



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio

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

Orientadora:

Doutora Vanda Filipa Duarte Guerra

Júri:

Presidente:

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

Vogais:

Doutora Maria João Figueira Martins, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Vanda Filipa Duarte Guerra, professora auxiliar convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Isabel Branco Antunes

2024

Relatório Final de Estágio

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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária da Cidadela, sob a supervisão da Professora Doutora Vanda Guerra e da Professora Patrícia Santos, no ano letivo de 2021/2022.

Agradecimentos

A execução deste relatório de estágio foi possível graças ao apoio e incentivo de diferentes agentes no âmbito profissional, aos quais gostaria de deixar um agradecimento pessoal.

À Professora Doutora Vanda Guerra, orientadora de estágio da FMH, pela sua disponibilidade, interesse e suporte na elaboração deste relatório, pelos contributos assertivos e essenciais para alcançar o resultado final.

À Professora Patrícia Santos, professora orientadora de estágio na Escola Secundária da Cidadela, pela sua prestatividade e total prontidão para me ajudar a solucionar problemas, por me permitir tirar o proveito máximo do estágio, desfrutar do mesmo e adquirir valências que considero essenciais para o meu futuro profissional.

À Professora Sofia Rodrigues, professora responsável pela modalidade de Canoagem no âmbito do Desporto Escolar, pela sua dedicação, pelo aconselhamento preciso, e pelo estímulo e incentivo constantes. Pelas críticas construtivas, considerações e avaliações que me foi transmitindo, e que considero serem essenciais para ampliar as minhas competências.

À Professora Rita Leme, Diretora de Turma na Escola Secundária da Cidadela, por me apoiar e guiar no desafio de experienciar o papel de Diretor de Turma, que me capacitou para o meu percurso.

Ao Professor Afonso Seixas, que pertencente ao Grupo de Educação Física, contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto profissional, com motivação e disponibilidade para ajudar no processo de estágio.

Às minhas colegas Ana Rita Lino e Ana Rito, que integravam o Núcleo de Estágio e que me acompanharam no período de estágio, por todo o apoio e incentivo, pelas conversas que nos permitiram partilhar dúvidas e pontos de vista, bem como pelo trabalho de grupo realizado entre nós.

Aos meus colegas João Monteiro e Rodrigo Correia, pelo companheirismo e contributo que tiveram durante o primeiro ano de mestrado.

A par dos agradecimentos no âmbito profissional, tenho a necessidade de deixar um agradecimento especial às pessoas que me acompanharam nesta etapa e em todo o percurso, aos meus amigos e familiares.

À minha Mãe, ao meu Pai e ao meu Irmão, ciente de que foram os alicerces necessários para que fosse capaz de superar os obstáculos e os pilares fundamentais para estruturar o meu percurso. Além de me acompanharem, foram essenciais em todos os

momentos por demonstrarem compreensão, paciência e o vosso apoio incondicional nas minhas decisões.

Às minhas amigas, Ana Catarina, Catarina e Rita por contribuírem para a minha perseverança e determinação, me impulsionarem a alcançar os meus objetivos, por me transmitirem firmeza, e por estarem presentes nos momentos essenciais e sempre.

Resumo

Este relatório teve por base o estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária da Cidadela, e teve como objetivo analisar e refletir sobre este processo. Este decorreu sob supervisão pedagógica, e está integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O estágio pedagógico é uma etapa que se constitui como uma forma de aprendizagem e aperfeiçoamento da profissão. Este é um momento de partilha com docentes com mais experiência profissional, dando a hipótese de experienciar a docência nas suas diferentes vertentes com a supervisão de um orientador.

O presente documento foi elaborado e estruturado segundo as quatro áreas de intervenção pedagógica, respeitando a organização do estágio. Deste modo, pretendi descrever o meu percurso, refletindo sobre os diferentes momentos e contextualizando as decisões pedagógicas.

Palavras-Chave: educação física, estágio pedagógico, formação, feedback, reflexão

Abstract

This report was based on the pedagogical internship carried out at Escola Básica e Secundária da Cidadela, and aimed to analyze and reflect on this process. This took place under pedagogical supervision, and is part of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education.

The pedagogical internship is a stage that constitutes a way of learning and improving the profession. This is a moment of sharing with teachers with more experience, giving the chance to experience teaching in different aspects under the supervision of a supervisor.

This document was prepared and structured according to the four areas of pedagogical intervention, respecting the organization of the internship. In this way, I intended to describe my path, reflecting on the different moments and contextualizing the pedagogical decision.

KeyWord: physical education, pedagogical internship, training, feedback, reflection.

Lista Abreviaturas e Siglas

EP Estágio Pedagógico

EBSC Escola Básica e Secundária da Cidadela

AEC Agrupamento de Escolas da Cidadela

EB1 Escola Básica do 1.º ciclo

GEF Grupo de Educação Física

DE Desporto Escolar

NE Núcleo de Estágio

EF Educação Física

CT Conselho de Turma

PAT Plano Anual de Turma

PE Planos de Etapa

PA Planos de Aula

UT Unidades Temáticas

UE Unidades de Ensino

SBV Suporte Básico de Vida

PNEF Programa Nacional de Educação Física

EE Encarregados de Educação

DT Diretor de Turma

Índice

1.	Introdução	1
2.	Caracterização do Contexto	2
2.1.	Caracterização da Escola	2
2.2.	Caracterização do Grupo de Educação Física	2
2.3.	Caracterização do Núcleo de Estágio	3
2.4.	Caracterização dos recursos	3
2.4.1.	Espaciais	3
2.4.2.	Materiais	4
2.4.3.	Temporais.....	4
2.5.	Caracterização da Turma	5
2.5.1.	Estudo Sobre Estilos de Aprendizagem dos Alunos.....	5
3.	Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	8
3.1.	Planeamento.....	8
3.1.1.	Planeamento 1ª Etapa	9
3.1.2.	Planeamento Anual.....	10
3.1.3.	Planeamento 2ª Etapa	11
3.1.4.	Planeamento 3ª Etapa	12
3.1.5.	Planeamento da 4ªEtapa.....	13
3.2.	Avaliação.....	14
3.2.1.	Avaliação Inicial	15
3.2.2.	Avaliação Formativa.....	18
3.2.3.	Avaliação Intercalar	20
3.2.4.	Avaliação Sumativa	20
3.3.	Condução.....	22
3.3.1.	Feedback	22
3.3.2.	Instrução.....	23
3.3.3.	Organização e gestão das tarefas	25
3.3.4.	Estilos de Ensino	26
3.3.5.	Disciplina e Clima na Aula	27
3.4.	Professor a Tempo Inteiro	28
4.	Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica	31
4.1.	Aplicação.....	32
4.2.	O Que Concluímos.....	33

4.3.	Sessão de Apresentação	34
4.4.	O Que Aprendi	34
5.	Área 3 - Participação na Escola	36
5.1.	Desporto Escolar	36
5.1.1.	Caracterização do Grupo de Treino	38
5.1.2.	Treinos.....	38
5.1.3.	Competição	40
5.2.	Dia da Canoagem com os 6º anos	41
5.3.	Padel.....	43
5.4.	Acampamento.....	43
6.	Área 4 - Relação com a Comunidade	46
6.1.	Direção de Turma.....	46
6.2.	Atividades com a Comunidade	50
7.	Conclusão.....	53
9.	ANEXOS.....	58
	Anexo 1 – Artigo 36º Diretor de Turma	58

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Matérias por espaço.....	3
Tabela 2 - Calendário escolar ano letivo 2021/2022	4
Tabela 3 - Horário 12ºD	4
Tabela 4 - Estratégias consoante estilo de aprendizagem	6
Tabela 5 - Avaliação atividades físicas	17
Tabela 6 - Informações desporto escolar	37

Índice de Figuras

Figura 1 - Exemplo de ficha de avaliação formativa	19
--	----

1. Introdução

O presente documento constitui-se como uma reflexão decorrente do Estágio Pedagógico (EP) no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado no ano letivo 2021/2022, na Faculdade de Motricidade Humana em parceria com a Escola Básica e Secundária da Cidadela.

Este engloba quatro áreas que se destinam a diferentes competências da atividade profissional: área 1 - organização e gestão do ensino e aprendizagem; área 2 - inovação e investigação pedagógica; área 3 - participação na escola; área 4 - relação com a comunidade).

O documento apresenta cinco capítulos, sendo o primeiro de caracterização do contexto e os restantes quatro referentes às quatro áreas do EP anteriormente referidas. Nestes, serão apresentadas as atividades concretizadas, refletindo e fundamentando as opções tomadas.

2. Caracterização do Contexto

2.1. Caracterização da Escola

A escola escolhida para a realização do estágio foi a Escola Básica e Secundária da Cidadela (EBSC), situada em Cascais. Foi inaugurada em 1993 e a 28 de junho de 2012 torna-se a escola sede do Agrupamento de Escolas da Cidadela (AEC). Deste fazem parte mais quatro escolas que servem as freguesias de Alcabideche e Cascais: a Escola Básica do 1.º ciclo (EB1) da Malveira da Serra com jardim de infância, Jardim de Infância (JI) de Murches, a escola EB1 José Jorge Letria, com jardim de infância e a EB1 do Cobre (Agrupamento de Escolas da Cidadela, sd).

A EBSC proporciona à população uma oferta escolar desde o segundo ciclo até ao secundário e tem uma oferta formativa diversificada que inclui as áreas de prosseguimento de estudos em Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas, e cursos profissionais de Técnico de Multimédia, Técnico de Turismo, Técnico de Animação em Turismo e Curso de Especialização Tecnológica em Desenvolvimento de Produtos de Multimédia (Agrupamento de Escolas da Cidadela, sd).

2.2. Caracterização do Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) é composto por oito professores: Patrícia Santos, Vanda Cascais, Afonso Seixas, Ricardo Lima, Sofia Rodrigues, Claudia Santos, Marcos Almeida e João Miranda; e por três professores estagiários: Ana Rito, Ana Rita Lino e Isabel Antunes. A professora Patrícia Santos é a coordenadora do GEF e a professora Vanda Cascais é a coordenadora do Departamento de Expressões, onde pertence o GEF.

A escola possui sete núcleos de Desporto Escolar (DE), onde: o professor Ricardo Lima leciona Surf, o professor Afonso Seixas leciona Padel, a professora Patrícia Santos leciona Voleibol, a professora Sofia Rodrigues leciona Canoagem, a professora Vanda Cascais leciona Vela, o professor Marcos Almeida leciona Desporto Comunidades e o professor João Miranda leciona Desporto Sobre Rodas.

2.3. Caracterização do Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) inicialmente era formado por quatro professores estagiários, Ana Rito, Ana Lino, Isabel Antunes, Nuno Baptista, pela orientadora de escola, Patrícia Santos e pela orientadora da Faculdade de Motricidade Humana, Vanda Guerra. Porém, no final da primeira etapa de formação o NE ficou reduzido a três professoras estagiárias, Ana Rito, Ana Lino, Isabel Antunes, e às duas orientadoras.

Durante as aulas que lecionei fui supervisionada pelo NE, e supervisionei as aulas das restantes professoras estagiárias.

2.4. Caracterização dos recursos

2.4.1. Espaciais

A EBSC apresentou este ano, pela primeira vez, quatro espaços de aula: Pavilhão, Ginásio, Relvado e Bancada. O *roulement* será efetuado todas as semanas, sendo a sequência para a turma 12º D: Ginásio, Bancada, Pavilhão e Relvado. As Instalações destinadas à disciplina de Educação Física (EF) englobam ainda dois balneários femininos e dois masculinos, um exterior e interior para cada sexo, uma sala de aula e duas arrecadações, uma exterior e uma interior onde são arrumados os materiais.

A Tabela 1 representa as matérias ideais a serem abordadas em cada espaço.

Tabela 1 - Matérias por espaço

	Ginásio	Bancada	Pavilhão	Relvado
Basquetebol		X	X	X
Voleibol		X	X	X
Futebol			X	X
Andebol			X	X
Badminton			X	
Ginástica	X		X	
Dança	X	X	X	X
Atletismo	Salto em Altura	Corridas e Estafetas	Salto em Altura	Corridas, Estafetas e Lançamento do Peso
Desportos de Combate	X			

Escalada			X	
Orientação		X		X
Aeróbica	X			
Ténis		X		X

2.4.2. Materiais

O material destinado às aulas de EF e aos treinos do DE está dividido por duas arrecadações, sendo que o material utilizado nos espaços exteriores encontra-se na arrecadação exterior e o material utilizado nos espaços interiores está arrumado na arrecadação interior.

O material é diverso, contemplando várias modalidades.

2.4.3. Temporais

Após acordo, todas as escolas do concelho de Cascais, no presente ano letivo adotaram pela primeira vez uma organização por semestres. Desta forma, a Tabela 2 representa o calendário escolar para o ano letivo de 2021/2022, na presente escola.

Tabela 2 - Calendário escolar ano letivo 2021/2022

	Início	Termo	Interrupções
1º Semestre	14 de setembro	1 de fevereiro	Reuniões Intercalares: 18 e 19 de novembro
			Natal: 22 de dezembro a 7 de janeiro
Avaliações 1º Semestre	2 de fevereiro	4 de fevereiro	
2º Semestre	7 de fevereiro	7 de junho	Carnaval: 1 de março
			Reunião Intercalar: X de abril
			Páscoa: 11 a 18 de abril
Avaliação 2º Semestre			De acordo com o calendário escolar oficial

O horário relativo à turma 12º D está representado na Tabela 3 sendo que o horário é composto por um bloco de 100min e outro de 50min.

Tabela 3 - Horário 12ºD

	Terça-feira	Quinta-feira
Educação Física	8h – 9:40h	10:50h – 11:40h

2.5. Caracterização da Turma

A turma que me foi atribuída foi a Turma 12ºD, Curso de Línguas e Humanidades. Inicialmente a turma era composta por 26 alunos, no entanto, rapidamente passou a ter 22 alunos. No início do 2º semestre, a turma recebeu uma nova aluna, que veio do Brasil para Portugal e, assim sendo, passou a ser constituída por 23 alunos.

Esta era composta por nove elementos do sexo masculino e catorze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Os alunos da turma têm residência nos concelhos de Alcabideche, Cascais e Sintra.

No início do ano letivo, o NE elaborou um questionário acerca do gosto pela prática de atividade física/desportiva e sobre a progressão dos estudos no ensino superior, o qual foi aplicado via GoogleForms.

No que toca à prática desportiva, 13% nunca praticaram qualquer desporto enquanto que 87% pratica ou praticou alguma modalidade. As modalidades apresentadas foram variadíssimas.

Na pergunta sobre a sua opinião acerca da disciplina de educação física as respostas foram muito variadas, havendo respostas sem opinião, outros que gostam, que não gostam, e outros que consideram ser essencial e necessária.

Quanto à progressão dos estudos no ensino superior, um aluno respondeu que não iria continuar os estudos, quatro ainda não sabiam e dezassete queriam ingressar no ensino superior. Dos alunos que queriam ingressar no ensino superior, e no que respeita aos cursos escolhidos, muitos não tinham a certeza, tendo colocado mais do que uma opção. As licenciaturas mais vezes mencionadas nas respostas foram: Assistente Social, Recursos Humanos, Comunicação Social, Psicologia, Arqueologia, Direito, Criminologia e Línguas.

2.5.1. Estudo Sobre Estilos de Aprendizagem dos Alunos

Foi feito um estudo sobre os estilos de aprendizagem com os quais os alunos da turma mais se identificavam e posteriormente foi apresentado aos professores em Conselho de Turma (CT).

Esta ideia surgiu uma vez que os professores que faziam parte do CT já conheciam a mesma e, por isso, em NE, decidimos que seria mais proveitoso elaborarmos algo que acrescentasse.

Assim, o estudo foi feito tendo por base o artigo *Learning Styles and Strategies* de Felder, R. & Soloman, B. (2018). Neste são definidas quatro áreas dos estilos de aprendizagem: Ativo/Reflexivo, Sensitivo/Intuitivo, Visual/Verbal e Sequencial/Global. No estilo Ativo os alunos retêm e percebem melhor a informação se a discutirem ou aplicarem, bem como se explicarem uns aos outros enquanto que no Reflexivo tendem a refletir e pensar antes de agir. Quanto ao estilo Sensitivo, estes gostam de resolver problemas através de métodos, são bons na memorização de factos e gostam de pôr mão à obra. São mais práticos e cuidadosos, já no estilo Intuitivo, os alunos gostam de ir à procura, de inovar, não gostam de atividades repetitivas que não exijam pensar. Trabalham de forma mais rápida e inovadora. No estilo Visual os alunos retêm melhor a informação se a visualizarem enquanto que no Verbal retêm melhor a informação se falarem, ouvirem ou escreverem sobre esse tema. Porém nesta área os autores afirmam que os dois estilos de aprendizagem devem ser usados ao mesmo tempo, pois ambos beneficiam disso. Por último, no estilo Sequencial tendem a encontrar sequências lógicas, e explicar passo a passo, conseguindo explicar o seu raciocínio enquanto que no Global tendem a saltar passos, resolvendo tudo de uma vez, o que os leva a ter dificuldades em explicar o raciocínio (Felder, R. & Soloman, B., 2018).

Os métodos ou estratégias a adotar consoante cada estilo de aprendizagem estão expostos na Tabela 4.

Tabela 4 - Estratégias consoante estilo de aprendizagem

Estilos de Aprendizagem	Métodos/Estratégias
Ativo	Trabalho em grupo
Reflexivo	Trabalho individual
Sensitivo	Explicitar e descobrir procedimentos e conceitos e de que forma se aplicam na prática; Brainstorming
Intuitivo	Interpretar; Criar teorias
Visual	Diagramas; Esquemas; Vídeos
Verbal	Áudios; Falar; Escrever
Sequencial	Explicar por etapas com sequência lógica
Global	Visão global da matéria e posteriormente estudar cada etapa

Foi aplicado o “Index of learning styles questionnaire”, validado pela Universidade do Estado da Carolina do Norte, aos alunos da turma. Este apresenta uma escala que indica qual o estilo com que mais se identificam. A escala: de 1 a 3 – as duas categorias estão equilibradas; de 5 a 7 – moderado; e de 9 a 11 – forte. Após análise individual e coletiva dos resultados podemos afirmar que a turma se identifica tanto com o estilo Ativo como com o Reflexivo, com o Sensitivo, com o Visual e tanto com o Sequencial como com o Global.

Uma vez que os resultados não foram totalmente conclusivos, pois apenas em duas áreas se conseguiu definir um estilo predominante, estes resultados não foram, por mim, utilizados na disciplina de EF. Apenas procurei fazer a demonstração dos exercícios propostos em aula, cumprindo assim com a área Visual/Verbal em que o resultado predominante foi o estilo Visual.

Estes resultados foram posteriormente enviados aos professores do CT para que estes pudessem atuar conforme os mesmos. Porém, sendo que não me foi dado feedback por estes, não sei se os resultados foram relevantes para os professores, e conseqüentemente utilizados ou não.

3. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

É nesta área que todas as decisões relacionadas com o processo ensino-aprendizagem são tomadas. Surgem as questões de planeamento, avaliação e condução do ensino.

Nesta área, segundo o Guia de Estágio (2020), pretende-se que os estagiários atinjam objetivos como a promoção de competências nos alunos e o seu envolvimento ativo nos processos de aprendizagem; o estagiário deve usar as diversas formas de avaliação para regular a qualidade do ensino e da aprendizagem; deve organizar o ensino e promover aprendizagens no quadro do conhecimento científico, pedagógico e didático da EF e do DE; deve utilizar de forma integrada saberes próprios de EF bem como saberes transversais multidisciplinares e interdisciplinares.

Esta foi, sem dúvida, a área sobre a qual tive mais dúvidas, sobre a qual mais refleti mas também a área na qual mais me superei. Foi a área em que mais evoluí.

3.1. Planeamento

“O planeamento é uma atividade importante para praticamente todas as manifestações da organização social humana. Ele tem como função organizar, analisar e refletir acerca de possíveis acontecimentos, o que possibilita prever situações e minimizar problemas do cotidiano. Dessa maneira, o planeamento educacional é um dos elementos didáticos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois norteia as etapas da prática pedagógica.”

Lopes, Neto, Parente, Araújo, Sousa & Moura, 2016

As tarefas de planeamento vão surgindo ao longo de todo o ano, uma vez que é feito um planeamento de longo prazo, correspondendo ao Plano Anual de Turma (PAT), de médio prazo, correspondendo aos Planos de Etapa (PE) e de curto prazo, correspondendo a Planos de Aula (PA) ou Unidades de Ensino (UE) (Januário, 2017).

3.1.1. Planeamento 1ª Etapa

Como suporte de todas as decisões curriculares, há que realizar a avaliação inicial, sendo esta a primeira etapa do processo de planeamento. A sua realização dependerá da construção de um protocolo de avaliação inicial e da sua rigorosa aplicação por todos os elementos do GEF (Araújo, 2007).

Também o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001) indica que um aspeto bastante importante nesta fase é a existência de um protocolo de avaliação de forma a que os critérios e graus de exigência sejam uniformizados para todos.

Carvalho (1994) refere que a avaliação inicial tem como principais objetivos perceber as dificuldades e limitações dos alunos para desta forma poder prever as suas aprendizagens e desenvolvimento. Refere ainda que é uma fase importante para conhecer os alunos, criar rotinas e um bom clima de aula e recolher informação para a formação de grupos.

Visto que a escola já tinha um protocolo de avaliação, este foi usado durante o período de avaliação inicial.

Desta forma, inicialmente elaborei o plano da 1ª etapa, correspondente à avaliação inicial. Esta etapa teve uma duração de seis semanas, sendo que decorreu desde a segunda aula, dia 21 de setembro, até à aula número 13, dia 28 de outubro.

Nesta etapa, sendo que o núcleo de estágio tinha todo o mesmo ano de ensino e o mesmo *roulement*, pudemos fazer o planeamento em conjunto. Assim, tomámos opções sobre quais as matérias que iríamos avaliar, bem como quando o faríamos. Neste período foram avaliados, nas atividades desportivas, os desportos coletivos (Basquetebol, Voleibol e Andebol), os desportos de raquete (Badminton e Ténis), a Ginástica (de Solo e Aparelhos), Atletismo (Velocidade, Estafetas, Lançamento do Peso) e a Dança; na aptidão física foram avaliados, com recurso à bateria de testes do Fitescola, a aptidão aeróbia (Vaivém e Milha), neuromuscular (Velocidade 20m, Flexões, Abdominais e Impulsão Horizontal), flexibilidade (Flexibilidade de Ombros e Senta e Alcança) e composição corporal (Índice de Massa Corporal). A área dos conhecimentos ficou de fora da avaliação inicial uma vez que vínhamos de uma situação pandémica na qual foram bastante trabalhados.

No fim desta etapa pude perceber que, no que toca ao planeamento da aptidão física, foram feitas opções que não foram as mais corretas. Houve semanas em que a

carga externa, provocada pelos testes de aptidão física, foi muito elevada, tendo sido realizados vários testes na mesma semana. Aquando do planeamento, também não considerámos os dois últimos anos em situação pandémica que terão afetado a preparação física de muitos alunos, uma vez que estes não tiveram aulas de EF práticas. Assim, os alunos não estavam preparados para a carga administrada, tendo alguns sentido-se mal durante os testes. Num futuro, tenho de ter em atenção a altura do ano em que os testes serão aplicados, podendo ser distribuídos para um período final da avaliação inicial e não logo no início desta, uma vez que durante a avaliação inicial não conheço os alunos, logo ainda não sei qual o nível de preparação física deles e consoante isso terei de fazer uma melhor distribuição dos testes de aptidão física para que não haja uma extrema carga externa.

Durante esta etapa, as aulas operacionalizaram-se através de PA. Para isto, logo no início do ano, foi criado, no seio do NE, um modelo de PA que segui durante esta etapa. Este modelo continha a definição dos objetivos operacionais, as tarefas a realizar bem como a distribuição do tempo de aula e o material a utilizar na mesma, como sugere Januário (2017).

3.1.2. Planeamento Anual

Segundo o PNEF (2001), é com base nos resultados obtidos durante a avaliação inicial que o professor deve elaborar o PAT, assim como nos objetivos gerais para aquele determinado ano de escolaridade.

A realização da avaliação inicial tem como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projectar, diferenciadamente. Só conseguimos planear caso tenhamos um propósito bem delineado, o qual toma forma no prognóstico que suporta e dá sentido às decisões curriculares tomadas. Ao perspetivarmos o nível que os alunos irão atingir nas diferentes áreas e matérias, estamos a estabelecer um prognóstico, definindo, assim, uma meta e a dando um propósito ao processo de ensino-aprendizagem (Araújo, 2007).

Segundo Araújo (2007) têm de ser estabelecidas metas intermédias que possibilitarão verificar a progressão dos alunos e a adequação do plano em função das suas necessidades. Desta forma, é fácil perceber que terá de ser utilizado um planeamento por etapas, uma vez que o planeamento por blocos inviabiliza o anteriormente referido.

Portanto, após a etapa de avaliação inicial elaborei o PAT.

Primeiramente, com os resultados obtidos na avaliação inicial, com recurso ao PNEF e Aprendizagens Essenciais, prognostiquei o nível para as diferentes matérias por aluno. O PAT foi dividido em quatro etapas. É de referir que a segunda etapa, normalmente designada de recuperação, não foi por nós designada dessa forma, uma vez que o PNEF (2001) prevê para o 12º ano a escolha estratégica de matérias, a fim de os alunos poderem ter uma melhor classificação. Desta forma, pude definir quais as matérias a serem desenvolvidas nas etapas seguintes. Também no PAT defini quais os objetivos gerais e específicos para cada aluno nas diferentes áreas da EF.

Nesta tarefa, a principal dificuldade que senti foi de planear por um longo período de tempo, pois foi-me difícil perceber em que ponto estariam os alunos no final das etapas, assim como, Teixeira & Onofre (2009) afirmam, pois é a tarefa em que os professores estagiários têm mais dificuldade devido à imprevisibilidade do ensino. Planear por um longo período de tempo pressupõe a definição de objetivos a longo prazo (Januário, 2017), numa fase inicial foi difícil para mim esta tarefa pois não tinha noção de quanto tempo demorava até atingir determinados objetivos e consequentemente planear os objetivos finais para os diferentes alunos. Assim, também foi difícil fazer uma distribuição do número de aulas por cada matéria de forma a conseguir cumprir com os objetivos definidos, pensando também nas dificuldades que impõe o *roulement*, pois há matérias que só podem ser abordadas em determinados espaços o que influencia na distribuição das matérias. Para superar esta dificuldade, apesar das especificidades de cada turma, suportei-me do NE, primeiramente com as minhas colegas, pois fomos partilhando o processo ao mesmo tempo e posteriormente com a professora orientadora que nos ajudou a fazer uma melhor distribuição do número de aulas por matéria, bem como a definir matérias que deixámos de fora do planeamento, por exemplo o Atletismo.

3.1.3. Planeamento 2ª Etapa

O plano da 2ª etapa teve a duração de onze semanas, decorrendo de 4 de novembro a 27 de janeiro. Nesta etapa foram abordadas, na área das atividades físicas, as matérias Basquetebol, Badminton, Andebol, Voleibol, Ténis, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e Dança. Na área da aptidão física, apenas foram prognosticados os testes de Vaivém e Flexibilidade de Ombros uma vez que eram os únicos que colocavam alguns alunos fora da zona saudável. Para a área dos conhecimentos foi planeado a revisão dos conteúdos de Suporte Básico de Vida e Doenças e Lesões.

O NE acordou que iríamos operacionalizar o plano da 2ª etapa através de Unidades Temáticas (UT) uma vez que o *roulement* semanal seria uma limitação à construção de UE. O *roulement* semanal implicou uma quebra na continuidade das matérias, e portanto a troca das mesmas todas as semanas. As UT foram planeadas de acordo com cada matéria para toda a etapa. Este processo não foi o mais adequado pois estas correspondiam a um longo período de tempo. Desta forma, sentimos necessidade de elaborar UE. Estas foram organizadas consoante o *roulement*, correspondendo cada uma a duas aulas, ou seja, a uma semana. Em cada UE estão apresentadas a calendarização das aulas, o espaço, os objetivos específicos para cada matéria, os exercícios propostos para a UE e quais os exercícios utilizados em cada aula. Construí as UE tendo por base as UT elaboradas nesta etapa conforme afirma Januário (2017) ser necessário neste processo de planeamento. Esta dificuldade sentida por nós, a realização de UT ou UE, não poderia ser resolvida no ano letivo em vigor uma vez que o *roulement* já estava em curso, porém acho necessário o ajuste do *roulement* de uma para duas semanas, facilitando assim o planeamento.

Esta etapa tendo uma duração tão longa, onze semanas, e sendo elaborada logo posteriormente ao PAT, fez com que as dificuldades sentidas fossem praticamente as mesmas aquando da elaboração do PAT. Uma vez que é feita uma definição de objetivos intermédios, facilitou o processo de planeamento e distribuição do número de aulas por matéria. No que toca à distribuição da área de aptidão física esta também foi mais fácil que a primeira etapa, Etapa de Avaliação Inicial, pois já tinha na minha posse informação necessária ao planeamento da mesma. Este processo foi também feito sempre em partilha com as minhas colegas de estágio uma vez que partilhamos o mesmo ano de ensino e *roulement*.

3.1.4. Planeamento 3ª Etapa

A elaboração do plano da terceira etapa teve por base o PAT, o que tornou a sua elaboração bastante mais fácil, pois já haviam objetivos definidos. Neste foi introduzido o balanço da segunda etapa, pois a partir daí pude perceber se os objetivos que tinha traçado já tinham sido alcançados ou não, bem como, perceber se consegui cumprir o planeamento elaborado. A partir deste balanço redefini os objetivos, elaborando assim, um novo planeamento para a terceira etapa. Introduzi novas matérias, que não estavam previstas no PAT, por ter sentido alguma monotonia e fadiga por parte dos alunos em relação às matérias que estava a lecionar. Na altura da construção do plano da terceira etapa, o plano

de atividades já tinha sido redefinido, logo a distribuição das matérias teve em conta a realização do torneio de voleibol, possibilitando assim, aos alunos treinarem para o mesmo.

Esta teve a duração de oito semanas, decorrendo de 8 de fevereiro a 7 de abril. Para esta etapa foi planeado ser abordado as matérias de Badminton, Voleibol, Andebol, Basquetebol, Ginástica Acrobática, Dança, Ténis, Rugby, Escalada e Orientação, na área das atividades físicas. Na área da aptidão física planeei o desenvolvimento das capacidades em que ainda existiam alunos fora da zona saudável, enquanto que na área dos conhecimentos foram planeados os conteúdos de Suporte Básico de Vida (SBV): praticar algoritmo, Violência (dos espetadores e dos atletas) vs Espírito desportivo e Corrupção vs Verdade desportiva. Foi nesta etapa que começou a surgir a diferenciação do ensino, tendo ficado explícito no PE quais eram as matérias em que cada aluno se devia focar.

No planeamento desta etapa não senti tantas dificuldades como na construção do PAT uma vez que o período para o qual estava a planear era mais curto e também já tinha maior conhecimento dos alunos e das suas capacidades, bem como os resultados aquando o término da segunda etapa me possibilitaram redefinir os objetivos. Desta forma, considero ter cometido menos falhas no planeamento da terceira etapa, mesmo tendo incluído novas matérias.

Também nesta etapa a operacionalização dos objetivos foi feita com recurso a UE, tendo estas por base as UT realizadas na segunda etapa, à semelhança do que foi feito na segunda etapa. A principal dificuldade que senti na construção das UE desta etapa foi a proposta de exercícios variados para o mesmo objetivo, isto porque os alunos demoram a adquirir algumas competências, acabando por repetir várias vezes os mesmos exercícios. Futuramente, procurarei elaborar mais exercícios diferentes para um mesmo objetivo, fazendo com que não haja a instalação de monotonia nas aulas. Na terceira etapa começou a existir a diferenciação no ensino e portanto tive de ajustar a forma de planear as UE. Passei a planear exercícios diferentes para a mesma matéria segundo os níveis a alcançar e por vezes optei por alguns alunos não realizarem uma determinada matéria mas sim focarem-se na matéria que necessitam melhorar para atingirem o nível proposto.

3.1.5. Planeamento da 4ª Etapa

Apesar de nesta etapa o planeamento parecer fácil, uma vez que seria a última do ano e já tinha passado pelo processo três vezes, a verdade é que não foi, porque esta teve um período muito curto e era etapa de avaliação, levantando-se assim novos desafios

no planeamento. Portanto, nesta etapa surgiram os momentos formais de avaliação, que não serviram para mais do que confirmar as avaliações formativas e para eu esclarecer algumas dúvidas que pudesse ter. A etapa teve uma duração de seis semanas, decorrendo de 19 de abril e terminando a 31 de maio.

Inicialmente, ao elaborar o plano da 4ª etapa, fui demasiado ambiciosa e planeei a repetição de matérias, que queria rever, mas que na realidade não eram necessárias, ao contrário de outras. Desta forma, em conjunto com o NE, o PE teve de ser revisto sempre tendo em conta as especificidades da minha turma. Estas especificidades não se relacionam só com a escolha das matérias mas sim com a individualização do ensino. Esta já tinha surgido na etapa anterior ao nível das UE e continuou nesta etapa, que apesar de ter momentos de avaliação formal também serviu de consolidação das aprendizagens.

Para a última etapa foi planeado a consolidação e avaliação formal das matérias de Andebol, Basquetebol, Ginástica Acrobática, Dança, Ténis e Escalada na área das atividades físicas. Na área da aptidão física foram repetidos os testes realizados durante a primeira etapa, e na área dos conhecimentos foram abordados e avaliados os Princípios do Treino e avaliado o SBV.

A construção das UE seguiu a linha da etapa anterior.

Em todo o processo de planeamento desde o início do ano letivo senti uma grande evolução, tendo vindo a cometer menos erros ao longo do processo, tanto a um nível macro como a um nível micro. No futuro devo continuar a ter em atenção às especificidades das turmas, bem como à individualização do ensino. Foi também importante perceber que não posso ser tão ambiciosa pois durante um ano letivo não conseguimos ensinar todas as matérias previstas nos PNEF.

3.2. Avaliação

Começamos por definir o conceito de avaliação.

No contexto educacional entende-se avaliação por *“todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, numa diversidade de situações, com vista a formulação de um juízo de valor para tomada de decisão”*.

Fernandes, D. (2019)

Também Damon (2007) afirma que avaliar em educação supõe a aquisição de informações que se relacionam com a qualidade e a eficiência de determinada ação educativa, permitindo desenvolver um juízo de valor sobre o mesmo. Com o juízo de valor formado, este permite que seja tomada uma decisão que interferirá nas ações educativas posteriores.

Desta forma, pode-se dizer que a avaliação funciona como um sistema de recolha de informação acerca do processo de aprendizagem. A avaliação pode ser feita em diversas situações e em momentos distintos, providenciando informações de diversos tipos. A avaliação, com função de regular o processo de aprendizagem, dá informação ao professor de forma a que este adequa as suas práticas aos resultados obtidos durante o processo (Agrupamento de Escolas da Cidadela, 2021).

A avaliação, ao longo do processo, pode assumir distintas funções: função de diagnóstico e prognóstico; função de melhoria das aprendizagens; e função com propósito de elaborar um balanço final (Araújo, 2015).

Assim, podemos distinguir a avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens, da avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens. Sendo que a avaliação formativa engloba a avaliação inicial e a avaliação realizada durante o processo ensino-aprendizagem, tal como Carvalho (1994) afirma.

3.2.1. Avaliação Inicial

Obedecendo à ordem cronológica, no início do ano letivo os professores necessitam de definir o processo ensino-aprendizagem, escolher e definir quais os objetivos a alcançar, orientando assim, o desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994).

Kraemer (2005), define que a avaliação inicial, que pode também ser designada como avaliação diagnóstica, tem como objetivo perceber as aprendizagens que já foram adquiridas, bem como a posição dos alunos face a novas aprendizagens, de forma a antecipar possíveis dificuldades e resolução de situações no presente. Carvalho (1994) afirma ainda, que os objetivos principais da avaliação inicial são o de identificar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens esperadas, e prever o seu desenvolvimento.

A avaliação que tenha como propósito situar os alunos face ao programa, no conjunto das matérias de EF, exige: que os alunos tenham a experiência de todas as matérias selecionadas, tendo por base o programa nacional e as adaptações que sejam

efetuadas no seio do grupo disciplinar; que este tenha uma duração alargada, 4 ou 5 semanas, de forma a que o professor consiga retirar dados sobre os alunos (forma como aprendem, qual o nível adquirido comparado com o esperado); e que o contexto das aulas de avaliação, seja o comum ao de uma aula de EF, estando o aluno em constante desafio e não pareça apenas que está a ser “examinado” (Carvalho, 1994).

Desta forma, o primeiro contacto com a avaliação deu-se logo no início do ano letivo. A escola já possuía um protocolo de avaliação, portanto este serviu de base para a avaliação inicial, onde o núcleo de estágio elaborou folhas de registo de avaliação que utilizei durante o processo de avaliação inicial.

A avaliação inicial incidiu sobre algumas matérias das Atividades físicas desportivas e sobre a aptidão física. A área dos conhecimentos não foi avaliada como já foi referido no capítulo do planeamento. Nesta, procurei acima de tudo retirar informações sobre o nível dos alunos, bem como informações relevantes ao nível de formação de grupos e gosto pessoal por cada matéria. A principal dificuldade que senti foi desprender-me das folhas de registo durante a condução das aulas. Senti que perdi muito tempo de aula preocupada em observar e registar todos os comportamentos dos alunos para poder fazer uma boa avaliação inicial dos mesmos, desta forma o feedback aos alunos foi ficando para trás nesta fase. Desta forma, não cometi muitos erros nesta avaliação, porém a condução das aulas e a aprendizagem por parte dos alunos ficou algo comprometida.

Na área das Atividades Físicas, os resultados da maioria da turma foram abaixo do que é expectável para o ano de ensino em questão, como podemos ver na Tabela 5.

Tabela 5 - Avaliação atividades físicas

Nº	Nome	Atividades Físicas																					
		Basquetebol		Voleibol		Andebol		Dança		Ginástica de Solo		Ginástica de Aparelhos		Ginástica Acrobática		Atletismo		Badminton		ESCALADA		TÊNIS	
		D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	P
	D→P	PE	E	E		E	P	e		I		PE	E		E	PE	E	E		I	E	I	E
		I		I		PI	I	E		PE	E	PE	E		E	PI	I	I		I	E	i	E
		I		PE	E	I		pe	E	I					E	PE	E	I		I	E		E
		PE	E	I		PE	E	pe	E	I		PE	E		E	PE	E	E		I	E		E
		PE	E	PE	E	PE	E	pa	A	pe	E	e			E	I		e		I	E		E
		PE	E	E		PE	E	E		PE	E	PE	E		E	E		e		I	E	I	E
		PE	E	PE	E	PE	E	pe	E	I		PI	I		E	PE	E	E		I	E		E
		I		I		PI	I	E		I		PI	I		E	I		I		I	E		E
		PE	E	e		PE	E	E		I		PE	E		E	I		E		I	E	PE	E
		I		e		pe	E	e		I					E	PI	I	E		I	E		E
		PE	E	I		PE	E	E		PE	E				E			I		I	E		E
		PE	E	e		PE	E	E		I		PE	E		E	E		PE	E	I	E		E
		e		E		PA	A	E		pe	E	e			E	E		PA	A	I	E	E	E
		I		I		PE	E	pe	E	I					E	E		E		I	E		E
		I		PE	E	I		E		I		PI	I		E	PI	I	E		I	E		E
		I		e		I		pa	A	I		PI	I		E	PE	E	e		I	E		E
		I		pe	E	I		E		I		PI	I		E	E		I		I	E		E
		I		I		I		E		I		PI	I		E	I		E		I	E		E
		PE	E	e		PE	E	E		I		PI	I		E	PE	E	E		I	E		E
		PE	E	I		PE	E	E		I		PI	I		E	PE	E	E		I	E		E
		I		E		I		pe	E	I		PI	I		E	PE	E	I		I	E		E
		E		E		E		PA	A	PE	E	PE	E		E	E		PA	A	I	E		E

Com os resultados obtidos na avaliação inicial elaborei o prognóstico de cada aluno por matéria, como está representado na tabela anterior. Posteriormente, e também com esta informação pude definir quais as matérias prioritárias.

No que toca à avaliação da área da aptidão física, esta foi realizada com recurso à bateria de testes FITescola. Analisando os resultados podemos perceber que apenas duas alunas estavam fora da zona saudável e que cinco alunos se encontravam no perfil atlético. Apesar dos erros cometidos no planeamento que levaram a que constatasse uma fadiga extrema dos alunos, o que causou mal-estar a alguns durante a realização destes testes, a turma obteve bons resultados nesta área. Relativamente ao registo desta informação em aula, este foi mais fácil que o da área das atividades físicas. O NE elaborou uma folha de registo que foi fornecida a cada aluno. Realizando os testes em pares, enquanto um aluno realizava o teste o outro registava os resultados. Desta forma, centrei-me na condução da tarefa.

3.2.2. Avaliação Formativa

Segundo Batista, Moura & Graça (2019) a avaliação é formativa quando a informação que é retirada serve para melhorar a qualidade do ensino, indo ao encontro das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Esta avaliação pode relevar dois propósitos: a revisão e a adequação do ensino por parte do professor e a obtenção de conhecimento por parte dos alunos acerca das suas competências e dos seus progressos.

Desta forma, Fernandes (2005) reitera que a avaliação deve ser interativa, focada nos processos cognitivos dos alunos, associando-a ao feedback, à regulação, à autoavaliação e à autorregulação das aprendizagens.

Assim, os alunos tornam-se participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, tomando conhecimento dos objetivos finais da aprendizagem, percecionando a sua evolução, assim como, o que é necessário fazer para alcançar os objetivos pretendidos (Heritage, 2007). Concordantemente, Araújo (2015) refere que os alunos devem estar incluídos neste processo, adotando estratégias de auto e heteroavaliação.

Não posso dissociar esta etapa de avaliação da Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica, uma vez que o nosso projeto de investigação teve que ver com esta temática.

Para além da informação recolhida durante as aulas, a avaliação formativa foi feita com base nas fichas de avaliação formativa construídas para o projeto de área 2. Estas

fichas consistiam na apresentação dos objetivos de cada nível por matéria, na qual existiam três espaços para preencher. Os alunos preenchem a autoavaliação, a heteroavaliação dos seus pares, e outro espaço para a avaliação do professor. Foram construídas fichas para as matérias de Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, Ginástica Acrobática, Tênis, Andebol, Basquetebol e Voleibol, como podemos ver na Figura 1.


NE - Não executa EMD - Executa com Muitas Dificuldades EPD - Executa com Poucas Dificuldades - Executa Corretamente	Serviço por cima			Batimento de direita			Batimento de esquerda					
												
	NE	Não Executa Não acerta na bola com a raquete			NE	Não Executa Não acerta na bola com a raquete			NE	Não Executa Não acerta na bola com a raquete		
	EMD	Executa com dificuldades; sem a bola transpor a rede (net)			EMD	Executa com a pega correta mas sem controlo na trajetória da bola OU Executa sem a pega correta			EMD	Executa com a pega correta mas sem controlo na trajetória da bola OU Executa sem a pega correta		
	EPD	Executa com pouca velocidade OU Executa sem a bola bater na área correta			EPD	Executa com os apoios dos M incorretos OU Executa corretamente mas após o batimento não termina o movimento do braço (trazer a raquete ao corpo)			EPD	Executa com os apoios dos M incorretos OU Executa corretamente mas após o batimento não termina o movimento do braço (trazer a raquete ao corpo)		
	E	Executa com correção, cumprindo com todos os requisitos			E	Executa com correção, cumprindo com todos os requisitos			E	Executa com correção, cumprindo com todos os requisitos		
	AUTO	HETERO	PROF	AUTO	HETERO	PROF	AUTO	HETERO	PROF			

Figura 1 - Exemplo de ficha de avaliação formativa

O processo de construção das fichas de avaliação formativa contribuiu de forma muito positiva para o desenvolvimento das minhas capacidades avaliativas. Uma vez que estas pormenorizavam todos os objetivos por níveis de cada matéria, consegui absorver esse conhecimento transferindo-o para as aulas. Isto facilitou o processo durante a aula, não necessitando de estar a olhar para a folha de registo para perceber todos os aspetos a avaliar. Também o preenchimento mais consistente das fichas melhorou o processo de avaliação sumativa, uma vez que todas as informações tinham sido retiradas durante as aulas. Apesar do processo ter sido bastante benéfico, como referido na Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica, este não é exequível quando o professor tem a seu cargo mais do que uma turma.

Fernandes (2019) afirma que a avaliação tem de ser comunicada aos alunos, sendo o feedback o centro do processo de avaliação pedagógica e o motivo da avaliação para as aprendizagens. Defende que com este processo os alunos são informados de três aspetos fulcrais: “a) onde se pretende que eles cheguem; b) em que situação se encontram; e c) o que têm de fazer para aprenderem o que está previsto, isto é, os esforços e processos que têm de fazer para chegarem onde se pretende que cheguem”.

Fernandes, 2019

Durante o segundo semestre as fichas de avaliação formativa foram divulgadas aos alunos, com a sua autoavaliação e com a avaliação do professor, de forma a que estes conseguissem perceber quais os objetivos que lhes faltavam alcançar. Relativamente ao processo de autoavaliação, com recurso às fichas formativas, verifiquei que alguns resultados não refletiam as efetivas competências dos alunos pelo facto de não terem perceção das mesmas. Adicionalmente, alguns alunos questionaram as avaliações atribuídas e por esse motivo solicitei aos mesmos que realizassem essas tarefas de forma a compreenderem o resultado da avaliação.

Na última aula do ano foi feito novo processo de auto e heteroavaliação. A autoavaliação consistia em identificar onde se encontravam nas diferentes áreas da EF e posteriormente e consoante isso, atribuírem uma classificação a eles próprios. A heteroavaliação consistiu em distribuir os colegas numa reta com as várias classificações.

3.2.3. Avaliação Intercalar

Nos dois semestres existiu, também, o processo de avaliação intercalar. O AEC, no ano letivo em vigor, implementou formas diferentes de avaliar, decorrentes do facto de estar a ocorrer uma formação MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). Esta formação implicou a criação de rúbricas comuns a todas as disciplinas, e desta forma, a avaliação não se baseou nos critérios habituais da disciplina de EF mas sim em domínios e descritores comuns a todas as disciplinas. Ao início senti-me perdida com o processo uma vez que, não tinha certeza do que avaliar em cada parâmetro, pois o facto de existirem rúbricas comuns tornou difícil a adaptação às especificidades exigidas pela disciplina de EF, o que se superou numa reunião realizada com o GEF. Nesta reunião houve bastante troca de argumentos e diálogo entre todos os professores, até se chegar a um consenso do que avaliar e em que parâmetro. Esta informação foi posteriormente enviada aos encarregados de educação por parte do diretor de turma.

3.2.4. Avaliação Sumativa

Olivos (2016) afirma que a avaliação formativa, sendo retrospectiva, tem um propósito de certificar o rendimento do aluno no final do período/semestre ou ano letivo.

Por sua vez, Fernandes (2019) reitera que a avaliação sumativa é pontual e não está presente no dia a dia do ensino e das aprendizagens, ocorrendo normalmente após os processos de ensino-aprendizagem. Permite-nos fazer um balanço sobre o que os alunos são capazes de fazer no término de determinada unidade didática ou determinado período

de tempo. Desta forma, a avaliação sumativa proporciona a recolha de informação para que, posteriormente, de forma pensada e deliberada, seja possível formular um juízo sobre o que os alunos aprenderam, isto é, classificar os alunos.

Na segunda etapa de formação surgiu o primeiro contacto com a avaliação sumativa, uma vez que a escola trabalha por semestres. O instrumento utilizado foi uma tabela de Excel que nos foi fornecida no início do ano letivo, na qual são colocadas as avaliações das diferentes áreas da Educação Física. Após estar completa, indica qual a avaliação que deve ser atribuída ao aluno. Considero que este instrumento foi bastante eficaz visto que as avaliações finais de cada aluno corresponderam às capacidades efetivas dos mesmos. Adicionalmente, no decorrer da avaliação formativa cometi poucos erros de juízo de valor o que me possibilitou fazer uma avaliação sumativa com grande certeza.

Durante este processo, o núcleo de estágio colaborou bastante, tendo reunido várias vezes para fazer a aferição das avaliações. Desta forma, as quatro turmas de 12^o ano puderam ter uma avaliação mais justa, tendo nós a certeza que os critérios de avaliação utilizados numa turma foram exatamente os mesmos que nas restantes.

No segundo semestre, durante a terceira etapa de formação, o processo de avaliação sumativa foi muito parecido ao do semestre anterior. Neste, propus as avaliações e de seguida foi feito o processo de aferição entre o NE. Porém, nesta etapa surgiram momentos formais de avaliação. Nestes, faço muito a comparação do processo de avaliação inicial, não do objetivo da avaliação mas da minha ação durante o processo. Consegui sentir uma grande diferença do momento de avaliação inicial para este último, uma vez que durante a avaliação inicial sentia-me presa ao papel e apenas conseguia apontar a avaliação e não conduzir a aula da melhor forma. Nestes momentos formais de avaliação pelo contrário, consegui avaliar ao mesmo tempo que dava feedback, nunca perdendo a noção da aula. Esta melhoria deve-se sobretudo ao processo de construção das fichas de avaliação formativa mas também à minha consolidação de todas as dimensões do ensino.

3.3. Condução

A condução das aulas e do ensino engloba várias dimensões, como o feedback, a instrução, o clima e a disciplina, a organização e gestão das tarefas e estilos de ensino, de acordo com Martins, Gomes & Carreiro da Costa (2017).

Estas dimensões, apesar de poderem ser trabalhadas e exploradas previamente, requerem ao contrário do planeamento e da avaliação, uma resposta imediata em aula. Por isto, esta foi a dimensão do ensino que mais desafios trouxe ao meu processo de desenvolvimento profissional.

Neste processo, as reuniões de supervisão realizadas em NE foram bastante importantes, uma vez que é nestas reuniões que refletimos e falamos sobre as aulas abordando os aspetos positivos e quais os que necessitam ser melhorados. Estas reuniões constituem-se como uma estratégia de formação que implica uma relação entre um professor com experiência e um professor com menos ou sem experiência, onde estes recolhem e analisam o comportamento do formando sobre as suas dificuldades e onde se aconselha o formando na adoção de medidas que permitam ultrapassar essas mesmas dificuldades. Isto requer uma relação de ajuda e cooperação, e que implica contacto frequente entre os intervenientes (Onofre, 1996). Também a realização das autoscopias me permitiu refletir sobre a minha prestação e comportamentos nas aulas.

Embora estas dimensões não se compartimentem durante as aulas, de seguida abordarei cada uma de forma individual.

3.3.1. Feedback

Na EF a observação constitui-se como um comportamento primordial, sendo fundamental o seu uso para a análise e avaliação das prestações dos alunos e como tal, na própria atuação do professor (Aranha, 2007).

É através da observação e compreensão dos comportamentos dos alunos que o professor pode proferir feedback. O feedback pedagógico é a intervenção do professor ao comportamento motor do aluno que tem como objetivo fornecer informação sobre a qualidade da sua prestação (Piéron, 1999).

Desta forma, o feedback pedagógico contribui para a melhoria da sua prestação produzindo efeitos benéficos no processo de aprendizagem (Catunda e Marques, 2017).

Considerando isto, esta dimensão do ensino é de extrema importância e, foi também para mim, um motivo de estudo e preocupação. Considerando a categorização do feedback quanto ao seu objetivo, forma, direção e valor passarei a descrever o meu comportamento relativo ao feedback.

No início do ano letivo o feedback que proferia era quase inexistente sendo predominantemente feedback positivo, derivado ao processo de avaliação inicial. Durante a avaliação inicial, e como já foi referido anteriormente, estive muito preocupada em registar os comportamentos observados, muitas vezes com as folhas de registo na mão, o que fez com que não me centrasse tanto na correção dos comportamentos observados, descurando assim o feedback. Porém este foi evoluindo. Esta dificuldade foi ultrapassada quando comecei a focar e descrever aspetos que pretendia ver no comportamento motor dos alunos, os critérios de êxito, para determinada tarefa. Desta forma, foi-me mais fácil perceber onde deveria intervir. Este feedback passou a ter um objetivo descritivo e com o aperfeiçoamento deste passou, posteriormente, a feedback descritivo-prescritivo. Desta forma, o feedback passou a ter duas fases, passei a descrever o comportamento motor observado e a prescrever as correções necessárias ao mesmo. A frequência de feedback também aumentou, conseguindo, assim, corrigir um maior número de comportamentos. No que toca à forma do feedback, esta assumiu sempre a forma verbal e consoante a matéria variou entre quinestésico e visual. A direção do feedback diz respeito ao aluno, à turma ou a um grupo de alunos. Neste, regra geral, apenas me dirigi ao aluno, porém em algumas situações era favorável a utilização do feedback à turma ou a um grupo de alunos. O feedback positivo que ao início era predominante, durante o processo foi-se perdendo, o que considero não ser positivo uma vez que este tem uma ligação com a motivação dos alunos para a tarefa (Catunda e Marques, 2017). Desta forma, deveria ter mantido também muitos feedbacks positivos, mantendo a motivação dos alunos e incluir o feedback descritivo-prescritivo.

3.3.2. Instrução

A dimensão da instrução é uma das dimensões que influenciam o tempo potencial de aprendizagem, uma vez que se os alunos estão em período de instrução não podem estar em tempo potencial de aprendizagem (Martins, et al, 2017). Pretende-se que os alunos estejam o maior tempo possível em tempo potencial de aprendizagem, portanto este também foi um ponto sobre o qual me debrucei.

A instrução divide-se em três momentos distintos do tempo de aula: introdução inicial, instrução da tarefa e conclusão da aula (Martins, et al, 2017).

A introdução inicial deve ter como objetivo a transmissão dos objetivos e situações de aprendizagem identificando a sua relação com as aprendizagens anteriores, sendo sucinta e clara (Martins, et al, 2017). Analisando o meu comportamento, no início do ano letivo apenas focava as matérias que iam ser abordadas naquela aula. Com o passar do tempo e já com algumas competências consolidadas neste processo, comecei a focar nestes pormenores. Passei a transmitir não só as matérias a abordar nessa aula mas também nos objetivos que tinha para a aula e a explicar como seria o seu funcionamento.

A instrução da tarefa consiste na apresentação aos alunos das atividades de aprendizagem. Esta informação, ao ser transmitida, deve ser clara, objetiva e pertinente comunicando os objetivos, a atividade e critérios de êxito. Estes devem ser em número reduzido e reforçados pelo professor aquando da realização da tarefa (Piéron, 1999). Neste campo, a minha atuação no início não era positiva pois procurei sempre, que as instruções fossem o mais breves possíveis, porém ficavam a faltar explicações que eram necessárias não sendo tão claras como deviam. Acabava por despender mais tempo de aula de seguida a explicar novamente a tarefa. Desta forma, tinha de parar o exercício e voltar a explicá-lo. Desta forma, esta dimensão constitui-se de imediato como uma preocupação para mim. Considero ter sido o ponto marcante, quando surgiu a matéria de Ténis, pois como não estava tão à vontade com a mesma, necessitei de me preparar em casa para a instrução. Com a identificação deste problema, através das autoscopias, pois foi algo que senti desde início que necessitava ser melhorado, passei a ensaiar previamente as instruções em casa, focando os critérios de êxito. Para isso, necessitei de escrever a descrição da tarefa, os critérios de êxito e objetivo da mesma e posteriormente dizê-los como se estivesse a apresentá-los à turma. Passei também a introduzir a demonstração nas instruções, utilizando por vezes os alunos como agentes de ensino. Após a explicação da tarefa passei a perguntar aos alunos se tinham dúvidas, não correndo o risco de voltar a parar o exercício e ter de explicar novamente.

A conclusão da aula deve mostrar a consolidação das aprendizagens obtidas na mesma, fazendo uma revisão desses conteúdos, e efetuando a ponte com os conteúdos seguintes. Este pode ser feito com recurso ao questionamento, onde o professor deve usar as respostas dos alunos de forma a compreender o conhecimento que estes obtiveram e sublinhar os pontos-chave (Martins, et al, 2017). Inicialmente a instrução final era muito vaga, apenas questionava os alunos sobre eventuais dúvidas. Esta questão tinha sempre

a mesma resposta, nunca tendo dúvidas. Consequentemente, comecei a interrogar os alunos quais tinham sido os aspetos que consideravam ter superado durante a aula. Durante este processo, e à semelhança do que aconteceu com a instrução da tarefa, comecei a preparar a conclusão da aula em casa. A partir da identificação dos critérios de êxito, pude preparar perguntas para fazer aos alunos no final da aula. Desta forma, consegui melhorar a conclusão da aula, interrogando os alunos sobre o seu conhecimento, fazendo o paralelismo com a instrução dada nas tarefas, recorrendo também à reflexão dos alunos sobre a sua prestação na aula.

3.3.3. Organização e gestão das tarefas

“O sistema de tarefas de gestão, apesar de não estar diretamente associado à aprendizagem dos conteúdos da aula, reporta-se a aspetos organizacionais e comportamentais que são necessários para que alunos e professores interajam. Importa ainda destacar que este sistema de tarefas é orientado pelo professor e comunicado explicitamente aos alunos. Quando nos reportamos a tarefas de gestão englobamos atividades como a gestão de grupos, a gestão de espaços e materiais, e a gestão de regras de funcionamento na aula, entre outros.”

Martins, Costa & Onofre, 2020

É nesta dimensão que o professor gere a formação de grupos, a transição e circulação dos alunos nas situações de aprendizagem, a distribuição e arrumação de equipamentos, os momentos de interrupção e início de atividade dos alunos, consumindo o menor tempo possível tempo de aula (Martins, et al, 2017).

Elaborando aulas politemáticas, optei por dividir a aula em duas fases, uma primeira com uma matéria e a segunda com outra matéria. Esta gestão não foi possível manter em determinados espaços e com determinadas matérias, uma vez que é necessário fazer a gestão de material, optando nestes casos por recorrer à divisão da turma por duas matérias, trocando os grupos a meio da aula.

Procurei propor tarefas novas à turma, uma vez que fui sentindo alguma saturação por parte dos alunos. Nestas procurei sempre que fossem adequadas aos diferentes níveis, sendo desafiantes, uma vez que só assim, os alunos conseguem evoluir. Pois tarefas ajustadas aos níveis dos alunos e por sua vez desafiantes conferem um grau de motivação aos mesmos (Martins, et al, 2017).

A formação dos grupos de trabalho deve ser controlada pelo professor de EF (Martins, et al, 2017). Por isto, procurei sempre levar os grupos de trabalho preparados para as diferentes tarefas da aula. Nestes tentei ser o mais prática possível, procurando não os alterar de tarefa para tarefa. A formação dos grupos teve sempre por base os níveis dos alunos, optando tanto por grupos homogêneos como heterogêneos consoante os objetivos das aulas.

As regras de funcionamento da disciplina, como as horas de início da aula, interrupções para beber água durante a mesma, organização e arrumação do material, foram explicadas e acordadas na primeira aula, permitindo assim maximizar o tempo disponível para a prática, aumentando o tempo potencial de aprendizagem como referem Martins, et al, (2017).

3.3.4. Estilos de Ensino

De acordo com Mosston e Ashworth (2008) um estilo de ensino é um plano para fornecer informações, garantir oportunidades de prática, e transmitir feedback, de modo a que haja uma melhor compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área temática por parte dos alunos.

Com o propósito de organizar os estilos de ensino, considerou-se o canal cognitivo, surgindo dois grupos nos estilos de ensino: os estilos de ensino Convergentes e os estilos de ensino Divergentes (Martins, et al, 2020).

O espectro dos estilos de ensino contém 11 estilos de ensino separados pela denominada barreira da descoberta.

Os estilos de ensino convergentes são pautados pelo consentimento cognitivo e a memória, recorrendo à replicação de um modelo anteriormente apresentado (Martins, et al, 2020). Estes foram os estilos preferenciais no início do ano letivo, uma vez que requerem maior presença do professor, não permitindo tanta liberdade e criatividade. Isto deveu-se também à postura rígida que adotei num primeiro momento.

No que respeita aos estilos de ensino Divergentes estes requerem processos cognitivos mais complexos e profundos aplicando a descoberta e a criação, em que a dissonância cognitiva se apresenta como um elemento fundamental. Nestes, o aluno tem progressivamente mais participação, tomando, assim, mais decisões (Martins, et al, 2020). Estes estilos de ensino começaram a aparecer com um maior conhecimento meu dos alunos, bem como com um conhecimento mais profundo dos alunos sobre as matérias,

que estes requerem. Surgiram em matérias específicas como a Ginástica Acrobática onde foi utilizada a Descoberta Guiada.

Fazendo um paralelismo com o estudo feito aos alunos, no início do ano letivo, sobre estilos de aprendizagem, não tendo sido os resultados completamente conclusivos, apenas consegui fazer o transfer da área Visual/Verbal. Nesta os resultados tenderam para a dimensão visual e desta forma utilizei maioritariamente o estilo de ensino tarefa uma vez que nesta o professor introduz a tarefa explicando-a e/ou demonstrando e o aluno apenas a efetua de acordo com o que foi explicado (Gomes, Martins e Costa, 2017).

3.3.5. Disciplina e Clima na Aula

O professor constitui-se como pessoa responsável por criar um clima relacional que deverá ser encorajador, caloroso, seguro e contribuir para mais aprendizagens dos alunos. Este engloba três níveis: relação professor-aluno, relação aluno-aluno e relação aluno-matéria (Martins, et al, 2017).

Segundo Martins, et al, (2017), é fundamental que o professor ganhe a confiança dos alunos para o estabelecimento de uma relação positiva entre estes, mas demora o seu tempo.

A motivação dos alunos depende da relação com a qualidade da aprendizagem, potencializando o desempenho escolar. Com a intenção de alcançar as aprendizagens pretendidas devem ser privilegiados os elogios, o feedback positivo, específico e focado no progresso individual. O professor deve garantir que os alunos sintam que este está entusiasmado com o que ensina e com a evolução dos alunos nas aprendizagens (Martins, et al, 2017).

Esta dimensão constituiu-se desde o início como uma preocupação para mim, pelo facto de, inicialmente, ter adotado uma postura muito rígida. Esta postura não me permitiu estabelecer uma relação próxima com os alunos no imediato, o que tornou o ambiente das aulas pesado e portanto pouco propício à motivação dos mesmos na aula. O facto de ter começado a conhecer melhor os alunos, e eles a mim, levou a que o clima da aula progredisse positivamente.

Esta melhoria não se deveu apenas ao estreitamento de relações mas também à adoção de estratégias, nomeadamente a colocação de música durante a aula que, não perturbando o foco nas tarefas, permitiu criar períodos na aula mais descontraídos,

melhorando o clima da mesma. Esta estratégia foi aplicada nos últimos meses do ano letivo.

Segundo Martins, et al, (2017) o professor deve propor tarefas de referência ao grupo, em que seja necessário a colaboração entre os alunos para atingir o objetivo final. Desta forma, tentei propor novas tarefas à turma, as quais se constituíam como um desafio a ser superado em conjunto, como a introdução do Tag – Rugby nos aquecimentos. Também uma maior liberdade e adoção de estilos divergentes numa fase final, como a descoberta guiada na ginástica acrobática, contribuíram para uma maior interação entre alunos. Desta forma, os alunos sentiram-se parte integrante do processo de ensino aprendizagem o que culminou num melhor clima relacional na aula.

Ao nível da disciplina, o professor deve ser coerente e consistente, definindo regras e deixando claro a intenção destas serem cumpridas, de forma justa e para todos (Martins, et al, 2017). Nesta dimensão a turma não apresentou problemas graves, apenas comportamentos desviantes fora da tarefa. Estes foram comportamentos como pontapés nas bolas, ou conversas entre alunos, os quais foram pontuais e resolvidos de imediato com chamadas de atenção, fazendo cumprir as regras estabelecidas. Neste parâmetro apenas tive uma situação mais complicada com uma aluna que numa aula se recusou a fazer as tarefas. Enquanto os restantes alunos tentavam executar as tarefas, ela apenas se mantinha em campo, não contribuindo para o jogo dos colegas, prejudicando-os. Durante a aula fui alertando a aluna sem qualquer efeito nesta. No final da aula e depois dos restantes alunos saírem tive uma conversa com a mesma, onde tentei perceber o porquê deste comportamento e alertando-a que este comportamento não a favorecia nem aos colegas de turma, uma vez que prejudicou as tarefas destes. A conversa surtiu efeito uma vez que este episódio não se voltou a repetir.

3.4. Professor a Tempo Inteiro

A semana de professor a tempo inteiro decorreu na semana de 9 a 13 de maio e consistiu, como o nome indica, em cumprir uma semana realizando horário completo de um professor. Para isto, tive de escolher mais quatro turmas às quais iria lecionar nessa semana, somando assim, o DE e a direção de turma. Na escolha das turmas tive, não só, a preocupação de serem turmas compatíveis com o meu horário mas também turmas de diferentes níveis de ensino, para desta forma, poder experienciar outras realidades. As turmas escolhidas foram as turmas 5ºB, 6ºE, 9ºD e 11º A, todas de diferentes professores.

Sendo turmas de diferentes anos de ensino e diferentes professores culminou num desarranjo de *roulement*, uma vez que cada turma estava num espaço diferente.

A minha primeira preocupação foi conversar com os professores de forma a perceber as especificidades de cada turma e quais as matérias a serem abordadas nessa semana para poder efetuar o planeamento da mesma.

Em termos de planificação e planeamento das aulas este não foi muito difícil uma vez que conversei com todos os professores das turmas que me disseram claramente o que queriam. No entanto, hoje faria algumas alterações aos planeamentos das aulas. Optei por PA ao invés de UE uma vez que esta seria uma presença pontual.

Ao nível da instrução nas diferentes turmas não senti grande dificuldade pois as turmas conheciam praticamente todas as tarefas. Inicialmente, pensei que iria ter problemas com a instrução da ginástica nas turmas de 5º e 6º anos, o que me fez preparar melhor este aspeto. Porém não tive problemas na exposição das tarefas nestas turmas.

Em relação às turmas do 5º e 6º anos, o feedback foi constante e permanente, sendo aulas de ginástica e sendo alunos tão novos, há sempre algo a corrigir, passando por ser muito feedback descritivo-prescritivo. Quanto às turmas do 9º e 11º ano o feedback foi muito variado. No 9º ano, porque os níveis da turma assim o requereram, metade da turma necessitou de muito feedback positivo de forma a motivá-los para a prática e feedback descritivo-prescritivo ao nível técnico e tático das modalidades. Senti que, por ter realizado esta semana numa fase mais tardia do estágio pedagógico, beneficieei do facto do meu processo de aperfeiçoamento do feedback estar num nível bastante bom, pois se fosse no início do ano letivo teria sentido mais dificuldades neste sentido.

Quando falamos da disciplina surgiram problemas, não na turma do 11º A, pois não houve nenhum problema mas sim nas restantes turmas. Apesar de estar alertada pelos professores das turmas, a gestão da disciplina não foi a melhor, principalmente na turma de 5º ano. Nesta, senti que a matéria e a forma como as aulas foram planeadas contribuíram para a dispersão dos alunos fora da tarefa. Sendo a turma de 5º ano e as matérias que lecionei, ginástica e dança, o planeamento das aulas requeria outra atenção. Planeei a aula de ginástica por estações, com muitas estações. O que se sucedeu foi, apesar da altura do ano letivo ser já avançada, muita dependência dos alunos nas ajudas dos exercícios, o que é previsível no ano de ensino em causa mas que eu não considerei. Desta forma, perdi-me um pouco nas ajudas das várias estações ficando para trás o controlo da disciplina, uma vez que o sistema de estações contribuiu para muita dispersão

e brincadeira. Uma boa estratégia nesta aula teria sido adotar um estilo de ensino por comando, controlando assim também o comportamento dos alunos. A segunda aula do 5º ano também teve problemas ao nível da disciplina uma vez que os alunos não estavam dispostos a realizar a matéria de dança, pois houve muita relutância em darem a mão ao sexo oposto. No planeamento não previ esta questão, podendo ser superada com uma primeira atividade de quebra-gelo, por exemplo. Esta seria realizada antes do ensino das danças, ficando os alunos mais predispostos ao toque entre sexos diferentes.

Estas questões de disciplina acabaram por afetar o clima das aulas do 5º ano. Porém, o clima nas restantes turmas foi bom, tendo os alunos estado focados nas tarefas. A turma do 11º A destaca-se nesta dimensão pois é uma turma muito cumpridora, e motivada para a aula.

De uma forma geral, aprendi bastante com a semana a tempo inteiro, a todas as dimensões. Aprendi bastante com os erros que cometi, tendo certeza que terei mais atenção no futuro a vários aspetos. Cada turma tem as suas especificidades e o que funciona numa turma pode não funcionar noutra e vice-versa. Retirei também ensinamentos das reflexões que fiz, posteriormente à aula, com os professores das turmas, que me chamaram à atenção para alguns pormenores que posso melhorar.

Ao nível da carga horária nesta semana, senti alguma diferença, porém esta semana era também a semana de apresentação do trabalho realizado na área 2 o que contribuiu para alguma fadiga extra.

4. Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica

Na área de Inovação e Investigação Pedagógica, segundo o Guia de Estágio (2021/2022) pretende-se que se desenvolvam competências relacionadas com o desenvolvimento de trabalhos de investigação-ação em meio escolar.

Para isto, foi necessário identificar um problema no contexto escolar sobre o qual se realizaria a investigação.

Desta forma, o núcleo de estágio levantou várias hipóteses, tendo chegado ao tema final através da professora orientadora que nos deu a conhecer um projeto onde estava inserida, o Projeto MAIA. Este visa implementar nas escolas um método diferente de avaliação. Sendo que na disciplina de EF existe um vazio enorme acerca da avaliação formativa, este passou a ser o nosso tema.

A avaliação tem sofrido algumas mudanças ao longo dos anos. Na década de 1970 foram descobertas as avaliações designadas como formativa, diagnóstica e sumativa. Porém, os sistemas de ensino não conseguiram acompanhar esta evolução, necessitando de processos de ensino inovadores (Roldão citado por Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), 2019).

Avaliar em educação pressupõe que haja a obtenção de informações relacionadas com a qualidade e a eficiência de uma ação educativa específica, permitindo o desenvolvimento de um juízo de valor sobre o mesmo. Após o juízo ser emitido, este possibilita uma tomada de decisão que provoca alterações nas ações posteriores (Damon, 2007).

Para alguns autores, a avaliação formativa constitui-se como uma ferramenta, enquanto outros a consideram um processo. No entanto, a avaliação é formativa quando os dados obtidos na mesma auxiliam para aperfeiçoar o ensino indo ao encontro das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Desta forma, pode-se evidenciar dois propósitos para a avaliação formativa: a revisão e ajuste do ensino por parte do professor e os alunos terem conhecimento dos seus progressos (Batista, Moura e Graça, 2019).

Fernandes (2005) afirma que a avaliação deve ser interativa e orientada para os processos cognitivos dos alunos, ligada ao feedback, à regulação, à autoavaliação e à autorregulação das aprendizagens. O mesmo autor confirma que a avaliação pressupõe a sua comunicação, sendo para isto utilizado o feedback, pois é a chave de qualquer

processo de avaliação e a razão de existência da avaliação formativa. Desta forma os professores comunicam aos alunos os objetivos que tencionam que eles atinjam, qual a situação em que eles se encontram, bem como o que têm de fazer para alcançar os objetivos propostos (Fernandes, 2019).

Heritage (2007) afirma que a eficácia do processo ensino-aprendizagem carece da participação ativa dos alunos, que pode ser motivada com a partilha, por parte do professor, dos objetivos finais da aprendizagem, do progresso individual dos alunos fazendo com que eles percebam em que ponto se encontram, e as estratégias para alcançar e suprimir os objetivos que se encontram por alcançar.

Desta forma, o núcleo de estágio acreditou ser relevante o estudo da avaliação formativa, tendo formulado a questão: “A Importância da Comunicação da Avaliação Formativa aos Alunos e Encarregados de Educação na Disciplina de Educação Física.”

4.1. Aplicação

O nosso estudo começou pela construção de fichas de avaliação formativa. Estas consistiram na apresentação em formato de rubrica, de todos os conteúdos/competências necessárias para alcançar os níveis Introdutório e Elementar das matérias de Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e Ténis e os níveis Introdutório, Elementar e Avançado das matérias de Andebol, Basquetebol, Voleibol e Ginástica Acrobática. As fichas incluíam espaços para os alunos fazerem um processo de auto e heteroavaliação, bem como um espaço para o professor apresentar a sua avaliação, prestando feedback. Um grupo de alunos foi convidado a realizar a sua autoavaliação, tomando conhecimento pormenorizado do conteúdo da ficha de avaliação formativa, enquanto que outro grupo não realizou a autoavaliação, não tendo conhecimento do conteúdo da mesma. Posteriormente, foram devolvidas aos alunos, e aos Encarregados de Educação (EE) dos alunos que realizaram a autoavaliação com o feedback do professor, podendo assim comparar a sua apreciação com a do professor. Desta forma, criámos dois grupos de comparação, os que receberam a ficha de avaliação formativa e os que não receberam, com as respetivas avaliações feitas pelos professores, e as suas autoavaliações.

A investigação teve por base o “Questionário de Avaliação em Educação Física (PEAQ)”, que sendo construído de base para a realidade holandesa, tivemos necessidade de o adaptar, de forma a poder ser aplicado tanto aos professores de EF como aos alunos

e EE, ficando assim com três questionários. Porém, dedicando-se à realidade holandesa e apenas aos professores de EF, este teve de ser adaptado. Desta forma, o fator Propósito Claro foi retirado, uma vez que tinha diretamente haver com a realidade da educação na Holanda, pois as escolas são livres de determinar qual o modo como a EF é avaliada, bem como, se esta deve ou não contar para a transição de ano. Os restantes fatores sofreram alterações, sendo retirados e adicionados alguns itens. Estes itens também foram adaptados, permitindo que o questionário pudesse ser respondido por alunos e EE. O questionário referente aos EE apenas tem os fatores metas claras, comunicação efetiva e envolvimento dos alunos.

O questionário adaptado foi aplicado aos três grupos amostrais: alunos, EE e professores. O grupo dos alunos e o grupo dos EE dividem-se em dois subgrupos, quem recebeu ficha de avaliação formativa e quem não recebeu. Posteriormente, os dados recolhidos foram tratados com recurso ao software SPSS 28.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

4.2. O Que Concluímos

Mesmo com as limitações que apontamos ao nosso estudo, relativas à amostra, bem como à impossibilidade de aplicar as fichas de avaliação formativa num contexto normal que não o estágio, podemos retirar aspetos positivos do mesmo.

Considerámos positivo o facto de a maioria dos inquiridos terem conhecimento de como são avaliados na área das atividades físicas, que são realizados processos de autoavaliação e processos de heteroavaliação, embora com menor percentagem relativamente à autoavaliação, bem como, saberem quais são os critérios de avaliação da disciplina de EF.

Imprevisivelmente, ao contrário do que a literatura afirma, o envolvimento dos alunos teve uma baixa valorização global. Outro aspeto que nos surpreendeu foi o facto de existir uma grande percentagem de professores a afirmar que a avaliação está dependente do professor, ou seja, dois professores avaliam de forma diferente o mesmo aluno.

Concluímos que os participantes valorizam a partilha da avaliação formativa, porém o nosso instrumento não é aconselhável, uma vez que é insustentável quando não se tem apenas uma turma.

4.3. Sessão de Apresentação

A apresentação da nossa investigação foi no dia 11 de maio para toda a comunidade, com a participação especial do Professor Nuno Ferro, que convidámos para introduzir o nosso tema.

A divulgação da apresentação foi feita por nós, enviando o convite por email a todos os núcleos de estágio e a todos os docentes e membros da direção da nossa escola, bem como, colocando cartazes na mesma.

Apesar dos nervos em que estávamos, a apresentação correu bastante bem. Estavam presentes 17 pessoas, presencialmente e online. No final, pedimos que fizessem a avaliação da nossa sessão, através de um formulário partilhado com os mesmos e na generalidade concordaram totalmente com a pertinência do tema de estudo, com a oportuna intervenção do professor convidado, com o interesse e esclarecimento do debate, e concordam que o suporte usado tenha sido claro. Os aspetos positivos mais destacados são a pertinência do tema e o debate/discussão que se gerou no final da apresentação.

4.4. O Que Aprendi

Fazendo o balanço de toda a área desde o início do ano letivo, consoante as tarefas que realizámos para chegar ao dia da apresentação, sem dúvida que o que contribuiu mais para mim, enquanto professora, foi a construção das fichas de avaliação formativa. A construção das mesmas, permitiu-me ter a noção pormenorizada de que aspetos tenho de avaliar nos diferentes níveis de cada matéria. Desta forma, as fichas de avaliação formativa foram uma excelente ajuda à área 1 do estágio pedagógico, uma vez que para as construirmos tivemos de pormenorizar todas as competências de cada nível. Assim, compreendi e fixei melhor todas as competências que tinha de avaliar nas diferentes matérias, tornando o processo avaliativo mais fácil.

Não obstante o processo de construção das fichas ter sido bastante positivo, esta solução não é a melhor uma vez que as fichas são demasiado detalhadas e nós, professores, não conseguimos pormenorizar tudo o que os alunos fazem. Este processo só foi possível ser realizado pois foi feito em NE, sendo que cada uma de nós tinha uma turma, pois é insuportável preencher as fichas de avaliação formativa, assim como as construimos, para várias turmas.

Ao longo da investigação desenvolvi capacidade de resiliência, uma vez que muitas vezes tivemos de alterar o trabalho, capacidade de trabalhar em grupo, e de pesquisa, bem como a construção de um questionário que sendo apoiado noutra já existente teve de ser bastante alterado e validado.

5. Área 3 - Participação na Escola

Segundo o Guia de Estágio (2021/2022), esta área divide-se em dois grupos, participação em iniciativas de intervenção na escola e desporto escolar. Desta forma, pretende-se que o estagiário analise o Projeto Educativo da escola e os projetos curriculares, participando nestes, bem como coorganizar e promover o ensino e treino de uma modalidade no DE.

5.1. Desporto Escolar

“Entende-se por desporto escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.”

Decreto-Lei nº 95/91, de 26 de fevereiro

O DE surgiu com o objetivo de oferecer aos alunos a possibilidade de praticarem atividade física e desportiva regular visando que se tornem alunos mais ativos e que adquiram estilos de vida saudáveis.

Desta forma, o DE oferece 41 modalidades e 16 projetos complementares, entre eles, corta-mato, mega-sprinter, basquetebol 3x3, dia europeu do desporto na escola.

No ano letivo 2021/2022 surgiram duas possibilidades de DE novas: Desporto Comunidades e Desporto Sobre Rodas. O Desporto Comunidades visa a atividade física de variadas formas, sendo que pode surgir como torneios de várias modalidades, aulas de grupo, condição física, caminhadas, passeios de bicicleta. Este tem como público alvo, ao contrário dos projetos já existentes, toda a população escolar, encarregados de educação, pessoal docente e não-docente, alunos. Quanto ao desporto sobre rodas, este é um projeto que visa os alunos do 2º ciclo e pretende que estes aprendam a andar de bicicleta, dando-lhes mais autonomia para se deslocarem de e para a escola.

De forma a apresentar o projeto de DE aos alunos e comunidade escolar, o NE elaborou um cartaz de divulgação de todos os núcleos de DE que afixámos na escola.

O AEC ofereceu aos alunos sete núcleos de desporto escolar, sendo eles: Voleibol, Padel, Surf, Canoagem, Vela, Desporto Comunidades e Desporto Sobre Rodas.

Na Tabela 6 podemos encontrar as informações sobre cada núcleo de DE.

Tabela 6 - Informações desporto escolar

DE	Horário	Local	Escalão	Professor Responsável	Professor Estagiário
Canoagem	Quinta-feira das 14:30h às 17h	Clube Naval de Cascais na Baía dos Pescadores	Todos	Sofia Rodrigues	Isabel Antunes
Desporto Comunidades	Quintas-feiras das 18:10h às 19h	Pavilhão da Escola	Todos	Marcos Almeida	
Desporto Sobre Rodas	Quartas-feiras das 14:30h às 16:00h	Espaços Exteriores da Escola	Todos	João Miranda	
Padel	Terças-feiras das 14:30h às 17:30h	Racket Club da Quinta da Marinha	Todos	Afonso Seixas	Todos: num sistema de rotação
Surf	Quartas-feiras das 14:30h às 17:30	praia de S. Pedro do Estoril	Todos	Ricardo Lima	Ana Lino
Vela	Sextas-feiras das 14:30h às 17:30h	Clube Naval de Cascais na Baía dos Pescadores	Todos	Vanda Cascais	
Voleibol	Segundas-feiras e Quintas-feiras das 14:30h às 16:30h	Pavilhão da Escola	Juniores Masculinos	Patrícia Santos	Ana Rito

O núcleo de DE que escolhi acompanhar durante o ano letivo foi a Canoagem. O meu conhecimento sobre esta modalidade não era profundo, uma vez que, anteriormente apenas tive contacto com ela de forma recreativa.

De forma a dar todas as informações necessárias aos alunos e EE que se inscreveram no núcleo de DE Canoagem, foi feita uma reunião antes de se iniciarem as atividades, na qual participei.

“A canoa é o meio de transporte mais antigo, há 6000 anos já era usada como meio de locomoção por rios e lagos, sendo muito utilizada pelos índios norte-americanos, esquimós e outros povos.”

Porém, “canoa” e “caiaque” são termos etimologicamente diferentes, que designam embarcações distintas tanto na origem quanto na forma. Os caiaques modernos são construídos em resina de poliéster reforçada com fibra de vidro, fibra de carbono ou polietileno e possuem leme (K1, K2 e K4, para 1, 2 e 4 pessoas). Já a canoa é menos estável e não possui leme. A canoagem como a conhecemos hoje, remonta a 1864, quando o advogado escocês Jonh McGregor, percorreu os rios da Grã-Bretanha com seu caiaque de madeira, não imaginando que seu ato seria início para a prática de uma modalidade (Marchi & Mezzadri, 2003).

5.1.1. Caracterização do Grupo de Treino

No arranque do ano letivo foram realizadas provas de seleção no núcleo DE Canoagem. Estas consistiram no nado de uma distância de 100m com colete, apneia e nado com percurso subaquático e ocorreram durante os dois primeiros treinos. Estas provas são da máxima importância dado o contexto da prática desportiva.

Realizaram as provas de seleção dezasseis alunos, tendo sido selecionados oito. Os restantes ficaram em lista de espera uma vez que poderiam ocorrer saídas durante o ano letivo e estes iriam preencher a vaga.

O núcleo DE Canoagem é constituído por oito atletas, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos, o que os coloca em diferentes escalões. Os atletas que fazem parte do grupo nunca tinham tido contacto com a modalidade fazendo todos parte do nível iniciante. Apenas um atleta, por força da sua idade, se destacou, evoluindo ao longo do ano para outro tipo de embarcações.

Os treinos decorreram nas quintas-feiras das 14:30h às 17h na praia dos pescadores junto ao Clube Naval de Cascais.

5.1.2. Treinos

No início do ano letivo tentei aprofundar o meu conhecimento sobre a modalidade, uma vez que apenas conhecia o básico: caiaque de mar, pagaia, a posição dos atletas no barco e remada.

Como os atletas que faziam parte do núcleo eram todos estreantes na modalidade, centrei-me em preparar os primeiros aspetos técnicos a ensinar. Segundo Lemos, Pranke e Teixeira (2007) primeiramente deve ser feita uma preparação onde são introduzidos os

materiais (embarcação e pagaia) e como manuseá-los. Deve ser explicado o movimento da remada, bem como a entrada e saída da água.

Esta preparação foi da máxima importância para dar o meu contributo nos treinos. É de referir que, com o contexto de mar, nunca pude assumir totalmente o treino sozinha.

Numa primeira fase, a minha participação nos treinos baseou-se na organização dos atletas nas tarefas, bem como, em alguns feedbacks básicos sobre posicionamento da pagaia e na remada. Fiquei responsável por garantir o cumprimento das regras de segurança, uma vez que, o contexto de praia assim o determina. Ao longo do ano senti claras melhorias no meu conhecimento da modalidade, por força das competições em que estive presente, o que se refletiu na minha participação durante os treinos. Aumentei os níveis de feedback e as informações prestadas aquando das instruções das tarefas. Isto deveu-se também ao trabalho de pesquisa feito por mim, onde procurei ler sobre o movimento de remada, bem como na absorção de conhecimento que ia sendo transmitido pela professora responsável pelo núcleo, tanto nos feedbacks prestados pela professora como na partilha de observações entre as duas. Também a participação nas competições ajudou no meu conhecimento da modalidade, pois descobri novas embarcações, outras formas de entrar e sair da embarcação. Na terceira etapa de formação tivemos a presença de uma turma do Curso Profissional no nosso treino e, por isso, a professora responsável pelo núcleo dedicou-se a essa turma e eu fiquei responsável por conduzir o treino do núcleo. Durante a condução do treino não senti qualquer dificuldade pois a minha participação nos treinos tinha vindo a ser ativa, sendo esta uma oportunidade para aplicar o meu conhecimento não tendo o suporte da professora.

Ao nível do planeamento dos treinos, este não teve um planeamento muito rigoroso, pois depende sempre das condições atmosféricas e do local onde decorre, uma vez que pudemos iniciar o treino em locais distintos da baía, praia ou pontão. Este local nunca foi certo, havendo sempre constrangimentos que acabaram por limitar o tipo de embarcação que utilizamos. Antes do treino iniciar, eu e a professora falávamos e combinávamos quais os exercícios que podemos fazer naquele treino, consoante as condições do mesmo. Mesmo assim, na terceira etapa de formação fiz um planeamento que expusesse as minhas intenções para o treino. Este foi sempre algo vago, contendo dia e hora, local onde decorria o treino e as intenções que tinha para o mesmo, ou em alguns casos as atividades que iam decorrer nesses dias, nunca definindo em concreto as tarefas pois seriam sempre imprevisíveis.

No último treino da segunda etapa de formação, por não termos as melhores condições de treino no pontão, como estava planeado, decidimos ir com os alunos num passeio com saída da Baía de Cascais até à Praia da Duquesa. Apesar de já ter andado de caiaque anteriormente, foi uma nova experiência pois foi a primeira vez que o fiz durante os treinos do DE.

Realizámos o último treino do ano letivo em conjunto com os núcleos de DE de Parede e Carcavelos, onde os atletas puderam conviver e interagir com outras escolas e no final realizou-se um lanche partilhado.

5.1.3. Competição

Durante a segunda etapa de formação ocorreram duas competições de Canoagem que decorreram na pista do Jamor. A primeira decorreu nos dias 9 e 10 de março e a segunda nos dias 5 e 6 de abril.

Nas competições de Canoagem são os professores que ficam responsáveis pelas arbitragens e, por isso, todos os professores têm tarefas diferentes a realizar nos diferentes dias de prova. Eu, no dia 9, tive atribuído o posto de árbitro de rondagem e de percurso, juntamente com outros dois professores. Neste, tive de verificar a correção do percurso, ajudar em caso de viragem, registar o número de colete do aluno em falta e comunicar à mesa de registo de tempos. Esta tarefa tornou-se complicada pois fiquei a realizar a mesma sozinha e, no que toca aos atletas, era a primeira vez que realizavam as provas, portanto não sabiam quais os percursos que tinham de realizar. No dia 10, não tive um posto atribuído tendo ficado como vigilância e apoio aos alunos, confirmando a chamada para as respetivas provas e pontões, evitando a dispersão dos alunos e lembrando as regras de convivência. Neste dia pude circular muito mais pelo espaço e estar mais disponível para organizar os nossos atletas, ajudá-los e esclarecer-lhes as dúvidas que iam surgindo. Nos dois dias fiquei responsável por explicar aos nossos atletas os percursos, o local de cada prova e como funcionavam, bem como, quais os barcos que utilizavam nas provas, uma vez que nem todos os alunos usavam o mesmo tipo de barcos por estarem em níveis diferentes (iniciação e avançados). Sempre que tive oportunidade procurei ir ao encontro deles, perceber se estavam bem, se tinham comido, e explicar-lhes que prova se seguia. Também nos dois dias participei no *briefing* inicial com os professores, onde foram distribuídos os postos de cada professor e esclarecidas algumas dúvidas que surgiram.

À semelhança do que aconteceu na primeira prova, os professores tinham os postos atribuídos. Desta vez, no primeiro dia de prova fiquei como vigilância e apoio aos

alunos, tendo de confirmar a chamada para as respetivas provas e pontões, evitar a dispersão dos atletas, lembrar regras de convivência. Assim sendo, consegui acompanhar melhor os alunos, porém desta vez não surgiram tantas dúvidas, pois era uma repetição do que tinha acontecido na primeira competição. No segundo dia, fiquei como árbitro de rondagem e de percurso, juntamente com outros dois professores. Neste dia não consegui acompanhar os nossos atletas uma vez que tive sempre de estar presente no percurso e, por isso, só os consegui acompanhar durante a realização das provas quando passavam pelo meu posto.

5.2. Dia da Canoagem com os 6º anos

No âmbito do DE propus e planeei uma atividade diferente. Esta enquadra-se no núcleo de canoagem, dando a conhecer a modalidade a mais alunos da escola. Foram escolhidos os alunos do 6º ano uma vez que a professora responsável pelo núcleo era a professora destas turmas e por estes alunos poderem dar continuidade ao núcleo de canoagem no ano letivo seguinte.

Teve como objetivo dar a conhecer a modalidade e permitir que os alunos pudessem experimentar a modalidade fazendo a iniciação à entrada e saída do caiaque, pega na pagaia e remada.

Para a concretização da atividade teve de ser feito um planeamento da mesma, contendo horário, local, material, definição da atividade, projeto de saída das turmas que dava a conhecer qual a implicação nas aulas, os professores responsáveis pela atividade, professores que acompanhavam as turmas, enquadramento e objetivos da atividade. Neste, surgiram algumas dificuldades como o dia para realizar a atividade, pois houve alguns constrangimentos com o calendário escolhido, bem como a disponibilidade de material. Houve também constrangimentos com a escolha dos professores acompanhantes, pois tiveram de ser nomeados pela direção.

A atividade iniciou-se com a preparação dos materiais necessários à mesma, bem como o transporte destes para a praia. Eu e a professora dividimos tarefas. Sendo que a instrução inicial foi feita pelas duas, alternadamente. A professora ficou dentro de água, porque sendo os alunos estreantes na modalidade poderia ser necessário rebocá-los, bem como dar indicações durante a atividade. Eu fiquei na zona de embarques e

desembarques, gerindo as duplas que seguiam em cada barco e ensinando a forma como se devem fazer as trocas de quem está a desembarcar e de quem está a embarcar.

Nesta parte muitas vezes, os alunos não mostraram capacidade para realizarem os embarques e desembarques sozinhos pelo que tive de ser eu a parar o barco permitindo que saíssem do caiaque e entrasse um novo par. Após a primeira metade da primeira turma comecei a verificar sempre a pega na pagaia, pois notei que muitos alunos iam iniciar com a pagaia ao contrário. Apenas a turma do 6º C conseguiu realizar os embarques e desembarques sozinhos.

A atividade prendeu-se com um percurso realizado até um barco específico (Jacaré). A professora estava colocada ao pé desse barco e os alunos tinham de ir e vir em caiaques de mar de pares. Consoante as horas do dia tínhamos disponíveis dois ou três caiaques, pois estavam a decorrer outras atividades na praia. Desta forma, os pares iam realizando as trocas nos barcos, realizando o percurso duas ou três vezes, consoante o número de alunos da turma. Este percurso foi alterado algumas vezes para os alunos que mostraram melhor capacidade de regular a remada, dando-lhes um desafio mais complexo (uma volta um pouco maior entre outros barcos). No final da atividade reunimos a turma toda de forma a questionar quais tinham sido as dificuldades, e se gostaram ou não da atividade.

De uma forma geral, a atividade correu bastante bem, cumpriu com os propósitos da mesma e os alunos gostaram bastante.

No que toca à minha aprendizagem com a atividade, esta não se prendeu tanto com o conhecimento da modalidade mas sim com questões de planeamento, o que é necessário para concretizar a atividade: contactar o centro de formação, definir horários consoante os professores disponíveis para acompanhar as turmas, fazer o projeto de saída de campo, planear uma atividade que dê para ser realizada com muito pouco material como nós tínhamos, devido a todos os constrangimentos já referidos. Com a atividade pude pôr em prática alguns conhecimentos que adquiri durante o ano letivo, de instrução sobre aspetos básicos de iniciação à canoagem, coletes, pagaia e remada e o barco, e de feedback de posicionamento da pagaia e remada.

5.3. Padel

O desporto escolar Padel surge no estágio pedagógico uma vez que acordámos com a professora orientadora que iríamos frequentar o mesmo, coadjuvando o professor responsável pelo núcleo num regime de rotação.

Este foi muito importante pois, à semelhança da modalidade de canoagem, também não tinha tido muito contacto com esta modalidade até à altura. Pude aprender gestos técnicos da modalidade, bem como as progressões de aprendizagem dos mesmos. Neste, apesar de a presença não ser frequente, ajudei o professor na condução dos treinos em que estive presente.

Acompanhei também o núcleo a uma das competições que ocorreram durante o ano letivo.

5.4. Acampamento

Ainda no âmbito da Área 3 – Participação na Escola, o núcleo de estágio optou por organizar um acampamento com as quatro turmas do 12º ano que se realizou nos dias 2, 3 e 4 de junho de 2022 em Foz de Alge. Neste foram realizadas atividades de exploração da natureza, como: canoagem e percursos de orientação. As atividades propostas para realização no acampamento estão previstas no PNEF (2001). Estas atividades foram propostas com os objetivos de proporcionar novas experiências aos alunos. Também neste acampamento foram organizadas atividades de teambuilding e atividades “UBUNTU”.

Para isto, o NE fez todo o planeamento, enquadramento da atividade e projeto de saída de campo. Numa primeira fase foi elaborado um folheto informativo e disponibilizado aos alunos, bem como os documentos de autorizações para os EE. O núcleo de estágio deu também seguimento ao processo de aluguer do transporte.

Apenas na terceira etapa de formação as atividades anteriores à concretização do acampamento começaram a surgir, como fazer a lista de material a levar para as atividades, lista de material que os alunos tinham de levar para o acampamento, lista das compras alimentares.

Em conjunto fizemos o planeamento de todas as atividades e o cronograma do acampamento, incluindo atividades de teambuilding propostas pelo NE, atividades “UBUNTU”, com carácter de desenvolvimento pessoal e autoconhecimento, propostas pela

professora orientadora e atividades de exploração da natureza propostas por nós e organizadas pelo José Bruno Catrau (Fun With Work). O José Bruno Catrau foi professor estagiário da professora orientadora e é proprietário da empresa Fun With Work, a qual organiza atividades de exploração da natureza, indo ao encontro das atividades que pretendemos realizar. Previamente realizámos uma reunião com o José Bruno Catrau de forma a conhecê-lo e a alinhar as nossas atividades com as organizadas pela empresa. Este planeamento e o cronograma foram sofrendo alterações de forma a fazer face aos contratempos que iam surgindo.

Na semana anterior ao acampamento realizámos uma reunião com os EE e alunos de forma a dar-lhes a conhecer o programa das atividades, material a levar, regras a cumprir, alimentação e esclarecer quaisquer dúvidas que surgissem.

Já no acampamento, foram feitas adaptações ao programa previsto de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos. Pelo facto de os alunos não terem previamente assistido aos filmes indicados pela professora orientadora, aspeto necessário para a realização de algumas atividades, o planeamento inicialmente proposto não foi totalmente cumprido. Adicionalmente percicionámos que os alunos não estavam predispostos à realização de todas as atividades organizadas e orientadas, pelo facto de necessitarem de mais tempo livre para conviverem. Por este motivo, e pelo facto de se tratarem de alunos com um percurso conjunto de sete anos, tornando-se este um momento de convívio e despedida, tomámos a decisão de não as realizar. Relativamente ao último dia do acampamento, na Praia das Rocas, este foi cancelado devido às condições atmosféricas que se faziam sentir e, conseqüentemente, duas das atividades de teambuilding propostas por nós, “Jogos Sem Fronteiras” e “Quem quer ser milionário” também não se concretizaram. Quanto ao paintball, apesar de ser de conhecimento prévio por parte dos alunos a realização da mesmas, houve alguns que se recusaram a participar.

Durante o acampamento participei em todas as atividades, dinamizando algumas delas.

O contexto em que estes alunos se inseriam, nomeadamente o facto de se tratar de um grupo que se conhecia há vários anos, que tinham confiança e familiaridade entre si e com a professora orientadora, permitiu ao NE que se planeasse e concretizasse uma atividade complexa como esta, que envolveu dinâmicas, dormidas e refeições fora do âmbito familiar durante três dias. A complexidade da organização desta atividade deu-me a oportunidade de identificar e compreender as implicações associadas, como é o caso de

imprevistos como a meteorologia e a predisposição dos alunos, bem como em desenvolver a flexibilidade necessária para fazer face às alterações de planeamento.

A realização desta atividade permitiu-me conhecer e conviver com os alunos noutra contexto, e permitiu que também eles me conhecessem, não só enquanto pessoa que ensina mas também enquanto pessoa que desempenha um papel determinante no seu desenvolvimento pessoal.

6. Área 4 - Relação com a Comunidade

A Área 4 engloba a relação com a comunidade, portanto, nesta área, o trabalho desenvolvido foca, principalmente, o acompanhamento de direção de turma mas também, todas as atividades realizadas pela comunidade escolar.

Segundo o Guia de Estágio (2021/2022), o estagiário deve privilegiar interações com as famílias, apoiando os projetos de vida bem como a formação dos alunos, integrando no projeto curricular as práticas sociais da comunidade com relevância educativa.

6.1. Direção de Turma

Com a evolução do sistema educativo, as responsabilidades e as funções do professor Diretor de Turma (DT) também têm evoluído. Aquando da instauração da nova república democrática, as novas normas do sistema educativo português ditaram que a escola seria de acesso a todos os cidadãos, promovendo a sua participação ativa. Porém, com as diferenças culturais verificou-se um aumento do insucesso escolar, sobretudo nas zonas rurais, o que é explicado com as diferenças culturais destas zonas. Com a necessidade de aproximar as famílias das escolas surge a figura de DT, sendo que a sua principal função seria fazer a ligação entre escola e família (Clemente e Mendes, 2013).

Passemos, então, a perceber quais são as funções e responsabilidades do diretor de turma na atualidade.

“O Diretor de Turma, no exercício de coordenação interdisciplinar relativamente aos diferentes professores da turma, é colocado numa interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. Assim, ele é simultaneamente um elemento do sistema de gestão da escola, a quem competem responsabilidades na gestão geral no Conselho de Turma a que preside. As vertentes de atuação do Diretor de Turma visam corresponder aos seus diferentes interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação.”

Boavista e Sousa, 2013

Contudo, as funções de DT não se esgotam na gestão do Conselho de turma.

No que toca à relação com o aluno, este torna-se um orientador no percurso escolar do mesmo, facilitando a sua aprendizagem de acordo com as suas capacidades, atitudes, valores e interesses (Coutinho, 1998).

Para melhor perceber quais as responsabilidades e funções que o AEC pretende que sejam efetuadas pelo DT, consultei o Artigo 36º do Regulamento Interno, que pode ser consultado em Anexo 1.

A professora Diretora de Turma (DT) da turma 12º D é a professora que leciona nesta turma a disciplina de Inglês. É de referir que a professora não tem nenhuma hora letiva em que a turma esteja completa e, por isso, todos os assuntos que tenham de ser resolvidos no âmbito da direção de turma com os alunos são tratados via e-mail, ou pessoalmente nos intervalos. Quaisquer assuntos no âmbito da direção de turma com os EE eram resolvidos na hora destinada para tal.

Durante a 1ª etapa de formação, antes do início do ano letivo, foi realizada uma reunião com os DT das turmas de secundário, na qual estive presente. Nesta, foram dadas informações pertinentes acerca do funcionamento da escola e procedimentos que os DT devem seguir, bem como o reforço das funções do DT perante os vários âmbitos em que atua. Nesta reunião não tive participação ativa porém foi bastante importante pois fiquei a perceber de imediato como a escola funciona e atua no campo da direção de turma.

Após o início do ano letivo foi realizada uma reunião com os EE, onde pude apresentar uma breve caracterização da turma aos mesmos, e uma reunião intercalar, onde apresentei o estudo de turma. Quanto à reunião com os EE, esta foi realizada via Zoom e estiveram presentes apenas 11 EE. Enquanto estive a fazer a apresentação senti recetividade dos EE à informação apresentada. No ponto 3, outros assuntos, informei ainda sobre o novo DE Comunidades, porém não tive qualquer outro contacto com os mesmos durante a reunião. Sobre o estudo de turma apresentado na reunião intercalar aos professores do conselho de turma, não foi feito o tradicional estudo sociométrico, uma vez que, a maioria do conselho de turma conhecia os alunos há vários anos, mas sim um estudo sobre os estilos de aprendizagem dos mesmos, visto que, este daria novas informações aos professores. Desta forma, foi aplicado o “Index of learning styles questionnaire”, validado pela Universidade do Estado da Carolina do Norte, aos alunos da turma. Após análise individual e coletiva dos resultados podemos afirmar que a turma se identifica tanto com o estilo Ativo como com o Reflexivo, com o Sensitivo, com o Visual e tanto com o Sequencial como com o Global.

Embora estes resultados não tenham sido por mim utilizados, procurei fazer a demonstração dos exercícios na minha disciplina, uma vez que na área Visual/Verbal se verificou a predominância do estilo visual. Posteriormente, enviei estas informações aos

professores, porém não tive qualquer feedback sobre a pertinência destas. Nas duas reuniões ajudei a DT a preparar as mesmas, bem como a realizar a ata destas.

Para além disto, reuni todas as terças-feiras com a DT, onde a ajudei na gestão das faltas e na sua comunicação aos EE. Uma das dificuldades que senti na gestão das faltas prende-se com o facto de alguns alunos terem justificado as faltas por e-mail, diretamente com a DT e não via INOVAR, o que me impossibilitou de fazer o trabalho autonomamente.

Na segunda etapa de formação tive duas fases de acompanhamento da DT. Inicialmente, reunimos todas as terças, como anteriormente, e posteriormente a DT deixou de ter aquela hora de direção de turma, que era a única compatível com os horários das duas. Assim sendo, passámos a comunicar à distância. No final da etapa, voltámos a encontrar uma hora para nos podermos reunir.

Durante a primeira fase as tarefas a realizar foram apenas a justificação de faltas não havendo outros assuntos a tratar. Com o final do semestre e ainda havendo faltas por justificar a DT pediu para fazer o levantamento das faltas individuais no INOVAR e enviar por e-mail aos Encarregados de Educação, procedimento que fiz sem dificuldades.

No dia 26 de janeiro realizou-se uma reunião, na qual estive presente, com a professora e coordenadora dos diretores de turma do secundário, onde foram apresentados o modelo da ata a utilizar na reunião do CT, bem como, quais as pautas que devem ser utilizadas durante a reunião e qual a que deve ser levada a “Pente Fino”. À semelhança da primeira reunião também não tive participação nesta reunião, sendo que a transmissão dos procedimentos a realizar foi bastante pertinente para preparar a reunião de conselho de turma.

No dia 3 de fevereiro realizou-se, então, a reunião de CT, a qual foi preparada por mim e pela DT na última reunião que tivemos antes do término do semestre. Estive presente nesta reunião, onde praticamente não intervi. Após a reunião, acompanhei a DT ao “Pente Fino” e posteriormente construímos a ata desta. O “Pente Fino” é um processo de aferição das avaliações propostas antes da realização da reunião de CT com as avaliações definidas posteriormente. A realização da ata, ao contrário da primeira ata que fizemos, tinha um modelo definido e bastante mais facilitado uma vez que apenas era necessário preencher com cruces os assuntos abordados na reunião.

Posteriormente à reunião do CT, no dia 10 de fevereiro realizou-se a reunião com os EE. Nesta, fiz uma breve apresentação do ponto de situação dos isolamentos profiláticos e das avaliações da turma. No final da reunião alguns EE pediram justificações

sobre as avaliações da disciplina de EF, as quais pude esclarecer. Foi uma oportunidade para interagir com os EE que considero ter decorrido de forma positiva pois consegui, de forma clara, expor o meu ponto de vista e transmitir aos EE as razões pelas quais os seus educandos obtiveram determinadas classificações.

Durante o período em que não consegui reunir presencialmente com a diretora de turma senti alguma dificuldade em acompanhar as tarefas a realizar, porém mantive-me sempre em contacto com a mesma e percebi que as tarefas a realizar eram apenas a justificação de faltas.

Durante a última semana de aulas desta etapa, surgiram duas situações novas. Uma situação de um aluno com atestado com tempo indeterminado, e, por isso, tivemos de construir um Plano de Desenvolvimento das Aprendizagens, para posteriormente ser dado a conhecer ao EE do aluno em questão. Outra situação, foi a de uma aluna que por indicação médica necessita de ter adaptações curriculares. Estas duas situações foram novas para mim. Numa fase inicial não sabia ao certo o que tinha de ser feito, porém com a ajuda da DT conseguimos elaborar as adaptações necessárias. Para isto, foi necessário juntar a informação fornecida pelos EE, e pedir ao CT que elaborasse um Plano de Desenvolvimento das Aprendizagens consoante a sua disciplina.

À semelhança da avaliação intercalar do 1º semestre, no 2º semestre construí novamente um ficheiro que reúne as avaliações intercalares de todas as disciplinas e de todos os alunos, e que enviei à DT para melhor serem analisadas.

Na terceira etapa de formação reuní com a DT no sentido de garantir uma boa gestão da justificação de faltas.

O CT do 12º D foi no dia 6 de junho às 18h, e por isso, reuni de manhã com a DT para podermos preparar a reunião. Estive presente nesta reunião e, à semelhança da reunião do primeiro semestre, também praticamente não intervi. Posteriormente a esta, em conjunto com a DT realizámos a ata da mesma. No dia 9 acompanhei a DT ao “Pente Fino”.

Ainda no âmbito da direção de turma, eu e a minha colega Ana Rito organizámos uma sessão de esclarecimento, o “Dia da Faculdade na Escola”, acerca de diferentes licenciaturas, requisitos de acesso e empregabilidade, para os alunos das nossas turmas. Foi uma ação feita em conjunto uma vez que as nossas turmas tinham em comum o curso de Línguas e Humanidades. Esta ideia surgiu devido aos resultados do questionário aplicado no início do ano letivo, onde a maioria da turma respondeu que não sabia qual o rumo a seguir ou estavam com dúvidas. Esta iniciativa incorporou a comunicação com

diferentes faculdades, a marcação de um horário compatível com as turmas e que não transtornasse demasiado outras aulas, bem como a marcação de espaço. A reunião teve de ser cancelada, uma vez que apenas uma faculdade nos confirmou a sua presença, não sendo no âmbito da área de línguas e humanidades, não faria sentido a minha turma estar presente. Apesar da iniciativa não se ter concretizado, constatei que no âmbito das competências enquanto DT, esta atividade tem grande relevância para auxiliar os alunos na decisão do seu futuro. Isto porque, para além de eles terem demonstrado bastante interesse neste esclarecimento, considero importante os alunos decidam quais os passos a seguir, esclarecidos e conscientes, da sua escolha. Num futuro, enquanto DT penso que esta será uma atividade a aplicar, não só aos 12º anos, como a todos os anos referentes ao ensino secundário de forma a que o processo possa ser alvo de uma maior reflexão e ponderação, e com maior antecedência.

Nesta área destaco o trabalho burocrático que desenvolvi durante o ano, bem como, as informações que acabei por receber acerca dos alunos e que me permitiram conhecê-los melhor. Assim, pude transpôr essas informações também para a minha disciplina. Considero que a relação que tive com os EE pode e deve ser mais estreita, pois as nossas interações foram sempre muito pontuais. Porém, tanto nas reuniões como durante o ano letivo, estive disponível para esclarecer as suas dúvidas, partilhando o percurso escolar dos alunos com os respetivos EE.

6.2. Atividades com a Comunidade

Todas as atividades realizadas no seio da comunidade educativa enquadram-se, também na área 4 – Relação com a Comunidade. De seguida apresentarei as atividades realizadas e nas quais estive presente.

Durante a primeira etapa de formação foram realizadas 3 atividades para a comunidade. No dia 14 de setembro realizou-se a receção aos alunos do 5º ano, sendo que as atividades realizadas foram escolhidas e propostas pelo núcleo de estágio. No dia 24 de setembro celebrou-se o dia europeu do desporto na escola, no qual apresentei juntamente com colegas do núcleo de estágio uma coreografia de dança para os alunos replicarem. Neste foi também realizado um jogo de futsal entre professores e alunos. Por fim, no dia 17 de novembro foi realizado o corta-mato escolar, onde participei na gestão do número de voltas e no percurso a realizar pelos alunos.

Na segunda etapa de formação, participei nos torneios de Badminton e Voleibol, onde contribuí para a realização dos mesmos, na fase CLDE ACO do Corta-Mato e ainda uma atividade de Peddy Paper. No torneio de Badminton a principal tarefa que tive foi a arbitragem dos jogos e pontualmente ia ajudando no que era necessário. No torneio de Voleibol tive como tarefas organizar os alunos no pavilhão pelos campos em que iam jogar, bem como no preenchimento de boletins de jogo. Surgiram algumas dificuldades em me fazer ouvir, pois os escalões presentes neste dia eram os mais novos, logo surgem mais distrações, há mais barulho o que os leva a não estarem atentos às chamadas que íamos fazendo. Estive também presente no Corta-Mato na fase CLDE ACO, que decorreu na Base Aérea de Sintra. Neste, tive a oportunidade de experienciar de outra forma, visto que, até à data, apenas tinha participado em corta-matos escolares enquanto aluna.

A atividade de Peddy Paper destinava-se aos alunos dos cursos profissionais. Esta atividade tinha como última estação a disciplina de EF, tendo sido proposto ao núcleo de estágio que organizasse a atividade. Desta forma, decidimos fazer um circuito Tabata. A atividade foi dada por uma colega do NE, e eu participei na organização e disposição dos alunos e na demonstração dos exercícios a fazer durante a mesma. Apesar da pouca recetividade do público alvo para a realização da atividade procurámos motivá-los através da realização de exercícios a pares.

Ainda neste âmbito, acompanhei a minha colega Ana Rito aos jogos do desporto escolar de Voleibol, uma vez que a professora responsável se encontrava em isolamento profilático. Neste, estive sempre em contacto com a professora de forma a mantê-la atualizada e a poder dar indicações do que fazer à minha colega.

Estive também presente em todas as reuniões de departamento de expressões bem como do GEF.

A nível de grupo disciplinar, na terceira etapa de formação houve duas reuniões, uma no dia 11 de maio e outra no dia 21 de junho, sendo que estive presente em ambas. O GEF organizou durante esta etapa o “Dia das Medalhas”, no qual se destacaram todos os alunos que ao longo do ano letivo participaram no DE e nas atividades organizadas pelo GEF. Esta foi uma celebração que contou com a presença do diretor da escola e da presidente da junta de freguesia que, nos moldes normais, teria tido como público toda a comunidade escolar. Devido à Covid-19 fizemos apenas referência junto dos núcleos, diretor e presidente da junta de freguesia, tendo sido feita posteriormente a divulgação turma a turma. Durante esta etapa realizaram-se também as provas de aferição de EF do

2º e 8º anos, as quais me permitiram compreender todos os aspetos da organização da mesma e o sistema de avaliação (critérios e pontuação).

É de realçar o acompanhamento realizado junto do núcleo de DE Padel, bem como a participação numa competição.

Quanto à minha participação na comunidade escolar, embora fora do âmbito das obrigações enquanto professora, e considerando que os meus alunos eram finalistas de secundário, considerei importante a minha presença no Baile de Finalistas. Este foi mais um momento de convívio e partilha que pude experienciar com os meus alunos.

Todas estas experiências contribuíram de forma muito positiva para o desenvolvimento e enriquecimento das minhas competências enquanto professora, pois promoveram a minha aproximação a todos os elementos da comunidade escolar. Adicionalmente, considero que o meu contributo na escola se estendeu além das minhas obrigações enquanto professora estagiária, pois a comunidade escolar contou com o meu comprometimento nas atividades concretizadas, acima mencionadas.

7. Conclusão

Foi com muito regozijo que completei o processo de estágio pedagógico em ensino da Educação Física, sendo certo que muito precocemente decidi que a minha formação seria na área de ensino da Educação Física.

De realçar que foi um processo de aprendizagem muito enriquecedor tanto a nível pessoal como profissional, onde tive o privilégio de crescer, enriquecendo o meu conhecimento com pessoas extraordinárias que souberam no momento certo, tanto do NE como do GEF, alertar no sentido de evoluir, assim como, também souberam elogiar quando o meu trabalho estava a ter resultados positivos.

Referindo-me à Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, esta foi sem dúvida a área em que mais evoluí. O planeamento, que ao início do ano letivo, teve algumas coisas para melhorar, no final do ano foi feito com maior rigor, sendo que as falhas cometidas foram alertas para planeamentos futuros. Na avaliação, não posso dissociar o processo da área 2, uma vez que a investigação realizada recaiu sobre a avaliação formativa. Este processo foi de extrema importância para a área 1, uma vez que, me fez perceber como e o que avaliar durante a avaliação formativa. Quanto à condução destaco o processo evolutivo de instrução e feedback, estes permitiram-me tornar as aulas mais claras e corrigir os alunos de uma melhor forma. Também de referir que a semana de professor a tempo inteiro me fez ter uma maior clareza sobre todo o trabalho de professor, sendo que a carga horária foi bastante mais elevada, bem como chamadas de atenção para os diferentes níveis de ensino.

No que toca à Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica, esta recaiu sobre a avaliação formativa e foi bastante importante para a consolidação da área 1, uma vez que a construção das fichas de avaliação formativas me fez pormenorizar e ter bem presente o que avaliar em cada matéria e nível. Destaco ainda todo o processo de investigação, onde tivemos de elaborar um questionário, aplicá-lo e analisar os resultados. Neste também foi importante o trabalho de grupo e resiliência.

Na Área 3 - Participação na Escola, tive 2 momentos distintos, DE e o acampamento. Quanto ao desporto escolar, sinto que tive uma boa participação, contribuindo tanto nos treinos, passando a conduzi-los, como nas competições onde senti uma maior evolução, pois tive contacto com diferentes categorias da modalidade que até então não tinha tido. O acampamento trouxe-me uma visão do que é organizar uma atividade deste tipo, bem como dos contratemplos que podem acontecer. Neste consegui

estreitar relações com os alunos fora do contexto escola, onde pudemos conviver de forma diferente.

Por fim, na Área 4 - Relação com a comunidade, considero importante referir e destacar que, não obstante a minha dedicação, compromisso e progresso, bem como ter garantido o cumprimento de todos os requisitos adjacentes ao estágio, foi a área em que a minha evolução se verificou menos acentuada. Quanto à relação de proximidade com os EE, requisito que considero ser essencial para um bom desempenho como DT, apesar da minha total disponibilidade para tal, julgo não ter sido suficientemente estreita, segundo as minhas expectativas.

De mencionar que o estágio pedagógico permitiu perceber e experienciar os diferentes papéis que um professor de Educação Física enfrenta no dia-a-dia, na comunidade escolar.

Durante o processo de formação pude refletir acerca da importância que o professor tem na formação pessoal e escolar dos alunos, sendo que uma relação de confiança estabelecida com estes, abre espaço à existência do erro, percebendo que o erro faz parte da sua evolução.

Todas as atividades em que participei durante o ano contribuíram para perceber que o trabalho colaborativo entre o GEF é muito importante, permitindo a partilha de conhecimento e de experiências que acrescentam valor ao conhecimento dos intervenientes.

Assim como o GEF, também o NE foi bastante importante, pois a relação que mantive com as minhas colegas Ana e Ana Rita permitiu que durante o estágio pedagógico partilhássemos experiências e sentimentos que contribuíram para a evolução da nossa formação, tanto académica como pessoal.

Apesar da evolução ter sido claramente positiva, considero que o desenvolvimento da profissão docente não acaba com o término do estágio pedagógico, havendo espaço para o aprofundamento das competências adquiridas e crescimento futuro.

Findado este percurso, realço a certeza que o meu futuro profissional passará pela educação, querendo que este se torne o meu trabalho a tempo inteiro.

8. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas da Cidadela. (2021). *Avaliação Pedagógica - Projeto de Intervenção*. Formação Projeto MAIA.
- Agrupamento de Escolas da Cidadela. (s.d.). *Projeto Educativo Agrupamento 2018-2021*.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, F. (2007). A AVALIAÇÃO E A GESTÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA – UM OLHAR INTEGRADO. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Agrupamento de Escolas da Cidadela. (s.d.). Artigo 36º do Regulamento Interno.
- Batista, P.; Moura, A. & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *Avaliação em Educação Física, Perspetivas e desenvolvimento*, 99-114.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10–11, 135–151.
- Catunda & A. Marques. (2017). *Em Educação Física Escolar - Referenciais para um ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da educação física.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, 7, 70–85.
- Coutinho, M. S. (1998). *O Papel do Diretor de Turma na Escola Atual*. Porto: Porto Editora.
- Damon, W. (2007). Dispositions and teacher assessment: The need for a more rigorous definition. *Journal of Teacher Education*, v. 58, n. 5, p. 365-369
- Felder, R. & Soloman, B. (2018). *Learning Styles and Strategies*.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores

- Fernandes, D. (2019). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Gomes, L., Martins, J. & Carreiro da Costa, F. (2017). *Estilos de ensino em Educação Física*. In R. Catunda & A. Marques. Em Educação Física Escolar - Referenciais para um ensino de qualidade (pp. 53–82). Belo Horizonte: Casa da educação física.
- Faculdade de Motricidade Humana. (2020). Guia de Estágio para 2020/2021.
- Heritage, M. (2007). *Formative assessment: What do teachers need to know and do?*, Phi Delta Kappan, Outubro: 140-145.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. Ministério da Educação.
- Januário, C. (2017). *O planeamento de jovens professores de Educação Física*. In R. Catunda & A. Marques. Em Educação Física Escolar - Referenciais para um ensino de qualidade (pp. 109–118). Belo Horizonte: Casa da educação física.
- Kraemer, M. (2005). *Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber*. V Coloquio International sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata.
- Lemos, L., Pranke, G., & Teixeira, C. (2007). Metodologia para o aprendizado da canoagem. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 114*
- Lopes, M., Neto, A., Parente, M., Araújo, J., Sousa, C., & Moura, D. (2016). *A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUINDO UMA CULTURA DO PLANEJAMENTO*. Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil.
- Marchi, K., & Mezzadri, F. (2003). *HISTÓRIA DA CANOAGEM E DO RAFTING*. XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). *Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade*. In R. Catunda & A. Marques. Em Educação Física Escolar - Referenciais para um ensino de qualidade (pp. 53–82). Belo Horizonte: Casa da educação física.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a teoria e a prática*. Faculdade de Motricidade Humana.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 95/91, de 26 de fevereiro

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First online edition.*

Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula.* UAM, Unidad Cuajimalpa: México.

Onofre, M. (1996). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física. Concepções, Investigação e Prática.* In F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana. *Formação de Professores em Educação Física* (pp. 75-118). FMH Edições.

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

Sociedade Portuguesa de Educação Física (2019). *Avaliação em Educação Física – Perspetivas e desenvolvimento.* SPEF (Omniserviços): Lisboa.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *Un practicum que responda a dicho propósito: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria. Poio (Pontevedra)* 1159- 1170.

9. ANEXOS

Anexo 1 – Artigo 36º Diretor de Turma

1. O diretor de turma é designado pelo diretor de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento e deve, sempre que possível, ser pertencente ao quadro do Agrupamento de Escolas.

2. No caso de impedimento do diretor de turma de exercer as suas funções, o diretor nomeia um substituto de entre os professores da turma.

3. O diretor de turma é um elemento de ligação entre a escola e os pais e encarregados de educação.

4. Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei, são competências do diretor de turma/professor titular de turma:

- a) Presidir às reuniões do Conselho de Turma, exceto às de carácter disciplinar;
- b) Promover junto do Conselho de Turma a realização de ações conducentes à transversalidade e aplicação do Projeto Educativo do Agrupamento;
- c) Promover a elaboração e coordenar a execução do Plano de Trabalho da turma;
- d) Convocar o Conselho de Turma para sessões de trabalho, sempre que razões específicas o imponham;
- e) Zelar pela aplicação das estratégias educativas aprovadas pelo Conselho de Turma, designadamente em relação a certos alunos;
- f) Promover projetos de coordenação interdisciplinar;
- g) Colaborar junto dos alunos nos projetos interdisciplinares numa perspetiva de orientação educativa;
- h) Promover um clima educativo positivo e resolver as situações que perturbem o adequado funcionamento das atividades educativas;
- i) Prevenir eventuais problemas de cariz disciplinar ou pedagógico;
- j) Promover a cooperação e o trabalho de equipa entre todos os professores da turma;
- k) Acompanhar a integração dos alunos na turma;

- l) Detetar os casos de alunos que requeiram acompanhamento específico nos domínios pedagógico, psicológico ou da Ação Social Escolar e promover o encaminhamento adequado;
- m) Reunir com os alunos, quando tal se justifique;
- n) Resolver conflitos entre alunos;
- o) Recolher e registar dados e informações relativos aos alunos e suas famílias, salvaguardando sempre o direito à privacidade individual e familiar dos alunos;
- p) Facultar informação sobre os assuntos relativos aos alunos;
- q) Promover a eleição do delegado e subdelegado de turma;
- r) Atender, semanalmente, os Encarregados de Educação, que o solicitem;
- s) Reunir, periodicamente, com os encarregados de educação;
- t) Informar os encarregados de educação sobre assuntos respeitantes aos seus educandos, sempre que se justifique;
- u) Promover a eleição em cada turma de representantes dos encarregados de educação, para integrar o Conselho de Turma de carácter disciplinar;
- v) Enviar correspondência para os encarregados de educação, nos casos previstos no presente regulamento, ou outros a determinar pelo órgão competente, devendo ficar nos Serviços Administrativos registos comprovativos da sua expedição;
- w) Manter atualizado o dossiê da turma;
- x) Coordenar todos os registos respeitantes à avaliação periódica dos alunos no registo informático INOVAR;
- y) Justificar as faltas dos alunos, nos termos do regulamento de faltas;
- z) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos, nos termos do regulamento disciplinar;
- aa) Apresentar ao Coordenador do Conselho Dos Diretores de Turma, até ao dia 30 de junho de cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas em Conselho de Turma.

