



Universidade de Lisboa



Faculdade de Motricidade Humana

Relatório final de estágio realizado na Escola Básica D. Domingos Jardo, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Adilson 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.

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

Nuno Martim Gomes Teixeira Farinha Pereira

2022

## **Agradecimentos**

A experiência de estágio, incluindo a elaboração deste relatório, não teria sido a mesma sem a presença e a ajuda de várias pessoas. Neste segmento, expresso a minha gratidão para com essas pessoas que contribuíram para a minha reflexão e evolução ao longo deste processo.

Ao professor José Corte, orientador de escola, pela sua disponibilidade para ajudar mantendo a calma mesmo nos momentos mais difíceis, estando sempre presente ao longo de toda esta experiência na escola D. Domingos Jardo. Agradeço a sua partilha de conhecimento, os conselhos e as conversas, que contribuíram para a minha evolução ao longo do ano letivo.

Ao professor Adilson Marques, orientador de faculdade, por todo o conhecimento que me transmitiu ao longo da minha formação na faculdade. Agradeço a sua disponibilidade para ajudar em qualquer problema e a sua visão crítica que me ajudou a refletir ao longo destes anos.

A todos os professores e funcionários da escola D. Domingos Jardo, pela forma como fui tratado ao longo deste ano letivo. Agradeço especialmente às funcionárias da escola, que se mostraram sempre disponíveis para resolver qualquer problema e pela sua hospitalidade.

Aos meus colegas de estágio, pela ajuda e motivação ao longo deste processo, especialmente quando as coisas não corriam tão bem.

À minha família, por todo o apoio que me dão desde o primeiro dia em que comecei a minha formação e por me terem dado todas as condições para a concluir.

Aos membros da organização Ginkgo Biloba, pela sua amizade que se mantém ao longo dos anos e pela ajuda dada nos momentos de maior dificuldade, o meu “muito obrigado”.

Aos meus colegas de faculdade, por todos os momentos vividos ao longo da nossa formação e a ajuda prestada ao longo dos anos. Em especial, ao meu amigo Manuel Lourenço que me faz refletir acerca dos mais variados temas, contribuindo para a minha evolução enquanto docente e enquanto pessoa.

## Resumo

Este documento reflete todo o processo de estágio pedagógico realizado na Escola Básica Dom Domingos Jardo, no letivo 2021/2022. No mesmo, estão relatadas as atividades de estágio que englobam as suas quatro áreas. Ao longo do documento, é feita uma reflexão e descrição de todas as atividades de estágio, em que falo sobre as dificuldades e as estratégias utilizadas para ultrapassá-las ao longo deste ano letivo.

O relatório divide-se em 2 partes. Na primeira, dou a conhecer o contexto de estágio onde estou inserido, referindo as suas particularidades. Na segunda parte faço a descrição e reflexão acerca de todas as áreas do estágio, tendo em conta a minha experiência.

O estágio pedagógico permitiu-me aplicar o conhecimento teórico obtido durante os meus anos de formação na Faculdade de Motricidade Humana, ganhando assim mais experiência prática na lecionação da educação física e sentindo-me mais preparado para o meu futuro enquanto professor da disciplina. Esta experiência proporcionou-me, assim, diversos momentos de reflexão e evolução, contando sempre com a ajuda dos orientadores e dos meus colegas de estágio.

**Palavras-chave:** Educação Física; estágio pedagógico; reflexão; evolução.

## **Abstract**

This document reflects the entire internship process carried out at the Escola Básica Dom Domingos Jardo, during the 2021/2022 school year. The internship activities, encompassed in its four areas, are reported in said document. There is a reflection and description of all internship activities throughout the document, in which I write about the difficulties and strategies used to overcome them throughout this school year.

The report is divided into 2 parts. In the first one, I present the internship context in which I am inserted, referring to its circumstances and details. In the second part, I describe and reflect on all areas of the internship, taking my experience into account.

The pedagogical internship allowed me to apply theoretical knowledge obtained during my training years at the Faculty of Human Kinetics, thus gaining more practical experience in teaching Physical Education and feeling more prepared for my future as a teacher of said class. This experience provided me with several moments of reflection and evolution, besides having always counted on the help of my advisors, as well as my internship colleagues.

**Keywords:** Physical Education, pedagogical internship, thinking, improving.

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>i</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Índice</b> .....	<b>iv</b>
<b>Abreviaturas</b> .....	<b>vi</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Contextualização</b> .....	<b>2</b>
<b>Agrupamento de escolas Agualva Mira-Sintra</b> .....	<b>2</b>
Recursos temporais .....	3
Recursos humanos .....	3
Recursos espaciais .....	3
<b>Departamento de Educação Física</b> .....	<b>4</b>
Recursos espaciais .....	4
Recursos temporais .....	5
Recursos humanos .....	5
Recursos materiais .....	5
<b>Desporto escolar (DE)</b> .....	<b>5</b>
<b>Turma</b> .....	<b>6</b>
<b>Núcleo de estágio</b> .....	<b>6</b>
<b>Experiência profissional</b> .....	<b>6</b>
<b>Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem</b> .....	<b>7</b>
<b>1º semestre</b> .....	<b>7</b>
Planeamento .....	7
Avaliação.....	11
Condução.....	13
<b>2º semestre</b> .....	<b>17</b>
Planeamento .....	17
Avaliação.....	22
Condução.....	24
<b>Área 2 - Investigação e inovação</b> .....	<b>32</b>
<b>Área 3 - Participação na escola</b> .....	<b>37</b>
<b>Torneios inter-turmas</b> .....	<b>37</b>
1º semestre .....	37
2º semestre .....	37
<b>Comboio das bicicletas</b> .....	<b>38</b>
<b>Dia das bicicletas</b> .....	<b>41</b>
<b>Desporto escolar de badminton</b> .....	<b>42</b>
1º semestre .....	43
2º semestre .....	45
<b>Área 4 – Relações com a comunidade</b> .....	<b>47</b>

1º semestre .....	47
2º semestre .....	48
<b>Conclusão .....</b>	<b>51</b>
<b>Referências .....</b>	<b>52</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>55</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>55</b>
<b>Anexo 2 .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo 3 .....</b>	<b>63</b>
<b>Anexo 4 .....</b>	<b>65</b>

## Abreviaturas

A – Avançado

AEAMS – Agrupamento de Escolas Aqualva-Mira Sintra

AI – Avaliação Inicial

DDJ – Escola Básica Dom Domingos Jardo

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

E – Elementar

EB – Escola Básica

EF – Educação física

ESMA – Escola Secundária Matias Aires

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GTS – Gestão do Tempo da Sessão

I – Introdutório

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JI – Jardim de infância

PAT – Plano anual de turma

PISAI – Plano Individual de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SOCA – Sistema de Observação e Comportamento do Aluno

SOCP – Sistema de Observação e Comportamento do Professor

SOFP – Sistema de Observação do Feedback Pedagógico

UE – Unidade de Ensino

ZSAF – Zona saudável da aptidão física

## **Introdução**

O presente relatório pretende relatar e refletir acerca do estágio pedagógico, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), da Universidade de Lisboa. O estágio foi realizado no ano letivo 2021/2022 na Escola Básica Dom Domingos Jardo (DDJ), em Mira-Sintra.

Neste relatório começarei por dar a conhecer o contexto com o qual tive contacto ao longo deste ano letivo e, posteriormente, falar sobre as várias áreas do estágio e da relação entre as mesmas: organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1), investigação e inovação (área 2), participação na escola (área 3) e relações com a comunidade (área 4). A área 1 estará dividida em dois semestres para ilustrar melhor as minhas vivências ao longo deste processo e em três subáreas que marcaram a minha intervenção nesta área: planeamento, avaliação e condução.

## Contextualização

### Agrupamento de escolas Aqualva Mira-Sintra

O Agrupamento de Escolas Aqualva Mira Sintra (AEAMS) foi constituído no dia 24 de abril de 2013, resultando de uma agregação entre a Escola Secundária de Matias Aires (ESMA) com o antigo Agrupamento de Escolas D. Domingos Jardo, do qual já faziam parte o JI do Cacém N.º 2 e as escolas EB de Meleças, a EB de Mira Sintra, a EB N.º 2 de Mira Sintra, EB de Lopas, EB Dr. António Torrado e a EB Dom Domingos Jardo (DDJ). No ano letivo 2021/2022, o AEAMS teve um total de 2681 alunos distribuídos pelas 8 escolas agregadas que incluem todos os ciclos de ensino.

O AEAMS tem alunos das freguesias de Aqualva Mira Sintra e Queluz-Belas. Neste agrupamento registou-se um elevado número de famílias com baixo nível de instrução, com elevado número de empregos precários e situações de desemprego. Estes fatores contribuíram para a existência de turmas heterogêneas, onde se verifica um crescimento do número de alunos com português como língua não materna, alunos carenciados e/ou que beneficiavam de diversos tipos de apoio/terapias, tais como, apoio educativo e psicopedagógico, educação especial, terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia.

As escolas que compõem o agrupamento dispõem de refeitórios, bares, bibliotecas, pavilhões desportivos, campos de jogos exteriores, salas de convívio, equipamentos lúdicos, jardins de infância, unidades de multideficiência e ATIL.

A visão do agrupamento tinha como base os quatro pilares da educação: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver em conjunto; aprender a ser.

O agrupamento recorreu a quatro grandes áreas de formação que se constituíram vertentes orientadoras da sua ação: a ética, a cidadania, a universalidade e a solidariedade.

A visão do agrupamento alicerçava-se em quatro valores, que eram considerados imprescindíveis a qualquer organização:

1. acreditar uns nos outros;
2. acreditar que o trabalho de equipa é a base para o sucesso;
3. acreditar na investigação e na inovação para a melhoria da Educação;
4. acreditar que o sucesso passa pela satisfação dos *stakeholders*, em particular os alunos.

Os órgãos de direção, administração e gestão do agrupamento eram constituídos pelo conselho geral, pelo diretor, pelo conselho pedagógico e pelo conselho administrativo. O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. Este conselho é composto por 6 representantes do pessoal

docente, 2 representantes do pessoal não docente, 5 representantes dos pais e encarregados de educação, 3 representantes do município, 3 da comunidade local, 1 representante dos alunos e 1 diretor do agrupamento. O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. É coadjuvado nas suas funções por 1 subdiretor e por 3 adjuntos. O conselho administrativo é composto pelo diretor, pelo vice-presidente e por uma secretária. O conselho pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, sobretudo no domínio pedagógico e didático, na orientação e acompanhamento dos alunos e na formação inicial e contínua do pessoal docente. O diretor é o presidente do conselho pedagógico e o coordenador da DDJ, participando nas reuniões.

### **Recursos temporais**

O calendário escolar para o ano letivo 2021/2022 foi constituído por 2 semestres. O 1º semestre teve início no dia 14 de setembro de 2021 e terminou no dia 25 de janeiro de 2022. O 2º semestre teve início no dia 31 de janeiro de 2022 e terminou, para o 8º ano de escolaridade, no dia 15 de junho de 2022.

### **Recursos humanos**

O AEAMS é composto por 273 docentes, 105 pessoal não docente e por 2681 alunos. A DDJ e a ESMA foram as escolas que registaram um maior número de alunos, contabilizando um total de 780 e 691 alunos respetivamente.

### **Recursos espaciais**

A DDJ está dividida em 7 infraestruturas:

- O pavilhão A composto por 3 salas de aula, 1 sala de estudo, biblioteca, sala de matemática, sala de físico-química, sala de atividades educativas e gabinete de apoio ao aluno.
- O pavilhão B composto pela sala de ciências naturais, educação tecnológica, sala de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e 5 salas de aula.
- O pavilhão C que é composto por 2 salas de música, sala de aula e sala de apoio aos professores.
- Os pavilhões D e E são compostos por 7 salas de aula e 2 salas de educação visual e tecnológica.

- Um polivalente destinado às salas administrativas e serviços: sala dos professores, sala dos diretores de turma, secretaria, papelaria, reprografia, refeitório, bar, sala de TIC, auditório, recepção, arquivo geral, sala do pessoal não docente e sala da direção.
- Um pavilhão destinado às aulas de educação física (G1 e G2) que é composto pelo gabinete dos professores de educação física (EF), balneários femininos e masculinos, pavilhão desportivo, arrecadação e sala das funcionárias.

A ESMA é composta por 8 pavilhões. Cinco destes 8 pavilhões são destinados à lecionação de aulas, havendo também um pavilhão desportivo, um refeitório e um pavilhão central onde se situam os serviços administrativos, sala de professores, sala de diretores de turma, sala de atendimento aos encarregados de educação, loja escolar, mediateca, auditório, sala de reuniões, sala de exposições e o gabinete do diretor. Nos pavilhões de lecionação podem ser identificadas salas normais, laboratórios, salas de informática e oficinas. É importante salientar que o pavilhão desportivo tem alguns problemas, entre os quais infiltrações graves.

## **Departamento de Educação Física**

### **Recursos espaciais**

A Escola Básica D. Domingos Jardo apresenta 4 espaços, permitindo o funcionamento de 4 aulas de EF 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. O espaço G1 é sobretudo destinado às aulas de ginástica, onde está disponível material específico para estas matérias, para que este material não seja danificado, os alunos deverão utilizar sapatilhas nas aulas de ginástica.

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 EF.

A ESMA, à semelhança da DDJ, também apresenta 4 espaços disponíveis para a prática de EF. Existem três espaços interiores: o E1 e E3, polivalentes, sendo que cada um representa uma metade do pavilhão; 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, um campo de smashvolei 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 EF.

### **Recursos temporais**

A disciplina de EF tem uma carga horária, em ambas as escolas, de 150 minutos semanais distribuídos por três blocos de 50 minutos. Através do mapa de rotações, foi possível saber em que espaço cada professor lecionava as suas aulas, em cada semana, sendo essa rotação fixa (E1-E2-G1-G2 na DDJ e G-E1-E2-E3 na ESMA).

### **Recursos humanos**

O departamento de Educação Física (DEF) é constituído por 27 professores que lecionam a disciplina na ESMA e na DDJ. Tendo em conta a dinâmica das reuniões, a localização das escolas e o facto de grande parte dos alunos que acabam a sua formação na DDJ transitarem para a ESMA, a forma de trabalhar é muito semelhante nas duas escolas. As reuniões de departamento foram feitas em conjunto e os documentos das duas escolas eram praticamente iguais, estando adaptados ao contexto.

Este processo facilita a forma de trabalhar dos professores e a adaptação dos alunos à nova realidade após esta transição permitindo, na minha opinião, uma valorização da EF nestes dois espaços.

### **Recursos materiais**

Os recursos materiais disponibilizados para a lecionação da disciplina de EF dos núcleos do desporto escolar (DE) encontram-se armazenados na arrecadação ou no espaço de aula de cada escola. É possível observar nos anexos o inventário dos materiais da disciplina de EF disponíveis na DDJ (anexo 1).

### **Desporto escolar (DE)**

Nas escolas ESMA e EBDDJ existiam 17 núcleos de DE, lecionados pelos professores de EF do agrupamento. Dentro destes núcleos havia várias modalidades: atletismo, badminton, basquetebol, desporto adaptado, futsal, multiactividades, patinagem, padel, voleibol e desportos gímnicos.

No início do ano letivo, escolhi fazer parte do núcleo de DE de badminton na DDJ, estando em cooperação com um professor.

## **Turma**

A turma em que lecionei tinha 18 alunos (10 raparigas e 8 rapazes), com uma média de idades de 12 anos. Quinze alunos têm nacionalidade portuguesa e 3 são estrangeiros (uma aluna nepalesa, um aluno etíope e uma aluna cabo-verdiana). No ano letivo passado (2020/2021), todos os alunos obtiveram classificação positiva na disciplina de EF. Sendo que só um aluno obteve nível 5 na disciplina.

Houve 9 alunos incluídos no Plano Individual de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (PISAI) e 2 alunas com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Uma aluna da turma tinha diabetes tipo 2 e um aluno teve um problema de saúde que o impediu de realizar a prática já no decorrer do ano letivo.

A nível geral, a minha turma era empenhada nas tarefas da aula, contudo, apresentava vários comportamentos desviantes. O nível de desempenho diferiu bastante entre os alunos da turma, sendo um grupo heterogéneo.

É importante registar uma troca no cargo da direção de turma durante o 2º semestre.

## **Núcleo de estágio**

O núcleo de estágio foi constituído por 4 professores estagiários da FMH e 2 orientadores de estágio: o professor José Corte (orientador da escola) e o professor Adilson Marques (orientador de faculdade).

Cada professor estagiário lecionou aulas a 1 turma e esteve envolvido em 1 núcleo de DE. Pudemos escolher entre 3 turmas do 8º ano e 1 turma do 9º ano de escolaridade para lecionar as aulas de EF e, quanto ao DE, integramos os núcleos de badminton, patinagem (2 vagas) e ginástica.

## **Experiência profissional**

O estágio pedagógico foi a primeira experiência que tive ao nível do ensino. Contudo, tenho alguma experiência no treino desportivo de futebol, começando em 2018, na Escola de Futebol Mister Foot e passando para a Escola de Futebol “Os Belenenses”, onde trabalhava como treinador, tendo experiência nos escalões de petizes, benjamins, infantis e juvenis.

# **Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

Para ilustrar o meu processo de estágio decidi dividir a área 1 em 2 momentos distintos. Um 1º semestre em que me estive a adaptar ao meu contexto de estágio e a todas as dificuldades inerentes a este processo e um 2º semestre em que estive mais focado no cumprimento dos objetivos definidos para esta área, bem como na individualização do processo ensino-aprendizagem.

## **1º semestre**

Foi realizado um planeamento por etapas, permitindo que as aprendizagens adquiridas pelos alunos se pudessem manter ao longo do tempo.

A 1ª etapa foi a avaliação inicial (AI). O objetivo passou por conhecer os alunos, avaliá-los e definir rotinas de organização da aula. A partir desta avaliação consegui perceber as principais dificuldades dos alunos nas 3 áreas de extensão da EF (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos). Esta avaliação permite aos professores de EF orientarem e organizarem o seu trabalho com a turma (Quina, 2009), tendo sido realizada com base no protocolo de AI do DEF, permitindo-me realizar o diagnóstico e o prognóstico dos alunos, no plano anual de turma (PAT) (Araújo, 2007; Quina, 2009).

Na 2ª etapa, aprendizagem e recuperação, o objetivo foi que os alunos conseguissem evoluir nas diversas matérias abordadas, dando ênfase às matérias prioritárias de futebol e voleibol na primeira e segunda unidade de ensino (UE) respetivamente e à aptidão física na 3ª UE. Nos últimos dois anos letivos, estes alunos foram bastante afetados pela pandemia, o que resultou num ensino à distância e na consequente perda de alguns conteúdos, dessa forma outro dos objetivos desta 2ª etapa, passou por recuperar essas aprendizagens.

### **Planeamento**

As primeiras aulas que lecionei foram complicadas, uma vez que os alunos tinham vários comportamentos fora da tarefa, sobretudo quando não estavam em atividade física. Como tal, neste primeiro semestre percebi a importância da organização e planeamento da aula, para que a aula pudesse decorrer de forma fluída com poucos comportamentos inapropriados que prejudiquem a natureza da mesma. Assim, foi necessário definir estratégias ao nível do planeamento, como a formação previa de pequenos grupos de trabalho antes de cada aula, tendo em conta o nível de prática dos alunos e o seu

comportamento na aula (Martins et al., 2017; Quina, 2009).

Após a etapa da AI, foram definidas 2 matérias prioritárias na área das atividades físicas: voleibol e futebol. Estas matérias foram consideradas prioritárias pois percebi que para que muitos dos alunos conseguissem atingir o nível I, seriam precisas várias aulas destas 2 matérias, tais eram as dificuldades que a turma apresentava na sua realização. Esta evidência vai encontro do artigo de Araújo (2007) e do PNEF (2001) que referem a importância de adequar as matérias prioritárias às necessidades dos alunos. A aptidão física foi considerada uma área prioritária tendo em conta o elevado número de alunos fora da zona saudável de aptidão física (ZSAF) nos testes de força, dessa forma procurei integrar alguns exercícios que pudessem trabalhar as componentes da aptidão física de forma mais lúdica nas minhas aulas. Acabei por escolher apenas 2 matérias prioritárias, pois preferi trabalhar mais especificamente sobre estas 2 matérias uma vez que eram onde os alunos demonstravam grandes dificuldades e, assim, pude trabalhar com maior foco nas mesmas para que os alunos tivessem melhorias significativas no seu desempenho. Penso que se tivesse escolhido um número mais elevado de matérias, os alunos não iriam evoluir tanto devido ao número de aulas reduzido que teriam para assimilar os conteúdos das mesmas.

Na 2ª etapa foram surgindo desafios diferenciados ao longo das 3 unidades de ensino que a constituíram.

Na 1ª UE tive alguma dificuldade em ajustar os exercícios às capacidades da turma, uma vez que no futebol a turma é heterogénea. Como tal, os alunos mais aptos foram realizando as tarefas com sucesso, enquanto os alunos menos aptos demonstraram várias dificuldades na realização dos exercícios que eram propostos e empenhavam-se pouco nas aulas. As aulas melhoraram substancialmente quando dividi este grupo menos apto em 2 subgrupos e consegui trabalhar sobre algumas necessidades mais específicas dos alunos, como a condução de bola e o passe. A criação de exercícios simples e competitivos acabou por motivar os alunos que não gostam da modalidade e permitiu melhorar a sua técnica individual. Segundo Quina (2009), o facto de os exercícios serem motivantes para os alunos é um dos fatores que permite a existência de um maior tempo de empenhamento motor.

Na 2ª UE, tive maior assertividade nos exercícios escolhidos, realizando situações de 1x1 em que os alunos tiveram a oportunidade de contactar várias vezes com a bola para melhorar os gestos técnicos trabalhados (toque de dedos e manchete). Penso que ao introduzir mais competição, a predisposição dos alunos para a realização da aula melhorou consideravelmente, pois esta não é uma modalidade que os alunos gostem. Também senti que a minha intervenção foi importante na melhoria dos alunos, uma vez que fui corrigindo

a sua técnica e, através das componentes críticas, fornecia feedback sobre o que deveria constar na sua próxima execução (predominantemente prescritivo).

A 3ª UE foi mais complicada de gerir, uma vez que houve algumas mudanças no calendário escolar que afetaram o número de aulas previsto para as mesmas. Assim, dei prioridade à realização dos testes de aptidão física e às matérias prioritárias. Penso que um dos pontos mais positivos desta UE foi ter dado mais alguma responsabilidade aos alunos, uma vez que foram eles que ficaram responsáveis por realizar os testes FITescola de flexibilidade e impulsão horizontal, numa estação complementar, ao longo das aulas.

Na etapa de AI, as aulas foram sobretudo monotemáticas e a organização foi massiva, em que todos os alunos realizavam as mesmas tarefas ao mesmo tempo (Garcês, 2013). Contudo na 2ª etapa a organização das aulas foi diferente, visto que as aulas foram organizadas em circuitos, havendo várias estações a funcionar ao mesmo tempo (Garcês, 2013; Martins et al., 2017) e foram sobretudo politemáticas, este tipo de organização permitiu-me trabalhar mais especificamente tendo em conta as necessidades dos alunos, uma vez que são formados grupos homogêneos em que cada grupo trabalha um objetivo no exercício onde se encontra (Martins et al., 2017). Com esta organização em circuitos houve alguma confusão nas trocas entre exercícios e na passagem do último exercício da aula para a instrução final. Como tal tive de utilizar algumas estratégias para perder o menos tempo possível nestes “tempos mortos”, para isso realizei transições faseadas, em que a rotação dos grupos e a explicação do exercício seguinte era feita com cada grupo. Também optei por dar a instrução final separadamente a cada um dos grupos, pois quando juntava a turma toda, os alunos envolviam-se em comportamentos desviantes e a instrução final era bastante demorada, o que segundo Quina (2009) não é desejável.

Tendo em conta esta experiência no 1º semestre, tive algumas dificuldades na adaptação à turma, essencialmente no início do semestre. Acredito que estas dificuldades estiveram relacionadas com a minha inexperiência num contexto escolar, uma vez que não tinha sentido algumas destas dificuldades como treinador de futebol. Em vários estudos (Inácio et al., 2015; Lima et al., 2014; Martins et al., 2014) a inexperiência dos professores e falta de contacto com a realidade escolar foram apontadas como uma das principais dificuldades dos estagiários. Para ultrapassar estas dificuldades, o planeamento e a organização das aulas foram decisivos, pois optando por uma organização massiva e aulas monotemáticas inicialmente, permitiu-me não só conseguir avaliar melhor os alunos na etapa de AI, como também, ter um melhor controlo da turma (Garcês, 2013). A principal diferença que senti entre as minhas aulas e os meus treinos, foi a predisposição para a prática entre os alunos e os atletas, uma vez que os atletas vão ao treino por iniciativa

própria e têm gosto pela modalidade, enquanto os alunos estão a frequentar as aulas de uma disciplina de carácter obrigatório e o gosto pela prática da atividade física tem que ser imposto pelo professor (Gonçalves et al., 2017). Este aspeto influenciou bastante a dinâmica das aulas e a minha maneira de atuar enquanto professor e treinador, visto que sentia que alguns alunos se empenhavam pouco nas aulas e tinham mais comportamentos fora da tarefa em relação à minha experiência com os atletas, quando os estava a treinar. De acordo com o estudo de Gonçalves et al. (2017), estes problemas podem estar relacionados com a falta de liderança do professor. Para superar estas dificuldades, foi fundamental a ajuda do professor José Corte que me ajudou a delinear estratégias para evitar estes comportamentos indesejados, desde logo reduzindo ao máximo os intervalos de tempo em que os alunos não estavam em atividade física (Quina, 2009). Também, foi necessário ter uma maior preocupação relativamente às transições entre exercícios ou entre diferentes partes da aula, procurando planeá-los de forma mais pormenorizada, para que não dessem origem a comportamentos fora da tarefa.

No âmbito do planeamento, também senti dificuldades em planear as aulas para espaços tão pequenos inicialmente. Uma vez que no início do ano letivo os espaços exteriores da escola estavam a ser remodelados e não estavam disponíveis para as aulas de EF, como tal, tive mais dificuldade em prevenir os comportamentos fora da tarefa na turma, uma vez que os alunos, mesmo em estações diferentes, estavam mais próximos tendo maior tendência a conversar uns com os outros e o ruído das outras aulas que decorriam no polidesportivo, dificultavam os momentos de instrução com a turma, fazendo com que esta fosse mais demorada.

Para além dos planos de aula e das autoscopias no final de cada aula, foram criados mais documentos que me permitiram planear e refletir acerca do processo ensino-aprendizagem ao longo do semestre. Como referi anteriormente, o PAT foi criado após a etapa de AI, dessa forma pude utilizar os dados recolhidos nesta etapa para orientar a minha intervenção com a turma durante o ano letivo (Araújo, 2007; PNEF, 2001). No final de cada etapa, foi feito um balanço da etapa anterior, juntamente com o planeamento da etapa seguinte, onde tive em conta as características de cada uma das etapas para poder atingir os objetivos delineados para cada uma delas e os espaços onde as aulas se iriam realizar, para realizar a calendarização da etapa definindo, também, o número de unidades de ensino de cada etapa (PNEF, 2001). O balanço da etapa e unidades de ensino foi importante para refletir acerca das mesmas, permitindo-me perceber quais os aspetos que devo manter ao longo das aulas e quais os aspetos onde ainda devo melhorar. Juntamente com os balanços da UE realizei o plano das unidades de ensino seguintes. Como está

definido em Quina (2009) e no PNEF (2001), uma UE é “um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos”, como tal, nestes planos foram criados grupos de trabalho homogêneos e heterogêneos e foram formuladas as situações de aprendizagem que iriam integrar esse conjunto de aulas com vista a atingir os objetivos da etapa e os objetivos individuais de cada aluno (PNEF 2001).

## **Avaliação**

Ao longo deste semestre foi feita a AI, formativa e sumativa dos alunos. Como referi anteriormente, a AI correspondeu à primeira etapa de formação. Para me guiar nesta etapa utilizei o protocolo de AI do DEF, onde estavam definidos os requisitos que cada aluno tinha de cumprir para atingir um determinado nível (Introdução [I], Elementar [E] ou Avançado [A]) para cada matéria (PNEF, 2001). Com a ajuda do professor José Corte, defini uma estratégia para facilitar este processo de avaliação inicial: através dos critérios de êxito para o aluno atingir o nível I tentei perceber quais os alunos que estavam claramente abaixo ou acima deste nível, para depois diferenciar os restantes alunos. A minha principal dificuldade nesta etapa foi conseguir atribuir uma classificação (I, E ou A) a todos os alunos, em todas as matérias, pois o número de aulas por matéria foi bastante reduzido. Esta dificuldade também foi referida no diagnóstico dos alunos por parte de professores estagiários, no estudo de Inácio et al. (2015).

A matéria que tive mais dificuldades em avaliar foi o voleibol devido ao elevado grau de insucesso que os alunos apresentavam em aula, o que impossibilitava a realização dos exercícios de forma fluída, dificultando a recolha de dados objetivos para a avaliação (Inácio et al., 2015). Os comportamentos fora da tarefa também dificultaram a avaliação, pois os alunos acabavam por realizar tarefas diferentes das que eram pedidas.

Esta etapa também foi importante para definir rotinas de organização com a turma e adaptar-me melhor à mesma, como referi anteriormente (Martins et al., 2014; Martins et al., 2017; PNEF, 2001). Os dados recolhidos permitiram-me perceber o nível dos alunos da turma (diagnóstico) e prognosticar o nível que iriam atingir no final do ano para cada matéria, tendo em conta as características de cada aluno. Estes dados também me permitiram organizar os alunos por nível para que pudessem trabalhar de forma mais específica sobre as suas necessidades (Araújo, 2007; Quina, 2009, PNEF, 2001).

A avaliação formativa é conhecida como avaliação para a aprendizagem, uma vez que o seu propósito é assegurar a qualidade e a melhoria da aprendizagem. Por outro lado, a avaliação sumativa é conhecida como a avaliação da aprendizagem, já que pretende

atribuir um juízo de valor sobre o objeto avaliado (Araújo e Diniz, 2015). Durante o 1º semestre a avaliação formativa foi feita de forma mais particular com os alunos, através de conversas no final das aulas com os mesmos, dando-lhes a conhecer o meu ponto de vista sobre o seu desempenho e como poderiam melhorar para atingir as suas potencialidades. O meu feedback também permitiu aos alunos perceberem aquilo que estavam a fazer mal e corrigirem-no ao longo do tempo, uma vez que utilizei sobretudo o feedback descritivo e o feedback prescritivo. Várias evidências na literatura (Araújo & Diniz, 2015, Martins et al., 2017, Quina, 2009) referem este propósito do feedback e reforçam a sua constante utilização nas aulas de EF.

Relativamente à avaliação sumativa, guiei-me pelos critérios de avaliação definidos pelo DEF que estavam de acordo com as normas do PNEF (2001) e das metas de aprendizagem relativas ao 8º ano de escolaridade. Contudo, esses critérios estavam definidos para o final do ano letivo e, como tal, não os apliquei de forma rigorosa para avaliar os alunos no 1º semestre. Desta forma, optei por prognosticar o nível dos alunos para o final do ano letivo tendo em conta o seu desempenho neste 1º semestre, para lhes atribuir uma classificação. Esta classificação foi acima de tudo formativa, pois permitiu aos alunos perceber em que nível se encontravam naquele momento e quão distantes estavam da classificação que queriam atingir no final do semestre, segundo a literatura (Araújo, 2007; Araújo & Diniz, 2015).

Na área das atividades físicas, foram atribuídos níveis (I, E e A) nas várias matérias que os alunos realizaram em aula, esta avaliação foi continua sendo feita ao longo das aulas de cada matéria, não havendo um momento formal que fosse definido com os alunos para a realizar (PNEF, 2001). Assim pude ter em conta a evolução dos alunos e o seu empenho ao longo de várias aulas de forma a atribuir um juízo de valor mais fiável, permitindo que os níveis atribuídos aos alunos tenham uma maior consistência (Vais, 2014). Durante este 1º semestre houve vários alunos que apresentavam muitas dificuldades nas diversas matérias e que não se aplicavam para as ultrapassar. Como tal, houve 5 alunos com avaliação negativa. Com o decorrer das aulas consegui perceber melhor o nível dos alunos e ajustar o PAT, relativamente ao seu diagnóstico e ao prognóstico para o final do ano letivo, sendo esta redefinição de objetivos evidenciado por vários autores (Araújo, 2007; Araújo & Diniz, 2015; Inácio et al., 2015).

Na área da aptidão física, os alunos foram avaliados através da bateria de testes FITescola, sendo considerado aptos, quando se encontravam dentro da ZSAF. Os resultados do 1º semestre registaram pequenas alterações dos resultados da AI, não havendo uma tendência clara na turma. Nos testes de abdominais e extensões de braços

foram definidos objetivos pessoais para os alunos que se encontravam mais longe da zona saudável da aptidão física.

Na área dos conhecimentos foi realizado um teste de conhecimentos, em que os alunos necessitavam de obter classificação igual ou superior a 50% para serem considerados “aptos”, caso tivessem uma classificação inferior eram considerados “não aptos” nesta área.

Os alunos realizaram uma autoavaliação referente ao 1º semestre. Nesta avaliação, procurei saber a opinião dos alunos sobre as aulas e o que mudavam nas mesmas, e fazê-los refletir acerca dos seus principais aspetos de melhoria para o próximo semestre. Para além disso, os alunos propuseram a sua classificação final deste semestre, justificando a mesma, e projetaram a classificação que queriam atingir no final do ano letivo. A autoavaliação permitiu aos alunos terem um olhar crítico sobre si mesmos, sobre mim e sobre o processo ensino-aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015).

Na última aula do semestre, falei individualmente com os alunos cuja autoavaliação estava mais distante da classificação que ia ser proposta por mim no conselho de turma. O meu objetivo era explicar aos alunos o motivo da sua classificação e dar-lhes a conhecer os seus principais aspetos de melhoria para o próximo semestre. Desta forma, procurei interligar a avaliação sumativa com a avaliação formativa, com o objetivo de os alunos poderem melhorar no futuro (Araújo & Diniz, 2015). Estas reuniões individuais serviram, também, para redefinir objetivos para os alunos com maiores dificuldades nos testes do FITescola e para que os alunos que estavam bastante abaixo da ZSAF, conseguissem ter objetivos realistas no 2º semestre nesta área.

## **Condução**

A principal dificuldade que tive e que já tinha identificado em mim, mesmo ao nível do treino desportivo, foi a forma como deveria remediar os comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos ou atletas, sempre que estes sucediam. Esta também foi referida como uma das dificuldades iniciais dos estagiários no estudo de Inácio et al. (2015), onde 2 estagiários manifestaram dificuldades na dimensão da disciplina. Em conversa com o professor José Corte, percebi que nesta fase inicial teria de ser mais autoritário com os alunos, sendo bastante assertivo quando os alunos tivessem comportamentos desajustados, para que estes me respeitassem ao longo do ano letivo. Apesar de esta abordagem ter sido importante, o clima da aula não era o melhor, sobretudo no que diz respeito à relação entre professor e aluno, pois estava constantemente em situações de

conflito com os alunos. Como tal, procurei ser um pouco mais afetivo com os alunos sem deixar de punir os comportamentos que considerava inaceitáveis, melhorando assim o clima da aula e procurando que os alunos estivessem empenhados em cumprir os objetivos da mesma. Esta abordagem vai ao encontro dos estudos de Quina (2009) e de Martins et al. (2017) que referem a necessidade de criar medidas corretivas eficazes e ignorar pequenos comportamentos fora da tarefa como possíveis estratégias na remediação dos comportamentos.

Outra dificuldade que tive, na etapa de AI foi o facto de por um lado, ter que registar o desempenho dos alunos para obter dados que me permitam perceber o seu nível e, por outro lado, ter mais presença na aula de forma a dar feedback aos alunos e melhorar a minha relação com eles. Em conjunto com o orientador de estágio da escola percebi que, nesta fase, teria de dar prioridade ao relacionamento com a turma, deixando os registos para o final da aula. Este aspeto está relacionado com o estudo de Martins et al. (2014), onde uma estagiária referiu que foi necessário estabelecer prioridades ao nível da condução do ensino por parte do orientador de escola.

Na instrução dos exercícios procurei que esta fosse clara e curta, para que a informação chegasse aos alunos e realizar a demonstração daquilo que os alunos devem fazer (Martins et al., 2017).

Relativamente à minha intervenção durante as aulas, tive alguma dificuldade em identificar as componentes críticas de algumas matérias que não domino tão bem e deveria dar ter dado mais feedback, para melhorar as aprendizagens dos alunos. Esta ideia é reforçada por Martins et al. (2017) que refere que os professores mais eficazes dão mais feedbacks adequados e específicos. Quina (2009) identifica que um dos fatores para um bom feedback é o conhecimento sobre a matéria que se está a realizar.

Apesar destas dificuldades iniciais as rotinas e normas de organização que foram definidas durante esta 1ª etapa, permitiram-me que o tempo disponível para a prática dos alunos fosse maior nas etapas seguintes. (Martins et al., 2017).

Em relação à condução das aulas na 2ª etapa, senti que tive um maior controlo da turma do que na etapa de AI, tive maior atenção aos aspetos organizativos para prevenir os comportamentos desviantes por parte dos alunos e consegui potenciar o seu tempo de prática, o que contribuiu para um maior sentimento de autoeficácia (Martins et al., 2014). Relativamente ao feedback, ainda preciso de ser um pouco mais ativo, sendo que tive o cuidado de fechar o ciclo antes de passar a dar feedback a outro aluno ou grupo (Martins et al., 2017). O feedback foi sobretudo descritivo e prescritivo, com o intuito de corrigir os erros apresentados pelos alunos, nos JDC, recorri várias vezes ao feedback interrogativo

com o intuito de fazer os alunos refletirem sobre os aspetos táticos e técnicos deste tipo de modalidades (Quina, 2009). A circulação pelo espaço da aula foi uma dificuldade que tive, uma vez que quando tinha mais do que um grupo de alunos em atividade e queria intervir junto de um destes grupos, acabava por ficar de costas para os restantes alunos perdendo assim o controlo do resto da turma, contrariamente ao que é referido por Martins et al. (2017).

A turma apresentou dificuldades nos JDC, uma vez que os alunos menos aptos não apresentavam pré-requisitos técnicos, o que lhes dificultava a realização de situações jogadas. Assim, procurei intervir com estes alunos primeiramente nas questões técnicas, para depois passar para aspetos mais táticos destas matérias. É importante também salientar, que havia uma diferença considerável entre sexos nos JDC, sendo que os alunos do sexo feminino tinham mais dificuldades neste aspeto. Os alunos mais aptos acabavam sempre por mostrar maior empenho nas aulas do que os restantes, devido ao maior domínio que tinham das matérias, permitindo assim, uma evolução mais rápida. Esta evidência vai ao encontro do estudo de Martins et al. (2015) que identificou que os adolescentes que têm experiências positivas com a EF apresentam maiores níveis de participação nas aulas e, conseqüentemente maior probabilidade de ter um estilo de vida saudável.

Nas matérias de ginástica sinto que demonstrei alguma insegurança devido ao pouco à vontade que tenho com estas matérias, sobretudo no que diz respeito às componentes críticas dos diversos elementos técnicos e às respetivas ajudas de forma a intervir mais e com mais qualidade durante as aulas, para que os alunos atinjam o seu potencial nestas matérias. A realização destas matérias ficou um pouco condicionada pelo facto de vários alunos não trazerem sapatilhas para a aula e, portanto, não realizaram a mesma. Procurei resolver este problema junto da diretora de turma que contactou com os encarregados de educação dos alunos e na última aula, tive a oportunidade de falar individualmente com os alunos e explicar aos que não trouxeram o material as conseqüências que isso teve na sua classificação de final de semestre.

Com o decorrer desta 2ª etapa, percebi que tinha de me preocupar mais com os alunos menos aptos, dando-lhes maior informação de retorno sobre a sua prática (feedback), desta forma a dinâmica da aula melhorava, visto que estes alunos se envolviam várias vezes em comportamentos fora da tarefa quando não conseguiam realizar uma dada tarefa, fruto de alguma frustração. Assim, procurei trabalhar de forma mais próxima com estes alunos dando-lhes mais feedback para que as suas atitudes quanto à disciplina pudessem mudar e, dessa forma, empenharem-se mais nas aulas (Martins et al. 2015).

Das 3 subáreas da área 1, esta foi onde senti mais dificuldade devido à minha inexperiência na lecionação de aulas de EF e na remediação dos comportamentos fora da tarefa (Lima et al., 2014; Martins et al., 2014). Por outro lado, a minha experiência difere das evidências recolhidas no estudo de Inácio et al. (2015) que identificou uma maior dificuldade dos estagiários nas subáreas do planeamento e da avaliação.

Durante este 1º semestre experimentei várias abordagens com a turma e fui percebendo qual a melhor forma de criar um clima positivo de aprendizagem junto dos alunos, sem deixar que os comportamentos indesejados por parte dos mesmos prejudicassem o funcionamento da aula. Assim, com a ajuda dos orientadores de estágio, fui formulando várias estratégias para criar o clima positivo que pretendia. Uma das estratégias que teve mais sucesso foi o facto de ter falado individualmente, no final da aula com alguns dos alunos mais problemáticos da turma, explicando-lhes com calma, os meus pontos de vista e dando espaço aos alunos para expressarem os motivos pelos quais tinham um determinado comportamento. Outra das estratégias foi ter adotado uma postura um pouco mais calma e descontraída quando estava em aula, pois muitas vezes estava algo ansioso e nervoso no decorrer das aulas e isso acabava por passar para os alunos que não reagiam bem, como tal, procurei ser mais afetivo com os alunos não deixando de punir os comportamentos indesejados, dessa forma, senti que esta alteração no meu estado afetivo contribuiu para a minha autoeficácia (Martins et al., 2014). Ambas as estratégias utilizadas incidiram sobre a relação professor-aluno, onde procurei mostrar preocupação com os alunos e estabelecer maior contacto com os mesmos, evitando situações conflituosas durante as aulas (Martins et al., 2017; Quina, 2009).

Uma estratégia que considerei fundamental, foi o facto de ter participado nos exercícios com os alunos, o que me permitiu perceber imediatamente quais os feedbacks que deviam ser dados e conseguir maiores níveis de empenho por parte dos alunos durante os exercícios.

Considero que esta subárea está bastante relacionada com o planeamento, uma vez que se a aula estiver bem planeada e organizada, as tarefas de condução da mesma serão mais fáceis (Martins et al., 2017; Quina 2009). A partir do momento em que consegui perceber quais os exercícios mais adequados para trabalhar com cada grupo de alunos, para cada matéria, tive maior facilidade na condução da aula e em intervir com todos os alunos, pois os alunos realizam as tarefas com mais empenho quando estas estão adequadas ao seu nível de prática (Quina, 2009). No final do semestre, já conseguia circular pelas várias estações e dar feedback a um maior número de alunos da turma, pois os alunos menos aptos já realizavam as tarefas com mais empenho.

## **2º semestre**

O meu objetivo nesta 3ª etapa foi dar continuidade à aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos nas diversas matérias das atividades físicas.

Para a 4ª etapa, o objetivo passou por consolidar os conteúdos lecionados nas várias matérias e, através das fichas formativas, os alunos trabalharam nas várias matérias para atingir os níveis pretendidos. Nesta última etapa também foram atribuídas as classificações finais dos alunos na disciplina.

### **Planeamento**

Na 3ª etapa, para além do foco nas matérias prioritárias, foram introduzidas matérias que ainda não tinham sido trabalhadas no presente ano letivo.

Na 1ª UE foi trabalhada a matéria prioritária de voleibol e as matérias do atletismo que não tinham sido abordadas anteriormente. No voleibol, foram introduzidos novos gestos técnicos, como a manchete e o serviço por baixo e os alunos mais aptos foram submetidos a exercícios mais complexos (2x2 e 3x3), sendo estes alunos mais aptos foram os que mais evoluíram ao longo das aulas. No caso dos alunos menos aptos, ainda que tenha havido uma melhoria, esta não foi tão notória como nos restantes colegas, uma vez que houve menos empenho da sua parte. Nas matérias do atletismo, os alunos mostraram um bom nível, nas suas diversas disciplinas.

Na 2ª UE dei prioridade à matéria de futebol e introduzi a matéria de patinagem. Na matéria de futebol, consegui ajustar os exercícios às necessidades dos alunos e, como tal, houve uma evolução dos menos aptos nos aspetos técnicos (Martins et al., 2017). Com os alunos mais aptos optei por realizar exercícios mais complexos que lhes permitissem trabalhar os aspetos táticos do jogo, com maior foco na marcação individual. Na aula que lecionei da matéria de patinagem, tive algumas dificuldades em identificar as componentes críticas para passá-las aos alunos e como tal, passei mais tempo em observação nessa aula intervindo pouco e com pouca qualidade junto dos alunos (Góis, 2020; Martins et al., 2017).

Na 3ª UE, comecei por compensar as aulas de patinagem e introduzi as matérias de dança e de rãguebi. Na patinagem houve uma melhoria das aulas e os alunos apresentaram no geral, um bom nível. Na dança, apesar de estar com algum receio por ser uma matéria pouco apreciada pela maior parte dos alunos e por dominar pouco os conteúdos, consegui cumprir os objetivos que tinha para as aulas, havendo uma boa aderência por parte da turma. No rãguebi, a turma ainda apresentou algumas dificuldades,

uma vez que é um jogo desportivo coletivo com algumas particularidades que diferem dos outros e pela pouca quantidade de aulas, contudo os alunos estiveram empenhados nas aulas e demonstraram curiosidade em aprender mais sobre a matéria.

Na área da aptidão física, embora não houvesse nenhuma avaliação sumativa, foi trabalhada a aptidão aeróbica, a flexibilidade e a força abdominal de forma específica. Na área dos conhecimentos foram sendo abordados conteúdos junto dos alunos, de forma verbal.

Na 4ª etapa foram utilizadas as fichas formativas em todas as matérias e os alunos procuraram atingir o nível que desejavam com a ajuda das mesmas. Na 1ª UE, foram trabalhadas as matérias prioritárias, o rãguebi e sobretudo os desportos individuais onde os alunos apresentavam mais dificuldades. No futebol, os rapazes menos aptos continuam com dificuldade na marcação individual e os mais aptos têm estado focados em melhorar algumas competências de liderança e cooperação com os colegas (PNEF, 2001). Já as raparigas voltaram a ter sucesso ao realizar o jogo condicionado (várias bolas em campo), definindo tarefas dentro da própria equipa para terem êxito (enquanto umas estavam encarregues de defender e passar a bola às jogadoras mais avançadas, as outras estavam encarregues de receber a bola das colegas e coloca-la dentro da baliza adversária), mas ao passar para o jogo formal a qualidade desceu bastante, uma vez que a maior parte das alunas ficavam completamente paradas no meio do campo e as restantes 4 alunas é que disputam a bola entre elas. No voleibol não houve diferenças em relação ao que os alunos fizeram anteriormente, sendo que as raparigas parecem ter pouca motivação para realizar esta atividade, queixando-se do elevado número de aulas desta matéria. Na ginástica de solo e aparelhos, redefini alguns objetivos para os alunos e estes foram trabalhando sobre esses mesmos objetivos, através das fichas formativas (Araújo, 2007; Araújo & Diniz, 2017; Inácio 2015). Houve também mais aderência por parte dos alunos, ao trazerem as sapatilhas para a aula, o que possibilitou que grande parte da turma estivesse em atividade, como é desejado. Este maior empenho e aderência por parte dos alunos poderá estar relacionado com a existência das fichas de avaliação formativa, segundo Araújo e Diniz (2015). Experimentei uma progressão para o salto entre mãos, sugerida pelo professor José Corte, que acabou por permitir que os alunos menos aptos uma técnica parecida ao salto, acabando assim por possibilitar que os alunos evoluíssem nesse sentido. A principal dificuldade que senti nestas aulas foi dar atenção a todos os alunos, uma vez que havia vários alunos que me queriam mostrar que sabiam fazer os elementos técnicos para preencherem a sua ficha e, portanto, nem todos os alunos puderam beneficiar de um elevado número de feedbacks (Martins et al., 2017). No badminton, a principal dificuldade

que os alunos tiveram era estarem bem posicionados no campo, uma vez que após cada batimento, muitos deles não voltavam à posição inicial. Dessa forma procurei que trabalhassem mais sobre esse aspeto na 2ª e 3ª aula em que lecionei a matéria, pois para muitos deles só faltava corrigir este aspeto para atingirem o nível introdutório. Para a patinagem, o meu objetivo foi que os alunos menos aptos pudessem atingir o nível introdutório e os mais aptos pudessem ser desafiados a experimentar novas habilidades. Apenas 1 dos 4 alunos menos aptos melhorou ao ponto de atingir o nível introdutório, enquanto os alunos mais aptos conseguiram realizar as tarefas propostas. No rãguebi, apenas consegui realizar 1 das 2 aulas que estavam inicialmente previstas, devido às condições climáticas. Contudo, os alunos mais aptos conseguiram compreender rapidamente a dinâmica desta nova matéria e realizaram jogo reduzido no final da aula, indo ao encontro dos objetivos estabelecidos.

Na 2ª UE, voltei a consolidar as matérias prioritárias, bem como os restantes desportos coletivos e o salto em altura. Nas matérias prioritárias não houve grandes alterações em relação à UE anterior, sendo que houve apenas 1 aula para realizar estas 2 matérias. No basquetebol, a turma apresentou um bom nível sendo que a principal entre os alunos mais aptos e menos aptos é a rapidez na tomada de decisão, que permite aos primeiros ter um jogo com intensidade mais elevada. No andebol estas diferenças são substancialmente maiores, uma vez que grande parte dos alunos menos aptos já domina os aspetos técnicos, mas ainda apresentavam dificuldades nos exercícios em situação de jogo sobretudo na forma como se deviam desmarcar, já os alunos mais aptos conseguiram realizar situações de jogo com diferentes níveis de complexidade e realizar marcação individual. No salto em altura foi introduzida a técnica de *fosbury flop* e realizada uma competição formal desta matéria.

A organização das aulas foi semelhante durante o semestre, uma vez que as aulas foram predominantemente politemáticas e organizadas por estações, tal como já tinham sido na 2ª etapa.

Durante o semestre, as tarefas de planeamento foram bastante facilitadas através dos planos de UE, em que tinha definido possíveis situações práticas a aplicar nas aulas para cada matéria que ia ser trabalhada na respetiva UE, bem como os grupos de trabalho aos quais estas situações eram adequadas (PNEF, 2001) Na 4ª etapa, com objetivo de individualizar ainda mais no ensino, enumerei as principais necessidades de cada aluno em cada matéria que iria ser trabalhada na UE em questão, através das fichas formativas dos alunos (Araújo, 2007; Inácio, 2015; Martins et al., 2014).

Outro aspeto que me facilitou bastante as tarefas de planeamento relativamente ao

semestre passado, foi o facto de já ter um conhecimento maior acerca dos alunos. Como tal, tive maior facilidade em ajustar as tarefas da aula às necessidades dos alunos e a formular grupos de trabalho consoante o nível e o comportamento dos mesmos, mantendo as rotinas de organização semelhantes ao 1º semestre (Martins et al., 2017; PNEF, 2001). Durante este semestre também trabalhei de forma mais conjunta com os meus colegas de estágio que me deram a sua perspetiva acerca das tarefas de planeamento que realizei ao longo do estágio (Martins et al., 2014).

Durante o 2º semestre, foi elaborado o projeto de supervisão pedagógica. Neste projeto estava incluído a semana a tempo inteiro, a gravação e análise de uma aula minha e a observação das aulas dos meus colegas de estágio.

Na semana de 21 a 25 de fevereiro realizei a minha semana a tempo inteiro. Para além da turma a que lecionei aulas durante todo o ano letivo, nesta semana tive a oportunidade de contactar com uma turma do 1º ciclo, duas turmas do 2º ciclo, uma turma do 3º ciclo e uma turma do ensino secundário. Para completar o horário, também lecionei mais 1 hora de DE no núcleo de ginástica da DDJ em acréscimo ao DE de badminton que lecionei ao longo de todo o ano letivo. O horário da semana a tempo inteiro foi constituído por 21 horas letivas.

Relativamente à aula gravada, importa salientar que esta foi uma aula politemática, estando um dos grupos a trabalhar no badminton e o outro a trabalhar voleibol. Para analisar a aula, foram utilizados 4 sistemas de observação: Gestão do Tempo da sessão (GTS), Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP), Sistema de Observação do Comportamento do Aluno (SOCA) e Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (SOFP). Os dados obtidos nos vários sistemas foram comparados com resultados obtidos da média das aulas de EF, aulas de badminton e aulas de ginástica de anos anteriores. Nesta comparação foquei-me nos valores que tiveram maiores diferenças (5% ou mais).

Fazendo uma apreciação global da aula analisada, a aula teve bastante tempo de prática o que foi positivo para que os alunos estivessem em atividade física durante períodos consideráveis (Martins et al., 2017). Os dados da aula analisada contrariam o estudo de Góis et al. (2020) onde foram analisadas aulas de EF em duas escolas distintas e, em ambos os casos, os alunos passaram apenas 40% do tempo em atividade física moderada a vigorosa, passando grandes períodos da aula em tempo sedentário. Por outro lado, penso que podia tentar dar mais feedback positivo para melhorar o clima da aula e para que os alunos ficassem mais motivados ao participar na mesma (Araújo & Diniz, 2014; Martins et al., 2017). No caso do voleibol a partir da análise desta aula confirmei aquilo que

já tinha sentido nas minhas aulas: os alunos menos aptos ainda não estão preparados para realizar formas jogadas mais complexas do que o 1 contra 1. No badminton fiquei satisfeito com a dinâmica dos alunos e o cumprimento das rotações por parte dos mesmos.

Desde o início do ano letivo que assisti às aulas dos meus colegas estagiários, o que foi importante pois permitiu-me analisar a aula de fora e aperceber-me de alguns erros ou estratégias que os meus colegas utilizavam e que me faziam refletir acerca das minhas aulas. No final de cada sessão, dávamos a nossa opinião acerca da aula sublinhando aspetos positivos e negativos que tenhamos visto, refletindo todos juntos acerca da aula. O orientador de estágio da escola, também fazia sempre um balanço da sessão e sugeria algumas estratégias para as próximas aulas. Após as sessões eram realizadas as autoscopias onde constava a nossa reflexão sobre a aula que tínhamos lecionado. Nas autoscopias procurava fazer um balanço da aula, onde referia se os objetivos para a aula tinham sido cumpridos e refletia sobre o meu desempenho enquanto professor, para no final projetar as aulas seguintes. As autoscopias eram enviadas para os 2 orientadores, sendo que muitas vezes recebia feedback do orientador da faculdade. Para o projeto de supervisão pedagógica, foi importante ter observado estas aulas com uma ficha de observação, para perceber os pontos em que me devia focar enquanto observava as aulas dos meus colegas. Foram observadas três turmas de três professores diferentes, a que irei chamar turma 1, 2 e 3 respetivamente.

Relativamente às fichas de observação das aulas dos meus colegas, a instrução inicial foi demasiado longa, fazendo com que o tempo útil de prática fosse mais reduzido e, como tal, o tempo potencial de aprendizagem fosse também mais curto, por outro lado houve uma evolução ao longo do ano letivo no que diz respeito à ligação da instrução inicial à aula anterior e na explicação dos objetivos para a aula. Os professores estagiários estavam à vontade relativamente aos vários conteúdos lecionados nas aulas, transmitindo informação pertinente acerca das várias matérias e esclarecendo os alunos de forma adequada. O questionamento foi utilizado, sobretudo, para abordar os conteúdos da área dos conhecimentos, uma vez que os professores utilizavam sobretudo estilos de ensino convergentes para abordar as matérias da área das atividades físicas. Esta evidência vai ao encontro do estudo de Jaakkola e Watt (2011). Na gestão do tempo de aula, os professores tiveram alguma dificuldade em cumprir os tempos estipulados, o que esteve relacionado com a instrução inicial mais longa, contudo, nas aulas observadas, todos atingiram os objetivos previstos para cada uma das sessões. No controlo da prática houve algumas diferenças entre os vários professores, na turma 1 a professora circulou sempre por fora das estações conseguindo ver todos os alunos da turma, já na turma 2 a professora

esteve algum tempo de costas para os alunos na 1ª aula, tendo corrigido este aspeto na segunda aula observada desta turma. Nas aulas observadas da turma 3 o professor esteve algum tempo de costas na 1ª sessão observada e, na 2ª sessão acabou por estar mais focado só numa estação que necessitava de maior acompanhamento (no futebol com as raparigas). Relativamente aos comportamentos fora da tarefa, a turma 1 foi a que registou menos episódios destes, sendo que nas restantes turmas estes comportamentos aconteceram de forma muito pontual, no caso da turma 2 houve um aluno que perturbava a aula de forma mais recorrente e, na 2ª sessão observada um dos grupos que estava na ginástica acrobática que era constituído pelos alunos mais agitados da turma, penso que neste caso os grupos poderiam ter sido formados de maneira diferente para prever estes comportamentos. Na turma 3, um dos alunos que tem vários comportamentos fora da tarefa foi mandado sentar algumas vezes e, na 2ª sessão os outros dois alunos estiveram em conflito enquanto o professor estava focado noutra estação. Todas as sessões tiveram uma boa dinâmica, visto que os alunos cumpriram as tarefas da aula e, em todas as turmas, a maior parte dos alunos esteve empenhada durante as aulas. Em relação à comunicação da informação, foi utilizada linguagem adequada em todas as aulas, sendo que os professores recorreram a alguns auxiliares de linguagem para complementar a sua instrução, através de demonstrações (Martins et al., 2017; Quina, 2009) e recorrendo ao apito para chamar mais rapidamente a atenção a todos os alunos. Todos os professores foram afetivos para com os seus alunos durante as aulas. Por fim, na instrução final, da turma 2 a professora acabou sempre a aula fazendo um balanço da mesma e projetando a sessão seguinte, enquanto nas outras turmas variou um pouco. Na turma 1 a professora não fez um balanço da aula na 1ª sessão observada, mas corrigiu este aspeto na 2ª sessão. Na turma 3, o professor fez o balanço da sessão, mas não projetou a aula seguinte na 1ª aula observada, já na 2ª sessão o professor acabou por fazer o balanço da aula e projetar a seguinte, mas apenas para 1 dos grupos que estava na aula que foi a estação onde esteve mais presente.

## **Avaliação**

Com o início da 3ª etapa, investi mais na avaliação formativa dos alunos, através da criação de fichas formativas (Anexo 2). Nestas fichas estavam expressos os requisitos para cada aluno atingir o nível introdutório e elementar nas várias matérias, bem como algumas notas sobre o desempenho dos alunos nas matérias. Estas fichas foram bastante úteis para situar os alunos no processo ensino-aprendizagem, percebendo aquilo que têm

de fazer para atingir o nível desejado (Araújo, 2007; Araújo & Diniz, 2015; Martins et al., 2014). Comecei por introduzir as fichas nas aulas de ginástica, o que melhorou bastante a dinâmica das mesmas. Os alunos sentiam-se mais motivados e empenhavam-se em aula para conseguirem assinalar cada vez mais elementos técnicos na sua ficha. Nas fichas os alunos preenchiam aquilo que achavam que conseguiam fazer na linha destinada aos alunos, posteriormente mostravam-me os elementos técnicos e, caso os efetuassem com sucesso, poderiam assinalá-los na coluna do professor. No caso dos alunos com mais dificuldades, foram redefinidos objetivos dentro das próprias fichas formativas para que pudessem ter objetivos realistas para o seu nível de prática.

Com as avaliações intercalares, no início do mês de abril, voltei a ter reuniões individuais com os alunos que as necessitavam: alunos que não estavam a ter um desempenho tão bom quanto podiam ter e alunos que tinham melhorado de forma significativa relativamente ao semestre passado. O objetivo destas reuniões foi perceber em que patamar os alunos estavam naquele momento e o que podiam melhorar até ao final do ano letivo, sendo feita uma avaliação formativa mais detalhada junto dos mesmos (Araújo, 2007; Araújo & Diniz, 2015).

Na 4ª etapa, as fichas de avaliação formativa foram utilizadas em todas as matérias, para que os alunos soubessem exatamente os aspetos que tinham de consolidar nas várias matérias para atingirem o nível desejado. Desta forma os alunos estiveram focados em trabalhar sobre as suas principais necessidades ao longo destas aulas, havendo uma maior individualização do ensino (PNEF, 2001).

Na área da aptidão física, os alunos foram avaliados nos vários testes do FITescola e todos conseguiram atingir a ZSAF ou os objetivos individuais traçados no semestre anterior para a aptidão aeróbica e conseguiram ter pelo menos um teste na zona saudável no que toca aos testes da força e flexibilidade para avaliar a aptidão neuromuscular, desta forma todos os alunos foram considerados aptos nesta área.

Na área dos conhecimentos foi realizado um teste sobre os hábitos de vida saudáveis, o FITescola e o olimpismo. Todos os alunos obtiveram classificação acima de 50% e, portanto, foram considerados aptos nesta área.

Neste semestre foram atribuídas as classificações de final do ano letivo, à semelhança do semestre passado realizei a autoavaliação com os alunos, onde lhes pedi que justificassem a sua classificação final e, na última aula do ano letivo, conversei individualmente com todos os alunos de forma a explicar a todos as classificações obtidas tal como no primeiro semestre e fazer um balanço do ano letivo (Araújo & Diniz, 2015).

## **Condução**

Durante este semestre consegui diminuir o tempo de instrução, sem perder informação importante para o bom funcionamento da aula, sendo esta instrução curta e clara, permitindo aos alunos ter um maior tempo de prática em aula. A instrução foi complementada por uma demonstração, sempre que se tratava de uma nova tarefa para a turma (Martins et al., 2017).

Nesta etapa procurei dar mais autonomia à turma, na medida em que estive mais focado numa das estações da aula enquanto na outra estação os alunos realizavam uma tarefa de forma mais autónoma. Esta estratégia nem sempre correu bem, pois quando os alunos realizavam algo mais monótono ou já estavam à várias aulas a realizar a mesma tarefa, acabavam por ter comportamentos fora da tarefa e perturbar a aula.

O feedback foi sobretudo descritivo e prescritivo, com o intuito de corrigir os erros apresentados pelos alunos, nos jogos desportivos coletivos (JDC), recorri várias vezes ao feedback interrogativo com o intuito de fazer os alunos refletirem sobre os aspetos táticos e técnicos deste tipo de modalidades.

Como referi anteriormente, nesta 3ª etapa, introduzi as matérias que não tinham sido trabalhadas no 1º semestre, continuando a dar ênfase às matérias prioritárias de voleibol e futebol, onde os alunos registaram melhorias significativas em relação à etapa anterior.

Quanto aos restantes JDC, no basquetebol a turma apresenta um bom nível, com os alunos mais aptos procurei dar primazia à marcação individual uma vez que os alunos já têm bons recursos ofensivos. Os alunos menos aptos foram aqueles que evoluíram de forma mais notória, estando bastante mais ativos no jogo para receberem a bola ou para a roubarem ao adversário. No andebol, com os alunos mais aptos a técnica melhorou bastante, permitindo uma melhor realização do passe por parte dos mesmos, foram realizados exercícios com situações mais aproximadas ao jogo, dando ênfase aos aspetos defensivos. Os alunos menos aptos tiveram uma grande evolução nesta etapa, melhorando significativamente no passe e receção, mas também na desmarcação e marcação, sendo que já têm requisitos técnicos e táticos para realizar formas jogadas.

Em relação matérias individuais, no badminton foi treinado de forma mais específica o serviço por baixo e o clear, sendo que o exercício predominante foi a realização de um torneio escada, onde os alunos estavam várias vezes a trabalhar de forma mais autónoma, contudo senti a necessidade de estar mais atento a esta matéria para corrigir alguns aspetos técnicos. Já na ginástica, os alunos foram realizando as fichas formativas procurando aprender novos elementos técnicos de forma empenhada. Os principais

problemas que surgiram nesta matéria prenderam-se com a falta de autonomia e responsabilidade dos alunos. Inicialmente tinha pensado em dar aos alunos liberdade para escolherem em que estação deveriam trabalhar, tendo em conta as tarefas que têm mais dificuldades nas suas fichas formativas, contudo estes ficavam “perdidos” se não os colocava em uma das estações. Para fazer face a este problema, optei por fazer o levantamento, antes de cada aula de ginástica, das principais dificuldades dos alunos e organizá-los por estações dizendo-lhes quais os elementos técnicos que devem dar primazia durante a aula. Esta estratégia teve sucesso, uma vez que assim que começava a parte fundamental da aula, os alunos já estavam orientados para os objetivos da sessão e podiam trabalhar sobre as suas necessidades, havendo uma maior individualização do ensino. Caso os alunos conseguissem cumprir os objetivos iniciais, eram encaminhados para outra estação de forma a terem outro objetivo que fosse desafiador para eles. A principal dificuldade que tive neste aspeto foi gerir os alunos mais aptos, pois alguns deles já conseguiam realizar praticamente todas as tarefas e como tal, acabavam por se abstrair das fichas e envolverem-se em comportamentos fora da tarefa. Para resolver esta questão procurei ser mais exigente com estes alunos nas execuções dos gestos técnicos, trabalhando de forma mais pormenorizada as receções dos mesmos, redefinindo assim os objetivos que estavam inicialmente previstos para estes alunos (Araújo, 2007; Araújo & Diniz, 2017; Inácio 2015).

Na última etapa e com o final do ano letivo a aproximar-se senti os alunos mais agitados do que é habitual e voltei a assistir a vários comportamentos fora da tarefa por parte dos mesmos em algumas das aulas. Como tal tive de voltar a mandar alguns dos alunos sentarem-se e procurei falar abertamente com a turma para tentar corrigir este aspeto que me incomodou bastante no início desta etapa.

Nesta etapa aproveitei para contextualizar as matérias do atletismo, realizando provas formais das mesmas, onde os alunos apresentaram um bom nível e mostraram-se empenhados na realização das mesmas. Estas provas permitiram que os alunos estivessem em competição, superando-se e estando mais motivados para a prática (Quina, 2009).

A turma tinha dificuldades em realizar as tarefas de forma autónoma, uma vez que houve vários alunos que tiveram de estar a ser sistematicamente controlados para que não estivessem em comportamentos desajustados. Mais uma vez, o facto de os alunos não estarem na estação prioritária acabava por ser muitas vezes motivo para se envolverem em comportamentos fora da tarefa durante a aula.

O feedback foi sobretudo descritivo e prescritivo, quanto à forma, para que os

alunos percebessem o que estavam a fazer de errado e pudessem corrigir, tendo o cuidado de fechar o ciclo de feedback antes de me dirigir a outro aluno. Os estilos de ensino utilizados foram predominantemente convergentes, visto que recorri bastante aos estilos de ensino comando e tarefa, para ter um maior controlo da turma, algo que é bastante comum nos professores de EF (Jaakkola & Watt, 2011). Por outro lado, nos JDC, para ensinar os aspetos táticos, utilizei a descoberta guiada uma vez que há mais do que uma resposta para os vários problemas que surgem ao longo dos jogos, procurei fazer com que os alunos reflitam e não fiquei limitados a uma só resposta. A utilização deste estilo refletiu-se num feedback interrogativo, quanto ao seu objetivo (Quina, 2009). A direção do feedback, dependia da prevalência de uma dada ação ou execução dos alunos da turma, i. e. se um aluno cometesse um erro pouco comum na turma recorria ao feedback individual, se fosse uma ação comum a um grupo de alunos ou a toda a turma, o feedback era de grupo ou de turma. Geralmente, os feedbacks direcionados à turma eram dados na instrução final, onde era realizado o balanço da aula. Relativamente à afetividade, percebi que repreender os alunos e ser agressivo para com eles não seria a melhor forma de me relacionar com a turma, pois os alunos revoltavam-se com alguma facilidade. Como tal, optei por dar feedbacks sempre com o intuito de os encorajar a fazer melhor nas próximas execuções e não ficarem desmotivados por uma dada execução sua não ter corrido da melhor forma, potenciando assim o clima relacional entre professor e aluno (Martins et al., 2017).

Como referi anteriormente, neste 2º semestre realizei a minha semana a tempo inteiro, onde tive oportunidade de lecionar aulas a turmas do 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário. Começando pelo 1º ciclo, tive a ajuda do professor Cláudio Viegas, que foi estagiário o ano passado, que me pôs a par das rotinas da turma e deu-me algumas sugestões sobre a melhor forma de organizar as aulas. Tendo em conta a idade dos alunos, senti que estavam predispostos para a prática, realizando com empenho as tarefas que eram solicitadas e, por vezes, usavam a sua criatividade para dar resposta às mesmas de forma distinta. Tentei ser afetivo com eles sem deixar de ser rigoroso quando havia comportamentos fora da tarefa. As aulas foram planeadas com intuito dos alunos adquirirem os movimentos fundamentais que, tal como tivemos a oportunidade de aprender no 1º ano do mestrado, são decisivos nestas idades. Relativamente à organização da aula, procurei realizar a montagem antes da aula começar de forma que os alunos pudessem ter mais tempo de prática. A aula foi organizada em 5 estações para que não houvesse grandes filas de espera e com o objetivo de os alunos não estarem muito tempo a realizar a mesma tarefa, mudando um pouco o estímulo e potenciando o tempo de prática dos

mesmos (Martins et al., 2017).

Quanto ao 2º ciclo a principal necessidade que senti foi ser ainda menos tolerável com os comportamentos fora da tarefa para o bom funcionamento da aula, uma vez, que se os alunos sentissem que não eram punidos por esses comportamentos, acabavam por repetir os mesmos comportamentos inapropriados de forma mais recorrente, esta evidência vai ao encontro do estudo de Martins et al. (2014) em que 2 estagiários identificam a remediação de comportamentos de indisciplina como um dos motivos para o aumento da sua autoeficácia. Nas 2 turmas do 2º ciclo, os professores deixaram ao meu critério as matérias que iria lecionar bem como a forma de organizar as aulas. Na 1ª aula de cada turma, senti alguma dificuldade em que os alunos se focassem nas tarefas que eram pretendidas uma vez que eram alunos bastante conflituosos e, nos exercícios competitivos se focavam em demasia nas ações dos colegas em vez de nas suas próprias ações. Posteriormente, também realizei exercícios competitivos com menor número de alunos por equipa para evitar estes conflitos, o que acabou por resultar. Alguns alunos da turma também demonstravam alguma falta de confiança nos exercícios competitivos, não querendo realizar os mesmos pois “já sabiam que iam perder”. Nesses casos procurei falar de forma mais individual com os alunos e tentar motivá-los para a prática. Ao realizar o badminton, outra dificuldade que tive inicialmente, foi que os alunos rodassem após o término dos seus jogos no torneio escada. Apesar de ter explicado e demonstrado a rotação pelos campos, os alunos não conseguiram compreender de imediato, o que fez com que perdesse algum tempo sempre que havia uma rotação, contudo, com a minha ajuda, esta dinâmica foi melhorando ao longo da aula e o tempo de rotação foi cada vez mais curto, permitindo um maior aproveitamento do tempo disponível para a prática.

Relativamente a uma das turmas do 2º ciclo acabei por lecionar 3 aulas um pouco diferentes uma vez que se realizaram, também em 3 espaços diferentes. Assim sendo, as matérias trabalhadas foram o andebol, o badminton e a ginástica de solo e de aparelhos. No geral a turma apresenta um bom nível nestas 3 matérias, ainda que os rapazes sejam um pouco imaturos e estejam constantemente a brincar em vez de se empenharem nas tarefas da aula. Na ginástica de solo, as raparigas apresentam um nível muito bom, estando todas muito próximas de atingir o nível elementar.

Na outra turma do 2º ciclo lecionei andebol, badminton e futebol. No andebol tive de parar várias vezes o jogo, nomeadamente o jogo dos passes, uma vez que os alunos cometiam alguns erros neste gesto técnico (por exemplo, realizar o passe com as duas mãos). No badminton, após terem percebido as rotações, os alunos conseguiram realizar as tarefas com autonomia e ter sucesso no jogo 1 contra 1, sendo que estive com um pouco

mais de atenção aos alunos com mais dificuldade, dando feedback acerca dos aspetos técnicos. No futebol, fiquei bastante surpreendido com o empenho das raparigas, apesar de apresentarem um nível baixo, todas as alunas estiveram envolvidas na tarefa e mostraram gosto pela modalidade, o que não é tão normal em grande parte das turmas.

A organização das 2 primeiras aulas de cada turma foram aulas massivas, em que toda a turma estava a realizar a mesma atividade, permitindo-me ter um maior controlo sobre os alunos (Garcês, 2013). Na última aula de cada turma, onde já tinha algum conhecimento sobre as mesmas, a organização foi feita por circuito havendo estações, onde cada grupo de alunos realizava uma tarefa diferente (Garcês, 2013).

Relativamente ao 3º ciclo, tive a ajuda do professor Felisberto Almada, que me indicou as rotinas da turma, algumas matérias que podia dar nos espaços em que a turma tinha aulas durante a semana, particularidades de alguns alunos da turma e as fotografias dos alunos. Esta informação permitiu-me planear com mais detalhe estas aulas, formando grupos e organizando a aula de forma a ir ao encontro dos objetivos definidos pelo professor. As matérias trabalhadas foram o voleibol e a ginástica de solo e aparelhos. Numa 1ª aula realizei apenas jogo 1x1 de voleibol, através de um torneio escada, onde estive no campo dos alunos menos aptos com o intuito de estar mais próximo destes e dar-lhes feedback enquanto jogava com eles. Esta aula também me permitiu ter uma pequena noção do nível dos alunos nesta matéria, formando grupos para a 2ª aula onde os alunos mais aptos estariam a realizar jogo 3x3 ou 2x2. Nesta 2ª aula fui fazendo alguns ajustes, uma vez que tive dificuldade em perceber logo quais os alunos mais aptos e menos aptos, assim os alunos menos aptos continuaram a realizar jogo 1x1, para treinar o toque de dedos e os menos aptos evoluíram para formas mais complexas (2x2 e 3x3) onde fiz uma pequena introdução aos aspetos mais táticos do jogo. A 3ª aula foi realizada no espaço G1 e, como tal as matérias trabalhadas foram a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos. Para esta aula trouxe algumas fichas formativas para que os alunos pudessem assinalar os elementos que já conseguiam realizar e trabalhar aqueles que têm mais dificuldades. Com base na informação que o professor Felisberto me forneceu, fiz algumas adaptações nas fichas formativas de 2 alunas que tinham mais dificuldades nestas matérias. Ainda assim, a turma apresenta um bom nível e os alunos procuraram superar-se e realizar os vários elementos que estavam nas suas fichas. Os alunos mais aptos também realizaram os  $\frac{3}{4}$  de mortal à frente com a minha ajuda e do professor Felisberto. Esta turma apresentou um comportamento excelente ao longo das aulas, cumprindo as tarefas que eram pedidas e realizando as mesmas com empenho de forma a evoluírem cada vez mais. Mesmo os alunos com mais dificuldades, não se recusavam a fazer as tarefas e estavam sempre

envolvidos nas atividades da aula.

Na turma do ensino secundário, segui o planeamento do professor Alberto Santos, que tinha como objetivo abordar as matérias de corrida de barreiras (perna de ataque e perna de esquiva) e lançamento do peso (técnica de deslize). Na organização das aulas optei por formar sempre 3 grupos, sendo que 2 desses grupos realizavam jogo de andebol de forma mais autónoma, enquanto o restante grupo estava comigo a fazer a corrida de barreiras e, posteriormente, o lançamento do peso. Optei por colocar os grupos de forma mais autónoma no andebol, pois segundo o professor Alberto, estes alunos já dominavam bem o jogo e as regras do mesmo, algo que se veio a confirmar na aula. Na 1ª aula o meu foco esteve na perna de ataque (corrida de barreiras) e na parte final do lançamento da técnica de deslize (lançamento do peso), já na 2ª aula mudei o meu foco para a perna de esquiva e o deslize que antecede o lançamento, respetivamente. Na corrida de barreiras praticamente todos os alunos conseguem colocar bem a perna de esquiva, mas ainda há bastantes alunos que não esticam completamente a perna de ataque. Penso que este problema se deve ao facto de os alunos irem “a medo” aquando da passagem das barreiras e não correrem à velocidade máxima durante o percurso. No lançamento do peso a maior parte da turma já consegue executar com sucesso a técnica de deslize, ainda assim, os erros mais comuns que pude observar foram o cotovelo baixo e, em vez de empurrar, alguns alunos procuram “atirar” o peso, fazendo lembrar o passe de ombro do andebol. À semelhança da turma do 3º ciclo, esta turma apresenta um bom comportamento em aula e os alunos são empenhados nas tarefas propostas pelo professor. Com estes alunos a minha linguagem foi um pouco diferente das restantes turmas, uma vez que os alunos são praticamente adultos. Desta forma as aulas foram dadas de forma mais tranquila, com uma linguagem acessível aos alunos, recorrendo a pequenas brincadeiras e alguma ironia no discurso, com o intuito de ficar um pouco mais próximo deles e de estabelecer um bom clima na relação entre professor e aluno (Martins et al., 2017; Quina 2009). Na última aula da semana os alunos realizaram uma atividade de foto-orientação, dada por uma turma profissional de turismo da ESMA. Nesta aula procurei acompanhar os alunos nos seus percursos e esclarecer eventuais dúvidas que iam surgindo.

Em suma, recebi um bom feedback tanto dos alunos da turma como dos professores sobre as minhas aulas. O meu feedback aos alunos foi sobretudo descritivo e prescritivo para que os alunos percebessem quais os erros cometidos e como podem ser corrigidos. Quanto à turma do ensino secundário, o professor Alberto Santos, referiu alguns aspetos de melhoria. Desde logo quando a aula é organizada por estações deverei explicar os gestos técnicos para a turma toda e as suas componentes críticas, para não ter de

repetir as mesmas em cada grupo que vem para a estação onde estava e assim conseguir possibilitar mais tempo de prática aos alunos. Outro dos aspetos foi tentar dar mais feedback aos alunos que estão a trabalhar na estação autónoma para que estes percebam que também estou atento a eles e não se envolvam em comportamentos fora da tarefa.

Embora não esteja no planeamento, na 1ª UE da 4ª etapa foram realizadas as provas de aferição para o 8º ano de escolaridade, que me permitiu ter uma experiência como professor classificador e professor aplicador (na turma que me foi atribuída no estágio). Estas provas permitiram-me verificar as aprendizagens dos alunos nas várias matérias, sendo que a principal dificuldade desta turma foi claramente na ginástica de solo e aparelhos. A principal dificuldade que tive neste processo foi gerir os alunos que não estavam a realizar a tarefa, pois estavam constantemente a perturbar o funcionamento das provas, e a falta de atenção dos alunos nas explicações das tarefas que acabaram por se refletir no seu desempenho. Como nestas provas houve vários momentos em que apenas um aluno ou um grupo de alunos está a realizar uma dada tarefa, os restantes alunos teriam de estar a observar os colegas a realizarem, o que originou diversos comportamentos indesejados.

Tal como referi no planeamento, penso que o maior conhecimento que já tinha dos alunos fez com que melhorasse a condução das minhas aulas neste 2º semestre. Ao conhecer cada um dos alunos percebi a melhor forma de motivá-los e manter um clima positivo de aprendizagem. Esta melhoria na condução também se deve a um planeamento mais cuidado das aulas percebendo, dentro do contexto onde me encontrava, qual a melhor forma de planear os exercícios, as transições, as rotinas de organização da turma e prevenir os comportamentos de indisciplina para que a aula fosse ao encontro dos objetivos estipulados (Martins et al., 2014; Martins et al., 2017; Quina, 2009).

Comparativamente ao início do ano letivo, o meu domínio acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo foi bastante maior, procurei estudar melhor as componentes críticas nas várias modalidades e preparar-me melhor para as aulas onde lecionava matérias que não dominava tanto, procurando informação pertinente sobre as mesmas ou perguntando a colegas que estivessem mais familiarizados com essas matérias, como no caso das matérias de ginástica, dança e patinagem onde contei com a ajuda dos meus colegas de estágio e dos orientadores. A partir desse trabalho ao nível do planeamento, consegui dar mais feedbacks em aula e com maior qualidade (Martins et al., 2017; Quina 2009). Desta forma, o facto de ter conseguido lecionar matérias em que tinha pouca ou nenhuma experiência levou ao aumento da minha autoeficácia (Martins et al., 2014).

A ajuda dos meus colegas e dos orientadores foi fundamental para a melhoria da

condução das aulas, pois davam-me frequentemente feedback sobre as minhas aulas e sugestões de estratégias para melhorá-las (Martins et al., 2014). Após as minhas aulas, à semelhança do que fazia no 1º semestre, escrevia autoscopias sobre as mesmas permitindo-me refletir de forma mais calma acerca dos principais incidentes da aula e o que poderei mudar numa próxima sessão.

## Área 2 - Investigação e inovação

A área 2 começou com a identificação de um problema no nosso contexto de estágio. O problema que identificámos consiste nos alunos não utilizarem a bicicleta como meio de transporte para a escola. Este problema foi identificado através da nossa observação sobre o contexto que vivenciamos no nosso agrupamento, de diálogos informais com outros docentes do agrupamento e, foi, também, um problema identificado no ano anterior pelo núcleo de estágio de 2020/2021.

O AEMS situa-se na zona metropolitana de Lisboa, que tem sofrido um aumento na mobilidade nas últimas décadas, no entanto, embora exista uma vasta rede de transportes públicos nesta zona, a população tende a privilegiar o transporte próprio (Oliveira & Cruz 2008). É uma tendência que se verifica nos países da união europeia, sendo que o carro se apresenta como o meio de transporte preferencial dos cidadãos (Fiorello & Zani, 2015). No entanto, quando comparado com países como os Estados Unidos, a Austrália ou o Canadá, o transporte ativo é mais comum na Europa. Basset et al. (2008) investigou esta comparação, concluindo que a obesidade é inversamente relacionada com o transporte ativo, o que significa que o transporte ativo é um dos fatores que influencia os níveis de obesidade.

A promoção do transporte ativo pode influenciar 3 temáticas que consideramos serem relevantes: pode promover a atividade física, contribuindo para que as crianças alcancem as recomendações da organização mundial de saúde para a prática de atividade física, mais concretamente, uma média de, pelo menos, 60 min/dia de atividade física, durante uma semana (WHO, 2020); pode contribuir para a redução do tempo sedentário que está associado a consequências negativas para a saúde, como o aumento de adipócitos e degeneração do sistema cardiovascular. A WHO (2020) identifica o tempo de ecrã como o principal fator do sedentarismo nas crianças, no entanto, Hoofman et al. (2019) defendem que o tempo de ecrã elevado não implica níveis de sedentarismo elevados, devido ao facto que as crianças com índices de tempo de ecrã elevado não demonstrarem maiores níveis de sedentarismo. O tempo de ecrã não deve ser considerado fator chave na diminuição do tempo sedentário, e os projetos que visam alcançar esse objetivo tendem a ter mais sucesso quando não se focam unicamente no tempo de ecrã (Hoofman et al., 2019); por último, a promoção do transporte ativo pode promover o desenvolvimento sustentável, através da utilização de meios de transporte sustentáveis. O desenvolvimento sustentável é o tema aglutinador do nosso agrupamento e faz parte do currículo da disciplina de cidadania, revelando que o objetivo deste projeto se encontra adequado ao

contexto em que nos encontramos.

Existem alguns fatores chave que devem ser tidos em consideração quando se formulam intervenções com o objetivo de promover o transporte ativo nas crianças: deve existir apoio do governo local de forma a existir um contexto propício para a utilização desses meios de transporte ativos, como por exemplo ciclovias (Aranda-Balboa et al., 2018); o envolvimento dos encarregados de educação revela-se fundamental, pois estes devem ter uma perceção de segurança no caminho que os filhos fazem para a escola, e estudos indicam que a probabilidade de as crianças utilizarem meios de transporte ativo é superior, quando os pais também têm esse hábito (Henne et al., 2014); por último, a distância a percorrer para a escola é sempre tida em consideração. Será mais adequado que os alunos estudem numa escola perto das suas moradias, e o peso das mochilas é outro fator que preocupa tanto alunos como encarregados de educação (Mandic et al., 2017).

A nossa amostra foi constituída por 24 alunos dos quais 13 são rapazes e 11 são raparigas, de uma turma do 8ºano com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Esta amostra foi selecionada tendo em conta o horário escolar e o número de alunos da turma, que deveria rondar os 25 alunos.

Para a realização deste projeto foi aplicada uma adaptação do protocolo de *co-creation-Intervention Mapping* (IM). O IM é uma estrutura de planeamento que fornece um processo sistemático, passo-a-passo, para uma tomada de decisões eficazes relativas ao desenvolvimento, implementação e avaliação de intervenções (Fernandez et al., 2019). O método de *co-creation*, visa a resolução de problemas e/ou o alcance de objetivos, unindo forças entre as equipas de investigação e os cidadãos intervenientes no contexto alvo, tendo em consideração os desafios sociais e financeiros (Voorberg et al., 2015). Desta forma, na aplicação do protocolo, o processo de cocriação seguiu uma estrutura padronizada baseada nos passos do *Intervention Mapping*.

O protocolo foi aplicado com o objetivo principal de cocriar intervenções que estimulem a utilização da bicicleta como meio de transporte para a escola, diariamente. As intervenções surgiram como soluções a problemas identificados no ano letivo anterior, 2020/2021, acerca das possíveis razões/barreiras pelas quais os alunos não se deslocam de bicicleta para a escola. O processo de identificação das causas foi realizado com recurso ao método de *concept mapping*. O *concept mapping* é uma metodologia de investigação na qual os dados de um grupo são recolhidos qualitativamente de forma estruturada e indutiva, e são analisados quantitativamente (Hidding et al., 2017). Deste *concept map* resultaram 9 clusters, nos quais se agruparam ideias sobre as possíveis

razões/barreiras que impediam os alunos de ir de bicicleta para a escola.

O protocolo de cocriação de intervenções adaptado compreendeu sete passos do protocolo original, resultando na realização de 5 sessões. As primeiras quatro sessões foram realizadas durante as aulas de cidadania, às sextas-feiras, com a presença da diretora de turma responsável pela disciplina e ocuparam cerca de 60 minutos cada. A 5ª sessão remete-se à apresentação do projeto e dos resultados obtidos via online. O nosso projeto não se alongou muito no tempo, ocupámos apenas dois meses, abril e maio, em que a primeira sessão foi realizada dia 1 de abril e a última no dia 25 de maio. É importante referir que para cada sessão reunimos em grupo discutindo ideias, planeando e organizando estas sessões.

No primeiro contacto que tivemos com os alunos foi entregue um consentimento informado (Anexo 3), em que explicámos o objetivo do protocolo, detalhes do estudo e que o mesmo era anónimo. Também disponibilizámos os nossos contactos para qualquer questão que os encarregados de educação tivessem sobre o estudo.

Na primeira sessão começamos por apresentar o objetivo do estudo e explicar em que é que consistia o mesmo, de forma que os alunos percebessem aquilo que seria trabalhado nas várias sessões. De seguida, realizamos um *brainstorm* para que os alunos refletissem sobre os benefícios de virem de bicicleta para a escola, em detrimento do meio de transporte que utilizam atualmente. Os alunos apontaram vários aspetos e selecionaram aquele que era mais importante para eles: a menor poluição que a bicicleta causava em relação a outros meios de transporte como o carro. Através do *concept map*, apresentámos os vários temas à turma, explicando cada um deles de forma breve, posteriormente colámos folhas A4 no quadro de cortiça, os alunos selecionaram com *post its* amarelos os temas que consideravam mais importantes e, com os *post its* cor-de-rosa selecionaram as barreiras que poderiam ser mais facilmente ultrapassadas. A partir desta reflexão cada aluno escolheu um tema e foram formados grupos de trabalho.

Após esta primeira sessão foram escolhidos 5 temas para os alunos trabalharem de forma mais específica, sendo que cada grupo de trabalho estava responsável por 1 tema. Dessa forma, os temas escolhidos foram:

- Bicicleta e comida.
- Vir de bicicleta para a escola com o peso da mochila.
- Não existir um local para guardar a bicicleta.
- Falta de conhecimento e capacidade para andar de bicicleta.
- Falta de recursos materiais por parte dos alunos para utilizarem a bicicleta.

Na segunda sessão, o objetivo foi começar a formular soluções para os problemas escolhidos na sessão anterior. Inicialmente fizemos um pequeno aquecimento onde os alunos começaram por refletir e escrever acerca de formas inovadoras de se transportarem de um local para o outro e colaram *post its* no quadro de cortiça com as suas ideias, formando uma *inspiration wall*. Seguidamente os alunos voltaram a juntar-se em grupo e começaram a pensar em várias soluções para o seu problema inicial e como poderiam ultrapassar as barreiras desse mesmo problema. No final da sessão cada grupo escolheu a solução que lhe parecia mais relevante e apresentou-a à turma.

A terceira sessão envolveu uma preparação mais exigente da nossa parte, uma vez que fomos pesquisar modelos teóricos que se adequassem às soluções formuladas por cada grupo. Assim, cada grupo de trabalho poderia escolher um dos modelos teóricos para integrar na sua intervenção. Através destes modelos teóricos, os alunos puderam começar a formular todos os passos necessários para aplicarem a sua intervenção em contexto real.

Na quarta sessão, dando seguimento à sessão anterior, os alunos continuaram a desenhar a sua intervenção, definindo estratégias cada vez mais realistas de forma que esta intervenção se tornasse viável. Para esta sessão, formulámos um protótipo que cada grupo teria de preencher com as informações mais relevantes acerca da sua intervenção (Anexo 4) e, no final, fazer um pequeno cronograma onde indicavam todos os passos necessários para a pôr em prática a sua intervenção, começando pela identificação do problema e acabando na avaliação da implementação da sua ação. Após concluir o protótipo, cada grupo apresentou o seu produto final à turma de forma resumida. No final da sessão, para termos algum feedback por parte dos alunos realizámos um pequeno questionário através do software *mentimeter* onde pudemos ter uma visão geral dos alunos acerca das várias sessões que realizámos com a turma.

Na última sessão procedemos à apresentação do projeto, no dia 25 de maio de 2022 através da plataforma *Zoom*. Nesta sessão estiveram presentes os nossos orientadores de estágio, professor Adilson Marques e o professor José Corte, bem como duas alunas do 8ºI que apresentaram as suas intervenções. É importante salientar que qualquer pessoa poderia assistir à apresentação, entrando no link da reunião que foi divulgado pelos vários núcleos de estágio da faculdade e na escola onde estamos a realizar o estágio. A sessão teve uma duração aproximada de 30 minutos.

Relativamente aos resultados das várias intervenções, considerámos os protótipos apresentados pelos vários grupos de trabalho. Neste aspeto houve dois grupos que se destacaram dos demais. O primeiro desses grupos estava a trabalhar no tema “falta de conhecimento e capacidade para andar de bicicleta” e o segundo grupo cujo tema foi “falta

de recursos materiais por parte dos alunos para utilizarem a bicicleta”.

Em conclusão, este trabalho visou apenas o desenvolvimento de um projeto, e não a sua aplicação. Esperemos que no futuro, os protótipos concebidos através destas sessões possam ser colocados em prática, de forma a todos juntos, conseguirmos melhorar ou, quem sabe, resolver os problemas identificados, atingindo o objetivo principal da promoção do transporte ativo no nosso agrupamento.

O método de cocriação tem como principal mais-valia o envolvimento ativo dos intervenientes. Não se limita a que estes participem, podendo a sua envolvimento ser passiva, mas exige sim que os intervenientes se envolvam no projeto (Voorberg et al., 2015). Penso que este método acaba por ser mais contextualizado, uma vez que os investigadores acabam por trabalhar conjuntamente com a população alvo do estudo para perceber quais as suas necessidades e o que impede esta população de recorrer ao uso do transporte ativo tendo em conta todos os seus benefícios. Relativamente ao transporte ativo, como foi referido anteriormente, existe maior probabilidade de as crianças utilizarem transporte ativo se esta for uma prática comum nas suas casas e na comunidade em que estão envolvidas.

Este projeto acabou por estar relacionado com outros 2 projetos que realizamos no âmbito da área 3: “Comboio das bicicletas” e “Dia das bicicletas”. No “Comboio das bicicletas”, realizámos uma atividade onde fomos e voltámos de bicicleta com os alunos para escola, através de 2 percursos que estavam pré-definidos por nós (professores estagiários), dando uso às ciclovias que envolviam a escola DDJ e utilizando bicicletas emprestadas pelo professor Pedro Palma. O “Dia das bicicletas” surgiu devido à identificação, no nosso projeto da área 2, que uma das razões / barreiras que impediam os alunos de vir de bicicleta para escola era a falta de conhecimento e capacidades para andar de bicicleta, como tal, definimos um percurso dentro da DDJ, onde estivemos a ajudar os alunos a andar de bicicleta durante esse dia.

## **Área 3 - Participação na escola**

A área 3 do estágio contemplou a concessão, dinamização e avaliação de 3 atividades realizadas pelo núcleo de estágio na escola: torneios interturmas, o comboio das bicicletas e o dia das bicicletas. Para além disso, estive envolvido na conceção e dinamização de uma atividade de DE, neste caso o badminton.

### **Torneios interturmas**

Na primeira reunião do DEF, ficou estabelecido que seriam realizados 2 torneios interturmas ao longo do ano letivo na DDJ. Um torneio no 1º semestre de mata-piolho e badminton e um torneio no 2º semestre de smashball e voleibol. Um dos aspetos que contribuiu para a escolha destas modalidades foi o facto de estarmos numa fase incerta relativamente à pandemia e, portanto, foram escolhidas modalidades que envolviam pouco contacto físico entre os alunos.

#### **1º semestre**

O primeiro torneio interturmas realizou-se nos dias 16, 17, 20, 21 e 22 de dezembro. As turmas do 2.º ciclo competiram através do jogo mata-piolho e as turmas dos 7.º e 8.º anos jogaram badminton. O torneio foi organizado por 2 docentes do grupo de EF, sendo que a nossa participação foi igual à dos restantes professores, colaborar na operacionalização do torneio, através da supervisão dos jogos.

O torneio teve uma adesão positiva por parte dos alunos, como é normal no agrupamento. Os jogos decorreram sem problemas, pois os alunos e professores já estão familiarizados com as regras de cada matéria. O formato de pontuação no badminton criou alguma confusão nos alunos: cada equipa/turma disputava 4 jogos de 1x1, sendo que a pontuação final era o somatório de pontos obtidos por cada aluno, e não a vitória do jogo 1x1. Mesmo tendo acesso ao regulamento, os alunos não tinham conhecimento desta regra da competição, podendo ser algo a ser reforçado no futuro.

#### **2º semestre**

O segundo torneio interturmas realizou-se nos dias 26, 27, 28 e 29 de abril, e foi organizado pelo nosso núcleo de estágio. As turmas do 2.º ciclo competiram através do smashball e as turmas dos 7.º e 8.º anos jogaram voleibol 2x2 e 3x3 respetivamente.

A logística inerente ao torneio foi semelhante à utilizada previamente no primeiro

torneio. Elaborámos o calendário competitivo, tendo em consideração o espaço disponível e os horários das turmas; entregámos autorizações aos participantes, de forma a garantir que os encarregados de educação permitissem as suas participações; elaborámos um horário de supervisão para os professores do DEF; preparamos o material necessário para o torneio; e criamos um regulamento para o mesmo, com as regras específicas para o smashball e voleibol.

O torneio teve, novamente, uma adesão muito positiva por parte dos alunos. O torneio de smashball, para o 2.º ciclo, era uma novidade no agrupamento e surgiram algumas contrariedades nas regras. A maioria das turmas dominava as regras do jogo, no entanto, algumas turmas tiveram dificuldades, pois não sabiam determinadas regras ou adotavam regras erradas. Este é um ponto que deverá melhorar no próximo ano letivo, pois os alunos e professores estarão mais familiarizados com esta aposta de formação do agrupamento, se todos os alunos jogarem com as mesmas regras nas aulas.

Relativamente ao voleibol, as turmas do 8.º ano e as equipas do sexo masculino do 7.º ano dominavam as regras e conseguiram competir sem qualquer problema, sendo um estímulo muito adequado aos seus níveis de prática. No entanto, as equipas do 7.º ano do sexo feminino tiveram muitas dificuldades em jogar voleibol 2x2. A maioria das alunas apenas consegue jogar com as regras do smashball, e poderá ser mais adequado realizar um ajuste nas regras de jogo para o futuro. No entanto, também é importante referir que após a introdução do smashball, de forma geral, as turmas do agrupamento estão a melhorar o seu nível de desempenho no voleibol, logo, no próximo ano letivo poderá não ser necessário realizar esse ajuste, pois as alunas poderão estar num nível de desempenho adequado a jogar 2x2 voleibol. Será importante, provavelmente, os professores do 7.º ano realizarem um diagnóstico do nível dos seus alunos, visando um ajuste nesta competição.

### **Comboio das bicicletas**

Na primeira aula lecionada na DDJ, aplicámos um questionário aos nossos alunos com o intuito de os conhecer um pouco melhor. Uma das questões realizadas no questionário foi relativa à atividade física que os alunos realizavam, para além das aulas de EF. A maior parte dos alunos respondeu de forma negativa. Outra das questões prendeu-se com o modo de deslocação para a escola. Nenhum dos alunos das quatro turmas referiu a bicicleta como o seu meio de transporte.

Ao longo do ano letivo, fomos percebendo que, apesar de existir uma ciclovia que passa na escola e em todo o seu meio envolvente, os alunos não se deslocam para a respetiva escola de bicicleta. Outro fator que contribuiu para comprovar a falta de uso deste

meio de transporte por parte dos alunos foi o facto de o parque de estacionamento para bicicletas, construído pela escola, raramente, ou nunca, ser utilizado. Este encontrava-se sempre vazio.

Contemplando todos estes aspetos, para a área 3 do estágio, resolvemos criar a atividade denominada de “comboio das bicicletas”, em que iríamos com os alunos para a escola de bicicleta. O principal objetivo deste projeto foi fomentar o uso da bicicleta por parte dos alunos, a longo prazo, como meio de transporte ativo de deslocação para a escola, através do conhecimento dos percursos possíveis de realizar tendo em conta as ciclovias do meio envolvente. Desta forma, este projeto encontra-se relacionado com o nosso projeto de investigação para a área 2, onde procuramos criar intervenções juntamente com a população alvo para ultrapassar as várias barreiras à utilização da bicicleta. Como a utilização da bicicleta como meio de transporte está relacionado com o transporte sustentável, esta intervenção vai ao encontro do tema aglutinador do AEAMS.

A população alvo desta atividade foram todos os alunos do 7.º ano de escolaridade, da Escola Básica D. Domingos Jardo. Como recursos materiais necessitaremos de bicicletas e capacetes de proteção. Estes encontram-se na arrecadação da DDJ. Já as bicicletas encontram-se na ESMA, e são da responsabilidade do professor Pedro Palma, a quem as pedimos emprestadas. A atividade teve lugar nas imediações da DDJ, nomeadamente nas ciclovias que formam os percursos até à escola. Como recursos humanos, solicitámos o auxílio da turma de 10.º ano do curso profissional TAGD, com o intuito de fornecerem apoio logístico e de supervisão, nomeadamente na deslocação das bicicletas da ESMA até aos pontos de partida.

Foram disponibilizadas fichas de inscrição/autorização para os alunos interessados em participar na atividade, que foram assinadas pelos encarregados de educação. Estas fichas incluíram: as informações sobre a atividade, contacto email e telefónico de um de nós, a recolha de email e contacto telefónico do encarregado de educação, a seleção do ponto de partida e da hora de regresso. As fichas de inscrição estavam disponíveis no PBX (secretaria da DDJ). Após o preenchimento destas fichas pelos encarregados de educação, os alunos devolviam-nas no PBX, ficando assim inscritos na atividade.

A atividade consistiu na realização de um percurso de bicicleta até à DDJ. Existiram dois pontos de partida diferentes: a União Sport Clube de Mira-Sintra e a Escola Básica das Lopas. Cada aluno pôde optar pelo ponto de partida mais conveniente, consoante a sua morada. A hora de início e partida de cada um dos pontos foi às 7h40. Após as aulas, foi realizado o percurso inverso. Para o regresso a casa, existiram três opções para dar resposta ao horário das várias turmas: 14h00, 15h30 ou 17h30. O comboio foi

supervisionado por nós, professores estagiários.

A divulgação da atividade foi realizada através das aulas de cidadania dos alunos do 7.º ano e através de cartazes espalhados pela escola.

Esta atividade foi realizada em 2 ocasiões durante o 2º semestre. A primeira atividade, ocorrida no dia 16 de março, contou com muito pouca adesão por parte da população alvo. Obtivemos quatro inscrições no total, no entanto apenas compareceu um aluno na respetiva manhã. Para dificultar o processo, o aluno em questão não sabia andar de bicicleta. Para que o mesmo pudesse disfrutar de algo, adaptámos a atividade. O percurso foi realizado com a bicicleta na mão até um certo ponto. Nesse local, ajudou-se o aluno a aprender a andar dando várias voltas ao espaço. Ao fim de algum tempo, completámos o restante do percurso até à DDJ, com a bicicleta pela mão também.

Não recorremos à turma do 10.º ano na primeira vez que se realizou a atividade uma vez que o número de inscrições foi reduzido e, como tal, não foi necessária a ajuda logística da turma do profissional.

Após o pouco sucesso, por falta de adesão, na primeira atividade, foi necessário modificar e redefinir algumas condicionantes, com o intuito de aumentar o número de participantes na atividade seguinte. Para isso, recorremos à associação de pais para divulgarem a atividade nos seus meios de comunicação, aos professores de EF do grupo de departamento, que lecionam a turmas do 7.º ano de escolaridade, para divulgarem junto dos seus alunos, e, com autorização do professor Pedro Palma, pudemos disponibilizar e emprestar bicicletas aos alunos que estavam interessados em participar na atividade, mas que não possuíam bicicleta própria. Durante este processo adaptámos também as próprias fichas de inscrição, colocando de forma explícita nas circulares que só os alunos que soubessem andar de bicicleta podiam participar na atividade.

Desta forma, a segunda atividade contou com a participação de 11 alunos da DDJ. Os alunos participantes mostraram-se constantemente entusiasmados e alegres com a atividade. Dos 11 participantes, nove solicitaram o empréstimo da bicicleta para a atividade. Desta vez, contámos com a colaboração da turma de 10.º ano do curso profissional TAGD, que se mostraram disponíveis e bastante prestáveis no fornecimento de apoio logístico. O êxito da atividade deveu-se, em grande parte, ao apoio logístico e da boa vontade do professor Pedro Palma. No decorrer da mesma, preservou-se a total segurança dos alunos, não existindo quaisquer problemas com os mesmos ou com a utilização das bicicletas. Na chegada à escola, estas ficaram corretamente armazenadas. Neste grupo, e apesar de termos referido que só os alunos que soubessem andar podiam participar nesta atividade, houve uma aluna que se inscreveu sem preencher este pré-requisito. Tal como aconteceu

na primeira vez, para que a aluna pudesse disfrutar do uso da bicicleta, adaptou-se a atividade. O percurso foi realizado com a bicicleta na mão até um certo ponto. Nesse local, ajudou-se a aluna a aprender a andar dando várias voltas ao espaço. Ao fim de algum tempo, completou-se o restante do percurso com a bicicleta na mão.

Gostaríamos que esta atividade se tornasse uma rotina na vida dos alunos, uma vez que existem vários benefícios na utilização do transporte ativo, como foi especificado no nosso projeto de investigação da área 2. Existe uma vasta rede de ciclovias na freguesia de Agualva Mira-Sintra, com um elevado potencial de utilização na deslocação para a escola (e não só), por meio do transporte ativo, como por exemplo de bicicleta, de trotinete, de patins, de skate e a pé.

### **Dia das bicicletas**

Esta atividade surgiu aliada ao “comboio das bicicletas”. O problema identificado para a realização do “comboio de bicicletas” enquadra-se igualmente no problema da atividade “dia de bicicletas”. No entanto, foram tidos em conta mais aspetos. Através da realização do próprio “comboio de bicicletas”, reparámos que muitos alunos queriam participar na atividade, mas não tinham uma bicicleta sua ou não sabiam andar de bicicleta, de forma autónoma.

No decorrer do projeto de intervenção da nossa área 2 do estágio, onde se aplicou um protocolo de *co-creation* aos alunos da turma do 8.ºI, numa das fases, procurou-se tentar perceber porque é que os alunos não se deslocam de bicicleta para a escola. Um dos motivos apontados, foi o facto de existirem alunos que não sabiam andar de bicicleta e, como tal, não poderiam ir para a escola através da mesma.

Como já referi anteriormente, visto que o uso da bicicleta também está relacionado com o transporte sustentável, esta intervenção vai ao encontro do tema aglutinador do AEAMS.

Tendo em conta estes aspetos, criou-se a atividade “dia de bicicletas”. O principal objetivo deste projeto é fomentar o uso da bicicleta por parte dos alunos, para que a utilizem mais vezes durante o seu dia-a-dia, e como meio de transporte para a escola. Existirá maior foco nos alunos que não sabem andar de bicicleta. Para estes alunos, o objetivo passará por ensiná-los a andar, para que possam utilizar este meio de transporte como forma de deslocação, de praticar atividade física e/ou apenas como meio de recreação.

A população alvo desta atividade são todos os alunos da escola D. Domingos Jardo, do 5.º ao 8.º ano de escolaridade. Como recursos materiais necessitámos de bicicletas e capacetes de proteção que se encontravam na arrecadação da DDJ. Já as bicicletas

encontravam-se na ESMA, e são da responsabilidade do professor Pedro Palma. Tal como no “comboio de bicicletas” pedimo-las emprestadas ao professor, para a realização da atividade.

A atividade decorreu no dia 13 de junho de 2022, segunda-feira, na parte da tarde, com início por volta das 13h e término às 17h20, durante os intervalos (incluindo o intervalo do almoço) e teve lugar na DDJ. Para termos algum controlo dos alunos e de forma a preservar o polidesportivo da escola, foi delimitado um espaço de recreio, criando uma zona destinada exclusivamente aos alunos que estavam a andar de bicicleta.

Para nos auxiliar neste processo, contamos com a ajuda do professor José Corte e de alguns alunos das nossas turmas para transportar as bicicletas desde a ESMA até à DDJ. Para que estes alunos possam sair da escola, foram enviadas autorizações aos encarregados de educação que permitiram a sua participação na atividade.

Uma vez que os nossos recursos humanos foram limitados, tivemos alguma dificuldade em controlar de forma rigorosa os alunos. Ainda assim, enquanto supervisionávamos os alunos que estavam a realizar a atividade, fomos procurando gerir o tempo dos alunos de forma que todos mais alunos pudessem experimentar a atividade. Os alunos que estavam em espera, formavam uma fila enquanto esperavam pela sua vez.

Houve uma grande adesão por parte dos alunos, especialmente pelos alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, contudo uma complicação que tivemos com estes alunos foi o facto de terem uma estatura mais reduzida e, portanto, alguns deles não conseguiram utilizar convenientemente as bicicletas. Como já referimos anteriormente, demos prioridade aos alunos que ainda não tinham realizado a atividade, contudo houve vários alunos que repetiram a atividade, mesmo que estivessem mais tempo em espera. Apesar de todas as dificuldades e contrariedades que tivemos ao longo do dia, penso que nos conseguimos adaptar bem e os objetivos para esta atividade foram atingidos.

## **Desporto escolar de badminton**

O badminton é uma modalidade que tem bastante tradição na DDJ e na ESMA, tendo bastante aderência por parte dos alunos, sobretudo os alunos do 2º ciclo do ensino básico. A escolha do badminton deveu-se ao meu gosto pela modalidade e curiosidade de aprender mais sobre a mesma. Nesta modalidade tive o acompanhamento do professor que está responsável pelo núcleo de DE de badminton em ambas as escolas.

Inscreveram-se cerca 16 alunos, sendo que ao longo do ano letivo houve alunos que deixaram de vir aos treinos e outros alunos que se inscreveram. Para além dos treinos, sempre que há torneios ao fim de semana os alunos também são convidados a comparecer

nos mesmos.

No DE de badminton os alunos treinam 3 vezes por semana com a duração de 50 minutos, entre as 13:15 e as 14:05. Os treinos realizam-se à segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira. No horário do DE está disponível, metade do espaço G2 onde é possível montar 2 redes de badminton e ocupar 2 campos inteiros. Os alunos têm ao seu dispor raquetes e volantes para realizarem a prática.

Para que os alunos aproveitem da melhor forma o tempo de prática, a montagem é realizada antes da aula começar. Os alunos estão responsáveis por ir à arrecadação buscar as raquetas e os volantes e por arrumar o material no final das sessões de treino.

A avaliação que é feita é sobretudo formativa. Esta avaliação tem lugar ao longo do processo de treino e permite aferir quais as principais necessidades de aprendizagem de cada um dos alunos. Para além dos treinos, os próprios resultados competitivos serão importantes para controlar a evolução dos alunos e perceber em que nível é que se encontram.

A escolha do badminton deveu-se ao meu gosto pela modalidade e curiosidade de aprender mais sobre a mesma.

## **1º semestre**

Fazendo um balanço do 1º semestre. Em relação ao primeiro objetivo específico, “participar ativamente na coadjuvação do planeamento e avaliação da atividade de um núcleo de desporto escolar” foi realizado o projeto de DE, onde dei a conhecer o badminton no contexto da DDJ. A principal dificuldade que tive neste projeto, foi na realização do planeamento anual, uma vez que as competições de DE estavam inicialmente suspensas devido à pandemia, neste caso o planeamento anual contemplou a existência de competições mensais, uma vez que o outro professor do núcleo permite que muitos dos alunos participem em competições regionais de badminton.

No primeiro mês o nosso principal objetivo foi chamar o maior número de alunos possível para experimentar a modalidade. Para tal, elaborei cartazes A3 para espalhar pela escola com os horários dos treinos de badminton. Durante este período inicial, realizámos exercícios competitivos para motivar os alunos durante os treinos. Mais tarde focámo-nos nos aspetos técnicos da modalidade e, posteriormente, para os alunos que já dominavam a técnica fomos introduzindo os aspetos táticos do jogo. De forma a motivar os alunos e a conseguirmos perceber qual o feedback mais adequado para que estes possam melhorar, eu e o professor com o qual estive a cooperar acabamos por participar várias vezes nos

exercícios de treino. Os momentos de instrução foram curtos e claros, para que os alunos entendessem rapidamente o que é pedido nas tarefas e pudessem aproveitar da melhor forma possível o tempo de prática nos treinos.

Relativamente aos aspetos organizativos da aula, os alunos ajudavam-nos na montagem e recolha do material, estando também responsáveis por colocar a sua presença na respetiva folha. Nas últimas aulas do semestre, tendo em conta o elevado número de alunos que estavam inscritos, decidimos fazer uma divisão entre os alunos mais aptos e os alunos menos aptos de forma a adequar os treinos às necessidades de cada um, ficando um professor responsável por dar feedback a cada um dos grupos.

A principal dificuldade que senti foi em ensinar os aspetos técnicos da modalidade aos alunos, uma vez que não tinha um conhecimento profundo sobre o badminton, contudo ao estudar estes aspetos e com a ajuda do professor, consegui ultrapassar estas dificuldades, sentindo-me mais à vontade para intervir junto dos alunos.

Quanto ao objetivo específico, “participar ativamente na coadjuvação da condução da atividade de um núcleo de desporto escolar”, as sessões de treino promovem exercícios de cooperação e competição, através de situações de 1+1 (cooperação) e 1x1 e 2x2 (competição). Os exercícios em cooperação servem para os alunos aperfeiçoarem a sua técnica individual, enquanto os exercícios competitivos permitem que os alunos trabalhem os aspetos técnicos, táticos e psicológicos de forma integrada dentro do próprio jogo, além disso muitos dos alunos desconhecem as regras do badminton e estas situações permitem-nos introduzi-las enquanto os alunos jogam.

Os grupos utilizados foram sobretudo heterogéneos, sendo que muitas vezes realizávamos torneios escada, que permitiam ter os alunos mais aptos a jogarem uns contra os outros de um lado e os restantes alunos do outro lado, formando assim pares com um nível de desempenho muito próximo. Nas últimas aulas do semestre criámos grupos homogéneos para que os alunos possam trabalhar de forma mais específica sobre as suas principais necessidades.

Quanto ao objetivo específico, “manifestar a capacidade de cooperação com os seus pares, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade”, penso que foi bem-sucedido uma vez que eu e o professor nos fomos ajudando mutuamente ao longo deste primeiro semestre de forma a possibilitar melhores condições de treino para os alunos. Desde logo, o professor ajudou-me a perceber melhor esta modalidade e a melhor forma de ensinar os conteúdos da mesma, potenciando as capacidades dos alunos. Penso que posso ser um pouco mais interventivo no planeamento e condução dos treinos,

propondo novas atividades que possam ser importantes para os alunos.

Desta forma sinto que aprendi bastante com esta experiência no DE, obtendo mais conhecimento na modalidade de badminton que me poderá vir a ser útil para a leção de treinos e de aulas de EF.

## **2º semestre**

Em relação ao primeiro objetivo específico, “participar ativamente na coadjuvação do planeamento e avaliação da atividade de um núcleo de desporto escolar”, neste 2º semestre o processo de treino sofreu algumas alterações, uma vez que a grande parte dos alunos já estava no badminton desde o início do ano letivo, os alunos já tinham requisitos técnicos para jogarem com alguma facilidade. Como tal, o feedback dado ao longo dos treinos, foi mais focado nos fatores táticos do jogo, para que através de situações de jogo, os alunos pudessem utilizar os seus recursos técnicos ao serviço da tática. O feedback dado aos alunos mudou um pouco, uma vez que introduzimos os aspetos táticos do jogo, começamos também a utilizar o feedback interrogativo, para que os alunos pudessem refletir acerca destes aspetos e pudessem perceber como poderiam ter sucesso no jogo. Contudo continuámos a recorrer bastante ao feedback descritivo e prescritivo. O facto de participarmos nos exercícios com os alunos também nos permite perceber mais rapidamente quais as suas necessidades e qual o feedback que devemos dar ao aluno naquele momento.

Relativamente aos aspetos organizativos da aula, não houve mudanças, os alunos ajudavam-nos na montagem e recolha do material, estando também responsáveis por colocar a sua presença na respetiva folha.

A principal dificuldade que senti nesta fase foi demonstrar aos alunos determinadas situações, uma vez que não tenho um grande domínio da modalidade e, portanto, cometia alguns erros mesmo que de forma inconsciente.

Durante este semestre para além dos torneios regionais, foram realizadas 2 competições de DE onde os alunos participaram e obtiveram bons resultados.

Quanto ao objetivo específico, “participar ativamente na coadjuvação da condução da atividade de um núcleo de desporto escolar”, as sessões de treino continuaram a promover exercícios de cooperação e competição, através de situações de 1+1 (cooperação) e 1x1 e 2x2 (competição).

Os grupos utilizados dependiam dos exercícios de treino, caso fizéssemos torneio escada, os grupos acabavam por ser heterogéneos, mas os jogos acabavam por ir ficando

sempre mais equilibrados. Contudo, muitas vezes eu e o professor dividíamos-nos, com o intuito de cada um de nós ficar com um grupo homogéneo a trabalhar mais especificamente sobre as necessidades dos alunos.

Neste semestre, fui tendo a oportunidade de conduzir algumas sessões de treino e, respeitando a estrutura habitual das sessões, penso que o consegui fazer de forma adequada e sem grandes complicações. Começando o treino com exercícios de cariz mais técnico e evoluindo para situações competitivas que potenciavam a utilização dos requisitos técnicos dos alunos ao serviço da tática.

Quanto ao objetivo específico, “manifestar a capacidade de cooperação com os seus pares, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade”, penso que foi bem-sucedido uma vez que eu e o professor nos fomos ajudando mutuamente ao longo do ano letivo de forma a possibilitar melhores condições de treino para os alunos. Desde logo, o professor ajudou-me a perceber melhor esta modalidade e a melhor forma de ensinar os conteúdos da mesma, potenciando as capacidades dos alunos e esclarecendo-me algumas dúvidas que foram surgindo relacionadas com aspetos mais específicos da modalidade.

No final do semestre, organizamos uma competição interna entre todos os alunos. Os alunos tinham que jogar 2 vezes entre si, procurando ter o maior número de vitórias no total dos jogos disputados. Os jogos eram realizados num campo de singulares, à melhor de 3 sets, sendo que o aluno que chegasse primeiro aos 9 pontos ganhava um set. Os alunos que estavam em espera eram os árbitros do torneio, para que pudéssemos verificar se todos eles tinham conhecimento acerca das regras da modalidade. Cada vitória valia 3 pontos e cada derrota 0 pontos.

Em conclusão, penso que esta experiência no DE foi bastante enriquecedora, uma vez que estive numa modalidade que dominava pouco, tendo tido maior contacto com desportos coletivos ao longo da minha formação, e consegui obter conhecimento sobre a modalidade, tendo contacto com uma metodologia de ensino da mesma, através de uma pessoa que tem bastante conhecimento e experiência no badminton como o professor com o qual estive a cooperar.

Desta forma, se no futuro tiver a oportunidade de fazer parte de um núcleo de DE de badminton, sinto-me bastante mais confiante e com mais conhecimento para o fazer no final deste ano letivo em comparação com o início do mesmo.

## **Área 4 – Relações com a comunidade**

A área 4 do estágio teve como objetivo o desenvolvimento de competências que permitam ao estagiário perceber a importância da relação escola-meio e promover iniciativas que possibilitem a participação da comunidade na escola e vice-versa. Foi também importante desenvolver competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma.

No presente ano letivo (2021/2022), para além de lecionar a disciplina de EF à turma escolhida estive a acompanhar a diretora de turma nas suas funções.

Nesta turma, a diretora de turma contacta diretamente com os alunos e os professores da turma em caso de necessidade podendo, em função da sua disponibilidade, contactar os professores via email ou telemóvel. Devido à pandemia o contacto com os encarregados de educação é realizado maioritariamente por email ou telefone e, em casos mais graves, a diretora de turma reúne presencialmente com os encarregados de educação.

### **1º semestre**

Através dos objetivos definidos no guia de estágio e no plano individual de formação, percebi quais os objetivos que foram atingidos e o que posso fazer para atingir os restantes no próximo semestre.

O primeiro objetivo geral, “Identificar as principais características da turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos”, foi atingido, visto que através do estudo de turma foram recolhidas várias informações acerca dos alunos que me permitiram ficar a conhecê-los melhor fora do ambiente de sala de aula, percebendo quais os alunos com maior nível de aceitação e rejeição dentro da turma. Este estudo foi bastante útil uma vez que me permitiu perceber as dinâmicas que existem entre os vários elementos da turma, obtendo informações que poderão ser úteis para as minhas aulas e para as dos outros professores do conselho de turma. Este estudo foi apresentado no conselho de turma de forma clara e resumida e foi enviado à diretora de turma. O estudo realizado teve como base o questionário realizado no início do ano letivo aos alunos sobre os seus gostos pessoais, assim como o teste sociométrico.

Quanto ao 2º e 3º objetivos gerais, estes estão relacionados com a intervenção nas atividades inerentes à direção de turma e à capacidade de cooperação com a diretora de

turma nas reuniões com os encarregados de educação e com os professores. Nestes objetivos acabei por estar um pouco aquém do que esperava, uma vez que não tive a oportunidade de ter nenhuma reunião com os encarregados de educação e, sobretudo no primeiro conselho de turma, tive uma participação pouco ativa, até porque foram discutidos alguns aspetos mais relacionados com as disciplinas que se realizavam dentro da sala de aula. Os conselhos de turma foram importantes para perceber o seu funcionamento, os temas que são abordados e o trabalho colaborativo entre os professores das várias disciplinas. Um dos exemplos do trabalho colaborativo foi o debate e a atribuição dos PISAI e RTP aos alunos da turma. Este aspeto foi importante para mim, uma vez que não tinha conhecimento destas adaptações antes de ingressar no estágio, desta forma pude perceber o seu funcionamento e intervir neste processo.

Através dos conselhos de turma, do meu contacto com o professor José Corte, com a diretora de turma e a realização do projeto de direção de turma, consegui obter mais conhecimento sobre o cargo de diretor de turma.

Quantos às reuniões de conselho de turma, antes das reuniões envio as informações que me parecem pertinentes para a diretora de turma, para que estas fique registadas em ata. Neste 2º conselho de turma estive mais interventivo, pois foram discutidas as avaliações sumativas dos alunos e o desempenho de forma mais concreta das 2 alunas com RTP.

Sempre que possível tentei resolver os problemas da disciplina de EF na própria aula, contudo devido a sucessivas faltas de material e de presença por parte de alguns alunos tive que contactar com a diretora de turma para tentar resolver o problema junto dos alunos e dos encarregados de educação. Os problemas de falta de material são recorrentes uma vez que há alguns alunos que ainda não trouxeram sapatilhas para nenhuma aula de EF e, após a conversa da professora com os encarregados de educação senti que houve uma pequena melhoria nesse aspeto ainda que 3 alunos continuem sem realizar qualquer aula de ginástica mesmo após os encarregados de educação tomarem conhecimento da sua situação. Por vezes, as conversas informais que tenho com a diretora de turma são importantes para perceber um pouco o contexto familiar dos alunos e perceber de que forma pode afetar as suas atitudes no contexto escolar.

## **2º semestre**

Durante o 2º semestre, houve algumas mudanças no que diz respeito a esta área do estágio. Desde logo, no conselho de turma do dia 6 de abril, foi dado conhecimento aos

docentes da turma que tinha havido uma troca na direção de turma e que a partir desse dia iria ser ela a estar responsável pelo cargo. Nesse conselho de turma, o principal assunto foi perceber quais os alunos críticos e que estratégias poderiam ser utilizadas para ajudar estes alunos. Desta forma, a diretora de turma começou por perguntar aos restantes professores como estavam os alunos críticos nas suas disciplinas, havendo uma melhoria de forma geral. De seguida foram apresentadas estratégias para os alunos que têm mais dificuldades da turma, que resultaram na tutoria de 2 alunos, por parte de uma professora e por fim, foram verificados os PISAI e RTP dos alunos com estas adaptações, de forma a ajustá-las caso fosse necessário, tendo sido incluído 1 aluno nestas adaptações devido ao insucesso que vinha a ter ao longo do ano letivo. Ainda neste conselho de turma, achei pertinente alertar a diretora de turma para o caso particular de um aluno da turma. Este aluno teve um problema de saúde que ainda não foi corretamente diagnosticado e não lhe permite realizar atividade física sem a aparição de alguns sintomas, como tal, este aluno não realizou as aulas práticas durante o semestre tendo sido avaliado através de fichas de trabalho que foram preenchidas nas aulas.

A área 4 esteve relacionada com a área 1, visto que não houve oportunidade de haver uma reunião com os encarregados de educação dos alunos, para integrá-los no processo ensino-aprendizagem, procurei elaborar e entregar fichas formativas aos alunos para que estes as devolvessem assinadas pelos seus encarregados de educação. Desta forma, os encarregados de educação ficaram a par da classificação provisória do aluno, os critérios de avaliação da disciplina, o que é que o aluno realizava e ainda precisava de realizar para melhorar a sua classificação e, uma apreciação qualitativa da minha parte acerca do trabalho desenvolvido durante o semestre.

No conselho de turma de final de semestre, que se realizou no dia 20 de junho 2022, a diretora de turma começou por confirmar as classificações de cada aluno da turma e ver quais dos alunos poderiam ter uma menção honrosa (média de 3,8), fazer parte do quadro de honra (média de 4,3) ou de excelência (média de 4,8). No geral, a turma apresentou bons resultados, havendo 7 menções honrosas, 1 aluna no quadro de honra e outra aluna no quadro de excelência. Por outro lado, também houve 1 aluno que reprovou. Posteriormente, foram revistos os PISAI e os RTP e chegou-se à conclusão de que as adaptações efetuadas tiveram o efeito desejado. Por fim, foi confirmada a ata, nomeadamente revendo as parcerias entre disciplinas e as atividades em que a turma se envolveu ao longo do semestre, onde se incluiu o torneio interturmas em que a turma participou com uma equipa masculina.

As atividades da direção de turma permitiram-me obter mais informações sobre os

alunos e ter em conta essas informações de forma a adequar a minha maneira de me relacionar com os alunos. Desde logo ao ter informações sobre o contexto familiar dos alunos, consigo perceber determinados comportamentos que estes têm ao longo das aulas.

Infelizmente não consegui estabelecer uma relação próxima com a diretora de turma, numa fase inicial com a primeira diretora de turma, tive bastante dificuldade em estabelecer esta relação uma vez que a professora faltava bastantes vezes e não pode comparecer em algumas ocasiões importantes, como as reuniões com os encarregados de educação. Ainda assim, tive várias conversas com esta professora acerca do contexto da turma que me permitiram intervir melhor nas minhas aulas. Quando houve a troca na direção de turma, penso que podia ter sido mais proativo e interventivo nas questões relacionadas com a direção de turma.

Apesar de tudo, pude perceber a importância do papel do diretor de turma, estando este responsável por gerir os problemas da turma funcionando como elo de ligação entre os encarregados de educação, alunos e professores. Como tal, o diretor de turma tem de ter a capacidade de ouvir todas as partes, ter boas competências de liderança e de resolução de problemas. Para além disso o diretor de turma também é responsável pela adequação das atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho aos alunos, como foi perceptível nos vários conselhos de turma ao longo do ano letivo.

## **Conclusão**

Apesar de todas as aprendizagens obtidas durante este processo, este foi um ano bastante duro, devido à dificuldade que tive em conciliar o estágio com a minha vida profissional e aos vários obstáculos que foram surgindo ao longo de todo o ano letivo. Penso que ainda posso melhorar na gestão dos comportamentos de indisciplina e obter mais conhecimento acerca das questões burocráticas que estão relacionadas com o professor de EF e a direção de turma.

A principal aprendizagem que levo deste estágio é que mesmo quando o contexto possa ser desfavorável nós, professores de EF, devemos procurar sempre arranjar estratégias para aproximar os nossos alunos das finalidades da disciplina. Muitas vezes, ao longo deste ano deparei-me com situações que me pareciam impossíveis de ultrapassar, contudo o professor José Corte sempre me ajudou a delinear estratégias para ultrapassar estas dificuldades que, mais tarde, se revelaram eficazes. Para além disso, destaco a semana a tempo inteiro como o momento mais enriquecedor deste processo, permitindo-me ter contacto com alunos de diferentes idades, o que acabou por estimular a minha capacidade de adaptação a cada uma das turmas.

O ano de estágio foi, sem dúvida, um dos anos mais ricos da minha formação, onde tive oportunidade de aplicar todo o conhecimento obtido ao longo dos anos que estive na faculdade, tendo contacto como uma realidade desafiadora e em que me fui superando ao longo do tempo. Após um primeiro ano de mestrado onde a componente prática foi bastante reduzida, devido aos constrangimentos impostos pela pandemia, foi importante ter esta experiência para poder relacionar os conceitos teóricos com o que acontece efetivamente no terreno e, desta forma, estar mais preparado para o futuro, enquanto professor de EF.

## Referências

Aranda-Balboa, M. J., Huertas-Delgado, F. J., Herrador-Colmenero, M., Cardon, G., & Chillón, P. (2020). Parental barriers to active transport to school: A systematic review. *International Journal of Public Health*, 65(1), 87-98.

Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 1–10.

Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.

Azevedo, C. (2012). *A Escola como Oficina de Humanidade. O contributo do Desporto Escolar*. Dissertação de mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Desporto de Crianças e Jovens, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Bassett, D. R., Pucher, J., Buehler, R., Thompson, D. L., & Crouter, S. E. (2008). Walking, cycling, and obesity rates in Europe, North America, and Australia. *Journal of Physical Activity and Health*, 5(6), 795-814.

Fernandez, M., Ruitter, R., Markham, C., & Kok, G. (2019). Intervention mapping: theory- and evidence-based health promotion program planning: perspective and examples. *Frontiers in Public Health*, 209.

Fiorello, D., Zani, L. (2015). *EU survey on issues related to transport and mobility*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/48322>

Garcês, H. T. M. (2013). Relatório de Estágio Profissional-Aprender a ser professor.

Góis, F. M. D., Catunda, R., Gouveia, E. R., Martins, J., Hercules, E. D., & Marques, A. (2020). Caracterização dos comportamentos de ensino, contexto de aula e atividade física em dois programas distintos de educação física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 379–384.

Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspectiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 40.

Hidding, L., Altenburg, T., Ekris, E., & Chinapaw, M. (2017). Why Do Children Engage in Sedentary Behavior? Child- and Parent-Perceived Determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(671), 1-27.

Hoffmann, B., Kobel, S., Wartha, O., Kettner, S., Dreyhaupt, J., & Steinacker, J. M. (2019). High sedentary time in children is not only due to screen media use: A cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 19(1), 1-9.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), 55-67. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4)

Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth's Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248–262. <https://doi.org/10.1123/JTPE.30.3.248>

Kok, G., Gottlieb, N. H., Peters, G.-J. Y., Mullen, P. D., Parcel, G. S., Ruiter, R. A. C., Fernández, M. E., Markham, C., & Bartholomew, L. K. (2015). A Taxonomy of Behavior Change Methods; an Intervention Mapping Approach. *Health Psychology Review*, 10(3), 297-312.

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspectiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.

Mandic, S., Sandretto, S., Bengoechea, E. G., Hopkins, D., Moore, A., Rodda, J., & Wilson, G. (2017). Enrolling in the closest school or not? Implications of school choice decisions for active transport to school. *Journal of Transport & Health*, 6, 347-357.

Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (38), 27-43.

Martins, J., Marques, A., & da Costa, F. C. (2015). Narraciones de adolescentes con estilos de vida activos y sedentarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(58), 223–244.

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar. Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53-85). Belo horizonte: Casa da Educação Física.

Ministério da Educação. (2001). Programa de Educação Física: Ensino Básico—3º ciclo.

Oliveira, C. S., and M. Cruz (2008), “Urban mobility patterns and the use of public transports in Portugal”, in *Clima 2008 — I Congresso Nacional sobre Alterações Climáticas*, Aveiro, University of Aveiro.

Vais, R. F. Á. dos. (2014). Validade convergente, validade nomonológica e fiabilidade de medidas de um só-item. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25642>

Voorberg, W. H., Bekkers, V. J., & Tummers, L. G. (2015). A systematic review of co-creation and co-production: Embarking on the social innovation journey. *Public management review*, 17(9), 1333-1357.

World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: World Health Organization.

# Anexos

## Anexo 1

Pavilhão - ARRECADAÇÃO					
MODALIDADE: ANDEBOL					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
bolas	47	6	35		6 em stock
Redes	3				3 em stock
MODALIDADE: VOLEIBOL					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
balões	4		x		
bolas	41	3	28		10 stock
bolas iniciação amarelas	4		x		
rede	4	1			3 stock
varetas rede	4	2		2	
Manivelas	7	x			
MODALIDADE: FUTEBOL/FUTSAL					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
bolas	40	10	24		16 em stock
caneleiras (pares)	2	x			
balizas (mini)	4		x		
redes balizas	6	x			STOCK
luvas (par)	8	x			
MODALIDADE: CORFEBOL					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
postes/cestos	2			x	
bola	1	x			
MODALIDADE: BASQUETEBOL					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
bolas X5	48		27		21 em stock
Bolas Grandes	8	x			
redes cestos	10				STOCK
MODALIDADE: TIRO COM ARCO					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
arcos	2			x	
bastidores	2		x		
tripés	2		x		
flechas	8	x			STOCK

Figura 1. Recursos materiais DDJ (1).

MODALIDADE: BADMINTON					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
raquetes		5	24		23 em stock
volantes	15		x		6 em mau estado
caixas de volantes	3	x			STOCK
postes	5	x			
rede (conj 3)	1			x	
rede (conj 5)	1	x			
rede	2				STOCK
kit postes e rede	1	x			STOCK
MODALIDADE: ORIENTAÇÃO					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
balizas	5		x		
bússolas	3	x			
picadores/alicates	10		x		
MODALIDADE: PADEL					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
raquetes	2	x			
MODALIDADE: HÓQUEI EM CAMPO					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
sticks (madeira)	3	x			
balizas	2		x		
sticks plástico vermelhos	10		x		
sticks plástico azuis	10		x		
sticks plástico amarelos	5	x			STOCK
sticks plástico pretos	6	x			STOCK
MODALIDADE: TÊNIS					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
bolas	109		x		
kit de rede móvel	2	x			1 em STOCK
raquetes	31		x		
MODALIDADE: TÊNIS MESA					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
suportes de rede	8 pares			x	
redes	4	2	2		
bolas	31	x			
raquetes	5		x		
bolas	20	x			STOCK
raquetes	12	x			STOCK

Figura 2. Recursos materiais DDJ (2).

MODALIDADE: ATLETISMO					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
vortex	2			x	
dardos	3		1	2	
testemunhos alumínio	7		x		
testemunhos plástico	10		x		
testemunhos madeira	3		x		
mini barreiras	4	x			
disco	1		x		
martelo	1		x		
peso 2kg	2		x		ferro
peso 3kg	4		x		ferro
peso 4kg	1		x		ferro
pesos borracha	4			x	
bolas arremesso	1	1			200 g
blocos partida	3		x		
postes salto altura	4			x	
sacos areia sem elástico salto altura	2			x	
elástico salto em altura	1		x		
rolo graduado arremesso b.	1	x			
fita métrica	5	4		1	
Barreiras amarelas	24	x			
rodo salto comprimento	1		x		
MODALIDADE: GINÁSTICA					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
arcos azuis	5		x		
arcos amarelos	8	6		2	
arcos verdes	11	8		3	
arcos laranja	1	x			
bolas medicinais	10		7	3	
cordas rítmica	20		x		
corda tração	1		x		
bolas rítmica	11		x		
cordas rítmica	7	x			
Corda plástico	1	x			
Arcos rosa/branco/vermelho	13	9		4	
MODALIDADE: RUGBY					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
bolas	4		x		
conjunto cinto e tag verde	6		x		
conjunto cinto e tag vermelho	6		x		
conjunto cinto e tag verde Nestum	6		x		
conjunto cinto e tag azul Nestum	5		2	3	
MODALIDADE: BASEBOL/SOFTBOL					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
taco	1		x		
luva	1			x	

Figura 3. Recursos materiais DDJ (3).

MODALIDADE: MATERIAL DIVERSO					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
Coletes azuis (EB 2,3 DDJ)	22		x		
coletes laranja (flurescente)	1			x	perfurados
coletes vermelhos	2		x		perfurados
coletes azuis	4			x	perfurados
coletes verdes	8			x	perfurados
coletes laranja	6			x	perfurados
coletes vermelhos	8			x	Desporto escolar
coletes brancos	5			x	Desporto escolar
coletes amarelos	6			x	perfurados
equipamento amarelos/azuis DDJ	calções 18 camisolas 12		x		número gravado
camisolas amarelas/azuis	10 S		x		Desporto escolar
camisolas amarelas/azuis	13 M		x		Desporto escolar
camisolas amarelas/azuis	1 L		x		Desporto escolar
camisola azul (sailley)	9		x		
camisola azul/vermelho	1		x		
camisolas amarelas/azuis	5 XS		x		Desporto escolar
calções amarelos/azuis	4 XS		x		Desporto escolar
calções amarelos/azuis	10 S		x		Desporto escolar
calções amarelos/azuis	14 M		x		Desporto escolar
calções amarelos/azuis	2 L		x		Desporto escolar
calção preto	4		x		
camisola preta	3		x		
calção azul	6		x		
calção vermelho	7		x		
meias (pares)	10			x	
fita/colete vermelha	8		x		
fita/colete amarelas	10		x		
fita/cpolete verdes	6		5	1	
fita/colete azuis	9		x		
fatos acrobática	6	x			
pinos pequenos	75		x		cores várias
garrafas	18		x		
porta garrafas	2		x		
fitas métricas	4		x		
regua madeira grande	1		x		
raquetes praia	10			x	
cones com base	12	12			
bolas azuis (peq)	1		x		
sacos p/ transporte	2		x		4 em STOCK
flexómetros	2			x	
halteres	0				
estacas	15		x		
skates	4			x	
sacos arrumação capacetes	2	x			
capacetes	20		x		
apitos	12	x			STOCK
fita métrica 30 m	1	x			STOCK
suporte base em cruz (madeira)	2		x		
balanças	5		x		
escada de agilidade	2	x			
rede transporte bolas	6		x		4 em STOCK
carrinho transporte material	2		x		
Cones médios	19		x		
Cones pequenos	34			x	
cones sinalizadores	52	x			
sacos balizas pequenas	2		x		
cronómetros	2				STOCK
bola suíça	1	x			
Bolas esponja	21	4	10	7	
Bolas esponja pequenas	4	2		2	
compressor	1		x		

Figura 4. Recursos materiais (4).

MODALIDADE: JOGOS TRADICIONAIS					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
pinos jogo malha	8			x	
discos jogo malha	4		x		
andas	18		x		
corda	1			x	
Indiaka/Peteca	3			x	
caixa de feijões	1	x			
arcos/ganchetas	5			x	
penas Indiaka/peteca	2			x	
latas	várias			x	
jogo petanca	1		x		
jogo burro	1		x		
medalhas jogo burro	5	x			
MODALIDADE: PATINAGEM					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
patins em linha	6 pares			x	
patins de 4 rodas	2 (35),10 (nº36), 8 (38),2(40),3 (43), 3(42),1 (44),1(45) 10 pares(nº36) 8 pares (nº38) 3 pares(nº40) 3 pares(nº42) 3 pares(nº43) 1 pares(nº44) 1 pares(nº45)		x		
patins de 4 rodas	1 pares(nº35) 1 pares(nº36); 2 pares (nº38); 1 pares(nº39) 1 pares (nº40) 1 pares(nº42)	x			STOCK
MODALIDADE: BOXE					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
luvas	2 pares	x			
capacetes	1	x			

Figura 5. Recursos materiais DDJ (5).

<b>Pavilhão - GINÁSIO G1</b>					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
espaldares	16		x		
tabelas basquetebol	2		x		
carro de transporte colchões	1		x		
mini trampolim	2		x		
plinto esponja	1	x			
boque	3	1		2	
trampolim reuther	2	1		1	
plinto com 6 caixas	1			x	
banco sueco	2	2			
colchões azuis escuros	2	2			
colchões vermelhos	3	3			
colchões azuis claros	6	6			
colchão tripartido	1		x		
colchões verdes grossos	2			2	
colchões de queda grandes	2	1		1	
colchões de queda pequenos	3	x			
colchão salto em altura	1	x			
cordas suspensas	6			x	
postes voleibol	4		x		
fasquias	3		2	1	
trampolins suecos	2		1	1	
postes barras ginástica	2			x	
barras ginástica	2			x	
postes madeira salto altura	2			x	
postes brancos salto altura	2			x	
suporte rodas badminton	2		x		
plano inclinado	1	x			
trave	1	x			

Figura 6. Recursos materiais DDJ (6).

<b>Pavilhão - GINÁSIO G2</b>					
Designação	Quantidade	Estado de Conservação			Observações
		Bom	Razoável	Mau	
bancos suecos	6		4	2	2 no exterior
balizas	4		x		
cestos basquetebol	4		x		
mesas - ténis de mesa	2			x	
redes voleibol	2		x		
barreiras	9			x	
placares	2		x		
tampo mesa ténis de mesa	1			x	
mini balizas	2	x			

Figura 7. Recursos materiais (7).

## Anexo 2

Na linha correspondente ao “Aluno”, coloca um **R** (realizo) quando conseguires realizar a tarefa com sucesso.

Na atribuição dos níveis, a professora tem em conta a seguinte escala: **NA** – não avaliado; **NI** – não introdutório; **I** – introdutório; **E** – elementar

**Importante:** Para teres o **nível introdutório (I)** completo tens que **realizar todos** os exercícios/ações desse mesmo nível. Isto não invalida que possas realizar exercícios/ações do nível elementar (E).

Níveis	Introdutório					Elementar						
	Ginástica de solo	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Subida para pino	Roda c/ apoio no plinto	Rolamento à frente saltado	Pino de cabeça	Pino de braços + rolamento à frente	Roda	Avião	Posição de flexibilidade	Rodada
Aluno												
Professor												
Notas:												

Nível: \_\_\_\_\_

Níveis	Introdutório				Elementar			
	Ginástica de aparelhos	Boque		Plinto longitudinal	Plinto longitudinal		Plinto transversal	
Boque e plinto		Salto ao eixo	Salto entre mãos		Rolamento à frente	Salto ao eixo	Salto ao eixo	Salto entre mãos
Aluno								
Professor								
Notas:								

Níveis	Introdutório			Elementar				
	Ginástica de aparelhos	Salto em extensão	Salto engrupado	Meia pirueta	Pirueta	Carpa pernas afastadas	Carpa pernas juntas	¼ mortal à frente engrupado
Aluno								
Professor								
Notas:								

Figura 8. Ficha de avaliação formativa (1).

Níveis	Introdutório				Elementar				
	Ginástica de aparelhos	Marcha à frente e atrás	Marcha na ponta dos pés, atrás e à frente	Meia-volta, nas pontas dos pés	Salto a pés juntos (c/ flexão das pernas)	Entrada a um pé	Meia-volta, c/ balanço de uma perna	Avião	Saída em salto em extensão c/ meia pirueta
Aluno									
Professor									
Notas:									

Nível: \_\_\_\_\_

### Aptidão Física

A sigla **ZSAF** significa **Zona Saudável de Aptidão Física**, e representa o valor mínimo que deves procurar alcançar em cada um dos testes.

Testes	IMC		Vaivém	Abdominais	Flexões de braços	Impulsão horizontal	Senta e alcança		Flexibilidade dos ombros	
	>	<					direita	esquerda	direita	esquerda
ZSAF										
p/ se fizer ano										
Avaliação	1.ª									
	2.ª									
	3.ª									

S = Sim ; N = Não

Níveis	Introdutório			Elementar			
	Exercício	Concurso 2 x 2		Jogo reduzido 4 x 4			
Voleibol	Serviço por baixo	Posição base fundamental	Joga e coopera, mantendo a bola no ar, c/ toque de dedos ou manchete	Serviço (por baixo ou por cima), dificultando a receção	Receção do serviço de forma direccionada	Posicionamento correto de defesa	Intenção de ataque
Aluno							
Professor							

Figura 9. Ficha de avaliação formativa (2).

Notas:

Nível: \_\_\_\_\_

Níveis	Introdutório						Elementar				
	Situação de 2x0 ou 3x1. Jogo 2x2 ou 3x3 ou 4x4+GR						Jogo 4 x 4 ou 5 x 5				
Futebol	Receção de bola	Remate	Condução de bola	Passo	Desmarcação	Marcação	Passar a um colega desmarcado	Aclara à progressão ou linha de passe	Desmarcação utilizando fintas ou mudanças de direção	Realiza contenção do adversário	
Aluno											
Professor											

Notas:

Nível: \_\_\_\_\_

Níveis	Introdutório						Elementar					
	Situação de 2x2, 2x2+joker, 3x3, 3x3+joker (meio-campo)						Situação de 3x3+joker. Jogo 5x5					
Basquetebol	Receção de bola e orientar p/ o cesto	Lançamento em apoio ou na passada	Passo de peito e picado	Drible de progressão	Desmarcação	Passo e corte para o cesto	Ressalto ofensivo	Lançamento em salto	Drible de proteção	Enquadramento defensivo	Progressão com mudanças de direção	
Aluno												
Professor												

Notas:

Nível: \_\_\_\_\_

Níveis	Introdutório						Elementar				
	Jogo 2x2 ou 3x3 ou 4x4+GR						Jogo 4 x 4 ou 5 x 5				
Andebol	Passo-receção em corrida	Remate em salto	Interceção	Drible em progressão	Dificulta ação do adversário	Desmarcação	Progressão com mudanças de direção	Drible para criar vantagem numérica ou progredir rápido	Enquadramento defensivo rápido	Marcação individual	
Aluno											

Figura 10. Ficha de avaliação formativa (3).

Professor

Notas:

Nível: \_\_\_\_\_

Níveis	Introdutório						Elementar				
	Situação de 1+1 ou 1x1						Situação de 1 x 1				
Badminton	Posição base	Utiliza pegadas diferentes	Regressa à posição inicial após cada batimento	Clear	Lob	Serviço curto ou comprido	Deslocamentos rápidos, antecipando a queda do volante	Executa o <i>clear, lob, amortie e smash</i> de acordo com o posicionamento do adversário	Serviço curto e comprido		
Aluno											
Professor											

Notas:

Nível: \_\_\_\_\_

Níveis	Introdutório				Elementar				
	Corrida de obstáculos	Salto em altura (tesoura)	Corrida de velocidade	Salto em comprimento (6 a 10 passadas)	Corrida de barreiras	Salto em altura (Fosbury Flop)	Corrida de estafetas	Salto em comprimento (8 a 12 passadas)	
Aluno									
Professor									

Notas:

Nível: \_\_\_\_\_

Figura 11. Ficha de avaliação formativa (4).

## Anexo 3

### Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Caro encarregado de educação,

Tendo em vista a realização de um estudo, no âmbito de um projeto europeu no qual a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa participa, gostaríamos de contar com a participação do seu educando.

O objetivo deste estudo é a cocriação de intervenções inovadoras que promovam o transporte ativo para a escola através da bicicleta. A participação do seu educando é muito importante, representando um grande contributo para o conhecimento sobre os motivos pelos quais as crianças utilizam a bicicleta como meio de transporte e a promoção de saúde na escola.

A participação do seu educando no estudo é voluntária e pode recusar-se a participar. Caso decida participar neste estudo é importante ter conhecimento que o seu educando pode desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência. De modo a garantir a privacidade e confidencialidade dos dados a participação dos alunos é anónima, não sendo referido o seu nome nem quaisquer dados pessoais nos resultados do presente estudo. Os resultados deste estudo serão divulgados à comunidade científica sob a forma de artigos científicos e comunicações em congressos nacionais e internacionais.

**Título do projeto ou estudo:** Cocriação de intervenções / inovações que promovam o transporte ativo para a escola através da bicicleta.

**Responsáveis pelo projeto:** Professores estagiários Eduardo Couto, Laura Kelly, Leonor Rodrigues e Nuno Pereira.

**Instituição:** Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

**Detalhes da participação:** O seu educando poderá participar em cinco sessões de grupo cujo objetivo é a cocriação de intervenções inovadoras que promovam o transporte ativo para a escola através da bicicleta. Estas sessões serão realizadas em cinco momentos distintos ao longo do ano, não são invasivas e não causarão nenhum transtorno a si ou ao seu educando.

**Riscos:** A participação do seu educando neste estudo não apresenta qualquer risco.

**Contacto:** Para qualquer questão relacionada com o estudo pode contactar-nos por correio eletrónico – [eduardocouto1195@gmail.com](mailto:eduardocouto1195@gmail.com) ; [laurampkelly@gmail.com](mailto:laurampkelly@gmail.com) ; [rodriguesleonor99@hotmail.com](mailto:rodriguesleonor99@hotmail.com) ; [martimpereira75@hotmail.com](mailto:martimpereira75@hotmail.com)

Desde já agradecemos a sua atenção e preciosa ajuda.

Com os melhores cumprimentos,

Eduardo Couto, Laura Kelly, Leonor Rodrigues e Nuno Pereira

Este documento, designado Consentimento, Informado, Livre e Esclarecido, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

Figura 12. Consentimento informado, livre e esclarecido (1).

## Assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Li (ou alguém leu para mim) o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à participação no estudo “Cocriação de intervenções / inovações que promovam o transporte ativo para a escola através da bicicleta.”. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente que o meu educando participe neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.



Nome do participante

Nome do representante legal do participante

Assinatura do representante legal do participante

Grau de relação com o participante

Data

Autorizo a captação de imagens do meu educando durante as sessões.

Não autorizo a captação de imagens do meu educando durante as sessões.

### Investigador/Equipa de Investigação

Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á entregue.

Eduardo Couto

Nome da pessoa que obtém o consentimento

Assinatura da pessoa que obtém o consentimento

Laura Kelly

Nome da pessoa que obtém o consentimento

Assinatura da pessoa que obtém o consentimento

Leonor Rodrigues

Nome da pessoa que obtém o consentimento

Assinatura da pessoa que obtém o consentimento

Nuno Pereira

Nome da pessoa que obtém o consentimento

Assinatura da pessoa que obtém o consentimento

8 / 04 / 2022

Data

Este documento, designado Consentimento, Informado, Livre e Esclarecido, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

Figura 13. Consentimento informado, livre e esclarecido (2).

## Anexo 4


<b>Problema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>População alvo</b>	<b>Modelo teórico + solução</b>
<b>Recursos materiais</b>		<b>Divulgação</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Recursos humanos</b>			
<b>Cronograma</b>			
			

Figura 14. Protótipo de intervenção - área 2.