



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana

Relatório final de Estágio na Escola Secundária Matias Aires com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador da faculdade:

Prof. Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Júri

Presidente:

Doutor Fernando Paulo Oliveira Gomes, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais:

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

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

Miguel Lopes Henriques

2024



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Matias Aires, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi escrito tendo como base a experiência do Estágio Pedagógico na disciplina de Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Matias Aires, sob a supervisão do professor José Corte, no ano letivo de 2023/2024.

Miguel Lopes Henriques
2024

"Atividade física não é apenas uma das mais importantes chaves para um corpo saudável. Ela é a base da atividade intelectual criativa e dinâmica."

John F. Kennedy.

Agradecimentos

O presente relatório tem como referência a experiência do Estágio Pedagógico na disciplina de Educação Física no ano letivo de 2023/2024 na Escola Secundária Matias Aires, completando assim o mestrado de Ensino e Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Em primeira instância gostaria de prestar os meus agradecimentos a quem me acompanhou nesta caminhada académica, elementos essenciais para o meu sucesso escolar e no cumprimento dos meus objetivos pessoais, aproximando-me de uma vida profissional que sempre desejei: o ensino e o desporto.

Assim, em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, que foram os elementos mais importantes no meu crescimento e tiveram um grande contributo a nível financeiro e emocional para poder alcançar os meus sonhos. Agradeço também à minha irmã, que me ajudou nas minhas dificuldades escolares, oferecendo-me o seu conhecimento e as suas vivências para que a minha caminhada fosse mais fácil.

Aos meus colegas de estágio, que inicialmente eram apenas colegas e agora são muito mais do que isso. A nossa amizade foi crescendo com o tempo e contribuíram para que esta experiência fosse bastante prazerosa. O bom ambiente e clima positivo que criámos entre nós permitiu uma solidariedade e um trabalho de equipa excelente e só posso vos agradecer por isso.

Ao professor José Corte, que nos acompanhou neste longo percurso e não poderíamos pedir um melhor professor para nos acompanhar. O empenho, a dedicação e o profissionalismo foram inigualáveis e a facilidade que tem para criar uma ligação com os seus estagiários provam que tivemos muita sorte em tê-lo como nosso orientador da escola. Ao professor Adilson Marques, que foi sempre muito acessível, dando o seu feedback aos documentos enviados muito rapidamente, o que facilitou todo o nosso trabalho. Para além do seu conhecimento, a sua oratória permite ter um imenso gosto de o ouvir e de aprender, não tendo dúvidas que em 17 anos de ensino foi o melhor professor que tive.

Por último, quero agradecer aos meus colegas de profissão e amigos, Fábio Santos e Pedro Lopes, que estiveram sempre presentes neste ano letivo, contribuindo para um bom estado emocional, com capacidade para ultrapassar as adversidades da alta carga horária que o futebol adicionou ao meu Estágio Pedagógico.

Resumo

No relatório está descrito as experiências que ocorreram durante este ano letivo, bem com uma reflexão dessas mesmas experiências, com o contributo da fundamentação teórica que proporciona uma análise profunda das quatro áreas do Estágio Pedagógico. Inicialmente, está uma caracterização detalhada do contexto de estágio e posteriormente temos a descrição e reflexão de todas as áreas e subáreas do Estágio Pedagógico, seguindo a lógica do guia de estágio. Na área 1, temos o processo de planeamento, condução e avaliação, passando de seguida para a área 2, onde está descrito a construção do projeto de investigação-ação. Na área 3, estão descritos o projeto de intervenção na comunidade de escolar e o projeto de Desporto Escolar, na modalidade de patinagem. Por último, a área 4, tem o projeto de direção de turma, uma área fundamental para a nossa vida profissional. Estas 4 áreas, tiveram a sua contribuição na minha formação, permitindo que neste momento me sinta preparado para lecionar, ser diretor de turma, seja responsável por um núcleo de Desporto Escolar de qualquer modalidade, inicie um trabalho de investigação caso seja identificado um problema e pretenda alarmar para a importância da resolução desse problema e por fim, que tenha um papel ativo na comunidade escolar, pensando no bem-estar de todos os seus elementos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Análise, Áreas, Condução, Avaliação, Planeamento, Projetos, Intervenção, Desporto Escolar, Turma.

Abstract

The report describes the experiences that occurred during this academic year, as well as a reflection on these same experiences, with the contribution of the theoretical foundation that provides an in-depth analysis of the four areas of the Pedagogical Internship. Initially, there is a detailed characterization of the internship context and later we have the description and reflection of all areas and subareas of the Pedagogical Internship, following the logic of the internship guide. In area 1, we have the planning, conducting and evaluation process, then moving on to area 2, where the construction of the action research project is described. In area 3, the intervention project in the school community and the School Sports project, in the form of skating, are described. Finally, area 4 has the class management project, a fundamental area for our professional life. These 4 areas had their contribution in my training, allowing me to now feel prepared to teach, be a class director, be responsible for a School Sports group of any modality, start research work if a problem is identified and aims to raise awareness of the importance of resolving this problem and, finally, to play an active role in the school community, thinking about the well-being of all its members.

Keywords: Pedagogical Internship, Analysis, Areas, Conducting, Evaluation, Planning, Projects, Intervention, School Sports, Class.

Lista de abreviaturas

AEAMS – Agrupamento de Escolas de Aqualva Mira e Sintra.

AI – Avaliação Inicial.

DDJ – Dom Domingos Jardo.

DE – Desporto Escolar.

DEF – Departamento de Educação Física.

DT – Diretora de Turma.

EP – Estágio Pedagógico.

ESMA – Escola Secundária Matias Aires.

FMH – Faculdade de Motricidade Humana.

GEP – Guia de Estágio Pedagógico.

MU – Medidas Universais.

PAT – Planeamento Anual de Turma.

PE – Planos de Etapa.

PISAI - Plano Individual de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

PNEF- Plano Nacional de Educação Física.

PUE – Planos de Unidade de Ensino.

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico.

TGfU – Teaching Games for Understanding.

UL – Universidade de Lisboa.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de abreviaturas.....	vii
Introdução.....	1
1. Contextualização	2
1.1. Agrupamento de Escolas de Aqualva Mira Sintra	3
1.2. Departamento de Educação Física.....	3
1.3. Núcleo de estágio	4
1.4. Turma	5
1.5. Recursos Materiais	6
1.6. Recursos Temporais	7
1.7. Recursos Espaciais.....	7
2. Área 1: Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	9
2.1. Planeamento.....	9
2.1.1. Documentos de planeamento	10
2.1.2. Planeamento por etapas	13
2.2. Avaliação	23
2.2.1. Avaliação formativa	26
2.2.2. Avaliação sumativa	29
2.2.3. Balanços do EP.....	32
2.3. Condução	33
2.3.1. Técnicas de intervenção pedagógica.....	35
2.3.2. Estilos, métodos e modelos de ensino.....	43
2.4. Projeto de supervisão pedagógica.....	47
3. Área 2: Inovação e Investigação Pedagógica.....	50
3.1. Diagnóstico do problema e objetivo do trabalho	50
3.2. Enquadramento teórico	51

3.3. Metodologia	52
3.4. Análise e discussão de resultados.....	53
3.5. Limitações.....	54
4. Área 3: Participação na Escola	55
4.1. Desporto Escolar (DE)	55
4.1.1. Núcleo de patinagem.....	55
4.1.2. Planeamento	56
4.1.3. Condução.....	57
4.1.4. Provas.....	58
4.2. Projeto “Família em Movimento”	59
4.2.1. Identificação do problema.....	59
4.2.2. Recursos materiais, temporais, espaciais e humanos.....	59
4.2.3. Atividade	60
4.2.4. Apreciação da atividade	60
5. Área 4: Relação com a Comunidade.....	62
5.1. Direção de turma.....	62
5.1.1. Estudo de turma.....	63
5.1.2. Acompanhamento da direção de turma	65
6. Reflexões finais	68
Referências	72
Bibliografia	72
Legislação.....	74
Documentos internos (AEAMS-FMH).....	75
Anexos	1
Anexo A: Tabela do DEF com os critérios de classificação para o ensino secundário.....	1
Anexo B: Exemplo dos critérios de avaliação para uma modalidade (Nível introdutório, Basquetebol).....	2
Anexo C: Exemplo de uma folha de registo dos critérios de avaliação (Nível introdutório, futebol).....	3

Anexo D: Registo da avaliação global	4
Apêndices.....	5
Apêndice A: Plano da 1ª etapa	5
Apêndice B: Planeamento da 2ª etapa, 1ª UE.....	6
Apêndice C: Planeamento da 1ª Unidade de Ensino (UE) da 4ª etapa.....	7
Apêndice D: Questionário para a realização do estudo de turma	8
Apêndice E: Folha de registo dos testes FITescola.....	9
Apêndice F: Folha de registo dos testes FITescola com objetivos.....	9
Apêndice G: Parte da ficha formativa.....	10
Apêndice H: Ficha de autoavaliação	11
Apêndice I: Horário da semana a tempo inteiro.....	12
Apêndice J: Relatório de observação de aula.....	13
Apêndice K: Divulgação da patinagem.....	14
Apêndice L: Planeamento do 1º macrociclo	15
Apêndice M: Planeamento do 2º macrociclo	15
Apêndice N: Autorização de participação no projeto “Família em Movimento”.	
.....	16
Apêndice O: Teste sociométrico entregue aos alunos.....	17

Introdução

Neste relatório de estágio, apresento a minha experiência como professor estagiário no ano letivo 23/24 na Escola Secundária Matias Aires (ESMA), sendo parte integrante do segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), afiliada na Universidade de Lisboa (UL).

O relatório inicia-se com a descrição do contexto de estágio, onde é caracterizado o Agrupamento de Escolas de Agualva Mira Sintra (AEAMS) e especificamente a ESMA, o Departamento de Educação Física (DEF), o núcleo de estágio e a turma que me encontrei a estagiar.

Após a descrição do contexto do EP, inicia-se a descrição e a reflexão das 4 áreas, com início na primeira e término na quarta. A primeira área do EP, é a Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem que está repartida em 3 subáreas: o planeamento, a avaliação e a condução. Portanto será apresentado o Planeamento Anual de Turma (PAT), os Planos de Etapa (PE), Planos de Unidade de Ensino (PUE) e os planos de aula, e como foi criada uma coerência e uma ligação entre todos os planos, para uma lógica na aprendizagem dos alunos. De seguida, temos a subárea da avaliação, onde é descrito como foi realizada a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Para terminar temos a subárea da condução, que refere as dificuldades que foram sentidas e as estratégias utilizadas para uma boa organização, gestão de tempo e um clima de aula positivo. Nesta subárea também está descrito o modelo, métodos e estilos de ensino utilizados, bem como a análise e justificação das minhas escolhas.

Ainda nesta área, é apresentada a vivência enquanto professor a tempo inteiro, que se insere no projeto de supervisão pedagógica. Neste projeto encontra-se descrito o planeamento e a reflexão da semana a tempo inteiro, bem como o planeamento e reflexão a duas aulas a uma turma de 1º ciclo. No projeto também foi realizado o preenchimento de relatórios de observação de aulas de outros professores, e a observação e análise de uma aula gravada.

Na segunda área, denominada como Inovação e Investigação Pedagógica, é apresentado todo o percurso no que diz respeito à realização de um estudo científico sobre a influência dos pais no estilo de vida dos alunos da ESMA. Todo o processo e as dificuldades que sentimos são apresentadas, começando pela identificação do problema, a construção do enquadramento teórico, os métodos e instrumentos utilizados, os resultados e a sua análise, terminando com a conclusão.

A área que diz respeito à Participação na Escola, sendo a terceira área do EP, divide-se em dois temas: o Desporto Escolar (DE), na modalidade de patinagem e o projeto de participação na escola. No DE, é feita uma análise ao planeamento e à condução dos treinos realizados conjuntamente com o meu colega Diogo Melo, e a organização dos torneios competitivos. Relativamente ao projeto de participação na escola, este foi desenvolvido com base no nosso projeto de investigação, com o intuito de solucionar o problema que identificámos. Também neste projeto existe uma reflexão para perceber se é um projeto que teve o sucesso pretendido e se deve ser mantido no plano de atividades da escola.

Por fim, imediatamente antes das reflexões finais, surge a quarta e última área do EP, a Relação com a Comunidade. Neste capítulo, refiro a experiência de aprender e coadjuvar nas tarefas de um diretor de turma, como a construção da ata, o planeamento e a condução de uma reunião de encarregados de educação e de conselho de turma, o processo de justificação de faltas e a comunicação constante com encarregados de educação, alunos e professores. Nesta área, também tive a oportunidade de aprofundar o meu conhecimento sobre a turma, com a realização do estudo de turma, que consiste na realização de um questionário e um teste sociométrico, que permite perceber as inter-relações dos alunos da turma, oferecendo informações importantes para um professor definir estratégias de integração ou de controlo da turma.

1. Contextualização

O primeiro capítulo do relatório de estágio é referente ao contexto onde foi realizado o EP, uma vez que é importante o leitor ter esse conhecimento, porque contextos diferentes promovem diferentes experiências e consequentemente diferentes

formas de pensar. Neste capítulo se encontra: a caracterização do agrupamento de escolas de Aqualva Mira Sintra (AEAMS); da escola secundária Matias Aires (ESMA), que foi a escola onde realizei o estágio; o Departamento de Educação Física (DEF); o núcleo de estágio e a caracterização da turma que lecionei durante este ano letivo; e os recursos materiais, temporais e espaciais.

1.1. Agrupamento de Escolas de Aqualva Mira Sintra.

O Agrupamento de Escolas Aqualva Mira Sintra (AEAMS) foi constituído a 24 de abril de 2013 e situa-se maioritariamente na cidade de Aqualva Cacém, concelho de Sintra, distrito de Lisboa.

Este agrupamento é composto por oito estabelecimentos de ensino, o Jardim de Infância N.º 2 do Cacém; Escola Básica Dr. António Torrado; Escola Básica de Lopus; Escola Básica de Meleças; Escola Básica de Mira Sintra; Escola Básica N.º 2 de Mira Sintra; Escola Básica D. Domingos Jardo e Escola Secundária Matias Aires.

Neste agrupamento regista-se um elevado número de famílias com baixo nível de instrução, com elevado número de empregos precários e situações de desemprego, o que origina problemas acrescidos quanto à educação e acompanhamento das crianças e dos alunos. Estes fatores contribuem para a existência de turmas cada vez mais heterogéneas, onde se verifica um crescimento do número de alunos com português como língua não materna, alunos carenciados e/ou a beneficiar de diversos tipos de apoio/terapias, tais como, apoio educativo e psicopedagógico, educação especial, terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia.

No ano letivo 2023/2024, o AEAMS foi composto por 284 docentes, 124 pessoal não docente e por 3707 alunos distribuídos pelas 8 escolas que incluem todos os ciclos de ensino.

A visão para este Agrupamento aponta para uma crescente melhoria do serviço público prestado à comunidade, assegurando a conciliação entre a inclusão escolar e um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, direcionado para a qualificação e o desenvolvimento de competências essenciais ao cidadão do século XXI, ao encontro do lema "Uma Escola para Todos". (Projeto Educativo, 2023)

1.2. Departamento de Educação Física

A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. São asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas

disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes (Decreto-Lei nº. 75/2008, art.º 43).

O Regulamento Interno do AEAMS refere que os departamentos curriculares devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. Os departamentos reúnem ordinariamente uma vez por período e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo coordenador, a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções ou sempre que um pedido do conselho geral ou do diretor o justifique.

O DEF faz parte de um dos Departamentos Curriculares e acarreta consigo todas as funções explícitas no Regulamento Interno da escola. O departamento era composto por 23 professores mais 3 estagiários da ESMA e da D. Domingos Jardo (DDJ). O coordenador do departamento deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica (Decreto-Lei nº. 75/2008, art.º 43). O professor José Corte foi nomeado pelo Diretor da Escola para ser o coordenador do DEF das escolas DDJ e ESMA. Por isso, tem a responsabilidade de coordenar e supervisionar as atividades pedagógicas do grupo disciplinar, estabelecendo uma ligação mais próxima com a direção escolar.

Dentro do grupo de docentes do DEF, existem outros cargos a efetuar, como o diretor das instalações, que na ESMA foi o professor Pedro Palma e na DDJ foi a professora Ana Lagoas. O professor Cláudio Viegas foi o coordenador do DE e, portanto, estava responsável por todas as atividades que não tinham núcleo de DE como os megas. O professor também orientou e regulou as tarefas no âmbito do DE, como a inscrição de atletas e a delegação de funções aos professores de EF para a organização das atividades na escola. Como na ESMA existe cursos profissionais de desporto, o professor Alberto Santos foi diretor do curso de Técnico de desporto (TD) e o professor Pedro Palma foi diretor do curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (TAGD).

1.3. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio da ESMA foi composto por cinco alunos da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), inserida na Universidade de Lisboa (UL), no ano letivo 2023/2024. Dois dos cinco elementos são professores orientadores do EP, o professor Adilson Marques que é o orientador da faculdade e o professor José Corte, orientador da escola, que nos acompanhou diariamente. Os outros três elementos são os professores estagiários, nos quais eu me incluo, bem como os meus colegas Afonso Costa e Diogo Melo.

O núcleo de estágio demonstrou a capacidade de cooperação entre todos os seus elementos, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade, tal como está definido nos objetivos do GEP.

Nós, os estagiários, para além de realizarmos a lecionação das nossas aulas, assistimos às aulas uns dos outros, inclusive as aulas do professor José Corte. Esta presença, nas aulas dos meus colegas, contribuiu para o meu crescimento, uma vez que as características das nossas turmas são diferentes e temos diferentes métodos de ensino. Após cada aula, normalmente fazíamos uma reflexão em conjunto, onde trocávamos algumas ideias e discutíamos sobre a aula, procurando sempre melhorar para a aula seguinte.

Para os vários trabalhos do EP, também demonstrámos ter uma grande capacidade de entreajuda e de trabalho de equipa, que contribuiu para o sucesso dos vários projetos que tivemos neste ano letivo.

Relativamente ao professor José Corte, tive a oportunidade de assistir às suas aulas que foram muito importantes numa fase inicial do estágio, oferecendo-me uma base para seguir, relativamente à estrutura da aula e na execução de vários pormenores das técnicas de intervenção, apercebendo-me de vários aspetos que tinha de melhorar. Também nas conversas informais e nas muitas discussões que tivemos entre todos os elementos do núcleo, a sua sabedoria e a sua experiência foram fundamentais para a minha formação. O professor teve presente em todas as nossas aulas, dando sempre o seu feedback no final da sessão, o que aumentou a qualidade das nossas aulas ao longo do tempo.

Por último, o professor Adilson Marques, tinha uma função diferente do professor José Corte, assistindo apenas a algumas aulas. O seu contributo, passou muito pela supervisão e feedback aos documentos que foram realizados durante o EP, de forma a que os documentos estejam de acordo com o que é pretendido pela faculdade. Nas aulas que o professor compareceu, estimulou muito a nossa capacidade de argumentação sobre as aulas, certificando-se que tudo o que fazíamos tinha um propósito bem definido.

1.4. Turma

Foi atribuído a cada estagiário uma turma do professor José Corte, sendo todas as turmas do 10º ano. A turma que me foi atribuída foi o 10º1, uma turma do curso de Ciências e Tecnologia. A turma sofreu várias alterações durante o ano, iniciando com 28 alunos, passando para 25 com mudanças de curso de 3 alunos no início do ano, terminando o ano com 27 alunos.

Na reunião de conselho de turma foi fornecido documentos informativos sobre todos os alunos da turma, para um conhecimento do desempenho escolar e do contexto social dos alunos. Na primeira aula do ano letivo, entreguei um questionário a todos os alunos, de modo a conhecê-los um pouco melhor e também para ter mais informações que foram úteis para a realização do estudo de turma.

No início do ano, a turma era constituída por 14 elementos do sexo masculino e 14 do sexo feminino. 26 alunos são de nacionalidade portuguesa e 2 de nacionalidade brasileira. 27 dos alunos nasceram no ano de 2008 e uma aluna nasceu no ano de 2006. Todos os alunos já estavam na ESMA no ano letivo anterior, logo já estavam integrados na escola. Durante o mês de setembro duas alunas e um aluno mudaram de curso e por isso, saíram da turma, ficando apenas 25 alunos. No mês de novembro, entrou uma aluna de nacionalidade angolana e no mês de janeiro entrou uma aluna de nacionalidade brasileira, que nasceu no ano 2009, portanto um ano mais nova do que todos os colegas.

Na documentação enviada pela Diretora de Turma (DT) e na primeira reunião de conselho de turma, foi fornecido informações sobre um aluno que necessitava de Medidas Universais (MU) que correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. O aluno beneficiou do Plano Individual de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (PISAI), que contém diferenciação pedagógica e acomodações curriculares e de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) que é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, preenchido nas reuniões de conselho de turma (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 8 e 21). Para a disciplina de EF, não foi necessário de acomodações curriculares, uma vez que o aluno não demonstrava dificuldades suficientes para ser necessário essas acomodações.

No geral, todos os professores concordam que esta é uma boa turma, com bom aproveitamento, relativamente à pontualidade e assiduidade e ao desempenho escolar, havendo poucos alunos que não transitaram de ano. O comportamento foi considerado muito bom, apesar de haver alguns comportamentos desviantes de alguns alunos, mas não é significativo para que a avaliação baixe para apenas bom. Em relação à disciplina de EF, no geral a turma tem algumas dificuldades, no entanto a maioria dos alunos gosta de realizar as aulas e tem um bom empenho nas mesmas.

1.5. Recursos Materiais

Os recursos materiais disponibilizados para a lecionação da disciplina de Educação Física e dos núcleos do desporto escolar encontram-se armazenados na

arrecadação ou no espaço de aula de cada escola. Existe material em abundância e nunca tive dificuldades nesse aspeto, mesmo com 4 aulas a decorrer ao mesmo tempo. Existe vários cuidados a ter com o material, como o uso de material apenas para o exterior e material apenas para o pavilhão. Existe muito material para as modalidades nucleares da disciplina e também para modalidades alternativas, como o rugby e o corfebol. Como existe o curso profissional de técnicos de desporto, existe material para modalidades que não é habitual lecionar na disciplina, como a escalada, o rapel, ténis e ténis de mesa. Infelizmente, não é permitido o uso de patins no pavilhão e, portanto, existe uma lacuna na lecionação da subárea dos desportos de deslize.

1.6. Recursos Temporais

Todas as aulas são de 50 minutos, logo são 3 aulas por semana para cada turma. Os alunos têm 5 minutos de tolerância para se equiparem e 5 minutos no final da aula para se desequiparem, havendo apenas 40 minutos de aula. Não tendo a experiência de aulas de 90 minutos, apenas posso referir que gostei das aulas de 50 minutos, uma vez que coloca muita intensidade na aula e evita aulas monótonas e aborrecidas para os alunos. Sendo a aula mais intensa, os alunos terão mais prática, o que beneficia na sua aprendizagem. As rotações são semanais e os professores avançam um espaço por semana, no entanto, sempre que existe um espaço disponível, o professor pode dar a aula nesse espaço.

1.7. Recursos Espaciais

A Escola Básica D. Domingos Jardo apresenta 4 espaços, permitindo o funcionamento de 4 aulas de Educação Física ao mesmo tempo. Os dois espaços interiores são denominados de G1 e G2 e os dois espaços exteriores denominam-se de E1 e E2. Os espaços G2, E1 e E2 são polivalentes, sendo possível a lecionação de matérias de diferentes subáreas. No espaço G1 apenas se aborda as ginásticas, sendo obrigatório a utilização de sapatilhas.

As instalações do ginásio contam ainda com os balneários dos alunos, a sala dos professores e uma arrecadação onde se guarda todo o material de Educação Física.

A Escola Secundária Matias Aires, à semelhança da EBDDJ, também apresenta 4 espaços disponíveis para a prática de Educação Física. Existem três espaços interiores: o E1 e E3, polivalentes, sendo que o primeiro representa 2/3 do pavilhão e o segundo representa 1/3.; e o G, que representa o ginásio, onde apenas se leciona a modalidade de ginástica, com uso obrigatório de sapatilhas apropriadas. O quarto espaço, E2, é exterior e apresenta: um campo de futsal/andebol, dois campos de basquetebol, um campo de voleibol e duas mesas de ténis de mesa.

As instalações do pavilhão contam também com quatro balneários, dois para as raparigas e dois para os rapazes, o gabinete dos professores, uma sala para aulas teóricas e uma arrecadação onde se guarda o material para as aulas de Educação Física.

2. Área 1: Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

A primeira área do EP diz respeito à organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, contemplando nela três subáreas: o planeamento, a avaliação e a condução. Esta área tem como foco a preparação do estagiário para a lecionação da sua turma, em que deve: realizar o planeamento de todo o ano letivo de forma coerente; utilizar as diferentes formas de avaliação com o objetivo de ajudar o aluno a ter conhecimento do seu nível e de que forma pode melhorar; conduzir as aulas, obtendo um bom clima e níveis de intensidade alto, potenciando ao máximo o tempo de prática dos alunos, contribuindo para a sua evolução.

2.1. Planeamento

O planeamento consiste no conjunto de decisões tomadas antes de ocorrer a interação com os alunos em aula. A atividade de planejar, diminui a imprevisibilidade nos momentos de intervenção e prevê possíveis cenários e erros que podem, hipoteticamente, acontecer, criando estratégias para resolvê-los no momento. Está também associado à prevenção de comportamentos desviantes e a potenciar o tempo potencial de aprendizagem (Andrade, Cruz, Patrício, Correia & Marques, 2020).

O planeamento tem uma intenção pedagógica organizada, que define objetivos a atingir e as estratégias a adotar para alcançar os mesmos, que podem ser de curto prazo (plano de aula, semanal), de médio prazo (plano de unidade de ensino), de longo prazo (plano anual de turma, Projeto Curricular de Escola) ou de muito longo prazo (planos plurianuais, de ciclo de ensino, Projeto Político Pedagógico de estabelecimento). (Andrade et al., 2020; Januário, 2017).

Segundo Januário (2017) a investigação realça algumas vantagens do planeamento no ensino, que são: “a redução da incerteza e da ansiedade visualização prévia do cenário de ensino; simulação e redução de erros; previsão de fatores contingentes; intencionalidade do professor; comunicação e trabalho de equipe entre professores; gestão participativa dos alunos; e promoção da eficácia pedagógica.”

Considerarei sempre esta subárea como essencial para o sucesso na aprendizagem dos alunos, uma vez que construía planos com uma sequência lógica, pensando sempre nas necessidades dos alunos. Ao planejar, especialmente nos planos de curto prazo, pensava nas várias possibilidades que poderiam acontecer durante a aula e como poderia prevenir essas situações para evitar comportamentos desviantes e aumentar o tempo de prática dos alunos.

Inicialmente, demorava muito tempo a planejar, porque estava numa fase inicial da minha experiência como professor e tinha ainda muitas dúvidas na estrutura da aula, nos conteúdos a abordar e nos procedimentos de lecionação. Com a prática, tornou-se

muito fácil de planejar, visto que para além de conhecer melhor a turma, relativamente às suas dificuldades e aos seus gostos, também passei a ter muito mais conhecimento dos conteúdos das diferentes matérias e, portanto, havia uma maior confiança nas minhas capacidades.

A prática que tenho como treinador de futebol, considero que contribuiu para uma elevada capacidade de adaptação às dificuldades que encontrei durante as aulas, como por exemplo o número de alunos ou no insucesso dos alunos nas atividades. Rapidamente, consegui encontrar alternativas que permitisse os alunos alcançarem os objetivos do exercício.

2.1.1. Documentos de planeamento

No EP foi pedido a realização de vários documentos, de modo a construir uma estrutura que nos guie durante o ano letivo. No âmbito desta subárea, o planeamento, não fugiu à regra e foram realizados vários documentos que contribuiriam para a construção de uma estrutura lógica, pensada, que me norteou e obrigou a existir intencionalidade no ensino. Na construção dos vários documentos do planeamento como o PAT, PE, PUE e o PA, existe um documento mais amplo que preside os documentos que foram construídos, que é o Plano Plurianual (PP), fornecido pelo departamento de educação física. Este documento, é estruturado com base no Plano Nacional de Educação Física (PNEF).

O PP, explicita as matérias e os níveis a trabalhar num determinado ano/ciclo de escolaridade para, depois, especificar as competências que os alunos deverão desenvolver em cada uma das matérias trabalhadas. Desta forma, os professores, os alunos e até mesmo os encarregados de educação têm conhecimento das matérias que serão trabalhadas, consoante o grau de escolaridade dos alunos, os níveis que poderão ser concretizados (nível introdutório, elementar e avançado de cada uma das matérias), a nota que é atribuída correspondendo ao número de níveis elementares e introdutórios que o aluno tem e os objetivos das outras áreas, nomeadamente da aptidão física e dos conhecimentos. (Araújo, 2007)

O PP é importante, porque se assume como um quadro de compromissos coletivos para o desenvolvimento do currículo, para a avaliação das aprendizagens e para a prática letiva. O PP evita a existência de significados diferentes entre dois professores, para um mesmo nível de desempenho numa determinada matéria. De igual forma, o entendimento que os alunos têm do sucesso nas matérias da disciplina de EF, passa a ser mais objetivo, uma vez que os alunos compreendem os critérios, o seu nível e conseqüentemente a nota que merecem (Saraiva, 2017).

O PP de EF da AEMS, tem como referência o que está descrito no PNEF. Neste documento está definido os objetivos para cada área da disciplina (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), os instrumentos e momentos de avaliação e as metas de aprendizagem também para cada domínio da disciplina. A referência para o sucesso na disciplina é igual ao PNEF, portanto para o 10º ano é necessário 6 níveis introdutórios e 1 elementar, havendo 2 níveis para a subárea dos jogos desportivos coletivos, 1 nível para subárea da ginástica, 1 nível para a subárea do atletismo, 1 nível para a subárea da dança, 1 nível para a subárea dos desportos de raquete e 1 nível para subárea dos outros. Também é necessário, que o aluno se encontre na zona saudável a pelo menos 3 testes do programa FITescola, sendo necessário um teste de aptidão aeróbica, 1 teste de força, 1 teste de flexibilidade e mais um teste dos outros que foram realizados. Para a área dos conhecimentos o aluno tem de ter positiva no teste ou no trabalho, dependendo do que o professor propõe aos alunos no início do ano letivo.

Tendo como referência o PP do departamento de educação física da AEMS, construí o PAT, que representa uma perspetiva global, procurando situar e concretizar o programa de ensino no local e com as pessoas envolvidas, com o objetivo de orientar o processo de ensino ao longo do ano através do estabelecimento de metas (Inácio et al., 2014)

O PAT deve conter os seguintes elementos: os objetivos específicos da disciplina no ciclo de ensino, que estão nos Programas Nacionais e que representam as metas terminais; a avaliação de diagnóstico dos alunos, com o nível definido para cada subárea da disciplina, bem como o nível prognosticado para cada aluno; as atividades, etapas e unidades de ensino, divididas entre as matérias nucleares definidas nos Programas Nacionais e as matérias alternativas, que no meu caso foi o rugby, porque o departamento de educação física dá liberdade ao professor para escolher; inclui-se ainda a calendarização anual e a caracterização dos recursos disponíveis; objetivos específicos para cada matéria; os sistemas e formas de avaliação, relativo a critérios de sucesso, dispositivos e procedimentos a utilizar, bem como normas e princípios a seguir (Januário 2017).

Após a avaliação inicial, que teve uma duração de 5 semanas, foi realizado o PAT. É sem dúvida o documento mais complexo que um estagiário tem de efetuar, visto que é muito extenso, necessitando de muita informação para estar completo. É neste documento que um professor estagiário, tem de tomar decisões do que será realizado durante todo o ano letivo, e a falta de experiência dificulta muito esse processo. O PAT foi alterado ao longo do ano, pois entendi que a quantidade de matérias e conteúdos que pretendia ensinar era ilusório para a quantidade de aulas que existem no programa. Neste momento, compreendo que deve haver um maior foco em algumas matérias para

que realmente exista uma evolução significativa por parte dos alunos. Ao procurar abordar muitas matérias e muitos conteúdos diferentes, acabo por não oferecer tempo de prática suficiente aos alunos para que eles possam realmente evoluir.

O PNEF, sugere que a organização geral de um ano letivo deverá ser realizada através de um planeamento por etapas. Este modelo assume-se como um modo de operacionalização do plano anual de turma, facilitando a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem. Assim, o mesmo pressupõe a existência de diferentes etapas no planeamento, com características e objetivos diferentes, que são definidas como períodos que regulam e conduzem o processo educativo (Andrade et al., 2020).

Portanto, abordando este modelo por uma ordem decrescente, após falar sobre o PAT, devo agora falar sobre os planos de médio prazo, que são os Planos de Etapa e os Planos de Unidades de Ensino (PUE). A organização destes planos devem considerar o calendário escolar (os períodos letivos e as interrupções de aulas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação), bem como as condições (Ministério da Educação, 2001).

Os PE, foram documentos importantes para a definição dos conteúdos que iria abordar e o motivo para abordar uns e não outros. Cada plano tem as suas características e funções, o que me ajudou a construir uma sequência lógica na aprendizagem dos alunos, portanto a criar uma intencionalidade no ensino e a evitar a causalidade. Os planos de etapa são quatro, sendo o primeiro a avaliação inicial, o segundo recuperação das aprendizagens, o terceiro a aprendizagem e desenvolvimento e o último a revisão e consolidação dos conteúdos.

Dentro de cada PE, encontram-se os PUE. Por unidade de ensino entende-se um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objetivos afins. Os seus princípios são a repetição, abordagem concentrada na matéria, variabilidade dos exercícios dentro das aulas, especificidade e gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade (Quina, 2009).

Os PUE, contribuíram para a observação do calendário escolar e do mapa de rotações e de seguida definir os conteúdos que devo abordar na unidade de ensino, colocando as matérias que irei abordar para cada aula. Inicialmente, o meu maior problema foi colocar demasiadas matérias para cada unidade de ensino, o que não corresponde com os princípios definidos por Quina (2009), como a repetição e a abordagem concentrada na matéria. Com o tempo, evolui nesse aspeto e centrei-me mais nas necessidades dos alunos e nos conteúdos que deveria lecionar no momento que me encontrava, seguindo o PAT e o PE. A minha preocupação estava na monotonia das aulas, o que iria prejudicar no clima de aula e na motivação dos alunos, o que foi

um erro, uma vez que estava mais preocupado com as necessidades emocionais dos alunos, em vez das necessidades de aprendizagem dos mesmos.

Por último, temos os planos de aula, que é o planeamento realizado com maior frequência e acompanha o dia a dia do professor. O plano de aula é um detalhamento dos passos ou fases de desenvolvimento de uma aula ou conjunto de aulas. Os principais elementos que constituem um plano de aula são: a definição de objetivos, de conteúdos, os procedimentos de ensino e a avaliação (Metzner & Mathias, 2007).

Os planos de aula, foram realizados num documento word, onde era colocado a organização dos alunos, a descrição dos exercícios, as componentes críticas e as variantes de facilidade e dificuldade. Considero a construção deste documento, importante para a nossa aprendizagem, de modo a garantir que o estagiário não só planeie os conteúdos que quer abordar, mas também que exercícios irá utilizar para alcançar os objetivos que definiu, bem como que estratégias utilizará, caso o exercício não esteja a decorrer da maneira que pretende. Este documento, contribui para que o estagiário no momento da sua realização, também reflita do que poderá acontecer no exercício, se os alunos irão ter dificuldades, se os alunos vão estar muito tempo em espera ou se os alunos irão perceber o funcionamento do exercício. No entanto, chega a um momento que o estagiário já está rotinado e a realização do plano de aula numa folha de papel é muito mais acessível, sendo também muito mais fácil para a realização de esboços e por consequência uma reflexão mais profunda dos exercícios.

2.1.2. Planeamento por etapas

O modelo de planeamento utilizado por todos os estagiários é o modelo de planeamento por etapas, uma vez que é o recomendado pelo PNEF, no entanto existe outro modelo, que é debatido a sua importância como contraste ao modelo por etapas. Este modelo é denominado por modelo de planeamento por blocos. Neste subcapítulo, encontra-se informação sobre os dois modelos e a minha opinião sobre os mesmos, tendo em conta a minha experiência neste ano de estágio.

O modelo de planeamento por blocos, consiste num conjunto de aulas da mesma matéria e ao terminar o bloco, essa matéria não será novamente lecionada no ano letivo, não havendo continuidade na aprendizagem dos alunos. As escolas apologistas deste modelo, organizam de maneira a que cada turma passe por sucessivos conjuntos de aulas ("blocos de atividade", "ciclos de atividades"), nos diversos espaços, e em que cada espaço de aula corresponde à prática de determinada modalidade (Ministério da Educação, 2001). Assim, o planeamento das matérias que serão lecionadas não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos, nomeadamente as dificuldades gerais da turma e os alunos prioritários, mas

sim, em critérios exteriores a estes como os horários e do mapa de rotações da turma pelas instalações. Neste caso, a decisão pedagógica do professor, no trabalho com as suas turmas, é bastante reduzida ou limitada (Carvalho, 1994; Ministério da Educação, 2001). Este modelo tem como consequência, a existência de um ensino massivo, sem a necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos (Ministério da Educação, 2001)

O modelo de planeamento por etapas é considerado pelo PNEF, a divisão do ano letivo em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário do modelo por blocos, o modelo por etapas inicia-se sempre pela primeira etapa que é a avaliação inicial dos alunos, que têm uma duração de 4 a 6 semanas, onde se avalia o domínio das capacidades face aos objetivos específicos e só após esta avaliação é que se realiza o PAT e a etapa seguinte (Januário, 2017).

A minha experiência no EP, foi com a utilização do modelo por etapas, uma vez que é o recomendado pelo PNEF. Acredito que o modelo por blocos tem a vantagem de os alunos praticarem durante um tempo prolongado a mesma modalidade, tal como acontece nas didáticas das atividades físicas na licenciatura, pois, deste modo são adquiridas várias competências na matéria pelo elevado tempo de prática concentrado num período. No entanto, o modelo por blocos tem a desvantagem dos alunos após praticarem uma modalidade, terem de esperar pelo próximo ano letivo para voltarem a trabalhar as competências que aprenderam.

O modelo por etapas, é um modelo que se preocupa mais com as necessidades da turma e dos alunos com mais dificuldades, daí a primeira etapa ser a avaliação inicial para depois ser realizado o PAT e das restantes etapas. Durante o ano letivo, através da avaliação formativa, o professor também terá conhecimento do nível de desenvolvimento das capacidades motoras, o que permite ao professor criar situações de treino que visam o desenvolvimento das capacidades motoras em que os alunos apresentam níveis fracos, ou até mesmo treinar capacidades determinantes para a aprendizagem de uma próxima etapa de trabalho (Ministério da Educação, 2001)

Em conclusão, o modelo por etapas dá mais liberdade às tomadas de decisão por parte do professor, acreditando num modelo de ensino com base nas características da turma e dos alunos em específico. Assim, todos os alunos terão a possibilidade de recuperar conteúdos que não foram adquiridos para de seguida aprenderem e desenvolverem novos conteúdos. A revisão e a consolidação no final do ano letivo, contribui para um ciclo de ensino que garante a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

2.1.2.1. Primeira etapa: Avaliação Inicial (AI)

A primeira etapa do modelo por etapas é a Avaliação Inicial (AI), que funciona como base para a construção do PAT e das etapas seguintes. Por esse motivo, esta é uma etapa de grande importância para o planejamento do professor, que terá consequências no desenvolvimento dos alunos.

Portanto o principal objetivo desta etapa foi realizar a avaliação inicial, onde se pretendeu recolher o maior número de informações possíveis que permitissem fazer um diagnóstico às competências dos alunos e, conseqüentemente prognosticar o seu desenvolvimento (Quina, 2009). Para isso, foi necessário utilizar as grelhas de registo para a avaliação inicial que já estavam elaboradas pelo departamento de Educação Física. Estas grelhas, contém os critérios que o aluno necessita de fazer para alcançar um determinado nível.

O primeiro passo no planejamento da primeira etapa foi a construção de um documento (Apêndice A), que contém a calendarização das aulas, a identificação do espaço fornecido pela escola para cada aula e selecionar as modalidades a serem avaliadas. A primeira aula, para além da apresentação, também houve a entrega de um questionário construído por mim e os meus colegas de estágio (Apêndice D) e um teste de conhecimentos, para uma avaliação de diagnóstico nesta área da disciplina. Na 3ª semana de aulas foi realizado a avaliação da área da aptidão física, com a realização dos testes FITescola. Os testes foram realizados nesta semana em específico, por ser a semana que a minha turma está no espaço E3, ou seja, apenas tenho 1/3 do pavilhão disponível, o que é suficiente para a realização dos testes, e assim aproveitei os outros espaços para a avaliação das atividades físicas. Para registo dos valores nos testes, foi entregue aos alunos uma folha para preenchimento dos resultados (Apêndice E).

As modalidades escolhidas, estão relacionadas com as subáreas da área das atividades físicas, portanto os desportos coletivos, a ginástica, atletismo e desportos de raquete. A área da dança não foi considerada como necessário de avaliar e a de patinagem não existe forma de avaliar, pois não é permitido a prática da modalidade pela degradação que provoca no piso. A solução para avaliar a área da patinagem, é através do hóquei em campo. As aulas foram todas monotemáticas, por isso cada aula estava focada em apenas uma modalidade.

Os exercícios que foram construídos, tiveram como objetivo facilitar a avaliação, procurando envolver todos os critérios que constam nas grelhas de avaliação. No caso dos jogos desportivos coletivos, iniciou-se sempre com exercícios mais individuais, que envolvessem a relação com bola e foi progredindo para cada vez mais próximo do jogo formal, assim sendo, houve uma progressão do simples para o complexo (Quina, 2009).

Os jogos desportivos coletivos, foi claramente onde senti mais dificuldades em avaliar, uma vez que foram lecionadas nas primeiras aulas e como ainda não conhecia os alunos, foi muito difícil associar as caras, com os nomes dos alunos. Os jogos, têm muitas variantes inerentes e os alunos estão dependentes uns dos outros, por isso não é fácil de perceber o nível real dos alunos num primeiro momento, sendo necessário mais tempo de avaliação nestas modalidades para o professor ter um real conhecimento do nível dos alunos. Um aluno poderá ter um nível elevado numa modalidade coletiva, mas não ser perceptível, porque os colegas estão num nível inferior, o que torna o jogo pouco dinâmico e com pouco ritmo, o que pode induzir o professor em erro no diagnóstico do nível de um aluno, visto que o aluno não consegue demonstrar as suas capacidades pelo contexto que está envolvido.

No atletismo procurei avaliar um salto, um lançamento e uma corrida, que acabou por ser o salto em comprimento, lançamento do peso e a corrida de estafetas, o que foi fácil de avaliar, porque bastou colocar os alunos em fila e observar um a um a sua performance.

Nos desportos de raquetes, foi escolhido a modalidade de badminton, uma vez que é muito mais fácil de realizar do que o ténis de mesa e o ténis, por uma questão de material e de dimensões. O badminton, também não tive dificuldades, a estratégia de realizar o torneio escada, ajuda muito na avaliação, porque dá para perceber os alunos que estão a ganhar e os alunos que estão a perder, portanto existe uma seleção dos alunos por nível.

Na área da ginástica, foi avaliado a ginástica de aparelhos, acrobática e solo, porque são as modalidades que constam nos critérios de classificação do departamento de educação física. Nesta área os alunos autoavaliaram-se através de uma folha, onde registavam o que conseguiam fazer, o que conseguiam com alguns erros e o que não conseguiam. Esta estratégia ajudou a diagnosticar, uma vez que é complicado controlar 4 estações ao mesmo tempo e é difícil observar todos os alunos em cada estação.

A minha estratégia para avaliar inicialmente, era observar e registar na grelha o que o aluno consegue ou não fazer, mas achei impossível, por serem muitos alunos e detalhes a observar, e desta forma, não podia estar ativo na aula e ajudar os alunos. Portanto na segunda aula, imprimi a folha, mas não a utilizei durante a aula. Realizei a aula normalmente e no final da sessão é que registei o nível dos alunos.

Para diagnosticar o nível de cada aluno tive algumas dúvidas, mas senti que consegui aferir o nível real da maioria dos alunos, podendo depois na 2ª etapa retificar essa avaliação. Na quinta semana desta etapa, repeti matérias, o que permitiu averiguar melhor o nível dos alunos e acabei por alterar vários diagnósticos. Estas alterações são normais, uma vez que avaliar uma matéria em apenas uma aula não é suficiente, porque

o aluno pode não estar tão motivado num dia e no outro pode estar mais empenhado, demonstrando um nível completamente diferente.

Relativamente aos resultados da avaliação inicial, o andebol e o futebol são as matérias prioritárias, portanto as matérias que os alunos apresentaram mais dificuldades, com muitos poucos alunos a apresentarem-se no nível introdutório. No andebol e no futebol, a maioria das raparigas apresenta muitas dificuldades e pouco gosto pelas modalidades, logo procurei utilizar estratégias para promover o gosto pela prática e a evolução das alunas. Essas estratégias passaram muito pelo feedback positivo, de modo a incentivar os alunos e também criar exercícios lúdicos, que aumentam o gosto pela prática. Entre as duas modalidades, o futebol é a matéria que os alunos apresentaram um nível mais baixo, com maior parte dos alunos no nível não introdutório. No andebol, os alunos estão praticamente no nível parte introdutório, muito devido a não conseguirem realizar o remate em salto, portanto será uma componente do jogo que esteve em foco na 2ª etapa.

O badminton é a matéria onde os alunos apresentaram melhor nível, com todos os alunos a cumprirem os critérios de avaliação e a alcançarem o nível introdutório. Na área da ginástica, as maiores dificuldades foram encontradas na ginástica de solo, com a maioria dos alunos a não conseguirem fazer o rolamento à retaguarda. É uma área em que alguns alunos apresentavam dificuldades, mas nada de muito grave que coloque como uma matéria prioritária. No atletismo, os alunos apresentaram um nível normal, no entanto foi visível as dificuldades na técnica do salto em comprimento, sendo um conteúdo de referência na subárea do atletismo para a 2ª etapa.

Por fim, esta etapa teve também objetivos secundários como o estabelecimento de regras de funcionamento e a criação de rotinas com vista a perder o menor tempo possível em comportamentos de organização e potencializar o tempo de prática nas etapas posteriores (Ministério da Educação, 2001; Quinas, 2009). Esta etapa também foi importante para a minha aprendizagem, porque nunca tinha tido a experiência de lecionar aulas de educação física e alguns erros que cometi, foram refletidos com a ajuda dos meus colegas e orientador, sendo esta a fase de maior aprendizagem no EP.

2.1.2.2. Segunda etapa: Recuperação e Aprendizagem

A segunda etapa teve como principal objetivo recuperar as matérias prioritárias, que eram as modalidades de futebol e de andebol. A partir da avaliação inicial foi possível perceber que estas duas matérias eram claramente as matérias que os alunos tinham mais dificuldades, e por isso estas matérias tiveram maior ênfase do que as restantes nesta etapa.

O primeiro passo no planeamento da segunda etapa foi: a calendarização das aulas, a identificação do espaço fornecido pela escola para cada aula e selecionar as modalidades para cada espaço, tendo em conta que as matérias de andebol e futebol, tinham de ser selecionadas mais vezes comparativamente às outras matérias. Para esta etapa criei 2 tabelas, uma para cada unidade de ensino, e no “Apêndice B”, está apresentado uma das tabelas que criei para organizar o planeamento desta etapa, de modo a permitir ao leitor a visualização de como foi realizado o planeamento para esta etapa.

As modalidades abordadas nesta etapa foram todas as que estão no planeamento da 1ª etapa, adicionando a dança e o hóquei em campo, uma vez que são subáreas da disciplina e senti a necessidade de começar a trabalhar essas matérias antes da avaliação sumativa no final do 1º semestre.

As aulas foram todas politemáticas, que na minha opinião é muito mais motivante para os alunos, uma vez que os alunos passam por matérias diferentes, o que torna a aula mais dinâmica, evitando assim a monotonia. Para além disso, é possível realizar o planeamento da aula, conciliando uma modalidade que os alunos têm mais gosto em praticar, com as modalidades que os alunos não gostam, mas que necessitam de praticar para a recuperação e aprendizagem dos seus conteúdos, como foi o caso do futebol e do andebol. Com esta estrutura, procurei que os alunos aprendessem com gosto e motivação, dado que é um fator importantíssimo para o sucesso da aprendizagem dos alunos (Ramos, 2019). A falta de motivação é um dos principais fatores limitativos para a aquisição de novas competências funcionais (Florindo & Pedro, 2014), e por isso é algo que tive sempre em conta no planeamento. Os exercícios que foram construídos, foram aumentando de dificuldade e complexidade ao longo da etapa, para que fosse adequado e desafiante para os alunos (Quina, 2009).

A estrutura das aulas, consistia em 3 exercícios para que os grupos fossem entre 8 e 9 alunos, em vez de 2 exercícios com grupos de 13 alunos, para potenciar ao máximo o tempo de prática, contribuindo para a aquisição e desenvolvimento de competências. Tal com é referido por Florindo & Pedro (2014), a aprendizagem motora depende da plasticidade do sistema nervoso e requer uma prática por um período de tempo determinado, e para um processo de aprendizagem a longo prazo, é necessário uma ativação sistemática e paralela de várias regiões do cérebro. Desta forma, um grande objetivo do planeamento foi promover ao máximo a repetição dos mesmos gestos para o desenvolvimento dos alunos nestas duas matérias que eles tinham mais dificuldades.

No entanto, fazendo uma reflexão ao planeamento para esta etapa, penso que devia ter dividido a turma em quatro grupos e construir apenas duas estações, sendo

que cada estação teria dois exercícios iguais, mas com os constrangimentos necessários para cada grupo de nível. Assim, os alunos teriam mais tempo de prática, uma vez que diminuía o tempo de instrução e de transição entre exercícios e diminuía também o tempo que os alunos estão em espera. Outro fator positivo que contribui para o aumento do tempo de prática seria, haver menos alunos por exercício, o que permite a realização de exercícios mais simples, com maior foco nos gestos técnicos e maior número de repetição das ações técnicas no mesmo período de tempo, que era um objetivo no planeamento para uma fase inicial do ano.

Os grupos foram de nível em quase todas as aulas, com o propósito de criar exercícios diferentes para grupos de nível diferente e assim adequar os exercícios a todos os alunos. Procurei que a aula tivesse um exercício que não fosse necessário ajustar consoante o nível e depois os outros dois terem variantes de dificuldade e de facilidade, assim não perdia muito tempo na transição de exercícios.

A formação de grupos não foi uma tarefa fácil, visto que os grupos homogêneos, obriga que um dos grupos seja constituído por raparigas e rapazes, o que criava um problema, porque os rapazes não eram tão estimulados como seriam no grupo constituído por apenas rapazes e em termos sociais se autoexcluía por não se relacionarem bem com as raparigas. No caso das raparigas, demonstravam alguma desmotivação por estarem num grupo com rapazes e contribuía para a não inclusão dos rapazes no grupo. A minha estratégia foi alterar em todas as aulas, alguns elementos de cada grupo para procurar a integração e o aumento do estímulo nos rapazes de nível mais baixo e manter as raparigas motivadas.

Nas aulas no ginásio os grupos foram sempre heterogêneos, porque a ginástica é um desporto individual e sem oposição, portanto os alunos não estão dependentes um dos outros para uma boa performance. Os alunos de maior nível puderam ajudar os alunos de menor nível, o que foi ótimo para a relação entre todos os elementos da turma e para uma melhoria das capacidades dos alunos com mais dificuldades.

2.1.2.3. Terceira etapa: Aprendizagem e Desenvolvimento

A terceira etapa teve como principal objetivo a aprendizagem e desenvolvimento das 3 áreas da disciplina. O maior desafio para cumprir o objetivo desta etapa foi o ensinamento de elementos mais complexos de algumas matérias que não me sentia tanto à vontade, como é o caso da ginástica e da dança. No caso da ginástica, alguns conteúdos que foram necessários abordar por se encontrarem no nível elementar da modalidade, nunca tinha realizado ou praticado anteriormente, o que revela uma lacuna na nossa formação, uma vez que existem conteúdos que temos de lecionar, mas nós não aprendemos como fazer ou como ensinar esses conteúdos. A estratégia que utilizei

para superar esta dificuldade foi a pesquisa, conversas informais, observação das aulas do professor orientador e praticar com os meus colegas estagiários acompanhados da supervisão do professor José Corte, transmitindo o seu conhecimento nas componentes críticas e nas ajudas para a realização dos elementos gímnicos.

O início desta etapa, coincidiu com o final do primeiro semestre, portanto não me foquei tanto na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas sim na oferta da possibilidade de os alunos mostrarem as suas capacidades em todas as subáreas da disciplina, para que pudesse perceber melhor as capacidades dos alunos e realizar a avaliação sumativa do 1º semestre.

Com o início do 2º semestre, iniciou-se também um novo ciclo, e agora sim, um foco total na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Optei por na segunda unidade de ensino centrar-me em algumas matérias e na unidade seguinte focar-me nas restantes matérias, para que os alunos tivessem muita prática das modalidades em foco, num período de tempo mais concentrado (Florindo & Pedro, 2014), de modo a conseguirem adquirir as competências que foram lecionadas.

Ao contrário das etapas anteriores, os conteúdos foram maioritariamente de nível elementar, no entanto foi tido em conta o nível dos alunos, havendo algumas matérias que se continuou a desenvolver e a consolidar os conteúdos de nível introdutório e foi se abordando conteúdos de nível elementar progressivamente, uma vez que os alunos ainda não tinham capacidade para abordarem apenas conteúdos de nível elementar. Portanto procurei que houvesse uma progressão contínua da aprendizagem dos alunos, não saltando etapas.

Com a formação de grupos homogéneos, permite a criação de exercícios com variantes de facilidade e dificuldade, consoante o nível dos alunos, promovendo esta aprendizagem contínua e lógica. Na modalidade de ginástica, os grupos continuaram a ser heterogéneos, porque, como já foi referido na etapa anterior, os alunos não estão dependentes dos colegas para o sucesso. Nesta etapa, os alunos já tinham conhecimento dos elementos gímnicos que se encontram nos PNEF para o 10º ano, e por isso acabavam por realizar os elementos que eram desafiantes para o nível deles, sendo aplicado o estilo de ensino inclusivo.

Durante a primeira unidade de ensino e segunda unidade de ensino, a estrutura da aula manteve-se semelhante às outras duas etapas, portanto a turma dividida em três grupos homogéneos e 3 exercícios de modalidades diferentes. Na última unidade de ensino, decidi alterar a estrutura para apenas 2 exercícios e a turma dividida em 1 grupo do sexo masculino e outro do sexo feminino. O motivo desta alteração foi o aumento do tempo de prática dos alunos, uma vez que o tempo de instrução e o tempo de transições é encurtado. Senti que ao colocar um exercício um pouco mais complexo,

os alunos demoravam algum tempo a perceber e no momento que percebiam, já estava na hora de trocar para o exercício seguinte. Outro motivo foi a exclusão que as alunas faziam aos rapazes que estavam no grupo misto, havendo assim uma melhor relação entre os alunos durante a aula, se a turma tiver dividida por sexo.

Em relação à área da aptidão física, foram realizados os testes no final do 1º semestre, para que a classificação dos alunos fosse a mais exata possível. Os resultados dos alunos, contribuíram para uma perceção das dificuldades de muitos alunos na capacidade física da flexibilidade, o que causou uma alteração nos planos de aula, com a adição de alongamentos no final da aula, com o intuito de contribuir para uma melhoria dos resultados no final do ano. No entanto, tenho o conhecimento de os alunos estarem numa idade, em que têm dificuldades em desenvolver esta componente física, tendo piores resultados comparativamente com os alunos entre os dez e os treze anos, sendo essa a melhor idade para desenvolver a flexibilidade (Bodas et al., 2006). Os resultados também foram importantes na definição de objetivos a alunos que têm muitas dificuldades nesta área da disciplina. Ao definir objetivos alcançáveis para os alunos, auxilia no aumento do empenho dos alunos nos testes, de modo a alcançarem a marca que estabelecemos em conjunto.

Relativamente à área dos conhecimentos, utilizámos um teste criado pelo professor José Corte, que continha os temas: “Desenvolvimento das capacidades motoras”, “Processos de desenvolvimento e manutenção da condição física” e “Estruturas e fenómenos sociais e extraescolares”. Fiz revisão do teste com todos os alunos, de modo a garantir que todos adquiriram conhecimento nos temas abordados. Os alunos estiveram todos positiva e portanto, não demonstraram dificuldades. No entanto, na questão sobre os benefícios da atividade física, nenhum aluno referiu na sua importância para a saúde mental, no combate à depressão e à ansiedade, sendo uma informação que considero bastante importante para alunos na fase da adolescência.

2.1.2.4. Quarta etapa: Consolidação e Revisão

A última etapa do modelo por etapas, tem o propósito de rever e consolidar os conteúdos que foram abordados durante todo o ano letivo, conciliando-se de níveis mais avançados nessas matérias, ou de outras. Nesta etapa, os alunos com mais dificuldades são uma prioridade e deve ser oferecido mais oportunidades com as devidas adaptações, para esses alunos alcançarem o sucesso (Ministério da Educação, 2001).

Esta etapa foi constituída por duas Unidades de Ensino (UE), cada uma com a duração de quatro semanas que totalizaram um conjunto de 23 aulas. As matérias foram distribuídas pelas 23 aulas, tendo em conta o espaço que está estabelecido pelo mapa

de rotações. Como o objetivo desta etapa é rever e consolidar as matérias, todas elas foram abordadas, não havendo um foco mais centrado em um número reduzido de matérias, mas sim no cumprimento do objetivo desta etapa em todas.

Apesar de ser pretendido rever e consolidar os conteúdos, tive a necessidade de abordar alguns conteúdos que estão no programa, mas que ainda não tinham sido lecionados, dado que os alunos ainda não tinham o nível suficiente para esses conteúdos. Tomei assim, a decisão de primeiro desenvolver os conteúdos que os alunos ainda demonstravam algumas dificuldades para depois lecionar estes novos conteúdos de dificuldade acrescida.

Assim sendo, na primeira UE (Apêndice C), houve a aprendizagem e desenvolvimento de alguns elementos das matérias de ginástica e de atletismo e a revisão e consolidação das restantes matérias. Já na segunda UE, para além de ter sido revisto e consolidado as matérias que se encontram no programa, também foram realizados o teste dos conhecimentos e os testes FITescola, com o objetivo de recolher resultados para a avaliação sumativa dos alunos.

Para cumprir o objetivo desta etapa, ao contrário do que foi feito anteriormente, a prática de todas as modalidades foi através do jogo formal ou semelhantes ao jogo formal. Nas etapas anteriores, os exercícios eram maioritariamente mais reduzidos, com menos alunos em campo, com o propósito de aumentar o número de ações que tinham por jogo, aperfeiçoando os seus aspetos técnicos. Nesta etapa, procurei aumentar a complexidade dos exercícios, com o objetivo de os alunos conciliarem as suas competências técnicas com os princípios táticos envolvidos em cada modalidade, assim como as regras inerentes.

Em relação à área da aptidão física, houve uma continuação do trabalho da capacidade física da flexibilidade dos membros inferiores, no entanto não houve melhorias significativas devido, possivelmente, a ter sido realizado apenas no final das aulas, portanto três vezes por semana, e disponibilizar pouco tempo para o efeito. Para os testes FITescola, todos os alunos tinham objetivos para cada teste com metas desafiantes e alcançáveis, de modo a motivá-los e a aumentar o empenho na realização destes testes (Apêndice F). Quatro alunos, tiveram reuniões individuais comigo, porque os seus resultados nos testes não permitia que passassem de ano, e por isso definimos em conjunto metas para alguns dos testes, que caso fossem atingidos, os alunos passavam nos mesmos.

Na área dos conhecimentos, estabeleci contacto com o coordenador do curso profissional de bombeiros da escola, para que alunos desse curso, dessem uma formação à minha turma sobre o suporte básico de vida. Desta forma, houve uma aula organizada pelos alunos do curso de bombeiros, com uma parte teórica e uma parte

prática, tendo os alunos da minha turma a oportunidade de realizar os procedimentos numa situação de paragem cardiorrespiratória. Retirei alguns apontamentos dessa aula e uma parte do teste dos conhecimentos foi sobre este tema, enquanto as outras duas partes foi sobre o teste anterior, de modo a consolidar esses mesmos conteúdos.

2.2. Avaliação

O processo avaliativo é parte integrante do EP, sendo essencial para averiguar o desempenho e o desenvolvimento dos alunos, para serem realizados os ajustes no processo ensino-aprendizagem em conformidade. Muitos consideram a avaliação como um processo de apenas atribuição de notas, ou seja, classificar o nível dos alunos com base nos seus desempenhos na aula, no entanto esta é uma visão simplista da avaliação, uma vez que a sua principal função é orientar a prática indo de encontro às necessidades dos alunos (Simões, Fernandes & Lopes, 2014). A avaliação deve assim ter um contributo para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para ajudar o aluno a perceber como alcançar o sucesso na disciplina (Ministério da Educação, 2001).

Para se realizar uma avaliação é necessário a recolha de um conjunto de informações consideradas pertinentes, que são analisadas com base em determinados critérios, que no caso de o professor de educação física, são os critérios de avaliação definidos pelo departamento. A análise das informações recolhidas, permitem uma tomada de decisão com o objetivo de melhorar o processo (Araújo, 2017).

Araújo (2017), refere que o ato de avaliar envolve um conjunto de ações com um propósito definido à partida: primeiro é realizado a observação e a recolha de informações ou evidências de uma forma planeada, sistemática ou de uma forma informal; de seguida é formulado um juízo de valor, sustentado num conjunto de referenciais (critérios de avaliação do departamento de EF estabelecidos previamente); uma tomada de decisão; e por último, deve ser feita uma nova observação e recolha de informações, para averiguar se a decisão tomada cumpriu o propósito, que foi definido inicialmente.

Araújo (2017), ainda salienta que o propósito com que se avalia é determinante para todas as decisões que se realizam no processo de avaliação, como determinar o tipo de evidências a recolher, o modo como se irá recolher essas evidências de uma forma sistemática e planeada, os momentos em que vai ocorrer, o envolvimento dos agentes, a interpretação das evidências com base em referenciais adequados (critérios de avaliação), tudo isto para emitir um juízo de valor que vai permitir tomar decisões e promover ações com sentido.

Segundo os PNEF, a avaliação tem como base os objetivos de ciclo e de ano, que explicitam os aspectos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas. Os critérios de avaliação estabelecidos pelo departamento de EF, definem o grau de sucesso dos alunos para terem um resultado positivo na disciplina, que no caso do departamento da ESMA, é necessário cinco níveis introdutórios e um nível elementar, na área das atividades físicas. Os critérios de avaliação são regras de qualificação das ações dos alunos, que revela os desempenhos em situações de prova com base nos objetivos propostos (Ministério da Educação, 2001). A percepção, por parte dos alunos, do que são os objetivos e os critérios de avaliação constitui um fator determinante no seu sucesso escolar (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

No entanto, nem todos os alunos conseguem alcançar o sucesso na disciplina, e é necessário para esses alunos, ajustar-se os critérios com base nas suas dificuldades, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e na continuação da aprendizagem na disciplina. Os PNEF referem numa proposta que tem como finalidade, haver a possibilidade de adaptação dos critérios a situações concretas, quer humanas quer materiais, das diferentes escolas, desde que não desvirtue o ecletismo da formação não respeitando as orientações programáticas no que respeita às áreas e subáreas a considerar (Ministério da Educação, 2001).

Na minha turma, houve alguns casos em que uma avaliação rigorosa de todos os critérios, não permitia o sucesso desses alunos na disciplina, por isso foi definido objetivos nas matérias que os alunos tinham mais facilidade para esses alunos alcançarem o nível elementar, e desta forma estarem aptos a passar na disciplina. Também já referi, que nos testes de aptidão física também foram definidos alguns objetivos, de modo a contribuir para a evolução do aluno nas capacidades físicas. O professor José Corte, foi quem me falou nestes ajustes que devem ser feitos nos critérios, referindo também que a não transição do aluno na disciplina, tinha consequências negativas nas aprendizagens do aluno, dado que o aluno como está muito longe do nível definido para o sucesso na disciplina, acaba por ficar desmotivado e desistir. Existem muitos alunos, que não estão aptos fisicamente, o que lhes prejudica na área da aptidão física e na área das atividades físicas, especialmente na subárea da ginástica, por ser necessário em muitos elementos gímnicos o suporte do próprio peso do corpo. Devemos assim ajustar os seus critérios, tendo como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, definindo objetivos desafiantes e alcançáveis.

Para a realização da avaliação na disciplina de EF, a observação assume um papel essencial, especialmente na área em maior destaque, a área das atividades físicas. Através da observação é identificado a prestação dos alunos com base nos

objetivos para cada exercício, o que permite ao professor fornecer informação de retorno sobre a performance ou sobre o resultado ao aluno, através de um feedback pedagógico, que contribui para o aperfeiçoamento da prestação dos alunos, produzindo efeitos benéficos no processo de aprendizagem (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

A avaliação foi uma área que teve bastantes dúvidas, devido à sua subjetividade, ao contrário de outras disciplinas, em que os testes e fichas dão um valor classificativo exato, sendo muito mais fácil para um aluno perceber a sua nota. O nosso instrumento de avaliação é a observação e duas pessoas a ver o mesmo, podem ver de maneira diferente, tal como aconteceu comigo e com os meus colegas de estágio, que tivemos várias discussões por termos opiniões diferentes sobre as notas dos alunos. No entanto, por ser subjetivo não significa que devemos renunciar à objetividade e rigor da avaliação, e por isso devemos preparar e planificar cuidadosamente esse processo (Carvalho, 1994).

Carvalho (1994), indica que a objetividade está mais perto de ser garantida, pela escolha criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas e pelos resultados da auto e heteroavaliação dos alunos. Esta objetividade ocorreu na minha turma, através da explicação minuciosa dos critérios de avaliação e das avaliações formativas, permitiu que os alunos fizessem uma autoavaliação com o mesmo valor ou muito próximo do valor que foi atribuído nas classificações finais.

Por último, devo referir que houve 3 tipos de avaliação ao longo do ano: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica, tem a função de conhecer os pré-requisitos dos alunos, o que evidencia a individualização do ensino (Mendes et al., 2012). A avaliação formativa desenvolve e melhora a aprendizagem e o ensino, corrigindo os erros detetados de modo a ajustar o processo de ensino ou a verificar os resultados da aprendizagem face às metodologias adotadas (Araújo, 2017; Mendes et al., 2012). A avaliação sumativa toma decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem, avaliando o aluno num único momento, sendo mais ambígua por ser realizado em apenas um momento, não permitindo uma margem de erro (Araújo, 2017; Mendes et al., 2012).

A avaliação formativa e a avaliação sumativa, se distinguem pelo 'propósito' com que se usam as evidências recolhidas na avaliação e os 'efeitos' que esta produz na melhoria da aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015). Os mesmos autores, referem que não são os instrumentos usados, nem os momentos em que são aplicados, que determinam os seus propósitos, mas sim o contrário, o propósito é que determina os momentos, os intervenientes, os instrumentos e a informação a recolher.

2.2.1. Avaliação formativa

Segundo Barreira e colaboradores (2006), avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens. Devemos, no entanto, ter algum cuidado com este tipo de descrição, porque a avaliação pode ser contínua e não ser formativa, como por exemplo, todas as semanas ser lecionado um módulo e no final dessa semana ser avaliado esse módulo, mas na semana seguinte ser lecionado e avaliado outro módulo, não existindo uma revisão das dificuldades dos alunos que ocorreram no módulo anterior, não sendo deste modo uma avaliação formativa, que se centra nas aprendizagens dos alunos (Araújo, 2017).

A avaliação formativa, informa o professor dos efeitos reais da sua intervenção pedagógica, indicando-lhe como se desenvolve o seu programa pedagógico e as alterações para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. No caso do aluno, ajuda a que ele perceba o nível a que se encontra, as suas dificuldades e os aspetos que deve melhorar para alcançar o currículo desejável (Araújo, 2017; Barreira et al., 2006).

No entanto, não basta diagnosticar no aluno que ele tem certas dificuldades, é indispensável propor meios, estratégias, atividades de apoio, para que esse aluno as ultrapasse sendo considerado por Barreira e colaboradores (2006), uma das componentes fundamentais da prática educativa. Se a avaliação formativa for feita de forma organizada, é um elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem e de controlo de qualidade do sistema educativo (Barreira et al., 2006).

Como sabemos, numa turma os alunos são todos diferentes, seja nas suas características físicas, seja nas suas capacidades motoras, seja nas suas personalidades, tendo cada um as suas dificuldades e cabe ao professor diagnosticá-las e ajudar o aluno a ultrapassá-las, através de um ensino individualizado. Os alunos progridem em ritmos e de maneiras diferentes, sendo necessário uma diferenciação no ensino, consoante as dificuldades dos alunos, só assim, é que se pode considerar uma avaliação formativa (Caseiro & Abou Gebran, 2008).

Devido a se pedir uma avaliação individualizada e diversificada com vista ao sucesso de todos os alunos, estabelecendo programas de apoio para os alunos com dificuldade e que se altere as práticas pedagógicas consoante as necessidades de cada aluno, a avaliação formativa é considerada complexa e difícil, mas essencial para o processo de ensino e aprendizagem (Barreira et al., 2006).

Carvalho (1994), refere como etapas da avaliação formativa: a recolha de informações sobre as dificuldades e os progressos dos alunos; interpretação dessas informações com referência aos critérios de avaliação, diagnosticando os fatores que

estão na origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos; ajuste no processo de ensino-aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas. A autora, também fala das estratégias de avaliação formativa, que são: ser rigoroso nos aspetos da aprendizagem que são necessários de avaliar e os procedimentos a utilizar na recolha de informações; definir princípios que orientem a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem; definir, o que se deve realizar para adaptar as atividades de ensino e de aprendizagem, consoante as diferenças individuais observadas.

Inerente ao processo de avaliação formativa, está a utilização do feedback de forma regular, descrevendo ao aluno as suas ações e prescrevendo o que tem de fazer para corrigir e melhorar. O feedback ao aluno ou os momentos formais de avaliação formativa, providenciam ao aluno informações sobre as suas capacidades, promovendo a sua autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem, para isso, é necessário que o aluno tenha conhecimento dos objetivos das aprendizagens e os critérios de avaliação que permitem a sua apreciação (Araújo, 2017).

A minha experiência no EP foi, que existe vários métodos para a realização da avaliação formativa, sendo uns mais complexos e trabalhosos do que outros. É uma tarefa difícil para o professor, mas é o que nos diferencia das outras disciplinas, nós acompanhamos os alunos e temos como objetivo perceber as suas dificuldades e realizar estratégias em conformidade para o aluno aprender e melhorar.

A avaliação formativa, ocorreu ao longo de todo o ano, através da observação dos alunos e o feedback fornecido em todas as aulas. No entanto existiram cinco momentos de avaliação formativa mais formais, sendo o primeiro após a avaliação intercalar do primeiro semestre, o segundo na pausa letiva do Natal, o terceiro no início do segundo semestre, o quarto após a avaliação intercalar do segundo semestre e o último no final do ano. Todos estes momentos, consistiram em reuniões individuais com os alunos no final das aulas, em que questionei aos alunos sobre as dificuldades que sentiam nas diferentes subáreas e de seguida dei feedback sobre as dificuldades que observei, indicando os conteúdos que o aluno deve ter maior preocupação em melhorar e as componentes críticas para o sucesso nessas ações. Nos momentos de avaliação formativa, no início e no final do segundo semestre, tiveram como características, falar sobre os motivos das classificações dos alunos, orientando-me pelas suas autoavaliações. Para além de ter sido falado sobre a área das atividades físicas, foi também falado sobre a área da aptidão física e dos conhecimentos, explicando ao aluno as razões da sua nota classificativa. A avaliação no início do semestre, também contribuiu para definir objetivos aos alunos com mais dificuldades, de modo a alcançarem o sucesso na disciplina.

Na interrupção letiva do Natal, foi enviado aos alunos uma ficha formativa, com todas as modalidades da área das atividades físicas que foram lecionadas, bem como os critérios de avaliação para cada uma. Os alunos tinham de preencher em cada critério com um “F”, de faço ou “NF”, de não faço, e depois no final colocavam o seu nível para essa modalidade. Os alunos enviavam-me a ficha formativa preenchida, através do *classroom*, e de seguida eu preenchia a ficha e enviava para os alunos, para que eles tivessem conhecimento da minha avaliação sobre cada critério, o nível em que se encontravam em cada modalidade e aspetos a melhorar. Esta ficha, auxiliou nas reuniões futuras com os alunos, porque tinha informação sobre o nível de cada aluno, em todas as modalidades e os critérios que necessitavam de melhorar para alcançar o nível seguinte. No entanto, só metade dos alunos preencheram a ficha e me enviaram, mesmo após referir várias vezes na aula que a realização desta tarefa era de cariz obrigatório, sendo prejudicial em termos classificativos, para quem não fizesse a ficha. A ficha foi muito trabalhosa, mesmo só com metade da turma a preencher, concluindo assim, que não é o melhor método para realizar a avaliação formativa, sendo impossível para um professor com horário completo. O “Apêndice G”, mostra um pouco da ficha formativa, para facilitar a compreensão do leitor. As estratégias que poderei fazer no futuro, é no final de uma UE, entregar no final da aula aos alunos uma ficha com apenas duas modalidades e eles deste modo, têm conhecimento mais exato das suas capacidades, porque tiveram em contacto com a modalidade há muito pouco tempo e é garantido que todos os alunos preenchem.

Araújo (2017), indica que a autoavaliação e a autorregulação, têm a função de providenciar informação aos alunos que é utilizada para compreenderem, o que aprendem e como aprendem. A autora também refere a importância de os alunos terem conhecimento das suas capacidades e o que podem fazer para melhorar, sendo fundamental o feedback do professor e o conhecimento dos conteúdos e dos métodos para a sua aprendizagem

A autoavaliação também proporciona um clima positivo, devido ao erro ser visto como uma oportunidade de aprendizagem e não como uma falha individual, diminuindo o medo de falhar e o aumento da consciência, por parte dos alunos, das suas fragilidades, na perspectiva de melhorar. O professor deve procurar criar este clima de confiança, em que os alunos têm a abertura para referir as suas dificuldades, sendo encarado como uma componente do processo de aprendizagem. (Araújo, 2017).

Barreira e colaboradores (2006), referem a importância de a autoavaliação ser dirigida para objetivos curriculares de pequena dimensão, sendo realizadas várias vezes ao longo do percurso escolar do aluno, o que contribui para segmentar as grandes temáticas em partes mais reduzidas, sendo mais fácil para o aluno de adquirir o que foi

leccionado nessas mesmas temáticas. O aluno ganha conhecimento, de que forma o professor realiza a avaliação, e entende o motivo de alunos terem melhores notas do que outros, sendo benéfico para o aluno, na perspectiva de melhorar com base nos critérios de avaliação, para alcançar os seus objetivos na disciplina (Araújo, 2017; Barreira et al., 2006).

A autoavaliação foi utilizada no preenchimento da ficha formativa e nas aulas de ginástica, com os alunos a preencherem após realizarem um elemento gímnico, indicando se tinham tido ou não sucesso no exercício, para que eu tivesse conhecimento e os pudesse ajudar em aulas futuras. Esta ficha permitiu perceber melhor, o nível dos alunos nas modalidades da ginástica, contribuindo no planeamento das aulas seguintes, oferecendo também dados avaliativos para além da observação. Este parâmetro da avaliação foi algo, que na minha opinião, realizei com bastante sucesso, uma vez que a ficha entregue aos alunos (Apêndice H) e os documentos de auxílio no preenchimento da ficha, permitiram que os alunos entendessem muito bem os critérios e fizessem uma boa avaliação das suas capacidades, assim como uma boa atribuição de nota classificativa.

Por último, quando falamos na avaliação formativa, é importante também referirmos a avaliação interpares, como um tipo de avaliação que promove a aprendizagem por parte dos alunos dos critérios de avaliação, das componentes críticas para a melhoria das suas ações motoras e na aquisição de valores como a cooperação e o trabalho de equipa (Araújo, 2017). A autora indica que a investigação tem vindo a mostrar que os alunos com mais capacidades na disciplina, têm a habilidade de avaliar e promover a aprendizagem dos colegas, e este facto está relacionado com os alunos que estão a ser avaliados, terem mais confiança com os seus colegas, estando mais confortáveis para aceitar o seu feedback.

2.2.2. Avaliação sumativa

Enquanto a avaliação formativa, considera-se uma “avaliação para as aprendizagens”, a avaliação sumativa é considerada uma “avaliação das aprendizagens” e, portanto, tem a função de fazer um balanço e tomar decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015; Fernandes, 2019). Ao nível dos alunos, é feito um balanço das aprendizagens ao longo do ano letivo, que se traduzem em notas classificativas, distinguindo os alunos em diferentes patamares, dando a possibilidade às escolas tornarem público as capacidades dos seus alunos num dado momento do seu percurso académico, tendo esta avaliação, também um propósito de certificação (Araújo & Diniz, 2015; Leitão, 2013; Fernandes, 2019).

Segundo Araújo (2017), podem existir vários propósitos para se realizar uma avaliação sumativa, tais como: avaliação interna do progresso dos alunos; informar pais e alunos; informar novos professores sobre o que foi concretizado pelos alunos; classificar; certificar a aprendizagem, por parte de uma entidade externa; selecionar para entrada na universidade; e ainda, em conjunto com outras informações, para monitorizar o desempenho de professores ou escolas.

O autor Fernandes (2021), afirma que a avaliação sumativa estava muito relacionada com a função de atribuir classificações, no entanto, este conceito evoluiu e atualmente, pode ter uma utilização formativa, estando ao serviço das aprendizagens. Ao contrário da avaliação formativa, a avaliação sumativa não acompanha de forma sistemática as aprendizagens dos alunos, ocorrendo normalmente após os processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2021). No final deste processo, o professor pode dar feedback ao aluno, de modo a contribuir para a sua evolução, estando assim a avaliação sumativa ao serviço das aprendizagens.

Os momentos de avaliação sumativa, ocorreram no final dos semestres. Estas avaliações, contribuíram para a aprendizagem dos critérios por parte dos alunos e para a compreensão do nível que se encontravam na disciplina. Aproveitei estes dois momentos para dar feedback individual a todos os alunos, de modo a que percebam os motivos de estarem num determinado patamar e as melhorias que devem fazer para aumentarem o seu nível e consequentemente a sua nota classificativa.

Para a realização desta avaliação, é necessário utilizar procedimentos e referenciais estabelecidos, segundo protocolos que são construídos para o efeito, não refletindo sobre a evolução dos alunos (Araújo & Diniz, 2015; Leitão, 2013). Os critérios de avaliação são elementos essenciais para orientar a aprendizagem. Eles devem ser estabelecidos durante o planeamento do ensino, comunicados de forma clara e acessível, e ser conhecidos pelos alunos desde o início, garantindo transparência e alinhamento das expectativas. (Fernandes, 2019). Estes indicam aos professores, o que é importante ensinar, e aos alunos o que é que se analisa e avalia no seu trabalho, contribuindo para o entendimento dos alunos no que devem fazer para melhorarem as classificações (Fernandes, 2019). O mesmo autor, indica que a definição de critérios constitui um trabalho pedagógico de grande relevância que obriga ao estudo e à análise cuidada do currículo.

O DEF fornece aos seus professores, os critérios de avaliação para as várias modalidades (Anexo A), os critérios de classificação (Anexo B), uma grelha de registo para a avaliação inicial das atividades físicas (Anexo C) e uma grelha de avaliação para registo dos níveis na área das atividades físicas que permite definir o patamar que o

aluno se encontra, bem como o registo dos resultados nas áreas da aptidão física e dos conhecimentos, sendo uma grande ajuda na atribuição de notas (Anexo D).

Os critérios de avaliação para cada modalidade foram uma ajuda desde a primeira etapa, concedendo informações sobre os conteúdos a abordar, ajudando no planeamento das aulas e na observação das mesmas. A grelha de registo, contém os critérios de avaliação de forma mais sucinta, sendo mais fácil a avaliação, uma vez que no momento de observação, o foco está nos critérios que se encontram na grelha. A observação do cumprimento dos critérios, traduzem-se em níveis, que são registados posteriormente na grelha de avaliação global, que já se encontra formatada seguindo os critérios de avaliação definidos pelo DEF. Os resultados na área da aptidão física e dos conhecimentos foram registados em *excel* e de seguida colocados na grelha de avaliação global. Esta documentação, guiaram-me ao longo do processo avaliação sumativa, tornando o processo de atribuição de notas, mais acessível.

A avaliação sumativa, foi o subcapítulo da área um, que tive mais dificuldades, pois, sinto que é muito subjetivo, sendo essa subjetividade evidente nos debates que existem no núcleo de estágio sobre as notas de diferentes alunos. Na minha opinião, devem existir mais patamares, uma vez que existem notas, que são quase impossíveis dos alunos terem, como por exemplo o 18, visto que a diferença entre o 18 e o 19 é a nota dos conhecimentos, sendo necessário apenas bom ou muito bom para o aluno ter 19. Para um aluno estar no patamar 18/19, normalmente é um aluno que é bom nas três áreas da disciplina e por isso, facilmente consegue alcançar os 19 valores.

Da forma como estão os critérios, um aluno que se encontre no nível parte elementar em todas as matérias, não tem nota positiva, apesar de ter um bom nível em todas as matérias. Por estes motivos, a atribuição de notas, obriga a uma grande reflexão por parte do professor, o que é algo positivo, no entanto o professor tem de fazer vários ajustes na avaliação dos alunos, para que a classificação seja justa. Assim, o "Anexo A", torna-se apenas uma base para me guiar no processo de classificação, porque ao seguir de forma rígida os critérios, muitos alunos não transitavam de ano e algumas notas seriam injustas, havendo alunos com melhores notas, apesar de terem piores desempenhos, do que os colegas.

Esta forma de avaliação, poderá ser perigosa, uma vez que alunos e encarregados de educação podem desacordar com notas, por não estar a seguir os critérios. Em conversas informais, com o professor José Corte, entendi que as grelhas fazem cálculos e atribuem uma nota objetiva, o que também não é uma forma de avaliar positiva, porque muitos alunos não transitavam de ano e o professor não realiza uma reflexão das notas, nem ajustes nos critérios que promovam a evolução e aprendizagem dos alunos, que no final de contas é o mais importante.

Considero que os programas devem fazer uma reflexão sobre os critérios de avaliação, de modo a que seja mais objetivo. Na minha opinião devem existir mais patamares e os níveis parte elementar devem ter uma maior preponderância na nota classificativa, uma vez que a minha experiência no EP, revela que alunos com um bom nível na disciplina, têm muitos níveis de parte elementar, mas da forma como estão os critérios, estes alunos encontram-se no mesmo patamar, que alunos de nível mais baixo, por terem os mesmos níveis elementares, apesar de terem nas restantes subáreas um nível introdutório. Para além disso, ao beneficiar os alunos que têm os mesmos níveis elementares, mas mais níveis parte elementar, contribui para a promoção da área das atividades físicas e na definição de objetivos alcançáveis para subirem de notas.

2.2.3. Balanços do EP

No EP é exigido ao professor estagiário que realize várias autoscopias, balanços de atividades e balanços de planos, com o propósito de criar um professor com capacidade de análise e de sentido crítico, o que contribui na melhoria das ações de docência.

Inicialmente, olhava para as autoscopias como algo desnecessário e que apenas aumentava a carga de trabalho do professor estagiário, no entanto, atualmente considero como algo imprescindível para o processo de aprendizagem do formando, uma vez que as retrospetções, encontram não só os pontos positivos e negativos da aula, bem como estratégias para as aulas seguintes.

Os balanços dos planos, contribuíram para uma alteração na sua estrutura, visto que me apercebi de estar a querer lecionar demasiadas matérias, havendo pouco tempo de prática e conseqüentemente pouco estímulo de aprendizagem para os alunos. Em cada unidade de ensino, centrei a aprendizagem dos alunos em apenas quatro/cinco matérias, de modo a que os alunos tivessem tempo para aprender e consolidar os conteúdos.

Para as atividades que foram realizadas, nomeadamente as atividades da área dois, o projeto de investigação, da área três, do desporto escolar e de participação na escola, e da área quatro, projeto de direção de turma, tiveram todas um balanço, algumas durante e outras apenas no final da atividade. Os balanços que foram realizados durante as atividades, permitiram ajustes e correções no intuito da melhoria das mesmas, já as que foram realizadas no término da atividade, contribuíram para o meu processo formativo, construindo ideias que tenciono usar na minha vida profissional.

Por último, relacionando mais este tema com a maior preocupação do professor, as aprendizagens dos alunos, são controladas pelos balanços que são feitos ao longo do ano. Em caso de o aluno não estar no rumo de alcançar o nível que lhe foi prognosticado, é importante o professor identificar os motivos do aluno estar a ter dificuldades e criar estratégias para que esse aluno continue o seu processo de aprendizagem e alcance o seu potencial. Um professor que não realize balanços durante o processo de ensino e aprendizagem, está a cometer o erro de ter um processo imaleável, que não vai de encontro às dificuldades que os alunos apresentem. O ensino não tem uma receita que resulte sempre e por isso, é importante ser flexível no processo, uma vez que os alunos têm características diferentes e o professor deve encontrar as melhores estratégias para que o aluno evolua.

2.3. Condução

O terceiro e último subcapítulo da área um, é a condução, componente onde demonstrei ter muitas capacidades e também a que tive mais gosto de realizar durante o EP. Esta é a subárea mais prática, em que consiste no momento de interação do professor com os alunos, onde coloca em prática todo o planeamento construído. Segundo Martins, Gomes & Carreiro da Costa (2017), uma das principais características, para um ensino eficaz, está relacionado com o professor dominar um vasto repertório de técnicas e estilos de ensino.

As técnicas que o autor refere são: o conjunto de procedimentos relativos à instrução, organização, feedback, controlo da turma, clima emocional e motivacional. Onofre (1995), também fala nestas técnicas de intervenção, dividindo-as em quatro dimensões, que são elas: a dimensão instrução, dimensão organização e dimensão clima relacional. Estas técnicas podem ser utilizadas pelo professor de EF, com o objetivo de aumentar a eficácia da sua ação, criando condições educativas favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos (Martins et al., 2017) e serão faladas nos próximos subcapítulos individualmente, bem como os estilos de ensino utilizados e o motivo para a utilização dos mesmos.

As aulas de educação física têm um tempo definido no programa, que no caso da ESMA, são aulas com a duração de cinquenta minutos. Estes cinquenta minutos são o “tempo programa” (Quina, 2009), que inclui os cinco minutos iniciais para os alunos se equiparem e os cinco minutos finais para se desequiparem, restando quarenta minutos de aula. Durante a aula, existem momentos de instrução, organização, recolha do material e o momento em que os alunos se encontram em atividade. Todos estes momentos estão incluídos no “tempo útil” de aula (Quina, 2009). O tempo em que os alunos realmente estão em atividade, é denominado por “tempo disponível para a

prática”, que infelizmente normalmente não chega aos 50% do tempo do programa (Quina, 2009). Ao “tempo disponível para a prática”, devem ser feitos descontos, porque existem tempos em que os alunos estão em espera ou estão em comportamentos fora da tarefa, dando assim ao tempo de “empenhamento motor”, o tempo em que os alunos estão efetivamente a realizar atividades motoras e é este o tempo que o professor deve procurar potenciar ao máximo (Quina, 2009).

O professor deve criar condições para que o aluno tenha um elevado tempo em empenhamento motor, para garantir que este, esteja em TPA, sendo o valor de 50% em que o aluno se encontra em atividade física moderada a vigorosa, uma referência para um ensino de qualidade na disciplina. Assim, o professor deve adotar comportamentos que potenciem este tempo de empenhamento motor, como por exemplo começar a aula a horas e despender o mínimo tempo possível em episódios de instrução e organização (Martins et al., 2017).

No EP, procurei ser muito rigoroso com os horários, marcando faltas de pontualidade a todos os alunos que chegavam após o início do aquecimento. Estas faltas de pontualidade, alcançaram o conhecimento dos encarregados de educação, o que proporcionou uma diminuição das faltas de atraso. Outras estratégias que utilizei para potenciar ao máximo o tempo de “empenhamento motor”, foi manter rotinas em todas as aulas, como o aquecimento, os locais de instrução e as regras de bom funcionamento. O controlo da turma, através da disciplina, também é importante para evitar os comportamentos fora da tarefa. Inicialmente, cometi o erro de mudar os exercícios entre aulas, o que aumentava o tempo de instrução e o tempo de os alunos perceberem a funcionalidade do exercício e aumentassem a intensidade do mesmo. A minha intenção era proporcionar estímulos diferentes para os mesmos objetivos, evitando a monotonia e a falta de motivação dos alunos, no entanto, fui percebendo que deveria fazer isso apenas em um exercício de cada vez, em vez de mudar todos os exercícios de aula para aula. Nos exercícios analíticos, tive o cuidado de criar grupos reduzidos para aumentar as ações motoras dos alunos e diminuir o tempo de espera.

As técnicas de intervenção pedagógica aumentam o Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA), que potencia a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, através do aumento da prática que eles têm durante as aulas de EF. O TPA é o tempo em que o aluno está a aprender, sendo necessário concretizar com pelo menos 80% de sucesso, a tarefa proposta pelo professor, indo de encontro com os objetivos do exercício quando na tarefa específica o aluno concretiza 80% do que é proposto, tendo a ajuda do feedback do professor ou de fichas de critério de êxito (Martins et al., 2017). Os autores, também referem na importância de o professor proporcionar atividades de aprendizagem desafiantes e ajustadas à capacidade de cada aluno.

Os grupos de nível foi uma estratégia que utilizei para proporcionar exercícios desafiantes e alcançáveis para todos. Os alunos ao praticarem com alunos do seu nível, terão sucesso nas atividades propostas e serão desafiados pelos colegas, através de exercícios competitivos. Em vários exercícios, planeei variantes de dificuldade e de facilidade para os diferentes grupos, ou até mesmo, exercícios diferentes para grupos diferentes.

Segundo Quina (2009), o tempo de empenhamento motor e a instrução, em conjunto, exercem uma influência direta sobre as aprendizagens dos alunos, já a organização, a disciplina e o clima relacional são responsáveis pela criação das condições necessárias à otimização dos efeitos do tempo de empenhamento motor e da instrução.

O feedback pedagógico é extremamente importante na aprendizagem dos alunos, uma vez que com a sua utilização, o aluno tem uma melhor prestação motora, e o a sua não utilização, o aluno deixa de melhorar ou piora esta prestação (Martins et al., 2017). Algo que me sinto muito à vontade, é no uso abundante de feedback, projetando muito a voz, mantendo altos níveis de intensidade na aula. Por vezes o feedback não tinha muito conteúdo, no entanto considero que esses feedbacks também são importantes para manter os índices de intensidade elevados.

Por último, a promoção de um bom clima relacional entre alunos e entre o professor e os alunos, está associado a um ensino eficaz em EF (Martins et al., 2017). Martins e colaboradores, também falam sobre a importância de um clima motivacional orientado para a mestria, ou seja, o aluno é levado a dar o seu melhor e a progredir com base num critério autorreferenciado, em vez de ser através da comparação com os colegas, está associado a indicadores psicológicos que facilitam a aprendizagem.

Conseguí desde cedo, ter um bom clima com os alunos. Penso que, a idade dos alunos é um fator importante para eu ter uma boa relação com os mesmos, uma vez que a minha experiência com alunos do primeiro ciclo não foi positiva, mas com alunos mais velhos, tenho bastante facilidade em comunicar e em manter um bom clima de aula. O clima motivacional, na minha opinião está muito relacionado com a dinâmica da aula e com a atividade do professor na mesma. Um professor que demonstre gosto pelas atividades e que participe nas mesmas, conquista facilmente os alunos e foi exatamente o que aconteceu comigo no EP.

2.3.1. Técnicas de intervenção pedagógica

2.3.1.1. Instrução

Como foi referido no subcapítulo anterior, a instrução exerce uma influência direta com a aprendizagem dos alunos, isto porque, é nestes momentos, que o professor

explica aos alunos as atividades propostas para a aula, os seus objetivos e as componentes críticas para o sucesso nas mesmas. Quina (2009), fala sobre a instrução como um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades que são objeto de aprendizagem.

A informação deve ser transmitida de forma clara, objetiva e pertinente e os alunos devem ter conhecimento dos objetivos (“para quê”), o objeto (“o que vão realizar”) e como realizar (“critérios de êxito”) as atividades (Martins et al., 2017). Quina (2009), adiciona na importância da instrução para manter os alunos motivados para a prática.

Existem vários momentos de instrução, sendo eles: a introdução da aula; a apresentação dos exercícios de aprendizagem aos alunos; na ajuda aos alunos através do feedback, com incentivos e informações pertinentes que ajudem o aluno a realizar a tarefa corretamente; no final da aula, com a reflexão da sessão (Quina, 2009).

Quina (2009), indica que a aula de EF deve começar sempre com a sua apresentação, reunindo os alunos e de forma breve e concisa: fazer uma revisão da aula anterior; explicitar os objetivos fundamentais da aula; em caso de novas aprendizagens, demonstrar a continuidade do ensino das aprendizagens anteriores para as novas; fornecer informações sobre as tarefas e a estrutura organizativa da aula.

O início das minhas aulas foi sempre com a formação dos grupos e o aquecimento e só posteriormente, realizava a introdução da aula, explicitando as tarefas, os critérios de êxito inerentes para o sucesso, os objetivos e a organização. Por esse motivo, é muito importante que a apresentação seja breve e concisa, uma vez que os alunos irão estar a arrefecer durante esse período, perdendo os efeitos positivos do aquecimento, como parte essencial da preparação física e mental dos alunos para a aula.

Martins e colaboradores (2017), referem que vários programas de intervenção em EF demonstraram que uma atividade imediatamente no início da aula, é uma característica das aulas em que os alunos passam mais de 50% do tempo em atividade, um dos critérios principais para um ensino de qualidade. Os dois principais objetivos com a apresentação da aula foram: fornecer aos alunos a ideia geral da aula e motivá-los para a sua realização (Quina, 2009).

Uma dificuldade que tive na apresentação da aula compreendeu no tempo despendido na mesma e na vontade de garantir a qualidade e pertinência da informação, de modo a que os alunos entendessem a tarefa e os seus objetivos. É assim, importantíssimo planear bem a instrução, para garantir a qualidade e pertinência da informação e também reduzir ao tempo estritamente necessário, disponibilizando mais tempo de prática aos alunos (Martins et al., 2017; Quina, 2009). As estratégias que utilizei foram: registar numa folha branca os exercícios, os objetivos, a organização dos mesmos e os critérios de êxito. Desta forma, construí na minha mente os aspetos

essenciais a serem referidos na apresentação da aula, sendo a folha uma ajuda em caso de necessidade.

Os critérios de êxito apresentados devem ser reduzidos, uma vez que o professor ao apresentar muitos critérios, irá perder muito tempo na instrução e os alunos não têm a capacidade de recolher toda a informação, devendo o professor apresentar os critérios essenciais para o sucesso na tarefa (Martins et al., 2017). Uma boa instrução, certifica que os alunos realizam as tarefas como o professor pretende, cumprindo os objetivos que foram planeados e adquirindo os comportamentos pretendidos.

A comunicação é um fator importante para uma boa instrução e os modelos visuais, permitem um entendimento rápido e preciso por parte dos alunos (Martins et al., 2017). O modelo visual que utilizei foi a demonstração, sendo realizada em frente aos alunos, quando queria demonstrar apenas os critérios de êxito, e realizado em situação de aprendizagem, utilizando outros alunos, quando pretendia que os alunos entendessem o modo de funcionamento do exercício. Os exercícios demonstrados em contexto da situação, permite os alunos compreenderem o “porquê” e “como” deverá ser feita a tarefa (Martins et al., 2017).

O questionamento no final da instrução, assegura ao professor que a mensagem transmitida foi compreendida pelos alunos, promovendo um envolvimento mais efetivo dos alunos nas atividades, diminuindo possíveis interrupções e mais tempo de instrução nos exercícios (Martins et al., 2017). Este é um aspeto que tenho o hábito de realizar, não só no final da instrução, mas também durante, com questões de revisão de conteúdos já lecionados em aulas passadas.

Após a instrução dos exercícios, os alunos passam a realizar as atividades, onde eu observo, analiso e dou o feedback que ajude os alunos a evoluírem. Por vezes, é necessário interromper o exercício, porque os alunos estão a cometer em geral o mesmo, e dou feedback ao grupo. No final deste ano letivo, tive o hábito de planear dois exercícios na mesma estação, o que obrigava a interromper a atividade e instruir os alunos para o novo exercício, deixando a outra estação em funcionamento. Para aplicar variantes no exercício, também obrigava à interrupção da atividade e instrução dessas mesmas variantes. Quina (2009), refere que no ensino das habilidades desportivas, é habitual seguir-se este ciclo de apresentação dos exercícios, a execução por parte dos alunos e após a observação do professor, realizar as correções necessárias para o aperfeiçoamento da tarefa, contribuindo na progressão dos alunos.

2.3.1.2. Organização

Uma boa organização é um fator determinante no sucesso pedagógico, providenciando uma aula com muito tempo de empenhamento motor, sendo necessário um bom planejamento das aulas, com a definição de medidas que visam melhorar a qualidade de gestão do tempo, dos espaços a utilizar, dos materiais, da formação de grupos de trabalho e a transição entre exercícios (Quina, 2009).

Esta técnica pedagógica, busca uma correlação entre uma aprendizagem eficaz e o pouco consumo de tempo de aula, recorrendo prioritariamente a estratégias de gestão positivas. Um bom sistema de organização estabelece as bases para que as aulas de EF decorram de forma fluida, sem grandes imprevistos, maximizando as oportunidades de prática e aprendizagem. As rotinas de aula são importantíssimas para uma aula bem organizada, tendo a primeira etapa como um dos objetivos principais a criação dessas mesmas rotinas (Martins et al., 2017).

Quando a aula começava, dividia os alunos em grupos, planejados previamente e iniciava o aquecimento. De seguida, os alunos dirigiram-se para perto da bancada e posicionavam-se lado a lado, dirigindo o seu olhar para os exercícios, enquanto ouviam a minha explicação dos mesmos. Após a instrução, definia para onde ia cada grupo, começando de imediato as atividades. Ao meu sinal, os alunos deslocavam-se para o exercício seguinte. Para terminar a aula, os alunos recolheriam o material e se reuniam perto de mim para uma reflexão final da aula.

Tudo o que descrevi acima, são as rotinas das minhas aulas e os alunos tinham os comportamentos já automatizados, perdendo-se muito pouco tempo nas transições. Alguns problemas que normalmente os professores têm, como alunos baterem com a bola no chão ou conversarem durante a instrução, ocorriam poucas vezes na minha aula e considero que se deve ao facto de haver uma boa organização que não permitia esses comportamentos fora da tarefa. Durante os momentos de instrução eu posicionava os alunos, de modo a conseguir ver todos e não permitia que tivessem na sua posse um objeto que pudesse distrair o próprio aluno ou os colegas.

Em relação à montagem de exercícios, realizava sempre antes da aula começar com os meus colegas de estágio ou sozinho, não havendo assim, tempo despendido na montagem durante a aula. A introdução da aula, optei por realizar após o aquecimento e sei que é um dilema para o professor, havendo a opção de realizar a instrução no início da sessão ou após o aquecimento. Eu prefiro realizar após, visto que os alunos irão ter a informação mais fresca nas suas memórias, evitando dúvidas durante as atividades, o que tem como consequência menos tempo de empenhamento motor que é um dos principais objetivos nas minhas aulas.

Martins e colaboradores (2017) sugerem que os grupos de trabalhos se mantenham estáveis ao longo de um conjunto de aulas, com objetivos e matérias em comum, economizando assim, tempo. Nas minhas aulas, os grupos eram homogêneos em todas as aulas, exceto nas aulas de ginástica, e procurava alterar sempre um ou dois elementos de um grupo para outro entre aulas. Desta forma, procurava evitar a monotonia e estimular alunos de nível mais baixo, em grupos em que a intensidade e a competitividade são maiores. Nos grupos heterogêneos, o critério foi sempre a divisão por gênero, uma vez que as alunas se sentiam desconfortáveis em realizar as atividades com os alunos, formando assim grupos, onde se vivia um bom clima de companheirismo e interajuda. Tive sempre como preocupação que os grupos fossem de número reduzido, pois os alunos tendem a passar mais tempo em atividade física de intensidade moderada a vigorosa, tal como sugere Martins e colaboradores (2017).

As transições entre exercícios, muitas vezes não decorriam na velocidade que eu queria, apesar dos meus orientadores dizerem que é algo normal. No entanto não fiquei satisfeito com este problema, acabando por arranjar uma solução, que foi ficar responsável pela formação de equipas, não dando hipótese aos alunos de tempo de discussão antes dos exercícios. Martins e colaboradores (2017), referem uma estratégia que tenho interesse em adotar no futuro, que consiste na utilização de jogos simples, como a contabilização do tempo, comparando os desempenhos dos alunos entre aulas.

Na recolha do material o professor deve garantir que os alunos são responsáveis por efetuar uma rápida, correta e segura montagem e desmontagem do material (Martins et al., 2017). Considero que este é um parâmetro que necessito evoluir, já que a recolha do material foi sempre feita por todos os alunos, havendo alguns momentos de caos, que permite alguns comportamentos fora da tarefa. Ao refletir sobre este momento de aula, penso que deveria colocar todos os alunos sentados a efetuarem alongamentos e a retornar à calma, enquanto enviava um grupo de alunos para recolherem o material. É importante que não sejam sempre os mesmos alunos a realizarem esta tarefa, devendo alterar sempre o grupo para não criar injustiças e um mau clima entre os alunos e o professor.

Martins e colaboradores, indicam que a organização dos exercícios podem adotar várias formas, podendo ser: individual, pares ou trios; por vagas; estafetas; percursos; circuitos; jogo; ou áreas (Martins et al., 2017). Os exercícios com organização individual, pares ou trios, foram utilizados nas aulas de dança, onde os alunos realizam todos a mesma tarefa e em simultâneo, tendo o professor o controlo da turma. Os exercícios por vagas, consiste na saída dos primeiros da fila para realizar a tarefa, saindo os alunos seguintes, quando o professor der ordem para o efeito. Este tipo de organização não foi utilizado por mim, uma vez que prefiro os exercícios por estafetas,

que oferecem também competitividade à atividade, aumentando os índices de empenhamento dos alunos. A organização em percurso, baseia-se em vários exercícios que os alunos realizam em sequência, passando para o próximo exercício após terminar o exercício que estava a realizar. A organização em percurso também não utilizei, dando sempre primazia à organização em circuito, em que os alunos estão divididos em grupos, passando pelas várias estações quando o professor der ordem. O jogo, existiu durante todo o ano letivo, aumentando a sua importância no final do ano, para revisão dos conteúdos. As áreas, é uma forma de organização, em que os alunos não passam todos pelas mesmas estações, algo que utilizei algumas vezes, visto que permite um ensino diferenciando, ajudando os alunos consoante as suas necessidades.

2.3.1.3. Controlo e disciplina

Considero importante ser muito rigoroso numa fase inicial, para ter um impacto forte nos comportamentos dos alunos. A definição de um conjunto de critérios que permitem determinar o que é um comportamento disciplinado ou um comportamento de indisciplina, e o cumprimento desses critérios por parte do professor é a base para um controlo e disciplina da turma (Onofre, 1995).

Os alunos tinham conhecimento das regras a cumprir, especialmente no que toca no cumprimento dos horários. Caso os alunos não chegassem a horas, tinham falta de pontualidade e os alunos sabiam que tinham falta se chegassem após o início do aquecimento. A minha turma teve de um modo geral um bom comportamento ao longo do ano, sendo uma turma fácil de lidar, no entanto, houve por vezes comportamentos fora da tarefa, e nesses momentos levantava a voz e chamava a atenção ao aluno. A repreensão deve ser clara, específica, firme, imediata, dirigida ao comportamento e não à pessoa, associando com um comportamento positivo desejável (Martins et al., 2017).

Nunca houve a necessidade de mandar um aluno sentar ou pior ainda, marcar uma falta disciplinar. No futuro, se obtiver turmas complicadas, devo procurar rapidamente ganhar o respeito pela turma, sendo autoritário se necessário. O professor não deve hesitar em reagir a situações de comportamentos indesejados, porque se o professor realizar apenas ameaças do que vai fazer, perderá o respeito por parte dos alunos e os comportamentos indesejados irão aumentar (Onofre, 1995).

Mandar sentar alunos que estão com comportamentos incorretos na aula é na minha opinião a melhor estratégia, uma vez que esse aluno irá parar de prejudicar a aula e irá entender que não pode ter esse tipo de comportamento se quiser realizar as atividades. É importante nestas turmas, motivar os alunos com o reforço e reconhecimento dos comportamentos positivos, de modo a que os alunos se sintam bem por terem atitudes positivas e procurem evitar as atitudes negativas (Onofre, 1995).

Para alunos que são muito complicados de controlar, o professor pode negociar com eles, de modo a conseguir comportamentos positivos durante a atividade (como exemplo: “se realizares as atividades propostas corretamente, deixo-te no final jogares um pouco de futebol, enquanto arrumo o material”) (Martins et al., 2017; Onofre, 1995).

Martins e colaboradores (2017), também falam na importância do posicionamento do professor na aula, evitando estar de costas para os alunos e estar mais perto e atento, aos grupos ou estações onde é mais propício a haver comportamentos fora da tarefa.

Onofre (1995), refere algumas experiências que demonstram maior eficácia na modificação de comportamentos, quando o professor fala em privado com o aluno, do que quando fala em frente ao grupo. É assim uma estratégia para sensibilizar o aluno dos seus comportamentos. Por fim, o professor tem acima de tudo, de ser justo, tratar todos de igual modo e ser claro nas suas regras.

2.3.1.4. Feedback pedagógico

O feedback pedagógico tem duas funções: informar sobre a execução e o resultado do movimento; e reforçar, tendo um papel significativo na estrutura motivacional do aluno. É considerado por muitos autores, o comportamento de ensino do professor mais influente na aprendizagem dos alunos (Quina, Carreiro da Costa & Alves Diniz., 1998)

Nesta dimensão, o professor tem por objetivo, através da observação, acompanhar e analisar a performance dos alunos nas atividades, reagindo à sua prestação cognitiva e motora, mantendo-os informados sobre o seu desempenho e prescrevendo ações e estratégias de superação das dificuldades dos alunos, mantendo-os ativos e direcionados para atingir os objetivos prescritos (Martins et al., 2017).

Para o feedback ser eficaz é necessário que o professor tenha: conhecimento do conteúdo; capacidade de diagnóstico para identificar especificamente as causas da diferença entre a prestação motora do aluno e a prestação motora desejada; conhecimento das características do aluno; e capacidade de prescrição do feedback apropriado (Martins et al., 2017).

O feedback pode ter diferentes dimensões, e Petrica (2012), no seu estudo, utiliza as dimensões: objetivo, que é a reação à prestação; a forma, que é como se transmite; a direção, respondendo à pergunta “para quem?”; o contexto em que ocorre; e o momento em que é emitida. No primeiro ano de mestrado não aprendi as últimas duas dimensões, que Petrica (2012) refere, mas aprendi a dimensão da afetividade, podendo ela ser positiva, neutra ou negativa. A carga afetiva que o feedback transporta, ajuda muito a melhorar o clima da aula, permitindo oferecer ao praticante informações

sobre a sua própria prestação e motivá-lo na correção e melhoria das suas ações, sendo indispensável para conseguir alcançar níveis mais elevados de execução (Petrica, 2012). Martins e colaboradores (2017), também referem a dimensão referencial, podendo ser geral ou específica. Considero esta dimensão muito pertinente, podendo o professor diferenciar um feedback que relaciona apenas um elemento global, com um feedback mais específico, relacionado com os critérios de êxito da atividade, sendo este mais potenciador das aprendizagens dos alunos.

No estudo de Petrica (2012) é observado que, os feedbacks mais utilizados, tal como nas minhas aulas, têm um objetivo prescritivo, forma auditiva e são dirigidos ao aluno, sendo o feedback avaliativo auditivo também muitas vezes utilizado porque é de rápida execução e mantém o professor ativo na atividade, bem como os alunos. Não utilizo muitas vezes o feedback descritivo, mas segundo o estudo de Quina, da Costa & Diniz (1995), é o tipo de feedback que os alunos retêm mais a informação transmitida. Portanto, devo utilizar mais este tipo de feedback, para garantir menor perda de informação ao transmitir um feedback pedagógico. Sou um grande apreciador do feedback interrogativo, porque para além de assegurar que os alunos perceberam a informação transmitida, também tem um contributo no clima relacional entre professor e aluno, segundo a minha experiência.

Segundo Martins e colaboradores (2017), os professores de EF mais eficazes são os que dão mais feedbacks, adequados e específicos e passam menos tempo em observação silenciosa. O feedback para ser eficaz, deve ser específico, imediato, com informação limitada (Quina et al., 1998), positivo (motiva), audiovisual (misto), centrado na modificação do comportamento motor e na promoção da autonomia (Martins et al., 2017).

Após ser fornecido o feedback, é importante que o professor observe o aluno, para verificar se houve melhorias no seu desempenho, ou não, realizando uma nova intervenção. A isto chama-se ciclo de feedback, e é importante que o professor feche o ciclo para garantir que o aluno aprende e evolui. O professor com esta atitude, demonstra preocupação pelo desenvolvimento do aluno, o que contribui num clima positivo entre o aluno e o professor (Martins et al., 2017).

2.3.1.5. Clima relacional e motivacional

Um bom clima de aula depende de três níveis relacionais, sendo eles: boa relação entre professor aluno; boa relação entre os alunos; e boa relação entre os alunos e as aprendizagens. Todos estes níveis dependem da capacidade do professor em promover uma aproximação afetiva entre ele e os alunos, entre os alunos e entre os alunos e a matéria (Onofre, 1995).

Para a obtenção de um bom clima relacional entre o professor e os alunos, o professor deve demonstrar gosto pelo que ensina, demonstrar interesse pela aprendizagem dos alunos, tratar todos de igual modo e interagir com os alunos sobre diferentes assuntos e em momentos fora do horário de aula (Martins et al., 2017; Onofre, 1995). Penso que um dos motivos para ter tido um excelente clima relacional com os alunos, está relacionado com as interações após o tempo de aula, onde falámos sobre outros assuntos que não estão associados à disciplina. Uma das estratégias que utilizei, foi ter participado nas atividades com os alunos, aumentando a qualidade e a intensidade do jogo, demonstrando também, gosto pelas atividades, o que teve uma influência positiva nas relações dos alunos comigo e com as atividades.

O clima relacional entre alunos, é o nível que na minha opinião, o professor tem menos influência, porque está dependente das vivências e das características dos alunos, havendo a hipótese de ter um bom grupo de trabalho ou um conjunto de alunos que têm uma má relação entre si. No entanto, o professor pode promover uma boa relação, através de atividades de cooperação e trabalho de equipa, dando ênfase às relações de interdependência que existem no grupo para alcançar o sucesso. A amizade, empatia, inclusão e respeito são valores que o professor deve promover nas suas aulas para a criação de uma boa relação entre os alunos (Martins et al., 2017; Onofre, 1995).

Um bom clima relacional entre os alunos e a matéria, advém da diversidade das atividades e destas serem adequadas à capacidade dos alunos. É importante que os exercícios sejam desafiantes para os alunos, na perspetiva de aquisição de novas aprendizagens, mas também que tenha um elevado grau de sucesso, porque nenhum aluno gosta de uma matéria que não tenha sucesso. No acompanhamento da atividade, o professor deve demonstrar o seu interesse pelas aprendizagens dos alunos e gosto pela matéria, através da participação ativa nos exercícios (Martins et al., 2017; Onofre, 1995).

Por último, o clima motivacional, este deve direcionado para a mestria, ou seja, para a autossuperação, evitando a comparação do aluno com os seus colegas, que pode ser desmotivador para os alunos de nível mais baixo e aumenta o ego dos alunos de nível mais alto (Martins et al., 2018).

2.3.2. Estilos, métodos e modelos de ensino

2.3.2.1. Estilos de ensino

Gomes, Martins & Carreiro da Costa (2017), com base no trabalho de Mosston e Ashworth (2008), referem que o estilo de ensino é um plano que fornece informações, garante oportunidades de prática, e transmite feedback, de modo a que haja uma melhor

compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área temática por parte dos alunos.

Os mesmos autores definem três níveis de decisões que existem em cada estilo de ensino, que são: o pré-impacto (todas as decisões tomadas antes das atividades), o impacto (todas as decisões tomadas durante a tarefa) e o pós-impacto (todas as decisões tomadas relativas ao desempenho). O conjunto das decisões destes três níveis, constitui os princípios do estilo de ensino (Gomes et al., 2017).

Continuando com os autores Mosston e Ashworth (2008), eles organizam os estilos de ensino em dois grandes grupos: os estilos de ensino convergentes, ou de reprodução (comando, tarefa, recíproco, autoavaliação e Inclusivo), cujo objetivo se traduz na reprodução de conhecimentos e habilidades, tendo o professor maior responsabilidade na tomada de decisão e o aluno menos autonomia; e estilos de ensino divergentes ou de produção (descoberta guiada, descoberta convergente, descoberta divergente, programa Individual, iniciado pelo aluno e autoensino), que pressupõem a produção de novos conhecimentos e habilidades, em que o maior grau de decisão é estabelecido pelo aluno, e as suas principais características são a pesquisa e a análise de alternativas diferentes de resolução do problema (Gomes et al., 2017).

Existem 11 estilos de ensino, e independentemente das circunstâncias, não há nenhum, que seja melhor do que outro. É a responsabilidade do professor, utilizar o estilo de ensino que se adegue melhor, com os objetivos que propôs e ao contexto e características dos alunos (Gomes et al., 2017).

Passando agora a falar sobre os estilos de ensino que mais utilizei no EP, começo por referir o estilo de ensino comando, foi utilizado nas aulas de dança, uma vez que o aluno aprende através da repetição da demonstração efetuada pelo professor (Martins, Costa & Onofre, 2020).

O estilo de ensino tarefa, foi o mais utilizado durante o ano letivo, devido a haver um grande controlo por parte do professor na tomada de decisão dos três níveis, mas também autonomia do aluno na tomada de decisões durante a atividade. O funcionamento das aulas foi por estações, e este estilo de ensino, permite a descrição e demonstração das tarefas, para que os alunos realizem as mesmas de forma autónoma, estando o professor a observar e a dar feedback, com o intuito de orientar os alunos para o sucesso (Martins et al., 2020).

Nas aulas de ginástica, foi também utilizado o estilo de ensino recíproco e autoavaliação. Nestas aulas, em cada estação, era colocado uma ficha com imagens ilustrativas dos elementos gímnicos e espaços para os alunos registarem o seu desempenho. Os alunos após realizarem a tarefa, registavam na ficha o seu desempenho, pedindo ajuda aos colegas na realização das atividades e na avaliação

das mesmas, havendo sempre muito companheirismo entre todos do grupo. Esta ficha de registo foi uma grande ajuda para perceber os elementos que os alunos conseguiam, ou não, realizar, dado que era difícil controlar e observar todas as estações em atividade ao mesmo tempo.

O estilo de ensino inclusivo, foi utilizado em alguns momentos, com o propósito de adequar a dificuldade da atividade às capacidades dos alunos, oferecendo-lhes liberdade na escolha da atividade. Após a realização da atividade, os alunos autoavaliavam a sua prestação e escolhiam novamente o nível de exigência que se adequa melhor às suas capacidades, já com base na experiência que tiveram (Martins et al., 2020). A modalidade em que utilizo mais este estilo de ensino é o atletismo, como por exemplo, nas corridas de barreiras, em que existe barreiras de diferentes dimensões e os alunos escolhiam a fila com as barreiras que se adequassem às suas capacidades.

A descoberta guiada, utilizei muitas vezes nos jogos desportivos coletivos, pelo seu elevado contributo na melhoria das tomadas de decisão e na compreensão do jogo. Neste estilo de ensino, o professor após observar uma má tomada de decisão por parte do aluno, interrompe o jogo e realiza uma série de questões, que vão convergir na resposta ao problema que o aluno encontrou. Assim, não só o aluno vai aumentar o seu conhecimento e melhorar o seu jogo, como também todos os outros alunos vão aprender. Gosto muito deste estilo de ensino, porque o aluno só consegue responder através do seu raciocínio, o que implica, obrigatoriamente, a sua na compreensão da resposta final (Martins et al., 2020).

Não utilizei muito os estilos de ensino divergentes, apesar de ter tido uma turma com maturidade suficiente para que esses estilos de ensino fossem aplicados, no entanto, considero que os alunos, não têm a capacidade para terem muita autonomia na aula e precisam muito do controlo por parte do professor, para aprenderem e evoluírem.

2.3.2.2. Métodos de ensino

Os métodos são a forma como são ensinadas as matérias aos alunos, existindo três categorias tradicionais de métodos de ensino: os métodos globais, os métodos analíticos e os métodos mistos (Quina, 2009).

Os métodos globais se caracterizam pela lecionação da matéria na sua totalidade, não havendo progressões pedagógicas para a aprendizagem. Este tipo de metodologia tem três variantes, sendo o método “global com modificação da situação real” o que utilizei mais. Este método consiste na aprendizagem da matéria na sua totalidade, mas com pequenas alterações que podem facilitar ou dificultar a tarefa. Dou como exemplo de um constrangimento que facilita a aprendizagem do aluno, as progressões

pedagógicas habituais na matéria de ginástica, como o plano inclinado que aumenta a rotação no rolamento à frente. Em relação, aos constrangimentos que dificultam, dou o exemplo das aulas de badminton em que diminui o tamanho do campo em termos de comprimento para os alunos trabalharem a técnica do amortie. Normalmente estes constrangimentos, foram realizados na alteração do campo, do número ou das regras com o propósito de alcançar o objetivo proposto (Quina, 2009).

Os métodos analíticos se caracterizam pela divisão da totalidade da matéria em partes e a aprendizagem é feita para cada parte e no final juntam-se todas essas partes, executando a matéria na sua totalidade. Nos jogos desportivos coletivos, utilizei, numa fase inicial da aprendizagem, os métodos analíticos, devido à sua elevada capacidade de repetição do mesmo movimento, contribuindo para a aquisição a nível motor por parte dos alunos. No entanto, este método não é prazeroso para os alunos e também tem pouca relação com as tomadas de decisão realizadas no jogo (Quina, 2009).

Os métodos mistos, é exatamente a junção dos dois métodos anteriores, potenciando os aspetos favoráveis de cada um. Estes métodos iniciam-se com a aprendizagem das modalidades na sua totalidade, de seguida divide-se em partes aprendendo-se as componentes de forma isolada e no final volta-se a aprender na totalidade (Quina, 2009). Este método não foi utilizado, uma vez que considero importante aprender primeiro as partes de forma isolada, de modo a que os alunos adquiram aspetos técnicos fundamentais para depois aprenderem o jogo na sua totalidade.

2.3.2.3. Modelos de ensino

Segundo Quina (2009), um modelo de ensino é um guia para o professor em proporcionar aos alunos possibilidades concretas de aprendizagem e desenvolvimento nas modalidades desportivas. Existem vários modelos de ensino, no entanto vou apenas referir os dois mais utilizados em Educação Física que são; o modelo tradicional ou modelo de instrução direta e o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Teaching Games for Understanding).

No modelo tradicional as estratégias instrucionais de carácter explícito e formal são predominantes e o professor tem todo o controlo sobre a aula e as aprendizagens dos alunos, não havendo espaço para os alunos descobrirem e aprenderem por si próprios (Silva, Queiróz & Mesquita, 2017). Este modelo se caracteriza por um processo de instrução estruturado, dirigido e controlado pelo professor e pela aprendizagem através de exercícios analíticos, muito focado no desenvolvimento dos aspetos técnicos dos alunos (Da Costa, Greco, Mesquita & Garganta, 2010; Quina, 2009). A aprendizagem neste modelo tem tido melhores resultados, do que os modelos em que

os alunos aprendem por si, no entanto os alunos têm dificuldades em perceberem o jogo ao nível tático. Mesmo que sejam bons nos aspetos técnicos, não conseguem ter uma boa tomada de decisão que se converte no sucesso no jogo (Da Costa et al, 2010).

O modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Teaching Games for Understanding), é um modelo cognitivista e construtivo (Gouveia et al., 2021), que coloca o aluno como construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo. Este modelo proporciona problemas táticos aos alunos, em contexto de jogo, dando ênfase à aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor (Da Costa et al., 2010). Primeiramente os alunos são encorajados a apreciar a forma formal do jogo através da participação num jogo modificado, que tem de ser apropriado ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo, psico-social e motor (Quina, 2009). Este modelo, está muito associado ao estilo de ensino por descoberta guiada em que o aluno é exposto a situações problema e é incentivado a procurar soluções (Da Costa et al., 2010; Quina, 2009).

O modelo de ensino tradicional, é o modelo que me identifico mais, sendo o modelo aplicado neste ano letivo. Numa fase inicial, os exercícios eram focados em aspetos técnicos, isolados uns dos outros, trabalhados em exercícios competitivos e em aquecimentos específicos de uma modalidade. A verdade é que este modelo não é muito apreciado pelos alunos, sendo muito importante a parte competitiva para um bom empenhamento motor. Com a consolidação dos elementos técnicos, essenciais para um jogo fluído, início a aplicação de exercícios com constrangimentos, que promovam a aprendizagem tática e as tomas de decisão, bem como o aperfeiçoamento técnico.

Antes de construir exercícios, pensava nos objetivos que queria desenvolver e a partir daí construía o exercício com constrangimentos que fossem ao encontro da aquisição motora que pretendia. Dou como exemplo, um exercício que realizei em badminton, com o objetivo dos alunos realizassem apenas batimentos curtos ou longos, consoante o posicionamento do adversário. O constrangimento nesse exercício, foi uma banda feita por marcas no meio do campo de cada aluno que era considerado fora, caso o volante caísse nesse espaço delimitado. Assim, os alunos não podiam fazer batimentos para o meio do campo do adversário, foram obrigados a ver o posicionamento do adversário e realizar batimentos curtos, caso tivesse longe da rede ou batimentos longos caso tivesse perto da rede.

2.4. Projeto de supervisão pedagógica

Este projeto é constituído pela análise de uma aula gravada, observação e construção de relatórios de aula de outros professores, lecionação ao 1º ciclo e semana a tempo inteiro.

A análise da aula gravada foi realizada através do programa disponibilizado pelo professor Vitor Ferreira, e esta análise permitiu ter uma perspetiva diferente dos meus comportamentos em aula, como, posicionar-me muitas vezes de costas para os alunos e a taxa de feedback ser menor do que pensava.

A observação e os relatórios de aula de outros professores (Apêndice J), contribuiu para o conhecimento de diferentes metodologias de ensino. Vi diferentes formas de ensino, umas mais eficazes do que outras, e acabei por retirar algumas estratégias, especialmente dos professores com aulas de maior empenhamento motor e com um bom clima relacional.

A lecionação aos alunos do 1º ciclo, foi uma experiência negativa, penso que não tenho as características e os atributos para ser um bom professor para alunos desta idade. Os alunos são muito irrequietos e para ter sucesso no controlo da turma, é necessária uma forma de lidar bastante distinta, comparativamente com os alunos mais velhos, ao qual eu tenho muitas dificuldades.

A semana a tempo inteiro consistiu no cumprimento de um horário de 20 horas semanais de lecionação de aulas de educação física e desporto escolar, a diferentes turmas do agrupamento, de diferentes ciclos. Para a elaboração do horário desta atividade (Apêndice I), foi necessário ter em conta as condições base de lecionar, que são: no mínimo, a uma turma de 2.º ciclo, a uma de 3.º ciclo e a uma de ensino secundário. Desta forma, após a análise dos mapas de rotação da DDJ e da ESMA, foram selecionadas as turmas 5.º D, 5.ºE, 7ºB, 7ºD e 11º TAE TE. O critério que utilizei foi, da parte da manhã as aulas serem na DDJ e na parte da tarde as aulas serem na Matias Aires, por uma questão logística.

A organização e escolha das matérias a lecionar em cada turma foram realizados com alguma independência, uma vez que os professores responsáveis me deram total liberdade para escolher os conteúdos que quisesse abordar. O planeamento das sessões foi realizado, principalmente, com base nos espaços disponíveis para a prática.

O que retirei em relação à diferença de idades entre as turmas foi, que os alunos mais novos necessitam da afetividade do professor e o feedback deverá estar sempre relacionado com as componentes críticas. O clima relacional, deve ser mais individualizado, porque todos os alunos necessitam de muita atenção por parte do professor. À medida que os alunos ficam mais velhos, os alunos necessitam de menos

afetividade e de um professor mais participativo e ativo, para que os alunos sejam mais intensos e dinâmicos durante a aula.

Por fim, considero que foi uma semana muito importante na minha formação, uma vez que deu para entender como funciona uma semana normal para um professor efetivo, no entanto é uma semana muito mais difícil para nós comparativamente a um professor com um horário normal, porque: o espaço pode variar de aula para aula, o que cria algumas dificuldade na desmontagem e montagem do material; são turmas de diferentes ciclos, o que nos obriga a planejar aulas completamente diferentes para cada uma, mesmo que estejam no mesmo espaço; e planeamos aulas sem conhecimento do nível dos alunos, porque não fizemos uma avaliação inicial. Esta semana, deu para ganhar bastante conhecimento sobre as diferenças que existem entre os diferentes ciclos e a forma como me devo adaptar no planeamento e condução da aula, de modo a que os alunos aprendam num clima positivo, com uma boa relação entre alunos e professor.

3. Área 2: Inovação e Investigação Pedagógica

No guia do estágio pedagógico (2023), está apresentado o objetivo desta área de formação, que corresponde ao desenvolvimento de competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação ligadas ao contexto escolar.

Este projeto foi elaborado em diferentes fases, iniciando na identificação do problema e definição do objetivo do trabalho, passando por uma detalhada revisão de literatura, definição de procedimentos metodológicos, análise e discussão de resultados, divulgação da sessão de apresentação do projeto e a apresentação propriamente dita à comunidade escolar e aos restantes núcleos de estágio.

3.1. Diagnóstico do problema e objetivo do trabalho

No início do ano letivo foi entregue um questionário aos alunos, de modo a ser possível caracterizar a turma quanto às suas práticas de atividade física fora da escola. Os dados revelaram que na turma 10⁰¹, do curso de ciências e tecnologias, 13 em 28 alunos fazem exercício físico pelo menos três vezes por semana. Já a turma 10⁰², também do curso de ciências e tecnologias, apenas 4 em 23, cumprem com as recomendações definidas pela OMS. A turma 10⁰⁴, do curso de línguas e humanidades, apenas 4 em 28 praticam exercício físico pelo menos 3 vezes por semana.

Com a realização dos testes FITescola, nomeadamente o teste do Índice de Massa Corporal (IMC), verificámos que muitos alunos se encontravam em sobrepeso e, portanto, fora da zona saudável neste teste, nomeadamente 9 em 25, na turma 10⁰¹, 3 em 23 na turma 10⁰² e 8 em 28 na turma 10⁰⁴. Estes dados revelam alguma preocupação, uma vez que maior parte dos alunos não têm hábitos de vida saudável, especificamente no cumprimento das recomendações de prática regular de exercício físico, definidas pela OMS e ao se encontrarem fora da zona saudável nos testes do IMC.

Foi observado diferenças de comportamento e atitudes entre as turmas do curso de ciências, comparativamente com a turma de línguas e humanidades, que coincide com as diferenças de atitudes e preocupações demonstradas pelos pais durante o ano letivo, particularmente nas reuniões de pais. A turma com os pais mais interventivos e

preocupados, continha alunos mais responsáveis e ambiciosos nas notas escolares, enquanto a turma com pais que demonstravam desinteresse e despreocupação com o sucesso escolar dos seus filhos, continha alunos irresponsáveis, com comportamentos fora da tarefa e imperturbados com as suas notas na disciplina. Estes fatores, são a possível causa do problema apresentado acima.

Por estes motivos, pretendemos com este projeto de investigação, encontrar uma relação entre as atitudes dos pais com o estilo de vida dos alunos. O tema do nosso trabalho é a influência parental na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis e a pergunta de partida é: “Existe influência parental no estilo de vida e na saúde dos adolescentes?”.

3.2. Enquadramento teórico

No enquadramento teórico estão presentes os temas da importância da prática de atividade física para um estilo de vida saudável e a influência dos pais nas atitudes e comportamentos dos seus filhos. Desta forma, existe fundamentação teórica que sustenta o objetivo do nosso trabalho, que é encontrar uma relação entre a influência dos pais nos estilos de vida dos alunos.

Começando pelo tema da saúde, é notório que a obesidade se apresenta como uma epidemia global na população jovem, sendo considerada uma importante preocupação na saúde pública, devido a principalmente, das comorbidades associadas a essa patologia. Assim, a OMS define sobrepeso e obesidade como o acúmulo anormal de gordura que representa risco à saúde (Barbalho, Pinto, Sampaio, Silva & Dantas, 2020).

As crescentes inovações tecnológicas são um dos principais motivos para esta problemática, uma vez que os adolescentes passam, grande parte do seu tempo diário a usar aparelhos eletrónicos, como a televisão, o computador e o telemóvel, tornando-se cada vez mais adeptos a esses modismos, culminando com comportamento sedentário e desenvolvimento do sobrepeso/obesidade. O comportamento sedentário e a inatividade física, associados a uma alimentação não balanceada, com alto teor de gorduras e pobre em fibras e frutas, geram sobrepeso e obesidade, condições que estão a atingir valores alarmantes em todo o mundo (Barbalho et. al, 2020).

Relativamente ao tema da influência parental, Bastos e Neves (2019) indicam, que o desenvolvimento da criança e do adolescente é afetado por diversos fatores, incluindo desde questões relativas ao seu desenvolvimento orgânico, até às de ordem social e cultural, que se manifestam a partir da família, escola e comunidade. Nesse cenário, os pais têm destaque, uma vez que são o primeiro contexto a exercer controlo sobre o comportamento da criança. As estratégias utilizadas como formas de educar,

instruir, socializar e controlar o comportamento dos filhos são indicadas de práticas educativas parentais e ao conjunto dessas práticas educativas, que podem ser utilizadas em intensidade e frequências variadas, denominam-se de estilos parentais (Toni & Hecaveí, 2014).

Lima (2021), observou que os estilos parentais possuem uma grande influência no desempenho escolar dos seus filhos. Foi constatado que embora pais muito autoritários possam ocasionar em um bom desempenho escolar, estes geram grande pressão nos seus filhos, gerando elevados níveis de stress e podendo acabar influenciando em suas escolhas. Todavia, pais com pouca autoridade podem ocasionar em filhos intolerantes e emocionalmente imaturos. Observou-se por fim, que pais que demonstram autoridade de forma equilibrada, e em outros momentos mostram-se compreensivos e abertos a ouvir os seus filhos, auxiliam para que estes se desenvolvam de maneira mais saudável e adequada.

Toni e Hecaveí (2014), diferenciam práticas educativas parentais em positivas e negativas. As práticas positivas transmitem confiança, amor e carinho, colaborando para o desenvolvimento de comportamentos adequados em ambientes sociais; já as práticas negativas tendem a ser geradoras de conflitos entre pais e filhos, desencadeiam stresse, desconfiança, abusos físicos e podem levar a comportamentos antissociais. As práticas descritas são sete, que se dividem em positivas e negativas. As práticas positivas seriam a monitoria positiva e o comportamento moral, e as práticas negativas, o abuso físico, a violência inconsistente, a disciplina relaxada, a monitoria negativa e a negligência.

Se as práticas educativas influenciam o desenvolvimento das crianças e o desempenho escolar das mesmas, é previsível que também tenha influência no estilo de vida dos mesmos, podendo ser através da mudança da perspectiva dos pais relativamente à sua importância nas atitudes e comportamentos dos filhos, que podemos ter uma sociedade no futuro, fisicamente ativa.

3.3. Metodologia

A amostra contou com 80 alunos, 26 do sexo masculino e 54 do sexo feminino. Estes alunos estão matriculados no 10^o, 11^o ou 12^o ano e pertencem aos cursos regulares (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas) ou aos cursos profissionais (Informática, Bombeiros e Estética), com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos.

A recolha de dados foi efetuada, através da utilização de dispositivos tecnológicos pessoais com ligação à internet, tendo os alunos preenchido os dados num formulário online criado e disponível unicamente para este efeito.

O questionário foi implementado no final do 1º Semestre do ano letivo, através de um formulário construído por nós no google forms, com as respostas a serem todas anónimas para proteção de dados pessoais dos alunos. Foi também, enviado o questionário ao diretor da escola para termos o seu aval no envio dos questionários aos alunos. As dimensões do questionário são: a identificação do aluno, o tema da influência parental e o tema do estilo de vida do aluno. As questões foram elaboradas com base em outros questionários sobre o tema, ajustado ao nosso contexto.

Após a implementação do questionário foi realizada a recolha de dados e os mesmos foram inseridos e estudados, no programa estatístico SPSS. Para uma análise adequada à problemática do trabalho, foram concebidas duas variáveis. Para a dimensão “influência parental”, categorizou-se a variável que foi denominada por “envolvimento parental”, dividida em 4 categorias, sendo estas: “ótimo”; “bom, acima da média”; “bom, abaixo da média”; e “risco”. Para a dimensão “estilo de vida”, categorizou-se a segunda variável, “estilo de vida ativo e saudável”, que foi dividida em duas categorias: “não saudável” e “saudável”. Esta variável foi concebida através da junção de uma questão que estava presente no questionário entregue aos alunos (“praticas exercício físico pelo menos 3x por semana”) e da análise do IMC de cada participante. Aqueles que apresentassem resultados positivos em ambas as questões eram considerados “saudáveis”.

3.4. Análise e discussão de resultados

Foram identificados, que 62% dos alunos na categoria “ótimo”, quanto ao seu envolvimento parental, têm um estilo de vida não saudável, sendo que os restantes 38% têm um estilo de vida saudável. Ambos os alunos que se encontram na categoria “bom, acima da média” e “bom, abaixo da média” estão praticamente igualmente distribuídos nas categorias saudável e não saudável (50%/50% e 53%/47% respetivamente).

Quanto aos alunos presentes na categoria “risco”, 67% têm um estilo de vida não saudável. Estes resultados são, simultaneamente previstos e contraproducentes, uma vez que seria esperado, que nas categorias onde o envolvimento parental fosse mais presente nos alunos, o estilo de vida fosse saudável, o que não se verifica. Já na categoria “risco”, aconteceu exatamente o que à priori foi previsto, verificando-se que o envolvimento parental menos presente pode ser um fator, que se assume relevante, para que os alunos possuam um estilo de vida pouco ativo e não saudável. Existe ainda um dado relevante neste teste, que indica que na totalidade dos alunos participantes no estudo, apenas 41% apresenta resultados positivos quanto ao estilo de vida ativo e saudável, indicando que um envolvimento parental orientado para práticas parentais positivas pode ser determinante naquilo que é o estilo de vida dos alunos.

Constatou-se uma correlação positiva, fraca e não significativa ($r = ,078$) com $p = 0.49$, entre o índice de envolvimento parental e o estilo de vida ativo e saudável. Isto indica-nos que quanto maior for o envolvimento parental, maiores serão os valores da variável estilo de vida ativo e saudável, no entanto a magnitude é fraca, devido ao baixo valor de r e a chance do efeito observado entre as variáveis ser derivado do acaso ser alta, uma vez que $p = 0,49$, sendo a correlação pouco significativa.

Concluindo o teste de correlações do presente estudo, indica que maiores valores do envolvimento parental estão associados a maiores valores do estilo de vida ativo e saudável, apesar do teste assumir baixa significância e pouca magnitude.

3.5. Limitações

Este trabalho foi muito condicionado pelo tamanho da amostra, tornando os resultados menos precisos, do que aquilo que pretendíamos. O questionário foi enviado para todos os professores de EF da ESMA, por via email, e foi pedido que os professores enviassem o questionário aos alunos através da classroom e referissem em aula a necessidade do preenchimento da mesma. Foi um erro da nossa parte e aprendemos com ele.

Em reflexão, pensámos em estratégias para o futuro, de modo a conseguirmos uma amostra maior. Para o preenchimento do questionário se tornar de cariz obrigatório, deveríamos ter falado com o diretor da escola e pedir para irmos às salas de aula, interromper durante 5 minutos para enviar o questionário e os alunos responderem ao mesmo. Desta forma, tínhamos uma amostra de todos os alunos da escola e, para além de aumentarmos a precisão dos resultados, também podíamos aumentar as variáveis de estudo.

Em relação à divulgação da apresentação, também tivemos falhas, uma vez que apenas divulgámos para os diretores de turma e encarregados das nossas turmas, no entanto, realizando uma retrospectiva à adesão que houve na apresentação (muito baixa), deveríamos ter enviado para todos os diretores de turma e encarregados de educação da escola. Nenhum núcleo de estágio, compareceu à apresentação, e por isso, deveríamos ter feito uma melhor divulgação do trabalho para esse público-alvo, através de mensagens divulgativas no grupo de whatsapp e contactos informais.

4. Área 3: Participação na Escola

A terceira área do EP, tal como indica o Guia de Estágio Pedagógico (2023), tem como propósito o desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos de intervenção profissional: a conceção e dinamização de atividades de Desporto Escolar ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático; e a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola. Também nesta área, está presente outras atividades realizadas na escola, que tiveram a participação do núcleo de estágio, como: o dia do desporto, o torneio interturmas, megas e cortamato regional, o 25 de abril e a semana do agrupamento.

4.1. Desporto Escolar (DE)

O DE encontra-se definido no Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e escolha, desenvolvendo as suas atividades nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), salienta o papel do Desporto Escolar na promoção da saúde e condição física, na aquisição de hábitos e condutas motoras e no entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.

4.1.1. Núcleo de patinagem

Eu e os meus colegas, fizemos parte dos núcleos de DE da escola DDJ, que é uma escola perto da ESMA, de 2º ciclo e 3º ciclo, até ao 8º ano. O núcleo que eu e o meu colega Diogo Melo pertencemos foi o de patinagem, sendo o professor José Corte responsável pelo núcleo, e devido à quantidade de alunos que se inscrevem nesta modalidade (por volta de 70), existem dois núcleos. Os meios utilizados para atrair os alunos e divulgar as sessões de treino de patinagem, este ano letivo, foram: a afixação de cartazes pela escola (Apêndice K), a demonstração do núcleo no dia do desporto,

conversas informais com alunos no recreio e as conversas informais entre alunos que estavam inscritos no núcleo de patinagem com alunos que não estavam inscritos.

A patinagem tem no desporto escolar o seu grande polo de desenvolvimento em várias disciplinas, quer sejam de carácter competitivo ou de demonstração. O Regulamento Específico de Patinagem de 2023-2025 prevê as provas de perícias, corrida de patins (em séries), estafetas de perseguição por equipas, mini-hóquei em patins e patinagem artística. Desta forma, fica bem vincada a vertente individual, coletiva e artística nas diversas provas. As provas que participámos foram apenas as de perícias e de corrida.

Os treinos eram todos os dias da semana exceto à quarta-feira, entre as 13:15 às 14:05. O número de alunos variava de aula para aula, porque não existe obrigatoriedade da presença dos inscritos aos treinos, e por isso, os alunos iam nos dias que queriam, no entanto, era sempre por volta dos 20 alunos, e preparávamos o treino em conformidade. A idade dos alunos, estava entre os 10 e os 13 anos, sendo grande parte, alunos com 10 e 11 anos. Os recursos materiais eram abundantes, podendo todos os alunos terem patins para utilizar e, no nosso caso, havia facilidade na montagem de exercícios. Em relação aos recursos espaciais, na terça e quinta-feira, dividíamos o pavilhão com o núcleo de ténis de mesa e portanto, tínhamos muito espaço, mas nas segundas e sextas-feiras, dividíamos o pavilhão com o núcleo de badminton, e por esse motivo, tínhamos só metade do pavilhão, o que dificultava o treino, pelo pouco espaço que os alunos tinham para patinar.

O conhecimento que eu e o meu colega Diogo tínhamos sobre a modalidade era muito reduzido, o que nos obrigou a estudar, relativamente às provas, os critérios de êxito e exercícios que promovessem a aprendizagem dos alunos. O professor José Corte, como tem muito conhecimento sobre a modalidade, facultou-nos uma grande ajuda não só ao nível desportivo, como também ao nível pedagógico. Foi um grande desafio este núcleo de DE, mas contribuiu imenso para o meu processo de formação, tendo agora muito conhecimento sobre uma modalidade, que anteriormente desconhecia e não me sentia com capacidade para lecionar.

4.1.2. Planeamento

O planeamento anual encontra-se dividido em 2 macrociclos. O primeiro (Apêndice L) apresenta como objetivo a introdução da modalidade aos atletas e o seu desenvolvimento, sendo constituído por um mesociclo introdutório, um de desenvolvimento e ainda um pré-competitivo e competitivo (Platonov, 2005, citado por Pessoa, 2006). Seguindo a lógica de Platonov (1991), citado por Pessoa (2006), utilizámos inicialmente os microciclos graduais (G), evoluindo para microciclos de carga

(Ca) com o intuito de aumentar a aprendizagem dos atletas através do aumento da repetição, sendo o último microciclo referente ao primeiro encontro realizado, seguindo a seguinte ordem: carga (Ca), aproximação (A), competição (C) e recuperação (R).

Optou-se por uma periodização dupla através de 2 macrociclos, uma vez que no 2.º semestre foram a maioria das competições organizadas pelos núcleos de patinagem do AEAMS, apesar do primeiro encontro ter sido realizado ainda no primeiro semestre a 15 de janeiro. Neste segundo macrociclo (Apêndice M), caracterizado por ter as provas ao longo do semestre, teve um primeiro microciclo semelhante aos microciclos de carga (Ca) do semestre passado, e os microciclos seguintes seguiram uma ordem de carga (Ca), aproximação (A), competição (C) e recuperação (R) sempre que foi possível, sendo que por vezes, devido à proximidade entre as competições, os microciclos não puderam seguir essa lógica.

Relativamente aos planos de aula, a sua estrutura base, inicia-se com um aquecimento livre, em que os alunos vão patinando com liberdade, enquanto os outros alunos chegam e calçam os patins. De seguida fazíamos 2 exercícios, que podiam ser: um seguido ao outro se só existisse um grupo de treino ou, no caso de 2 grupos de trabalho, os 2 exercícios eram realizados em simultâneo e a meio do tempo trocavam de estação. No final, os alunos tinham 5 minutos para andar livre, o que normalmente aproveitavam para treinar os saltos com a ajuda dos professores. Os exercícios critério eram: jogos lúdicos como a apanhada, a corrente ou o jogo do mata; corridas cronometradas ou estafetas; e circuitos de perícias. Com esta estrutura de aula, procurámos que os alunos tivessem prazer em realizar as aulas, através dos exercícios lúdicos, que para além dos alunos gostarem, cria desafios inesperados, proporcionando uma aprendizagem que outro tipo de exercícios não consegue. Os circuitos de perícias e as corridas de velocidade, contribuíram para uma melhor preparação dos alunos para as provas. Os últimos 5 minutos livres, foram muito importantes para a aquisição de técnicas de salto ou outras formas de patinar, como de costas ou rodopiar no mesmo lugar.

4.1.3. Condução

Face à coadjuvação da condução da modalidade em questão, eu e o meu colega Diogo Melo optámos, inicialmente, por estar presentes em todas as horas semanais de patinagem, de modo a facilitar o trabalho de ambos e promover maior tempo de prática aos alunos. Inicialmente, a diferença entre alunos mais aptos e menos aptos era maior e por isso, era necessário que um de nós ajudasse os alunos que se encontravam numa fase introdutória, através do uso de colchões e carrinhos para aprenderem os aspetos básicos da modalidade, para depois poderem integrar nos exercícios mais complexos

com o resto da turma. Quando a entrada de novos alunos foi estabilizada, decidimos realizar cada um as 3 horas semanais. Portanto o Diogo foi aos treinos de segunda, terça e quinta e eu fui aos treinos de terça, quinta e sexta. Não sentimos dificuldades em dar os treinos sozinhos, porque não havia alunos de nível introdutório e, portanto, o foco estava apenas num grupo, em vez de 2.

Como todos os alunos já sabiam minimamente andar, o grupo de alunos passou a ser maior, o que contribuiu para uma maior dinâmica nas atividades lúdicas, mas um maior tempo de espera nos percursos de perícias, por isso tivemos de fazer uma adaptação nos percursos, e em vez de termos apenas um percurso, dividíamos a turma em 2 grupos de nível e construíamos 2 percursos de dificuldade diferente. Portanto, os grupos eram normalmente heterogêneos, exceto nos exercícios representativos das situações de competição, ou seja, nos percursos de perícias e de velocidade, para que os exercícios fossem competitivos, aumentando a sua intensidade, preparando da melhor forma os alunos para as provas.

Em termos de regras, foram definidas nas primeiras semanas de treino, com o intuito da aula ser organizada e com poucas perdas de tempo em transições. A primeira regra foi, a entrada de um aluno de cada vez na arrecadação quando vão buscar os patins, porque o espaço é muito pequeno e assim se evita confusões e tráfego para entrar na arrecadação. A entrada no pavilhão, deve ser feita de forma ordenada e sem corridas, evitando conflitos. Outra regra foi o uso obrigatório de roupa desportiva e de meias lavadas para poderem realizar o treino. Para evitar perdas de tempo em transições, os alunos têm de rapidamente de se juntar ao professor quando são chamados e ouvir atentamente à instrução. Com estas regras e através da aquisição de rotinas, potenciámos ao máximo o tempo que os alunos estavam em empenhamento motor, sendo importantíssimo na evolução dos alunos.

4.1.4. Provas

No total foram 3 provas e um evento comemorativo na DDJ para entrega de prémios. A primeira prova ocorreu na escola básica Ferreira de Castro no dia 29 de janeiro, onde sentimos muitas dificuldades. Fui pouco rígido com os alunos, permitindo a entrega de autorizações depois do limite temporal definido, o que teve como consequência o aparecimento de mais alunos do que o suposto no dia da competição. Outro erro, foi a não preparação do documento excel, o que obrigou ao preenchimento de muita informação durante a prova, havendo muitas dificuldades em registar o nome dos alunos e os seus tempos de prova.

Aprendemos muito com os erros do primeiro encontro, havendo claras melhorias para os encontros seguintes. A organização das autorizações de saída e a preparação

prévia do documento excel, proporcionaram um trabalho muito mais cómodo e conseguido. O trabalho realizado neste subcapítulo, foi também muito importante na nossa formação, uma vez que tivemos a responsabilidade de entregar aos alunos as autorizações de saída e controlar a receção dos mesmos, realizar o aluguer das carrinhas, preencher e entregar à direção o documento que autoriza os alunos a sair da escola, justificar as faltas, construir o documento excel com o nome dos alunos e os seus resultados. Sinto-me neste momento muito preparado para ficar encarregue de qualquer núcleo de DE, pois acredito que pela quantidade de alunos que o nosso núcleo teve, não existe nenhum núcleo que possa criar tantas dificuldades como as que tivemos neste ano letivo.

4.2. Projeto “Família em Movimento”

4.2.1. Identificação do problema

Tal como se encontra explícito na área 2, o problema que o nosso núcleo de estágio se deparou no início do ano letivo, foi a falta de hábitos de vida saudável por parte dos alunos, nomeadamente a pouca realização de atividade física. Como foi identificado que existe uma correlação entre o comportamento dos alunos com as atitudes demonstradas pelos seus pais, quisemos verificar, se existe correlação entre a prática de atividade física dos alunos com a influência aplicada pelos pais.

Desta forma, para o projeto de participação na escola, tivemos a intenção de criar uma atividade que pudesse contribuir na resolução do problema que foi identificado. O objetivo passa pela: promoção de estilos de vida saudáveis; através da atividade física aproximar a comunidade escolar; maior envolvência dos familiares nas atividades propostas pela escola e pelo agrupamento.

Por ser um projeto numa fase inicial, a população alvo desta atividade foram todos os alunos das nossas turmas e os respetivos encarregados de educação e toda a comunidade escolar docente e não docente da Escola Secundária Matias Aires.

4.2.2. Recursos materiais, temporais, espaciais e humanos

Antes de iniciarmos a preparação da atividade, foi necessário perceber se esta teria adesão por parte dos alunos, e por isso foi enviado um inquérito pelo classroom, ao qual os resultados indicaram, que faria sentido avançar com o projeto.

Como recursos materiais apenas necessitámos de coletes refletores e raquetes sinalizadoras. Para além desse material, recolhemos junto da junta de freguesia Agualva e Mira-Sintra algumas águas, maçãs e snack, que prontamente se disponibilizaram a oferecer. O número de mantimentos correspondeu ao número de participantes da atividade.

A atividade apenas se realizou uma vez, no dia 20 de abril. Porém é um projeto que demonstrou ter potencial para crescer e ser desenvolvido. Dessa forma, pretende-se que esta a atividade seja realizada de forma mais regular, pelo menos uma vez por mês.

A atividade teve início na Escola Secundária Matias Aires passando por espaços verdes (parque urbano de Fitares) e alguns locais emblemáticos da localidade, sendo finalizada no seu ponto de partida.

Como recursos humanos, apenas utilizámos os professores estagiários, todos eles responsáveis pela organização e planeamento do evento, controlo e monitorização e prestação de suporte e auxílio a todos os participantes durante a atividade.

Foram disponibilizadas fichas de inscrição/autorização (Apêndice N) para os alunos interessados em participar na atividade, que foram assinadas pelos encarregados de educação. Estas fichas incluíram: as informações sobre a atividade, que familiares iriam participar na atividade e informações imprescindíveis para a obtenção do seguro para todos os familiares, pois estes não estavam abrigados pelo seguro escolar. Após a autorização estar preenchida e assinada, os alunos devolveram o papel a um dos professores responsáveis. Todos os outros elementos da comunidade escolar docente e não docente, apenas necessitou de enviar um email com a confirmação da sua presença para podermos garantir os lanches entregues pela junta de freguesia.

4.2.3. Atividade

A atividade consistiu numa caminhada, que teve início na Escola Secundária Matias Aires passando por espaços verdes e alguns locais emblemáticos da localidade, sendo finalizada no seu ponto de partida. A caminhada realizou-se no dia 20 de abril, sábado, no fim-de semana que antecedeu a semana do agrupamento, durante a manhã, teve início às 10h e conclusão por volta das 12h.

A divulgação da atividade foi feita através das aulas lecionadas pelos professores estagiários, responsáveis pela organização da atividade. Na reunião do final do 1º semestre, divulgámos aos encarregados de educação e posteriormente as diretoras de turma enviaram os detalhes da atividade, por via email. Foi também enviado um email ao diretor da escola e reencaminhado para todos os docentes e auxiliares da ação educativa do AEAMS, a apelar à participação de todos na atividade. Também houve divulgação da atividade no jornal da escola. Para além disso, divulgámos o projeto através de conversas informais.

4.2.4. Apreciação da atividade

A condução da atividade ocorreu de uma forma muito fluída e ao alcance de todos os participantes, tendo sido colocado um ritmo agradável ao longo da mesma, sendo esta completada por todos os participantes. Um dos indicadores do sucesso da atividade, foi a adesão que a mesma teve, tendo contado com 72 participantes, um número bastante expressivo para uma atividade que teria o seu início nesse mesmo dia, sendo uma primeira vez para muitos dos participantes a aderir a uma atividade deste cariz, organizada pela escola onde os seus educandos se encontram inseridos. Os comentários que se puderam ouvir ao longo da atividade foram bastante agradáveis e gratificantes, incentivando-nos a assegurar que atividade corria da melhor forma.

De modo a verificar se a atividade tinha ido de encontro às expetativas dos participantes, após a mesma, foi enviado um link com um questionário a todos os participantes com o objetivo de avaliar a atividade e que, através das respostas pudéssemos de alguma forma refletir e melhorar o projeto. As respostas que obtivemos indicaram que a mesma tinha sido bem organizada e que os participantes não só gostaram de estar presentes, como também gostariam que atividades deste género fossem mais incidentes, sendo realizadas mais vezes ao longo do ano.

Apesar da atividade apenas se ter realizado uma vez, gostaríamos que esta atividade se tornasse, de certo modo, uma rotina na vida da comunidade escolar. Para isso é necessário definir estratégias para melhorar o projeto, e por isso definimos algumas como: aumentar a diversidade de atividades, adicionando os jogos tradicionais, proporcionando momentos mais divertidos, melhorando a experiência e cativando mais gente a participar nas atividades; diversificar os trajetos; melhorar a divulgação, com a ajuda do diretor do agrupamento, pedindo aos diretores de turma a divulgação do projeto na reunião com os encarregados de educação e em aula com os alunos; colocar cartazes pela escola, divulgando o projeto à comunidade escolar.

Em suma, a realização do projeto foi bem conseguida, visto que os objetivos definidos foram conseguidos e os participantes demonstraram muita apreciação pela atividade ao qual realizaram o apelo à sua continuidade. Atribuo o sucesso da atividade à boa organização e condução da mesma.

5. Área 4: Relação com a Comunidade

A área 4 é a última área do EP, que consiste na caracterização e acompanhamento pedagógico da turma que lecionei. Nesta área, há duas ações obrigatórias: a realização do estudo de turma e o acompanhamento da direção de turma (Guia de Estágio Pedagógico, 2023). Para o cumprimento do objetivo desta área, tive a função de coadjuvante da diretora de turma, o que permitiu a aprendizagem e a prática das tarefas inerentes a este encargo.

5.1. Direção de turma

A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma (DT), tendo como funções: assegurar a articulação entre os professores da turma com os alunos e encarregados de educação; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; envolver os pais e encarregados de educação no processo educativo do aluno; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido (Decreto Regulamentar nº. 10/99, art.º 7).

O DT, gere e coordena o currículo da turma, promovendo da melhor forma, a relação funcional entre os alunos, os encarregados de educação e os docentes, que se traduzirá num melhor funcionamento do plano curricular da turma. Em termos de competências, este deve ter a capacidade de liderança, de gestor, de mediador, de relacionamento com os elementos envolvidos na turma e conhecimento dos normativos legais (Favinha, Góis & Ferreira, 2012).

O conselho de turma é o conjunto de docentes da turma, liderados pelo diretor de turma, que é reconhecido como um órgão intermédio de gestão pedagógica, proporcionando à escola uma melhor organização e otimização dos recursos humanos para os discentes que assim podem beneficiar de uma gestão curricular refletida e coordenada (Favinha et al., 2012). Tem como funções: analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem; planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula; identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação; assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas; adotar

estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos; conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto; preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

Como DT coadjuvante, mantive o contacto constante com a diretora de turma, de modo a ter conhecimento do ponto de situação dos alunos ao nível académico e social, como também das preocupações dos docentes e dos encarregados de educação. Nesta área, tive um papel mais ativo nas reuniões com os encarregados de educação, facultando apoio à professora titular, e nas reuniões de conselho de turma, participando nas decisões. Na última reunião, tive a oportunidade de ser o responsável por preparar e conduzir a reunião, com a ajuda da professora Manuela Ramalho (DT), tendo sido uma experiência enriquecedora das funções e responsabilidades do DT.

5.1.1. Estudo de turma

Um dos trabalhos obrigatórios desta área, é o estudo de turma, que tem como principal objetivo a caracterização dos alunos da turma, compreendendo os seus gostos e as relações que estabelecem entre si. Para elaboração deste trabalho, foi necessário conceber e aplicar um questionário (Apêndice D) e um teste sociométrico (Apêndice O). A sociometria é aplicada para o tratamento quantitativo das relações, neste caso, entre alunos, definindo as preferências e os rejeitados do grupo (Bonito, 2018).

O questionário foi aplicado no primeiro dia de aulas dos alunos e o teste sociométrico foi realizado no dia 3 de outubro em aula. O tratamento de dados foi efetuado no excel, com elaboração de gráficos para ajudar na interpretação dos mesmos, e na aplicação LeaderboardX, que após serem submetidos todos os dados recolhidos no teste sociométrico, concede um gráfico com as relações e os grupos da turma.

Na reunião do conselho de turma foi apresentado aos professores, as respostas que os alunos deram ao questionário e ao teste sociométrico, de modo a fornecer informações importantes que ajudam a definir estratégias de intervenção que contribuam para um melhor ambiente de aprendizagem. A análise dos resultados permite identificar os alunos com maior rejeição e dessa forma pensar em estratégias para ajudar estes alunos a integrarem-se melhor na turma, promovendo situações de cooperação entre os alunos, de maior supervisão por parte dos professores e de formação de grupos ou distribuição estratégica em contexto de aula (Alves & Duarte, 2010). Os resultados, também ajudam a entender os grupos que existem na turma, de modo a controlar melhor a organização da aula, podendo formar grupos com alunos que têm boas relações entre si para que estes realizem a aula com satisfação e entusiasmo,

ou formar grupos com alunos que não se relacionem tão bem, com o objetivo de melhorar essas relações sociais.

Através do questionário, o conselho de turma, passou a ter conhecimento que maior parte dos alunos se deslocam de transportes para a escola, podendo ser uma informação importante no caso de atrasos pontuais. Também tiveram conhecimento dos alunos que praticam desporto, podendo esses alunos terem mais dificuldades em organizar os trabalhos de casa em conciliação com os treinos e provas. No caso mais específico da disciplina de EF, fiquei com o conhecimento das modalidades que os alunos gostam mais e as que gostam menos, o que contribui para um planeamento eficaz nas aprendizagens dos alunos, tendo em conta os momentos que os alunos vão estar mais desmotivados e necessitam de estratégias pedagógicas para o sucesso.

O teste sociométrico foi dividido em 3 dimensões: académica, social e desportiva. Com a aplicação do teste, os professores, passaram a ter conhecimento dos alunos mais rejeitados e dos grupos que existem dentro da turma. Com esta informação, os professores realizaram mudanças na sala de aula, de modo a reduzir os comportamentos fora da tarefa. Também para a formação de grupos de trabalho, estas informações revelaram-se importantes. Na minha situação, os resultados do teste, deram-me algumas preocupações, relativamente a um grupo de 4 alunos que tinham boas relações entre si, mas eram rejeitados pelo resto da turma. Através de conversas informais com outros alunos, apercebi-me que esse grupo se autoexcluía, tendo dificuldades em se relacionarem com a restante turma. Assim, apliquei estratégias, de modo a melhorar as relações entre todos os alunos da turma, colocando estes alunos, em grupos separados, obrigando-os a cooperar e trabalhar em equipa com outros alunos. A estratégia, demonstrou alguns resultados, sendo visíveis nos intervalos, onde os alunos que anteriormente só se relacionavam entre si, passaram a socializar com outros colegas. A disciplina de EF, tem a vantagem de os alunos terem gosto de realizar as tarefas de aula, o que promove um bom clima entre os alunos que trabalham em cooperação. Esta estratégia, noutras disciplinas, pode ter resultados negativos, uma vez que está associado aos trabalhos com componente sumativa, causando momentos de maior stress e de desentendimentos.

O teste sociométrico demonstrou ser uma ferramenta muito útil e considero que deva ser aplicado em todas as turmas. Algo que não foi feito, mas eu adicionava para a melhoria da informação que o teste fornece é a aplicação em diferentes períodos, informando sobre a progressão dos relacionamentos entre os alunos, mostrando possíveis resultados de trabalhos de intervenção realizados no período (Alves & Duarte, 2010).

5.1.2. Acompanhamento da direção de turma

No guia de estágio (2023), estão definidos 3 objetivos que os estagiários devem cumprir. O primeiro objetivo prende-se com a identificação das principais características da turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para a sua intervenção junto da mesma, nomeadamente no âmbito da direção de turma e da atividade letiva. Na primeira reunião do 1º conselho de turma, a professora Manuela Ramalho (DT) realizou uma breve caracterização sobre todos os alunos da turma, permitindo assim que todos os professores ficassem a conhecer um pouco dos seus alunos, concretamente, os nomes, as caras, a idade, progressão escolar e a escola que frequentavam no ano letivo anterior. O estudo de turma foi fundamental para o cumprimento deste objetivo, onde foram realçados diferentes aspetos da vida social, académica e lúdico desportiva dos alunos com a intenção de compreender, entre outros aspetos, as relações de coesão entre os alunos, a sua agenda social face à escola, os seus hábitos e interesses. Através deste trabalho, os professores ficaram a conhecer melhor os seus alunos e as relações que têm entre si, sendo fundamental para a criação de grupos de trabalho e nas mudanças na planta da sala.

Para o segundo objetivo, o estagiário deve projetar, criticar e intervir ativamente nas atividades inerentes à direção de turma e do conselho de turma. Durante o ano letivo procurei manter o contacto com a diretora de turma, de modo a ter um papel ativo nas tarefas de direção de turma. A professora por via email e conversas informais, manteve-me a par de todos as ocorrências na turma, como o comportamento dos alunos na sala de aula, queixas dos professores e contactos dos encarregados de educação. Devido à reunião individual com encarregados de educação ser à quarta-feira na parte da manhã, nunca tive disponibilidade para comparecer, uma vez que é no mesmo horário que as aulas na faculdade, sendo esta situação uma lacuna na minha formação e no cumprimento deste objetivo.

Procurei ajudar a DT nas tarefas de direção de turma, ajudando-a a preparar as reuniões com os encarregados de educação e de conselho de turma, no entanto a professora realiza essas tarefas em casa, não demonstrando disponibilidade para realizar essas tarefas comigo. Portanto, tive presente em todas as reuniões, oferecendo o meu auxílio à DT nas apresentações, mas não tive um contributo na preparação das mesmas. Como senti que o meu trabalho nesta área, estava a um nível abaixo das minhas capacidades, pedi à professora para conduzir a última reunião do conselho de turma. Assim, eu e a DT reunimos vários dias para realizar a ata e preparar a reunião, bem como a realização de outras tarefas administrativas, tendo a oportunidade de aprender imenso sobre as tarefas de um diretor de turma. A ata foi muito bem

construída, com uma descrição minuciosa de todas as ocorrências que houve no ano letivo, bem como uma justificação pormenorizada das avaliações da turma nas diferentes componentes.

Em relação às reuniões do conselho de turma senti inicialmente dificuldades em exprimir a minha opinião e participar nas discussões, devido à pouca experiência que tenho no ensino, comparativamente com os restantes professores. À medida que o meu conhecimento ia aumentando, a minha confiança para ser mais interventivo nas atividades de direção de turma, também aumentava, tornando-me cada vez mais participativo, partilhando o meu ponto de vista em cada situação.

Todas as reuniões tiveram uma duração prolongada, devido a haver um aluno com PISAI e RTP, sendo necessárias adaptações na avaliação e estratégias de intervenção para a aprendizagem do aluno e a obtenção de sucesso. A encarregada de educação deste aluno, contactou várias vezes a DT através das reuniões individuais, por via email e no final das reuniões com os encarregados de educação, tendo tido a oportunidade de participar. A mãe do aluno demonstrou preocupações pelas dificuldades que o seu educando estava a sentir no curso e, segundo ela, pela falta de compreensão por parte dos professores relativamente à situação do aluno, não tendo sido prestadas boas estratégias de intervenção. Foram feitas adaptações nos testes das disciplinas específicas para o aluno e os professores tiveram sempre o cuidado de interagir durante a aula com o aluno, certificando-se que ele estava a entender a matéria.

A última reunião de conselho de turma realizou-se no dia 17 de junho pelas 14 horas e teve uma duração de 2 horas e 30 minutos, portanto foi uma reunião que excedeu o tempo previsto da sua duração. Foi esta a reunião que tive a oportunidade de conduzir, tendo sido uma tarefa que me agradou bastante, pois sentia-me útil ao contrário do que senti nas reuniões anteriores. A minha função passou muito por ler a ata que eu e a professora Manuela construímos e tocar em pontos importantes que despoletavam uma discussão entre todos os professores. O que foi falado na reunião do conselho de turma, contribuiu para algumas alterações na ata e para adicionar informações importantes que tinham de ser definidas pelo conselho de turma. A reunião teve uma duração prolongada, por causa de discussões sobre notas de alunos que estavam entre transitar ou não transitar de ano. O conselho de turma subiu a nota de um aluno de 8 para 10 para este passar de ano e desceu a nota de uma aluna de 10 para 9 para não transitar de ano, uma vez que o conselho de turma decidiu que seria o melhor para esta aluna, visto que a aluna entrou na turma a meio do ano letivo e demonstrava algumas dificuldades para um curso tão complicado como o de ciências e tecnologias. Assim, esta aluna terá a oportunidade de aprender a matéria que é

lecionada no 1º semestre, melhorar as suas notas e preparar-se da melhor forma para os exames de especialização do curso. Estas alterações de notas que o conselho de turma discutiu e decidiu era algo que eu desconhecia, tendo sido difícil para mim de entender como o aluno terá uma nota que não corresponde à nota aritmética que alcançou após a realização de várias avaliações sumativas.

Para o terceiro objetivo, no desenvolvimento das atividades desta área o estagiário deve manifestar a capacidade de cooperação com os meus pares, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade. Este objetivo foi cumprido através da participação nas várias atividades de direção de turma, tendo tido um contributo nas discussões do conselho de turma e na ajuda da DT nas reuniões com os encarregados de educação e com os alunos no início do ano letivo. Também tive presente nas atividades organizada pelos alunos e pela DT no final do primeiro semestre, “a festa de Natal”, e no final do ano letivo, um almoço no último dia de aulas. Por último, contribuí no projeto de cidadania, cedendo uma aula para os alunos desenvolverem o seu projeto.

Os alunos e os encarregados não criaram problemas ao longo do ano, portanto foi um ano pacífico nas tarefas de direção de turma. Esta experiência de acompanhar a diretora de turma, penso que é muito rico para a nossa formação, uma vez que acabamos o estágio, preparados para assumir uma direção de turma no contexto profissional. No início no ano letivo não tinha conhecimento das tarefas da diretora de turma, nem como funcionava as reuniões de conselho de turma e neste momento sinto-me preparado para fazer essas tarefas da melhor maneira possível, devido a ter tido como mentora uma excelente diretora de turma, a professora Manuela Ramalho.

6. Reflexões finais

Para finalizar o relatório de estágio, irei descrever de uma forma sucinta a minha experiência no EP, referindo a importância das 4 áreas na minha formação, bem como as relações que estabelecem entre si.

Parti para esta experiência com poucas expectativas, visto que sempre fui apaixonado pelo treino e o ensino tinha características que não me agradavam, tendo preferência por atletas que têm gosto pela prática desportiva, estando os resultados como preocupação principal, do que alunos com capacidades e gostos totalmente distintos dentro da turma, e o maior foco ser a aprendizagem, o processo e o desenvolvimento. Este ano de formação foi muito surpreendente, porque passei a ter um enorme gosto pelo ensino, devido à satisfação de contribuir para a evolução dos alunos não só ao nível desportivo, mas também no nível social e pessoal, tendo o professor um papel decisivo nas futuras gerações, e no caso da disciplina de EF, numa sociedade fisicamente ativa.

Considero o estágio, elemento principal na formação de um futuro professor de Educação Física. A prática permite-nos compreender os pontos positivos e negativos da nossa atividade e as estratégias pedagógicas que resultam e não resultam. A orientação do professor, a observação das aulas dos colegas que têm metodologias e contextos totalmente diferentes e as discussões dentro do núcleo de estágio, demonstrando sempre um clima de cordialidade e de pensamento crítico, contribui imenso para a nossa aprendizagem. A literatura, permite aumentar o nosso conhecimento teórico, permitindo colocar em prática, de forma fundamentada, todo o conhecimento que obtivemos ao longo dos anos de formação na licenciatura e no mestrado.

É compreensível que as nossas metodologias sejam influenciadas pelas pessoas que nos rodeiam e que têm claramente mais conhecimento do que nós, estagiários, no entanto devemos procurar inovar, implementando as nossas ideias, nunca perdendo a nossa identidade. Sinto que a minha aula é muito semelhante à aula do professor orientador José Corte, isto porque, ao observar as suas aulas, identifico-me com os seus métodos e as suas ideias. Por vezes questiono-me, se tivesse tido um orientador com uma metodologia completamente diferente, se também ia-me identificar, pois, observo um professor experiente e com sucesso na lecionação. É importante continuar a observar outros professores, continuar a estudar a literatura, para retirar os pontos que me identifico e criar a minha própria identidade.

Esta experiência, deu-me a possibilidade de conhecer a disciplina da Educação Física em Portugal, mais especificamente no ensino secundário. É notório que o Ministério da Educação e a disciplina de EF devem refletir e procurar melhorar, uma vez

que é claro que a disciplina não está a ter os efeitos esperados na sociedade portuguesa. Os alunos têm muitas dificuldades motoras, praticam pouca atividade física fora da escola e têm hábitos de vida pouco saudáveis. A carga horária excessiva que os alunos têm e as poucas horas semanais que os alunos têm de EF, são as principais causas, no meu ponto de vista, da pouca prática de atividade física dos alunos. A escola por ser de regime obrigatório e ser um meio influenciador de crianças e jovens adolescentes, tem a capacidade para modelar o comportamento destes futuros adultos.

A disciplina de EF, deve, na minha opinião, mudar a sua estrutura, por existirem demasiadas matérias a lecionar no currículo, sendo difícil para o desenvolvimento do aluno, tendo pouco tempo para aprender e consolidar as habilidades de todas as modalidades. Penso que, existem matérias mais adequadas de se trabalhar em determinados anos de escolaridade, devido às fases de desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos e o programa deve definir apenas 4 a 5 matérias por ano, que devem ser trabalhadas considerando as modalidades mais propícias ao desenvolvimento do aluno. Dou como exemplo, a modalidade de ginástica que contribui muito para as capacidades físicas dos alunos e que devem ser desenvolvidas numa idade precoce. No ensino secundário, observei muitos alunos com dificuldades na modalidade, devido a não terem força superior para realizarem determinados elementos, sendo irrelevante o trabalho desses elementos, enquanto os alunos não tiverem as capacidades físicas para realizarem as atividades. Os desportos coletivos, considero que devem ser lecionados numa idade mais avançada dos alunos, ou seja, no 3º ciclo e ensino secundário, sendo necessário nos ciclos anteriores, desenvolver as habilidades motoras para os alunos terem as bases essenciais para aprender as regras, os aspetos técnicos e táticos da modalidade. O corfebol deve ser uma modalidade de iniciação aos jogos desportivos coletivos, pela facilidade que os alunos têm a praticar a modalidade, pois, o foco está no desenvolvimento de poucos critérios como o passe, a desmarcação e a marcação, fundamental nos jogos de invasão. Com os jogos desportivos coletivos, os alunos para além de desenvolverem habilidades motoras, capacidades físicas e a cognição, também aprendem valores relacionados com o trabalho de equipa, sendo necessário alguma maturidade por parte dos alunos para desenvolverem todos estes aspetos. Com este formato, era garantido que todos os alunos aprendessem e desenvolvessem todas as matérias, nos momentos mais apropriados para o efeito. Atualmente, o professor decide as matérias que quer lecionar, podendo um aluno no final do nível escolar obrigatório, ter aprendido e desenvolvido matérias distintas de colegas de outras turmas e de outras escolas, tendo currículos completamente diferentes.

O trabalho de investigação permitiu entender a importância dos pais na promoção da disciplina de EF e na sua influência na prática da atividade física dos seus filhos, fora da escola. É desta forma fundamental, que a escola e os professores da disciplina procurem uma maior proximidade dos encarregados de educação com a prática de hábitos de vida saudável dos alunos. A avaliação formativa com o conhecimento dos encarregados de educação, é uma forma dos pais terem um conhecimento pormenorizado das capacidades dos seus educandos nas 3 áreas da disciplina, o que desde cedo pode aumentar a preocupação dos mesmos sobre as dificuldades que os seus filhos têm na prática desportiva, incitando à cultura desportiva. O projeto que realizámos na área 3, é um exemplo de uma atividade que as escolas deviam procurar realizar mais vezes, uma vez que melhora as relações entre os elementos da comunidade escolar e providencia a prática de atividade física de forma coletiva, sendo a participação mais aliciante. Estas atividades também contribuem para construção de experiências em família e para uma influência positiva por parte dos pais, nos hábitos de vida saudável dos seus filhos. O feedback dos participantes da atividade é esclarecedor, no sentido que, os encarregados de educação gostam e querem mais atividades deste tipo, e a escola deve seguir este caminho.

Para o ensino ter os efeitos desejáveis nos alunos, é importante um trabalho colaborativo entre todos os docentes, com o objetivo de ajudar os alunos alcançarem o currículo desejável no final do 12º ano. O estágio permitiu observar as dinâmicas dentro dos grupos disciplinares e do conselho de turma, havendo sempre um clima positivo, onde todos os professores participam, discutindo vários assuntos, com o propósito de melhorarem as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Também aprendi as tarefas que os grupos realizam. No departamento de EF, as tarefas envolvem a organização das atividades que o grupo providencia à escola, como os torneios de interturmas e os megas. No conselho de turma, é descrito o aproveitamento da turma em aula e posteriormente discutido estratégias de intervenção para a turma e para alunos de forma individualizada. O coordenador do departamento é o elo de ligação entre o grupo disciplinar com a direção, já o diretor de turma transmite informação entre os encarregados de educação e os docentes da turma. Ambos são funções que poderei desempenhar no futuro e foi muito importante este ano letivo para aprender o modo de funcionamento dos grupos e as tarefas que são desempenhadas. Devido a ambos os grupos serem compostos por docentes com muito conhecimento e muitas experiências distintas, penso que a escola deve promover atividades que contribuam para a troca de conhecimento e de experiência, com o propósito de aprender e desenvolver melhores professores. No caso da disciplina de EF, é evidente que os professores têm diferentes especializações, porque praticaram modalidades diferentes, havendo modalidades que

têm mais conhecimento do que outras. Desta forma, os professores deviam-se ajudar mutuamente, transmitindo conhecimento nas matérias que são mais aptos e aprender nas matérias que são menos aptos com professores especializados na modalidade. Seria uma grande ajuda este tipo de atividades, especialmente numa fase inicial da carreira profissional, uma vez que existem matérias que tenho dificuldades não tendo conhecimento suficiente para lecionar, como por exemplo, os desportos radicais. As outras matérias que tenho conhecimento, como o atletismo, mas não sou especialista como um professor que dá treinos de atletismo e essa é a sua modalidade de referência, seria também muito benéfico de aprender com esse docente, que sabe todos os pormenores da modalidade e estratégias para os alunos aprenderem.

Para concluir, resta-me realçar a importância do EP na formação dos futuros professores. As experiências como professor estagiário, exercendo as diferentes funções de um professor de EF, com o auxílio dos professores orientadores, permite um enorme enriquecimento do conhecimento, preparando da melhor forma os estagiários para a vida profissional. As diferentes áreas do EP, contribui para olhar para o docente, não só com a função de dar aulas, mas também com a função de estudar e intervir na comunidade escolar, oferecendo melhores oportunidades para os alunos terem um currículo mais concebido.

Referências

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas Aqualva Mira Sintra. (2023). *Projeto Educativo 2023–2026*.
- Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de educação física: um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física/UEM*, 21(3), 479-491.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62-67.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 119-149.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41-52.
- Barbalho, E. D. V., Pinto, F. J. M., Silva, F. R. D., Sampaio, R. M. M., & Dantas, D. S. G. (2020). Influência do consumo alimentar e da prática de atividade física na prevalência do sobrepeso/obesidade em adolescentes escolares. *Cadernos saude coletiva*, 28(1), 12-23.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 95-133.
- Bastos, T. S., & Neves, I. (2019). A relação envolvimento parental–sucesso escolar da criança. *II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos*, 210-222.
- Bodas, A. R., Leite, T. M., Carneiro, A. L. G., Gonçalves, P. Ó., Silva, A. J., & Reis, V. M. (2006). Influência da idade e da composição corporal na resistência, flexibilidade e força em crianças e jovens. *Fitness & performance journal*, 5(3), 155-160.
- Bonito, J. (2018). Sociometria. [texto policopiado] Évora, Portugal: Universidade de Évora.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.
- Caseiro, C. C. F., & Abou Gebran, R. (2008). Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16).
- Da Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. O. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.

- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do director de turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9, 1-26.
- Fernandes, D. (2021). Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, 139-164.
- Florindo, M., & Pedro, R. (2014). O processo de aprendizagem motora e a neuroplasticidade. *Salutis Scientia—Revista de Ciências da Saúde da ESSCVP*, 6, 20-26.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 87-108.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., ... & Ihle, A. (2021). O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano*, 110-117.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 109-118.
- Lima, F. D. S. (2021). A influência do núcleo familiar no desenvolvimento do adolescente. *Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Psicologia – Faculdade Anhanguera, Santa Bárbara d' Oeste*, 22.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 53-82.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). Os estilos de ensino em educação física: Entre a teoria e a prática. *Edições FMH*.

- Metzner, A. C., & Mathias, V. R. (2007). O plano de aula sob a ótica dos profissionais de educação física no ensino não-formal. *Revista Fafibe Online*, 3, 1-6.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de educação física: Ensino básico—3º ciclo*.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (12), 75-97.
- Pessoa, P. V. T. (2006). *Periodização e controlo de estados de fadiga em natação desportiva* (Doctoral dissertation).
- Petrica, J. M. (2012). O feedback pedagógico em educação física: Análise do comportamento de feedback evidenciado por professores preparados por modelos distintos. *Revista Digital*, 17(174).
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Alves Diniz, J. (1998). O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Intervencione en conductas motrices significativas*. 735-747.
- Quina, J., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física: Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (12), 9-29.
- Ramos, V. (2019). A motivação e o sucesso escolar. <https://www.psicologia.pt/cgi-sys>.
- Saraiva, C. (2017). Compromissos para o ensino e avaliação na educação física: Uma experiência de contextualização do Programa Nacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 49-58.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do estágio profissional em educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, (17), 107-114. ´
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.
- Toni, C. G. D. S., & Hecaveí, V. A. (2014). Relações entre práticas educativas parentais e rendimento académico em crianças. *Psico-USF*, 19, 511-520.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 14-G/2020. *Diário da República*, n.º 72/2020, Série I, de 2020-04-13.
Acedido em 4 de julho de 2024.
- Decreto-Lei n.º 46/86. *Diário da República*, n.º 237/1986, Série I, de 1986-10-14.
Acedido em 4 de julho de 2024.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I, de 2018-07-06.
Acedido em 4 de julho de 2024.

Decreto-Lei n.º 75/2008. *Diário da República*, n.º 79/2008, Série I, de 2008-04-22.
Acedido em 29 de junho de 2024.

Decreto-Lei n.º 95/91. *Diário da República*, n.º 47/1991, Série I-A, de 1991-02-26.
Acedido em 17 de agosto de 2024.

Decreto Regulamentar n.º 10/99. *Diário da República*, n.º 168/1999, Série I-B, de 1990-07-21. Acedido em 20 de agosto de 2024.

Documentos internos (AEAMS-FMH)

Agrupamento de Escolas Aqualva Mira Sintra (s.d.). Regulamento Interno.
Faculdade de Motricidade Humana (2023). Guia de Estágio Pedagógico.

Anexos

Anexo A: Tabela do DEF com os critérios de classificação para o ensino secundário.

10º ano				11º ano				12º ano			
Valores	Atividades físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Valores	Atividades físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Valores	Atividades físicas	Aptidão Física	Conhecimentos
20	2I+4E	4 ZSAF	MB	20	1I+5E	4 ZSAF	MB	20	6E	4 ZSAF	MB
19	3I+3E	3 ZSAF	Bom/MB	19	2I+4E	3 ZSAF	Bom/MB	19	1I+5E	3 ZSAF	Bom/MB
18			Suficiente	18			Suficiente	18			Suficiente
17	4I+2E	4ZSAF	Bom/MB	17	3I+3E	4 ZSAF	Bom/MB	17	2I+4E	4 ZSAF	Bom/MB
16			Suficiente	16			Suficiente	16			Suficiente
15		3 ZSAF	Bom/MB	15		3 ZSAF	Bom/MB	15		3 ZSAF	Bom/MB
14			Suficiente	14			Suficiente	14			Suficiente
13	5I + 1E	4 ZSAF	Bom/MB	13	4I+2E	4 ZSAF	Bom/MB	13	3I+3E	4 ZSAF	Bom/MB
12			Suficiente	12			Suficiente	12			Suficiente
11		3 ZSAF	Bom/MB	11		3 ZSAF	Bom/MB	11		3 ZSAF	Bom/MB
10			Suficiente	10			Suficiente	10			Suficiente
9	6I	2 ZSAF	Bom/MB	9	5I+1E	2 ZSAF	Bom/MB	9	5I+1E	2 ZSAF	Bom/MB
8			Suficiente	8			Suficiente	8			Suficiente
7	5I	2 ZSAF	Bom/MB	7	6I	2 ZSAF	Bom/MB	7	6I	2 ZSAF	Bom/MB
6			Suficiente	6			Suficiente	6			Suficiente
5	4I	1 ZSAF	Bom/MB	5	5I	1 ZSAF	Bom/MB	5	5I	1 ZSAF	Bom/MB
4			Suficiente	4			Suficiente	4			Suficiente

Anexo B: Exemplo dos critérios de avaliação para uma modalidade (Nível introdutório, Basquetebol).

BASQUETEBOL

Nível Introdução

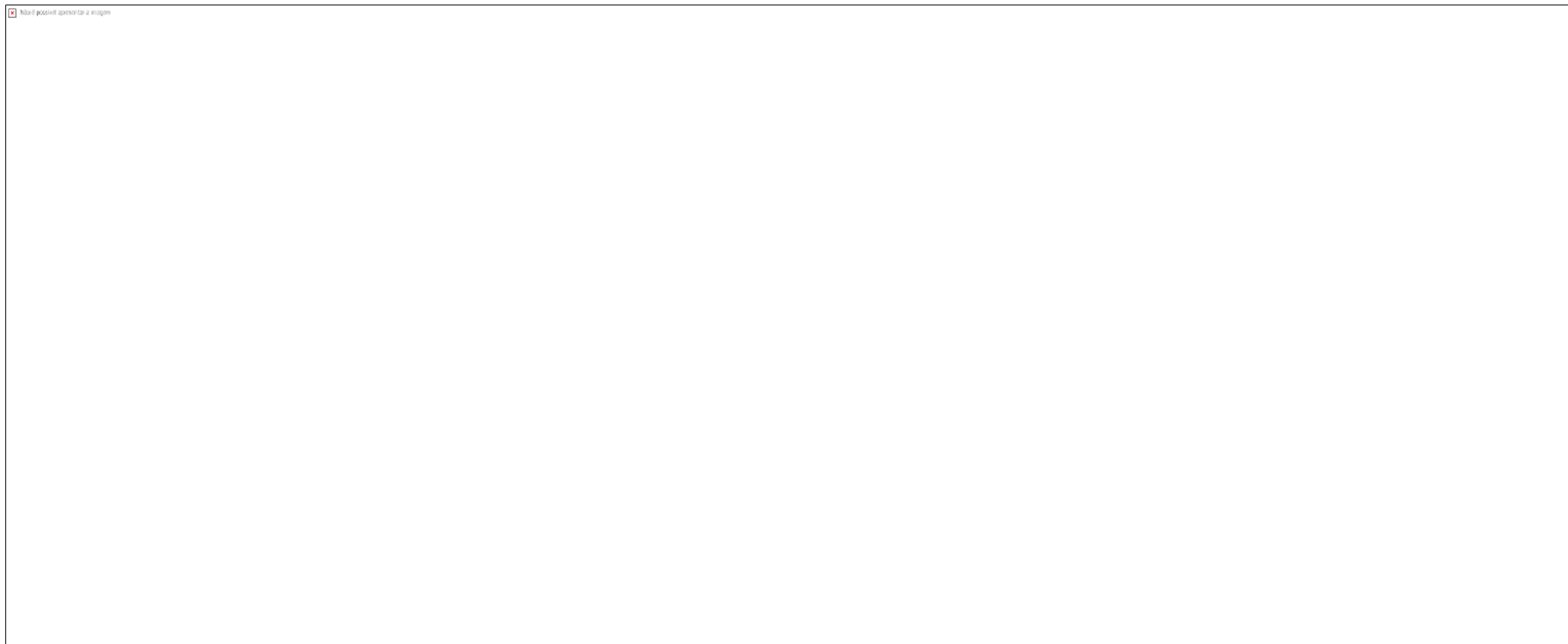
O aluno:

1. **Coopera** com os companheiros nos exercícios e no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.
2. **Aceita** as decisões da arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.
3. **Conhece** o objetivo do jogo e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras: a) formas de jogar a bola, b) início e recomeço do jogo, c) bola fora, d) passes, e) dribles, f) bola presa e g) faltas pessoais.
4. **Em situação de jogo 3x3 (campo reduzido):**
 - 4.1. **Recebe** a bola com as duas mãos e assume uma posição facial ao cesto.
 - 4.2. **Lança** na passada ou parado de curta distância.
 - 4.3. **Dribla** para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto.
 - 4.4. **Passa** a um companheiro desmarcado.
 - 4.5. **Desmarca-se** oportunamente, criando linhas de passe ofensivas.
 - 4.6. Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma **atitude defensiva** marcando o seu adversário direto, **colocando-se entre este e o cesto (defesa individual)**.
 - 4.7. **Participa no ressalto**, sempre que há lançamento.
5. **Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios critério as ações:** a) receção, b) passe (de peito e picado), c) paragens e rotações sobre um apoio, d) lançamento na passada e parado, e) drible de progressão.



Anexo D: Registo da avaliação global.

Não é possível apresentar o anexo



Apêndices

Apêndice A: Plano da 1ª etapa.

Semanas	1				2			3			4			5		
Espaço	E1	E1	E1	E1	E2	E2	E2	E3	E3	E3	G1	G1	G1	E1	E1	E1
Dia	14/09	18/09	19/09	21/09	25/09	26/09	28/09	02/10	03/10	05/10	09/10	10/10	12/10	16/10	17/10	19/10
Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	F	10	11	12	13	14	15
Atividades Físicas	2 - Basquetebol 3 - Voleibol 4- Badminton				4 - Atletismo (Lançamento do peso e corrida) 5 - Andebol 6 - Futebol			7 - Vaivém e IMC 8 - Força e Flexibilidade			9 - Ginástica de solo 10 - Ginástica de aparelhos			11 - Atletismo (Salto em Altura) 12 - Aula para avaliar alunos que faltaram ao longo da AI e para confirmar algumas avaliações. 13 - Esclarecimentos sobre a AI e os critérios de avaliação		
Aptidão Física								FITescola								
Conhecimentos	1 - Teste diagnóstico															

Apêndice B: Planeamento da 2ª etapa, 1ª UE.

Etapa 2 – Recuperação e Aprendizagem														
Semana	23/10 – 26/10			30/10 – 02/11			6/11 – 9/11			13/11 – 16/11				
UE	1ª Unidade de Ensino													
Dia	23 out.	24 out.	26 out.	30 out.	31 out.	2 nov.	6 nov.	7 nov.	9 nov.	13 nov.	14 nov.	16 nov.	23 nov.	
Espaço	E2	E2	E2	E3	E3	E3	G1	G1	G1	E1	E1	E1	E1	
M a t é r i a s	Atividades físicas e desportivas	Andebol. Futebol. Atletismo.			Voleibol. Badminton. Andebol. Futebol.			Ginástica de solo. Ginástica de aparelhos. Ginástica acrobática. Atletismo: salto em altura.			Andebol. Futebol. Voleibol. Basquetebol.			
	Aptidão física	Força superior. Aptidão aeróbia. Força média. Flexibilidade.												
	Conhecimentos	Identificação das capacidades físicas. Testes e atividades associados às capacidades físicas.												

Apêndice C: Planejamento da 1ª Unidade de Ensino (UE) da 4ª etapa.

Semanas	segunda-feira	terça-feira	quinta-feira
Aula	nº 74	nº 75	
Espaço	E1	E1	
1ª semana 22/04 – 23/04	SBV	Voleibol e basquetebol.	
Aula	nº 76		nº 77
Espaço	E2		E2
2ª semana 29/04 – 2/05	Atletismo e andebol.	Dia da sala aberta.	Atletismo e rugby.
Aula	nº 78	nº 79	nº 80
Espaço	E3	E3	E3
3ª semana 6/05 – 9/05	Basquetebol e futebol.	Voleibol e badminton.	Voleibol e badminton.
Aula	nº 81	nº 82	nº 83
Espaço	G	G	G
4ª semana 13/05 – 16/05	Ginástica de aparelhos, ginástica de solo e acrobática.	Ginástica de aparelhos, ginástica de solo e acrobática.	Ginástica de aparelhos, ginástica de solo e acrobática.

Apêndice D: Questionário para a realização do estudo de turma.

Nome Completo:

Idade:

1) Fazes exercício físico fora da escola?

Se sim

a. Qual?

b. Quantas vezes por semana?

c. Onde?

2) Quais as matérias (modalidades) que mais gostas na Educação Física?

3) Quais as matérias (modalidades) que gostas menos na Educação Física?

4) Como te deslocas para a escola?

5) Com a ajuda da Educação Física, o que achas que podes melhorar?

6) Qual a nota que pretendes nesta disciplina?

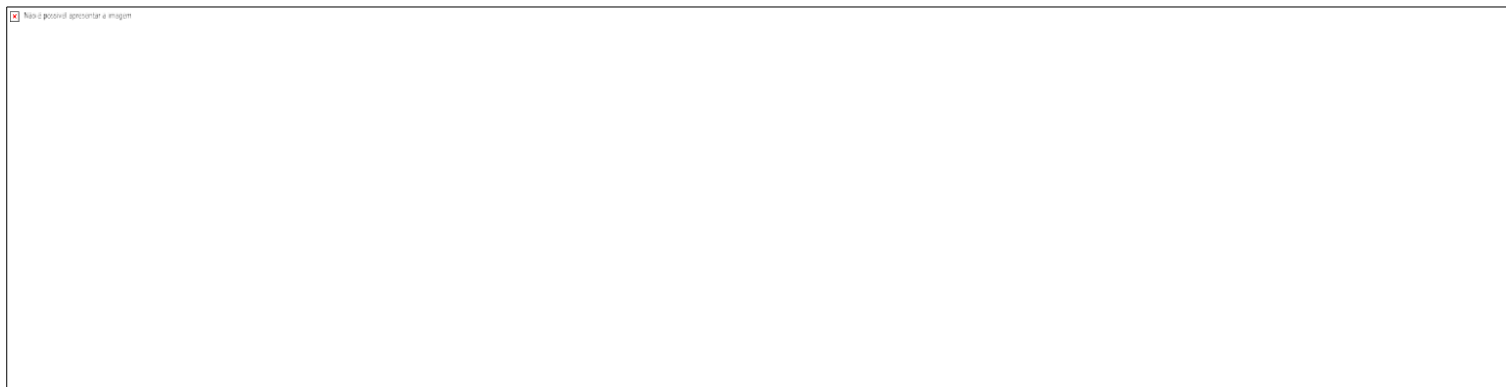
7) Qual a nota que tiveste no ano passado nesta disciplina?

8) Qual é a tua estimativa do teu peso? E da tua altura?

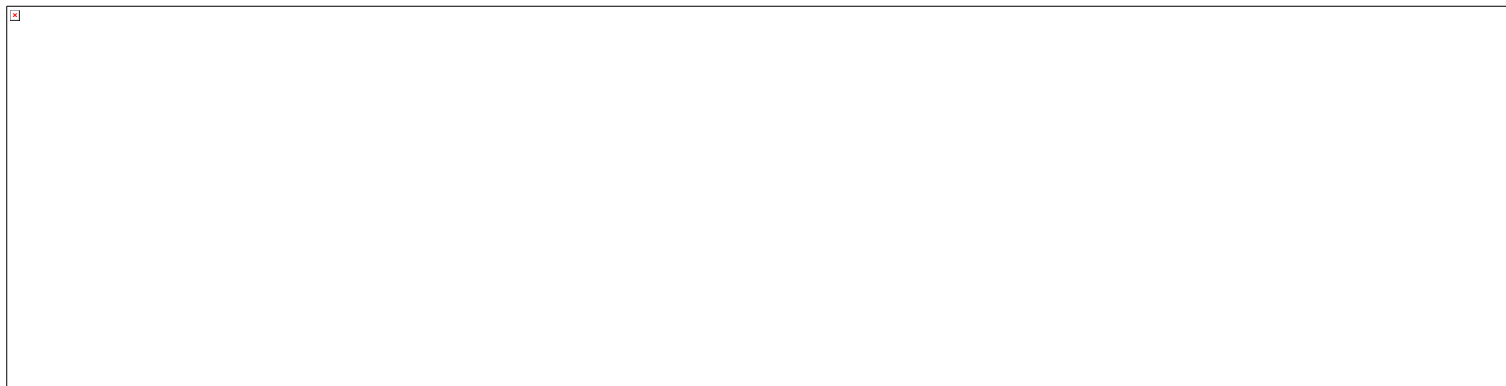
9) Como te sentes em relação à tua imagem corporal?

Apêndice E: Folha de registo dos testes FITescola.

Não é possível apresentar a imagem

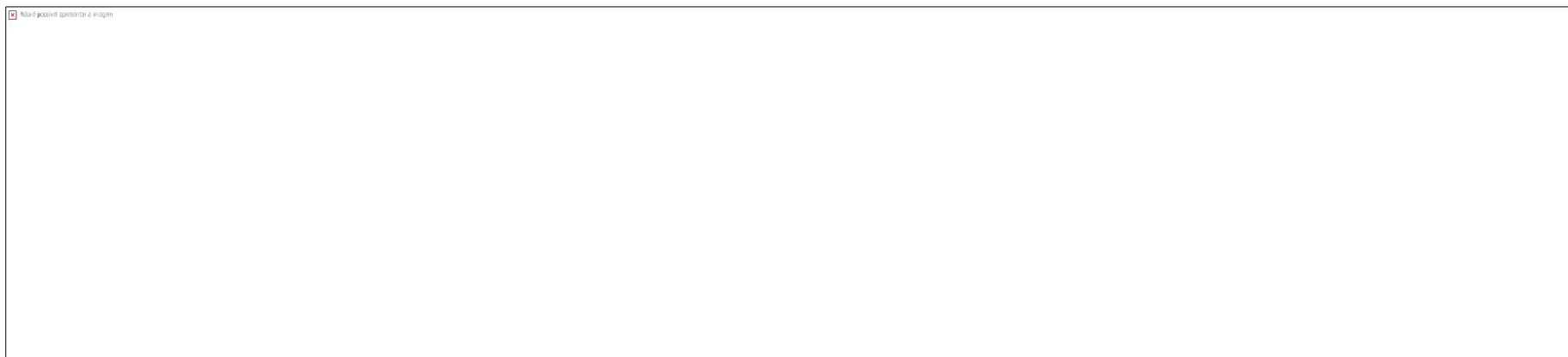


Apêndice F: Folha de registo dos testes FITescola com objetivos.



Apêndice G: Parte da ficha formativa.

Não é possível apresentar a imagem



Apêndice H: Ficha de autoavaliação.

Nome: _____



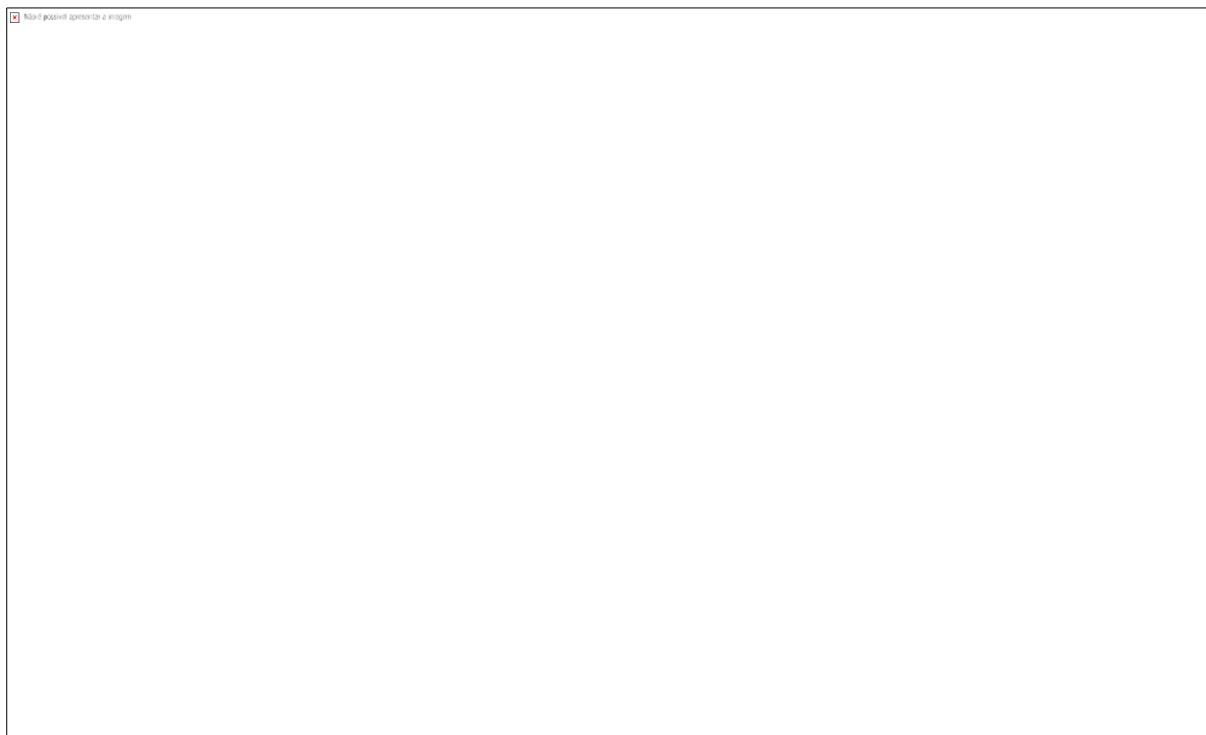
Categorias	Jogos Desportivos Coletivos		Ginástica	Atletismo	Patinagem	Atividades Rítmicas e Expressivas	Raquetas	Outras
Matérias				Saltos / Corridas / Lançamentos	Hóquei em campo	Dança	Badminton	Rugby
Níveis								

Aptidão física	Aptidão aeróbica	Força	Flexibilidade	Outra	Total
Resultado					

Conhecimentos	Resultado

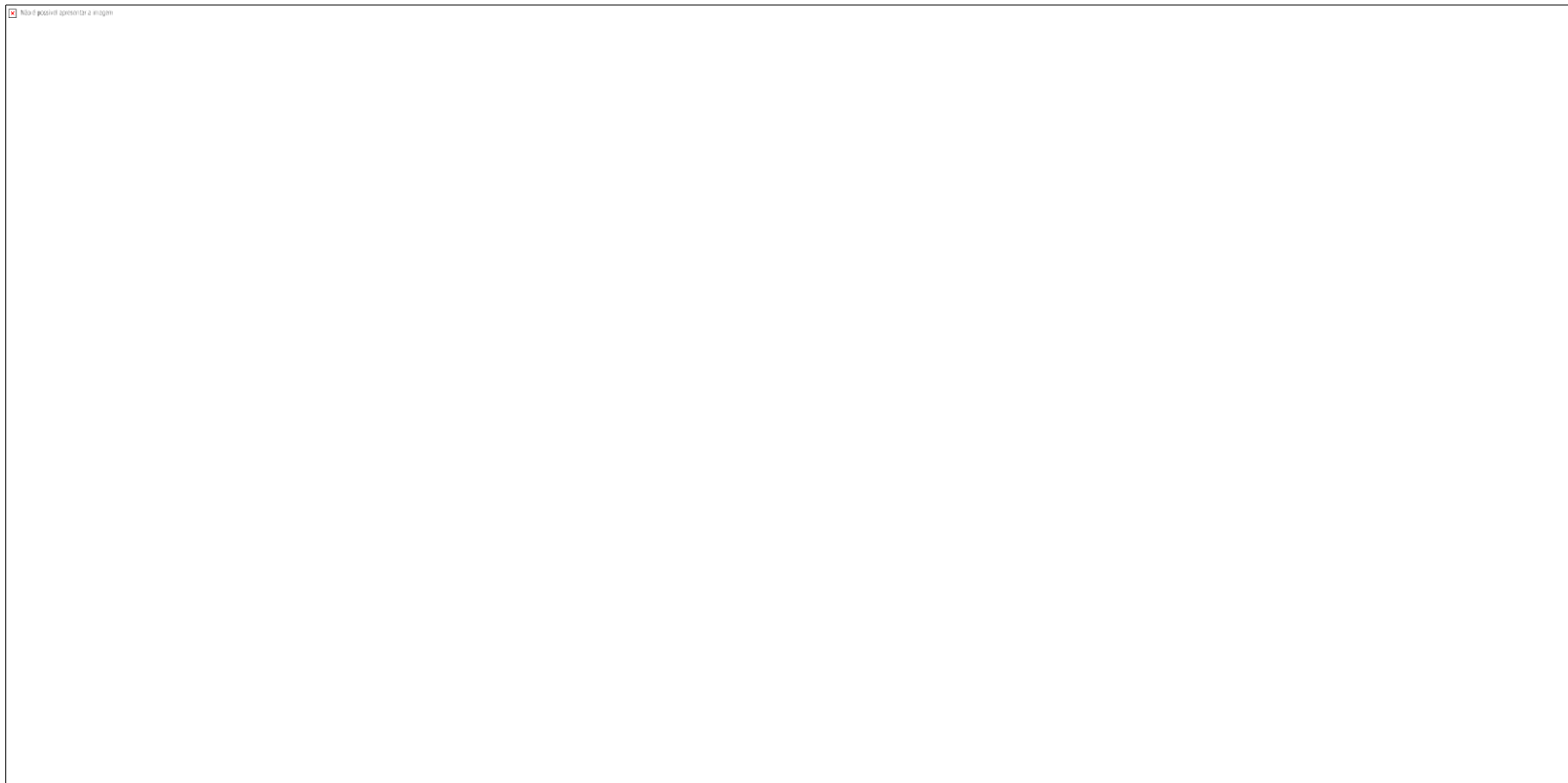
Nota _____

Apêndice I: Horário da semana a tempo inteiro.

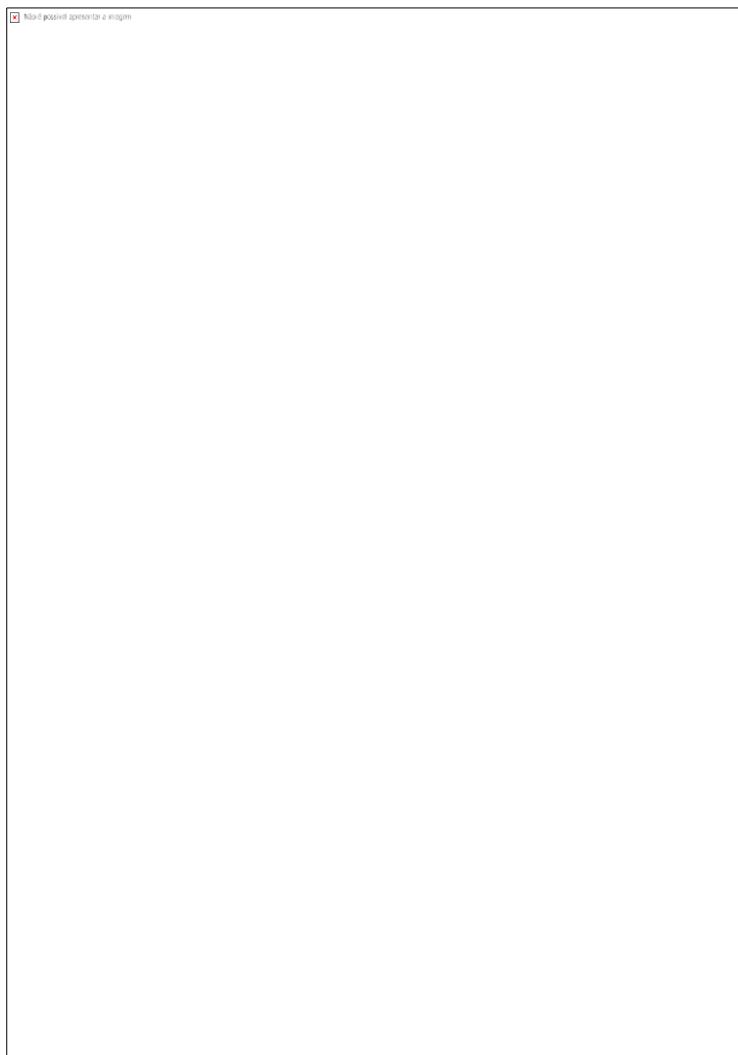


Apêndice J: Relatório de observação de aula.

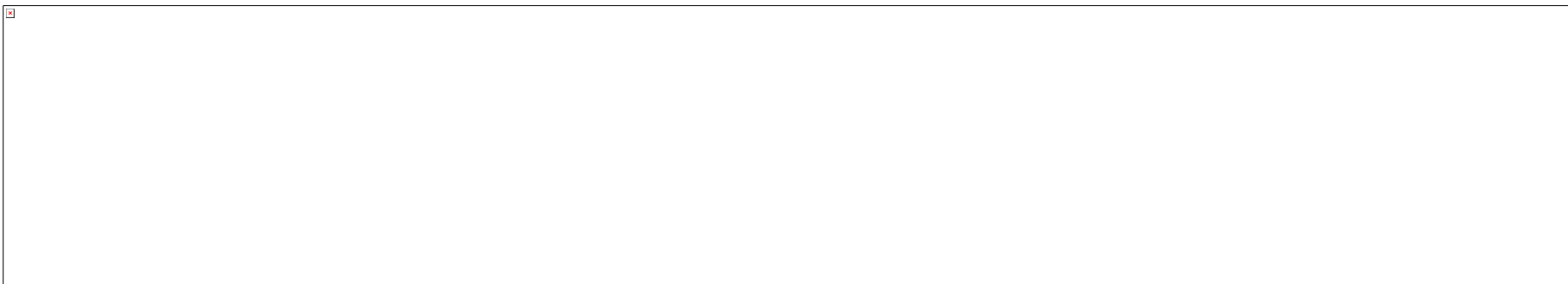
Não é possível apresentar a imagem



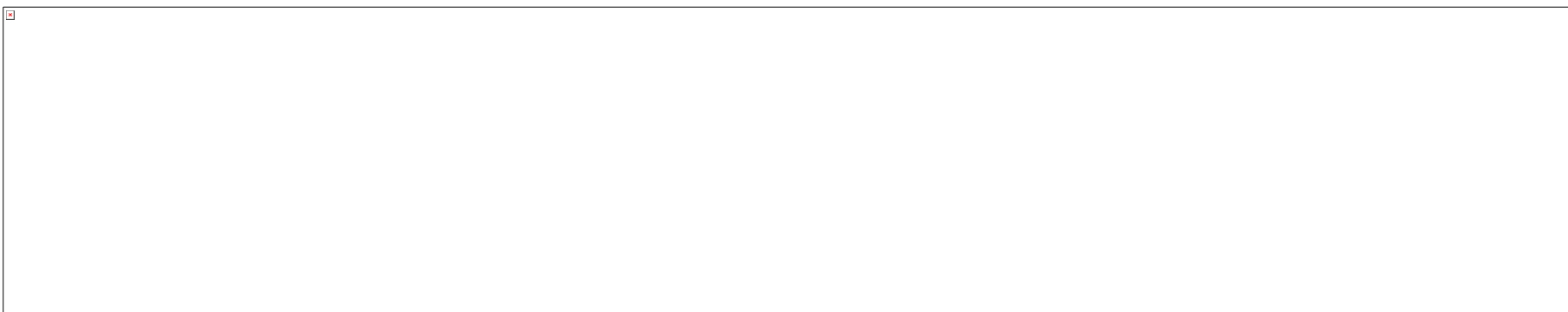
Apêndice K: Divulgação da patinagem.



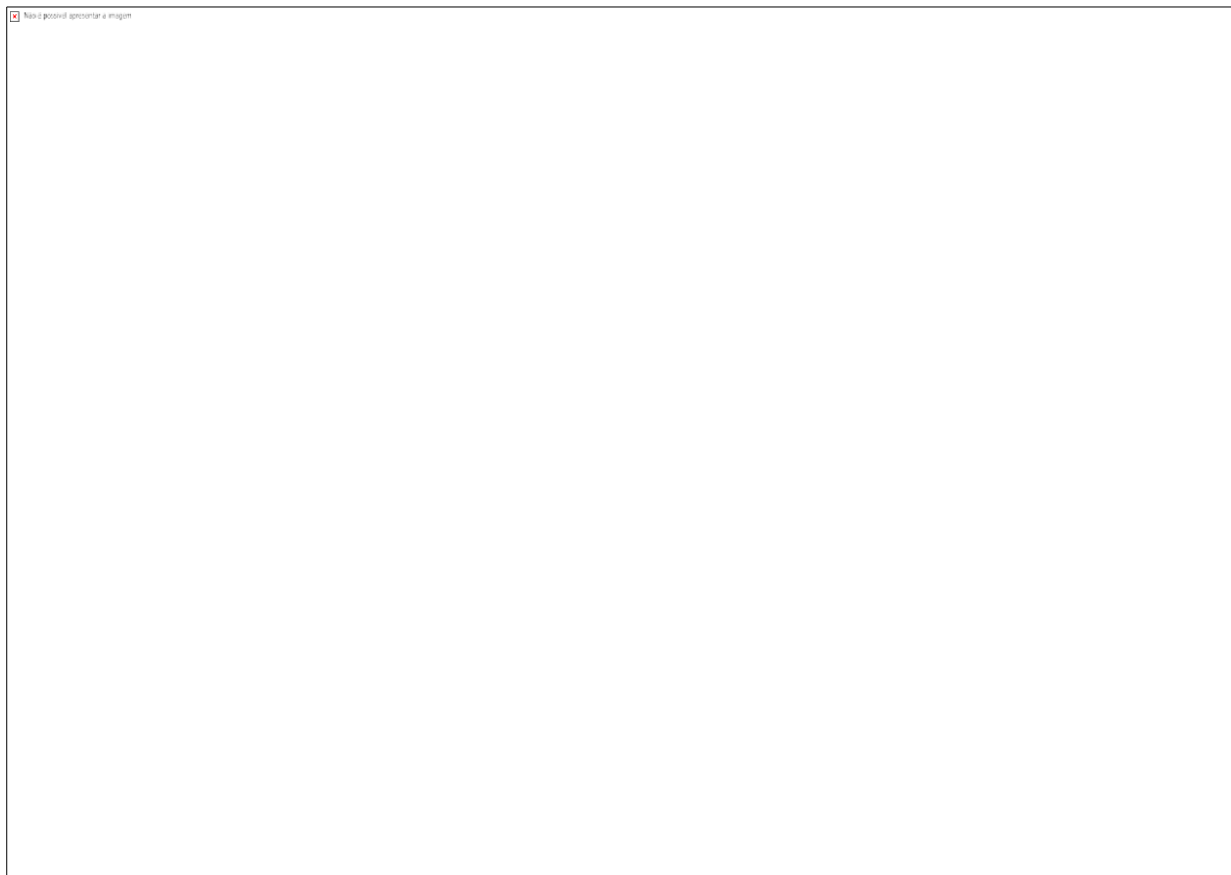
Apêndice L: Planeamento do 1º macrociclo.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the content of Appendix L. A small red 'x' icon is visible in the top-left corner of the box.

Apêndice M: Planeamento do 2º macrociclo.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the content of Appendix M. A small red 'x' icon is visible in the top-left corner of the box.

Apêndice N: Autorização de participação no projeto “Família em Movimento”.



Apêndice O: Teste sociométrico entregue aos alunos.

Nome: _____ N° _____ Turma _____

A. Escreve o nome de 3 colegas da turma com quem **mais gostas de estar/passar o tempo livre**:

1 _____ ; 2 _____ ; 3 _____

B. Escreve o nome de 3 colegas da turma com quem preferias **não passar o tempo livre**:

1 _____ ; 2 _____ ; 3 _____

C. Escreve o nome de 3 colegas da turma que **mais gostarias de ter no teu grupo de trabalho**:

1 _____ ; 2 _____ ; 3 _____

D. Escreve o nome de 3 colegas da turma que **menos gostarias de ter no teu grupo de trabalho**:

1 _____ ; 2 _____ ; 3 _____

E. Escreve o nome de 3 colegas da turma que **convidarias para praticar exercício físico contigo**:

1 _____ ; 2 _____ ; 3 _____

F. Escreve o nome de 3 colegas da turma que **não convidarias para praticar exercício físico**:

1 _____ ; 2 _____ ; 3 _____