



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de Estágio

Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade,
com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Júri:

Presidente

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

Vogais

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

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

João Carlos da Silva Soares

2024



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade,
com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, sob a supervisão do Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins e da Mestre Débora Marise Zeferino Nobre Sequeira, no ano letivo de 2023/2024.

João Carlos da Silva Soares

2024

Agradecimentos

À minha família mais próxima, com um especial carinho aos meus pais por todo o sacrifício, esforço, paixão, incondicional apoio emocional e pela passagem de valores morais que me caracterizam, pois sem eles tudo isto seria um cenário hipotético, deram-me todas as possibilidades para realizar a minha formação académica, serei eternamente grato.

Aos orientadores, Professora Débora Sequeira e Professor Doutor João Martins pela partilha de conhecimento, pela constante disponibilidade, pela compreensão, pela preocupação, pela orientação, pela sensibilidade e por serem profissionais bastante competentes, sendo que esta etapa tornou-se tão benéfica devido aos cuidados e respetivas supervisões.

A todos os professores do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, por terem contribuído, para a melhoria da minha aprendizagem profissional, pela partilha de conhecimentos e pela disponibilidade demonstrada ao longo do ano letivo.

Aos meus colegas de estágio, com especial carinho para a Catarina, por me ter acompanhado neste processo de aprendizagem de forma inexplicável, pela cooperação e pelo companheirismo, dentro e fora do contexto académico.

Aos meus amigos, que sempre me apoiaram durante esta jornada e estiveram dispostos a ajudarem-me nos períodos mais críticos.

A todos os elementos da turma do 11.ºD, que foram a minha primeira turma, pela relação que criámos e por terem sido elementos indispensáveis para a minha aprendizagem e formação profissional.

A todas as alunas que pertenceram ao grupo-equipa do voleibol feminino, que me transmitiram sempre alegria e partilha de conhecimentos da modalidade.

Resumo

O presente relatório reflete e analisa criticamente o meu trabalho enquanto professor estagiário de Educação Física na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade no ano letivo 2023/24.

O relatório visa a aquisição de competências que contribuíram para a construção da minha identidade profissional como docente, refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico. Ao longo deste percurso, enfrentei diversas dificuldades, tais como a gestão do tempo entre o planeamento de aulas e o acompanhamento individual dos alunos, bem como a adaptação aos diferentes estilos de aprendizagem.

As minhas principais forças incluíram a capacidade de criar um ambiente de sala de aula inclusivo e motivador. Para superar os desafios, adotei estratégias como a procura por feedback de colegas. Estas experiências, reflexões e práticas nas quatro áreas de intervenção pedagógica moldaram significativamente a minha abordagem e filosofia educacional.

Este ano revelou-se extremamente enriquecedor, pois marcou a minha transição de estudante para professor, proporcionando uma compreensão aprofundada da dinâmica escolar e do papel do docente. Neste contexto, compreendi que cada aluno possui motivações e vivências distintas, frequentemente negligenciadas ao longo do percurso escolar. Como professor estagiário, procurei apoiar os alunos em todas as vertentes, promovendo a compreensão e a entreajuda entre colegas e membros da comunidade escolar, contribuindo para um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Palavras chave: aluno, avaliação, condução do ensino, estágio pedagógico, educação física, processo ensino-aprendizagem, formação profissional, planeamento, professor, reflexão.

Abstract

The present report reflects and critically analyzes my work as a trainee Physical Education teacher at Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade during the academic year 2023/24.

The report aims to document the acquisition of competencies that contributed to the construction of my professional identity as a teacher, reflecting on all the work developed during the teaching internship. Throughout this journey, I faced various difficulties, such as managing time between lesson planning and individual student support, as well as adapting to different learning styles.

My main strengths included the ability to create an inclusive and motivating classroom environment. To overcome the challenges, I adopted strategies such as seeking feedback from colleagues. These experiences, reflections, and practices in the four areas of pedagogical intervention significantly shaped my educational approach and philosophy.

This year has proven to be extremely enriching, as it marked my transition from student to teacher, providing a deep understanding of school dynamics and the role of the teacher. In this context, I understood that each student has distinct motivations and experiences, often neglected throughout their school journey. As a trainee teacher, I sought to support students in all aspects, promoting understanding and mutual help among peers and members of the school community, contributing to a better teaching and learning process.

Key-words: assessment, conducting teaching, pedagogical internship, physical education, teaching-learning process, planning, professional training, student, teacher, reflection.

Abreviaturas

AE – Aprendizagens essenciais

AEAA - Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade

AFMV – Atividade física moderada a vigorosa

AI – Avaliação inicial

EBSAA - Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade

DE – Desporto escolar

DT – Diretora de turma

E1 – Exterior 1

E2 – Exterior 2

EE – Encarregados de educação

EF – Educação Física

EP – Estágio pedagógico

FMH - Faculdade de Motricidade Humana

G – Ginásio

GEF – Grupo de Educação Física

GEFDE - Grupo de Educação Física e Desporto Escolar

LF – Literacia Física

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

OMS – Organização Mundial de Saúde

P – Pavilhão gimnodesportivo

PAA – Plano anual de atividades

PAT – Plano Anual de Turma

PASEO - Perfil do Aluno á Saída da Escolaridade Obrigatória

PF- Projeto de formação

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PRA - Plano de Recuperação das Aprendizagens

UE – Unidade de ensino

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
Abreviaturas	V
Índice Geral	VI
Introdução	1
I Porquê Educação Física?	2
II EBSAA – Zona de intervenção	3
II.1 Caracterização da Escola Básica Secundária Anselmo de Andrade	3
II.1.1 Recursos da EBSAA	9
II.2 Caracterização do grupo de Educação Física e Desporto Escolar	12
II.3 Caracterização do grupo de estágio	15
III A turma do 11.ºD	16
III.1 A turma	16
III.1.1 Relações entre os alunos	18
III.2 Relação com a Diretora de turma.....	19
IV Do rascunho à realidade, o planeamento	22
IV.1 Da avaliação inicial ao plano anual de turma.....	24
IV.2 Diferenças entre planeamentos.....	27
IV.2.1 Semana a tempo inteiro	27
IV.2.2 1º ciclo.....	28
IV.2.3 Desporto escolar	29
IV.3 Reflexões dos planeamentos	29
V Avaliação, um processo subestimado	31
V.1 Critérios de avaliação.....	32
V.1.1 Avaliação inicial	33

V.1.2	Avaliação formativa	33
V.1.3	Avaliação sumativa	35
V.1.4	Processos de autorregulação das aprendizagens pelos alunos.....	36
V.2	Reflexões das avaliações.....	38
VI	Condução do ensino, como é suposto ensinar?	42
VI.1	Diferenças entre aulas	43
VI.1.1	Semana a tempo inteiro.....	43
VI.1.2	1º ciclo.....	44
VI.1.3	Desporto escolar	44
VI.2	Reflexões da condução do ensino.....	45
VII	Desporto Escolar.....	47
VII.1	Núcleo Voleibol feminino	47
VII.2	Torneio interturmas de voleibol	51
VII.3	Corta-mato escolar e regional	52
VIII	Projeto de investigação-ação.....	53
	Conclusão	58
	Bibliografia.....	59

Introdução

O presente relatório surge com o intuito de descrever, caracterizar e refletir sobre a minha experiência do estágio pedagógico (EP), inserido no 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), realizado no ano letivo 2023/24 na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade (EBSAA), em Almada.

O programa de estágio é delineado por documentos orientadores, incluindo o projeto de formação (PF) e, em particular, o guia de estágio 2023/24. Este guia tornou-se uma ferramenta essencial que detalha estrategicamente o que esperamos durante todo o período de estágio. De forma a compreender melhor o papel do professor, o DL nº 240/2001 de 30 de agosto, relata o Perfil Geral de Competências do Professor, e nele estão incluídas quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Para garantir que o professor estagiário desenvolve uma forte ligação com o contexto real da profissão docente, a FMH estruturou a sua formação profissional em Educação Física (EF) baseado nas quatro áreas de atuação que estão alinhadas com o Perfil Geral de Competências do Professor.

A redação do meu relatório de estágio baseia-se na descrição, análise e reflexão sobre as diferentes áreas de atuação, destacando a interdependência entre as mesmas. Neste sentido, a minha intervenção na EBSAA surge como um dos pontos fulcrais do estágio pedagógico. Desde o início deste processo, fui incentivado a refletir, debater, investigar e intervir de forma bastante ativa.

A estrutura do meu relatório procura evidenciar a ligação entre as várias áreas de formação, seguindo, maioritariamente, a ordem cronológica dos acontecimentos. Inicia-se com uma narrativa autobiográfica, adicionalmente, é apresentada uma contextualização do ambiente onde decorreu o estágio, bem como uma caracterização dos principais intervenientes e das atividades e contextos em que estive envolvido. Ao longo do relatório, são abordadas diversas facetas da minha experiência de ensino, numa abordagem contínua ao longo do ano letivo. Isso engloba o acompanhamento da direção de turma, a participação nas atividades desportivas escolares e a minha contribuição para a investigação e inovação na escola.

I Porquê Educação Física?

Chamo-me João Carlos da Silva Soares e esta é a minha reduzida narrativa autobiográfica de como a EF se tornou mais do que uma opção profissional, mas sim uma paixão que moldou a minha jornada de vida. Nascido em Peniche, numa cidade onde o desporto não é apenas uma atividade, mas sim uma linguagem universal que une as pessoas, composta por diversas instituições e modalidades. Desde cedo, participei nessas mesmas instituições e com uma presença assídua nas competições escolares.

Ao completar o ensino secundário, decidi seguir a minha paixão e prossegui os estudos na licenciatura em Ciências do Desporto na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Foi lá que aprofundei o meu conhecimento na área e onde efetivamente percebi que era o que desejava e ambicionava para o meu futuro profissional. Após concluir a licenciatura, decidi continuar com os estudos, nomeadamente no mestrado, especializando-me no ensino da EF, área que considero indispensável para a prosperidade de uma comunidade, estando, com este documento, a colocar o ponto final no MEEFEBS na FMH.

Seguir a EF não foi apenas uma escolha profissional; foi uma jornada de autodescoberta e realização pessoal. Esta é a minha jornada, uma dedicação à promoção da saúde, bem-estar e felicidade através do poder transformador da EF.

II EBSAA – Zona de intervenção

II.1 Caracterização da Escola Básica Secundária Anselmo de Andrade

Para a tomada de decisões pedagógicas de forma fundamentada, os professores devem ser capazes de analisar e avaliar episódios específicos de aprendizagem, tendo em consideração fatores contextuais e situacionais, sendo capazes de ligar toda a informação recolhida ao seu conhecimento especializado do processo de ensino-aprendizagem.

No mesmo sentido, Onofre (2003) refere que o saber que o professor utiliza é aquele em que tem confiança, se sente familiarizado, e que sabe poder ajudá-lo a resolver os problemas concretos da sua atividade profissional derivando, esta particularidade do conhecimento, em grande parte, da necessidade de responder às características complexas e singulares das situações em que o mesmo tem de atuar.

Assim, torna-se imperativo que, como parte do seu processo de adaptação ao contexto escolar, o professor estagiário tome conhecimento das características particulares do estabelecimento de ensino em que irá intervir, o que, por sua vez, lhe possibilitará, desde o primeiro momento, uma atuação adequada e sustentada.

Neste sentido é preciso conhecer para atuar, sendo que o primeiro passo no processo do EP, passou por conhecer e caracterizar o ambiente em que nos iríamos inserir ao longo do ano letivo. A EBSAA é uma das três escolas que, atualmente, integram o Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade (AEAA), funcionando como sede do mesmo. A Escola Básica com 1º Ciclo e Jardim de Infância Feliciano Oleiro e a Escola Básica com 1º Ciclo e Jardim de Infância do Pragal, completam o agrupamento.

Situado no concelho de Almada, o AEAA integra na sua população discente crianças e jovens dos bairros antigos do Pombal, dos bairros de áreas circundantes das freguesias do Pragal e Cova da Piedade e, no caso particular do ensino secundário, da Costa da Caparica, Trafaria, Charneca, Feijó, Sobreda e Corroios. A grande variedade de pessoas provenientes de diferentes locais resulta em vários impactos num contexto escolar. Primeiramente, essa diversidade geográfica traz consigo uma rica variedade cultural, com diferentes tradições, costumes e formas de pensar, o que enriquece o ambiente escolar, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizagem sobre diferentes perspetivas e modos de vida. Em segundo lugar, a heterogeneidade da população escolar pode promover um ambiente de tolerância e respeito mútuo, já que os

alunos são expostos a diferentes culturas e estilos de vida desde cedo, aprendendo a valorizar a diversidade. No entanto, a diversidade também pode apresentar desafios, os alunos provenientes de diferentes zonas podem ter diferentes níveis socioeconómicos, o que resulta em disparidades no acesso a recursos educativos e oportunidades de aprendizagem. As escolas, nomeadamente a EBSAA, tem a capacidade de implementar estratégias para assegurar que todos os seus alunos tenham igual acesso às oportunidades educativas, com apoio necessário para o seu desenvolvimento académico e pessoal. Além disso, a variedade de origens pode resultar em diferentes níveis de preparação académica e habilidades, exigindo que os professores adotem abordagens pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades de todos os alunos. A implementação de atividades extracurriculares inclusivas e programas de apoio pode ajudar na integração dos alunos e a mitigar possíveis desigualdades. A diversidade geográfica e cultural dos alunos do AEAA contribui para um ambiente escolar rico e variado, que pode promover a aprendizagem intercultural e a tolerância, ao mesmo tempo que apresenta desafios que exigem atenção e estratégias pedagógicas inclusivas para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso.

Segundo os dados recolhidos do Programa de Gestão Escolar de Alunos no início do ano letivo, – INOVAR (2023), a população de estudantes do AEAA é constituída por cerca de 1562 alunos. Na EBSAA a população escolar é constituída por um total de cerca de 1109 alunos: 270 do 2ºciclo, 461 do 3º ciclo, 315 do ensino secundário e 63 do ensino profissional. Do total dos alunos do agrupamento 257 têm nacionalidade estrangeira, sendo que, grande parte dos mesmos são oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil. Esta diferença cultural é observável durante os intervalos da escola e no contexto da minha turma, pois os alunos com a mesma nacionalidade têm tendência para se juntar em grupos. A presença de uma diversidade cultural significativa numa escola pode ter impactos profundos no ambiente educativo tal como refere González (2013).

A diversidade cultural no contexto escolar pode ser benéfica ao promover o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos, como empatia, respeito pela diversidade e abertura a múltiplas perspetivas. A exposição a diversas culturas pode ampliar a compreensão do mundo dos estudantes e prepará-los para interagir numa sociedade globalizada e multicultural. Por outro lado, a diversidade cultural pode suscitar conflitos ou mal-entendidos se não for gerida adequadamente. Portanto, é essencial que a escola promova a inclusão, o diálogo e o respeito mútuo entre os alunos de diferentes origens culturais, criando um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes. A

valorização e celebração das diversas culturas representadas na escola, juntamente com a formação dos educadores em competência intercultural, são fundamentais para promover o entendimento e a coesão no ambiente escolar.

Durante o meu estágio na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, esta diversidade cultural foi um aspeto central que impactou significativamente a minha experiência. Trabalhar num ambiente escolar tão diversificado ajudou-me a desenvolver competências interculturais cruciais, como empatia e respeito pela diversidade, fundamentais para a construção da minha identidade profissional como docente.

Enfrentei o desafio de gerir um ambiente de sala de aula com alunos de várias origens culturais, o que exigiu a adaptação das minhas estratégias de ensino para garantir que todos se sentissem incluídos e valorizados. Para contribuir para um ambiente escolar inclusivo, promovi atividades que celebravam as diversas culturas representadas na escola, fomentando o diálogo e o respeito mútuo entre os alunos.

Procurei também o feedback de colegas mais experientes para melhorar a minha abordagem e garantir que estava a gerir a diversidade cultural de forma eficaz. Estas ações não só ajudaram a criar um ambiente mais coeso e acolhedor, mas também enriqueceram a minha prática pedagógica, preparando-me melhor para lidar com a diversidade cultural no futuro.

Este estágio não só me proporcionou uma compreensão aprofundada da dinâmica escolar, mas também me ensinou a importância de promover a inclusão e o respeito pela diversidade, impactando profundamente a minha abordagem e filosofia educacional.

De referir ainda que, dos alunos da EBSAA, 89 têm aplicadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o previsto no decreto-lei nº54/2018, e ainda, 257 alunos têm benefícios sociais atribuídos. Estes dados vão em grande parte ao encontro das características da minha turma.

O facto de aproximadamente um quarto da totalidade dos alunos necessitar de benefícios sociais pode acarretar importantes implicações socioeducacionais. Esta realidade reflete desigualdades socioeconómicas entre os estudantes, o que, por sua vez, pode influenciar diretamente o acesso equitativo a recursos educacionais e oportunidades de desenvolvimento. Além disso, a presença significativa de alunos beneficiários de apoios sociais pode impactar o ambiente escolar, exigindo uma abordagem mais sensível e inclusiva por parte da comunidade educativa. A distribuição desigual de benefícios sociais entre os estudantes pode também estar associada a

disparidades no desempenho académico, uma vez que os alunos que recebem esses benefícios frequentemente enfrentam desafios adicionais, como a falta de apoio familiar ou dificuldades económicas. Para abordar essas questões de forma eficaz, é essencial que a escola esteja preparada para atender às necessidades específicas desses alunos, sendo que a EBSAA está preparada para tais desafios como proporcionar apoios personalizados, programas de alimentação e outros serviços que promovam a igualdade de oportunidades no ambiente educativo, contudo, dada a quantidade de alunos, torna-se difícil apoiar todos os alunos que se encontram nessa situação.

A adaptação de estratégias pedagógicas para responder à diversidade das necessidades dos alunos torna-se, assim, uma prioridade para os professores, que devem estar atentos às diferentes realidades presentes na sala de aula e promover a inclusão e o respeito mútuo entre os estudantes. Neste contexto, a escola desempenha um papel fundamental na redução das desigualdades e na criação de um ambiente educativo mais justo e acolhedor para todos os seus alunos.

Durante o meu estágio, este desafio foi central e influenciou significativamente a minha prática pedagógica. Para garantir a inclusão e o respeito mútuo entre os alunos, adotei medidas concretas para adaptar as minhas estratégias de ensino às variadas necessidades da minha turma. Por exemplo, ao identificar diferentes estilos de aprendizagem entre os alunos, utilizei métodos variados de ensino, como recursos visuais e atividades práticas, de modo a assegurar a participação ativa de todos em aula. Adicionalmente, promovi um ambiente de aprendizagem inclusivo através da organização de atividades que celebravam a diversidade cultural e encorajavam o diálogo intercultural entre os alunos.

Ao longo do estágio, solicitei regularmente feedback dos alunos e de colegas mais experientes para ajustar e melhorar as minhas práticas pedagógicas, garantindo que respondia de forma eficaz às necessidades individuais e coletivas da turma. Estas ações não só contribuíram para um ambiente educativo mais justo e acolhedor, como também fortaleceram a minha capacidade de adaptar e personalizar o ensino para responder à diversidade de necessidades em aula, preparando-me melhor para enfrentar desafios semelhantes no futuro como docente.

Essas implicações evidenciam a importância de uma abordagem holística e empática na educação, que reconheça e responda às diversas realidades socioeconómicas dos alunos, promovendo assim a equidade e o bem-estar no ambiente escolar.

No ano letivo de 2019/20, o AEAA em conjunto com os restantes agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do concelho de Almada, criou o projeto Novos Tempos para Aprender: um projeto dinâmico, com uma aposta estratégica na inovação e transformação de práticas pedagógicas e promoção de um maior envolvimento das comunidades escolar e educativa. Fruto deste projeto, a organização do calendário escolar do município de Almada, e consequentemente do AEAA, passou a ser feita em dois semestres em vez dos convencionais três períodos. A avaliação sumativa passou, assim, a ser feita semestralmente, sendo complementada por um regime de avaliação intercalar que reforça a importância da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem. Com o intuito de combater o insucesso escolar, o AEAA criou, nesse mesmo ano letivo, o espaço saber++, onde o principal objetivo passa pelo apoio académico às aprendizagens dos alunos.

É de salientar que o AEAA integrou a disciplina de EF no currículo dos alunos do ensino primário, sendo que a lecionação da disciplina é feita por dois professores de EF da EBSAA, conforme decisão da diretor do agrupamento. Considero que esta medida revelou ser uma mais-valia significativa e um ponto forte, pois permite a continuidade no processo de aprendizagem e realizar uma articulação vertical do currículo de uma forma mais eficaz. Quando os alunos chegam ao ensino básico, estão mais bem preparados, com regras estabelecidas, com as bases necessárias consolidadas, com as diretrizes pretendidas, e, se tudo correr dentro na normalidade, sem atrasos significativos ao nível das aprendizagens essenciais. Carvalho et al. (2024) refere que intervir cedo é uma clara prioridade, e o AEAA, está a trabalhar de forma a combater a tendência atual, onde os níveis de competência motora das crianças tendem a ser baixos, sendo que a investigação de variáveis que facilitam a habilidade é uma preocupação importante.

O Plano Anual de Atividades (PAA) do AEAA é composto por projetos, atividades e visitas de estudo, orientados para diversas áreas de sensibilização e motivação dos alunos, que têm por objetivo desenvolver e promover as competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

No projeto educativo do AEAA são apontados diversos aspetos considerados relevantes para a melhoria da qualidade da prestação do serviço educativo. Elevar o sucesso para a inclusão dos alunos imigrantes, de contextos socioeconómicos desfavoráveis e de alunos com necessidades especiais; fomentar o voluntariado, a inclusão, a solidariedade e a participação democrática; e promover um ambiente escolar saudável; são algumas das necessidades elencadas no projeto educativo do AEAA. O

grupo disciplinar de educação física procura, no planeamento das suas atividades, ir ao encontro destas necessidades.

A minha intervenção perante esta procura do grupo disciplinar passou por organizar e participar nas tarefas destinadas à disciplina de Educação Física no âmbito da semana cultural, ou seja, numa perspetiva de interculturalidade, participação democrática e inclusão, sendo realizada uma atividade que consistia em danças tradicionais, tendo os alunos oriundos de outros países, a possibilidade de apresentarem as suas danças tradicionais que integram o currículo da disciplina, tornando uma partilha de vivências bastante enriquecedora para toda a comunidade escolar. Outra das atividades desenvolvidas, desta feita no âmbito da interdisciplinaridade, foi o peddy paper com perguntas e desafios culturais de outras disciplinas onde os participantes passaram por uma mistura de alunos da EBSAA com alunos italianos que inseridos no projeto Erasmus.

A integração efetiva da interculturalidade e interdisciplinaridade no contexto educativo é crucial para fomentar uma educação inclusiva e culturalmente sensível. A competência intercultural é essencial para facilitar a compreensão mútua e a comunicação entre pessoas de diferentes origens culturais. No entanto, a implementação bem-sucedida de certas abordagens requer uma perspetiva interdisciplinar, esta permite uma integração holística do conhecimento, facilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada das questões interculturais.

Na minha experiência de estágio, pude vivenciar a aplicação destes princípios na prática educativa ao colaborar com colegas e alunos de diferentes origens culturais e disciplinares, percebi como a interculturalidade e a interdisciplinaridade enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Através de atividades referidas anteriormente, com a organização de eventos interculturais e a integração de temas interdisciplinares nos currículos, foi possível criar um ambiente educativo inclusivo e altamente estimulante.

Assim, torna-se evidente que a promoção da interculturalidade e interdisciplinaridade na prática educativa é fundamental para preparar os alunos para viver e trabalhar num mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Através de uma abordagem integrada e colaborativa, podemos capacitar os alunos a desenvolver competências interculturais e interdisciplinares essenciais para o sucesso num mundo pluralista e interligado.

II.1.1 Recursos da EBSAA

No que concerne aos recursos espaciais específicos para a lecionação de EF, a EBSAA dispõe de quatro espaços: dois espaços exteriores (E1 e E2); um pavilhão gimnodesportivo (P) e um ginásio de ginástica (G).

O E1 integra dois espaços contíguos: o E1a, espaço com dois cestos de basquetebol e duas balizas. Neste espaço foram preferencialmente lecionadas as matérias de andebol, basquetebol e futebol; e o E1b, espaço com dois cestos de basquetebol e uma rede de voleibol, aqui foram privilegiadamente lecionadas as matérias de basquetebol e voleibol, no entanto podemos lecionar outras mediante adaptações. O E2, é caracterizado por ser um espaço com relvado sintético, com seis balizas e uma caixa de areia. Neste espaço foram privilegiadamente lecionadas as matérias de futebol, andebol e atletismo (corrida de velocidade, corrida de estafetas, corrida de barreiras, salto em comprimento, triplo salto, lançamento do peso). O pavilhão gimnodesportivo (P) é um espaço com seis cestos de basquetebol e duas balizas. Este é considerado o espaço mais polivalente, com inúmeras marcações e onde foram privilegiadamente lecionadas as matérias de basquetebol, andebol, futebol, voleibol, badminton e atletismo (corrida de velocidade, corrida de estafetas, corrida de barreiras). O ginásio de ginástica (G) é um espaço equipado com espaldares e material adequado à prática de ginástica (acrobática, aparelhos, solo). Neste espaço foram preferencialmente lecionadas as diferentes matérias de ginástica (acrobática, aparelhos, solo), atletismo (salto em altura) e danças (social, tradicional).

Nos dias que não foi possível lecionar as aulas no exterior, a escola oferece uma sala dentro do pavilhão de forma a acomodar os alunos para uma aula teórica ou ainda existe a viabilidade de requisitar uma outra sala, de maiores dimensões, para, por exemplo, aplicar testes de aptidão física ou lecionar as matérias de dança.

Os recursos espaciais tiveram um impacto considerável no planeamento e na condução das minhas aulas de EF. A adequação do espaço foi fundamental, pois determinou as atividades que poderia realizar durante as aulas, por exemplo, um ginásio bem equipado oferece mais possibilidades do que um espaço ao ar livre limitado. A segurança também foi uma constante preocupação, pois a disposição e as condições do espaço podiam representar riscos para os alunos. A variedade de atividades que podia oferecer também dependia dos recursos espaciais disponíveis, um espaço versátil permitia uma gama mais ampla de exercícios, desde jogos desportivos até exercícios de condição física. A organização da turma também foi influenciada pelo espaço, pois

espaços maiores facilitam o controlo de grandes grupos de alunos através da utilização de estações de trabalho, enquanto espaços menores promovem uma atmosfera mais íntima, o que por vezes torna-se mais propício a gerar comportamentos fora da tarefa. Além disso, os recursos espaciais devem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos, incluindo adaptações para alunos com mobilidade reduzida. O uso inteligente e criativo do espaço foi essencial para melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos na disciplina.

Os diferentes domínios da aptidão física podiam ser trabalhados e avaliados em qualquer um dos espaços disponíveis, no entanto, e devido às características específicas de cada um, foram preferencialmente trabalhadas no espaço P e G, principalmente devido à acústica, no entanto, o domínio da aptidão aeróbia foi preferencialmente trabalhado nos espaços exteriores. A elaboração do plano anual de turma (PAT), teve em conta estas especificidades e foi planeado sempre que possível no espaço que mais se adequava ao domínio em questão, contudo, foi sempre possível adaptar o trabalho ao espaço em que nos encontrávamos.

No que concerne aos recursos materiais, a EBSAA disponibilizava todos os materiais necessários para a realização das aulas de EF, bem como para abordar todos os conteúdos planeados. Além disso, também tinha à disposição os materiais requeridos para a prática das diferentes modalidades do DE. Era da responsabilidade do professor garantir e certificar-se de que todo o material é devidamente arrumado no local adequado, verificando também se se encontra no estado em que estava antes de ser utilizado na sua aula. Uma das estratégias pedagógicas que utilizei ao longo do ano e que teve o resultado pretendido, foi conceder autonomia e responsabilidade nos alunos, pois estes é que tinham como tarefa arrumar e organizar o material, no entanto, existiu supervisão e verificação final, de forma que conseguisse assegurar que o procedimento seria executado corretamente.

Em termos de recursos temporais, a escola definiu que as turmas do ensino básico têm um bloco de 90 minutos e um de 45 minutos, enquanto as turmas do ensino secundário têm dois blocos de 90 minutos.

Os recursos temporais desempenharam um papel crucial no planeamento e condução das aulas de EF. O tempo disponível influencia diretamente a organização das atividades e a gestão da turma, além disso, o tempo determina o ritmo das atividades, influenciando o nível de intensidade e a duração de cada exercício. Um planeamento eficaz leva em consideração o tempo necessário para a realização de cada atividade,

garantindo que haja tempo suficiente para explicação, demonstração e prática. A gestão do tempo durante a aula foi essencial para manter os alunos envolvidos e maximizar o tempo de aprendizagem. De forma a colmatar esta necessidade, integrei nas minhas aulas, estratégias como intervalos regulares, transições rápidas entre atividades e uma distribuição equilibrada do tempo entre diferentes componentes da aula, otimizando o tempo em prática.

Este ano letivo, na EBSAA, começou de forma singular, foram implementadas algumas alterações propostas pela direção da escola, que afetou o grupo de Educação Física de forma preocupante. Existiu uma alteração relativa à quantidade de turmas que têm a disciplina em simultâneo, o que fez com que existissem os mesmos espaços para mais alunos, de 3 passaram para 4 espaços, sendo o exterior dividido em 2. Como previsto, existiu discordância e dificuldade em estabelecer um sistema de rotatividade que garantisse que havia tempo, em cada unidade de ensino, de desenvolver e consolidar as competências dos alunos, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um.

A distribuição temporal dos espaços, assumiu um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, na medida em que o planeamento, a avaliação e a condução dependem do espaço onde se irá realizar a aula. Assim sendo, a rotação de espaços que o Grupo de Educação Física e Desporto Escolar (GEFDE) definiu, está organizada para que se esteja, aproximadamente, duas semanas em cada espaço. A atual rotação não facilitou o processo de consolidação do conhecimento de cada matéria em cada unidade de ensino, pois quando há uma interrupção prolongada entre as aulas sobre a mesma matéria, a consolidação fica comprometida, uma vez que só voltamos a abordar essa mesma matéria após um intervalo de seis semanas, o que claramente acarreta mais desvantagens do que benefícios. Quanto ao meu processo, esta rotação, associada a outros fatores, teve influência negativa no processo de aprendizagem, pois existiu uma clara falta de continuidade no ensino prejudicando a capacidade dos alunos de assimilar e reter o conteúdo, tornando mais difícil a sua eficaz aprendizagem.

Esta escolha por parte do diretor do AEAA, não foi bem-sucedida, o facto de estarem 4 turmas simultaneamente a terem aulas de EF fez com que muitas vezes, em dias de chuva ou de condições mais adversas, uma das turmas tinha sempre de se deslocar para salas de aula cuja matéria possível de lecionar passava pela teórica. Além disso os professores tinham pouca liberdade de escolha, pois tinham de se restringir ao espaço destinado, não existindo opções de transitar para outro espaço caso

necessitasse. A minha proposta para solucionar esta fragilidade passa por limitar a lecionação simultânea a três turmas, o que permite uma melhor gestão espacial e maior liberdade para os professores planearem as aprendizagens dos alunos, desta forma ficaria uma turma no espaço G, outra no espaço P e juntava os espaços E1 ao E2, formando somente um espaço exterior.

II.2 Caracterização do grupo de Educação Física e Desporto Escolar

O grupo de Educação Física da EBSAA tem, atualmente, onze professores, sendo que cinco pertencem ao quadro, um pertence ao quadro de zona pedagógica, dois encontram-se em mobilidade interna e os restantes três são professores contratados. O grupo de educação física conta, também, com dois núcleos de estágio: um núcleo de estágio da Faculdade de Motricidade Humana, com 3 professores estagiários; e um núcleo de estágio do Instituto Piaget de Almada, com 1 professor estagiário. O grupo de EF, embora tenha sofrido alterações significativas ao longo dos anos, em muito associadas à entrada e saída de professores, é um grupo dinâmico, que procura evoluir e melhorar as suas práticas, ou seja, o facto do grupo de educação física ter vários professores contratados, isto não influencia as dinâmicas, demonstrando novas ideias e vitalidade no seio do grupo.

O trabalho realizado pelo GEFDE teve como base vários documentos fundamentais, incluindo os PNEF (Ministério da Educação, 2001), o regulamento interno da escola e da disciplina de Educação Física, o Projeto Educativo do Agrupamento, as aprendizagens essenciais, o PASEO, o projeto de cidadania e desenvolvimento da escola, o projeto Novos Tempos para Aprender e os critérios de avaliação. Com base nesses documentos, foram estabelecidas as normas de funcionamento das aulas, os critérios específicos para avaliação de alunos com atestado médico, as planificações anuais, o Protocolo de Avaliação Inicial, as fichas de observação e registo de avaliação formativa, as grelhas de avaliação sumativa, e o roulement, entre outros. Essa documentação serve de orientação para os professores no planeamento das aulas e na avaliação das suas turmas ao longo do ano letivo. A existência de uma base documental comum em todo o departamento permite que, apesar da autonomia concedida a cada professor, os processos de avaliação sejam uniformes e coerentes entre todas as turmas, independentemente do ciclo de escolaridade.

A documentação existente teve uma importância significativa no meu processo de tomada de decisões pedagógicas, serviu como um guia para o planeamento das minhas

aulas e para a definição de critérios de avaliação ao longo do ano letivo. Com base nos documentos como os PNEF, o regulamento interno da escola, o Projeto Educativo do Agrupamento e outros, pude estabelecer normas de funcionamento das aulas, critérios de avaliação por ciclo, bem como instrumentos de avaliação formativa e sumativa. Além disso, a existência de uma base documental comum em todo o departamento proporcionou uma maior uniformidade nos processos de avaliação, garantindo que as práticas fossem consistentes entre todas as turmas, independentemente do ciclo de escolaridade, contribuindo para uma abordagem mais equitativa e justa na avaliação dos alunos, promovendo uma experiência educativa mais coerente e transparente para todos os envolvidos. Durante o estágio, a documentação existente desempenhou um papel crucial na minha prática como docente. Ao preparar uma unidade de ensino, consultei o plano curricular que especificava as habilidades motoras que os alunos deveriam alcançar ao longo do ano. Isso guiou diretamente as atividades práticas que planeei, assegurando que estivessem alinhadas com os objetivos educacionais estabelecidos pela escola.

Além disso, a documentação também proporcionou diretrizes claras para a avaliação do desempenho dos alunos, pois utilizei grelhas de avaliação e critérios padronizados, conforme recomendado nos documentos, para avaliar o progresso dos alunos nas competências motoras e no desenvolvimento físico ao longo do semestre. Deste modo, a documentação não apenas facilitou a organização e estruturação das minhas aulas, mas também garantiu que as práticas pedagógicas fossem consistentes e alinhadas com os padrões educacionais da escola, contribuindo assim para uma educação de qualidade durante o estágio.

A interação entre os professores do GEFDE foi altamente produtiva, com uma significativa partilha de conhecimentos, a colaboração entre colegas foi crucial e pôde maximizar a eficácia do trabalho docente, refletindo-se diretamente no progresso dos alunos. No entanto, um aspeto a ser melhorado foi a escassez de oportunidades de formação, especialmente quando se tratava de um professor especializado numa área específica que poderia enriquecer as práticas pedagógicas dos seus pares. Houve uma formação na matéria de dança social, o que demonstrou ser bastante benéfico para o meu currículo, uma vez que essa era uma das áreas na qual enfrentava maiores dificuldades e tinha menor conhecimento pedagógico do conteúdo.

As potencialidades do trabalho colaborativo, especialmente no contexto educativo, têm sido apontadas como uma estratégia robusta para promover a melhoria dos

desempenhos das instituições. Segundo Alves et al., (2022) esta valorização é sustentada tanto pelo conhecimento científico, conforme diversos estudos demonstram, como pelas políticas educativas em vigor em Portugal, que o consideram um caminho fundamental para enriquecer as opções curriculares e as dinâmicas pedagógicas adotadas pelas escolas e pelos professores.

O trabalho colaborativo entre professores fomenta uma maior reflexão e discussão, criando contextos propícios à implementação de mudanças com vista à melhoria da escola, através do desenvolvimento profissional de cada um. Para que cada indivíduo possa contribuir de forma significativa, é essencial que existam momentos de trabalho individual dentro das atividades colaborativas, permitindo a preparação ou aprofundamento do trabalho conjunto, como refere Roldão (2007). As características e qualidade do trabalho coletivo é o primeiro contacto que o professor estabelece ao entrar para escola. Idealmente, considerando a estabilidade do corpo docente durante um período relativamente alargado, parece haver evidências suficientes que o trabalho coletivo proporciona oportunidades de enriquecimento. Numa lógica operacional, e segundo Costa et al. (2017), o trabalho coletivo desenvolvido pelo GEF assume-se como um fator determinante no sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional contextualizado

A continuidade do mesmo grupo de professores é uma estratégia/oportunidade vital por diversas razões, em primeiro lugar, essa prática estabelece uma sensação de continuidade e estabilidade para os alunos. Ao cultivarem laços mais profundos com os professores, os estudantes sentem-se mais seguros e confiantes, o que, por sua vez, facilita nos seus processos de aprendizagem. Além disso, a familiaridade dos professores com cada aluno permite uma abordagem mais personalizada do ensino. Essa proximidade possibilita que os educadores ajustem as suas estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante, otimizando, assim, o seu potencial de aprendizagem.

No que diz respeito aos critérios de avaliação, à forma de trabalho e às regras instituídas, a consistência entre os professores é essencial. Quando a equipa docente mantém uma abordagem coesa e uniforme nessas áreas, os alunos beneficiam de uma compreensão clara do que é esperado deles e das expectativas académicas e comportamentais ao longo do tempo. Isso promove um ambiente de aprendizagem mais previsível e equitativo, onde os alunos se sentem mais seguros para se desenvolverem.

Ao longo do tempo, os vínculos entre professores e alunos fortalecem-se, promovendo um ambiente de sala de aula mais colaborativo e solidário. Nesse contexto, os alunos sentem-se encorajados a expressar as suas ideias e enfrentar desafios académicos com confiança. Além disso, os professores que acompanham o progresso dos alunos ao longo dos anos possuem uma compreensão mais profunda do desenvolvimento de cada um. Isso possibilita uma avaliação mais precisa do progresso académico, social e emocional, facilitando intervenções personalizadas quando necessário.

Para Costa et al. (2017), a colaboração confortável pode revestir a forma de planificação conjunta em função do cumprimento de objetivos na gestão do currículo, de adoção de critérios comuns de avaliação ou de consternação solidária perante problemas disciplinares ou de aprendizagem dos alunos, mas sem que os docentes assumam a necessidade de conjugar esforços na análise e resolução dos constrangimentos identificados

Relativamente ao Desporto Escolar (DE), na EBSAA, são oferecidos núcleos de diversas modalidades, incluindo futsal (masculino), voleibol (masculino e feminino), badminton (misto), basquetebol (masculino) e xadrez (misto). Estas atividades são coordenadas pelo professor responsável pelos núcleos de futsal e badminton. Os treinos da maioria das modalidades decorrem durante o período de almoço, uma prática estabelecida há vários anos na escola, sendo que esta escolha de horário decorre da disponibilidade dos espaços desportivos neste período. Na minha perspetiva, esta decisão da escola apresenta a vantagem de permitir que um maior número de alunos participe nas atividades do DE. Contudo, existe uma desvantagem que merece o cuidado atento do GEFDE para o próximo ano letivo, pois há alunos que entram nas aulas à hora do DE, pois têm aulas apenas no período da tarde, com isto a escola, durante a construção de horário, deveria criar dois tempos semanais, no período da tarde, onde não existissem aulas apara que fosse possível realmente garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos da escola.

II.3 Caracterização do grupo de estágio

A colaboração e o espírito de entreaajuda têm sido enaltecidos pelas suas inúmeras virtudes, sendo reconhecidos como pilares essenciais para o progresso tanto das escolas quanto dos professores. Estes valores propiciam que os docentes aprendam uns com os outros, partilhando e refinando em conjunto as suas competências. Segundo Alarcão & Canha (2013), colaborar exige vontade de realizar com os outros, implica confiar no

outro, valorizar os seus saberes, valorizar as suas experiências, acreditar que é possível ir mais longe com o outro do que sozinho. É por isso necessário, segundo Formosinho et al., (2015, p.55) “pensar em reorganizar a estrutura do trabalho, oferecendo aos docentes lugares de colaboração, de trocas, de discussões com os seus pares e com outros agentes”. Desta forma, a escolha do grupo de estágio era a primeira decisão importante e significativa que iria influenciar todo o ano de estágio.

O nosso grupo de estágio era composto por três professores estagiários, todos com características bem distintas e personalidades vincadas, por isso, as nossas dinâmicas de trabalho não foram as melhores desde início, tivemos algumas dificuldades ao longo do ano. Um grupo de estágio é fundamental para o desenvolvimento profissional de um futuro professor. Nesse ambiente de aprendizagem colaborativa, nós enquanto estagiários, temos a oportunidade de trocar experiências, discutir desafios e receber orientação de supervisores e colegas mais experientes. A interação com outros professores proporciona novas perspetivas sobre a prática pedagógica e contribui para o desenvolvimento de competências interpessoais e colaborativas. Além disso, o grupo de estágio é um espaço para a reflexão sobre a prática e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos da EF. Ao participar ativamente, consolidamos e aplicamos os conhecimentos adquiridos na formação académica, preparando-nos para uma prática profissional mais consciente e informada. O grupo de estágio é essencial para uma formação mais completa e significativa dos futuros profissionais de EF.

Quanto aos nossos orientadores, manifestaram sempre uma atitude extremamente positiva, mostrando-se disponíveis para ajudar e orientar. Procuraram constantemente promover o pensamento crítico, incentivando-nos a refletir sobre as nossas práticas com o intuito de progredirmos e enriquecermos o nosso processo de formação. As dinâmicas de trabalho entre os estagiários e os orientadores foram estabelecidas e bem organizadas.

III A turma do 11.ºD

III.1 A turma

A turma do 11.ºD é constituída por 28 alunos, embora apenas 27 estejam inscritos na disciplina de EF, sendo que, 18 são raparigas e os restantes 9 são rapazes. No início do ano letivo, a média de idades era de 16,4 anos, com idades entre os 15 e os 18 anos. O facto da maioria dos alunos da turma serem raparigas, torna-se num dado que pode influenciar as diferentes áreas de intervenção, uma abordagem diferenciada foi, desde

cedo, estritamente necessária, tendo em conta as distintas preferências, capacidades e interesses entre rapazes e raparigas. Foi importante criar um ambiente que promovesse a autoconfiança das alunas, desafiando estereótipos de género e incentivando a participação ativa em atividades físicas. A oferta, dentro do possível, de exercícios/tarefas foi essencial para atrair o interesse das alunas e proporcionar oportunidades de exploração, assim como as estratégias de ensino adaptadas para atender às necessidades das mesmas, garantindo uma abordagem sensível e inclusiva. Além disso, a EF é uma oportunidade para promover a igualdade de género, desafiando normas sociais e proporcionando modelos femininos de sucesso na prática de atividades físicas. Incentivar a liderança entre as alunas também é importante, oferecendo oportunidades para liderar atividades e assumir papéis de destaque em equipas desportivas. Uma turma maioritariamente composta por raparigas na EF requer uma abordagem sensível às diferenças de género, promovendo a participação ativa, a autoconfiança e a igualdade de oportunidades para todas as alunas.

A realização do tratamento dos resultados do questionário aplicado na primeira aula permitiu identificar as principais características da turma, incluindo particularidades sociais, culturais, psicológicas e de aprendizagem dos alunos. Este conhecimento prévio possibilitou utilizar a informação recolhida para intervir na prática letiva. Os alunos consideraram a disciplina de EF importante, sendo o voleibol a modalidade preferida por parte de 10 alunos, enquanto a ginástica e o futebol foram as que os mesmos apresentaram mais dificuldades. No ano anterior, a média da turma foi de 13,96 valores, sendo que este valor indicia que a turma tem fragilidades na disciplina, perante esta média, e na planificação do trabalho sabia antemão que tinha de adaptar os exercícios, centrar-me nos gestos técnicos mais básicos, aumentar a prática das matérias, realizar avaliações formativas e incentivar a participação ativa dos alunos. Estas medidas visavam melhorar o desempenho dos alunos e criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante. Realçar que este ano, a média da turma foi de 14,07 valores, ou seja, manteve praticamente inalterada, o que por sua vez não indica que os alunos não tiveram aprendizagens significativas, pois as avaliações realizadas neste ano letivo podem ter sido mais exigentes.

Ao longo de todo o ano letivo, procurei manter-me presente e informado sobre todos os acontecimentos relacionados com a turma, sendo que a mesma apresentou algumas particularidades no que diz respeito ao comportamento, com os alunos a demonstrar resistência na criação de uma relação positiva entre professor, tarefa e colegas, manifestando falta de empatia, desagrado nas tarefas propostas e uma atitude

bastante crítica. Este facto fez com que, na minha intervenção pedagógica com a turma, procurasse desenvolver estratégias para tentar colmatar esta situação.

III.1.1 Relações entre os alunos

Para perceber a relação entre os meus alunos, procedi à aplicação de testes sociométricos com recurso ao programa Group Dynamics. A escolha deste programa teve a ver com o facto de este ser mais específico para ser utilizado em educação e psicologia e permitir compreender as relações que os alunos estabelecem entre si.

Nestas idades é fulcral considerar a influência social, pois penso que a vida de um adolescente depende em muito disso. Numa visão geral da turma consegui reiterar aquilo que observava nas minhas aulas, ou seja, a turma do 11.ºD tem enormes problemas no que toca às relações interpessoais, o que resulta num clima de aula bastante difícil para a aquisição de aprendizagens. A maioria dos alunos demonstra desagrado e resistência quando têm de trabalhar com algum colega que menos gostam, o que se traduz num ambiente pouco benéfico para todos. Os resultados do teste sociométrico foram ao encontro ao que tinha observado em aula, no entanto existem dados com maior foco, onde duas das alunas da turma integram o grupo de alunos mais rejeitados nas três dimensões, apresentando os maiores números de rejeições por parte da turma, enquanto um dos alunos mostrou ser o aluno mais aceite pela turma em todas as dimensões, o que vai de encontro à sua postura e atitude em aula.

Com os gráficos obtidos através do programa, realizei um resumo onde se podia verificar quais os alunos mais rejeitados e os mais aceites pelos elementos da turma, e com isso delineei estratégias de intervenção que foram mais tarde partilhadas com os restantes professores do conselho de turma. Estas estratégias passaram por juntar, nos grupos de trabalho das aulas de EF, os elementos mais aceites com os mais rejeitados da turma, de forma a cooperarem, utilizando o estilo de ensino inclusivo. Outra estratégia utilizada passou por separar, nos mesmos grupos de trabalho, alunos cujos comportamentos são mais desviantes, ou seja, separar estes alunos por diferentes grupos de forma a que não tivessem apoio e aval por parte dos colegas para não realizar o solicitado. É importante para promover atitudes mais positivas e aprendizagens nas aulas de EF que se podem refletir em estilos de vida mais ativos. Após ter realizado o estudo e ter aplicado as estratégias pedagógicas verifiquei uma melhoria no clima de aula, maiores níveis de empenho e de desempenho na generalidade da turma.

As relações entre os alunos nas aulas de EF são de extrema importância para o ambiente de aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes. Essas relações criam um clima de cooperação, respeito mútuo e inclusão, elementos essenciais para uma experiência educacional positiva. Quando os alunos estabelecem conexões positivas entre si, não só os motiva a participar nas atividades, mas também promove a colaboração em grupo e fortalece o sentimento de pertença à turma. Além disso, as interações sociais desenvolvidas durante as aulas de EF têm o potencial de transcender o ambiente escolar, influenciando as relações interpessoais dos alunos fora da sala de aula, ou seja, as aulas de EF oferecem oportunidades únicas para os alunos aprenderem a trabalhar em equipa, resolverem conflitos de forma construtiva e respeitarem as diferenças individuais. Por isso, é essencial incentivar e promover um ambiente inclusivo e colaborativo, onde as relações entre os alunos sejam valorizadas e cultivadas.

III.2 Relação com a Diretora de turma

A área 4 “Relações com a Comunidade”, visa o desenvolvimento de competências que permitam compreender a importância da relação da escola com o envolvimento e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade. Nesta área a principal atividade, além do estudo de turma, foi o acompanhamento da direção de turma (Guia de estágio pedagógico, 2023/2024).

Com o acompanhamento de uma direção de turma, o estágio pedagógico visou o desenvolvimento de competências que permitem compreender a importância da relação da escola com o meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade, bem como o desenvolvimento de competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma. Para poder identificar as principais características da minha turma, destacar as suas particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, acompanhei a diretora de turma, com a qual estabeleci uma excelente relação.

De acordo com Pereira (2008), o diretor de turma assume a coordenação e assegura a monitorização da eficácia das medidas educativas que foram implementadas para orientar o trabalho pedagógico. Para Vasconcelos e Almeida (2012), como gestor do processo de desenvolvimento do currículo, o diretor de turma é a força motora para a introdução de inovações curriculares, propõe projetos de índole curricular e constrói um plano de ação para a turma, com base na resolução de problemas com os alunos. Segundo Marques (2002), o diretor de turma não se pode limitar somente à transmissão de informações e gestão de faltas, deve facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno,

promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes. Deve intervir na construção do projeto curricular de turma e desenvolver o envolvimento parental na escola. Segundo Zenhas (2006), aos diretores de turma são atribuídos dois tipos de competências: promover e maximizar a articulação entre outros professores da turma, alunos e encarregados de educação e ser responsável por promover a participação destes nas atividades desenvolvidas. Por outro lado, o diretor de turma pode desempenhar ainda a função de mediador com o objetivo de melhorar a gestão de conflitos e sensibilizar para a importância da escola.

Para Favinha, Gois e Ferreira (2012), o papel do diretor de turma é crucial como coordenador de uma equipa de trabalho, isto porque, contribui para identificar, caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver problemas detetados, conhecendo a vida dos alunos e procedendo a uma filosofia de trabalho.

Segundo Cruz (2006), as qualidades do diretor de turma têm como base três áreas fundamentais: qualidades como pessoa, como educador e como orientador familiar. O perfil exigido para uma liderança eficaz, por parte do DT, relaciona-se com uma boa capacidade de comunicação e organização, competências de planeamento estratégico, assertivo e ter conhecimento da legislação. Este perfil, irá auxiliar o DT no cumprimento das suas funções, que podem ser agrupadas em três grandes grupos: administrativas, disciplinares e pedagógicas.

Relativamente a funções administrativas, o primeiro passo é verificar as dinâmicas sociais e consultar os processos individuais de cada aluno, de forma a identificar as suas características, relações e contextos escolares anteriores. A recolha de informação é muito importante, de modo que o diretor de turma tenha conhecimento sobre os alunos da sua turma e de que forma poderá intervir. No caso da diretora de turma da turma do 11.ºD, não era o DT no ano transato, não havendo assim um clima de continuidade, sendo necessário, nessa fase inicial, inteirar-se das características dos alunos, tendo, segundo a mesma recorrido a docentes que tinham lecionado à turma no ano anterior na tentativa de obter um maior conjunto de informações sobre as características individuais de cada aluno. O facto de, nem sempre, existir continuidade nas direções de turma, complica numa fase inicial o trabalho do novo DT, pois terá mais trabalho em conhecer todas as dinâmicas bem como possíveis problemas associados à turma bem como criar dinâmicas de trabalho com os encarregados de educação.

Na EBSAA, não há uma disciplina específica dedicada à direção de turma, o que requer que os professores reservem parte do seu tempo de aula para abordar assuntos

da mesma. Além disso, os professores também comunicam com os encarregados de educação dos alunos quando necessário, durante o horário de direção de turma, um período designado dentro do horário letivo para tal finalidade. E é neste horário que realizo o meu trabalho presencial junto da diretora de turma do 11.ºD. Durante este intervalo, os professores lidam com uma variedade de questões relacionadas à gestão da turma, incluindo responder a emails, tratar de justificações de faltas e preparar reuniões. Durante esse tempo, os professores também mantêm contato com os encarregados de educação, preferencialmente online, mas também disponibilizam atendimento presencial mediante agendamento prévio, se necessário.

Como funções pedagógicas, o diretor de turma deve elaborar estratégias que permitam a realização de atividades interdisciplinares, coordenar todo o processo de avaliação, quer sumativa, quer formativa, coordenar possíveis planos de recuperação e propor medidas de apoio educativo, quando as mesmas se justificarem. Neste aspeto e, considerando que se trata de uma turma de 11.º ano, os docentes do CT propõem os alunos que tinham classificações negativas a determinada disciplina para apoios especializados, de forma a melhorarem as suas classificações, sendo avaliado o sucesso de cada proposta de apoio após cada momento avaliativo, permitindo assim verificar se a atividade extra, desempenha um efeito positivo na performance académica dos alunos.

De modo a acompanhar a direção de turma, semanalmente, reunia-me com a DT do 11.ºD, às terças-feiras, na sala dos Diretores de Turma. Penso que, a este nível, os horários eram pouco adequados, pois à terça-feira, de manhã, muitos dos pais e EE estavam a trabalhar, o que complica a deslocação à escola. No entanto, se o DT ficasse na escola até haver possibilidade por parte dos pais/EE comparecerem, provavelmente ainda agravaria mais as horas de trabalho semanais, ultrapassando o período diurno e as horas semanais previstas por lei. Neste caso, considero que pode ser desenvolvido um trabalho no sentido de informar os pais e EE dos seus direitos, dando a conhecer que a escola lhes faculta a documentação necessária para entregarem na respetiva entidade patronal, servindo de comprovativo de que estiveram presentes na reunião com o DT. As presenças nas reuniões de turma devem ser consideradas como ir a uma consulta médica, isto é algo que os EE têm que compreender, dando maior importância ao processo de aprendizagem dos seus educandos.

As atividades burocráticas que, desempenhava junto da diretora de turma do 11ºD, passavam pela organização do dossiê da turma; exploração da plataforma INOVAR através de: justificação de faltas; envio de informações relevantes aos EE;

verificação das avaliações; acompanhamento de reuniões com os EE; redação de emails para EE; auxílio na elaboração das atas dos conselhos de turma; auxílio na elaboração do Plano de Recuperação das Aprendizagens (PRA).

As principais dificuldades com que me deparei foi ao nível do conhecimento da legislação em vigor e a falta de experiência nesta área. Para superar as dificuldades encontradas ao longo do ano, registei os aspetos individuais dos alunos ao conhecimento da turma, comuniquei com outros professores e realizei pesquisa autónoma da legislação inerente à direção de turma.

Nas reuniões de CT houve imensa partilha, por parte dos professores, daquilo que é a realidade de cada uma das turmas que acompanham. Nestas reuniões, procurava sempre estar muito desperto para os problemas colocados pelos outros professores, uma vez que tinha plena consciência de que, um dia mais tarde, eu poderia precisar daquela informação para utilizar nas minhas aulas. Nesta área desenvolvi competências ao nível da liderança, do trabalho colaborativo, do relacionamento interpessoal e da organização que me serão muito úteis no desempenhar desta função futuramente. A minha participação nos conselhos de turma sugere que trabalhei de forma eficaz em equipa, partilhando ideias e contribuindo para a resolução de problemas junto aos meus colegas professores. O envolvimento nessas discussões levou ao desenvolvimento de capacidades comunicativas e relacionamento interpessoal, essenciais para colaborar efetivamente e lidar com diferentes perspetivas. A minha participação nessas reuniões e a reflexão sobre essa experiência podem ter contribuído para o desenvolvimento de competências valiosas, como liderança, trabalho em equipa, comunicação, relacionamento interpessoal e organização, que serão fundamentais para o meu futuro desempenho como docente.

IV Do rascunho à realidade, o planeamento

O planeamento do ensino é um processo fundamental na prática educativa que envolve a definição de objetivos, a organização de conteúdos, a escolha de métodos de ensino e a avaliação do desempenho dos alunos. Este processo visa garantir que a aprendizagem seja eficaz, estruturada e alinhada com as metas educacionais estabelecidas.

Para Ornstein & Hunkins (2017), o planeamento eficaz é essencial na conceção e implementação do currículo. Envolve definir objetivos claros, selecionar conteúdo apropriado e determinar as melhores abordagens pedagógicas para alcançar os

resultados de aprendizagem desejados. Este processo requer reflexão e ajuste contínuos para atender às necessidades crescentes dos alunos e o ambiente educacional.

Atualmente são reconhecidos três modelos de planeamento, modelo por blocos, por etapas e misto. O modelo adotado na EBSAA é por etapas, considero que este, é o modelo que melhor se adequa às necessidades dos alunos e dos professores pois destaca-se por oferecer uma progressão gradual e bem estruturada.

O modelo de planeamento por etapas é um dos pressupostos presentes no programa nacional de educação física (PNEF) e constitui-se como um modelo que permite a diferenciação do ensino e a inclusão dos alunos (Ministério da educação, 2017). Está organizado de forma sequencial, o que permite aos alunos que avancem de uma etapa para a outra apenas após dominar os objetivos anteriores, o que facilita uma compreensão progressiva e sólida. Este modelo dá especial atenção aos pré-requisitos, garantindo que os alunos construam uma base robusta antes de enfrentarem objetivos mais complexos. Além disso, a avaliação torna-se mais clara e específica, com critérios bem definidos para cada fase, possibilitando uma avaliação precisa do progresso dos alunos e proporcionando feedback contínuo. Esta estrutura contínua de feedback é essencial para o ajuste constante das estratégias de ensino e aprendizagem.

A gestão de conteúdos também é mais eficaz no modelo de etapas, pois a divisão clara dos conteúdos facilita a organização e o planeamento. Os alunos, por sua vez, sentem-se mais motivados ao alcançarem metas de curto prazo dentro de cada etapa, o que mantém o interesse e a motivação. A sensação de progresso constante aumenta a autoestima e a confiança dos alunos, elementos fundamentais para o sucesso acadêmico.

Segundo Knight (2017), o planeamento é uma componente crítica da melhoria instrucional, os professores trabalham para desenvolver planos baseados em dados, alinhados com padrões e projetados para atender às necessidades específicas dos alunos. O planeamento eficaz inclui o estabelecimento de objetivos, e segundo o modelo por etapas devem ser claros, específicos e mensuráveis, abrangendo conhecimentos, capacidades motoras e atitudes.

Posto isto definiu-se quatro etapas, a etapa 0 – avaliação inicial, a etapa 1 – introdutória, a etapa 2 – aprendizagem e desenvolvimento e por fim, a etapa 3 – consolidação. Os objetivos centrais deste modelo passam por 1) definir objetivos anuais, após avaliação inicial; adaptando-se melhor às competências de cada aluno; 2)

hierarquização e prioridade de objetivos; 3) melhor diferenciação e progressão pela aplicação dos níveis (introdução, elementar e avançado) nas várias etapas.

A etapa inicial, ou etapa 0, diz respeito à avaliação inicial, esta incide sobre as três áreas - Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos. Através da mesma é possível realizar um planejamento coeso conforme os resultados obtidos neste período. Deve-se apresentar o programa aos alunos, rever aspectos essenciais dos anos transatos e criar rotinas de aula.

Na etapa introdutória, etapa 1, o foco é incidir sobre as matérias prioritárias e acompanhar os alunos de forma próxima nesse processo. Nesta fase devem ser incluídas as avaliações formativas de forma sistemática. Deve-se integrar os conhecimentos, atitudes e aptidão física.

A etapa 2, aprendizagem e desenvolvimento, existe a necessidade de acompanhar as aprendizagens, de forma a evoluir para novos níveis de competência, deve-se continuar a integrar os conhecimentos, atitudes e aptidão física. A avaliação formativa também deve ser uma constante e deve-se inserir a avaliação sumativa.

A etapa final deste processo, conhecida como de consolidação, tem como principal objetivo reforçar os conhecimentos adquiridos. Deve-se recuperar atrasos utilizando estratégias para os colmatar. Nesse contexto, tanto a avaliação formativa quanto a avaliação sumativa desempenham papéis fundamentais, e é imperativo estabelecer desafios estimulantes que incentivem os alunos a superarem os seus limites. Dado que esta é a última fase do ano letivo, é fundamental fomentar a autonomia dos alunos na execução das tarefas. O foco principal está na revisão abrangente de todas as competências adquiridas, culminando com a avaliação sumativa no final do ano letivo.

A escolha dos métodos de ensino é crucial, uma vez que envolve a decisão sobre quais estratégias pedagógicas serão utilizadas para transmitir os conteúdos e facilitar a aprendizagem. Gurung & Dunlosky (2023) referem que o planejamento é uma tarefa contínua e dinâmica, que requer reflexão e constantes ajustes por parte dos professores de forma a garantir aprendizagens enriquecedoras e eficazes para todos os alunos. É crucial para a criação de um ambiente de aprendizagem estruturado que promova o envolvimento e o desempenho dos alunos.

IV.1 Da avaliação inicial ao plano anual de turma

Segundo o PNEF, para o ensino secundário, as aprendizagens essenciais (AE) (Ministério da educação, 2017), de educação física, estabelecem como objetivos para a

etapa de avaliação inicial: apresentação do programa e os critérios de avaliação da educação física; conhecer os alunos em atividade de educação física; avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de educação física; rever aprendizagens anteriores; criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; identificar os alunos que vão precisar de maior acompanhamento, denominados por alunos críticos e as matérias em que os alunos se encontram mais distantes do programa, conhecidas como matérias prioritárias; recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a 1.^a etapa; recolher dados para orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características de grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique; identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria; recolher dados para elaborar o plano anual de turma.

A avaliação inicial para a turma do 11ºD decorreu durante as primeiras 4 semanas de aula, totalizando 8 aulas, e onde apenas foi realizado o diagnóstico da área das atividades físicas, pois o tempo era bastante limitado e esta era a área prioritária. Durante este período, o planeamento foi realizado com auxílio da professora orientadora e com recurso aos documentos existentes no GEF. Partindo da avaliação inicial, foi possível:

- Selecionar objetivos e metas de aprendizagens ajustadas à turma e grupos de alunos;
- Calendarizar as atividades ao longo do ano, sabendo quais as matérias prioritárias a trabalhar e aquelas a que terá de destinar mais tempo;
- Organizar a atividade dos alunos, tendo presente os aspetos críticos no tratamento das diferentes matérias e os alunos que, por terem mais dificuldade, precisarão de maior acompanhamento;
- Organizar a turma consoante o nível de capacidade dos alunos, procurando maximizar as potencialidades de cada aluno e garantir a todos a possibilidade de superarem as suas dificuldades e alcançarem as aprendizagens essenciais definidas.

A AI foi um período de grande importância e aprendizagem para mim, pois durante este tempo, enfrentei vários obstáculos, no entanto, consegui alcançar progressos significativos, identificando áreas onde poderia ter melhorado. Uma das principais limitações que encontrei foi a dificuldade em avaliar o nível de desempenho dos alunos de acordo com os critérios e indicadores estabelecidos. A minha inexperiência tornou o período de tempo disponível para esta avaliação ainda mais desafiador, pois senti que era insuficiente para uma análise precisa e completa.

Apesar das dificuldades, consegui alcançar alguns progressos importantes. Através de um estudo mais específico das matérias em que iria realizar a avaliação inicial, aumentei a minha compreensão dos conteúdos a serem avaliados. Assistir a vídeos educacionais e informativos também foi uma estratégia eficaz que me ajudou a fixar melhor os critérios e indicadores de desempenho. A supervisão da orientadora revelou-se essencial, pois não só me ajudou a preencher as grelhas de observação de forma mais eficaz, como também proporcionou uma oportunidade para análise e comparação dos diagnósticos, permitindo-me ajustar e melhorar continuamente o meu processo de avaliação.

Embora tenha feito progressos, há áreas onde poderia ter melhorado. A gestão do tempo poderia ter sido mais eficiente, se tivesse planeado melhor o meu tempo, talvez tivesse sentido menos pressão e conseguido realizar uma avaliação mais detalhada. Segundo, poderia ter procurado mais apoio e orientação desde o início, em vez de tentar resolver tudo por conta própria. A interação mais frequente com colegas e professores poderia ter proporcionado insights valiosos e estratégias de ensino que não possuía. Além disso, a criação de um ambiente de feedback mais colaborativo com os alunos poderia ter enriquecido o processo de avaliação, permitindo-lhes compreender melhor os critérios de avaliação e contribuir para a melhoria contínua das práticas educativas.

A AI foi uma fase de grandes desafios, mas também de significativas aprendizagens e conquistas. Reconhecer as minhas limitações e as áreas onde poderia melhorar tornou-se essencial para o meu desenvolvimento profissional.

Após o primeiro contacto com a turma e com a respetiva realização da AI, elaborei o Plano Anual de Turma (PAT), constituiu um documento de primordial importância, com objetivo central no planeamento das atividades letivas destinadas à turma. A elaboração do mesmo fundamenta-se na análise da AI, sendo continuamente adaptado à luz das informações provenientes da avaliação contínua.

Desta feita, o PAT foi um documento orientador do processo de ensino-aprendizagem da turma do 11ºD, o mesmo foi bastante flexível e ajustável às necessidades e capacidades individuais dos alunos, assegurando um enquadramento pedagógico adequado e alicerçado em princípios fundamentais de planeamento e de avaliação educacional.

O nível inicial da turma estava aquém das minhas expectativas para uma turma de 11º ano, foi um choque de realidades que tive de lidar e combater. No que concerne à área das atividades físicas, as matérias prioritárias e onde a maior parte dos alunos

apresentou níveis iguais ou inferiores a parte de introdutório foi na ginástica de solo, na de aparelhos e no andebol. Na área da aptidão física, nos 70% e 74% dos alunos situava-se na zona não saudável nos testes da aptidão aeróbia e na força superior, respetivamente.

Existiu uma evolução por parte da turma em todas as matérias, no final do ano letivo, as matérias consideradas prioritárias mantiveram-se como aquelas que os alunos apresentavam maiores fragilidades, contudo, o nível de desempenho aumentou, a maioria dos alunos apresentando, na área das atividades físicas, níveis situados no introdutório. Quanto à área da aptidão física, a percentagem de alunos fora da zona saudável no teste de aptidão aeróbia desceu de 70% para 52%, enquanto no teste de força superior desceu de 74% para 33%.

Quanto ao processo de planeamento, a elaboração do PAT foi uma árdua tarefa pois exigiu a adoção de algumas estratégias para facilitar a minha intervenção. Realizar um planeamento para diversos alunos que apenas se observou durante oito aulas fez com que o diagnóstico tivesse algumas falhas e, conseqüentemente, o seu prognóstico também, que foram corrigidos ao longo do ano letivo.

A elaboração dos diversos planos foi feita de maneira progressiva, iniciando pela dimensão macro do planeamento (plano anual), passando pela dimensão meso (plano de etapa e plano de unidade de ensino), e chegando à dimensão micro (plano de aula). Esta estruturação facilitou uma melhor conexão entre os documentos desenvolvidos, direcionando e enriquecendo a minha prática pedagógica.

IV.2 Diferenças entre planeamentos

IV.2.1 Semana a tempo inteiro

No estágio, estava previsto, de forma a complementar e enriquecer a área 1, que o professor estagiário assumisse um horário completo de professor. Além das aulas da minha turma, planeei e lecionei aulas de turmas de outros professores do grupo disciplinar durante uma semana. Esta abordagem ofereceu-nos, enquanto professores estagiários, uma oportunidade de desenvolver diversas experiências no ensino e na gestão educacional, proporcionando uma maior compreensão holística do ambiente escolar.

Esta semana teve de ser planeada com antecedência, ou seja, defini os dias em que iria realizar, assim como o horário que iria cumprir. Após o horário e as turmas definidas, uma semana antes, observei todas as aulas das turmas que iria lecionar, no

entanto este planeamento foi realizado em função do planeamento a médio/longo prazo dos professores titulares, de forma a não prejudicar nem comprometer as aprendizagens dos seus alunos.

Durante a observação das aulas, a minha maior preocupação baseou-se na recolha de dados sobre a turma, como as relações interpessoais e os níveis de desempenho, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para cada momento da aula.

A semana do professor a tempo inteiro foi uma experiência bastante enriquecedora para a minha formação enquanto professor, os planeamentos não foram muito diferentes consoante o ano de escolaridade, pois os recursos temporais e especiais eram os mesmos, e as matérias semelhantes, ou seja, o que mais modificou durante esta experiência foi a condução das aulas e não o planeamento das mesmas. Contudo as tarefas planeadas para uma turma de 6º ano não tinham, logicamente, a complexidade das tarefas previstas para uma turma de 10º ano.

IV.2.2 1º ciclo

O planeamento da aula lecionada ao 1º ciclo foi bastante diferente dos planeamentos da minha turma de 11º ano. O primeiro contacto com a turma do 4ºA ocorreu no dia 17 de janeiro, onde observei a aula do professor titular, e nesta fui apresentado como professor perante a turma com a informação que iria lecionar na aula da semana seguinte. Através da observação da aula constatei que era uma turma com um número significativo de alunos, com mais rapazes do que raparigas, o que era um indicador de serem uma turma agitada. Acabou por ser essa a conclusão a que cheguei quando lecionei a aula, uma turma bastante agitada. Porém, era uma turma cumpridora das tarefas e com empenho por parte da grande maioria dos alunos.

De forma a realizar o planeamento para esta aula realizei um plano de aula com as características semelhantes à aula observada, pois foi o pedido do professor titular, de forma a não quebrar as rotinas de trabalho, no entanto as matérias abordadas variaram. Neste planeamento valorizei a parte lúdica, a quantidade de repetições em cada estação e ter uma estação específica para que cada um realizasse o que bem entendesse, de forma que os alunos estivessem motivados durante as restantes estações de trabalho.

IV.2.3 Desporto escolar

O planeamento do desporto escolar (DE) e das aulas de educação física apresenta diferenças significativas, refletindo os seus objetivos e abordagens distintas, assim como o público a que se destinam.

O planeamento do DE assemelha-se ao planeamento de uma equipa desportiva específica, focando-se no desenvolvimento de habilidades particulares e na promoção da competição, do espírito de equipa e do desempenho atlético. Estas atividades são organizadas de acordo com os níveis estabelecidos pelo PNEF que define metas progressivas de competência física para os alunos. Deste modo, os treinos foram orientados para melhorar não só as capacidades físicas e técnicas, mas também para envolver os alunos em competições e atividades desportivas que promovem valores de colaboração e superação.

Neste ano letivo, o grupo equipa do voleibol feminino da EBSAA teve 3 encontros, sendo que todo o planeamento foi realizado tendo em conta estes três momentos, que surgiam como o momento de competição.

O planeamento no DE é detalhado e específico para a modalidade, incluindo periodização de treino, preparação para as tais competições e acompanhamento do desempenho dos alunos. Em contraste, o planeamento das aulas de educação física é mais geral e inclusivo, visando atingir todos os alunos, independentemente dos seus níveis de desempenho. As aulas são estruturadas para garantir variedade e equilíbrio entre diferentes tipos de atividades físicas, promovendo o desenvolvimento integral do aluno. O DE destina-se a alunos que têm interesse e aptidão para determinadas modalidades, participando de forma voluntária. Por sua vez, as aulas de EF são obrigatórias para todos os alunos, independentemente do seu nível de desempenho ou interesse específico.

IV.3 Reflexões dos planeamentos

Após a AI, iniciei a elaboração dos demais planos, cumprindo os prazos estipulados para garantir feedback antes do início de cada etapa ou unidade. Durante essa fase, percebi que a AI não foi totalmente precisa em todas as matérias, levando a ajustes constantes na divisão dos grupos de nível após observações do desempenho dos alunos em aula. Ao longo das aulas, o meu planeamento melhorou consideravelmente, embora a minha ambição na definição de objetivos para uma única aula pudesse prejudicar o tempo disponível para a aquisição adequada de aprendizagens pelos alunos,

Sendo este, o primeiro ponto que mereceu ser alvo de intervenção e modificação na minha prática pedagógica.

Numa primeira fase, a implementação da diferenciação do ensino foi um enorme desafio, mas, com ajustes sugeridos pela professora orientadora, consegui garantir a sua aplicação com estratégias previamente definidas, que incluíam a formação de grupos homogêneos para tarefas específicas. A heterogeneidade era assegurada em situações de jogo, mantendo objetivos específicos para cada aluno. A diferenciação também se refletia no planeamento de tarefas que permitiam o desenvolvimento de objetivos individuais específicos para cada nível. Embora tenha assegurado esses princípios, houve a necessidade de adaptar certos exercícios no próprio momento da aula para atender aos objetivos pretendidos. Essa capacidade de adaptação foi incorporada naturalmente, permitindo ajustes rápidos em busca de alternativas mais adequadas. A adaptabilidade foi uma competência que continuei a exercer durante o ano letivo, nomeadamente devido à ausência de diversos alunos em algumas aulas, o que fez com que o planeamento fosse alterado na hora, e penso que essa capacidade foi adquirida e consolidada durante o meu processo de formação.

Ao longo do ano tentei detalhar as estratégias pedagógicas a utilizar, ter maior assertividade na definição dos objetivos para cada unidade de ensino, bem como na divulgação dos mesmos. Além desses aspetos procurei diversificar, sempre que possível, os estilos de ensino.

Apesar de realizar com sucesso a devida diferenciação de ensino, tive de encontrar situações de aprendizagem mais desafiadoras e motivacionais para cada grupo de nível, mantendo assim, os alunos empenhados, assegurando a diferenciação e a progressão pedagógica.

A definição de objetivos tornou-se mais desafiante à medida que a especificidade do planeamento aumentava. Selecionar objetivos intermédios para cada aluno revelou-se complexo, assim como a distribuição dos objetivos para as aulas de cada unidade de ensino e a seleção das tarefas de aprendizagem que melhor se ajustassem a esses objetivos. Para superar estas dificuldades, as autoscopias, as reflexões conjuntas realizadas com os colegas de estágio e com a professora orientadora, bem como a observação de aulas de outros professores foram ferramentas muito importantes e úteis. Estes momentos de observação, que também incluem partilha e reflexão, permitem-me descobrir diferentes abordagens para trabalhar os mesmos objetivos, adaptar uma

mesma tarefa a objetivos distintos, estimular a criatividade e enriquecer o meu conhecimento.

Inicialmente, foquei-me sobretudo nos estilos de ensino do espectro convergente, contudo e tendo em conta as características da turma, tentei introduzir aos poucos os estilos de ensino do espectro divergente, porém sem o sucesso que pretendia, a turma demonstrou ser bastante recetiva ao trabalho colaborativo e com pouca autonomia.

Ao analisar o planeamento global das minhas aulas, reconheço como pontos positivos, a organização dos planeamentos de forma detalhada, definindo objetivos claros e atingíveis para cada grupo de nível. Procurei sempre envolver os alunos, oferecendo tarefas desafiadoras de forma a mantê-los motivados e participativos. Implementei uma avaliação regular para acompanhar o progresso dos alunos, ajustando as estratégias conforme necessário. A capacidade de refletir sobre o meu trabalho e identificar áreas de melhoria demonstrou um compromisso com o crescimento profissional.

Como melhorias penso que deveria ter dado maior importância ao feedback dos alunos, permitindo-lhes expressar as suas opiniões. Devia ainda, investir mais tempo em formação contínua em certas matérias como a dança e o atletismo, o que será fundamental para atualizar-me sobre novas metodologias e estratégias pedagógicas.

V Avaliação, um processo subestimado

A avaliação nada mais é que a representação de um processo metódico de análise e mensuração, empregado para determinar a qualidade, eficácia ou valor de determinado objeto ou fenómeno. No âmbito educacional, essa prática considera uma variedade de facetas, incluindo a avaliação do desempenho dos alunos, a eficácia de métodos de ensino e a qualidade geral dos programas educacionais. A avaliação sistemática fornece uma base sólida para a tomada de decisões, a identificação de áreas críticas e a oferta de feedback construtivo.

Segundo Guskey (2014), o objetivo da avaliação deve passar por melhorar a aprendizagem dos alunos. O processo envolve projetar avaliações que forneçam informações precisas sobre o desempenho do aluno, usar as mesmas para orientar a instrução e ajudar os alunos a compreender o que precisam fazer para melhorar. Práticas eficazes de avaliação são justas, confiáveis e alinhadas com os objetivos de aprendizagem.

A avaliação do ensino é um processo sistemático de recolha e análise de informações sobre o desempenho dos alunos, a eficácia dos métodos de ensino e a qualidade dos materiais e estratégias utilizados no processo educativo. O principal objetivo da avaliação do ensino passa por melhorar a aprendizagem dos alunos e a prática pedagógica dos docentes. Esta avaliação pode ser conduzida de várias formas e ter diferentes finalidades, dependendo do contexto e dos objetivos educacionais.

Uma das principais componentes da avaliação do ensino é a avaliação formativa, que se foca em monitorizar e apoiar a aprendizagem dos alunos durante o processo educativo. Esta avaliação é utilizada para identificar dificuldades e ajustar métodos e estratégias de ensino. Por outro lado, a avaliação sumativa é realizada no final de um período de ensino, no caso da EBSAA, ao fim de cada um dos dois semestres, de forma a verificar o desempenho global dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos.

No início do processo educativo, a avaliação diagnóstica é uma componente essencial, é conduzida antes do início do trabalho para identificar os conhecimentos e os desempenhos pré-existentes dos alunos, ajudando a planear o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as suas necessidades e com os níveis que apresentam.

A autoavaliação e a heteroavaliação são duas ferramentas que incentivam os alunos a refletirem sobre o seu próprio desempenho e a avaliarem os trabalhos dos colegas, promovendo a responsabilidade e o pensamento crítico. Além disso, a avaliação dos métodos de ensino e dos materiais envolve a análise da eficácia das estratégias pedagógicas implementadas, podendo incluir feedback dos alunos, observações de aula e avaliações externas.

A avaliação do ensino é crucial para garantir a qualidade da educação, permitindo identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhoria. Ao fornecer dados e feedback sobre todos os aspetos do processo educativo, a avaliação contribui para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

V.1 Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação de EF para o 11º ano do ano letivo 2022/2023 foram definidos pelo GEFDE da EBSAA, considero que os mesmos têm as referências necessárias para o sucesso dos alunos, e estão adequados para cada ano de escolaridade. Existem 5 grandes níveis que classificam o aluno, para atingir a aprovação na disciplina, é necessário que o aluno apresente, pelo menos, 4 níveis de desempenho em introdutório e 2 elementares em matérias de subáreas diferentes, revelando

cooperação, empenho e cumprimento das regras de funcionamento da aula, relativamente à área específica do domínio das atividades físicas. No domínio da aptidão física, terá de apresentar três níveis de aptidão aeróbia e muscular enquadradas na zona saudável. Por último, no domínio dos conhecimentos terá de revelar facilidade de pesquisa, compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos.

V.1.1 Avaliação inicial

O Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril estabelece, no ponto 2 do artigo nº 23, que a avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem, baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica. O processo de avaliação inicial tem por objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades, limitações e potencialidades dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento. No mesmo sentido, Araújo (2017), refere a importância das funções de diagnóstico e prognóstico da avaliação, no planeamento e construção do percurso escolar dos alunos.

Ao diagnosticar o nível dos alunos nas diferentes matérias, será mais fácil traçar metas exequíveis para a turma, no geral, e para cada aluno, em particular, considerando as suas possibilidades, motivações e ritmos de aprendizagem, procurando assegurar a inclusão e diferenciação do ensino. Deste modo, torna-se evidente a necessidade de existir um período de avaliação inicial com o intuito de identificar, de entre as matérias a lecionar num determinado ano letivo, aquelas em que os alunos sentem maiores dificuldades, aferindo o domínio das matérias por parte de cada aluno, e situando-os em relação ao programa e objetivos a cumprir, no sentido de orientar o ensino de modo que todos adquiram as AE da disciplina.

Finda a etapa de avaliação inicial, foram tomadas as decisões pedagógicas mais adequadas aos alunos, elaborando o PAT, no entanto, as decisões tomadas não devem ter um cariz definitivo, podendo ser ajustadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem sempre que necessário.

V.1.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa é um elemento essencial no âmbito educacional, configura-se como um processo contínuo e integrado destinado a fornecer informações sistemáticas e construtivas sobre o desempenho dos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem. Em contrapartida à avaliação sumativa, que geralmente se verifica no final de uma unidade ou período de ensino, a avaliação formativa destaca-se pelo foco

contínuo na monitorização do progresso dos alunos. Esta abordagem distingue-se pela oferta periódica de feedback aos alunos, visando orientá-los ao realçar conquistas e indicar áreas passíveis de melhorar, na procura do desenvolvimento contínuo. A singularidade da avaliação formativa reside na capacidade de identificar necessidades individuais dos alunos, permitindo intervenções direcionadas às suas capacidades, estilos de aprendizagem e desafios específicos.

Segundo Wiliam (2018), a avaliação formativa é uma ferramenta poderosa para melhorar a aprendizagem dos alunos. Envolve o uso de dados de avaliação para fornecer feedback que os alunos podem usar para melhorar o seu desempenho. Práticas eficazes de avaliação formativa incluem esclarecer as intenções de aprendizagem, gerar evidências de aprendizagem do aluno e fornecer feedback que impulse a aprendizagem.

Ademais, a avaliação formativa desempenha um papel crucial no processo de ensino, os resultados obtidos foram utilizados para ajustar estratégias pedagógicas, incluindo a reorganização do conteúdo, a aplicação de métodos diferenciados e a personalização da abordagem de ensino, com vista a satisfazer as diversas demandas dos alunos. A avaliação formativa permitiu que os alunos reflitam sobre o feedback recebido, identificando áreas que pudessem melhorar e participassem ativamente na definição das suas metas educacionais.

A avaliação formativa, tal como as definições o dizem, esteve presente em todas as aulas da turma do 11º D, pois, ao proporcionar o destaque na evolução contínua, em detrimento de meras pontuações finais, a avaliação formativa contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem mais positivo. Ao longo do ano letivo, os alunos foram submetidos a diversos questionamentos sobre as perceções acerca do nível de desempenho em que se encontravam, ao passo que recebiam constante feedback acerca das suas prestações em aula. Este aspeto contribuiu para que os alunos melhorassem a análise dos seus desempenhos, se envolvessem mais nas suas aprendizagens e que evoluíssem a nível da sua classificação na disciplina. Outro dos materiais utilizados foi o programa de gestão, criado pelo GEFDE, onde tinham as indicações do que precisam de realizar para atingir determinado nível de desempenho, sendo que partilhava regularmente esses pontos, de forma a que os alunos tivessem cientes do trabalho a ser realizado.

Nesse contexto, os alunos sentem-se incentivados a assumir riscos e a encarar os erros como oportunidades de aprendizagem. A avaliação formativa emerge como uma

ferramenta fundamental no cenário educacional, desempenhando um papel preponderante na promoção do aprendizado contínuo, na melhoria do ensino e no desenvolvimento dos alunos.

V.1.3 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa assume uma posição crucial no contexto educacional, caracterizando-se por uma abordagem conclusiva e abrangente na análise do desempenho do aluno no fim de um determinado período. Em contraposição à avaliação formativa, que se pauta na avaliação contínua e no desenvolvimento progressivo, a avaliação sumativa visa fornecer uma visão global e decisiva do aprendizado dos alunos.

Este tipo de avaliação desempenha um papel fundamental ao proporcionar uma síntese abrangente do trabalho desenvolvido pelos alunos durante o período avaliado. A análise resultante possibilita uma compreensão holística do panorama educacional, sendo essencial para aferir em que medida os objetivos educacionais foram atingidos.

A avaliação sumativa contribui significativamente para as tomadas de decisões institucionais, pois os resultados obtidos podem influenciar decisões relacionadas à progressão dos alunos para níveis educacionais subsequentes. Embora o seu foco seja proporcionar uma avaliação conclusiva, a avaliação sumativa também desempenha um papel na oferta de feedback aos alunos.

Outro aspeto relevante é que a capacidade da avaliação sumativa possibilita a comparação de desempenho entre os alunos. Essa comparação visa aferir padrões, identificar áreas de destaque e apontar possíveis necessidades de melhorias. Além de avaliar o desempenho individual dos alunos, a avaliação sumativa pode ser empregada para avaliar a eficácia dos programas educacionais e dos currículos, fornecendo informações valiosas que podem orientar ajustes e melhoramentos futuros. Estes momentos, aconteceram sempre que a turma do 11ºD encerrasse determinada matéria num semestre.

Por um lado, a avaliação sumativa oferece uma oportunidade para os alunos demonstrarem o que aprenderam ao longo do tempo e como conseguiram aplicar esse conhecimento em diferentes contextos, fornecendo informações valiosas sobre a eficácia do ensino, permitindo que se ajustem métodos e estratégias. No entanto, a avaliação sumativa pode ser limitada na capacidade de capturar a amplitude completa das habilidades e conhecimentos dos alunos. Apenas concentramo-nos nos resultados específicos e mensuráveis, deixando de lado aspetos, como habilidades sociais,

criatividade e pensamento crítico. Além disso, o stress associado às avaliações sumativas pode criar um mau ambiente de aprendizagem.

Uma reflexão crítica sobre a avaliação sumativa leva-me a considerar maneiras de complementá-la com outras formas de avaliação, como a avaliação formativa e os processos de autorregulação das aprendizagens. Ao integrar essas abordagens de avaliação, eu enquanto professor, posso criar um ambiente de aprendizagem mais diversificado e inclusivo, que reconheça e valorize a variedade de capacidades e conhecimentos que os alunos trazem consigo. Esta forma de avaliar pode ajudar a promover uma cultura de aprendizagem mais profunda e significativa. Durante o ano letivo existiram alguns momentos deste tipo de avaliação, nomeadamente nas últimas abordagens de cada matéria em cada semestre.

V.1.4 Processos de autorregulação das aprendizagens pelos alunos

Os processos de autorregulação das aprendizagens pelos alunos representam a habilidade inerente de gerirem proativamente o seu próprio processo de aprendizagem. Essas competências englobam diversas estratégias, visando otimizar a compreensão e a retenção do conhecimento, os elementos-chave dessa dinâmica incluem, por exemplo, a auto e heteroavaliação.

A prática da autoavaliação, que inclui a análise reflexiva do que está a resultar e da identificação de áreas passíveis de melhoramento, é um componente integral da autorregulação. A confiança sólida na própria capacidade de sucesso, conhecida como autoeficácia, é uma característica distintiva dos alunos autorregulados. Em síntese, os processos de autorregulação da aprendizagem pelos alunos constituem um conjunto de competências e estratégias que capacitam os alunos a assumirem o controlo ativo do seu percurso educacional, promovendo, assim, a autonomia e a eficácia no processo de aprendizagem.

V.1.4.1 Autoavaliação

A autoavaliação representa um processo reflexivo onde os alunos analisam criticamente o seu próprio desempenho, progresso e competências. Este procedimento envolve não apenas a definição de metas pessoais, mas também a identificação de competências consolidadas e áreas passíveis de melhoramento, sendo crucial para o monitoramento do crescimento pessoal ao longo do tempo. A autoavaliação contribui significativamente para a tomada de decisões, à medida que os alunos se tornam mais

conscientes das suas habilidades e áreas mais frágeis. Além disso, fomenta o desenvolvimento da autoconsciência, permitindo uma compreensão mais profunda de valores, motivações e aspirações, fundamentais para o crescimento pessoal e profissional. A prática sistemática da autoavaliação não só promove a autorreflexão e a definição de metas, mas também revela-se como um instrumento essencial para o crescimento contínuo e evolução pessoal.

A turma do 11ºD teve ao longo do ano letivo vários momentos específicos de autoavaliação, incluindo questionamentos em grupo e fichas de reflexão pessoal realizadas no final de cada unidade de ensino e semestre. Estes momentos de autoavaliação tiveram vários impactos nas aprendizagens dos alunos. Em primeiro lugar, promoveram a consciencialização dos alunos sobre as suas próprias capacidades, dificuldades e progressos, permitindo-lhes identificar áreas de melhoria e sucesso de forma mais clara e objetiva. Além disso, a prática regular de autoavaliação ajudou os alunos a desenvolver competências de autorregulação, como planeamento, monitorização e avaliação das suas próprias estratégias de estudo e aprendizagem.

Os alunos desenvolveram um maior sentido de responsabilidade e autonomia em relação ao processo educativo ao serem responsáveis pela avaliação do seu próprio aprendizado. A abordagem de autoavaliação permitiu satisfazer as necessidades individuais de cada aluno, promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo onde todos puderam participar ativamente no seu processo de aprendizagem. Estes momentos proporcionaram feedback contínuo e personalizado, ajudando os alunos a ajustar as suas abordagens de estudo ao longo do tempo e permitindo aos professores identificar e responder mais prontamente às necessidades dos alunos.

As fichas incentivaram os alunos a pensar criticamente sobre o conteúdo aprendido, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa das matérias. Estes impactos positivos destacam a importância dos momentos de autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para um desenvolvimento académico mais completo e eficaz dos alunos.

V.1.4.2 Heteroavaliação

A heteroavaliação ofereceu insights valiosos que poderiam não ser perceptíveis durante a autoavaliação. Ao receber feedback de colegas ou do professor, o aluno obteve uma visão mais completa e equilibrada do seu desempenho académico e comportamental. Essa análise externa foi especialmente útil para identificar áreas de

melhoria que o aluno poderia não ter percebido, ao mesmo tempo que validou competências e pontos fortes já desenvolvidos.

Além disso, a heteroavaliação desempenhou um papel crucial no desenvolvimento contínuo dos alunos, contribuiu para uma visão mais abrangente e informada do desempenho, permitindo ajustes no processo de aprendizagem e incentivando o desenvolvimento de habilidades de autorreflexão e autocrítica. A partir do feedback recebido, o aluno aprendeu a interpretar e aplicar críticas construtivas, promovendo uma melhoria contínua tanto no desempenho acadêmico como pessoal. No entanto, foi fundamental que a heteroavaliação fosse conduzida de forma construtiva e respeitosa, garantindo que os feedbacks fossem baseados em critérios claros e justos. Isso ajudou a criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e de apoio mútuo entre os estudantes, beneficiando todos no processo de avaliação.

V.2 Reflexões das avaliações

Segundo Araújo (2017), a avaliação assume um novo papel, transcendendo a mera distinção entre alunos bem-sucedidos e os demais. O propósito contemporâneo é oferecer suporte e orientação ao ensino, regulando os processos de aprendizagem para promover o sucesso de todos os alunos. Os resultados da avaliação devem contribuir para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e auxiliar os alunos na procura e conquista do sucesso na disciplina de educação física (Ministério da Educação, 2001).

Araújo (2017), refere que para cumprir a sua função reguladora, a avaliação deve envolver ações previamente definidas, como observação planeada e sistemática, recolha de informações, formulação de juízos de valor, tomada de decisões e nova observação para verificar a eficácia das decisões tomadas

Antes de iniciar qualquer prática avaliativa, foi essencial rever os conceitos de avaliação inicial, formativa e sumativa, além de analisar o protocolo de avaliação inicial e os critérios de avaliação da disciplina de educação física. A colaboração com colegas de estágio, a orientadora de escola e outros professores do grupo foi crucial nesse processo de planeamento e definição de estratégias.

Apesar das dificuldades iniciais, a avaliação inicial cumpriu os seus objetivos fundamentais, diagnosticando as dificuldades, limitações e potencialidades dos alunos. O receio de errar nos diagnósticos e as mudanças na calendarização foram superados, permitindo traçar metas exequíveis para a turma e para cada aluno.

Na fase seguinte, ao elaborar o Plano Anual de Turma (PAT) e o planeamento da 1ª etapa e da 1ª unidade de ensino (UE), foi necessário considerar de forma mais específica os processos de avaliação formativa e sumativa.

A avaliação formativa, segundo Fernandes (2007), deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, relacionando-se com a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens pelos alunos, a diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação, a participação dos alunos no processo de avaliação, a transparência de procedimentos, a definição de critérios relativos às competências a desenvolver e o feedback sistemático dos professores aos alunos. E, para Araújo (2017), deve ser implementada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foram recolhidas informações acerca do desempenho dos alunos em todas as aulas, com recurso às fichas de observação desenvolvidas pelo grupo disciplinar de educação física e desporto escolar da EBSAA. Essas informações foram refletidas nas autoscopias, nos balanços pós-aula realizados com os colegas de núcleo de estágio, com a professora orientadora de escola e nos balanços de UE e de etapa, nos quais foi feita uma verificação da consecução dos objetivos definidos para cada aluno de forma a regular a sua evolução. Foi emitido feedback, cada vez mais específico e individualizado, e desenvolvidas tarefas de auto e heteroavaliação, nos balanços finais de aula, os alunos refletiram sobre os aspetos já melhorados e os a melhorar.

Neste momento, dos vários procedimentos de avaliação formativa mencionados, aqueles que sinto ter maior necessidade de melhorar são os que estão relacionados com a autorregulação das aprendizagens pelos alunos. Como referido anteriormente, para que a avaliação seja uma verdadeira ferramenta para a aprendizagem, deve garantir o envolvimento dos alunos no processo, fazendo destes aprendizes conscientes e autónomos. Neste sentido, a auto e heteroavaliação revelam-se ferramentas úteis na melhoria da aprendizagem, na medida em que permitem aos alunos tomarem consciência de alguns dos seus erros, conhecer os objetivos de aprendizagem e saber o que podem e devem fazer para concretizar esses objetivos.

Numa fase inicial e após analisar e refletir sobre os resultados da primeira ficha de autoavaliação, conclui que explicitar apenas de forma oral os objetivos que cada aluno está a trabalhar não era suficiente para que estes os interiorizem, o que dificulta a sua autoavaliação. No seguimento desse acontecimento, decidi rever com os alunos as questões relativas à avaliação e elaborar, em conjunto com os colegas de núcleo de estágio, uma ficha que integrasse simultaneamente a tarefa de autoavaliação e a partilha

de objetivos a trabalhar em cada UE. Esta ficha começou a ser partilhada individualmente, por e-mail, antes do início de cada UE e, no final da mesma, os alunos submetem-na devidamente preenchida, na plataforma *classroom*. A compreensão dos objetivos de aprendizagem, a interiorização dos critérios de avaliação e a perceção daquilo que necessitam fazer para atingir os objetivos propostos exigem dos alunos um envolvimento consciente no processo de aprendizagem, benéfico para a sua evolução.

Segundo Teixeira et al. (2018), apesar de ser uma tarefa obrigatória, nem todos os alunos a realizam o que condiciona bastante o meu discurso, pois, durante a instrução das aulas, estava constantemente a alertar os alunos para a importância das mesmas, nomeadamente, perceber se os alunos são capazes de realizar um juízo realista do seu desempenho; ser um instrumento de comunicação entre professor-aluno, uma vez que, seguindo os princípios da avaliação coparticipada, existirão momentos de discussão e de negociação bidirecional sobre a interpretação dos resultados; fornecimento de feedback, também é aplicado nestas fichas, após a entrega da mesma; fornecer aos alunos informações que sustentem a melhoria do seu desempenho; mobilizar os alunos para processos de autorregulação, metacognição e reflexão sobre as próprias aprendizagens; promover nos alunos autonomia, responsabilidade e domínio dos critérios de avaliação; e permitir aos alunos autorregularem o seu processo de aprendizagem, identificando o que já aprenderam e o que falta aprender, assim este instrumento foi claramente utilizado com uma função formativa.

Ao longo do ano letivo procurei melhorar as lacunas sentidas como a definição de estratégias mais assertivas de comunicação aos alunos sobre os diferentes procedimentos associados à avaliação; procedimentos relativos ao modo de informação sobre os resultados da avaliação e estratégias de superação deveriam ser mais bem explicitados aos alunos e encarregados.

A definição de estratégias mais assertivas de comunicação aos alunos sobre os diferentes procedimentos de avaliação foi alcançada, durante a segunda etapa, os alunos foram constantemente informados sobre o método de avaliação nas diferentes áreas, e esclarecendo as avaliações do 1º semestre, justificando a nota ao aluno e o que tinha de fazer para a melhorar.

O procedimento relativo ao modo de informação sobre os resultados foi parcialmente alcançado, pois, apesar de ter feito através do *classroom* e durante as aulas, penso que poderia ter sido melhor caso utilizasse uma ferramenta mais interativa e explícita para os alunos.

Quanto às estratégias de superação, que deveriam ser melhor explicitados aos alunos e encarregados, considero que também foi parcialmente alcançado, pois essas informações apenas foram dadas aos alunos durante os feedbacks às fichas de autoavaliação, ficando essas mesmas informações ocultadas para os encarregados de educação, que apenas têm informações durante as avaliações intercalares.

Nas várias áreas do currículo de EF procurei diversificar ao máximo os métodos de recolha de informação. Além dos registos de observação sobre a realização ou não dos objetivos planeados para as diferentes atividades físicas, também documentei a capacidade dos alunos em aplicar, integrar e mobilizar conhecimentos. Registei igualmente os processos de trabalho dos alunos e as suas dinâmicas de colaboração. Recorri a métodos formais de auto e heteroavaliação, como fichas específicas, bem como a momentos informais de reflexão oral em aula. Utilizei questões durante as aulas e propus trabalhos individuais e em grupo.

A avaliação surge como uma ferramenta para a aprendizagem, e exige o envolvimento ativo dos alunos, capacitando-os como aprendizes conscientes e autónomos. Devem ser capazes de reconhecer os seus erros, compreender os objetivos de aprendizagem e saber como alcançá-los. Contudo, para que a auto e heteroavaliação sejam verdadeiramente formativas, é crucial que se crie um ambiente de aula positivo, onde o erro seja encarado como uma oportunidade de aprendizagem, e não como uma falha. Desde o início do ano letivo, mobilizei esforços para envolver os alunos nos seus processos de aprendizagem, como a elaboração e modificação das fichas de autoavaliação.

Os resultados da avaliação, tanto formativa como sumativa, foram sempre comunicados por escrito, embora também pudessem ser discutidos em sala de aula com os alunos. Os resultados da avaliação sumativa foram partilhados através da plataforma INOVAR, para que alunos e encarregados de educação possam aceder aos mesmos. Já os resultados da avaliação formativa foram sempre partilhados no Classroom, sendo anexados à tarefa de autoavaliação que os alunos completam em cada unidade de ensino.

Como professor, inicialmente subestimei a complexidade do processo avaliativo, presumindo que seria uma tarefa relativamente simples e direta. No entanto, ao longo do tempo, percebi que a avaliação vai muito além de atribuir notas aos alunos. Envolve uma compreensão profunda das necessidades individuais dos alunos, a seleção de métodos e

instrumentos de avaliação apropriados e a capacidade de fornecer feedback significativo que promova o crescimento e o desenvolvimento.

Uma das principais razões para essa subestimação foi a falta de preparação adequada. Embora tenha recebido formação sobre técnicas de avaliação durante a minha formação inicial, descobri que a aplicação prática desses conceitos era muito mais desafiadora do que eu esperava. Fui surpreendido pela diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades individuais dos alunos, o que complicou ainda mais o processo avaliativo.

Além disso, subestimei a quantidade de tempo e energia necessária para realizar avaliações significativas. A avaliação formativa, por exemplo, exigiu um investimento considerável na criação de atividades e na análise cuidadosa. Por outro lado, a avaliação sumativa demandava uma atenção minuciosa aos critérios de avaliação e uma análise detalhada do desempenho dos alunos ao longo do tempo.

Essa subestimação do processo avaliativo teve um impacto significativo na minha prática como professor. Percebi que precisava dedicar mais tempo ao planejamento e à preparação das avaliações, bem como procurar constantemente oportunidades de desenvolvimento profissional para aperfeiçoar as minhas capacidades avaliativas. Reconheço a importância de cultivar uma abordagem mais flexível e adaptável à avaliação, reconhecendo que cada aluno é único e requer uma abordagem personalizada. Esta subárea ensinou-me a valorizar o processo avaliativo e a compreender a sua importância na promoção da aprendizagem. Ao reconhecer e enfrentar os desafios associados à avaliação, estou melhor preparado para atender às necessidades dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

VI Condução do ensino, como é suposto ensinar?

A condução do ensino abrange uma série de aspetos fundamentais para garantir a qualidade e eficácia do processo educativo, surge desde a definição dos objetivos até a implementação de estratégias de ensino, avaliação de alunos e desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo Hattie (2017), conduzir o ensino de forma eficaz implica entender o impacto das diferentes estratégias de ensino na aprendizagem dos alunos. Isso requer uma abordagem baseada em evidências, que envolve a identificação de práticas com maior probabilidade de gerar ganhos significativos no aprendizado. Ao adotar uma

abordagem centrada na pesquisa, os professores podem otimizar seu tempo e esforço, concentrando-se nas estratégias que têm o maior impacto.

A condução do ensino não se limita ao conteúdo curricular, mas também considera fatores como diversidade cultural, socioeconómica e de aprendizagem dos alunos, ou seja, inclui a adoção de práticas inclusivas e diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada um. Uma condução eficaz do ensino é crucial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo.

VI.1 Diferenças entre aulas

VI.1.1 Semana a tempo inteiro

A semana de professor a tempo inteiro proporcionou-me momentos de aprendizagem e de reflexão quanto às minhas intervenções pedagógicas, aos planeamentos realizados e à minha postura enquanto professor. O facto de ter lecionado aulas a diferentes ciclos e não apenas à minha turma de secundário, fez-me perceber as diferenças existentes entre eles e quais as estratégias a utilizar e a adaptar mediante as idades e os níveis de desempenho apresentados pelos alunos. O contacto com diferentes anos de escolaridade possibilitou-me criar uma visão global do desenvolvimento da criança e do jovem que considero muito importante para conseguir perceber as suas necessidades e possíveis fragilidades.

No que diz respeito à instrução, deparei-me com o desafio de adaptar as abordagens às diferentes turmas, tendo em conta a faixa etária dos alunos, o seu nível de compreensão e a capacidade de concentração. Embora muitas das estratégias utilizadas fossem comuns, senti a necessidade de ajustar outras de acordo com as características de cada grupo. Por exemplo, adaptei a linguagem usada de acordo com a idade dos alunos, sendo mais simples e concreta para os mais novos e mais elaborada para os mais velhos.

Na parte organizacional, procurei equilibrar o trabalho desenvolvido pelos professores das turmas, sendo que os principais desafios surgiram na formação dos grupos de trabalho e na implementação de novas rotinas de aula. Com informação limitada sobre os alunos, tive dificuldade em formar grupos de trabalho, especialmente nas turmas mais novas, o que exigiu ajustes na dinâmica da aula. Além disso, a introdução de novas rotinas foi mais difícil para alunos habituados a outros métodos, resultando em perda de tempo durante a prática.

A maioria das turmas mostrou-se receptiva à minha presença como professor, demonstrando respeito, empatia e empenho nas tarefas propostas, o que criou um ambiente de aula positivo e propício à aprendizagem. Quanto ao feedback, enfrentei dificuldades em fornecê-lo à distância devido à falta de familiaridade com os alunos e também por ser uma das minhas fragilidades.

VI.1.2 1º ciclo

Os alunos, à sua imagem, entraram no pavilhão bastante agitados mas rapidamente chamei-os, organizando-os. Realizei a instrução inicial com o propósito de me apresentar novamente e referir o que iria ser trabalhado durante a aula. Após este momento iniciei o aquecimento, como estava planeado, com o jogo da apanhada com várias variantes pelo meio, inclusive, exercícios de condição física.

Após o aquecimento e antes de iniciar a parte fundamental, recorri à explicação de cada estação, sobre o que pretendia através da demonstração de um dos alunos. Esta estratégia permitiu-me que os alunos observassem o que eu pretendia sem que colocassem constantemente dúvidas durante a aula. Este foi um dos momentos que senti diferenças mais expressivas na condução do ensino para com as turmas de 3º ciclo e secundário, pois os alunos do 1º ciclo não têm a capacidade de reter toda a informação e por isso, após cada exercício era necessário parar e explicar a tarefa seguinte.

Na parte fundamental da aula consegui garantir feedbacks de qualidade em todos os grupos de trabalho e com frequência, para que os alunos percebessem que estava atento. A aula fluiu bem, os alunos compreenderam e assimilaram o que era pretendido, tive uma boa presença em aula, os meus deslocamentos foram realizados quase sempre de forma correta, de forma a garantir que conseguia observar todas as estações. Mantive desde o início até ao fim da aula o controlo sobre a turma, não permitindo comportamentos fora da tarefa, contudo, a minha projeção de voz poderia ter sido melhor.

Por fim, consegui, apesar de ser pouco tempo, de criar uma boa relação com os alunos e sinto que as tarefas propostas estiveram a um nível adequado para as aprendizagens dos mesmos. No balanço final, realizei um pequeno momento de alongamentos, onde aproveitei para agradecer o empenho e o comportamento da turma.

VI.1.3 Desporto escolar

Os treinos do DE foram lecionados por mim sob a observação do professor responsável pelo grupo-equipa. As minhas funções passam pela orientação de tarefas,

observação, criação de uma relação positiva com as alunas e transmissão de feedback. Os meus treinos caracterizam-se por privilegiar a situação de jogo, de modo a motivar as alunas para a prática e assegurar a manutenção no núcleo. Outro dos meus objetivos foi criar uma ligação entre as alunas de forma a construir uma boa relação de equipa. Além disso, foram criadas rotinas de organização, tais como, montagem e desmontagem dos campos e responsabilidade pelo material.

As principais diferenças da condução de ensino do DE para as aulas de EF passaram por não dedicar tanto tempo com aspetos organizacionais nem com o controlo das alunas, mas sim focar-me exclusivamente nos feedbacks específicos da modalidade, nomeadamente aspetos técnicos e táticos, durante todo o treino.

VI.2 Reflexões da condução do ensino

Um dos principais pontos fortes destacados na minha condução do ensino é a capacidade de adaptação. Apesar das dificuldades iniciais na gestão das aulas e da presença irregular dos alunos, consegui implementar estratégias de controlo da turma e de adaptação das tarefas. Esta capacidade de adaptação é crucial para responder às necessidades variáveis dos alunos e para manter a dinâmica da aula. Outro ponto forte é a transição de feedbacks meramente prescritivos para feedbacks mais positivos e motivadores, um progresso significativo que melhorou a relação professor-aluno e promove um ambiente de aprendizagem mais positivo. Além disso, a preparação de diálogos por pontos e a utilização de questionários e demonstrações demonstraram ser importantes para a eficácia da instrução.

A reflexão sobre a composição dos grupos de trabalho, alternando entre grupos homogéneos e heterogéneos, mostrou uma preocupação com a dinâmica de aprendizagem e a motivação dos alunos. Esta estratégia permitiu equilibrar a motivação e o empenho dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico. Para Maltagliati et al. (2023), promover a motivação, a atitude, a perceção de competência e outros fatores psicológicos é importante para que mais alunos gostem da EF, sejam mais fisicamente ativos e adotem um estilo de vida saudável, pois existe uma associação positiva entre a participação nas aulas de EF e uma série de comportamentos relacionados à saúde entre os adolescentes, como refere Martins et al. (2022).

A prática de reflexão colaborativa entre o núcleo de estágio e a professora orientadora ajudou-me a desenvolver um sentido crítico e a encontrar estratégias para superar dificuldades, promovendo uma melhoria contínua na condução das aulas. No

entanto, existiram áreas mais frágeis, nomeadamente na utilização de estilos de ensino mais divergentes. A evolução para estilos de ensino mais divergentes, como o ensino recíproco e inclusivo, foi uma prioridade, pois é especialmente importante para promover a autonomia dos alunos e estimular a resolução de problemas de forma criativa.

Para Martins et al. (2017), os professores de EF mais eficazes dão mais feedbacks, adequados e específicos, e passam menos tempo em observação silenciosa, embora tenham existido melhorias neste campo, a minha capacidade de fornecer feedback à distância continuou a ser uma área a desenvolver, sendo que necessitei de implementar estratégias, como os sinais visuais, para oferecer feedback imediato e eficaz sem necessidade de deslocação constante. Esta capacidade é crucial em espaços mais amplos ou ao ar livre, onde a nossa deslocação é mais limitada.

Para ser eficaz o feedback fornecido deve ser específico (em função dos critérios de êxito), imediato (durante ou imediatamente após a atividade), com baixa densidade informacional (para os alunos reterem e não transformarem a informação), positivo (motiva), audiovisual (misto), centrado na modificação do comportamento motor e na promoção da autonomia (feedback prescritivo, descritivo e interrogativo), e apropriado (em função da identificação de erros reais). Para facilitar a realização de um diagnóstico correto, o professor pode utilizar grelhas de avaliação, ter atenção ao seu posicionamento na aula, assim como à organização dos alunos e dos materiais.

Por último, depois de fornecer um feedback o professor deve observar se o aluno modificou o seu comportamento motor de acordo com o feedback, ou não, e realizar uma nova intervenção. A isto chama-se fechar o ciclo do feedback, algo que acontece pouco mas que é fundamental para potenciar as aprendizagens.

A gestão da turma e o controlo da disciplina foram desafios contínuos, especialmente em ambientes exteriores. Consegui melhorar gradualmente o controlo da turma à distância, fazendo com que os alunos sentissem a minha presença em aula, ajudando a manter a ordem e a concentração. Estratégias adicionais, como a distribuição estratégica dos alunos e a utilização de sinais visuais ou auditivos, foram aplicadas com bastante sucesso

A reflexão contínua sobre a prática pedagógica, aliada à implementação de estratégias de melhoria, é essencial para o desenvolvimento profissional e para o sucesso dos alunos. Celebrar os pontos fortes, enquanto se trabalha nas áreas a melhorar, contribuirá para um ensino de educação física mais eficaz e inclusivo. A colaboração com colegas e a autoavaliação são práticas valiosas que devem ser

mantidas e aprofundadas. Ao focar-me nestes aspetos, consegui proporcionar aos meus alunos uma experiência de aprendizagem rica, motivadora e transformadora, ajudando-os a desenvolver uma apreciação duradoura pela atividade física e pelos benefícios de um estilo de vida saudável.

VII Desporto Escolar

VII.1 Núcleo Voleibol feminino

O Desporto Escolar nada mais é que a prática organizada de atividades desportivas dentro do contexto escolar, envolvendo alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, tendo como principal objetivo desenvolver atividades desportivas de complemento curricular, intra e interescolares, caracterizando-se como um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

A nível institucional, o desporto escolar, apresenta como visão: fazer com que todos os alunos pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas; como missão: proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa; como valores: a atividade desportiva desenvolvida ao nível do desporto escolar põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, humanismo, verdade, respeito, solidariedade e dedicação (Ministério da Educação, 2018).

A EBSAA oferecia diversos núcleos de DE, incluindo futsal, basquetebol, voleibol, badminton e xadrez. Escolhi o voleibol, um desporto com o qual não estava familiarizado e que desejava explorar, em parte devido à empatia que sentia pelo professor responsável pelo núcleo. Este professor mostrou-se extremamente disponível para me ajudar nesta etapa da minha formação, sendo alguém que considero um excelente educador. De notar que o mesmo tinha estabelecido uma relação muito positiva com as poucas alunas que pertenciam ao grupo-equipa no ano anterior. Os treinos começaram no início de outubro, com a divulgação a ocorrer no mês anterior. A promoção foi feita

através de cartazes espalhados pela escola e durante as aulas de educação física, com o apoio dos professores.

A minha participação na área de intervenção com o grupo-equipa de juvenis femininos de voleibol focou-se no acompanhamento de um grupo que, apesar de existir há vários anos na escola, enfrenta constantemente um desafio: a constante entrada e saída de alunas. Esta rotatividade impede a continuidade do trabalho desenvolvido de um ano letivo para o outro, afetando negativamente a evolução e a coesão do grupo. A descontinuidade do desenvolvimento técnico é um dos principais desafios. A entrada de novas alunas e a saída de alunas experientes causam interrupções no progresso técnico, pois as novas alunas precisam de tempo para se adaptar e aprender as habilidades básicas, o que retarda o desenvolvimento do grupo como um todo. Frequentemente, os conteúdos e as técnicas já trabalhadas precisam ser revistos para integrar as novas alunas, o que pode desmotivar aquelas que já dominam esses aspetos.

A coesão da equipa também é impactada, uma vez que a construção de uma dinâmica de grupo eficaz é constantemente desafiada. A equipa precisa de tempo para se conhecer e confiar umas nas outras, e a rotatividade torna mais difícil criar uma equipa unida e sincronizada. Além disso, as líderes naturais do grupo muitas vezes saem, deixando um vazio que nem sempre é rapidamente preenchido, o que pode afetar a moral e a eficácia do grupo.

Os desafios organizacionais foi outro ponto crítico, o planeamento das atividades e treinos teve de ser constantemente adaptado às mudanças na equipa, exigindo flexibilidade e capacidade de adaptação por parte do professor responsável, o que pode ser desgastante. Também é necessário gerir as expectativas das alunas, explicando que o desenvolvimento da equipa pode ser mais lento devido à necessidade de integrar novas jogadoras.

Para mitigar o impacto da rotatividade, implementei várias estratégias, tais como, a criação de um programa de mentoria, onde as alunas mais experientes apoiam as novas jogadoras, o que facilitou a adaptação, acelerando o desenvolvimento técnico e tático. Tentei, junto do professor responsável, promover a liderança compartilhada, onde várias alunas assumem papéis de liderança, garantindo que a saída de uma líder não desestabilize a equipa. Além disso, e durante os treinos tentei diferenciar ao máximo as tarefas propostas, permitindo a progressão individual das alunas, independentemente do seu nível de entrada, garantindo que todas estão a avançar nos seus próprios ritmos.

Este ponto crítico exigiu o desenvolvimento de estratégias inovadoras para manter a continuidade do trabalho e o progresso da equipa. Ao focar-me na criação de um ambiente acolhedor e estruturado, onde todas as alunas, novas e antigas, se sentissem valorizadas e apoiadas, consegui mitigar alguns dos impactos negativos desta rotatividade de jogadoras.

Em termos de recursos, os treinos de voleibol ocorriam duas vezes por semana, à quarta-feira e quinta-feira, pois eram nesses dias que a maioria das alunas tinha disponibilidade. A frequência dos treinos, embora regular, pode não ter sido suficiente para superar as dificuldades táticas e técnicas, ou seja, o número limitado de sessões de treino semanais, combinado com a necessidade de adaptar continuamente os treinos devido à rotatividade das alunas, pode ter contribuído para uma aprendizagem mais lenta e uma menor coesão de equipa.

A ocupação das posições de jogo foi outra das dificuldades observadas, onde muitas alunas mostraram-se incertas sobre onde se deveriam posicionar durante as várias fases do jogo, o que resultou em uma cobertura de campo inadequada e oportunidades perdidas para jogar a bola de forma eficaz. As deslocações dentro de campo, outro aspeto crítico, também apresentaram problemas, as alunas frequentemente hesitavam ou se moviam de forma pouco pertinente, o que impactava negativamente a fluidez do jogo e a capacidade de responder rapidamente às ações do adversário.

Além disso, a execução do 2º toque pelo passador era inconsistente, este toque é crucial para preparar um ataque eficaz, e a dificuldade das alunas em realizar passes precisos e oportunos frequentemente resultava em ataques menos potentes e em oportunidades desperdiçadas para marcar pontos.

Uma outra dificuldade revelada em contexto de jogo foi o incumprimento de certas regras básicas, como pisar as linhas ou tocar na rede. Na minha opinião, isto aconteceu não por as alunas não terem conhecimento das regras, mas sim por não estarem focadas no seu cumprimento, sendo que para colmatar esta dificuldade, eram efetuadas atividades sobre as regras da modalidade nos treinos, onde se abordaram as regras e onde as alunas poderiam desempenhar a função de árbitro, reforçando a importância de respeitar as normas do jogo.

Em termos de competições, a equipa participou em três jogos contra escolas do concelho. Embora tenha existido uma evidente evolução ao longo dessas partidas, com melhorias na comunicação e na coordenação entre as jogadoras, não conseguimos ganhar nenhum dos jogos. Este facto pode ser atribuído às dificuldades táticas e técnicas

anteriormente mencionadas, bem como à possível falta de experiência competitiva das alunas. Apesar das derrotas, as competições proporcionaram uma oportunidade valiosa para as alunas aplicarem o que aprenderam nos treinos em situações reais de jogo. Estas experiências competitivas são cruciais para o desenvolvimento das jogadoras, permitindo-lhes identificar áreas de melhoria e ganhar confiança nas suas capacidades.

Fica claro que, a quantidade e a qualidade dos treinos são fatores determinantes no desenvolvimento de competências táticas e técnicas. A regularidade dos treinos e a consistência no acompanhamento das alunas são essenciais para superar as dificuldades identificadas, sendo por isso, no futuro, aumentar a frequência dos treinos e implementar sessões focadas em habilidades específicas, como posicionamento e deslocação, pode ser bastante benéfico. Além disso, incentivar a participação das alunas em mais competições pode ajudar a consolidar o seu aprendizado e melhorar o desempenho da equipa. Esta experiência sublinha a importância de uma abordagem estruturada e contínua no treino desportivo escolar, onde a identificação e a correção de falhas técnicas e táticas são centrais para o desenvolvimento de uma equipa coesa e competitiva.

Refletir sobre a experiência com o desporto escolar, especificamente com o núcleo de voleibol feminino, pode trazer diversos insights valiosos para a minha formação enquanto professor de Educação Física. O envolvimento no planeamento e organização dos treinos foi fundamental, pois permitiu-me criar e implementar planos de treino eficazes que atendem às necessidades específicas das alunas, considerando as suas habilidades e objetivos. A gestão de tempo tornou-se uma competência essencial, equilibrando o ensino teórico e prático, além de lidar com o cronograma escolar e competições.

Aprendi a adaptar metodologias de ensino para diferentes níveis de habilidade, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de todas as alunas, simultaneamente, desenvolvi a minha capacidade de fornecer feedback construtivo e avaliar o progresso das alunas de maneira contínua e motivadora. Enquanto líder, tentei motivá-las a alcançar o seu potencial máximo, aprendi a mediar conflitos dentro da equipa e tentei promover um ambiente de respeito e cooperação. Promover a coesão e o espírito de equipa, fundamentais no voleibol, tornou-se uma prática recorrente, transferindo esses valores para outras áreas de intervenção. Transmitir valores como disciplina, responsabilidade, fair play e trabalho em equipa foi uma parte integrante do processo, assim como promover a ética e o respeito pelas regras e adversários, contribuindo para a

formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Enfrentar e superar desafios logísticos, emocionais e comportamentais desenvolveu em mim a resiliência e a capacidade de adaptação. Reconheci a importância do aprendizado contínuo e da atualização profissional, procurando sempre melhorar as minhas práticas pedagógicas.

A experiência com o núcleo de voleibol feminino no desporto escolar revelou-se extremamente enriquecedora para a minha formação enquanto professor de Educação Física. Esta experiência não só desenvolveu as minhas habilidades técnicas e pedagógicas, mas também fortaleceu competências interpessoais e valores éticos. Através desta prática, tornei-me um facilitador do desenvolvimento integral das alunas, promovendo não apenas a aptidão física, mas também o crescimento pessoal e social. Refletir sobre estas experiências e os aprendizados obtidos ajudou-me a moldar um professor mais consciente, empático e eficaz, capaz de fazer uma diferença positiva na vida dos meus alunos.

VII.2 Torneio interturmas de voleibol

No início do segundo semestre o GEFDE promoveu um torneio de voleibol para as turmas do ensino secundário, este mesmo torneio decorreu durante a parte da manhã, tendo uma adesão massiva por parte dos alunos. Organizaram-se dois torneios, um para o sexo masculino e outro para o feminino. A minha participação nesta atividade foi marcada pelo envolvimento em todas as fases do processo, desde a organização prévia até à assistência durante o evento propriamente dito, onde desempenhei diversas funções, incluindo arbitragem e coordenação das equipas e respetivos horários.

Esta experiência foi inegavelmente enriquecedora por diversos motivos, a fase de planeamento proporcionou-me uma valiosa oportunidade de desenvolver competências organizacionais e de gestão de recursos. Durante o evento, a variedade de funções que desempenhei permitiu-me uma visão abrangente das exigências logísticas de uma competição. A experiência como árbitro contribuiu significativamente para o aprofundamento dos meus conhecimentos das regras do voleibol, bem como para o desenvolvimento da minha capacidade de tomar decisões rápidas e imparciais. Além disso, a coordenação das equipas e dos horários exigiu uma gestão eficaz do tempo e uma adaptação ágil a eventuais imprevistos.

O êxito do torneio, refletido na elevada participação dos alunos e no entusiasmo demonstrado, realçou a importância das atividades extracurriculares na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. A postura desportiva exemplar dos participantes,

caracterizada pela cooperação, fair play e respeito mútuo, contribuiu para a criação de um ambiente estimulante e inclusivo. Além disso, o contacto próximo com os alunos fora do contexto habitual de sala de aula proporcionou-me uma compreensão mais profunda das suas personalidades e dinâmicas de grupo. Pude testemunhar em primeira mão o impacto positivo do desporto no desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos, reforçando a minha convicção na importância do desporto escolar. A participação na organização e no acompanhamento do torneio de voleibol permitiu-me desenvolver competências práticas e relacionais fundamentais, esta vivência fortaleceu ainda mais o meu compromisso com a promoção de uma cultura desportiva inclusiva e estimulante no ambiente escolar.

VII.3 Corta-mato escolar e regional

O corta-mato nacional é uma das provas do Programa do Desporto Escolar organizada pela Direção Geral da Educação, e pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares com o objetivo de contribuir para a formação integral e realização pessoal de cada aluno, cumprindo o compromisso com o que se consagra no artigo 79 da Constituição da República Portuguesa: “todos têm direito à cultura física e ao desporto”.

A primeira etapa do corta-mato é a prova escolar, onde se apuram os melhores alunos de cada escalão para a prova regional. Tive a oportunidade de participar na organização da prova a nível escolar e de acompanhar os alunos na prova regional. Esta experiência foi extremamente enriquecedora para mim enquanto professor de Educação Física, por vários motivos. Primeiramente, envolvi-me diretamente no planeamento e na logística da atividade, o que me permitiu desenvolver competências de organização e gestão de tempo essenciais para a minha prática profissional, coordenei várias tarefas, desde a marcação do percurso até à supervisão da segurança dos alunos, garantindo que o evento decorresse de forma fluida e segura. Além disso, acompanhar os alunos na prova regional proporcionou-me uma compreensão mais aprofundada das suas necessidades e desafios em contextos competitivos. Pude observar de perto o impacto do desporto na sua motivação, disciplina e capacidade de lidar com a pressão, o que me ajudou a adaptar as minhas estratégias de ensino para melhor apoiar o seu desenvolvimento físico e emocional.

Trabalhar em estreita colaboração com colegas e outros profissionais do desporto também foi fundamental para o meu crescimento profissional, a constante troca de

experiências e do aprendizado com outros contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento como futuro professor de Educação Física.

Por último, testemunhar o entusiasmo e a dedicação dos alunos foi inspirador, reforçou a minha paixão pelo ensino e pelo desporto. Ver os alunos a superarem-se e a atingirem os seus objetivos foi extremamente gratificante, motivando-me a continuar a promover o desporto escolar como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos jovens. Em suma, a organização e o acompanhamento do corta-mato escolar e regional não só me proporcionaram valiosas aprendizagens e competências práticas, mas também reforçaram o meu compromisso com a educação física e o desenvolvimento dos alunos.

VIII Projeto de investigação-ação

A área correspondente à formação de investigação e inovação pedagógica tem como objetivo privilegiar o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação relacionados com o contexto escolar. Posto isto e com a necessidade de realizar um projeto, verificámos através de conversas informais com os professores do GEFDE, pelos questionários realizados no início do letivo, bem como os resultados obtidos dos alunos na bateria de testes do FITescola, que o sedentarismo era um problema comum entre os alunos da EBSAA, e que eram poucos aqueles que cumpriam com as atuais recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), onde as crianças e adolescentes (5-17 anos) devem realizar, no mínimo, uma média diária de 60 minutos de atividade física (AF), de intensidade moderada a vigorosa (WHO, 2022a).

Os atuais dados são alarmantes, pois a falta de AF regular durante a infância e adolescência terá consequências negativas para a saúde a longo prazo, incluindo o aumento do risco de obesidade, doenças cardiovasculares e problemas de saúde mental. A disparidade entre diferentes grupos demográficos e regiões também sugere a necessidade de abordagens mais direcionadas e inclusivas nas políticas de promoção de atividade física.

Portanto, é crucial que sejam implementadas estratégias eficazes para aumentar os níveis de AF entre jovens. Tais estratégias pode incluir a promoção de programas escolares de educação física, criação de espaços seguros para atividades ao ar livre e campanhas de sensibilização que incentivem estilos de vida ativos. Além disso, é fundamental abordar as barreiras específicas enfrentadas por raparigas e adolescentes

em países em desenvolvimento para garantir que todos os jovens tenham a oportunidade de se manter fisicamente ativos. A EF encontra-se no currículo escolar como um meio essencial para promover uma cidadania ativa e saudável. A mesma é destaca-se por ser um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de habilidades e valores que incentivam uma vida ativa. A OMS apoia esta visão ao sugerir que o currículo da EF deve ser baseado numa EF de qualidade, com o objetivo de fornecer às crianças e jovens as competências físicas, a confiança, a habilidade e o conhecimento necessários para manter uma vida ativa e saudável.

A referência ao conceito de literacia física (LF) de Whitehead (2001) é particularmente relevante, pois, a LF é descrita como a combinação de motivação, confiança, competência física, compreensão e conhecimento necessários para manter um nível adequado de atividade física ao longo da vida. Este conceito amplia a visão tradicional da EF, enfatizando não apenas a prática de atividades físicas, mas também o desenvolvimento de uma compreensão e apreciação duradouras da importância da atividade física. Surge a necessidade de criar uma abordagem integrada e abrangente na EF, que vá além da mera prática de exercícios, de forma a incluir a promoção de uma atitude positiva e informada em relação à atividade física. Esta abordagem é crucial para garantir que as crianças e jovens desenvolvam os hábitos e valores necessários para uma vida saudável e ativa, contribuindo para uma melhor saúde pública e qualidade de vida a longo prazo.

A LF surge como uma ferramenta essencial para a promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis, apesar de ainda não ter a devida presença nas políticas e documentos europeus sobre saúde. A evidência emergente, como destacam Carl et al. (2023), aponta para a necessidade urgente de desenvolver a LF para encorajar a adoção de hábitos de vida saudáveis. Em Portugal, organismos como o Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ) e a Direção-Geral da Saúde (DGS) têm reforçado a importância de aumentar a literacia e a valorização da atividade física (AF) na população. A LF é vista não apenas como um conjunto de competências físicas, mas também como um conhecimento e entendimento profundo da importância da AF, que deve ser incentivado desde cedo nas escolas. O apoio de organizações internacionais como a UNESCO e a OMS reforça a legitimidade e a urgência dessa abordagem. A UNESCO vê a LF como o principal resultado de uma EF de qualidade, enquanto a OMS a considera crucial para alcançar os objetivos do plano de ação global "More Active People for Healthier World", sublinhando a necessidade de experiências e oportunidades positivas no desporto e na recreação, que promovam o prazer na participação na AF.

É claro que há um movimento crescente em direção ao reconhecimento da LF como fundamental para a saúde pública e o bem-estar social. No entanto, para que esta visão se concretize, é necessário um compromisso mais forte das políticas públicas e dos sistemas educativos. A implementação de currículos que não apenas incentivem a atividade física, mas que também promovam uma compreensão profunda e duradoura da sua importância, é crucial. Assim, a promoção de uma EF de qualidade deve ser uma prioridade, com investimentos em formação de professores, infraestrutura e recursos que garantam a todos os alunos a oportunidade de desenvolver a LF. Além disso, campanhas de sensibilização e programas comunitários podem ajudar a aumentar a valorização da AF em todas as faixas etárias, contribuindo para uma sociedade mais ativa e saudável.

Tendo os baixos níveis de AF dos alunos da EBSAA sido apontados como um problema de intervenção prioritária, perceber que fatores estariam associados a essa questão e de que forma poderíamos atuar no sentido de contrariar essa tendência, tornou-se relevante. Para iniciarmos o nosso projeto, e dado que a relação entre a LF e a AF tem ganho importância, partimos da questão “Qual a relação entre os níveis de literacia física e a prática de atividade física dos alunos do 11º ano da EBSAA”, este estudo teve como objetivos 1) caracterizar os níveis de LF e AF dos alunos do 11º ano da EBSAA; 2) identificar a existência de uma associação entre os níveis de LF e AF dos alunos do 11º ano da EBSAA e investigar a sua variação em função dos diferentes domínios da LF; 3) comparar os níveis de LF dos alunos do 11º ano da EBSAA em função do sexo; e 4) identificar e sugerir possíveis estratégias de intervenção.

Após a aplicação através do modelo de avaliação *Portuguese Physical Literacy Assessment* (PPLA), um modelo de avaliação da LF desenvolvido por Mota (2022), que avalia os domínios físico, cognitivo, psicológico e social da LF, do questionário utilizado por Martins (2015), e posterior recolha de dados, os resultados foram alvo de análise com recurso ao software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 29.0.

Os mesmos revelaram que os alunos apresentam baixos níveis de prática de AF, com uma evidente diferença entre os sexos, sendo os alunos do sexo masculino mais ativos e com níveis de LF mais elevados em comparação com as alunas do sexo feminino. A análise também identificou uma associação positiva entre os níveis de LF e AF, o que sugere que a melhoria na LF pode levar a um aumento na prática de AF. Este achado é crucial para a formulação de estratégias pedagógicas e políticas educacionais que visem promover estilos de vida mais ativos e saudáveis entre os jovens.

A relevância deste estudo é reforçada pela necessidade urgente de combater a inatividade física entre adolescentes, um problema destacado por várias organizações de saúde internacionais. A descoberta de que há uma associação positiva entre LF e AF indica que intervenções focadas no desenvolvimento da LF podem ser eficazes para aumentar os níveis de AF. Além disso, a identificação de diferenças significativas entre os sexos em todos os domínios da LF aponta para a necessidade de estratégias específicas que motivem especialmente as alunas para a prática de AF.

Este estudo também sublinha a importância de uma abordagem holística na educação física, que não apenas promove a prática de AF, mas também desenvolve os domínios cognitivo, físico, psicológico e social da LF. A implementação de estratégias que incentivem a participação ativa em contextos de AF formais e informais pode contribuir significativamente para a melhoria dos níveis de AF entre os alunos. Estas estratégias podem incluir a criação de programas de atividade física que sejam atraentes e acessíveis para todos os alunos, com especial atenção às preferências e interesses das alunas, como a introdução de modalidades menos tradicionais como dança, yoga e pilates. Além disso, a promoção de modelos femininos ativos e bem-sucedidos no desporto, por meio de palestras, workshops e encontros, bem como a inclusão de treinadoras e instrutoras do sexo feminino, pode servir de exemplo e inspiração.

Criar um ambiente de prática de atividade física acolhedor e sem julgamentos, onde os alunos se sintam confortáveis e apoiados, é crucial. Isso inclui garantir que os ambientes físicos, como vestiários e equipamentos, sejam apropriados e confortáveis. Incluir a educação sobre os benefícios da AF para a saúde física e mental no currículo escolar, destacando sua importância para ambos os sexos, e promover campanhas de sensibilização que desmistifiquem preconceitos e encorajem a participação das alunas em atividades físicas também são essenciais.

Programas de mentoria onde alunas mais velhas ou mais experientes apoiam e motivam as mais novas a envolverem-se na atividade física, bem como parcerias com clubes desportivos locais, associações de desporto feminino e outras organizações, podem promover ainda mais a prática de AF entre as jovens. Oferecer horários de treinos e atividades que sejam compatíveis com a agenda das alunas, respeitando suas outras responsabilidades, e permitir flexibilidade na escolha das atividades para que possam experimentar diferentes modalidades até encontrarem aquelas de que realmente gostam, são outras abordagens importantes.

Encorajar o feedback contínuo das alunas sobre os programas de atividade física, ajustando-os conforme necessário para melhor atender às suas necessidades e preferências, e incluí-las no processo de tomada de decisão sobre quais atividades e eventos desportivos serão oferecidos, garante que as iniciativas sejam eficazes e bem recebidas (Martins et al., 2015). Implementando estas estratégias, as escolas podem criar um ambiente mais inclusivo e motivador para as alunas, promovendo uma participação equilibrada em atividades físicas e melhorando os níveis de literacia física e saúde.

O estudo permitiu caracterizar os níveis de LF e AF dos alunos do 11º ano da EBSAA, verificar a existência de uma associação positiva entre os níveis de LF e AF destes alunos e encontrar diferenças entre sexos para os diferentes domínios da LF. Os resultados revelaram que embora os alunos do sexo masculino sejam mais ativos que os alunos do sexo feminino, no geral os alunos do 11º ano da EBSAA apresentam baixos níveis de AF, encontrando-se aquém das recomendações da OMS. Verificou-se também que todos os domínios da LF dos alunos do 11º ano da EBSAA se correlacionam com o índice de AF e com a AFMV destes mesmos alunos, destacando-se os domínios psicológico e físico da LF por apresentarem associações positivas de magnitude elevada com ambas as variáveis. Os resultados deste estudo permitiram ainda verificar a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os valores médios obtidos pelos alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino em todos os domínios da LF, tendo os alunos do sexo masculino apresentado valores médios superiores nos diferentes domínios, com destaque para os domínios físico e psicológico da LF nos quais a diferença entre sexos foi mais elevada.

Para fazer face aos baixos níveis de AF e promover a LF dos alunos do 11º ano da EBSAA, diversas estratégias de intervenção podem ser adotadas, tais como a reabilitação do espaços mais degradados, o fornecimento de material desportivo para os alunos, o reforço da oferta de AF no contexto escolar; e a implementação de medidas que permitam aumentar o tempo de prática de AFMV dos alunos nas aulas de EF e deve procurar-se uma abordagem educativa que enfatize não apenas a prática de AF mas também o desenvolvimento dos domínios cognitivo, físico, psicológico e social da LF, visando a capacitação dos alunos para a adoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis ao longo da sua vida.

Conclusão

Concluindo a minha experiência de estágio, posso afirmar que o processo de formação contínua foi essencial para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Esta prática permitiu-me identificar claramente tanto os sucessos alcançados como as áreas que necessitam de melhorias, orientando as minhas ações futuras para superar os desafios encontrados e maximizar a aprendizagem.

O estágio revelou-se extremamente recompensador, proporcionando-me uma sensação de evolução constante e aprendizagem contínua. A orientação da professora foi um pilar fundamental neste percurso, contribuindo significativamente para o meu crescimento profissional. A minha abordagem metódica na preparação das aulas e no cumprimento dos prazos estabelecidos demonstrou o meu compromisso com a qualidade e a responsabilidade profissional. Durante este ano, assimilei a necessidade de promover relações construtivas e um ambiente de trabalho mais saudável para a evolução e bem estar de um grupo.

Perspetivando o futuro, reconheço a importância de continuar a desenvolver as minhas competências pedagógicas e metodológicas. Pretendo investir em formação contínua para me manter atualizado com as novas abordagens e tecnologias no ensino da Educação Física, de modo a proporcionar uma educação de qualidade e motivadora aos meus alunos. Além disso, planeio promover a importância da atividade física e do bem-estar entre os estudantes, incentivando estilos de vida saudáveis.

Ambiciono assumir um papel ativo na comunidade escolar, colaborando com colegas, participando em projetos que visem melhorar o ambiente escolar e que fortaleçam os laços entre a escola e a comunidade. A minha visão para o futuro inclui a construção de um ambiente inclusivo e colaborativo, onde todos os alunos possam prosperar e alcançar o seu potencial máximo, contribuindo assim para uma sociedade mais saudável e equilibrada.

Em suma, a experiência de estágio não só consolidou o meu desenvolvimento profissional, como também sublinhou a importância da reflexão contínua e do compromisso com a melhoria constante. Estou confiante de que, ao manter uma postura diligente, trabalhadora e humilde, continuarei a crescer como profissional e a impactar positivamente a vida dos meus alunos.

Bibliografia

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração - Uma relação para o desenvolvimento* (Vol. 5). Porto Editora.
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 209–231.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (eds), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física, 119–149.
- Bremer, E., Graham, J. D., Bedard, C., Rodriguez, C., Kriellaars, D., & Cairney, J. (2020). The Association Between PLAYfun and Physical Activity: A Convergent Validation Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 179–187. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1652723>
- Brown, D. M. Y., Dudley, D. A., & Cairney, J. (2020). Physical literacy profiles are associated with differences in children’s physical activity participation: A latent profile analysis approach. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(11), 1062–1067. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2020.05.007>
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model. *Sports Medicine*, 49(3), 371–383. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>
- Carl, J., Barratt, J., Wanner, P., Töpfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). The Effectiveness of Physical Literacy Interventions: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 52(12), 2965–2999. <https://doi.org/10.1007/s40279-022-01738-4>
- Carl, J., Bryant, A. S., Edwards, L. C., Bartle, G., Birch, J. E., Christodoulides, E., Emeljanovas, A., Fröberg, A., Gandrieau, J., Gilic, B., van Hilvoorde, I., Holler, P., Iconomescu, T. M., Jaunig, J., Laudanska-Krzeminska, I., Lundvall, S., De Martelaer, K., Martins, J., Mieziene, B., ... Elsborg, P. (2023). Physical literacy in Europe: The current state of implementation in research, practice, and policy. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 21(1), 165–176. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2022.12.003>
- Carvalho, F., Onofre, M., Mota, J., Peralta, M., Marques, A., Quitério, A., Rodrigues, A., Alves, P., O’Brien, W., & Martins, J. (2024). Correlates of Motor Competence in Primary School Students: A Cross-Sectional Study From a Portuguese Municipality. *Journal of Motor Learning and Development*, 12(1), 174–197. <https://doi.org/10.1123/jmld.2022-0064>
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2017, Junho 9). A Relação do Trabalho Coletivo do Grupo de Educação Física com a Gestão da Ecologia da Aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 61–80.
- Direção-Geral da Saúde. (2023). Programa nacional para a promoção da atividade física.
- Dlugonski, D., Gadd, N., McKay, C., Kleis, R. R., & Hoch, J. M. (2022). Physical Literacy and Physical Activity Across the Life Span: A Systematic Review. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 7(3). <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000201>
- Faculdade de Motricidade Humana (2023). Guia de estágio pedagógico para 2023/2024

- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33, 581–600.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). Formação trabalho e aprendizagem. *Tradição e inovação nas práticas docentes Formação, trabalho e aprendizagem* (M. Robalo, Ed.; 1ª). Edições Sílabo .
- González, M. J. A. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6, 144–159.
- Gurung, R., & Dunlosky, J. (2023). Study Like a Champ The Psychology-Based Guide to “Grade A” Study Habits. American Psychological Association, 1.
- Guskey, T. (2014). *On Your Mark: Challenging the Conventions of Grading and Reporting*. Solution Tree, 1.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1-6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Instituto Português do Desporto e Juventude. (2023). Dia Mundial da Atividade Física / Dia Internacional do Desporto para o Desenvolvimento e a Paz.
- Knight, J. (2017). *The Impact Cycle: What Instructional Coaches Should Do to Foster Powerful Improvements in Teaching* (1.ª ed.). Corwin Press.
- Maltagliati, S., Papaioannou, A., Tessier, D., Carraro, A., Pons, J., Demirhan, G., Ramis, Y., Appleton, P., Martins, J., Escrive-Boulley, G., Chalabaev, A., Cheval, B., Krommidas, C., & Sarrazin, P. (2023). Antecedents and mediators of the association between adolescents’ intention and physical activity: a cross-sectional study in seven European countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2023.2196670>
- 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 um ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 53–82.
- Martins, J., Marques, A., Gouveia, É. R., Carvalho, F., Sarmento, H., & Valeiro, M. G. (2022). Participation in Physical Education Classes and Health-Related Behaviours among Adolescents from 67 Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 955. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020955>
- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents’ perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30(5), 742–755. <https://doi.org/10.1093/her/cyv042>
- Mota, J., Martins, J., & Onofre, M. (2021). Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire (PPLA-Q) for adolescents (15–18 years) from grades 10–12: development, content validation and pilot testing. *BMC Public Health*, 21(1), 2183. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12230-5>

- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26–27, 55–67.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston: Pearson.
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica. *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 18–37.
- UNESCO. (2021). *Quality Physical Education Policy Project: analysis of process, content and impact*.
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>
- WHO. (2021). Evidence-based interventions to promote physical activity through schools. *Em Promoting Physical Activity Through Schools* (pp. 11–20).
- WHO. (2022a, Outubro 5). How much of physical activity is recommended. WHO.
- WHO. (2022b, Outubro 19). *Global Status Report on Physical Activity 2022*. WHO.
- Zhang, X., Gu, X., Zhang, T., Keller, J., & Chen, S. (2018). Comprehensive School Physical Activity Programs: Recommendations for Physical Education Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(5), 11–18. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1440268>