as modalidades de avaliação, onde afirma que a modalidade de avaliação mais utilizada na disciplina de EF é a avaliação contínua,

visto que a mesma é o resultado de um processo de ensino-aprendizagem de contínuo aperfeiçoamento do aluno, sendo este aperfeiçoamento o resultado de transformações duradouras que surgem como metas e fins do processo, a que se dá o nome de etapas. Desta forma, o autor defende que a avaliação contínua não se prende por controlar os comportamentos do aluno de forma intensiva, mas sim por “(...) prestar uma atenção contínua aos comportamentos dos alunos em todas as aulas e em registar os aspetos mais significativos”. Este tipo de avaliação é assim constituído por 3 fases distintas que se completam entre si, que são a AI, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

- **Avaliação formativa**

Podemos caracterizar a avaliação formativa como uma relação pedagógica com os alunos, visto que visa acompanhar o percurso dos mesmos e adequar de forma constante as estratégias de ensino de forma a orientar o aluno ao sucesso. É uma avaliação sistemática onde o professor aplica métodos pedagógicos e estratégias que permitem aos alunos ter uma noção mais concreta das suas próprias aprendizagens e das modificações que devem adotar para atingir os níveis de referência ou os objetivos inicialmente propostos. Admitimos que, ao utilizar a avaliação para desenvolver e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem, falamos de avaliação formativa (Brookhart, 2001; Wiliam, 2006; Bell, 2007). Swaffield (2011) defende que somente a avaliação realizada em contexto de aula é considerada como avaliação formativa. Outros autores defendem que, a avaliação, se produzir melhoria na aprendizagem, se trata de avaliação formativa, independentemente do contexto (Gipps, 1994; Perrenoud, 1998, 2001a, 2001b; Harlen, 2006; Wiliam, 2010). A avaliação formativa consiste assim, segundo Quina (2009), na recolha sistemática e informal de informações que se encontrem relacionadas com os comportamentos dos alunos, de forma a que o professor seja capaz de procurar e melhorar os mesmos. Segundo o mesmo autor, trata-se da base fundamental do processo de avaliar, visto que oferece aos alunos um instrumento que podem utilizar de forma a terem noção da situação em que se encontram de acordo com os objetivos estipulados e permite ao professor determinar quais os objetivos que estão a ser alcançados em cada aula. Desta forma, é importante que o professor formule tarefas de aula com um carácter avaliativo, sendo que o mesmo deverá estar em constante observação e apreciação da forma como os alunos realizam as tarefas propostas de acordo com os objetivos estipulados, com o intuito de introduzir feedback, correções, incentivos ou elogios. Para além disto, deverá manter uma constante observação do grau de dificuldades das tarefas propostas, de forma a conseguir perceber a taxa de sucesso da turma, promovendo um aumento ou diminuição

desse mesmo grau de dificuldade de acordo com as facilidades ou dificuldades sentidas pelos alunos. Quina (2009) defende ainda que o professor deverá manter a constante observação dos níveis de empenho manifestados pelos alunos e da organização dos alunos, sendo que uma boa organização se encontra relacionada com o maior tempo possível em atividade, evitando filas de espera e condições que poderão ser consideradas desmotivadoras para os alunos. Para além destes aspetos, é importante que o professor observe a formação dos grupos de trabalho, de forma a perceber se existem alunos excluídos e se a liderança dos grupos se encontra de acordo com os objetivos estipulados para a tarefa e, por fim, de forma a observar se os espaços e materiais utilizados são adequados às tarefas realizadas durante a aula em si.

A avaliação formativa no 1.º período foi realizada através dos resultados obtidos na AI dos alunos e do acompanhamento e observação constante dos alunos durante as aulas pela minha parte. Todo o acompanhamento esteve aliado ao FB, principalmente o FB direcionado para o grupo e de forma individual, visto que na turma existiam alunos específicos que, para além das estratégias de ensino adaptadas, necessitaram de um FB e acompanhamento mais individualizado, de forma a promover o sucesso e a manter os níveis de motivação. Este FB ajudou também a que cada aluno se apercebesse dos objetivos que já tinham alcançado e, assim, terem uma maior noção do nível onde se encontravam e o nível que deviam alcançar. Todo este processo, juntamente com a formação de grupos de trabalho por nível, estratégias adaptadas a cada grupo, estilos de ensino... facilitaram o processo ensino-aprendizagem e ajudaram os alunos a situarem-se em relação ao seu nível nas diferentes matérias. Dentro da aptidão física, os alunos foram avaliados através da observação e do FB por mim transmitido durante os exercícios que realizaram especificamente desta área. Alguns destes exercícios foram realizados em grupos ou juntamente com a turma e, como tal, permitiu-me ganhar maior noção dos níveis de cada aluno. Para além disso, foram avaliados através da bateria de testes do FITescola, realizando o teste de flexões de braços, dos abdominais, teste do vaivém e teste de impulsão horizontal. A área dos conhecimentos foi avaliada durante as aulas através de questões colocadas por mim e através das respostas dadas pelos alunos a essas mesmas questões. Foi também avaliada a apresentação dos trabalhos de grupo, tendo estes um carácter formativo e sumativo. Formativo no sentido em que os alunos podiam utilizar o FB dado por mim para melhorar nos próximos trabalhos.

No 2.º e 3.º período, a avaliação formativa na área das atividades físicas foi realizada através de observações diretas das aulas e registos em grelhas criadas no Excel

com os critérios de êxito e indicadores de cada nível. Estas foram posteriormente partilhadas com os alunos através da Plataforma Teams. Com esta informação, cada aluno conseguiu assim situar o nível onde o mesmo se encontrava dentro de cada matéria, juntamente com os parâmetros/objetivos de cada nível. Para além disto, a avaliação formativa esteve presente nos balanços finais de cada aula, onde os últimos minutos eram sempre dedicados a um FB geral dado à turma sobre os aspetos a melhorar dentro das matérias abordadas e os objetivos conquistados dentro dessa mesma aula. Durante as tarefas, o FB prescritivo direcionado ao indivíduo ou ao grupo também promoveu uma maior reflexão por parte dos alunos sobre o que deviam realizar para atingir os objetivos estipulados.

Dentro da área da aptidão física, esta avaliação foi feita através da plataforma do FITescola. No final do 2.º e 3.º período, os alunos voltaram a realizar os testes, sendo que cada aluno tinha recebido previamente as fichas de observação com os registos da avaliação formativa com observações gerais e específicas sobre os testes que deveriam de ser melhorados (os testes onde se encontravam FZS) e os critérios de êxito a ter em conta dentro dos mesmos testes.

A avaliação formativa da área dos conhecimentos foi realizada durante as aulas, através de questões e perguntas e através da participação dos alunos nas mesmas. Os alunos tiveram também de realizar um trabalho de grupo e puderam colocar questões ou pedir FB antes de enviar ou apresentar os trabalhos. De mencionar a importância que a realização dos balanços das etapas e das UE tiveram sobre todo este processo de avaliação, visto que me permitiu, enquanto professor, fazer uma reflexão sobre as estratégias adotadas dentro de cada matéria e dentro de cada contexto, permitindo assim selecionar as estratégias que promovessem o sucesso dos alunos e aquelas que deveriam de ser alteradas nas aulas futuras.

▪ **Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa pode ser caracterizada como uma avaliação retrospectiva e terminal, visto que a sua função é garantir e qualificar aquilo que os alunos aprenderam e retiveram na fase final do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma avaliação centrada nas competências dos alunos, naquilo que são capazes de fazer, tendo uma componente social elevada, visto que estabelece uma referência dos alunos segundo as normas criadas pelas instituições. Podemos referir que se trata de uma avaliação onde o principal objetivo passa por sumariar aquilo que o aluno aprendeu, sendo deste modo

possível identificar o seu progresso, formular um juízo de valor sobre o seu desempenho e, caso o professor pretenda, atribuir uma nota (Araújo & Diniz, 2015; Harlen, 2005). Esta avaliação promove a perceção do que os alunos sabem efetivamente e são capazes de executar após o processo de ensino-aprendizagem, sendo que podemos designar a avaliação sumativa também como avaliação das aprendizagens. Ao contrário daquilo que se verifica na avaliação formativa, a avaliação sumativa trata-se de uma avaliação pontual e não contínua, uma vez que ocorre em momentos que são relativamente predeterminados (Araújo & Diniz, 2015; Fernandes, 2019). Desta forma, a informação recolhida pode assumir diferentes vertentes, mais especificamente uma vertente interna ou externa à comunidade escolar (Harlen, 2005). O mesmo autor defende que, de um modo global, a utilização da informação se encontra associada a aspetos como o acompanhamento escolar interno do progresso dos alunos, a certificação da aprendizagem e o fornecimento da informação recolhida aos pais, alunos e professores sobre aquilo que o aluno alcançou. Harlen (2005), refere também que estas informações poderão servir como forma de monitorar o desempenho dos professores e das escolas. Importante mencionar que a avaliação sumativa é mais do que apenas um carácter classificativo, revelando-se tão importante como a avaliação formativa no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem e melhoria dos alunos (Fernandes, 2019; Rosado & Silva, 1999). Sendo assim, Fernandes (2019) defende que, apesar da sua designação, a avaliação sumativa pode assumir uma utilização formativa quando os resultados obtidos são utilizados de forma a fornecer feedback e apoiar as aprendizagens e o ensino. Nesta linha de pensamento, é muito importante esclarecer que, ao contrário do que se possa pensar, aquilo que distingue a avaliação sumativa da avaliação formativa não são os instrumentos utilizados para a recolha de informação, nem as informações que se recolhem, mas sim o propósito e as intenções que cada uma tem e os momentos em que são realizadas (Fernandes, 2019; Harlen, 2005). Uma avaliação sumativa de qualidade deve estar articulada com os conteúdos e objetivos estipulados da avaliação formativa, assegurando, de forma rigorosa e fiável, a recolha de evidências e a interpretação destas (Fernandes, 2019). Para que tal aconteça, são necessários critérios detalhados que possibilitem aos professores recolher informações de todos os alunos (Harlen, 2005). Os critérios de avaliação são referenciais de aprendizagem que explicam o que se pretende que os alunos alcancem, referindo o que estes devem aprender e saber fazer. Harlen (2002) refere que os aspetos que afetam a avaliação sumativa se prendem com o grau de autoeficácia dos alunos, à motivação extrínseca e intrínseca, ao encorajamento da autorregulação e autoavaliação e à pressão que muitas vezes é imposta pelos pais, fora do ambiente

escolar. Disto isto, de forma a melhorar a avaliação sumativa, o professor deve promover uma orientação que vá ao encontro dos objetivos de aprendizagem e menos focada com a performance. Deve também promover os interesses nas matérias, dando menos ênfase às notas e tentar envolver os alunos nas decisões relacionadas com a avaliação e, por fim, deve também utilizar estratégias que promovam a autoavaliação. Também deve ser utilizado o feedback para ajudar na aprendizagem e para determinar futuras aprendizagens (Harlen 2005; Fernandes 2019). Torna-se assim mais fácil entendermos a relevância que o professor tem no envolvimento, tanto do planeamento como do desenvolvimento de critérios, já que isso lhe permitirá compreender todo o processo de avaliação (Harlen, 2005; Fernandes, 2019). No entanto, os professores não devem ser os únicos intervenientes, devendo a avaliação ser uma tarefa partilhada tanto com os alunos, como com os outros professores (Rosado & Silva, 1999).

Sendo assim, durante o ano letivo, a avaliação sumativa da turma seguiu as normas de referência definidas pelos PNEF e os critérios de avaliação do GEF. A avaliação do final de cada período para a área das atividades físicas foi realizada através da seleção das 6 melhores matérias lecionadas. Na área da aptidão física, os alunos foram avaliados através da bateria de testes do FITescola, sendo que cada aluno para estar apto nesta área deve estar “apto” em 3 testes (vaivém e teste dos abdominais obrigatoriamente). Os conhecimentos foram avaliados através da realização de um trabalho de grupo e da apresentação oral do mesmo. No último período, os alunos realizaram um miniteste, tal como foi explicado de forma detalhada anteriormente. Um aluno para estar “apto” nesta área deve atingir uma classificação superior a 50%. Importa referir que a nota do 3.º período acabou por ser a nota com um valor sumativo mais predominante, visto tratar-se da nota final de cada aluno na disciplina.

▪ **Autoavaliação**

A autoavaliação pode ser considerada como uma ferramenta de avaliação formativa, uma vez que dá a conhecer aos alunos as suas aprendizagens e oferece uma visão do seu desempenho, promovendo o aumento da motivação dos mesmos. Esta pode também estabelecer uma relação com a avaliação sumativa, quando existe uma relação entre o desempenho dos alunos e os objetivos estipulados pelo professor. Considero que a realização da autoavaliação foi um processo muito importante, tanto para os alunos como para mim. Para os alunos foi uma oportunidade de provarem se tinham ou não a noção do nível que apresentavam em cada matéria, sendo que esta autoavaliação foi realizada com a consulta de fichas de apoio onde se apresentavam os critérios e os objetivos específicos

de cada nível para cada matéria. Ao todo foram realizados três momentos de autoavaliação. O 1.º foi realizado no dia 13 de dezembro de 2021 no Ginásio C. Este 1.º momento de autoavaliação foi muito importante para mim, uma vez que me apercebi que a maioria dos alunos tinham poucas noções dos níveis que efetivamente tinham e, mais preocupante, tinham pouca noção da forma como a avaliação era realizada. A segunda autoavaliação dos alunos foi realizada no dia 7 de abril de 2022 no Ginásio D e a terceira e última foi realizada no dia 6 de junho de 2022 no Ginásio D. Nestes últimos dois momentos, existiu uma maior assertividade por parte dos alunos na realização das autoavaliações. Por um lado, já tinham recebido as notas do 1.º período, o que, para muitos, fez com que “caíssem” um pouco na realidade. Por outro lado, começaram também a perceber melhor a importância das fichas de apoio e os objetivos que eram precisos de atingir dentro de cada nível.

Condução

Segundo Bento (1987), após a fase de planeamento, o professor é confrontado com um momento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, a realização das próprias tarefas. O autor defende que se trata de um momento crucial uma vez que os resultados obtidos pelos alunos serão, na grande maioria, derivados daquilo que ocorre durante as aulas e das tarefas realizadas. Dito isto, e segundo Quina (2009), estas aprendizagens dos alunos dependem fundamentalmente da instrução, da organização, da disciplina, do clima relacional e do tempo de empenhamento motor, sendo que estes fatores se completam entre si, resultando em fatores de eficácia pedagógica. O mesmo autor defende ainda que tanto a instrução, como o empenhamento motor, têm uma influência direta no que toca às aprendizagens dos alunos. Já os restantes fatores influenciam e são responsáveis pela criação de condições favoráveis para otimizar os “(...) efeitos do tempo de empenho motor e da instrução”.

Abordando de forma mais isolada cada um destes fatores, Quina (2009) defende que os alunos, em qualquer disciplina que seja, só aprendem se tiverem tempo para aprender, sendo que na disciplina de EF, este tempo é um pouco relativo. Para começar, o tempo potencial de aprendizagem é um ponto fulcral em todas as aulas de todas as disciplinas, mas principalmente nas de EF, onde existem vários estímulos ao mesmo tempo que é importante saber gerir. Sendo que do tempo útil, que é basicamente o tempo de aula, retiramos o tempo disposto para a informação e transmissão, resta apenas o tempo para

a prática em si da aula. Deste tempo, o tempo que o aluno efetivamente gasta a praticar a aula trata-se do tempo potencial de aprendizagem, sendo obrigação do professor render ao máximo este tempo. Num estudo realizado por Zakrajcz, citado em Piéron (1992), constatou-se que 25% do tempo potencial de aprendizagem, também conhecido como “tempo programa”, era gasto nos balneários. Para além disto, entre 30% a 40% do tempo útil de aula era gasto com a instrução das tarefas, colocação e arrumação dos materiais e na transição entre tarefas. Sendo assim, o tempo de empenhamento motor que Quina (2009) defende resulta da diferença do tempo disponível para a prática com os tempos de espera e comportamentos fora da tarefa, ou seja, é efetivamente o tempo em que os alunos se encontram a realizar as tarefas motoras estipuladas. Este aspeto é um dos maiores problemas, a meu ver, que os professores de EF devem saber lidar e gerir, de forma a tirar o mais proveito do tempo útil de aula. Para Piéron (1992), este tempo útil de aula varia normalmente entre os 15% e os 20%, o que em termos concretos, segundo o mesmo autor, numa aula de 50 minutos, representa entre 7 a 12 minutos de atividade motora. Se, enquanto professores, conseguirmos melhorar o rendimento do tempo útil de aula, conseguimos estabelecer uma correlação positiva entre os progressos e objetivos alcançados pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão da organização abrange a gestão do tempo, dos materiais, dos alunos, do espaço, dos conteúdos e da segurança, visando a melhoria da qualidade destes fatores. Segundo Quina (2009), uma boa organização facilita as condições de aprendizagem e promove o sucesso pedagógico, sendo que para isso é essencial organizar bem as aulas de forma a não consumir muito tempo útil da mesma. Desta forma, Piéron (1992) defende que se deve promover a automatização dos alunos nas rotinas de organização, especialmente durante o 1.º mês do ano letivo e nas duas primeiras aulas de cada unidade didática. O mesmo autor defende ainda que se devem estabelecer sinais diferenciados de organização. Este aspeto foi algo que trabalhei com os alunos desde a primeira aula do ano letivo, uma vez que utilizei a “regra dos apitos”, onde basicamente um apito significava que os alunos deveriam parar a atividade, mas permanecer nos mesmos lugares, dois apitos significavam que os alunos deveriam parar a atividade e mudar de posições, e três apitos significava que os alunos deveriam parar a atividade, recolher o material e deslocarem-se ao mesmo encontro. Para além disto, foi fundamental ensinar os alunos as regras de colocação e arrumação do material, de forma a ganhar tempo útil de aula e evitar riscos associados aos mesmos. Neste aspeto, uma das situações que me deu maior prazer enquanto professor foi observar a diferença na arrumação do material de ginástica de aparelhos e de solo da primeira aula e no final do ano letivo. Outro aspeto que Piéron

(1992) defende e que trabalhei com os alunos foi procurar formas mais eficazes de organização, principalmente na formação e disposição dos grupos pelos diferentes espaços. Neste aspeto, utilizei nas aulas o quadro para escrever os grupos e indicar, durante a instrução inicial, qual seria a gestão dos mesmos durante a aula. Desta forma, penso que os aspetos onde foquei a minha atenção e que acredito serem aspetos cruciais para uma boa organização da aula foram os seguintes: criação de rotinas de funcionamento de aula (sentar em meia-lua); perder pouco tempo em transições, formação de grupos e registo de presenças; organizar a turma de forma a facilitar uma visão panorâmica da mesma (maior controlo se o professor conseguir ver os alunos e os alunos conseguirem ver o professor); não usar mais do que o tempo necessário para realizar rotações, hidratação e higienização, sendo que durante o ano letivo este aspeto foi um pouco debatido nas reuniões do GEF e entre estagiários, uma vez que ainda vivíamos numa situação pandémica e, como tal, as aulas da disciplina de EF terminavam 15 minutos mais cedo; assegurar a segurança dos alunos acima de tudo durante as tarefas e potenciar estratégias de organização de forma a utilizar o máximo de tempo útil de aula (exemplo: regra dos apitos).

A dimensão instrução caracteriza a forma como o professor apresenta as tarefas de aprendizagem que os alunos irão realizar, assim como a forma como este acompanha os alunos e os ajuda durante estas tarefas e, por fim, o balanço final direcionado para a execução destas mesmas tarefas pelos alunos. Segundo Quina (2009), a dimensão instrução responde às perguntas “o quê?”, “como?” e “porquê fazer?”. Importante referir que na instrução e apresentação dos exercícios, o professor deverá seguir um ciclo lógico (apresentação das tarefas, execução e correção). Durante esta instrução, Quina (2009) defende que o professor deverá disponibilizar aos alunos os elementos necessários para que estes consigam construir uma imagem mental dos objetivos a atingir dentro da tarefa proposta e deve também motivar os alunos para as tarefas estipuladas, de forma a que os mesmos as executem com um nível de desempenho elevado o que, consequentemente, aumentará a taxa de sucesso pedagógico. Desta forma, Carreira da Costa e Onofre (1994) defendem que a eficácia da apresentação dos exercícios é fundamentada segundo o tempo gasto na apresentação da mesma que, segundo os autores, deve ser curta de forma a potenciar o tempo útil de aula e que deve ser realizada com clareza e objetividade, uma vez que será destes dois aspetos que o grau de consciência dos desafios impostos com que o aluno parte para as tarefas irá depender e, consequentemente, como o aluno se irá empenhar no cumprimento dos objetivos estipulados. Desta forma, na dimensão da instrução, durante as aulas, tentei garantir ao máximo o foco e interesse dos alunos,

explicando os objetivos da aula e relacionando-os com a organização dos conteúdos abordados de forma clara e concisa. Para além disso, tentei sempre garantir que as informações relacionadas com os critérios de êxito e as componentes críticas das ações técnicas eram transmitidas e explicadas, explicando as tarefas da aula para toda a turma através da instrução verbal e da demonstração. Principalmente durante a instrução inicial, referi aspetos relacionados com a organização da aula, reforçando, sempre que necessário, pontos críticos de aulas anteriores. Promovi instruções curtas e objetivas, de forma a promover o máximo de atividade motora dos alunos, usando o Feedback Pedagógico para promover a constante atividade. Um aspeto que considerei fundamental foi garantir que fechava o ciclo do feedback (FB), ou seja, perceber se os alunos entendiam o FB transmitido e faziam o transfere do que era dito para a prática. Por último, terminei sempre as aulas com um balanço final sobre as mesmas, mencionando os aspetos críticos, pontos a melhorar, aspetos positivos e os conteúdos programados para a próxima aula.

Abordando um pouco o feedback pedagógico, podemos definir FB como qualquer informação de retorno que deriva do desempenho dos alunos, dada pelo professor, sendo o seu principal objetivo melhorar o processo de ensino e a performance dos alunos. Existem autores que abordam a definição de FB como algo mais específico. Por exemplo, Taras (2005) entende que FB se trata da informação que é transmitida relacionada com o intervalo de distância entre o nível que os alunos demonstram e o nível de referência que se pretende atingir, sendo o principal objetivo reduzir este intervalo. O FB assume quatro diferentes tipos: FB descritivo; FB prescritivo; FB interrogativo e FB avaliativo. O FB descritivo diz respeito ao FB que se foca na descrição da performance do aluno; o FB prescritivo ao que fornece informações sobre aquilo que deve ser corrigido para se alcançar o nível de referência; o FB interrogativo questiona o aluno sobre a sua performance e o avaliativo fornece um juízo de valor relacionado com a performance do aluno, sendo que este juízo de valor pode ter conotação/afetividade positiva, negativa ou neutra. Quando falamos da forma do FB, o mesmo assume as seguintes formas: auditivo; visual; quinestésico e misto. O FB auditivo diz respeito ao FB transmitido apenas de forma verbal; o FB visual ao transmitido através da demonstração e por sinais ou ações; FB quinestésico quando o mesmo é transmitido através do contacto físico e misto quando agrupamos dois tipos de FB. Em relação à direção do FB, este pode ser individual, para o grupo ou para a turma. O FB individual diz respeito à transmissão de informações direcionadas a apenas um aluno; FB para o grupo quando as informações são direcionadas para um grupo de trabalho ou equipa e, por fim, para a turma quando o FB é direcionado de forma geral para a totalidade da turma. O professor deverá privilegiar o uso do FB prescritivo e interrogativo,

visto que apresentam maior valor, uma vez que o FB prescritivo oferece uma informação mais específica e concreta dos aspetos que devem ser alterados e o interrogativo porque promove o pensamento crítico e capacidade de raciocínio por parte dos alunos. O FB descritivo deverá ser utilizado principalmente quando o professor introduz novas técnicas ou matérias. O FB avaliativo deverá ser transmitido, sempre que possível com um cariz positivo, de forma a motivar os alunos para a prática. O FB avaliativo com afetividade negativa poderá ser uma estratégia de “brincar” com os alunos, de forma a promover um clima de aula positivo e propício à aprendizagem. Devemos também privilegiar o FB misto (principalmente visual e auditivo), de forma a tornar mais concreto aquilo que pretendemos que os alunos alterem e consigam atingir. Se queremos evitar muitas paragens, o uso do FB auditivo é muitas vezes benéfico, de forma a não desconcentrar os alunos da tarefa proposta. Em termos de direção, devemos privilegiar o uso do FB individual, de forma a transmitir informações mais específicas para cada aluno. O FB para o grupo ou para a turma poderá ser mais vantajoso quando é identificado um erro comum com vários alunos.

A dimensão do clima relacional visa o conjunto de relações que integram a aula de EF. Dentro destas, temos a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno e a relação aluno-tarefa. Um bom professor deve ser capaz de promover o ensino e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem através de um clima de aula positivo e cativante. Desta forma, pessoalmente, penso que é muito importante criar estratégias de aproximação com os alunos, promovendo uma relação professor-aluno cordial, mas também afetiva e elogiar o esforço dos alunos e não só os resultados. Para além disso, é importante promover a inclusão e interajuda através de estratégias de organização e promover a autonomia dos alunos, transmitindo sempre a ideia que a aula é dos alunos e para os alunos, e não do professor. Para além destes aspetos, considero também muito importante introduzir variantes de facilidade e dificuldade, de forma a promover uma relação aluno-tarefa desafiante e alcançável. Segundo Onofre (1955), a dimensão da disciplina visa a criação de estratégias que promovam uma participação empenhada dos alunos onde estes, para além de gostarem das aulas, também respeitem o espaço dos colegas. Desta forma, considerei fundamental durante o EP, assegurar que as regras da disciplina e de sala de aula eram cumpridas pelos alunos. Para além disso, tentei elogiar comportamentos positivos através do afeto, promovendo a importância que estes comportamentos tinham para mim e para o bom funcionamento da aula. Um aspeto que foi crucial e que foi estudado ao longo das diferentes etapas e sujeito a várias “tentativas-erro” foi codificar, de um modo geral, qual a melhor estratégia a adotar para intervir perante os alunos, de forma a perceber qual o grau de assertividade para remediar alguma situação.

A utilização dos estilos de ensino é um aspeto que considero muito importante de mencionar. Podemos considerar os estilos de ensino um conjunto de decisões pedagógicas que são tomadas pelo professor de forma a melhorar o processo ensino-aprendizagem dos seus alunos, garantindo que os objetivos inicialmente estipulados sejam cumpridos. Segundo Mosston e Ashworth (2008), existem dois grupos de estilos de ensino, denominados como estilos de ensino convergentes e divergentes. Definem também 3 níveis distintos de decisão, que são as decisões de pré-impacto (antes da tarefa), as decisões de impacto (durante a tarefa) e as decisões de pós-impacto (após a tarefa). Os estilos de ensino convergentes são os seguintes: Comando, Tarefa, Recíproco, Autoavaliação e Inclusivo. O estilo de comando é o estilo de ensino onde o professor assume todas as decisões, de forma a que o aluno tente dar resposta aos problemas impostos. Desta forma, os alunos conseguem perceber os pontos chave da tarefa e responder de acordo com as necessidades. O FB é dirigido a toda a turma, sendo caracterizado por um FB mais corretivo. Este estilo de ensino foi normalmente utilizado em tarefas direcionadas para a totalidade da turma, como por exemplo o aquecimento inicial ou os alongamentos finais e em matérias onde a turma sentia maiores dificuldades. Foi também utilizado nas aulas de dança, visto que promoveu um maior controlo de todos os alunos e, tratando-se de uma matéria nova, permitiu que os alunos percebessem os pontos chave da tarefa e respondessem de acordo com as necessidades. No estilo de ensino por tarefa, o aluno adquire maior responsabilidade e autonomia, realizando as tarefas propostas pelo professor ao seu ritmo e com a possibilidade de utilizar uma ficha de tarefa como ferramenta de auxílio. O professor é responsável pelas decisões de pré e pós impacto. É normalmente utilizado em situações de estações organizadas ou na aquisição e aprendizagem de gestos técnicos de repetição, muitas vezes próximas das que serão utilizadas em situações de jogo. O estilo de ensino por tarefa foi o mais utilizado pois promoveu maior autonomia aos alunos. Cada aluno realizou as tarefas ao seu ritmo, dentro do grupo onde estavam inseridos, sendo estes grupos normalmente homogéneos. Este estilo permitiu que, enquanto professor, me focasse mais no FB transmitido e numa deslocação constante pelo espaço, acompanhando assim todos os alunos e focando-me mais nos alunos com maiores dificuldades. No estilo de ensino recíproco, o professor define as tarefas e atribui dois tipos de papéis aos alunos: observador e executante. O executante realiza a tarefa proposta e o observador realiza uma ajuda sistemática, tendo sempre como auxílio uma ficha-critério. Normalmente as funções são invertidas. O professor só comunica com o observador, auxiliando-o e corrigindo os FB emitidos. Foi normalmente utilizado de forma mais específica nas estações de ginástica de solo e

aparelhos, onde os grupos de alunos se organizavam em pares e existia um executante e um observador que dava FB ao colega, de acordo com as instruções dadas por mim. Foi também utilizado de forma mais específica durante a realização dos testes do FITescola. Na autoavaliação, o professor define a tarefa e o aluno realiza a mesma, realizando ao mesmo tempo uma avaliação da sua prestação com auxílio de uma ficha critério. O professor deverá explicar os critérios de êxito sempre que necessário, sendo o principal objetivo promover a autonomia dos alunos. Por fim, no estilo inclusivo, o professor define a tarefa para a turma, sendo que existe uma diferenciação dos critérios de execução, de acordo com cada pessoa. Após realizar a tarefa, cada aluno deverá avaliar a sua prestação e atribuir um nível de execução. O aluno é assim responsável pelas decisões de pós impacto. O estilo de ensino inclusivo foi utilizado mais especificamente nos exercícios critério dos jogos desportivos coletivos. Nestes, os grupos estavam organizados por grupos nível e os grupos com mais dificuldades tinham variantes de facilidade para os mesmos exercícios que os restantes grupos realizavam. Cada grupo, depois de cumprir com a tarefa, escolhia se utilizavam a variante ou não. O estilo de ensino inclusivo foi também utilizado no salto em altura. Neste, os grupos estavam organizados por grupos nível e tinham a possibilidade de escolher a altura da fasquia, promovendo também um pouco de competição durante a tarefa. Desta forma, todos os grupos trabalharam para o mesmo objetivo, a melhoria dos gestos técnicos, com variantes diferentes e adaptadas a cada contexto.

Os estilos de ensino divergentes são: Descoberta guiada, Descoberta convergente, Descoberta divergente e Programa individual. A descoberta guiada é caracterizada por promover o pensamento lógico e sequencial do aluno. O professor procura acompanhar o processo de descoberta, auxiliando os alunos e orientando o processo para a solução mais adequada. Deste forma, o professor define a tarefa e estimula os alunos através de questões de forma a promover a autonomia. Este estilo de ensino é normalmente utilizado quando o professor pretende que os alunos adquiram algum conhecimento específico de ações técnicas ou critérios de êxito. É também utilizado em tarefas com diferentes variantes de dificuldade onde o professor intervém de forma mais individualizada. A descoberta divergente é caracterizado por estimular a criatividade dos alunos, visto que o principal objetivo é fazer com que os alunos encontrem e criem novas soluções para o mesmo problema. A decisão do professor será mais prevalente nas decisões de conteúdo na fase de pré-impacto, sendo que são os alunos quem procuram as soluções na fase de impacto. Os alunos irão também avaliar as suas respostas na fase de pós-impacto. O estilo de ensino divergente e de descoberta guiada foram utilizados nos exercícios critério ou

situações de jogo dos jogos desportivos coletivos e nas tarefas de ginástica, onde os alunos tiveram de encontrar soluções e forma autónoma para os “problemas” impostos (importa referir que a minha orientação estava presente, mas não a solução propriamente dita). A descoberta convergente pretende que os alunos encontrem apenas a solução ou resposta mais adequada ao problema imposto. As perguntas são colocadas pelos alunos, sendo que o trabalho do professor é mais notório na fase de pós-impacto, quando o mesmo avalia as respostas dos alunos. Por fim, o programa individual pretende promover a elaboração de um programa individual através da investigação de um tema escolhido pelo professor. O aluno irá escolher o tópico dentro do tema indicado pelo professor e, irá construir um plano onde aborda as questões e as soluções encontradas. O professor só deverá intervir caso seja necessário. O estilo de ensino programa individual foi utilizado na dança, visto que os alunos ficaram responsáveis por elaborar uma coreografia autonomamente, de acordo com aquilo que aprenderam no 1.º período e com a aula lecionada pelas colegas.

Por último, a diferenciação do ensino foi realizada através da formação de grupos de trabalho (homogéneos e heterogéneos) e da implementação de variantes de facilidade e dificuldade durante as tarefas de aula realizadas pelos alunos. Os grupos homogéneos permitiram promover um ensino mais diferenciado e orientado para as limitações de cada grupo, sendo assim um ensino mais inclusivo. As rotações só aconteceram dentro de cada grupo, facilitando assim a observação durante a realização das tarefas. Desta forma, não excluindo ninguém, consegui focar-me nos grupos cujos elementos apresentavam maiores dificuldades, ajudando-os a atingir os objetivos propostos através do FB e de variantes de facilidade. Os grupos heterogéneos foram benéficos para os alunos com maiores dificuldades estarem num grupo com alunos que apresentam maior facilidade. Desta forma, conseguimos potenciar o sucesso dos alunos com maiores dificuldades, motivando-os a querer aprender mais e incluindo todos os alunos. As variantes de facilidade e dificuldade implementadas foram uma estratégia utilizada durante todas as UE, de acordo com a matéria lecionada e com o contexto específico de cada aluno ou grupo de trabalho. Existiram também momentos onde foi benéfico a realização de exercícios diferenciados dentro da própria turma ou de acordo com os diferentes grupos, mais especificamente no futebol e andebol. Estes permitiram que cada grupo trabalhasse de forma mais isolada e direcionada, de acordo com os seus próprios objetivos e os objetivos estipulados para níveis idênticos. Este aspeto considero muito importante para a promoção do sucesso das aprendizagens e para aumentar os níveis de motivação dos alunos, visto que existem

alunos com maiores necessidades que outros e, como tal, deverão também existir objetivos diferentes em relação a estas dificuldades.

Em modo de reflexão sobre a condução das aulas no geral, todas as aulas lecionadas começaram com uma instrução inicial, onde era indicado por mim os principais objetivos da aula e critérios de êxito e só depois a organização da mesma. A instrução inicial foi clara e objetiva, visto que nestas idades penso que o simples e direto acaba por ser mais benéfico, pois os alunos perdem o foco rapidamente. O uso do quadro foi muito benéfico também, principalmente para explicar a organização da aula ou de certos exercícios mais específicos e que podiam criar alguma confusão nos alunos. A transmissão de FB durante as tarefas foi gradual e mais consistente nas matérias onde sentia maior confiança. Dei também maior atenção aos alunos considerados como críticos, de acordo com as diferentes matérias, pois sinto que, no caso da turma, estes necessitavam de um FB mais individualizado. Durante as tarefas existiram também momentos de instrução direcionados para a turma, principalmente quando identificava um erro comum a vários grupos ou alunos. No final da aula existiu sempre um momento de balanço, de reflexão da minha parte para com os alunos sobre os objetivos trabalhados na aula e os pontos fortes e menos conseguidos durante a mesma. Esta parte final era um espaço onde os alunos podiam tirar dúvidas, relaxar um pouco enquanto realizavam os alongamentos e onde transmitia algumas informações para a próxima aula. Durante este período comecei a distribuir os alunos mais faladores depois de os avisar, mas acabava por perder algum tempo útil com todo o processo. O método que melhor resultou e que continuei a utilizar foi ficar em silêncio até todos os alunos pararem as conversas ou começar a fazer uma contagem decrescente até ao "0". Este método da contagem foi bastante útil, principalmente quando pretendia que os alunos se deslocassem ou se sentassem em silêncio após uma tarefa. A utilização da demonstração com os próprios alunos também foi uma estratégia que promoveu o sucesso das tarefas, visto que forneceu uma visualização espacial da organização e objetivo da mesma e que, muitas vezes, se tornou um auxílio da explicação feita no quadro. Dentro dos procedimentos de acompanhamento ativo da atividade, consegui aumentar de forma gradual os níveis de FB nas matérias onde me sentia mais confiante e quando o estudo autónomo era feito de forma constante. Penso que consegui aumentar os níveis de FB tanto na frequência como na qualidade dos mesmos, privilegiando um FB interrogativo numa primeira fase, promovendo a reflexão e sentido crítico por parte dos alunos. Outra estratégia que utilizei de forma mais sistemática foi a circulação no espaço, de forma a conseguir ter um panorama geral da turma e conseguir um melhor controlo daquilo que estava a acontecer. Foram elaboradas e utilizadas fichas de observação para cada matéria

das diferentes áreas, tal como referi anteriormente neste relatório. Estas permitiram-me ter uma melhor noção dos níveis da turma e criar grupos de trabalho, dependendo do objetivo estipulado. Estes grupos foram criados tendo em conta o nível dos alunos e a relação existente entre eles, que considero que são pontos fundamentais para promover um bom clima de aula, um clima onde o desafio e o trabalho em equipa acabam por prevalecer. Importa mencionar também que, apesar destes registos, os resultados e os grupos utilizados nunca foram lineares, estando sujeitos a alterações ou ajustes de acordo com a evolução dos alunos. Depois de finalizada a 3.ª etapa, senti que o FB foi um dos aspetos que fui aperfeiçoando de forma gradual, visto que me sentia cada vez mais confiante com as matérias abordadas e com os próprios alunos. Comecei a utilizar mais FB misto direcionado para a turma ou para o grupo. Dentro dos alunos considerados como críticos, tentei continuar sempre a dar um FB mais individualizado e de acordo com cada aluno. Em termos de afetividade, utilizei predominantemente a afetividade positiva, de forma a manter os níveis de motivação elevados. Dentro da área da aptidão física, os registos foram efetuados por mim ou pelos alunos, dependendo da natureza do teste e da organização da aula. Um aspeto importante de mencionar foi o uso da demonstração, privilegiando a demonstração com os próprios alunos, pois penso que facilita a compressão se os alunos tiverem uma noção visual de cada tarefa. O clima de aula continuou a ser positivo, apesar de existirem sempre momentos de distração que eram catapultados pelas conversas e por brincadeiras, momentos esses que foram melhorando através da maior motivação dos alunos e pelas tarefas implementadas nas aulas. As aulas tiveram um clima propício à aprendizagem e desenvolvimento da literacia física dos alunos. A relação entre professor-aluno foi bastante positiva e a própria relação entre os alunos, mesmo com aqueles que no 1.º e 2.º período se sentiam mais desintegrados ou excluídos, melhorou bastante. As regras da disciplina foram abordadas na 1.ª aula e cada aluno, desde então, esteve consciente das consequências de comportamentos menos apropriados. Os alunos no geral apresentaram sempre um comportamento exemplar, sendo que existiram alguns momentos onde foi necessário intervir e adotar uma postura um pouco mais séria. Existiram momentos onde foi necessário ter uma conversa individual com os alunos e tentar perceber os seus pontos de visto, sempre no sentido de criar um bom clima relacional e perceber o “porquê” das suas ações. Apesar disto, os alunos cumpriram com as tarefas propostas e foi raro o momento onde tive de adotar essa postura mais séria.

- Autoscopias e observações interpares

A autoscopia é um procedimento essencial para refletir sobre as nossas ações enquanto professores, servindo como ferramenta de autoavaliação em relação aos objetivos alcançados ou não durante a aula, assim como em relação às diferentes dimensões da aula. A realização da autoscopia foi um processo que foi realizado por mim e pelos meus colegas de estágio durante todo o ano letivo. Foi uma ferramenta com bastante utilidade, uma vez que me permitiu fazer uma autorreflexão, logo após o término das minhas aulas. Nesta autorreflexão, conseguia pensar e fazer um resumo da aula, avaliando a mesma e identificando os pontos fortes e pontos a melhorar dentro de cada dimensão. Este processo permitiu que percebesse quais as melhores estratégias a adotar e quais as tarefas e momentos que tiveram uma taxa de sucesso alto e, como tal, poderiam ser utilizados em aulas futuras. Cada dimensão da autoscopia tinha um espaço para mencionar os “pontos fortes”, os “pontos fracos” e um espaço para escrever “estratégias” de forma a solucionar aquilo que tinha corrido menos bem durante a aula. Desta forma, a estrutura das autoscopias seguia uma sequência lógica, sendo que a dimensão instrução se dividia em 3 subáreas: 1. Inicial, onde registava aquilo que tinha mencionado durante a instrução inicial da aula; 2. Acompanhamento da atividade, onde registava todos os comportamentos que tive durante os acompanhamentos das tarefas, o tipo de feedback de transmiti, o uso da demonstração...; 3. Final, onde registava os aspetos que tinha abordado no balanço final da aula. Já a dimensão da organização se dividia em 5 subáreas, sendo elas: 1. Tempo (tempo utilizado durante as instruções, durante as transições, durante a organização dos grupos, tempo de tarefa...); 2. Espaço (utilização e rentabilização do espaço dedicado à aula); 3. Segurança (se a segurança foi garantida e reforçado por mim previamente e durante a aula em si); 4. Aluno (forma de organização dos grupos, disposição dos alunos durante as instruções, uso dos alunos para as demonstrações...); 5. Material (material que utilizei e a forma como dispus o mesmo durante a aula). Na dimensão do clima relacional, este dividia-se em 3 subáreas: 1. Relação professor-aluno (se a relação existente durante a aula tinha sido de afetividade, se tinha dado feedbacks aos alunos...); 2. Relação aluno-tarefa (se os alunos se tinham mostrado motivados e empenhados durante as tarefas propostas, se se tinham demonstrado conversadores durante as tarefas...); 3. Relação aluno-aluno (se existia cooperação entre os alunos, se alguns alunos tinham sido excluídos...). Na dimensão da disciplina, esta dividia-se em 2 subáreas: 1. Prevenção (descrevia aquilo que deveria ter realizado de forma a prevenir certos acontecimentos durante a aula); 2. Remediação (descrevia aquilo que deveria ou

que fazia para remediar certos acontecimentos que decorriam durante as aulas). Por último, existia também um espaço denominado como “conteúdos” onde descrevia se os conteúdos abordados durante a aula tinham seguido uma sequência lógica, do simples para o mais complexo, se tinha utilizado variantes de facilidade e/ou de dificuldade e quais tinham sido essas variantes, se tinha utilizado estilos de ensino e quais tinha utilizado nas diferentes tarefas... Em algumas autoscopias, utilizava também o espaço final em branco para escrever algumas observações pessoais da aula, muitas vezes para descrever a forma como me tinha sentido ou algum acontecimento que achasse que seria importante mencionar e descrever mais detalhadamente.

De forma a auxiliar a realização das autoscopias, foi também realizado um trabalho colaborativo entre os estagiários, principalmente através das observações interpares. Estas observações interpares foram um suporte fundamental pois apresentavam diferentes aspetos e pontos de vista da aula que o próprio professor muitas vezes não se apercebia. Muitas vezes era durante a leitura destas observações interpares que me apercebia de alguns erros que tinha cometido e que, durante a aula, não me tinha apercebido. Foi também bastante útil para perceber o comportamento dos alunos que, muitas vezes, em primeira mão me parecia exemplar e, quando lia as observações feitas pelos meus colegas, me apercebia que estava errado. Esta prática foi, tal como as autoscopias, uma prática usual durante todo o ano letivo, sendo que, enquanto núcleo de estágio, eu e os meus colegas assistimos a todas as aulas uns dos outros durante o EP e, conseqüentemente, escrevemos observações interpares de todas as aulas. Estas ferramentas foram um grande auxílio na formação que tive enquanto professor estagiário e foram um instrumento de aprendizagem que utilizei durante todo o EP.

- **Lecionação do 1.º Ciclo**

Semelhante ao que foi realizado na semana do PTI, tive também a oportunidade de lecionar 2 turmas do 1.º ciclo. Esta experiência teve a duração de uma semana, sendo que a 1.ª aula foi dedicada à observação das turmas juntamente com os respetivos professores, de forma conhecer a dinâmica da turma e os alunos que poderiam ser considerados críticos. A 2.ª aula foi dedicada à lecionação das aulas propriamente ditas. As turmas que seleccionei foram turmas do 1.º ano e do 3.º ano. A aula do 1.º ano foi realizada no dia 16 de fevereiro de 2022 no pátio exterior central da Escola Básica e foi organizada em 4 partes, mais especificamente, em 4 jogos lúdicos. Na primeira parte da aula, foi realizado o jogo dos Códigos, estilo jogo do Rei Manda. Comecei com este jogo devido ao facto de

se tratar de uma atividade lúdica que estimula a capacidade de reação e de raciocínio dos alunos, tratando-se ao mesmo tempo de um jogo que promove uma ativação do sistema cardiorrespiratório e das componentes musculares e articulares. O jogo foi liderado por mim, visto que ainda não conhecia bem a turma e achei melhor ser eu a dar as ordens neste jogo inicial. No segundo jogo, a turma jogou ao Polícia e Ladrão. Os polícias foram sempre escolhidos por mim e adicionei variantes de dificuldade, como o facto dos ladrões poderem salvar outros ladrões. O 3.º jogo foi o Jogo do Mata, onde foram introduzidas no total 3 bolas em jogo de forma gradual. Os alunos que eram mortos podiam também ser salvos pelos colegas. No final, os alunos realizaram o jogo da Barra do Lenço, visto tratar-se de um jogo que estimula a memória e capacidade de reação dos alunos, sendo também um jogo mais adequado para o retorno à calma.

A aula da turma do 3.º ano foi realizada no dia 14 de fevereiro de 2022 no espaço exterior da Escola básica e foi organizada em 2 partes. Na 1.ª parte foi utilizado o corredor exterior do piso superior. Nesta 1.ª parte foi realizado o jogo do Rei Manda e o jogo do Galo. Comecei com o jogo do Rei Manda devido ao facto de se tratar de uma atividade lúdica que estimula a capacidade de reação e de raciocínio dos alunos, tratando-se ao mesmo tempo de um jogo que promove uma ativação do sistema cardiorrespiratório e das componentes musculares e articulares. No segundo jogo, auxiliei os alunos a formarem 4 equipas. Depois de formadas, os alunos formaram 4 filas nos locais indicados por mim. Cada elemento e cada equipa tinha 4 sinalizadores da mesma cor. Todas as equipas jogaram um contra as outras. Na 2.ª parte da aula, escolhi 4 capitães para formarem 4 equipas. Foi utilizado o campo de andebol, que foi dividido ao meio. Numa metade, 2 equipas jogaram ao jogo do Mata Piolho e na outra metade jogaram ao jogo da Petanca. No jogo da Petanca, cada elemento das 2 equipas tinha um saco de areia da mesma cor. Cada elemento lançava uma vez de cada vez. O saco de areia amarelo foi utilizado como “alvo”, sendo que ganhava a equipa que colocasse o saco de areia mais perto do saco amarelo. Existiram 2 rotações entre estações.

- **Semana do professor a tempo inteiro**

A semana do PTI foi uma experiência nova e enriquecedora para mim, visto que foi a primeira oportunidade que tive em cumprir uma semana a tempo inteiro como professor, lecionando diferentes turmas e cumprindo assim um horário semanal completo como professor de EF. O PTI foi uma experiência que me permitiu lecionar, não só a minha turma, mas também outras 4 diferentes turmas de diferentes anos de escolaridade e diferentes

ciclos. Lecionei assim turmas do 5.º ano, 6.º ano, 8.º ano, 10.º ano e 11.º ano. Seguindo-se a esta experiência, resultou o Projeto do PTI. O projeto foi elaborado de acordo com 6 diferentes fases, sendo que estas se encontram articuladas entre si. A 1.ª fase do projeto passou pela seleção das turmas e construção do horário semanal, sendo que este foi decidido de forma a conseguir aglomerar todos os horários das 5 diferentes turmas, o horário do DE e o horário dedicado à direção de turma. De seguida, foi realizado a observação das diferentes turmas selecionadas durante uma semana (observação de duas aulas por turma), onde foi realizada a recolha das informações mais importantes de cada turma e cada aluno, de forma a auxiliar a fase seguinte, a fase do planeamento. Nesta fase, foi realizado o planeamento das aulas para cada turma de acordo com as necessidades dos alunos e das matérias a abordar segundo cada professor responsável. Seguiu-se a fase da lecionação das aulas, onde foram aplicados todos os planos de aula e objetivos estipulados dentro de cada turma durante uma semana. As últimas 2 fases prenderam-se, respetivamente, pela reflexão de cada sessão, ou seja, a realização de uma autoscopia após cada aula e uma reflexão mais geral sobre a semana do PTI, onde foi também apresentado um balanço final do projeto. Para a realização do projeto do PTI, tal como mencionei anteriormente, foram selecionadas 5 turmas de diferentes ciclos e anos de escolaridade, sendo que, dentro destas turmas, se encontrava a minha turma. É importante referir que, para além dos aspetos mencionados acima, procurei também selecionar turmas que fossem lecionadas por diferentes professores, de forma a conseguir recolher e confrontar diferentes abordagens de ensino, tanto em aspetos relacionados com a organização como na lecionação da própria disciplina em si. A semana dedicada ao PTI foi, na realidade, realizada no decorrer de 2 semanas completas, visto que esta se dividiu em 2 fases. A 1.ª fase foi a semana de observação, onde o principal objetivo se prendeu pela recolha de informação sobre a turma e sobre alguns alunos de forma mais individual e pelas formas de organização já estipuladas dentro das aulas. Estas recolha de informação foram um grande auxílio pois permitiu-me planear as sessões de forma mais eficaz e direcionada para cada turma, prevenindo tempos “mortos” e promovendo organizações rápidas. Para além destes aspetos, foi durante esta semana que conseguimos trocar ideias com os professores responsáveis sobre os conteúdos que devíamos abordar, caso os mesmos tivessem um planeamento anual já realizado. Dito isto, as matérias foram abordadas de acordo com o planeamento de cada professor, com exceção dos professores que nos deram liberdade total de abordar qualquer matéria. Penso que foi uma experiência muito enriquecedora para a nossa formação enquanto estagiários e para o nosso percurso académico, pois ofereceu-nos um leque de soluções

abrangente no que diz respeito a novas formas de ensino e estratégias a utilizar de acordo com as necessidades dos diferentes contextos onde estamos integrados. Para além disso, todo o trabalho colaborativo que existiu com os professores responsáveis de cada turma permitiu criar e consolidar relações dentro do GEF.

Área 2 – Investigação educacional

A área 2 do EP vai ao encontro do trabalho e desenvolvimento de competências de participação por parte dos professores estagiários em estudos e projetos de investigação que se encontrem dentro do contexto escolar. Esta área foi desenvolvida em articulação com a unidade curricular de investigação educacional e teve como objetivo a realização de uma intervenção que permitisse compreender a influência que os espaços de convívio têm nas competências sociais dos alunos. Este objetivo surgiu após a identificação de um problema na escola, que se prendeu pela falta de espaços de convívio. Após nós, professores estagiários e professores orientadores, idealizarmos e elaborarmos o projeto, foi realizado uma apresentação juntamente com os professores do GEF, de modo a expor o nosso projeto e as nossas ideias de intervenção e, ao mesmo tempo, ouvirmos pela primeira vez a opinião e as sugestões dos professores. Realizada esta apresentação e reunidas as propostas e ideias do GEF, realizámos uma apresentação do projeto à direção da ESDFL, de maneira a conseguirmos autorização para avançarmos com o projeto e colocá-lo em prática. No entanto, após várias tentativas, não obtivemos qualquer FB da parte da direção relativamente à nossa proposta de intervenção. Desta forma, o núcleo de estágio reuniu-se com intuito de encontrar uma solução para a realização do projeto, que não implicasse envolver a autorização da direção ou de terceiros. Com o auxílio dos professores orientadores, considerámos que seria interessante conhecer a perspetiva da comunidade escolar, ou seja, dos alunos, auxiliares de ação educativa e professores, relativamente à qualidade do recreio da ESDFL. Ainda que o problema identificado fosse o mesmo, a questão de partida, bem como objetivo do estudo foram alterados, passando a estar relacionados com os fatores determinantes para a qualidade do recreio na perspetiva da comunidade escolar. De forma a termos acesso à opinião dos da comunidade escolar, foi elaborado um questionário que irei sintetizar mais detalhadamente à frente.

Para além do projeto, também a metodologia foi alterada. Os participantes que inicialmente eram quaisquer alunos que estivessem presentes no espaço (amostra por conveniência),

passaram a ser os alunos e respetivos Encarregados de Educação (EE) das turmas que nós, professores estagiários, lecionávamos. Para além disso, o projeto contou com a participação dos professores de EF e dos auxiliares de educação da ESDFL. O número total de participantes foi de 100, sendo 62 alunos, 24 EE, 9 de professores de EF e 5 auxiliares de educação. Começámos por elaborar uma matriz, onde foram estipuladas as diferentes dimensões, o objetivo de cada dimensão e algumas questões que pretendíamos realizar para cada dimensão. Estas questões foram introduzidas no *Google Forms*, em formato digital, resultando no questionário final que foi aplicado aos diferentes intervenientes. Este questionário foi composto por um total de 25 perguntas, que se inseriam nas seguintes dimensões: Caracterização do inquirido, Importância do recreio, Fatores que influenciam a qualidade do recreio, Aproveitamento escolar, Ocupação do tempo de recreio, Recreio da ESDFL e Propostas de melhoria para o recreio. O questionário incluiu perguntas fechadas (perguntas de escala, escolha múltipla e seleção) e perguntas abertas (resposta curta ou longa). A análise dos dados foi realizada através de gráficos elaborados no *Excel*. Uma vez que, para além de perguntas fechadas, o questionário continha também itens de resposta aberta, foi necessário realizar uma análise de conteúdo de forma a ser possível agrupar as respostas dos diferentes intervenientes. Assim, para esta análise de conteúdo, foram criadas várias categorias de forma a agrupar as respostas em diferentes grupos. Depois de todos os gráficos estarem construídos, passou-se à análise dos mesmos, através de estatística descritiva com frequência relativa. Uma vez tratados os dados, foi realizada uma discussão de resultados, onde os dados obtidos foram confrontados com a literatura. Conhecida a perspetiva da comunidade escolar e os seus comentários e sugestões, procurámos elaborar um conjunto de propostas que consideramos que, caso aplicadas, melhorariam o recreio. O projeto, os resultados, a sua discussão e as nossas propostas foram apresentadas à comunidade escolar no dia 25 de maio pelas 18:30, via zoom.

- Identificação do problema

Um dos primeiros e mais cruciais pontos do projeto foi a identificação do problema, sendo que este teve por base a leitura do projeto educativo do AEDFL. Para além disso, resultou de conversas informais com os restantes professores do GEF e com os próprios alunos. Por fim, a nossa perceção e observação, enquanto professores estagiários, também teve influência na identificação do problema. Uma das fragilidades apontadas no projeto educativo e que nos foi confirmada pelos restantes docentes do GEF e pelos

alunos, relacionava-se com a falta de espaços de convívio, o que, por sua vez, pode comprometer a qualidade do recreio. A partir deste problema formulámos a questão de partida: Quais são os fatores determinantes para a qualidade do recreio na perspetiva da comunidade escolar? Para dar resposta a esta pergunta, foi elaborado o questionário mencionado anteriormente. Através das respostas obtidas foi possível conhecer a perspetiva destes grupos relativamente ao que consideram ser um recreio de qualidade e confrontar estes resultados com a literatura existente. Para além disso, permitiu reunir um conjunto de opiniões no que diz respeito ao recreio da ESDFL e elaborar propostas de intervenção que serão apresentadas mais à frente.

- **Enquadramento teórico**

De forma a sustentar o problema e o intuito do nosso projeto com a literatura, foi realizado um enquadramento teórico. Como se sabe, o intervalo escolar ou recreio é o período de tempo em que os alunos têm a oportunidade de fazer uma pausa das aulas e onde têm a liberdade para escolher o que fazer, com quem quiserem (McChesney, 2020; Pellegrini & Smith, 1993, citado em Jarret, 2002). O recreio acaba por ser o único tempo não estruturado na escola no qual as crianças podem brincar, divertir-se e interagir com os seus pares (Massey et al., 2020; National Association for Sport and Physical Education, 2001). Ocorre mais do que uma vez durante o dia, ao longo do percurso académico, e é um momento social que apresenta um papel crucial no bem-estar dos alunos, uma vez que tem influência nas crenças, valores, hábitos e comportamentos dos mesmos (McNamara, Colley & Franklin, 2017). São vários os estudos que apontam para uma relação entre a brincadeira/socialização durante os intervalos e o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança (Jarret, 2002; Massey et al., 2018; McChesney, 2020; Pawlowski et al., 2014; Pedro Ángel et al., 2021; Prompona et al., 2020; National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 2001).

De facto, o intervalo é um local que permite que seja desenvolvido um conjunto de características de cariz social, uma vez que é onde ocorrem interações, partilha de experiências, trabalho de equipa, cooperação, resolução de problemas e conflitos e capacidade de tomada de decisão (Jarret, 2002; Massey et al., 2018; Prompona et al., 2020), que levam a que o indivíduo se relacione com outros, integrando-se e criando ligações importantes para o seu bem-estar emocional e físico (Jarret, 2002; Massey et al., 2020; McNamara et al., 2017; National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 2001; Prompona et al., 2020; Zilka 2020). Para além disso, o

intervalo pode contribuir significativamente para o incremento da atividade física, concorrendo para que as crianças atinjam os níveis recomendados (Lelonek & Przychodni, 2020; National Association for Sport and Physical Education, 2001), e o aumento da atividade física, por sua vez, está associado a comportamentos pró-sociais tais como os referidos anteriormente (Massey et al., 2018). Sendo o único momento durante o dia que possibilita que os alunos interajam, brinquem e socializem de forma significativa, foi fundamental entendermos os fatores que contribuíam para que o mesmo fosse de qualidade. Para que se desenvolva uma sociedade saudável é necessário que se proporcionem momentos e oportunidades de brincadeira que sejam inclusivas a todas as idades, preferências e necessidades (McNamara et al., 2017). As mesmas autoras referiam que a limitação do espaço de recreio, a gestão de equipamentos, atividades organizadas e a supervisão são aspetos que podem influenciar negativamente o recreio, uma vez que estão relacionadas com sentimentos de tédio, tensão, stress e, por vezes, conflito social. É importante que se tenha em conta a cultura do recreio, isto é, que haja uma promoção da importância do brincar e das relações sociais e que, em vez de uma supervisão, haja uma orientação que demonstre a importância da compaixão, empatia e negociação (McNamara et al., 2017). Assim, devem ser dadas oportunidades para brincar e socializar dentro de um espaço apropriado que disponha de jogos não estruturados e algumas atividades organizadas, garantindo um equilíbrio entre estes dois tipos de atividades (McNamara et al., 2017). Vários estudos concordam, referindo que os elementos que contribuem para a qualidade do intervalo dizem respeito à disposição do espaço, à disponibilidade de equipamento, ao envolvimento de adultos na organização das atividades e ao apoio da comunidade escolar durante o recreio (Massey et al., 2018; Massey et al., 2021a). Apesar das vantagens do recreio já mencionadas, existem alguns aspetos que devem ser tidos em atenção e que devem ser contornados. O recreio, apesar de promover a socialização e estabelecer ligações entre os alunos, pode ser um local onde ocorrem comportamentos violentos e antissociais, já que a exclusão, o bullying e a luta pelo poder podem ser atitudes que podemos observar durante os intervalos (Massey et al., 2018; Massey et al., 2021a; Massey et al., 2021b; McNamara et al., 2017), especialmente quando os fatores que influenciam a qualidade dos mesmos não estão presentes. Há crianças que apresentam dificuldades em negociar em ambientes que não disponham de equipamentos ou atividades organizadas, outras que não apresentam capacidade para jogar determinados jogos ou que simplesmente não estão interessadas, o que pode levar a que sejam rejeitadas pelos seus pares (McNamara et al., 2017; Pelligrini & Smith, 1993, citado em McChansey, 2020). Tudo isto faz com que possam surgir conflitos, comportamentos

sedentários e problemas disciplinares, afetando o ambiente social e a interação que se pretende que haja durante os intervalos (McNamara et al., 2017). Há outros fatores que podem estar relacionados com sentimentos de depressão e baixa autoestima que afetam as relações sociais entre os alunos, nomeadamente a dependência das tecnologias, mais propriamente dos telemóveis (Throuvala et al., 2021). Segundo os mesmos autores, apesar de existirem vantagens associadas ao uso dos telemóveis, há um impacto negativo considerável que o tempo dedicado aos ecrãs tem no bem-estar das crianças, não só a nível físico como mental. Socialmente, a dependência de telemóveis afeta as relações, a comunicação e, provoca ainda, um aumento nos níveis de ansiedade (Throuvala et al., 2021; Pawlowski et al., 2018). Desta forma, facilmente nos apercebemos da importância de criar/proporcionar atividades recreativas sem ecrãs envolvidos (Throuvala et al., 2021).

- **Propostas de intervenção e reflexão final**

De seguida, apresento as propostas de intervenção que estipulámos depois de todos os dados serem tratados e analisados, com o intuito de melhorar a qualidade do recreio da ESDFL com base na literatura, nos comentários da comunidade escolar e na nossa própria percepção. Estas propostas de melhoria foram direcionadas para 5 fatores essenciais para a qualidade do recreio: Envolvência da comunidade escolar, Regras do recreio, Duração, Espaços e Equipamentos.

Começando pela envolvimento da comunidade escolar, começámos por sugerir que fosse criada uma parceria com a Junta de Freguesia com o objetivo de o pátio da entrada da escola ser exclusivo aos alunos. Para além disto, sugerimos também que fosse atribuído, aos EE a autonomia de decidir se o seu educando podia, ou não, sair da escola durante os intervalos, possibilitando o uso desse mesmo pátio da entrada. Sugerimos também a criação de um conselho de liderança dos recreios para ajudar a garantir que os mesmos não são esquecidos como parte integrante da escola, incluindo a comunidade escolar. Por último, propomos que o desenvolvimento específico profissional dos professores e dos auxiliares de ação educativa fosse apoiado. Este apoio poderia passar pelo treino de resolução de conflitos, reestruturação de práticas de justiça, desenvolvimento da criança e a importância do “brincar” e da atividade física. No que toca a regras do recreio, sugerimos que se definisse, dentro de cada espaço, as regras que estavam estabelecidas para os mesmo e que o material disponibilizado pudesse ser requisitado pelos alunos, através do cartão de estudante, à funcionária do respetivo piso e, no caso do terraço, a um professor. Na duração, sugerimos que o recreio fosse prolongado com o

intuito de permitir mais tempo para atividades lúdicas e descanso entre aulas. Dentro do fator espaço, sugerimos que fossem disponibilizados o terraço e as galerias de ténis de mesa durante os intervalos. Para além disso, sugerimos que os espaços interiores fossem repensados como espaços para a atividade física e socialização. No que toca aos equipamentos (geral), sugerimos que fosse disponibilizado equipamento solto no terraço, no pátio exterior, na sala de convívio e na galeria e que fosse disponibilizado equipamento fixo no terraço e na sala de convívio. Em termos de equipamentos de lazer fixos, sugerimos a implementação de uma estrutura de barras fixas e argolas no terraço e que se colocasse em funcionamento a mesa de matraquilhos, que se colocasse uma mesa de ténis de mesa e um ecrã com jogos virtuais relacionados com desporto, como o “just dance” e o “beat saber” na sala de convívio. Nos equipamentos de lazer soltos, sugerimos a disponibilização de bolas, elásticos, cordas... e equipamentos como o Spike ball, Tennis turnball e Slackline no terraço e pátio exterior; a disponibilização de raquetas e bolas de ténis de mesa na sala de convívio e a disponibilização de raquetas e bolas de ténis de mesa nas galerias. Nos equipamentos de conforto soltos, sugerimos a disponibilização de sofás, puffs, cadeiras e mesas na sala de convívio e, por último, nos equipamentos de conforto fixos, sugerimos que fossem implementados toldos no terraço.

Após finalizarmos o projeto e termos apresentado o mesmo à comunidade escolar, penso que tanto eu como os meus colegas de estágio sentimos que tínhamos cumprido com sucesso o trabalho que propusemos realizar ao longo de todo o ano letivo, relativamente a esta área. Penso que, apesar das adversidades e obstáculos que foram sendo impostos durante o mesmo, demonstramos ter capacidade de adaptação, força de vontade e coragem de levar o projeto à avante. Para além disso, fomos capazes de revelar um problema presente na ESDFL de uma forma delicada, tendo fornecido sugestões exequíveis que poderiam eliminar ou atenuar esta fragilidade. Em modo de conclusão, penso que tanto eu como os meus colegas nos podemos sentir orgulhosos do trabalho que realizámos nesta área.

Área 3 – Participação na escola

A Área 3 do EP tem como principal objetivo a elaboração de atividades dentro do DE e a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização escolar. Dentro desta área foi realizada a Contextualização do DE, o Projeto do DE e o Projeto de ténis de mesa.

- Desporto escolar

O DE trata-se de um fenómeno social que apresenta um enorme impacto no desenvolvimento social, físico e cognitivo dos alunos, sendo por isso um elemento fulcral entre a valorização das pessoas e da sua qualidade de vida. Todos estes aspetos se encontram intimamente relacionados com o papel que o DE tem na inserção social de muitos alunos e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento das suas capacidades motoras. O grupo do DE de voleibol que coadjuvei era constituído por atletas Infantis B misto, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade. Como professor coadjuvante, as minhas funções prenderam-se por auxiliar o professor responsável durante os 2 treinos semanais, por auxiliar na condução e planeamento dos treinos, por liderar os treinos de forma autónoma, caso o professor responsável estivesse ausente e por acompanhar o professor e os atletas durante os torneios de DE. Os treinos de voleibol ocorreram no Ginásio Sena às terças e quintas-feiras, das 13.40h às 14.25h e das 13.40h às 15.10h, respetivamente. O ginásio era utilizado na sua totalidade, sendo a rede montada na transversal. Dos materiais disponíveis para a prática de voleibol, eram utilizadas entre 14 a 16 bolas *school* e uma rede colocada transversalmente ao ginásio. Para além dos materiais mencionados para os treinos, a escola oferecia também um equipamento desportivo (t-shirts numeradas) para eventos ou torneios do DE. A caracterização geral do grupo de atletas inscritos foi realizada através da aplicação de um questionário realizado em Excel. O questionário foi aplicado diretamente aos alunos, durante 2 treinos. O questionário foi construído em 4 partes, que são: Identificação; Tempos Livres e Desporto; Desporto Escolar e Voleibol e Saúde. Após serem aplicados os questionários e processadas as respostas, foram formulados gráficos e tabelas através do Excel. De seguida apresento um breve resumo dos resultados obtidos através dos questionários:

- Os atletas apresentavam idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade, sendo que dos alunos que responderam ao questionário, apenas 4 alunos tinham 11 anos;

- Todos os alunos se encontravam no 6º ano de escolaridade;
- Dentro do lazer e desporto, a maioria dos atletas questionados ocupava os seus tempos livres com a prática de desporto (11 respostas) e com os videojogos (9 respostas). A 3.ª resposta com maior prevalência foi ver televisão (4 respostas) e estar/passear com os amigos (3 respostas). As opções com menor prevalência foram ler, ouvir música e fazer cubos de rubik.
- Quando questionados relativamente às 2 modalidades preferidas, a modalidade com maior prevalência foi o voleibol, com 14 votos. Seguiu-se o basquetebol e o futebol com 5 votos cada uma. As modalidades de ténis e andebol foram selecionadas por 2 atletas e, por último, as modalidades de rugby, equitação, natação e atletismo foram selecionadas por 1 atleta;
- Os atletas foram também questionados sobre as modalidades desportivas que já tinham praticado, durante uma época desportiva. Natação foi o desporto mais selecionado, com 4 respostas. Seguiu-se o futsal e ténis com 3 respostas cada e o basquetebol e rugby, selecionados por 2 atletas. O futebol, a ginástica, a equitação, o andebol e o voleibol foram todos selecionados uma vez. Apenas 1 atleta respondeu que nunca tinha praticado nenhuma modalidade durante uma época desportiva;
- Os atletas foram também questionados se praticavam, para além do voleibol, outra modalidade dentro do DE. Apenas 3 atletas responderam que sim, sendo esse desporto o andebol. Os restantes 13 atletas responderam que não;
- Dentro do DE e voleibol, foram questionados de forma mais específica em relação ao DE, sendo que a 1.ª questão se focou em tentar perceber se os atletas já tinham participado no DE em anos anteriores. Dos 16 atletas questionados, apenas 5 responderam que sim, sendo que voleibol foi respondido pelos mesmos 5 e o basquetebol por 1 deles.
- Quando questionados sobre as razões pelas quais decidiram ingressar no DE de voleibol, as respostas com maior prevalência foram o gosto pela modalidade e o facto de quererem uma nova experiência. A influência dos amigos/pais, o facto de querer ou necessitar de praticar atividade física ou algum desporto e o facto de já praticar a modalidade em anos anteriores foram respondidas por 2 atletas, cada uma. Apenas 1 atleta respondeu que escolheu ingressar no voleibol porque prefere praticar desportos com as mãos;
- Os atletas foram também questionados sobre as maiores dificuldades que sentiam no voleibol e as suas maiores potencialidades. Dentro das dificuldades, o serviço

por cima e a manchete foram os aspetos mais selecionados, com 6 e 5 respostas, respetivamente. O passe foi selecionado por 3 atletas e o remate por cima foi selecionado por 2. Com uma resposta cada, foi respondido a coordenação, a deslocação e o serviço com salto. Dentro das potencialidades, o serviço por baixo e o passe obtiveram o maior número de respostas, com 8 e 6 votos respetivamente. Seguiu-se o serviço por cima com 3 respostas e, por fim, com 1 resposta cada, a receção, a posição de passador e a manchete.

- Por último, foram realizadas questões relacionadas com a saúde. Dos 16 atletas, apenas 3 tinham alergias, sendo estas ao pólen, ao pó e a animais. Apenas 4 atletas dos 16 questionados tinham problemas visuais, sendo estes estigmatismo, miopia e estrabismo. Nenhum atleta apresentava problemas auditivos e apenas 3 tomavam medicação regularmente, mais especificamente a pílula, ferro e medicação para a asma. Por último, 4 atletas tinham outro tipo de doença, mais especificamente refluxo, doença do crescimento, asma e anemia.

Relativamente aos resultados da AI, os atletas foram avaliados no 1.º período, tendo início no dia 5 de outubro de 2021. Todos os objetivos tiveram como base os objetivos definidos no protocolo de avaliação inicial e os objetivos definidos no PNEF. Do total de atletas, apenas 6 atletas se encontravam no NE e 3 atletas em parte do NI. Todos os restantes se encontravam no NI. De acordo com os resultados obtidos durante o período de avaliação inicial, foram definidos objetivos adequados ao contexto e às características gerais da equipa e individuais de cada atleta. Foram então estabelecidos objetivos gerais, específicos e operacionais, que serão apresentados de seguida, sendo que cada objetivo terá uma breve reflexão. Sendo assim, os objetivos gerais que estipulei foram os seguintes:

1. Promover, a todos os atletas, aprendizagens e conhecimentos relacionados com a modalidade de voleibol (todos os alunos envolvidos nos treinos do DE aprenderam aspetos relacionados com as regras do jogo e sobre a própria modalidade, havendo, na maioria dos treinos, perguntas recorrentes dos alunos acerca da modalidade);
2. Promover o gosto pela prática de Voleibol e pela prática de atividade física (de todos os objetivos estipulados, posso afirmar com certeza que foi o objetivo com maior taxa de sucesso, visto que sempre existiu um clima propício à aprendizagem durante os treinos e um clima positivo entre alunos e treinadores. Para além disso, o número de participantes aumentou de forma exponencial durante todo o ano letivo, chegando mesmo a haver meses seguidos onde o número médio por treino rondava os 20 participantes);
3. Contribuir para o aumento da qualidade de vida e promoção de estilos de vida saudáveis para os atletas (penso que este objetivo não foi atingido na sua totalidade visto que a criação de um estilo de vida saudável

para os atletas foi só promovido durante os próprios treinos, não havendo um transfere para a qualidade de vida que os mesmos tinham fora dos treinos. Para que tal acontecesse, deveria existir um acompanhamento quase individual dos atletas, aspeto pouco exequível); 4. Desenvolver o espírito competitivo e o espírito de equipa (cooperação), mantendo como foco principal a interajuda, o desportivismo e o conceito de *fair play* (tanto nos treinos como nos jogos, colocámos o espírito de equipa e a interajuda acima dos resultados, promovendo ao mesmo tempo o espírito de competição positiva. O conceito de *fair play* foi abordado com os alunos e o desportivismo foi um fator predominante durante todos os jogos durante as competições); 5. Desenvolver e abordar o conceito de “resiliência” com os atletas, de forma a ajudá-los a gerir e ultrapassar momentos de frustração (apesar de existir e ser trabalhado durante os treinos e durante os torneios, não foi um conceito abordado na natureza do próprio significado, acabando por ser desenvolvido como parte integrante do treino e nunca de forma mais específica); 6. Desenvolver a autonomia dos atletas, tanto em termos de organização como na tomada de decisão (desde as primeiras semanas, os alunos aprenderam um leque de exercícios que seria utilizado durante todos os treinos e, como tal, permitiu que treinassem de forma praticamente autónoma. Somente nos momentos de alguma adaptação é que foi preciso intervir e “orientar” os alunos. Como tal, este ponto foi totalmente atingido com uma taxa de sucesso elevada, visto que todos os participantes conheciam a organização e objetivo de cada exercício); 7. Desenvolver e aumentar a literacia física dos atletas, tais como as ações técnico-táticas e capacidades físicas (todos os atletas que entraram no DE, apesar das dificuldades, terminaram a época com uma maior literacia física em relação à modalidade, sendo que as suas capacidades físicas foram também desenvolvidas como parte integrante do processo).

Os objetivos específicos que estipulei foram os seguintes: 1. Promover a assiduidade dos atletas por treino (este ponto teve uma taxa de sucesso elevada, visto que a maioria dos alunos chegava cerca de 10 a 15 minutos mais cedo do que a hora prevista do treino); 2. Garantir que todos os atletas inscritos atingem o nível de desempenho prognóstico (infelizmente, apesar da elevada taxa de sucesso neste ponto, nem todos os alunos apresentaram melhorias suficientes para atingir o nível desempenho prognóstico. Apesar disto, a maioria dos alunos conseguiu atingir ou mesmo ultrapassar este nível estipulado inicialmente); 3. Garantir que, os atletas que já atingiram o nível de desempenho prognóstico, conseguem manter ou aumentar o mesmo (todos os alunos que atingiram o nível de desempenho diagnóstico conseguiram manter ou mesmo aumentar esse nível); 4. Garantir que os atletas participam de forma ativa e regular nos treinos semanais (também

este foi um dos objetivos mais conseguidos durante este ano, visto que assegurámos sempre uma média de 20 participantes recorrentes).

No que toca aos objetivos operacionais técnico-táticos, foram estipulados os seguintes:

1. Serve por baixo, colocando a bola em profundidade, no campo oposto;
2. Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente de forma a dar continuidade às ações da sua equipa (a receção ao serviço foi dos pontos que mais precisou de ser trabalhado e, como tal, apresentou uma taxa de sucesso mais baixa. Apesar disso, no final da época, a receção com as duas mãos por cima da cabeça foi atingido pela maioria dos atletas que participaram nos treinos de forma regular);
3. Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas ou receber/enviar a bola em passe colocado para o campo contrário (se tem condições favoráveis);
4. Ao passe (segundo toque) de um companheiro, posiciona-se para finalizar o ataque, executando com oportunidade e correção um passe colocado (para um espaço vazio) que, de preferência, dificulte a ação dos adversários;
5. Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa (Os objetivos 3, 4 e 5 necessitaram de ser bem trabalhados e, apesar de serem executados com sucesso por mais de metade dos alunos, nem todos conseguiram manter esta consistência durante todo o ano letivo).

Ainda dentro dos objetivos operacionais, mais especificamente no conhecimento da modalidade, foram estipulados os seguintes objetivos:

1. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras o jogo: a) dois toques, b) transporte, c) violações da rede e da linha divisória, d) formas de jogar a bola, e) número de toques consecutivos por equipa, f) bola fora, g) faltas no serviço, h) rotação ao serviço, i) sistema de pontuação;
2. Percebe a importância da realização do aquecimento geral e específico (apesar de não ser abordado de forma constante, todos os alunos percebiam a importância de realizar um aquecimento geral e específico antes dos jogos formais propriamente ditos, de forma a existir um transfere entre os objetivos de cada exercício e do jogo);
3. Percebe a importância do retorno à calma (apesar de ser uma prática recorrente em todos os treinos, através de uma atividade que promovesse este retorno à calma (por exemplo, o exercício do máximo de toques em círculo), a maioria dos alunos não entendia a importância destes momentos);
4. Conhece, de forma geral, o

regulamento do jogo de voleibol oficial e o regulamento específico do DE de voleibol para o escalão de Infantis B; 5. Identifica os sinais de arbitragem (este aspeto, apesar de estar presente em todos os torneios, não foi uma prática recorrente durante os treinos).

Por último, dentro das atitudes e valores, foram estipulados os seguintes objetivos: 1. Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas; 2. Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais; 3. Trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários (todos os objetivos foram atingidos na sua totalidade. Apesar de existirem momentos mais difíceis entre os próprios alunos durante os treinos, estes foram pouco recorrentes e todos os valores e atitudes assumiram um papel fundamental durante os treinos e durante os torneios. Os alunos demonstraram respeito tanto pelos professores, como pelos próprios colegas e pelos árbitros e respetivas decisões).

Abordando a calendarização e planeamento dos treinos, este foi construído desde o início do ano. O planeamento e periodização das unidades de treino são uma ferramenta que nos permite otimizar o rendimento desportivo dos atletas, sendo por isso estabelecidas relações entre os treinos e os objetivos estipulados com base na competição (Gamble, 2006). Segundo Afonso & Pinheiro (2011), a periodização clássica do treino de Matvéiev assenta em 3 períodos fundamentais: preparatório, competitivo e transitório, sendo por isso realizado uma organização otimizada das sessões de treino. A aplicação de treinos segundo uma periodização específica em jogos desportivos coletivos apresenta desafios únicos, devido à variedade de objetivos de treino estipulados, ao volume dos treinos e à extensão das épocas competitivas (Gamble, 2006). Salo e Riewald (2008) citado em Barbosa (2008), definem periodização como um processo científico e sistemático do planeamento da temporada desportiva, onde existe uma separação em diversas fases e onde um dos maiores benefícios é o facto do treinador poder planear os treinos de acordo com o *timing* de pico de forma que pretende que os seus atletas atinjam num período específico. O planeamento, segundo Bañuelos (1983) e citado em Barbosa (2008), trata-se de um processo onde o treinador responsável vê o futuro e determina alternativas e ações que terão maior probabilidade de conduzir ao sucesso. Villar (1985), citado em Barbosa (2008), define o mesmo como uma antecipação mental da atividade a realizar, onde é projetado o conteúdo, a forma e as condições da própria atividade. Importa referir um aspeto muito importante, salientado por Matvéiev (1986) e citado em Barbosa (2008), que segundo o mesmo, a periodização encontra-se fundamentada segundo uma premissa

de que o atleta tem de construir, manter e no final perder a sua forma desportiva segundo grandes ciclos anuais de treino.

Por último, estipulei também objetivos de formação do treinador, que penso que foram alcançados na sua grande maioria, uma vez que tive uma participação ativa na coadjuvação, planeamento e avaliação das atividades realizadas dentro do núcleo de DE de voleibol; Desenvolvi competências e conhecimentos relacionados com a modalidade que me permitiram planear e estruturar os treinos e fazer um transfere para o meu futuro como professor; Estabeleci uma comunicação constante com o professor responsável e outros professores ligados à modalidade; Realizei um estudo autónomo constante sobre a modalidade; Conduzi, de forma autónoma, os treinos de voleibol quando necessário; Participei de forma ativa nas funções a mim atribuídas; Estabeleci uma relação de confiança com os atletas, de forma a promover um bom clima de treino; Estabeleci rotinas de treino, de forma a otimizar o processo de ensino aprendizagem; Estabeleci uma relação de confiança e de cooperação com o professor responsável e mantive a relação existente entre o núcleo de estágio durante todo este processo de formação.

- Projeto de ténis de mesa

O PTM diz respeito à conceção de uma atividade de dinamização no contexto escolar, mais propriamente, um projeto de carácter desportivo, organizado pelos professores estagiários de EF do AEDFL. A modalidade elegida foi o ténis de mesa e o local escolhido para o desenvolvimento da atividade foram as galerias de ténis de mesa do Pavilhão Sena e Adelaide. A escolha desta modalidade prendeu-se essencialmente com alguns fatores: Dar continuidade ao trabalho desenvolvido em anos anteriores; A fase pandémica que atravessávamos, já que a modalidade apresenta baixo risco de contágio e o facto de a escola apresentar um elevado número de recursos para o ténis de mesa. É importante referir que o projeto foi desenvolvido em cooperação com a Associação de Estudantes (AE). Através da execução de um projeto desta natureza, concorremos para o alcance das metas definidas no Projeto Educativo do AEDFL, já que, o desenvolvimento dos torneios de ténis de mesa para o 2.º e 3.º ciclos, em parceria com a AE, contribuíram para o desenvolvimento de relações entre os vários intervenientes educativos, tornando-os mais participativos. Para além disso, promoveu hábitos e valores como a cooperação, compreensão, respeito mútuo, solidariedade, justiça e honestidade, tal como é mencionado no Projeto Educativo. Foram realizados 2 torneios distintos, um para os alunos do 2.º ciclo

(5.º e 6.º anos) e outro para os alunos do 3.º ciclo (7.º e 8.º), cujos regulamentos foram iguais. O torneio teve início no dia 2 de junho e terminou no dia 15 de junho.

- **Recursos humanos e materiais**

Os recursos humanos necessários contemplaram os professores responsáveis pelo projeto, neste caso, os três professores estagiários de EF e a AE do AEDFL. Para além dos elementos mencionados acima, as conversas informais com os professores de EF e com o coordenador do DE são aspetos importantes de mencionar, visto terem oferecido sugestões e auxílio durante as atividades. Por fim, alunos do secundário, que não faziam parte do torneio nem da AE voluntariaram-se para auxiliar na arbitragem dos jogos do torneio. Foram no total utilizadas 8 mesas de ténis de mesa, 16 bolas de ténis de mesa, 15 folhas de sinalização, uma mesa e 2 cadeiras destinadas ao secretariado, organizadores e árbitros do torneio.

- **Recursos temporais**

O torneio foi organizado em 2 fases: a fase de grupos e a fase de eliminação. A fase de grupos de cada torneio foi realizada em tempo não letivo, nomeadamente durante o intervalo da hora de almoço, sendo que estes jogos foram distribuídos em 2 dias com uma duração média de 50 minutos por dia. A fase de grupos do 2.º ciclo realizou-se no dia 2 de junho (5ª feira) e a fase de grupos do 3.º ciclo realizou-se no dia 3 de junho (6ª feira). Relativamente à fase de eliminação, esta foi realizada em tempo letivo, no dia 15 de junho para ambos os ciclos, durante a tarde (iniciou-se às 14.30h e terminou por volta das 16h).

- **Reflexão do projeto**

A meu ver, enquanto professores responsáveis pelo projeto, conseguimos criar algo que envolveu vários alunos de todos os ciclos, englobando não só os alunos da AE para a organização, como também voluntários do secundário. Para além disso, a estratégia que foi utilizada para selecionar os 2 alunos de cada turma foi justa, e fez do torneio um processo contínuo e não um evento único, já que, antes da fase de grupos e de eliminação, houve uma fase intra-turmas com o objetivo de apurar os 2 melhores alunos de cada turma. O funcionamento do torneio, bem como a sua organização, correu tal como planeado, o que nos fez acreditar que transmitimos as informações de uma forma clara e objetiva, tanto aos membros que monitorizaram o torneio (AE e voluntários) como aos participantes do

mesmo. As regras de funcionamento e os horários dos jogos foram cumpridos na sua íntegra, tendo o comportamento dos alunos sido exemplar. Foi possível perceber a socialização entre os diferentes anos escolares, bem como o desportivismo associado aos jogos. Apesar de não ser o mais importante, o facto de terem sido atribuídos prémios aos 1.º, 2.º e 3.º lugares de cada ano de escolaridade e aos vencedores de cada ciclo, causou um sentimento de satisfação nos participantes. Por fim, conseguimos organizar uma atividade que promovesse a atividade física tanto na vertente direcionada para a saúde e desporto, como para a diversão.

Área 4 – Relação com a Comunidade

Segundo o Guia de EP (2021), a 4.ª área, denominada como Relação com a Comunidade, encontra-se relacionada com o desenvolvimento de competências que integrem a comunidade escolar, principalmente no acompanhamento da direção de turma. Neste papel, desempenhei a função de coadjuvante da DT. Dito isto, apresento de seguida o Estudo de turma e o Projeto de Acompanhamento da Direção de Turma.

- Estudo de turma e Estudo Sociométrico

O principal objetivo do estudo de turma foi compreender e analisar os alunos segundo diferentes percepções, de forma a conhecê-los e otimizar o processo de ensino-aprendizagem, extraindo o maior potencial possível da turma e de cada indivíduo. Todo este processo de desenvolvimento teve assim como base a tomada de decisão do professor em relação ao planeamento, à condução do ensino e à avaliação das aprendizagens. Desta forma, os participantes deste estudo foram os alunos da turma. Para a recolha de dados do estudo, os alunos preencheram um questionário no início de uma das aulas de EF. O questionário era constituído pelas seguintes questões: Dados pessoais e demográficos dos alunos; Dados relacionados ao EE; Agregado familiar; Relação do aluno com a escola; Relação do aluno com a disciplina de EF; Ocupação dos tempos livres e realização de atividade física; Saúde; Aspirações futuras e Sociograma. É importante indicar que as questões assumiram diferentes tipos de resposta, mais especificamente: Escolha múltipla; Resposta curta; Resposta de justificação e de escala (1 a 4). Os questionários foram aplicados e preenchidos presencialmente, em papel, pela turma, no início da 2.ª aula da 1.ª etapa de EF, mais especificamente no dia 23 de setembro pelas 10 horas e 10 minutos da manhã. Os dados recolhidos foram colocados e processados numa base de dados no Excel e analisados através do mesmo programa. Os estudos

sociométricos são ferramentas analíticas que permitem estudar as relações entre grupos ou indivíduos. É uma ferramenta cada vez mais utilizada para diferenciar e destacar indivíduos mais populares e menos populares, incidindo assim no estudo das relações pessoais. Segundo Bonito (2018), “(...) é uma estratégia muito poderosa que o educador possui para estudar as relações dos grupos-turma”. No caso da turma, esta foi sujeita a um questionário onde cada aluno deveria responder às seguintes perguntas: Quais os 3 colegas da turma com quem mais gostavas de passar o tempo livre – conetividade positiva; Quais os 3 colegas da turma com quem preferias não passar o tempo livre – conetividade negativa; Quais os 3 colegas da turma que mais gostarias de ter no teu grupo de trabalho – conetividade positiva; Quais os 3 colegas da turma que menos gostarias de ter no teu grupo de trabalho – conetividade negativa. Depois de recolhidas as respostas, os dados foram processados e transformados em gráficos de forma a analisar as dinâmicas e as relações existentes na turma. O software utilizado para processar os dados recolhidos e para a formação dos gráficos foi o GroupDynamics, onde se apresentam os resultados destacados em respostas positivas e negativas. O software cria automaticamente os subgrupos segundo as respostas de cada aluno, agrupando-os em: Alunos populares (grande diferença entre respostas positivas e respostas negativas); Alunos neutros positivos (mais respostas positivas do que respostas negativas); Alunos neutros negativos (mais respostas negativas do que respostas positivas); Alunos controversos (mesmo número de respostas positivas e negativas); Alunos rejeitados (grande diferença entre respostas negativas e respostas positivas); Alunos negligenciados (não apresentam respostas positivas ou negativas).

▪ Breve reflexão sobre os resultados

A turma era constituída por 28 alunos, dos quais 16 eram rapazes e 12 eram raparigas. A idade dos alunos variava entre os 12 e os 14 anos. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno, que tinha nacionalidade Chinesa. Dos 28 alunos da turma, 21 tinham a mãe como EE, 4 alunos o pai e apenas 1 o irmão como EE. Na relação com a escola, os resultados obtidos foram muito positivos, visto que 18 alunos gostavam da escola, 5 alunos gostavam muito da escola e apenas 2 alunos gostavam pouco ou nada. Quando questionados sobre eventuais alterações que fariam na escola, a comida foi o tema mais votado pela turma. Um aspeto que considero bastante positivo também foi saber que a maioria dos alunos da turma se deslocava a pé para ir para a escola, sendo que apenas 5 alunos se deslocavam de carro. A disciplina que os alunos mais gostavam era EF, com uma grande diferença entre as restantes, e as disciplinas que os alunos sentiam

maiores dificuldades eram Matemática e Português. No que toca mais especificamente à disciplina de EF, 25 alunos gostavam da mesma e apenas 1 não gostava da disciplina. Dos 28 alunos, 18 alunos consideravam a disciplina muito importante, 6 alunos consideravam importante e apenas 1 não considerava importante. Importa referir que, dentro da área da Saúde, foi diagnosticado um aluno com asma, um aluno com problemas de comunicação, um aluno com problemas de audição e um aluno com Talassemia Minor.

- **Projeto de acompanhamento da direção de turma**

O objetivo do projeto de acompanhamento da direção de turma passou por refletir sobre as tarefas realizadas e os objetivos atingidos e por atingir com a turma, sob a autoria da DT. Desde o início do ano que acompanhei a DT, auxiliando a mesma com trabalhos relacionados com a direção de turma, como a preparação de atas, a justificação de faltas, a preparação de apresentações em PowerPoint para as reuniões de EE e de Conselho de Turma. A elaboração deste documento contou com o auxílio de diversos documentos que me ajudaram, enquanto professor estagiário, a contextualizar com a importância do trabalho da Direção de Turma e do DT, assim como o cargo e as funções que o mesmo exerce no dia-a-dia.

- **Enquadramento teórico**

O cargo de DT assume diferentes funções, sendo que se trata de uma posição de enorme importância na mediação de conflitos dentro do contexto escolar e para toda a comunidade educativa (Boavista & Sousa, 2013). Podemos assumir o DT como o elo de ligação entre a comunidade e estrutura escolar e os EE, assumindo, segundo Roldão (1995), as suas funções sobre 3 áreas de intervenção: os alunos, os EE e os professores da turma. Segundo Pereira (2008), o DT assegura assim a monitorização eficaz das medidas educativas implementadas de forma a orientar o trabalho pedagógico. Dentro da gestão curricular, o mesmo encontra-se enquadrado na relação funcional entre este e os restantes professores da turma que coordena, sendo a sua função de extrema importância, visto que articula os procedimentos curriculares de cada professor (Roldão, 1995). Assume também um papel fulcral na construção de planos de ação ou estratégias de intervenção direcionadas para a turma, de acordo com as necessidades ou problemas apresentados pela mesma (Vasconcelos & Almeida, 2012). Estas estratégias de mediação são muitas vezes produto da relação estabelecida pelo DT entre os alunos, o conselho de turma, a direção da escola e os EE (Favinha, 2010). Segundo o Despacho Normativo n.º 10-B/2018,

art.º 10, algumas das principais funções do DT passam pela: Coordenação do processo de avaliação formativa das aprendizagens; Promoção de uma eficaz articulação curricular; Orientação e monitorização de medidas que promovam o sucesso escolar de todos os alunos; Integração dos alunos na escola e às diferentes ofertas que esta promove; Promoção de iniciativas orientadas para a relação da escola com a família; Articulação com os docentes do conselho de turma e promoção de mecanismos de transmissão de informação às famílias. Podemos assumir que o DT é um agente que garante a coesão do grupo com que trabalha, que faz um constante acompanhamento dos alunos e dos professores do conselho de turma e que informa os EE sobre o percurso dos seus educandos (Bessa, Dinis, Mineiro, Pereira, Santos & Silveira, 2009). Dito isto, é fundamental que o DT conheça a legislação e as principais funções adjacentes ao seu cargo, de forma a conseguir dar resposta e elaborar estratégias de mediação aos aspetos que se encontram estabelecidos no Projeto Educativo da respetiva organização escolar (Boavista & Sousa, 2013).

- **Balço das finalidade e objetivos do projeto**

Dentro do projeto de acompanhamento da direção de turma, foram estipuladas diferentes finalidades com diferentes objetivos cada uma, sendo que as mesmas serão apresentadas e analisadas de seguida através de uma breve reflexão sobre cada objetivo. A finalidade 1 prendeu-se pela participação ativa nas atividades de coadjuvação da direção de turma, relativamente a funções administrativas, pedagógicas e disciplinares, sendo que esta apresentava 6 objetivos: Objetivo 1: Recolher informações relacionadas com os alunos, através do questionário informativo de forma a realizar a caracterização e estudo de turma (O questionário foi aplicado no início do ano letivo na 1.ª parte da 2.ª aula de EF, sendo que o mesmo recolheu informações pessoais dos alunos, informações relacionadas com os EE dos alunos e os respetivo agregado familiar, informações relacionadas com a relação com a escola e a disciplina de EF, o que os alunos faziam para ocupar os tempos livres e a sua relação com a atividade física, informações relacionadas com a saúde, o seu futuro e, por fim, o sociograma); Objetivo 2: Realizar a caracterização e o estudo sociométrico de acordo com as informações recolhidas nos questionários (após recolhidos os dados e processados os mesmos, foi elaborada a caracterização e estudo sociométrico da turma. Desta forma, foi possível conhecer de forma mais detalhada cada elemento da turma e conhecer as relações existentes. Foi um documento muito útil para a elaboração de grupos de trabalho e para a criação de uma relação de confiança e respeito entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor. Este documento foi posteriormente

apresentado ao Conselho de Turma numa reunião, através de uma apresentação oral); Objetivo 3: Coadjuvar a DT na construção do dossier de turma (apesar de ter auxiliado em certas ocasiões a DT na construção do dossier de turma, foi um aspeto que requereu pouca atenção da minha parte, visto que as reuniões com a DT eram utilizadas para tratar de outros assuntos considerado mais prioritários. O meu auxílio na construção do dossier passou pela organização das fichas dos alunos e pela colocação das faltas justificadas e atestados médicos dentro da ficha de cada aluno; Objetivo 4: Utilizar a Plataforma Inovar e utilizar as suas ferramentas durante o ano letivo (aprendi a trabalhar com a Plataforma Inovar no início do ano, sendo que sempre que precisei, fui auxiliado pela DT e pelo Professor Orientador da escola. Esta plataforma foi uma ferramenta bastante útil e foi utilizado praticamente todos os dias durante o ano letivo); Objetivo 5: Reunir com a DT ao longo do ano letivo de forma a ajudar a mesma em questões pedagógicas, disciplinares e administrativas (este foi um dos objetivos que foi cumprido de forma rigorosa, visto que, durante todo o ano letivo, me reuni todas as segundas-feiras com a DT das 9h às 10h da manhã. A DT mostrou-se sempre disponível para trabalhar comigo e ajudar-me a cumprir com todos os objetivos); Objetivo 6: Partilhar com a DT informações relacionadas com o comportamento dos alunos durante as aulas de EF (durante as nossas reuniões, para além das tarefas que realizávamos, tanto eu como a DT partilhávamos entre nós algum episódio que tinha acontecido com a turma ou algum aluno em específico, sendo esta partilha de informação muito benéfica para a forma como encarei a aula de segunda-feira e como adaptei certos grupos de acordo com a informação que recebia). A finalidade 2 prendeu-se pela participação ativa nas reuniões de conselho de turma e definir estratégias que otimizem o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno da turma. Estipulei 4 objetivos: Objetivo 1: Apresentar os resultados obtidos da caracterização de turma e estudo sociométrico na reunião de conselho de turma (tal como foi mencionado anteriormente, a caracterização e estudo de turma foi apresentado através de uma apresentação oral e auxiliado por uma apresentação em PowerPoint. Devido à situação pandémica, esta reunião foi realizada através do Teams e os documentos foram posteriormente partilhados com os professores); Objetivo 2: Coadjuvar a DT na elaboração das atas e PowerPoints de apresentação das reuniões (os esboços das atas e as apresentações em PowerPoint foram realizadas nas reuniões com a DT às segundas-feiras, sendo que após as reuniões de conselho de turma ou EE, a DT enviava-me a ata final de forma a verificar se existia algum erro ou conteúdo a adicionar); Objetivo 3: Partilhar informações sobre a turma aos restantes docentes, caso sejam pertinentes (apesar de pouco usual, esta partilha foi feita, sempre que achei pertinente, durante as reuniões ou durante as visitas de estudo. Penso

que estas partilhas de informações foram geralmente muito benéficas, visto que nos permite adaptar as estratégias adotadas a cada aluno e a cada problema que possa surgir);

Objetivo 4: Divulgação de atividades e do desempenho e participação dos alunos (todas as atividades realizadas no âmbito da disciplina de EF foram partilhadas com o conselho de turma durante as reuniões). A finalidade 3 prendeu-se pela promoção da integração dos alunos na turma, onde estipulei 4 objetivos: Objetivo 1: Identificar os alunos considerados “negligenciados” ou “rejeitados” através da caracterização e estudo de turma; Objetivo 2: Criar estratégias de integração para os alunos mais excluídos durante as aulas de EF (foram elaboradas estratégias de integração e estratégias de apoio às aprendizagens para os alunos que se sentiam mais excluídos e negligenciados, de forma a aumentar os níveis de motivação dos mesmos e promover a inclusão dentro da turma. Estes alunos foram inicialmente colocados com alguns alunos considerados como “populares” segundo os testes sociométricos, sendo que esta estratégia não resultou para todos. Existiram casos onde a melhor estratégia a adotar foi colocar esses alunos mais excluídos com os seus melhores amigos dentro da turma e, aos poucos, misturar esses grupos com grupos mais “populares”); Objetivo 3: Partilhar as informações recolhidas através da caracterização e estudo de turma com os restantes professores, de forma a promover e a incentivar a adaptação de estratégias de integração nas restantes disciplinas; Objetivo 4: Caso seja possível, realizar uma aula com a colaboração de um psicólogo pertencente ao agrupamento (apesar de ter existido esta colaboração entre psicólogos com as turmas dos meus colegas de estágio, o mesmo não existiu com a minha turma. Infelizmente não existiu iniciativa, tanto da minha parte como da parte dos psicólogos, de realizar qualquer tipo de atividade. Apesar disto, através da partilha de informação com a DT e os restantes professores, era do meu conhecimento que alguns alunos com mais dificuldades eram acompanhados por psicólogos dentro ou mesmo fora da escola). A finalidade 4 prendeu-se por promover o envolvimento dos EE no processo ensino-aprendizagem dos alunos, onde estipulei 3 objetivos: Objetivo 1: Participar nas reuniões de EE (participei em todas as reuniões de EE que requereram a minha presença durante o ano letivo); Objetivo 2: Participar nas reuniões de atendimento aos EE (este foi dos objetivos menos conseguidos, muito devido à falta de compatibilidade de horários. Apesar deste aspeto, consegui participar numa reunião e perceber a dinâmica e organização da mesma); Objetivo 3: Partilhar a avaliação formativa na Plataforma Inovar em relação às atividades físicas e à aptidão física. Por último, a finalidade 5 prendeu-se por promover o envolvimento e participação dos alunos em atividades desportivas dentro do contexto escolar, onde estipulei 2 objetivos: Objetivo 1: Promover a participação de, pelo menos, 80% dos alunos

nas atividades desportivas elaboradas pela escola e pelo núcleo de estágio, como o Torneio de Ténis de Mesa (inicialmente a percentagem estipulada foi atribuída de forma “não consciente”, visto que não refletimos sobre toda a logística e limite de número de inscrições que se encontram subjacentes a este tipo de iniciativa. Apesar disto, todos os torneios organizados foram organizados com o máximo de participantes possível); Objetivo 2: Aumentar gradualmente a percentagem de alunos envolvidos nestas atividades no decorrer do 3.º período.

Para além de todos os aspetos acima mencionados, importa mencionar que a turma realizou 3 visitas de estudo durante este ano letivo. Tive a oportunidade de acompanhar a turma, juntamente com a DT e outros professores em 2 visitas de estudo, aspeto que considero que foi muito importante para a minha formação académica. Nestas visitas de estudo aprendi como todo este processo é iniciado e organizado, desde a própria gestão da visita, do aluguer dos autocarros de transporte, da recolha e contagem do dinheiro e das próprias autorizações. Apesar de nenhuma das visitas ter sido realizada no âmbito da disciplina de EF, a visita de estudo ao Jamor esteve intimamente relacionada com a atividade física, visto que os alunos realizaram 2 atividades durante o dia, arborismo e canoagem. Foram também experiências importantes para fomentar as relações dentro da turma e a minha própria relação com os alunos, visto que passámos um dia juntos fora da escola propriamente dita e fora de um ginásio, mas sempre dentro do âmbito escolar. Finalizo reforçando a importância que dou por ter tido a oportunidade de trabalhar com uma professora que se mostrou sempre disponível a qualquer hora para me ajudar e com a qual estabeleci uma relação positiva de confiança e de partilha constante de informação. O facto de a professora me atribuir tarefas de forma presencial, ajudando-me durante o processo, foi fundamental para a minha formação, visto que muitos dos assuntos abordados eram novos para mim e requereram alguns cuidados especiais e adequados a cada contexto ou a cada aluno, dependendo da tarefa. Para além disto, o trabalho colaborativo com os meus colegas de estágio foi também muito benéfico para complementar todo este processo, visto que esta partilha de informações nos ajudou mutuamente, mesmo que os casos abordados não fossem específicos da nossa turma, acabaram por refletir estratégias que podiam ser implementadas numa ocasião futura.

Reflexão final

Finalizo o presente relatório oferecendo a minha sincera opinião, em modo de reflexão, em relação a todos esta experiência que foi o EP. Desde o 1.º ano de mestrado que estava ciente que todas as aprendizagens que tinha feito até então e que iria continuar a ter iriam ser postas à prova quando realizasse o EP. O que nunca pensei foi que a adaptação inicial fosse tão complicada, principalmente o 1.º mês do estágio. Neste 1.º mês percebi que, por muito bem preparado que pudesse estar, a pouca ou mesmo nenhuma experiência que tinha como professor dentro de um contexto escolar real se iria sobrepor e me iria criar algumas dificuldades, ou melhor, alguns desafios que foram sendo contornados aos poucos. Penso que na faculdade somos muito bem preparados para esta realidade na teoria, mas nem tudo é assim tão simples quando estamos a lidar com casos reais, e onde temos de ser nós a tomar as decisões em prol de uma turma. Apesar deste aspeto, sempre me mantive uma pessoa confiante das minhas decisões e da minha capacidade de adaptação. Penso que a área onde senti mais estas dificuldades foi claramente a área 1, uma vez que se trata de uma área onde é preciso realizar diversos planeamentos a longo, médio e curto prazo e onde é necessário ter os critérios de avaliação da disciplina bem adquiridos de forma a realizar um bom trabalho. Penso que conjugar estes dois fatores em termos teóricos foi acessível, mas aplicá-los na prática foi um dos maiores desafios que tive durante toda a minha formação profissional. Posso afirmar com certeza que um dos momentos onde me senti mais atrapalhado foi durante a etapa de AI, onde foi necessário realizar os registos do nível inicial dos alunos durante 6 semanas. A verdade é que, 6 semanas, na minha cabeça, pareciam muito tempo, mas na prática não chegou nem para metade daquilo que tinha inicialmente planeado, daí ser tão importante a capacidade de adaptação. Lembro-me de estar nas primeiras aulas, com as grelhas de observação que tinha realizado para cada matéria, e a tentar observar cada aluno o mais rigorosamente possível, tentando ao mesmo tempo ainda adivinhar os nomes de cada um e registar os comportamentos de acordo com os objetivos pré-definidos. Lembro-me concretamente desta imagem porque, na altura, senti-me perdido e pouco confiante do trabalho que estava a fazer, muito devido ao facto de não ter realizado um trabalho autónomo de cada matéria rigoroso e a todo o stress acumulado que estava a sentir nesta fase inicial. Lembro-me também concretamente que, durante esta fase, me apercebi do quão importante é planear as aulas e planear a organização das mesmas, de modo a conseguir estipular um tempo para cada tarefa e momentos de observação e FB. Os momentos de avaliação foram também procedimentos que fui melhorando com o passar

do tempo, uma vez que comecei a ficar mais familiarizado não só com os critérios, mas também com os próprios alunos e as dinâmicas da turma e dos grupos de trabalho. A condução das aulas foi um dos aspetos onde, sinceramente, sinto que mais evolui durante o ano letivo. Para começar, penso que a realização das autoscopias e das observações interpares, mesmo que na altura pudesse achar um pouco trabalhoso, hoje sinto que foram uma enorme ajuda durante esta 1.^a área e, pessoalmente, durante a condução das aulas. Sinto também que à medida que fui conhecendo melhor os alunos e criando uma relação de afetividade e de confiança com os mesmos, me permitiu ter mais confiança naquilo que lecionava e, principalmente, no FB que transmitia durante as aulas. O facto de realizar um planeamento rigoroso permitiu-me também gerir melhor as aulas e todos os processos associados à sua organização, rentabilizando assim o maior tempo útil de aula possível e rentabilizando o empenhamento motor dos alunos nas tarefas. Mais uma vez refiro a importância que o trabalho autónomo e as discussões com os meus colegas e professores orientadores tiveram na melhoria da minha condução das aulas, uma vez que me permitiram refletir sobre as mesmas, de modo a melhorar cada vez mais as aulas futuras. Também a área 2 se mostrou bastante desafiadora, uma vez que o projeto de investigação-ação que realizámos sofreu bastantes mudanças, adaptações e ultrapassou muitos obstáculos. Para começar, o projeto inicial teve de ser adaptado, uma vez que a ideia era meter em prática o projeto. Neste sentido, procurámos a autorização da direção da ESDFL para reutilizar um espaço da escola, autorização essa que nunca nos foi dada, uma vez que nunca obtivemos resposta, apesar das várias tentativas que efetuámos. Após a finalização e apresentação do projeto à comunidade escolar, recebemos diversos elogios dos professores que assistiram à apresentação, sendo que tanto eu como os meus colegas de estágio ficámos com a sensação de dever cumprido. Foi nesta área onde senti que, tanto a minha como a capacidade de adaptação dos meus colegas de estágio tinha sido testada e foi bastante gratificante saber que conseguimos cumprir os objetivos que tínhamos estipulado inicialmente. Importa também referir que a ajuda dos professores orientadores nesta fase, principalmente quando nos estávamos a sentir um pouco desamparados e sem soluções, foi crucial para todo o sucesso que obtivemos e para a realização de um projeto de investigação-ação de qualidade. A área 3 foi aquela onde, sinceramente, me senti mais confortável, uma vez que tinha alguma experiência como treinador de ténis e como praticante de uma modalidade e, como tal, estava um pouco familiarizado com os processos de treino e com as dificuldades ou frustrações que um atleta pode sentir. Apesar deste aspeto, foi sempre uma experiência desafiadora uma vez que a modalidade que escolhi foi o voleibol (jogo desportivo coletivo), bastante diferente

do contexto onde me inseria. Importa frisar que todo o trabalho coadjuvante que realizei foi muito benéfico, não só para a minha formação como treinador, área onde tenho mais interesse, mas também para a condução das aulas, uma vez que pude estabelecer uma relação com um professor diferente e aprender metodologias diferentes de ensino que pude aplicar. Para além dos treinos, um dos aspetos que mais gostei de realizar foi o acompanhamento da equipa a diferentes torneios. Penso que foi uma forma muito importante de, não só consolidar a minha relação com os alunos, mas também de encarar um pouco mais seriamente a função de treinador. Dentro da área 4, considero que esta foi muito importante para mim, uma vez que me fez perceber o trabalho que um DT tem na realidade, e na organização que é necessário ter de forma a promover o sucesso das aprendizagens dos alunos. Foi uma experiência muito enriquecedora para mim, uma vez que o trabalho colaborativo com a DT foi realizado de forma gradual e constante ao longo de todo o ano letivo. A professora, para além de disponível, acompanhou de forma constante o trabalho que realizei e atribui-me responsabilidades que considerei importantes, visto que se trataram de situações com as quais nunca tinha lidado e que são, assim, mais competências que adquiri durante a minha formação. Desde o início do nosso trabalho, tivemos um horário semanal que foi cumprido rigorosamente, sendo esse horário todas as segundas-feiras das 9 horas da manhã até às 10 horas da manhã. Neste tempo realizámos tarefas como a organização do dossier de turma, a justificação de faltas, respostas a mails, elaboração de atas.... Para além disto, falámos um pouco de questões relacionadas com a turma, sendo que aproveitei sempre a experiência da professora para colocar algumas dúvidas sobre alunos ou para contextualizar a mesma em relação a certos acontecimentos durante as aulas de EF. Volto a reforçar que a professora se mostrou sempre disponível para me ajudar, tanto no horário de trabalho como fora deste, aspeto que foi muito benéfico para mim e que me ajudou a tomar decisões mais acertadas e adequadas a cada contexto. A professora, todas as semanas, também me informou sobre qualquer assunto que fosse tratado com os EE, visto que existiram reuniões com os mesmos que, por impossibilidade de horário, não consegui atender. Termina esta reflexão com um sentido de dever cumprido e afirmando que hoje sou um melhor profissional e uma melhor pessoa devido ao trabalho que realizei, junto dos meus colegas de estágio que sempre me apoiaram e dos professores orientadores que sempre nos guiaram e deram espaço e autonomia para errar e aprender. Levo comigo todas as aprendizagens de um ano letivo difícil, desafiador, mas, na sua essência, muito gratificante.

Referências

- Bibliografia

- Afonso, R., & Pinheiro, V. (2011). Modelos de periodização convencionais e contemporâneos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 16(159), 9.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: Visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6(1), 62–67. <https://doi.org/10.47863/KMPG3820>.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2017). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41-52.
- Barbosa, A. (2008). Diferenças entre periodização convencional, periodização tática e treino integrado. *Revista Digital. Buenos Aires*, 122.
- Bell, B. (2007). Classroom Assessment of Science Learning. *In Handbook of Research on Science Education*, 965-1006.
- Bento, J. (1987). *Desporto Matéria de Ensino*. Editorial Caminho.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física* (2.^a ed.). Livros Horizonte.
- Bessa, A., Dinis, L., Mineiro, J., Pereira, D., Santos, A., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto Editora.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Bonito, J. (2018). Sociometria.
- Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(2), 153 -169.
- Carreiro da Costa, F., & Onofre, M. (1994). Formação de Formadores-Supervisão Pedagógica em Didática da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Coletânea de textos de apoio, Desporto Escolar, Ministério da Educação*.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, (10-11), 135–151.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora.
- Fernandes, D. (2019). Avaliação sumativa. *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational assessment*. The Falmer Press.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*, 103 -117.
- Harlen, W., Crick, R. D., Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., James, M., & Stobart, G. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning.
- Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 109-118.
- Jarrett, O. S. (2002). El recreo en la escuela primaria: Que indica la investigacion? (Recess in Elementary School: What Does the Research Say?) *ERIC Digest*.
- Lelonek, M., Przychodni, A. (2020). Level of physical activity during school recess within aspect of available dedicated playing space. *Physical Activity Review*, 30-37.
- Massey, W. V., Perez, D., Neilson, L., Thalken, J., & Szarabajko, A. (2021a). Observations from the playground: Common problems and potential solutions for school-based recess. *Health Education Journal*, 80(3), 313-326.
- Massey, W. V., Stellino, M. B., Mullen, S. P., Claassen, J., & Wilkison, M. (2018). Development of the great recess framework—observational tool to measure contextual and behavioral components of elementary school recess. *BMC public health*, 18(1), 1-11.
- Massey, W. V., Thalken, J., Szarabajko, A., Neilson, L., & Geldhof, J. (2021b). Recess quality and social and behavioral health in elementary school students. *Journal of School Health*, 91(9), 730-740.
- McChesney, Christina, Characteristics of the Recess Team that Mediate Recess Quality (2020). *Community Engagement Student Work*. 45.
- McNamara, L., Colley, P., & Franklin, N. (2017). School recess, social connectedness and health: a Canadian perspective. *Health promotion international*, 32(2), 392-402.
- Ministério da Educação. (2001). Programa de Educação Física: Ensino Básico - 3.º ciclo.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education: First online edition. *Spectrum Institute for Teaching and Learning*.

- National Association for Sport and Physical Education. (2001). *Recess in Elementary Schools. A Position Paper from the National Association for Sport and Physical Education.*
- National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2001). *Recess and the Importance of Play. A Position Statement on Young Children and Recess.*
- Onofre, M. (1995). Prioridades em Formação Didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, (12), 75-97.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto Editora.
- Pastor-Vicedo, J. C., Martínez-Martínez, J., López-Polo, M., & Prieto-Ayuso, A. (2021). Recreos activos como estrategia de promoción de la actividad física: una revisión sistemática. *Retos*, (40), 135-144.
- Pawlowski, C. S., Schipperijn, J., Tjørnhøj-Thomsen, T., & Troelsen, J. (2018). Giving children a voice: Exploring qualitative perspectives on factors influencing recess physical activity. *European Physical Education Review*, 24(1), 39-55.
- Pawlowski, C. S., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J., & Troelsen, J. (2014). Barriers for recess physical activity: a gender specific qualitative focus group exploration. *BMC public health*, 14(1), 1-10.
- Pedro Ángel, L. R., Beatriz, B. A., Jerónimo, A. V., & Antonio, P. V. (2021). Effects of a 10-week active recess program in school setting on physical fitness, school aptitudes, creativity and cognitive flexibility in elementary school children. A randomised-controlled trial. *Journal of Sports Sciences*, 39(11), 1277-1286.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 85 -102.
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et du sport*. Ed. revue EPS.
- Prompona, S., Papoudi, D., & Papadopoulou, K. (2020). Play during recess: primary school children's perspectives and agency. *Education 3-13*, 48(7), 765-778.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança
- Roldão, M. D. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos>.

- Saint-Maurice, P. F., Welk, G. J., Russell, D. W., & Huberty, J. (2014). Moderating influences of baseline activity levels in school physical activity programming for children: the Ready for Recess project. *BMC Public Health*, 14(1), 1-8.
- Salo, D., & Riewald, S. A. (2008). *Complete conditioning for swimming*. Human kinetics.
- Sanchez, D. (1996). *Evaluar en educación física*. INDE Publicacions.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449
- Taras, M. (2005). Summative and formative assessment – some theoretical reflections. *Br J Educ Stud*, 53, 466-478
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Throuvala, M. A., Pontes, H. M., Tsaousis, I., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2021). Exploring the dimensions of smartphone distraction: development, validation, measurement invariance, and latent mean differences of the Smartphone Distraction Scale (SDS). *Frontiers in psychiatry*, 12, 642634.
- William, D. (2006). Formative Assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3-4), 283 -289.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. *Handbook of formative assessment*, 18-40.
- Zilka, G. C. (2020). Always with them: smartphone use by children, adolescents, and young adults—characteristics, habits of use, sharing, and satisfaction of needs. *Universal Access in the Information Society*, 19(1), 145-155.

- Legislação

Decreto-Lei n.º 75/2008. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018. Diário da República n.º 129/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-06. Acedido a 20 de março de 2021.

- Documentos internos (AEDFL-FMH)

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre (2017). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre (s.d.). Regulamento Interno.

Faculdade de Motricidade Humana (2021). Guia de Estágio Pedagógico.