



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares de 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

Catarina Ambar Correia Bettencourt de Oliveira

2024



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Universidade de Lisboa

Faculdade de Motricidade Humana



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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola 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.

Catarina Ambar Correia Bettencourt de Oliveira

2024

Agradecimentos

À minha família, em especial aos meus pais, irmãos e avós, pelos valores que me transmitiram, por me apoiarem e, acima de tudo, por me amarem incondicionalmente. Aos meus sobrinhos, por me preencherem o coração e inspirarem a ser melhor. Aos meus tios, Margarida e António, pelos jantares de quarta-feira e pelas suas sábias palavras, que tanto conforto me trouxeram.

À Raquel pelo seu amor, companheirismo, compreensão, por acreditar em mim e por ser um porto de abrigo.

Aos meus amigos, em especial à Margarida Oliveira e à Teresa Magalhães, por me acompanharem, por compreenderem a minha ausência, pelas suas palavras de incentivo e pela sua amizade.

À Mafalda Guimarães, que me abriu as portas do ensino e fez crer que não era tarde demais para abraçar este desafio.

À Luiza Moreira, que trilhando este caminho à minha frente tantas vezes soube sossegar os meus anseios e apontar uma direção.

Às professoras Molly, Carla Costa, Ana Paula Castro, Rita Costa, Leonor Brazão e Fátima Ramalho, pelo tanto que me ensinaram, pela paixão com que o fizeram e por terem acreditado em mim mesmo quando eu não o fazia.

Aos meus orientadores de estágio, professor João Martins e professora Débora Sequeira, por no verdadeiro sentido da palavra terem orientado o meu percurso ao longo deste ano e por me terem desafiado e ajudado a ser melhor a cada dia. À professora Débora Sequeira por, sem reservas, ter partilhado o seu conhecimento, pela sua disponibilidade diária, pela sua exigência, pelo seu respeito e pela confiança que depositou em mim. Sem dúvida, um exemplo do que espero levar para as minhas práticas profissionais.

Ao professor Adilson Marques, pelo seu exemplo de integridade e profissionalismo, pela paciência e orientação. Uma referência para mim.

Aos meus colegas de estágio, em especial ao João Carlos, por toda a partilha e amizade, essenciais para enfrentar os muitos desafios que surgiram ao longo deste percurso.

Aos professores do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade e à professora Cátia Madeira, diretora

de turma da turma que acompanhei, por me apoiarem, por me integrarem e por partilharem o seu conhecimento.

À “minha” turma, que tão bem me recebeu e acolheu, pelo seu respeito, pela sua colaboração, pelo seu empenho e pelo seu carinho.

A todos, o meu mais profundo e sincero agradecimento – obrigada!

Resumo

O estágio pedagógico em educação física representa o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o exercício das atividades inerentes à função profissional de um professor de educação física do ensino básico e secundário. Ao proporcionar a experiência prática em contexto, o período de estágio assume-se como determinante para o desenvolvimento das competências dos futuros professores (Martins et al., 2014). O presente relatório pretende descrever e analisar de forma reflexiva e integrada a experiência de estágio pedagógico vivida no presente ano letivo. No decorrer do estágio pedagógico adquiri, desenvolvi e consolidei competências relacionadas com a organização e gestão do ensino aprendizagem, fundamentais para iniciar a carreira docente com maior competência e confiança. As necessidades de formação identificadas foram organizadas por nível de prioridade de forma a serem gradualmente melhoradas e/ ou superadas. Não obstante as competências desenvolvidas durante o estágio pedagógico, outras ficaram por desenvolver ou aperfeiçoar, devendo continuar a ser alvo de trabalho. Destas destacam-se aquelas que se relacionam com a criação de estratégias que possibilitem aumentar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos; assegurar a diferenciação de ensino; melhorar a qualidade do feedback; assegurar a adequação das tarefas de aprendizagem e promover a autonomia dos alunos.

Palavras-chave: estágio pedagógico; educação física; professor; alunos; ensino aprendizagem; competências; necessidades de formação

Abstract

The pedagogical internship in physical education represents the culmination of a training program that professionally qualifies individuals for the exercise of activities inherent to the professional role of a physical education teacher in primary and secondary education. By providing practical experience in context, the internship period is deemed crucial for the development of future teachers' competencies (Martins et al., 2014). This report aims to describe and analyze in a reflective and integrated manner the pedagogical internship experience undertaken during the current academic year. Throughout the pedagogical internship, I acquired, developed, and consolidated skills related to the organization and management of teaching and learning, fundamental for initiating a teaching career with greater competence and confidence. The identified training needs were organized by priority level to be gradually improved and/ or overcome. Despite the competencies developed during the pedagogical internship, others remain to be developed or perfected and should continue to be a focus of work. Of these stand out the creation of strategies to increase students' potential learning time; ensuring differentiated instruction; improving the quality of feedback; ensuring the adequacy of learning tasks and promoting students' autonomy.

Key-words: pedagogical internship; physical education; teacher; students; teaching and learning; competencies; training needs

Lista de abreviaturas

A	Avançado
AE	Aprendizagens Essenciais
AEAA	Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade
AF	Atividade física
AFMV	Atividade física moderada a vigorosa
AI	Avaliação inicial
CSPAP	Comprehensive School Physical Activity Program
CT	Conselho de turma
DE	Desporto escolar
DT	Diretor/a de turma
E	Elementar
EBSAA	Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade
EE	Encarregado de educação
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
I	Introdução
IGE	Inspeção Geral de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
JDC	Jogos desportivos coletivos
LF	Literacia física
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAA	Plano Anual de Atividades
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PAT	Plano anual de turma
PEA	Projeto educativo do agrupamento
PNEF	Programa Nacional de Educação Física

PPLA	Portuguese Physical Literacy Assessment
PPLA-Q	Portuguese Physical Literacy Assessment - Questionário
PPLA-O	Portuguese Physical Literacy Assessment - Observação
RTP	Relatórios Técnico Pedagógicos
TPA	Tempo potencial de aprendizagem
UE	Unidade de ensino

Índice

1. Introdução	1
2. De volta à escola	2
2.1. A Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade.....	3
2.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar	7
2.3. A turma	17
3. Aprender a ensinar.....	22
3.1. Planear.....	22
3.1.1. Caracterização dos recursos.....	22
3.1.2. O planeamento.....	24
3.1.3. O planeamento na avaliação inicial	25
3.1.4. Do plano anual de turma às unidades de ensino.....	26
3.1.5. Planeamento – o que melhorar?	28
3.1.6. Outras experiências	30
3.1.7. Considerações finais	31
3.2. Avaliar.....	31
3.2.1. A avaliação inicial.....	33
3.2.2. A avaliação formativa	34
3.2.2.1. O feedback na avaliação formativa	35
3.2.2.2. Autorregulação das aprendizagens pelos alunos.....	36
3.2.3. A avaliação sumativa	37
3.3. Condução do ensino	38
3.3.1. Dimensão organização.....	38
3.3.1.1. Estilos de ensino.....	41
3.3.2. Dimensão instrução	43
3.3.3. Dimensão feedback	45
3.3.4. Dimensão disciplina	48

3.3.5. Dimensão clima relacional	49
3.3.6. Outras experiências	51
4. Para além da sala de aula	52
4.1. Investigar para inovar	52
4.2. O desporto escolar e outras atividades extracurriculares	57
4.3. A direção de turma	63
5. Conclusão.....	71
Bibliografia.....	72

1. Introdução

O estágio pedagógico em educação física representa o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o exercício das atividades inerentes à função profissional de um professor de educação física do ensino básico e secundário. Ao proporcionar a experiência prática em contexto, o período de estágio assume-se como determinante para o desenvolvimento das competências dos futuros professores (M. Martins et al., 2014). O regime de supervisão pedagógica sob o qual o estágio pedagógico se desenvolve possibilita ainda ao professor estagiário, com maior segurança, enfrentar a multiplicidade de exigências pessoais, sociais, institucionais e formativas que lhe são solicitadas, adotando uma postura reflexiva e aprendente (Seabra et al., 2016).

O presente relatório pretende descrever e analisar de forma reflexiva e integrada a experiência de estágio vivida na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade no ano letivo de 2023-2024. Numa narrativa centrada nas dificuldades identificadas, na sua superação e no respetivo impacto nos diferentes atores escolares, foram recrutadas as experiências mais relevantes do processo de formação e refletido o seu contributo para a formação profissional e pessoal.

De forma a organizar as experiências mais relevantes o relatório foi dividido em cinco capítulos. No capítulo 2, que sucede a introdução, é apresentado o contexto de atuação: a Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, o Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar e a turma, e refletido o meu envolvimento no mesmo. No capítulo 3 é analisada e refletida a minha intervenção no processo ensino aprendizagem no âmbito da educação física, com foco nas minhas necessidades de formação, na superação das mesmas e no seu impacto para as aprendizagens dos alunos. No capítulo 4 é analisada e refletida a minha intervenção na comunidade escolar fora do contexto da educação física: na investigação e inovação pedagógica, no desporto escolar e outras atividades extracurriculares e na direção de turma. Por último, no capítulo 5, são evidenciados os principais benefícios do estágio pedagógico em regime de supervisão e projetadas futuras necessidades de formação.

2. De volta à escola

Face aos desafios do mundo atual a escola tem vindo a reconfigurar-se assumindo um papel cada vez mais abrangente na formação global das crianças e jovens (A. Costa & Faria, 2013; G. Martins et al., 2017). Pretende-se hoje que os alunos sejam capazes de articular conhecimentos, capacidades e atitudes, de forma a exercer uma cidadania plena na sociedade em que estão inseridos. No sentido de elevar o potencial de desenvolvimento das crianças e jovens e assegurar a todos as melhores oportunidades educativas constituiu-se imperativo estabelecer um referencial educativo que, não negando a diversidade de percursos, assegurasse a coerência do sistema de educação. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é atualmente o documento de referência para a organização do sistema educativo. Respeitando o caráter inclusivo e multifacetado da escola, o PASEO vem evidenciar os princípios e visão pelos quais se deve pautar a ação educativa e os valores e competências a desenvolver.

Não obstante a existência de um referencial educativo comum, dadas as particularidades do contexto social, económico e cultural em que cada escola se encontra inserida, atender às necessidades específicas de cada aluno é importante. Conforme expresso no decreto-lei n.º75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelos decretos-lei nº 224/2009, de 11 de setembro e 137/2012, de 2 de julho, o estado português reconhece aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a autonomia para tomar decisões nos domínios da organização pedagógica; da organização curricular; da gestão dos recursos humanos; da ação social escolar; e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. No exercício da sua autonomia, visando a melhoria do sistema público de educação, a escola deve recorrer a instrumentos como o projeto educativo ou regulamento interno para nortear a sua ação.

Assim, revela-se pertinente que o professor tome conhecimento das características particulares daquele que será o seu contexto de atuação, envolvendo-se e integrando-se nas estruturas sobre as quais irá atuar, o que lhe possibilitará uma atuação mais adequada e sustentada. De igual modo, a minha intervenção enquanto professora estagiária deverá ser entendida em função do seu contexto específico, ao nível do agrupamento e da escola, do grupo disciplinar e da turma.

2.1. A Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade

A Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade (EBSAA) é uma das três escolas que desde 2007 formam o Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade (AEAA), funcionando como sede do mesmo. A Escola Básica com 1.º Ciclo e Jardim de Infância Feliciano Oleiro e a Escola Básica com 1.º Ciclo e Jardim de Infância do Pragal são as duas outras escolas que completam o agrupamento.

O AEAA localiza-se no concelho de Almada que de acordo com os mais recentes dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) e da PORDATA (2022) tem assistido por um lado, a uma diminuição da natalidade e da população de jovens com idade inferior a 15 anos e, por outro lado, a um aumento da população idosa e estrangeira. Na educação o concelho tem progredido nas últimas décadas, podendo verificar-se não só uma diminuição da taxa de analfabetismo mas também um aumento da população com ensino superior. No mercado de trabalho as ofertas são maioritariamente no setor terciário (serviços e bens). Esta realidade ajuda a compreender a importância do papel do agrupamento na comunidade em que se insere, quer no combate ao analfabetismo, quer na integração de jovens da comunidade estrangeira, quer nas respostas formativas necessárias aos jovens para a inserção no mercado de trabalho.

Na sua população discente o AEAA integra 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. De referir que, no caso da EBSAA, os alunos que se deslocam de zonas geográficas mais distantes têm uma boa oferta de transportes públicos (metro e autocarro) e facilidade de acesso rodoviário. Segundo os dados recolhidos do Programa de Gestão Escolar de Alunos – INOVAR (2023), a população discente do AEAA era constituída por cerca de 1562 alunos, dos quais 1109 frequentavam a EBSAA: 270 o 2.º ciclo, 461 o 3.º ciclo, 315 o ensino secundário e 63 o ensino profissional. Do total dos alunos do agrupamento 257 tinham nacionalidade estrangeira, 89 tinham aplicadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (como o previsto no decreto-lei nº54/2018), e 257 tinham benefícios sociais atribuídos (ASE), dados reveladores de alguma heterogeneidade socioeconómica e cultural. Relativamente ao corpo docente o AEAA contava com cerca de 125 professores, dos quais perto de 50% eram contratados.

De acordo com a legislação em vigor, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo ao decreto-lei n.º75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelos decretos-lei nº 224/2009, de 11 de setembro e 137/2012, de 2 de julho, que aprova o regime jurídico

de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, é ao projeto educativo do agrupamento (PEA) que compete a primazia na definição da política educativa da escola.

No PEA encontram-se explanados os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais o AEAA se propõe cumprir a sua função educativa. De lema “Pensar Global, Agir Local para Criar Futuro”, o AEAA assume como principal missão prestar às crianças e jovens um ensino que seja de qualidade, assente em valores de respeito, responsabilidade, cooperação, autonomia e empreendedorismo, elevando deste modo o nível educacional e cultural da população do concelho de Almada.

Com vista à consagração da sua missão, e como expresso no PEA para o triénio de 2021/2024, o AEAA elege seis principais eixos estratégicos: (1) liderança e gestão, que remete para a tomada de decisões envolvendo a participação da comunidade educativa e a gestão escolar dos recursos existentes; (2) relação do AEAA com a comunidade local, que remete para o estabelecimento de uma rede de conexões sustentadas pela necessidade de incluir e pertencer; (3) comunicação interna, externa e marketing, que remete para a circulação de informação, produção de conhecimento e aprendizagem dos diferentes atores educativos nos circuitos internos, para a seleção e adequação da informação nos circuitos externos e para a promoção externa do agrupamento; (4) planeamento, organização e articulação, que remete para a capacidade das lideranças e de todos os atores educativos planearem e organizarem a ação educativa; (5) recursos humanos e recursos educativos, que remete para a valorização profissional, clima organizacional da atividade profissional e para o incremento da utilização de recursos educativos; (6) resultados académicos, sociais e literacia científica e literacia digital, que remete para o sucesso global dos alunos.

Pressupõe-se que, no decorrer do estágio pedagógico, o professor estagiário assuma uma atitude proativa de participação na comunidade escolar na qual se encontra inserido pautando a sua ação pelos valores e objetivos estabelecidos. Nesse sentido, a título de exemplo:

- Na organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1) procurei, de forma integrada nas diferentes áreas de extensão da educação física (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), promover um ambiente escolar saudável e fomentar a inclusão, a solidariedade e a participação democrática (objetivos do eixo estratégico 6);

- No desenvolvimento do projeto de investigação-ação no âmbito da área 2 do estágio (investigação e inovação pedagógica) procurei identificar estratégias que contribuíssem para a criação de um ambiente escolar mais saudável (objetivo do eixo estratégico 6), através da promoção da atividade física (AF), partilhando essas estratégias com a restante comunidade escolar (objetivo do eixo estratégico 3);
- No contexto da área 3 (participação na escola), sempre que possível, procurei promover a inclusão da comunidade local (e.g. autarquias locais; instituições de cariz social) (objetivo do eixo estratégico 2), convidando à participação nas atividades a desenvolver;
- Nas relações com a comunidade (área 4), nomeadamente com o conselho de turma (CT), procurei contribuir para a otimização do trabalho a realizar (objetivo do eixo estratégico 4) através do acompanhamento ativo das atividades desenvolvidas pela diretora de turma (DT).

No âmbito do processo de avaliação externa da Inspeção Geral de Educação (IGE) ao AEAA, que teve lugar no início do presente ano letivo, tive a oportunidade de participar num painel surpresa destinado aos professores estagiários dos diferentes grupos disciplinares. No decorrer do painel fui convidada a refletir o meu envolvimento e integração no agrupamento, tendo destacado a forma como fui acolhida pelos professores, sobretudo do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar, e pelos assistentes operacionais, e algumas das ações educativas do PEA que considero de maior relevância e que passo a elencar:

- Conceção do projeto Novos Tempos para Aprender – no ano letivo de 2019-2020, o AEAA, em conjunto com os restantes agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do concelho de Almada, concebeu o projeto Novos Tempos para Aprender, um projeto que visa melhorar a qualidade do sucesso educativo de todos os alunos; diversificar as práticas pedagógicas; diversificar as práticas avaliativas, posicionando a avaliação formativa no centro dessas práticas; promover o bem-estar da comunidade educativa; reduzir o stress e cansaço dos alunos através da alteração do tempo escolar; e promover a inclusão e multiculturalidade;
- Conceção do espaço Saber++ – espaço concebido com o intuito de combater o insucesso escolar, que os alunos podem frequentar por iniciativa própria ou por orientação do CT, e que serve de apoio às aprendizagens.

Para além deste espaço, e no que ao combate ao insucesso escolar concerne, de referir ainda a possibilidade de os alunos beneficiarem de apoio tutorial específico e a implementação do ensino coadjuvado nas disciplinas de matemática (7.º ano) e de português (10.º ano);

- Conceção do Plano de Ação para a (In)Disciplina – plano concebido para mitigar os problemas de indisciplina do agrupamento que clarifica os deveres dos alunos; a qualificação das infrações; as medidas disciplinares a adotar e os respetivos procedimentos;
- Oferta de um Plano Anual de Atividades (PAA) diversificado – o PAA é composto por projetos, atividades e visitas de estudo, orientados para diversas áreas de sensibilização e motivação dos alunos (e.g. natureza ambiental, domínio das línguas estrangeiras, leitura e escrita, capacitação digital, valores de solidariedade, ética, voluntariado e inclusão), tendo por objetivo desenvolver e promover as competências inscritas no PASEO. No contexto de formação da área 3 (participação na escola), tive a possibilidade de integrar alguns dos projetos e atividades do PAA: realizei a coadjuvação das atividades do núcleo de desporto escolar (DE) de futsal; no âmbito da III Semana Cultural do agrupamento, este ano de tema “Memórias e tradições... janela do futuro à luz do passado”, organizei, divulguei e dinamizei, em conjunto com os colegas de núcleo de estágio e de Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar, uma atividade que incluiu diversos jogos tradicionais da cultura portuguesa e uma mostra de danças tradicionais portuguesas; e no âmbito do projeto eTwinning, também em conjunto com os colegas de núcleo de estágio e de Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar, organizei, divulguei e dinamizei uma atividade de peddy paper. A participação neste tipo de projetos e atividades contribuiu para a tomada de consciência acerca da necessidade de as escolas adotarem modelos de promoção de AF que sejam cada vez mais abrangentes. Este tipo de modelos, como é o caso do *Comprehensive School Physical Activity Program* (CSPAP), visam aumentar as oportunidades de prática de AF dos alunos para além das aulas de educação física, envolvendo a participação das comunidades escolar e local (Castelli et al., 2017). Reconhecendo que o comportamento das crianças e jovens é influenciado por múltiplos aspetos (e.g. famílias; organizações comunitárias; meios de comunicação social) (WHO, 2021b), o professor de

educação física pode ser um elemento-chave na implementação de intervenções que coordenem e integrem essas influências.

Complementarmente, e de forma a materializar o PEA, o AEAA define no seu regulamento interno o regime de funcionamento do agrupamento; o regime de funcionamento de cada um dos seus órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo) e das estruturas de organização pedagógica e gestão escolar (estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, serviços técnico-pedagógicos, serviços administrativos e técnicos, direções de instalações); bem como os direitos e deveres da comunidade escolar.

Embora o edifício escolar da EBSAA manifeste sinais de desgaste e degradação, no cumprimento do 2.º objetivo do 1.º eixo estratégico do PEA (melhorar os espaços e equipamentos), a direção tem vindo a fazer um esforço para mitigar os mesmos e requalificar alguns dos espaços. Atualmente, a EBSAA está equipada com 7 a 9 salas de aula, distribuídas por 5 blocos com r/c e 1.º andar; um 6.º bloco onde se pode encontrar a secretaria, a sala de professores, a biblioteca, a sala Saber ++ e a sala da direção; salas específicas, como os laboratórios de física e química e ciências naturais, a sala de educação visual, a sala de educação musical, a sala de educação tecnológica, e a sala de olaria e cerâmica; papelaria; refeitório; bar para alunos; sala de convívio para alunos; unidade de apoio especializado para a educação a alunos com multideficiência; pavilhão polidesportivo; ginásio de ginástica; campo de jogos exterior; campo de relvado sintético; e diversas zonas de convívio no exterior.

2.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar

O Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar constitui um subdepartamento do Departamento de Expressões, Educação Física e Desporto Escolar, um departamento que integra docentes de educação visual e tecnológica, educação musical, artes visuais e educação física. À semelhança dos restantes departamentos curriculares do agrupamento, o Departamento de Expressões, Educação Física e Desporto Escolar, é parte constituinte das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica do AEAA, estruturas que atuam a nível intermédio na gestão escolar, e que prestam apoio ao conselho pedagógico.

No exercício das suas funções compete a cada departamento curricular, entre outros:

- Assegurar a articulação e gestão curricular entre áreas disciplinares e grupos de recrutamento de acordo com os níveis de ensino ou cursos lecionados;
- Colaborar na formulação de propostas com vista à construção dos documentos orientadores do agrupamento;
- Colaborar com o conselho pedagógico na elaboração do plano de formação dos professores do agrupamento e do departamento;
- Planificar e adequar à realidade do AEAA e do público-alvo específico a aplicação das orientações curriculares e dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional;
- Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas/ áreas curriculares disciplinares;
- Assegurar, de forma articulada com as outras estruturas de orientação educativa do agrupamento, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer das orientações curriculares ou dos planos de estudo, quer das componentes de âmbito local do currículo;
- Analisar e propor a adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a promover a inclusão;
- Promover a interdisciplinaridade e articulação vertical dos currículos;
- Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
- Elaborar a proposta de critérios de avaliação a aprovar pelo conselho pedagógico e promover o cumprimento das metas essenciais de cada ciclo de ensino;
- Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa.

O Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA contou no presente ano letivo com onze professores: cinco professores do quadro, um professor do quadro de zona pedagógica, dois professores em mobilidade interna e três professores contratados. Dos cinco professores do quadro, um era responsável pela coordenação do Departamento de Expressões, Educação Física e Desporto Escolar; um era responsável pela coordenação do grupo disciplinar; um era responsável pela coordenação do DE e das tutorias específicas; um era responsável pela direção de instalações e um era adjunto da direção. Conforme decisão do diretor do agrupamento, a lecionação da disciplina de educação física ao nível do 1º ciclo era assegurada por dois dos onze professores referidos.

O Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA contou ainda com a presença de dois núcleos de estágio: um núcleo de estágio da Faculdade de Motricidade Humana, com três professores estagiários; e um núcleo de estágio do Instituto Piaget de Almada, com um professor estagiário.

A dinâmica estabelecida entre professores do grupo disciplinar e professores estagiários foi sempre positiva e aberta. Embora a literatura pareça sugerir que os professores tendem a optar por desenvolver o seu trabalho de forma individual, restringindo a sua atuação ao seu contexto de aula e ao seu contexto de turma (Silva, 2012), essa não foi a realidade que a experiência de estágio pedagógico me trouxe. Desde logo os professores do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA mostraram-se disponíveis para receber os professores estagiários, quer no seu espaço de aula quer em contextos informais, para partilhar conhecimento, para esclarecer dúvidas, em suma, para apoiar os professores estagiários ao longo do seu processo de formação. Este facto contribuiu para a nossa rápida integração no grupo, oferecendo-nos o que considero terem sido vantagens únicas para a nossa formação profissional. A observação da atuação de professores mais experientes, em aula e no exercício das funções específicas dos seus cargos, a discussão e reflexão diárias com os mesmos e a transmissão informal de conhecimento decorrente destes processos, veio enriquecer o estágio pedagógico, potenciando a aquisição de aprendizagens e contribuindo para o que antevjo como um desempenho mais eficaz das minhas funções futuras.

No seguimento do descrito anteriormente, de acordo com a perceção da maioria dos professores do grupo disciplinar, este é um grupo que apesar da sucessiva entrada e saída de professores, se mantém coeso e dinâmico, procurando melhorar as suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar

da EBSAA, acompanhando o que parece ser cada vez mais uma tendência, tem vindo a apostar no trabalho colaborativo como ferramenta para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens (Hargreaves & O'Connor, 2018). De facto, a investigação parece evidenciar que o trabalho colaborativo é determinante quer para o sucesso das práticas pedagógicas dos professores quer para o sucesso dos alunos (J. Costa, 2015).

O trabalho colaborativo estrutura-se como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto que, com base no enriquecimento que resulta da interação de vários saberes específicos e vários processos cognitivos em colaboração, permite alcançar melhores resultados (Roldão, 2007). Este trabalho deve ser orientado e organizado de forma a permitir não só alcançar com maior sucesso o que se pretende mas também a ativar o mais possível as potencialidades de cada participante e a ampliar o conhecimento construído por cada um (Roldão, 2007). Enquanto professora estagiária inserida no Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA tive a oportunidade de, no decorrer do ano letivo, vivenciar as práticas colaborativas do mesmo. Dessas práticas, destaco aquelas que considero terem sido mais relevantes para o meu processo de formação:

- Em alinhamento com os atuais referenciais curriculares – PASEO, Aprendizagens Essenciais (AE) – o grupo disciplinar, para cada ano de escolaridade e por área de extensão da educação física, define colaborativamente os objetivos de aprendizagem a alcançar, apresenta possíveis estratégias metodológicas a adotar e enuncia as áreas de competências do PASEO a desenvolver em função do tipo de aprendizagem a promover. Na prática, a existência de um documento (planificação anual) que compila todas estas informações permite, por um lado, ao professor orientar a sua ação como pude verificar aquando da realização das primeiras tarefas de planeamento a que procedi no âmbito da área 1 (organização e gestão do ensino e da aprendizagem) e, por outro lado, à comunidade escolar ficar esclarecida acerca das matérias a trabalhar, competências a desenvolver e níveis de desempenho a concretizar (Araújo, 2007). Ao observar aulas de diferentes professores pude ainda verificar que a existência de um planeamento conjunto contribui para minimizar as diferenças individuais de cada professor, em muito relacionadas com as suas concepções educacionais (concepção biologista, concepção pedagoga, concepção personalista, concepção da socialização para o desporto, concepção

socio-critica), e assegurar a todos os alunos as mesmas oportunidades (A. Marques & Carreiro da Costa, 2015). De referir ainda que, também por ano de escolaridade e área de extensão da educação física, o grupo disciplinar elabora uma planificação anual para os alunos com atestado médico. Este segundo documento foi, para mim, essencial. A meio do ano letivo, um dos alunos da turma que me foi atribuída fez uma fratura que o viria a impossibilitar de realizar a parte prática das aulas por tempo indeterminado. Sem qualquer experiência na adaptação curricular a uma situação como esta, a planificação anual para alunos com atestado médico foi fundamental para nortear a minha ação;

- No caso particular da educação física em que a observação é o principal instrumento de avaliação (Nobre, 2021), o que acarreta inevitavelmente uma maior subjetividade, a importância do trabalho colaborativo nos processos de avaliação parece assumir um papel ainda mais preponderante. Nesse sentido, o Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA define em conjunto os critérios de avaliação para a disciplina de educação física para todos os anos de escolaridade, para alunos com e sem atestado médico. Estes critérios, como se pretende, encontram-se perfeitamente articulados com o currículo, expresso nas planificações anuais, e são de fácil compreensão por parte de todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem (professores, alunos, pais e encarregados de educação) (Araújo, 2007). Complementarmente, o grupo disciplinar desenvolveu uma ferramenta Excel cujo preenchimento contribui não só para um registo mais preciso do desempenho dos alunos mas também para uma avaliação mais criteriosa. Nesta ferramenta, a que o grupo disciplinar atribui a designação de programa de gestão, podemos encontrar:
 - Folhas de registo para cada uma das matérias da área das atividades físicas nas quais vêm explícitos, por nível de desempenho (introdução, elementar, avançado), os critérios de observação e respetivos indicadores;
 - Uma folha de balanço das atividades físicas, que se preenche de forma automática à medida que são preenchidas as folhas de registo das diferentes matérias da área das atividades físicas, na qual se pode observar um resumo dos níveis de desempenho de cada aluno por matéria;

- Uma folha de avaliação das atividades físicas, que também se preenche de forma automática com base nos dados inseridos nas folhas de registo das várias matérias da área das atividades físicas, que em função dos resultados obtidos pelos alunos e dos critérios de avaliação gera automaticamente um valor de 0 a 20 para a área das atividades físicas (ou um nível de E a A, no caso de se pretender concretizar uma das avaliações intercalares);
- Uma folha de registo da área da aptidão física, com referência aos testes do FITescola;
- Uma folha de avaliação da aptidão física, que se preenche de forma automática em função do preenchimento da folha de registo da área da aptidão física, que com base nos resultados obtidos pelos alunos e nos critérios de avaliação gera automaticamente um valor de 0 a 20 para a área da aptidão física (ou um nível de E a A, no caso de se pretender concretizar uma das avaliações intercalares) e um pequeno gráfico que permite verificar se a cada nova realização dos testes do FITescola os alunos melhoraram, mantiveram ou pioraram o seu desempenho;
- Uma folha de registo da área dos conhecimentos;
- Uma folha de avaliação dos conhecimentos, que se preenche de forma automática em função do preenchimento da folha de registo da área dos conhecimentos, e que em função dos resultados obtidos pelos alunos e dos critérios de avaliação, gera automaticamente um valor de 0 a 20 para a área dos conhecimentos (ou um nível de E a A, no caso de se pretender concretizar uma das avaliações intercalares);
- Uma folha que, de forma automática, sintetiza os dados de todas as áreas de extensão da educação física, e que em função dos resultados obtidos pelos alunos e dos critérios de avaliação, gera automaticamente um valor de 0 a 20 (ou um nível de E a A, no caso de se pretender concretizar uma das avaliações intercalares) para a disciplina de educação física;
- Uma folha com propostas de sínteses descritivas a entregar nas avaliações intercalares, organizadas por área de extensão da educação física e por nível obtido (de E a A).

- Não obstante os benefícios que o programa de gestão veio trazer às práticas avaliativas do grupo disciplinar (e.g. uniformização de procedimentos; economia de tempo), importa referir que os resultados gerados de forma automática pelo mesmo devem ser entendidos como sugestões e não como verdades absolutas. No caso particular do núcleo de estágio, estes resultados foram sempre analisados criticamente e em conjunto, procurando garantir uma avaliação que fosse mais justa para os alunos. Por último, uma sugestão: se a cada ano letivo os professores recebessem a informação presente no programa de gestão respetiva às suas turmas, poderiam ter uma visão mais global do desenvolvimento dos seus alunos e até ganhar tempo no período de avaliação inicial (AI);
- Ainda no tema da avaliação, de acordo com Araújo (2017) é benéfico os professores utilizarem os mesmos procedimentos de AI para que, dessa forma, possam reunir, analisar resultados e tomar decisões em conformidade com esses resultados. No sentido de melhorar e uniformizar as suas práticas de AI, o Grupo Disciplinar de Educação Física e de Desporto Escolar da EBSAA, desenvolveu um protocolo de AI que, ao longo dos anos, tem vindo a ser melhorado. Atualmente este protocolo, de forma explícita, contempla apenas a AI na área das atividades físicas. Neste, à semelhança do sugerido por Araújo (2017) estão identificados: o objeto de avaliação, as situações de aprendizagem a proporcionar para a recolha de informações e os critérios que permitem, de forma fundamentada, apreciar o que é observado. Embora a AI na área da aptidão física não esteja formalmente descrita no protocolo de AI, é concretizada por todos os professores com referência à bateria de testes FITescola, o que me pareceu suficiente para assegurar a coerência dos procedimentos. A AI na área dos conhecimentos é a única que está inteiramente ao critério de cada professor, o que leva, como pude observar, a procedimentos muito dispares ou, em alguns casos, à inexistência de avaliação nesta área. De futuro, poderá ser interessante o grupo disciplinar decidir de que forma pode uniformizar os procedimentos relativos à AI na área dos conhecimentos. À semelhança do mencionado relativamente ao planeamento conjunto, também no caso da avaliação a tomada de decisões em conjunto e a existência de procedimentos comuns contribui para minimizar as diferenças individuais dos professores e assegurar a todos os alunos as mesmas oportunidades

(A. Marques & Carreiro da Costa, 2015). Enquanto professora estagiária, a existência de um protocolo comum de AI aliada à possibilidade de o ver ser aplicado por outros professores e poder, com estes, discutir metodologias e esclarecer dúvidas, veio reduzir perentoriamente os níveis de insegurança e ansiedade sentidos durante este período;

- O Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA reunia mensalmente, na terceira semana de cada mês, à quarta-feira. Embora não me tenha sido possível estar presente em todas estas reuniões, relevo a importância que estas tiveram para o meu futuro enquanto professora de educação física e interveniente num grupo profissional de trabalho, uma vez que me possibilitaram aferir os processos e modos de participação nas mesmas e a importância da comunicação, da partilha e da reflexão entre professores. Não obstante, foi também nestas reuniões que pude perceber que trabalhar colaborativamente acarreta desafios. Naturalmente, nem todos os professores partilham das mesmas orientações ou do mesmo sistema de valores, o que pode levar a situações de divergência (Boavida & Ponte, 2002). Assim, torna-se fundamental que se aprenda a lidar com a diferença e se assuma uma atitude de diálogo e conciliação. Além disso, o trabalho colaborativo obriga a que se cumpram tarefas e prazos acordados, se dedique tempo ao planeamento e realização de reuniões, se dedique tempo à recolha de informação e à reflexão, e nem sempre todos os intervenientes demonstram a mesma disponibilidade, a mesma vontade e a mesma responsabilidade (Antunes et al., 2017; Boavida & Ponte, 2002). Tal obriga, uma vez mais, a assumir uma atitude que seja promotora do diálogo e da conciliação para que possam ser superadas as adversidades.

Ainda no que concerne às dinâmicas colaborativas, não poderia deixar de referir o trabalho desenvolvido em contexto de núcleo de estágio (colegas e professores orientadores). A observação de aulas; as reuniões semanais nas quais refletíamos em conjunto a nossa atuação, identificando pontos fortes e fragilidades da mesma e sugerindo estratégias de superação; as discussões relativas ao planeamento e à avaliação e consequentes tomadas de decisão; a partilha de conhecimentos diários; a partilha, também, das inseguranças e dificuldades, e o conforto de me saber acompanhada na sua superação; foram o grande pilar do meu processo de formação e do sucesso do mesmo.

A supervisão pedagógica sistemática preconizada pelos professores orientadores, em especial pela professora orientadora de escola, presente na grande maioria dos momentos de formação, foi também condição essencial para uma efetiva aprendizagem. Apesar da pouca relevância que a investigação parece atribuir à relação professor estagiário-professor orientador, esta tem revelado fortes indícios de ser fundamental nos resultados alcançados pelo professor estagiário (Silva, 2012). Segundo a mesma autora, os professores estagiários que iniciem o seu percurso profissional com fortes linhas orientadoras têm mais hipóteses de vir a ter um bom desempenho como docentes, utilizando métodos de ensino mais eficazes e operando com base nos planos curriculares. Nesse sentido, para o meu processo de formação, foi fulcral o papel dos professores orientadores não só na identificação das minhas dificuldades mas, sobretudo, na identificação de possíveis estratégias de superação das mesmas (Onofre, 1996; Silva, 2012). De referir ainda a importância da valorização, por parte dos professores orientadores, das capacidades de análise e reflexão; da aprendizagem em colaboração; da autonomia e dos mecanismos de autoaprendizagem; da partilha de conhecimento (Onofre, 1996; Silva, 2012) e a promoção de um leque diversificado de experiências formativas, tais como: a prática letiva em contexto real; as autoscopias; a reflexão entre pares; e a observação pedagógica. Por último mas não menos importante, tal como a literatura parece demonstrar destaca o efeito positivo que a supervisão pedagógica teve na qualidade das aprendizagens dos alunos da turma que me foi atribuída (Valério, 2018).

Para além das práticas curriculares letivas, o Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA é responsável pela organização, dinamização e avaliação de atividades físicas e desportivas de complemento curricular de cariz sistemático, como o DE, e de cariz pontual, como foi o caso dos torneios interturmas, do corta-mato escolar e das já mencionadas atividades desenvolvidas no âmbito da III Semana Cultural do agrupamento. Sendo consensual a noção de que a prática regular de AF é um comportamento importante para a promoção de um estilo de vida saudável (Marques, 2010), o ambiente educacional deve desempenhar um papel ativo na promoção da saúde das crianças e jovens, expandindo as oportunidades para a prática da mesma (WHO, 2021a). Nesse sentido, os professores do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA procuram promover a prática de AF não só em contexto de aula, mas também noutros tipos de contexto como nos intervalos, antes e após as aulas, ou mesmo fora da escola, com o objetivo de estimular os alunos não só a serem mais ativos, mas ainda, a gostarem de ser ativos e a quererem envolver-se, por sua iniciativa, em atividades físicas e desportivas a longo prazo, das quais gostem e retirem prazer (Beighle et al., 2009;

Castelli & Beighle, 2007; Zhang et al., 2018). No entanto, apesar do investimento dos professores em promover a prática de AF e o gosto pela mesma, são poucas as crianças e jovens a cumprir com as recomendações atuais da Organização Mundial de Saúde (OMS) para a sua faixa etária (Guthold et al., 2020; WHO, 2022a; Zhang et al., 2018). Este foi, aliás, um tema muito debatido pelos professores do grupo disciplinar durante o período de AI.

Os resultados obtidos pelos alunos da EBSAA na primeira aplicação da bateria de testes do FITescola, bem como os resultados extraídos dos questionários de caracterização dos alunos aplicados pelos professores estagiários e pela professora orientadora de escola às suas turmas, pareciam apontar para uma realidade que se coadunava com a atual tendência global para a existência de elevados níveis de inatividade física. Da análise desta realidade, surgiu a vontade de saber mais acerca dos níveis de AF dos alunos da EBSAA. Foi desta forma que o núcleo de estágio, após discussão e reflexão com os professores do grupo disciplinar e com os professores orientadores de estágio, traçou aquele que seria o percurso a seguir na área 2 (investigação e inovação pedagógica).

Aparentando os níveis de AF dos alunos da EBSAA estar abaixo do recomendado pela OMS, procurámos perceber que fatores poderiam estar associados a essa questão e de que forma seria possível atuar no sentido de contrariar essa tendência. Apontando a literatura para a existência de uma relação entre a literacia física (LF) e a AF (Bremer et al., 2020; Brown et al., 2020; Cairney et al., 2019; Dlugonski et al., 2022), tendo por base o trabalho de Mota (2022) que desenvolveu um instrumento para medir este construto aplicado ao contexto da EF, partimos da questão “Qual a relação entre os níveis de LF e a prática de AF dos alunos do 11.º ano da EBSAA”, com o objetivo de 1) caracterizar os níveis de LF e AF dos alunos do 11.º ano da EBSAA; 2) identificar a existência de uma associação entre os níveis de LF e AF dos alunos do 11.º ano da EBSAA e investigar a sua variação em função dos diferentes domínios da LF; 3) comparar os níveis de LF dos alunos do 11.º ano da EBSAA em função do sexo; e 4) identificar e sugerir possíveis estratégias de intervenção.

Como descrito em maior detalhe no subcapítulo 4.1, os resultados obtidos permitiram caracterizar os níveis de LF e AF dos alunos do 11.º ano da EBSAA; verificar a existência de uma associação positiva entre os níveis de LF e AF destes alunos; encontrar diferenças significativas entre sexos para os diferentes domínios da LF; e identificar

estratégias que permitissem fazer face aos baixos níveis de AF identificados nos alunos do 11.º ano da EBSAA e promover a sua LF.

Neste processo, uma vez mais, é de destacar a importância do trabalho colaborativo para que se possa alcançar com maior sucesso aquilo que é pretendido (Roldão, 2007): sem o contributo de todos os envolvidos no projeto de investigação-ação (grupo de estágio, professores do grupo disciplinar, professores orientadores de estágio e alunos), a concretização do mesmo teria ficado muito aquém das expetativas.

2.3. A turma

Para ganhar a confiança dos seus alunos, o professor deve procurar conhece-los (saber, por exemplo, como gostam de ser tratados, a sua situação familiar, o seu desempenho escolar, o que mais e menos gostam de fazer nos tempos livres); ouvi-los, criando condições para que estes possam expressar os seus sentimentos, opiniões e preferências; interagir com estes em função dos seus interesses pessoais e das suas aprendizagens; demonstrar entusiasmo pelo seu progresso; garantir coerência e consistência nas interações que com estes estabelece e demonstrar sempre honestidade, integridade e respeito por todos (J. Martins et al., 2017).

Ao construir uma relação de proximidade e afetividade positiva com os seus alunos o professor poderá não só influenciar a relação que estes estabelecem com a escola, mas ainda a motivação, desempenho académico e bem-estar psicossocial destes (Fredriksen & Rhodes, 2004). Quando a preocupação do professor é exclusivamente para com o currículo, sem olhar à realidade dos alunos, estes têm mais dificuldade em integrar-se e aprender, podendo desinteressar-se do seu percurso académico (Belotti & Faria, 2010). Por outro lado, quando no contexto ensino aprendizagem o professor estabelece uma relação de empatia com os seus alunos, procurando compreender a realidade do contexto em que estes estão inseridos e proporcionando um ambiente que facilite e encoraje os alunos a exporem as suas dificuldades, escutando, refletindo e discutindo o seu nível de compreensão, estes tendem a aumentar a sua motivação para aprender (Fredriksen & Rhodes, 2004; Rodrigues Brait et al., 2010).

No sentido de conhecer a turma que me havia sido atribuída e começar desde cedo a estabelecer uma relação que se pudesse vir a consolidar como próxima, de confiança e de afetividade positiva, uma das primeiras tarefas de estágio a desenvolver foi a recolha de informação relativa à mesma e aos seus alunos. Para esse efeito comecei por reunir a

informação presente nas fichas individuais dos alunos, fichas que compilam dados pessoais dos alunos acerca da sua identificação; da identificação dos seus pais e encarregados de educação; do seu contexto sociocultural; do seu percurso escolar e dos meios tecnológicos a que têm acesso; cuja partilha foi efetuada pela DT no primeiro CT, e as informações partilhadas pelos restantes professores da turma que na sua maioria já a acompanhavam desde o ano letivo anterior. De forma a complementar estas informações desenvolvi em conjunto com os colegas do núcleo de estágio um questionário de caracterização do aluno com questões acerca do seu agregado familiar; da sua relação com a escola; da sua relação com a educação física; da sua relação com a AF; da sua ocupação dos tempos livres; e da sua saúde; que apliquei na primeira aula da turma.

Embora as informações recolhidas nestes dois momentos tenham desempenhado um papel fundamental na identificação de algumas das principais características da turma, com destaque para as particularidades sociais, culturais, psicológicas e de aprendizagem dos diferentes alunos, e tenham facilitado as primeiras decisões de planeamento, sobretudo as relativas às estratégias pedagógicas (e.g. formação de grupos; estilos de ensino), seria redutor restringir a caracterização da turma e dos seus alunos às informações recolhidas no CT e no questionário de caracterização do aluno. De facto, de acordo com a minha experiência de estágio, a caracterização da turma e dos seus alunos é um processo continuado, suscetível a diversas alterações e que transcende o espaço de aula. Deste modo, ao longo do ano letivo, com recurso à observação dos alunos em diferentes contextos (e.g. aula, intervalo, atividades de complemento curricular); a conversas com estes, sobretudo as informais (dentro e fora do espaço de aula); à troca de informação com outros professores da turma, em especial com a DT; fui atualizando a informação relativa aos alunos.

De forma a avaliar as relações interpessoais dos alunos nos domínios social, académico e desportivo, e o seu grau de integração na turma, desenvolvi ainda em conjunto com os colegas do núcleo de estágio um teste sociométrico que apliquei após a interrupção letiva do Natal.

Com base nas informações recolhidas através da ficha individual do aluno; do questionário de caracterização do aluno; do teste sociométrico; e dos contextos informais de socialização anteriormente referidos; foi possível concretizar o estudo de turma. Este estudo veio possibilitar ficar a conhecer a turma no seu global, inclusive nas suas relações interpessoais, e cada aluno no particular, potenciando uma relação de maior proximidade com estes. A recolha, análise e interpretação dessas informações foi, a meu ver, essencial

para a minha integração na turma, para a minha intervenção no contexto da direção de turma, e para a adoção de estratégias e tomada decisões de planeamento, avaliação e condução do ensino que visassem uma melhor intervenção pedagógica, capaz de potenciar ao máximo as aprendizagens dos alunos e assegurar os princípios de diferenciação e inclusão do ensino. Estas informações contribuíram ainda para identificar alunos críticos e projetar estratégias que permitissem resolver ou atenuar as suas dificuldades; fomentar um bom relacionamento entre os alunos, assente em valores como a empatia, o respeito, a tolerância, a inclusão e a cooperação (conforme preconizado no PEA e no PASEO); e promover a integração de todos. Importa ainda referir que dado o carácter transversal destas informações, as mesmas foram partilhadas e refletidas, numa primeira instância, com a DT e, posteriormente, com o CT.

No início do capítulo 2 referi o facto de a minha intervenção enquanto professora estagiária dever ser entendida em função do seu contexto específico, ao nível do agrupamento e da escola, do grupo disciplinar (estes já devidamente caracterizados) e da turma. Nesse sentido, para que o leitor possa melhor compreender algumas das decisões tomadas, em particular nas áreas de formação 1 (organização e gestão do ensino e da aprendizagem), 2 (investigação e inovação pedagógica) e 4 (relações com a comunidade), é apresentada de seguida uma caracterização sumária da turma à qual lecionei aulas.

A turma que me foi atribuída era então uma turma de 11.º ano. Inicialmente faziam parte da turma 25 alunos dos quais apenas um não estava inscrito na disciplina de educação física. No decorrer do primeiro semestre este aluno que não frequentava as aulas de educação física anulou a sua matrícula e um outro aluno, que no ano anterior pertencera à turma, voltou a integrá-la. A turma ficou então com 25 alunos, todos inscritos na disciplina de educação física. Com exceção de um aluno que se encontrava a repetir o 11.º ano, os restantes alunos eram todos provenientes da mesma turma. Dos 25 alunos da turma, 19 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A média de idades da turma era de 16,5 anos, tendo o aluno mais novo 15 anos e o aluno mais velho 18 anos. Espelhando a realidade do concelho de Almada, que aponta para um crescimento da população estrangeira, a turma tinha na sua constituição alunos de diferentes nacionalidades: portuguesa (n=20), brasileira (n=3), angolana (n=1) e espanhola (n=1). Para todos estes alunos a sua língua materna era o português. Nenhum aluno usufruía de benefícios sociais.

Todos os alunos viviam pelo menos com um dos pais: 1 aluno só com o pai, 5 só com a mãe, 2 com a mãe e um irmão, 6 com a mãe e com o pai e, por fim, 11 com a mãe, o pai e pelo menos um irmão. A totalidade dos alunos tinha como encarregado de educação

(EE) a mãe (n=20) ou o pai (n=5). Sobre as habilitações literárias dos EE, 4 alunos indicaram o 9º ano como o grau de habilitação obtido pelo EE; 12 alunos o 12º ano; 8 alunos a licenciatura ou mestrado e 1 aluno indicou desconhecer o grau de habilitação obtido pelo EE.

Relativamente à sua relação com a escola, 19 alunos referiram gostar ou gostar muito da escola, enquanto 6 referiram gostar pouco ou nada da escola. Ainda assim, exceção feita a um aluno, todos os outros pensavam prosseguir os estudos. Este aluno, aliás, foi progressivamente deixando de comparecer às aulas (das diferentes disciplinas) até deixar de frequentar por completo a escola.

No que à disciplina de educação física diz respeito, apenas 4 alunos a apontaram como sendo a sua disciplina predileta e 5 como sendo a disciplina de que menos gostavam. Apesar disso, a grande maioria da turma (n=21) reconhecia a importância da disciplina. A média final da turma a educação física no 10º ano havia sido de 13,2 valores, correspondendo a nota mais baixa a um 10 e a mais alta a um 19. Nenhum dos alunos teve aplicada qualquer medida de suporte à aprendizagem e à inclusão nesta disciplina. Sobre a prática de AF fora do contexto de aula, 4 alunos referiram não praticar nunca AF, 9 alunos referiram praticar AF uma a duas vezes por semana e 12 alunos referiram praticar AF três ou mais vezes por semana. Quanto à perceção sobre os seus níveis de AF, 20 alunos consideraram ser ativos ou muito ativos, enquanto 5 alunos consideraram ser sedentários. Dos 25 alunos, 13 já haviam praticado ou praticavam ainda alguma modalidade do DE. A maioria dos alunos (n=15) deslocava-se para a escola de transportes públicos, deslocando-se os restantes alunos a pé (n=6), ou de carro (n=4). No que diz respeito à ocupação dos tempos livres, as atividades mais referidas pelos alunos foram ouvir música, estar com os amigos, praticar desporto e ver televisão.

Como referido nos parágrafos finais do subcapítulo anterior (2.2), estes resultados aliados aos fracos resultados obtidos por grande parte da turma na primeira aplicação da bateria de testes do FITescola despertaram a minha atenção. Procurando conciliar o conhecimento trazido da formação de base, na área do exercício e saúde, com os objetivos de aprendizagem dos alunos fiz por desenvolver estratégias que pudessem contribuir para que estes fossem mais ativos. Estas estratégias foram orientadas no sentido de 1) dotar os alunos de ferramentas que lhes permitissem de forma autónoma organizar a sua própria AF e 2) motivar os alunos para, por sua iniciativa, praticarem AF. A título de exemplo, na área dos conhecimentos conduzi os alunos a elaborarem partes de um plano de treino que fosse adequado às suas capacidades/ necessidades; no trabalho a desenvolver em aula

na área da aptidão física parti de estilos de ensino com menor grau de autonomia (e.g. comando; tarefa) em que prescrevia a AF dos alunos, para estilos de ensino com maior autonomia (e.g. inclusivo e, mais tarde, o autoensino) em que estes decidiam parcial ou totalmente as tarefas a realizar; fui construindo um clima de aula que fosse motivador para os alunos, desafiando-os, enaltecendo os seus pontos fortes e celebrando as suas conquistas com o intuito de, como sugerido pela literatura, dotá-los de maior confiança para a prática de AF (Camargo et al., 2019); incentivei à participação em todas as atividades organizadas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar; e sugeri outros contextos de prática de AF consoante os interesses pessoais dos alunos.

No final do ano letivo, na última aplicação da bateria de testes do FITescola, verificou-se uma melhoria geral nos resultados obtidos pelos alunos o que poderá ser sugestivo do impacto positivo destas estratégias. Pela importância da aptidão cardiorespiratória enquanto indicador de saúde (Peralta et al., 2020), destaco a evolução positiva de todos os alunos no teste de aptidão aeróbia (vaivém) e o facto de a turma ter passado de 7 alunos dentro da zona saudável de aptidão física definida no protocolo deste teste para 14 alunos.

No que concerne à saúde dos alunos, 16 alunos referiram ter problemas visuais, embora apenas um especificasse qual (miopia); 5 alunos referiram ter alergias (e.g. pólen, ácaros, picadas de inseto); 2 alunos referiram ter asma, sendo que destes 1 tinha também bronquite alérgica; e 1 aluno referiu ter perturbações de ansiedade. Destes alunos apenas 2 tomavam medicação regularmente, um para a asma e outro para a ansiedade.

Embora a turma, como referido no primeiro CT e observado em contexto de aula, fosse bastante sociável, coesa e colaboradora, o que contribuiu para um clima de aula positivo, os resultados do teste sociométrico permitiram identificar alguns aspetos que foram alvo de atenção: três alunos integravam o grupo de alunos mais rejeitados nas três dimensões avaliadas; dois alunos integravam o grupo de alunos mais rejeitados em duas das três dimensões avaliadas; um aluno destacou-se por apresentar os números de rejeição mais elevados em todas as dimensões; na dimensão desportiva um aluno foi negligenciado pelos colegas. Uma das estratégias utilizadas nas aulas de educação física para promover a integração destes alunos com valores de rejeição mais elevados foi recorrer aos alunos considerados mais populares pelos seus pares, que eram alunos tendencialmente mais disponíveis, recetivos e empáticos, como agentes facilitadores da integração.

Por último, de referir que para além do aluno que deixou de frequentar as aulas a turma sofreu outras alterações. Em abril um aluno anulou a matrícula; após o início do segundo semestre um novo aluno passou a integrar a turma; e após a interrupção letiva da Páscoa um outro aluno juntou-se à turma. Estas alterações vieram corroborar a percepção já referida anteriormente de que a caracterização da turma e dos seus alunos é um processo suscetível a diversas alterações devendo, deste modo, ser um ato continuado.

3. Aprender a ensinar

A qualidade da aprendizagem dos alunos relaciona-se com a qualidade do ensino. A qualidade do ensino, por sua vez, depende da capacidade do professor, por um lado, construir um projeto pedagógico cujas finalidades estão bem definidas e, por outro lado, dominar os meios necessários para as concretizar (J. Martins et al., 2017). De acordo com Teixeira & Onofre (2009) as principais dificuldades dos professores estagiários no ensino dizem respeito ao planeamento, à avaliação, à instrução, à organização e ao clima de aula.

No início do estágio pedagógico, aquando da elaboração do plano de formação, identifiquei as minhas necessidades de formação de acordo com os objetivos do estágio. Essas necessidades, e outras identificadas ao longo do ano letivo por mim e pelos professores orientadores de estágio, foram organizadas de forma que pudessem vir a ser superadas até ao final do estágio pedagógico e refletidas nas autoscopias, nas reuniões semanais de núcleo de estágio e nos balanços de etapa de formação, o que permitiu perceber de que modo evoluí.

O presente capítulo procura sintetizar o meu percurso de formação na área da organização e gestão do ensino aprendizagem (área 1), através da reflexão integrada das tarefas de planeamento, avaliação e condução do ensino e ainda das estratégias de superação de dificuldades utilizadas e do seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

3.1. Planear

3.1.1. Caracterização dos recursos

Antes de iniciar as primeiras tarefas de planeamento foi necessário proceder à caracterização dos recursos disponíveis na EBSAA para a lecionação das aulas de educação física.

Como referido no final do subcapítulo 2.1, a EBSAA dispõe de quatro espaços para a lecionação da disciplina de educação física: dois espaços exteriores (E1 e E2); um pavilhão gimnodesportivo (P) e um ginásio de ginástica (G). De forma sucinta poder-se-á dizer que o E1 é um espaço que se adequa sobretudo à lecionação das matérias de basquetebol, andebol e futebol; o E2 à lecionação das matérias de atletismo (com exceção do salto em altura), andebol e futebol; o P à lecionação das matérias de basquetebol, andebol, futebol, voleibol e badminton; e o G à lecionação das diferentes ginásticas, do salto em altura e das atividades rítmicas e expressivas.

Os espaços E1, E2 e P têm ainda particularidades que, para melhor entendimento de algumas decisões que vieram a ser tomadas, devem ser dadas a conhecer: o E1 funciona em dois patamares distintos, um mais elevado e um mais baixo, de onde dificilmente se visualiza o patamar mais elevado; o piso do E2 (com exceção da zona da caixa de areia) é em relvado sintético; o P sendo o único espaço que garante as condições ideais para a prática do voleibol e do badminton, acaba por ser utilizado quase em exclusivo para a lecionação destas matérias.

Importa no entanto referir que embora para cada espaço tenham sido identificadas as matérias mais propícias a lecionar, tal não invalida que pontualmente se lecionem outras matérias nos mesmos. A título de exemplo, existindo no E1 um campo não oficial de voleibol, com uma rede mais baixa, esta matéria poderá aí ser desenvolvida sobretudo, e como viria a vivenciar na experiência de horário completo, com turmas do 2º ciclo. Relativamente ao trabalho a desenvolver na área da aptidão física, em todos os espaços é possível desenvolver as diferentes componentes de aptidão física.

De forma a organizar a passagem das diferentes turmas por cada um destes espaços o Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar define anualmente um mapa de rotação de espaços. No presente ano letivo, mediante decisão da direção da escola, essa rotação foi concretizada considerando pela primeira vez quatro espaços (como descrito) em vez de três (no passado o E1 e o E2 funcionavam como um espaço único). Esta decisão, com a qual o grupo disciplinar não se encontrava de acordo, veio trazer diversos constrangimentos. Destes destaco os dois que tiveram maior impacto não só nas minhas práticas mas nas práticas de todos os professores do grupo disciplinar: 1) nos dias de chuva, havendo duas turmas no exterior, apenas uma tinha a possibilidade de partilhar o pavilhão com a turma que já lá estivesse, ficando a outra turma obrigada a ir para uma sala de aula que estivesse disponível; 2) o tempo de permanência de cada turma em cada espaço passou a ser apenas de duas semanas (em vez das anteriores três a

quatro). Como viria a ser discutido nas reuniões de grupo disciplinar, com apenas duas semanas (cerca de quatro aulas), para introduzir, desenvolver e consolidar conteúdos, as aprendizagens dos alunos começaram a ficar comprometidas. Em matérias como as diferentes ginásticas, lecionadas quase em exclusivo no G, a situação foi ainda agravada pelo tempo de intervalo (cerca de 6 semanas) existente entre cada passagem pelos diferentes espaços.

Relativamente aos recursos materiais disponíveis para a leção da educação física, a sua quantidade e variedade permitiu sem limitações lecionar todas as matérias previstas (mesmo quando mais do que um professor precisava de lecionar a mesma matéria).

Por último, no que diz respeito aos recursos temporais, a EBSAA atribui a cada turma a seguinte carga horária semanal para a disciplina de educação física: uma aula de 45 minutos e um bloco de 90 minutos para as turmas de 2.º e 3.º ciclo; dois blocos de 90 minutos para as turmas do ensino secundário. Como sugerido nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) (Jacinto et al., 2001), para a grande maioria das turmas estas aulas são lecionadas em dias não consecutivos.

3.1.2. O planeamento

Previamente à elaboração das primeiras tarefas de planeamento foram definidas, em colaboração com a professora orientadora de escola e com os colegas de núcleo de estágio, as linhas orientadoras para as mesmas. Esta definição, logo à priori, de linhas orientadoras foi fundamental não só para trazer maior confiança ao ato de planear mas também para assegurar a coerência entre os diferentes níveis de planeamento: a curto prazo (planos de aula), médio prazo (planos de unidade de ensino e etapa) e longo prazo (plano anual de turma).

De acordo com investigação no ensino, o ato de planear consiste no conjunto de decisões tomadas previamente à intervenção pedagógica e permite, entre outros, reduzir a incerteza e a ansiedade; pré-visualizar o cenário de ensino; simular e reduzir erros; prever fatores contingentes; conferir intencionalidade às tarefas de aprendizagem; gerir a participação dos alunos; e promover a eficácia pedagógica (Januário et al., 2015). No entanto, as tarefas de planeamento são apontadas pelos professores estagiários como uma das suas principais dificuldades (Inácio et al., 2015; Januário, 2017; Teixeira & Onofre, 2009).

3.1.3. O planeamento na avaliação inicial

Na primeira tarefa de planeamento, o planeamento da etapa 0 – etapa de AI – foram desde logo sentidas algumas dificuldades: como elaborar o planeamento de forma coerente considerando um elevado número de variáveis (e.g. características da turma; recursos existentes; matérias a avaliar); como adaptar os recursos existentes (e.g. temporais; espaciais) e o mapa de rotação de espaços às matérias a avaliar; como lidar com possíveis alterações à calendarização (e.g. greves; condições meteorológicas); como proceder ao registo das observações; e como potenciar o tempo de prática dos alunos de forma a facilitar a observação e registo do seu desempenho e a mantê-los motivados. Paralelamente a estas dificuldades surgiram também as naturais inseguranças associadas à falta de experiência, exacerbadas pelo reconhecimento da importância das funções de diagnóstico e prognóstico da AI para o planeamento e construção do percurso escolar dos alunos (Araújo, 2007).

Para fazer face a estas dificuldades comecei, como projetado no plano de formação, por analisar o protocolo de AI definido pelo Grupo Disciplinar de Educação Física e de Desporto Escolar da EBSAA, procurando familiarizar-me com as áreas e conteúdos a avaliar; a metodologia a aplicar; e os instrumentos de recolha de informação a utilizar. Para este processo de análise foi fundamental a colaboração dos colegas de estágio, da professora orientadora de escola e dos restantes professores do grupo disciplinar, que possibilitaram o esclarecimento de dúvidas e a definição de estratégias. Paralelamente a esta análise, foram estudadas as já referidas possibilidades de prática de cada espaço e, em função do mapa de rotação de espaços e dos recursos temporais disponíveis, decididas as matérias a avaliar em cada um destes.

Com base em toda a informação recolhida, foi então possível efetivar o planeamento da AI. Deste planeamento constaram os objetivos da etapa de AI; a caracterização do contexto de intervenção; a caracterização da turma; a caracterização do protocolo de AI do Grupo Disciplinar de Educação Física e de Desporto escolar da EBSAA; a calendarização da AI; e as estratégias de intervenção pedagógica a adotar. Complementarmente, dada a particularidade das aulas da etapa de AI, aulas com características distintas e pouca ligação entre si, foram realizados planos de aula detalhados para cada uma destas. No entanto rapidamente percebi que, tal como a literatura sugere, raras são as vezes em que o planeamento é cumprido de forma integral,

o que obriga a que o professor tenha a capacidade de, com frequência, proceder a ajustes no mesmo (Januário, 2017).

Tendo o período de AI coincido com um período de diversas greves e dias de chuva, das 8 aulas previstas lecionar foram apenas lecionadas 5 o que naturalmente levou a sucessivas alterações no planeamento. Para além das alterações decorrentes destes fatores contingentes, mediante as reflexões retiradas das autoscopias e dos balanços de aula realizados com a professora orientadora de escola e com os colegas de núcleo de estágio, foram também sendo feitos pequenos ajustes no planeamento das aulas (e.g. nas estratégias de organização) de forma a contribuir para uma melhor intervenção pedagógica.

Finda a etapa de AI, procedeu-se a uma reflexão crítica de todo o trabalho desenvolvido durante este período. Desta reflexão constaram: a verificação da consecução dos objetivos definidos, tanto para a AI em si como para o professor para esta etapa; a identificação das dificuldades sentidas ao longo da AI; a apresentação dos resultados da AI para as três áreas de extensão da educação física; a identificação das estratégias a adotar para os alunos sem diagnóstico; a definição das matérias prioritárias e a definição dos alunos críticos. Partindo desta reflexão foi possível avançar para a construção do plano anual da turma (PAT), do plano da 1.^a etapa (etapa introdutória) e do plano da 1.^a unidade de ensino (UE) da 1.^a etapa. Pela simultaneidade de tarefas a desenvolver e pela dificuldade percecionada no planeamento em si, agravada pela falta de experiência, este foi como espectável um período de elevada exigência.

3.1.4. Do plano anual de turma às unidades de ensino

No caso particular do PAT foi especialmente difícil definir a calendarização anual e, com base no diagnóstico dos alunos e respetivo prognóstico das aprendizagens para os mesmos, definir os objetivos individuais finais em cada uma das matérias da área das atividades físicas.

No caso específico do plano da 1.^a etapa foi particularmente difícil selecionar objetivos intermédios a alcançar por cada aluno na área das atividades físicas. Esta dificuldade prendeu-se, por um lado, com o facto de não saber se um determinado período seria suficiente para alcançar os objetivos definidos e, por outro lado, com a incerteza de os objetivos definidos estarem ajustados aos alunos. Ainda no planeamento da 1.^a etapa,

de referir também a dificuldade sentida em definir os procedimentos relacionados com a avaliação e com os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos.

Relativamente ao plano da 1.^a UE da 1.^a etapa, foram sentidas dificuldades sobretudo na seleção dos objetivos (e.g. quantos objetivos selecionar), na operacionalização da UE (e.g. como distribuir os objetivos a trabalhar pelas diferentes aulas; que tarefas de aprendizagem utilizar; como assegurar a diferenciação de ensino) e na definição de estratégias de avaliação e elaboração dos respetivos instrumentos de avaliação.

Para superar estas dificuldades foi novamente fundamental a existência de momentos de reflexão e discussão com o núcleo de estágio e com a professora orientadora de estágio. Estes momentos, pelas diferentes perspetivas, abordagens e possibilidades de ação que acrescentaram à minha atuação, vieram reforçar a importância do trabalho colaborativo nas tarefas de planeamento (A. Marques & Carreiro da Costa, 2015). Igualmente importante para a superação de dificuldades foi o estudo autónomo das planificações anuais e dos critérios de avaliação definidos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA; dos atuais referenciais curriculares; de literatura relacionada com o planeamento e técnicas de ensino; e das matérias a lecionar.

Superadas as principais dificuldades foi possível concluir o planeamento destas três tarefas. Do PAT constaram: a caracterização da turma e dos recursos existentes na EBSAA para a lecionação da educação física; os resultados da avaliação inicial; o prognóstico das aprendizagens dos alunos; a definição das matérias prioritárias; a identificação dos alunos críticos; a definição do modelo de planeamento; a definição das diferentes etapas (AI; introdutória; aprendizagem e desenvolvimento e consolidação); a calendarização anual; a definição de objetivos para as três áreas de extensão da educação física; as estratégias de intervenção pedagógica; e os aspetos relacionados com avaliação.

Do plano da 1.^a etapa constaram: a caracterização dos recursos disponíveis para a lecionação da educação física nesse período; a calendarização da etapa; a definição dos objetivos para as três áreas de extensão da educação física; as estratégias de intervenção pedagógica e os procedimentos relacionados com a avaliação.

Do plano da 1.^a UE da 1.^a etapa constaram: a calendarização da UE; os objetivos para as três áreas de extensão da educação física; os aspetos operacionais da UE; as estratégias de intervenção pedagógica; e os procedimentos relacionados com a avaliação.

Em suma, do PAT à UE foi sendo selecionada a informação a utilizar, sendo a mesma tratada com maior especificidade quanto mais operacional o nível de planeamento a concretizar. Esta articulação entre os diferentes níveis de planeamento foi crucial para assegurar a coerência do processo ensino aprendizagem. Também essencial para assegurar esta coerência foi a concretização dos balanços de todas as UE nos quais, com base na avaliação formativa dos alunos, era feita a verificação da consecução dos objetivos planeados o que permitia de forma mais sustentada avançar de planeamento em planeamento, reajustando objetivos e estratégias de intervenção pedagógica.

3.1.5. Planeamento – o que melhorar?

À medida que fui percecionando as tarefas de planeamento como mais fáceis e intuitivas pude começar a focar-me na melhoria das competências identificadas por mim e pelos professores orientadores de estágio como sendo aquelas em que deveria fazer um maior investimento de forma a planear com mais eficácia. Destas competências destaco a capacidade de: 1) assegurar a diferenciação de ensino; 2) ser mais assertiva na definição de objetivos e escolha das respetivas tarefas de aprendizagem; 3) ser mais assertiva na definição estratégias de comunicação desses mesmos objetivos; 4) planear a organização da aula de forma a aumentar o tempo potencial de aprendizagem (TPA) dos alunos.

Partindo do pressuposto de que em qualquer turma existem alunos com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, o professor deve ser capaz de orientar o ensino de forma que todos os alunos possam aprender (Henrique et al., 2017). Esta capacidade de diferenciar o ensino (1), adequando métodos, técnicas e materiais, às necessidades e especificidades dos alunos, pode ser enquadrada em quatro níveis: indiferenciação, diferenciação mínima, diferenciação média e diferenciação máxima (Januário, 1992).

Instigada pelos professores orientadores a desenvolver as competências necessárias à promoção de níveis de diferenciação mais elevados efetuei, por um lado, o estudo autónomo da temática em questão e, por outro lado, o registo das estratégias de diferenciação pedagógica que observei a professora orientadora de escola e outros professores do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar utilizarem. Paralelamente a estas ações, na condução das minhas aulas fui aplicando o que estudava e observava. Desta forma fui gradualmente progredindo de um nível de diferenciação mínima, em que os alunos desenvolviam objetivos e tarefas muito semelhantes e a diferenciação pedagógica decorria sobretudo da quantidade de feedback emitido (por norma, mais feedback para os alunos com níveis de desenvolvimento mais baixos), para

níveis de diferenciação média, em que os alunos para chegar a um mesmo objetivo desenvolviam diferentes tarefas consoante o seu nível de desempenho, e diferenciação máxima, em que os alunos desenvolviam objetivos de aprendizagem diferentes.

Com base no descrito no paragrafo anterior, é possível inferir que assegurar a diferenciação de ensino se relaciona com a capacidade de definir objetivos e respetivas tarefas de aprendizagem (2). No entanto, como referido anteriormente, a definição de objetivos foi percebida como uma das tarefas de planeamento mais difíceis, sendo tão mais difícil quanto maior o nível de especificidade do planeamento. Para além disso, o facto de o meu conhecimento pedagógico do conteúdo na área das atividades físicas ser limitado condicionava a minha capacidade de planear as tarefas de aprendizagem. No sentido de superar estas dificuldades foi necessário investir no estudo autónomo de todas as matérias a lecionar; observar aulas dos meus colegas, da professora orientadora de escola e dos restantes professores do grupo disciplinar; e refletir e discutir as decisões tomadas ou a tomar. O conjunto destas estratégias traduziu-se na crescente capacidade de planear objetivos de forma assertiva e diversificar as tarefas de aprendizagem garantindo o seu ajustamento aos objetivos a desenvolver.

O facto de ter melhorado a capacidade de definir objetivos e selecionar tarefas de aprendizagem adequadas a esses objetivos veio, também, facilitar a capacidade de comunicar de forma mais assertiva esses mesmos objetivos (3). Ao planear cada UE, partilhei com os alunos os objetivos, por aula, que cada um iria trabalhar. Em aula, a cada tarefa, explicitiei os objetivos que iriam ser desenvolvidos. Ao recorrer ao questionamento de forma a conduzir os alunos na identificação desses objetivos, pude verificar que quanto maior assertividade existia da minha parte, maior facilidade estes tinham em reconhecer os objetivos que se encontravam a desenvolver. Este facto acabou por que se traduzir num maior envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e, por consequência, em níveis de motivação e empenho mais elevados e aprendizagens mais significativas para os alunos.

Outra das vantagens associada à maior assertividade na definição e comunicação de objetivos relacionou-se com a já mencionada capacidade de diferenciar o ensino. Estando os objetivos das tarefas de aprendizagem claros para os alunos e para mim, passei a poder desenvolver diferentes objetivos dentro da mesma tarefa de aprendizagem, o que numa turma com uma discrepância elevada não só no nível dos alunos mas também no número de alunos por nível, permitiu ampliar as oportunidades de prática e promover o trabalho em grupos de nível heterogéneo.

Embora tenha existido desde início a preocupação de planejar para cada aula/ UE os momentos relacionados com os aspetos organizacionais, fui-me apercebendo face aquela que ia sendo a minha experiência na condução de ensino e aos feedback recebidos pelos colegas de núcleo de estágio e pela professora orientadora, que existiam alguns aspetos que quando melhorados ao nível do planeamento contribuía para o aumento do TPA dos alunos (4). Destes aspetos, destaco aqueles em que os ajustes a que procedi se traduziram num impacto mais positivo para as minhas práticas: no planeamento das UE procurei que as aulas tivessem uma estrutura o mais semelhante possível o que permitia aos alunos de forma célere identificarem as rotinas organizacionais a utilizar; no planeamento das aulas que pelas características das matérias a lecionar (e.g. ginástica de aparelhos) exigiam um maior dispêndio de tempo na sua preparação, passei a definir grupos fixos de montagem e desmontagem de estações, mantendo esses grupos para todas as aulas da UE; também no planeamento das aulas com estruturas organizacionais mais complexas passei a preparar material de suporte visual (e.g. esquemas; fotografias) de forma a facilitar a compreensão dos alunos relativamente à tarefa organizativa que tinham a desempenhar; e no planeamento das tarefas de aprendizagem procurei que a mesma estrutura organizacional pudesse ser utilizada em mais do que uma tarefa ou, na impossibilidade de o fazer, que apenas tivessem de ser concretizadas pequenas alterações (prática que adquiri na coadjuvação dos treinos do desporto escolar). Estas melhorias ao nível do planeamento refletiram-se em menos perda de tempo nas rotinas de organização da aula e, conseqüentemente, mais TPA para os alunos.

3.1.6. Outras experiências

Ainda no que diz respeito ao planeamento, de referir a experiência de horário completo e a experiência de lecionação ao 1.º ciclo, experiências que me permitiram planejar e conduzir aulas de 6 outras turmas do AEAA (turmas de 4.º, 5.º, 7.º, 8.º, 9.º e 10.º anos).

Não sendo a professora responsável por estas turmas, assumi exclusivamente o planeamento de curto prazo (plano de duas aulas), em função do planeamento a médio e longo prazo dos respetivos professores de cada uma das turmas, para que nem os professores vissem o seu planeamento comprometido nem os alunos vissem as suas aprendizagens comprometidas. De forma a definir os objetivos em função dos quais deveria planejar as aulas e recolher algumas informações acerca das turmas com as quais iria contactar (e.g. níveis de desempenho; comportamento; clima de aula; aspetos

organizacionais), consultei os professores das turmas e observei aulas das mesmas. O grande desafio ao nível do planeamento destas experiências foi, face ao conhecimento limitado dos alunos, selecionar situações de aprendizagem que fossem ajustadas aos mesmos. Após discussão e reflexão com os professores das diferentes turmas e também com os colegas de estágio e professora orientadora de estágio, optei maioritariamente por situações de aprendizagem que, pelas suas características, permitissem a integração de alunos de diferentes níveis (e.g. através da definição de objetivos diferentes consoante o nível dos alunos ou da introdução de condicionantes de realização da tarefa, também em função do nível dos alunos).

3.1.7. Considerações finais

Considerando o planeamento na sua globalidade, é possível afirmar que do início do ano letivo ao seu final houve uma melhoria significativa da qualidade das decisões de planeamento que se refletiu sobretudo: na formulação de objetivos cada vez mais claros e específicos; na capacidade de diferenciar o ensino; na capacidade de proceder com maior eficácia a ajustes no planeamento face às imprevisibilidades; na capacidade de gerir o tempo de aula de forma a potenciar o TPA; e na própria consolidação de rotinas de planeamento (o que me permitiu economizar tempo e energia).

Foi ainda possível verificar que para além de essencial para a organização do processo ensino aprendizagem o planeamento é ainda uma importante ferramenta para a superação de dificuldades na condução de ensino. A título de exemplo, numa fase inicial do estágio, ao planear as aulas planeava meticulosamente todos os momentos de instrução e organização, redigindo-os e ensaiando-os, de forma a sentir-me mais segura na minha intervenção.

Projetando o meu futuro profissional enquanto professora de educação física considero que o pensamento de planeamento desenvolvido no decorrer do meu processo de formação deverá ser mantido de forma a assegurar o sucesso do ensino aprendizagem das turmas a que vier a lecionar.

3.2. Avaliar

A avaliação deve ter como propósito providenciar suporte e orientação ao ensino e regular os processos de aprendizagem, apoiando o aluno na procura e alcance do sucesso

em educação física (Araújo, 2017; Jacinto et al., 2001). Através da avaliação o professor identifica as dificuldades do aluno, ajustando o processo ensino aprendizagem de acordo com essas informações (Fernandes, 2005). Deste modo, para que a avaliação tenha um impacto real na qualidade do processo de ensino aprendizagem deve providenciar a professores e alunos informação constante sobre o percurso a seguir; deve deixar de estar consignada a momentos específicos ou isolados; e deve envolver os alunos, fazendo destes aprendizes conscientes e autónomos (Araújo, 2017).

Antes de partir para qualquer prática avaliativa e respetivo planeamento foi necessário rever os conceitos de avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa. De forma sumária, a avaliação inicial, que acontece no início do ano letivo, tem por objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades, limitações e potencialidades dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento. A avaliação formativa, que se pretende integrada no próprio processo de ensino aprendizagem, tem por objetivo melhorar o processo que avalia, através de uma ação reguladora. A avaliação sumativa, que acontece no final de um determinado segmento de aprendizagem (e.g. final de uma UE; final de um semestre; final do ano letivo), tem por objetivo certificar as aprendizagens e verificar se os objetivos (e.g. intermédios; finais) foram atingidos (Nobre, 2021).

De acordo com as perspetivas mais recentes, a avaliação deve assumir um carácter cada vez mais formativo só assim podendo afirmar-se como um instrumento ao serviço do ensino aprendizagem (J. Costa et al., 2019; Nobre, 2021). No âmbito do projeto Novos Tempos para Aprender (referido no subcapítulo 2.1.) o AEAA define que pelo menos 50% das práticas avaliativas do agrupamento devem assentar na avaliação formativa, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Ora avaliar com o propósito formativo (avaliação para a aprendizagem) deve relacionar-se com a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos 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 que os professores devem proporcionar ao seus alunos, de forma sistemática (Fernandes, 2007).

Pelo até aqui explicitado, torna-se também evidente a importância de que a avaliação garanta o alinhamento instrucional (coerência entre currículo, avaliação e ensino) (J. Costa et al., 2019). Desta forma, e como referido previamente (subcapítulo 2.2), o Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA partindo dos atuais

referenciais curriculares – PASEO, AE – define colaborativamente, para cada ano de escolaridade e por área de extensão da educação física, os objetivos de aprendizagem a alcançar e os respetivos critérios de avaliação. Com o intuito de começar desde logo a envolver os alunos na sua avaliação, ao iniciar a etapa de AI apresentei à turma o currículo e os critérios de avaliação da disciplina de educação física. Esta informação foi posteriormente disponibilizada no Classroom, plataforma que viria a ser utilizada ao longo de todo ano letivo para partilha de informação com os alunos.

3.2.1. A avaliação inicial

Pela falta de experiência e pelo pouco conhecimento relativo aos alunos, a etapa de AI foi o período durante o qual avaliar foi mais desafiante. Avaliar implica a observação e recolha de informações ou evidências de forma planeada e sistemática; a formulação de juízos de valor sustentada num conjunto de referenciais (critérios de avaliação); a tomada de decisões; e uma nova observação e recolha de informações que permita verificar se as decisões tomadas cumpriram o propósito inicialmente definido (Araújo, 2017). No caso particular da disciplina de educação física as evidências sobre o desempenho do aluno são recolhidas através da observação direta, enquanto o aluno trabalha e aprende, questão que coloca ao professor de educação física enormes desafios (Araújo, 2017). Assim, embora tenha existido um planeamento prévio, com uma definição clara das áreas e conteúdos a avaliar; da metodologia a aplicar; e dos instrumentos de recolha de informação a utilizar; pela complexidade do processo de avaliação, passar da teoria à prática revelou-se um exercício exigente e com diversas dificuldades associadas.

De acordo com Inácio et al. (2015), a par do planeamento, também a avaliação do desempenho dos alunos é percecionada pelos professores estagiários como sendo difícil. Para mim, a primeira grande dificuldade passou por conseguir recolher em tempo útil, com rigor e objetividade, informações sobre o desempenho de todos os alunos, sobretudo na área das atividades físicas. Percebi rapidamente que seria impossível verificar, para cada aluno, se este cumpria ou não com todos os indicadores de observação expressos no protocolo de AI, como tinha idealizado. Assim, como sugerido pelos professores orientadores e pelos professores do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA, procurei adotar estratégias como na avaliação dos jogos desportivos coletivos (JDC) focar a atenção mais no nível de jogo da turma/ dos alunos do que em cada um dos indicadores em particular. Também na identificação do nível dos alunos, pela pouca experiência de observação, surgiram dúvidas.

Para a superação destas dificuldades foi preponderante: a existência de um protocolo comum de AI; a possibilidade de ver esse protocolo ser aplicado por professores com mais experiência e poder, com estes, discutir metodologias e esclarecer dúvidas; o estudo prévio dos objetivos para cada nível de desempenho das matérias a observar; o estudo prévio das fichas de observação desenvolvidas pelo grupo disciplinar; e a reflexão e discussão com os colegas de núcleo de estágio e com a professora orientadora de escola sobre as decisões relativas ao diagnóstico das aprendizagens dos alunos.

De referir ainda que ter de simultaneamente proceder aos registos de AI e emitir feedback aos alunos, assegurando que a avaliação cumpria o seu propósito formativo, bem como ter de avaliar enquanto estava a perceber como integrar na aula os aspetos relacionados com a instrução, a organização e o clima relacional, trouxe uma dificuldade acrescida a este período.

Apesar das dificuldades enunciadas; do receio de errar nos diagnósticos; das inseguranças associadas à falta de experiência e de conhecimento pedagógico do conteúdo; e das alterações ao planeamento resultado de fatores contingentes (greves e condições meteorológicas); foi possível cumprir com os objetivos fundamentais da AI: diagnosticar as dificuldades, limitações e potencialidades dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento (Nobre, 2021).

3.2.2. A avaliação formativa

A AI constituiu o primeiro contacto com a avaliação formativa, reforçando a necessidade da sua utilização para suportar todas as decisões a tomar no âmbito do ensino aprendizagem (Araújo, 2007). Visando assegurar o alinhamento entre as minhas práticas avaliativas, as práticas avaliativas do agrupamento e do grupo disciplinar e os atuais referenciais curriculares, procurei implementar a avaliação formativa durante todo o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido comecei por, em todas as aulas, recolher informação acerca do desempenho dos alunos com recurso às fichas de observação desenvolvidas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA. Inicialmente, por não conhecer bem os alunos e sob pena de me esquecer de alguma informação, sentia necessidade de efetuar o registo das observações no imediato. No entanto, percebendo que ao fazê-lo acabava por perder tempo de observação e feedback, terminada a etapa de AI passei a efetuar os registos logo após as aulas. Tendo em conta que a turma que acompanhei era constituída por 25 alunos e que a grande maioria das aulas que lecionei foram aulas politemáticas, para garantir que as informações que recolhia

asseguravam a qualidade necessária para a tomada de decisões comecei a definir, por aula, alunos ou matérias aos quais queria atribuir maior atenção. Esta estratégia permitiu-me realizar a recolha de informação de forma mais organizada e intencional, o que se refletiu em informações mais completas e com maior qualidade e, conseqüentemente, em decisões mais conscientes e assertivas. Tendo verificado a utilidade desta estratégia para o processo ensino aprendizagem, tenciono mantê-la no meu futuro enquanto professora de educação física.

A recolha sistemática de informação foi fundamental para a organização dos objetivos a trabalhar pelos alunos, relevando o papel da avaliação formativa no planeamento. Os dados recolhidos em aula possibilitaram verificar se os alunos cumpriam ou não com os objetivos para si propostos e, partindo daí, ajustá-los conforme a sua evolução. Para esta verificação foram ainda utilizados os balanços de UE, que pela reflexão a que obrigavam, permitiam contextualizar e complementar as informações recolhidas, facilitando a tomada de decisões. Igualmente importante para a tomada de decisões foram as reflexões semanais em contexto de núcleo de estágio que, pela partilha de perspetivas que possibilitavam, permitiam encontrar soluções mais ajustadas e que potenciasses as aprendizagens dos alunos, reforçando a importância do trabalho colaborativo no contexto avaliativo (A. Marques & Carreiro da Costa, 2015).

3.2.2.1. O feedback na avaliação formativa

Para além da recolha sistemática de informação, também o feedback foi utilizado com o propósito formativo, de forma a manter os alunos informados acerca do seu desempenho e a prescrever ações e estratégias que lhes permitissem superar as suas dificuldades (J. Martins et al., 2017). Nesse sentido procurei que o feedback emitido fosse tão imediato, específico e individualizado quanto possível, de forma que se pudesse traduzir na efetiva modificação do comportamento motor dos alunos. Esta foi no entanto uma das maiores dificuldades com que lidei durante o processo de formação, tendo sido fundamental para a sua superação o estudo autónomo das matérias a desenvolver, a observação de aulas de outros professores e o feedback que recebi da professora orientadora de estágio. Embora a combinação destes fatores tenha resultado numa evolução significativa da qualidade do feedback emitido, visível na resposta motora dos alunos ao mesmo, continua a ser desafiante identificar face à observação que realizo e ao conhecimento que tenho, as causas entre a diferença da prestação motora do aluno e a prestação motora pretendida, de forma a poder incidir sobre as mesmas. Desta forma, e

antevendo um futuro profissional como professora de educação física, devo continuar a reforçar o meu conhecimento e a refletir a minha ação.

3.2.2.2. *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, capazes de tomarem consciência de alguns dos seus erros, conhecer os objetivos de aprendizagem e saber o que podem e devem fazer para concretizar esses objetivos (Araújo, 2017; Domingos, 2021). Na mesma linha, as planificações anuais do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar da EBSAA sugerem que se proporcione aos alunos atividades formativas que lhes possibilitem apreciar o seu desempenho e o dos colegas. Para que a auto e heteroavaliação assumam um carácter verdadeiramente formativo, o professor deve orientar os alunos no processo, mas deixando a responsabilidade do lado destes (Araújo, 2017).

Após analisar e refletir os dados da primeira tarefa de autoavaliação percebi que explicitar apenas de forma oral os objetivos que cada aluno se encontrava a trabalhar e os respetivos critérios de êxito, não seria suficiente para que estes interiorizassem os mesmos. Nesse sentido, elaborei em conjunto com os colegas de núcleo de estágio um modelo de ficha de autoavaliação que permitisse aos alunos, a cada UE, concretizar um balanço das suas aprendizagens. Esta ficha integrava simultaneamente os objetivos a trabalhar a cada aula da UE e uma tarefa de autoavaliação na qual os alunos deveriam identificar os objetivos que haviam atingido, atingido parcialmente ou não atingido. A ficha era partilhada individualmente, por e-mail, antes do início de cada UE e devolvida devidamente preenchida no final da mesma através do Classroom. Após a sua entrega os alunos recebiam sempre o respetivo feedback. Com base na interpretação das informações recolhidas e no feedback dos alunos, a ficha foi sendo simplificada e melhorada de forma a facilitar a sua compreensão.

Também em aula recorri a estratégias que permitissem aos alunos apreciarem o seu desempenho e o desempenho dos colegas, identificando aspetos críticos que permitissem melhorá-lo. Destas estratégias, aquelas a que atribuo maior valor pela perceção do impacto das mesmas nas aprendizagens dos alunos foram: a utilização dos estilos de ensino recíproco e autoavaliação, e o recurso ao questionamento (em tarefa e nos momentos de balanço final da aula). Este impacto traduziu-se não só numa maior consciência dos alunos relativamente aos seus objetivos de aprendizagem e aspetos a

melhorar para atingirem esses objetivos, mas também na sua atitude em aula, reveladora de empenho e motivação e, conseqüentemente, num clima de aula muito positivo.

3.2.3. A avaliação sumativa

O processo continuado de recolha de informação, reflexão e tomada de decisão, contribuiu para que chegado o momento de proceder à avaliação sumativa estivessem reunidas as condições necessárias para certificar as aprendizagens dos alunos e verificar se os objetivos estabelecidos haviam sido atingidos (Nobre, 2021). A cada UE, com base nos respetivos balanços, fui atualizando no programa de gestão desenvolvido pelo grupo disciplinar (descrito em pormenor no subcapítulo 2.2.) as informações que daí resultavam. Assim, no momento de proceder a um balanço final e com base nesse balanço classificar os alunos e produzir um relatório que permitisse informar os mesmos e os respetivos EE acerca dos progressos conseguidos, o programa de gestão apresentava de forma automática uma proposta de classificação e respetiva síntese descritiva com base nos critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar.

Não obstante os benefícios deste programa na economia de tempo e uniformização de processos avaliativos, importa referir novamente que os resultados gerados pelo mesmo foram sempre entendidos como sugestões e não como verdades absolutas. No caso particular do núcleo de estágio, estes resultados foram analisados criticamente e em conjunto, procurando garantir uma avaliação que fosse mais justa para os alunos. Estes momentos de reflexão conjunta permitiram-me compreender que embora a avaliação deva ser preferencialmente concretizada com referência aos critérios de avaliação (avaliação criterial), a interpretação dos resultados face ao contexto da turma (avaliação normativa) e à evolução do próprio aluno (avaliação ipsativa) devem também ser consideradas.

De forma a incluir os alunos na sua avaliação sumativa elaborei em conjunto com os colegas de núcleo de estágio uma ficha de autotclassificação. A utilização desta ficha pressupunha duas tarefas: 1) a consulta dos critérios de avaliação da disciplina de educação física para o ano escolar em questão; 2) a reflexão das tarefas formais e informais de autoavaliação. Partindo destas tarefas os alunos deveriam autotclassificar-se primeiro em cada área de extensão da educação física e posteriormente de forma global. Os alunos deveriam ainda redigir uma breve reflexão acerca dos aspetos que consideravam ter melhorado e ter a melhorar. O nível de assertividade com que a maioria dos alunos procedeu às tarefas de autotclassificação permitiu evidenciar o sucesso das estratégias implementadas para envolver os alunos nas suas aprendizagens.

Por tudo o referido ao longo deste subcapítulo é possível compreender o importância da avaliação para o processo de ensino aprendizagem e o seu papel como elemento central do mesmo.

3.3. Condução do ensino

Na condução do ensino o professor deve garantir a adequação da sua intervenção pedagógica aos seus alunos. Tal requer o domínio de um vasto repertório de técnicas de ensino que permitam assegurar a organização da aula (dimensão organização), a transmissão de informação (dimensão instrução), o acompanhamento ativo da atividade de aprendizagem dos alunos (dimensão feedback) e a gestão do clima de aula e da disciplina (dimensão clima relacional e dimensão disciplina, respetivamente) (J. Martins et al., 2017). É sobre estas cinco dimensões que ao longo do presente subcapítulo é refletida a minha intervenção no contexto das aulas de educação física.

3.3.1. Dimensão organização

A dimensão organização contempla as medidas que devem contribuir para a melhoria da qualidade da gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da turma. De acordo com o guia de estágio as necessidades de formação relacionadas com esta dimensão devem ser as primeiras a ser abordadas.

Na gestão do tempo de aula, de um modo geral, não foram sentidas dificuldades. Para isso concorreu não só o planeamento prévio das aulas, no qual definia o tempo afeto a cada tarefa de aula (não descurando, por exemplo, os tempos de preparação de material e transição entre tarefas) mas também a promoção da pontualidade junto dos alunos, que garantia que as aulas começavam no tempo previsto; a criação de rotinas de aula, que contribuía para a otimização do tempo de prática (e.g. preenchimento autónomo da folha de presenças ainda nos 5 minutos de tolerância inicial; organização da turma nos diferentes momentos de instrução; estabelecimento do sentido de rotação de estações); e ainda a experiência profissional que trazia da lecionação das aulas de enriquecimento curricular e das aulas de grupo.

Não obstante, esporadicamente acontecia o tempo de permanência dos alunos nas estações diferir. Este desfasamento relacionava-se essencialmente com duas questões: 1) a intervenção junto dos alunos, que levava à perda de noção do tempo e 2) o tempo gasto

pelos alunos na transição de estações e início da nova tarefa. Sempre que possível, procurava reajustar os tempos de tarefa na própria aula de forma a assegurar a igualdade de oportunidades de prática dos alunos. Quando tal não era possível, reajustava os tempos na aula seguinte.

A gestão dos espaços e dos materiais, embora não tenha sido considerada uma necessidade de formação de intervenção prioritária, levou mais tempo a ser consolidada. No início do ano letivo, por recear não proporcionar tempo de prática suficiente aos alunos, optava por sozinha ou com o auxílio dos colegas de núcleo de estágio assegurar a preparação e a arrumação do espaço e dos materiais fora do tempo de aula. Alertada pela professora orientadora de estágio para o facto de este comportamento não ser compatível com um cenário de prática real, no qual o professor leciona aulas a um número elevado de turmas, percebi que deveria começar a incluir os alunos nesses momentos. No entanto, ao incluir os alunos nos episódios organizativos, sobretudo na lecionação de matérias que obrigavam a um maior tempo na sua preparação (e.g. ginástica de aparelhos; voleibol; badminton) percebi um impacto negativo no tempo de prática. Quando refletida esta questão nos balanços de aula realizados com os colegas de núcleo de estágio e com a professora orientadora de escola e nas autoscopias elaboradas após cada aula, defini estratégias que me permitissem superar esta dificuldade.

Como explicitado no subcapítulo 3.1.5, para melhorar a qualidade dos momentos de organização, foi necessário intervir ao nível do planeamento. Assim passei a definir para cada UE grupos de montagem e desmontagem de materiais/ estações e a preparar material de suporte visual que permitisse orientar os alunos nestes momentos (e.g. esquema; fotografias). Este planeamento era concretizado de forma a garantir que as informações eram partilhadas com os alunos antes do início das UE em questão, via Classroom. Passando a planear os episódios organizativos com maior nível de assertividade, foi notória a redução de tempo dedicado aos mesmos. A título de exemplo, nas primeiras aulas de ginástica de aparelhos em que incluí os alunos na montagem dos materiais foram gastos cerca de 5 a 7 minutos nesta tarefa. Por oposição, nas últimas aulas desta matéria foram despendidos no máximo 2 minutos para o mesmo efeito. Outra estratégia que permitiu reduzir o tempo despendido na organização do espaço de aula e dos materiais passou por partilhar com os professores ou colegas de núcleo de estágio que lecionavam antes e depois de mim no mesmo espaço as matérias que iriam ser desenvolvidas e os materiais que iriam ser utilizados. Desta forma, havendo matérias e/ ou materiais coincidentes, evitava-se o gasto desnecessário de tempo e energia.

Tendo verificado que as estratégias implementadas para gestão do tempo, espaço e materiais se traduziram num aumento do TPA dos alunos, tenciono mantê-las nas minhas práticas futuras enquanto professora de educação física.

A organização dos alunos em grupos de trabalho é um fator chave para a diferenciação do ensino (Jacinto et al., 2001). Contudo, foi precisamente na gestão dos alunos a este nível que senti maior dificuldade. Uma vez mais, a superação desta dificuldade passou primeiramente por uma intervenção ao nível do planeamento. Para cada matéria da área das atividades físicas, utilizando as informações recolhidas através da avaliação formativa, procurei definir grupos de trabalho de nível homogéneo e heterogéneo que ia reajustando consoante a evolução dos alunos. Os grupos de nível homogéneo eram preferencialmente utilizados em situações formativas mais analíticas (e.g. numa estação os alunos de nível introdução (I) no voleibol desenvolviam o passe e receção; noutra estação os alunos de nível elementar (E) desenvolviam o remate) e os grupos de nível heterogéneo eram preferencialmente utilizados em situações formativas mais globais (e.g. situação de jogo).

No entanto, a dificuldade passou não tanto por definir quando organizar os alunos em grupos de nível homogéneo ou heterógeno, mas por conseguir formar esses grupos considerando diversas variáveis: o contexto turma (e.g. número de alunos e a disparidade dos seus níveis de desempenho), as tarefas de aprendizagem a desenvolver; e as condições ideais de realização de determinadas tarefas. Ao refletir esta questão nas autoscopias e nas reuniões de núcleo de estágio percebi que a estratégia a adotar para superar esta dificuldade deveria passar por ajustar as tarefas de aprendizagem e as condições de realização das mesmas aos alunos e não o contrário. Para tal foi necessário investir no estudo autónomo das diversas matérias e na observação de aulas da professora orientadora e de outros professores do grupo disciplinar de forma a aumentar o meu reportório de tarefas de aprendizagem e a melhorar a minha capacidade de as ajustar às necessidades dos alunos.

Percebi no decorrer deste processo que não podendo garantir a formação de grupos de nível homogéneo para desenvolver competências que requeriam um trabalho mais analítico, poderia criar situações de aprendizagem que pela introdução de condicionantes permitissem a integração de alunos de diferentes níveis. A título de exemplo, para desenvolver e consolidar o passe no futebol através do “jogo do meio” integrando alunos de diferentes níveis, os alunos até ao nível I podiam dar um número ilimitado de toques na bola (o que lhes possibilitava desenvolver também a receção e condução), os alunos entre

os níveis I e E podiam dar apenas dois toques na bola (deixando margem para que pudessem consolidar a receção) e os alunos entre os níveis E e avançado (A) deviam passar de primeira. Este tipo de estratégia obrigou, por um lado, a uma maior assertividade na escolha e comunicação de objetivos e, por outro lado, a uma maior atribuição de responsabilidade e autonomia aos alunos.

3.3.1.1. Estilos de ensino

Falar de responsabilidade e autonomia implica falar de estilos de ensino. Segundo Mosston & Ashworth (2008) um estilo de ensino assume-se como um plano de organização do processo de ensino aprendizagem que visa assegurar uma melhor compreensão e aquisição de conceitos por parte dos alunos. Para tal, o professor deve definir previamente objetivos a atingir e estabelecer uma relação coerente entre as intensões de aprendizagem (objetivos pedagógicos), as experiências de aprendizagem dos alunos (aprendizagem) e os seus próprios comportamentos de ensino (ensino). A esta coerência, entre objetivos, atividade do aluno e atividade do professor, atribui-se a designação de unidade pedagógica, estando a qualidade do ensino dependente da mesma (Gomes et al., 2017).

Na escolha do estilo de ensino a utilizar o professor deve primeiramente reconhecer que não existe um estilo de ensino que seja, por si só, melhor do que os outros (perspetiva do não versus), existindo sim estilos de ensino mais adequados a determinados objetivos e características dos alunos (M. Martins et al., 2019). Assim, o professor deve refletir as características específicas do seu contexto de atuação (e.g. espaço, matéria, particularidades da turma) para que possa optar pelo estilo de ensino que melhor se adequa aos seus objetivos para determinada tarefa ou aula. No mesmo sentido, importa ainda que o professor se desvincule da ideia de que a melhor forma de ensinar é a que o próprio utiliza (visão idiossincrática do ensino), permitindo-se explorar diferentes formas de intervenção (Gomes et al., 2017; M. Martins et al., 2019).

De forma sumária, os estilos de ensino podem dividir-se em dois grandes grupos, os estilos de ensino convergentes e os estilos de ensino divergentes, que diferem pelas implicações cognitivas que estão na sua génese e pelo concomitante nível de tomada de decisão por parte do professor e/ ou do aluno (M. Martins et al., 2019).

Os estilos de ensino convergentes (comando, tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo) caracterizam-se por estimular a aprendizagem através da mobilização da memória e da reprodução e repetição de conhecimentos (consentimento cognitivo),

conferindo menor autonomia ao aluno, e maior responsabilidade na tomada de decisões ao professor. Os estilos de ensino divergentes (descoberta guiada, descoberta convergente, descoberta divergente, programa individual, iniciado pelo aluno, autoensino), caracterizam-se por estimular a aprendizagem através do apelo à criação, à investigação, à descoberta de novas soluções e à produção de novos conhecimentos e habilidades (dissonância cognitiva), conferindo maior autonomia ao aluno, e menor responsabilidade na tomada de decisões ao professor (Gomes et al., 2017).

Embora tenha desde cedo revelado preocupação para com a adequada utilização dos estilos de ensino, na etapa de AI (0) e na etapa introdutória (1.^a) acabei por recorrer maioritariamente a estilos de ensino do espectro convergente (com exceção das situações de jogo e jogo condicionado), fator que associo em grande parte à minha inexperiência na condução de ensino, que me levava a querer ter um maior controlo sobre as situações de aprendizagem. No entanto, partindo da reflexão da minha atuação, nas autoscopias e nas reuniões de núcleo de estágio; do conhecimento que fui adquirindo da turma (e.g. atenta, empenhada, responsável, cumpridora); e do à vontade que fui conquistando na condução do ensino, nas etapas de aprendizagem e desenvolvimento (2.^a) e consolidação (3.^a) procurei quase sempre privilegiar estilos de ensino do espectro divergente ou, em alternativa, estilos de ensino do espectro convergente capazes de promover maior autonomia nos alunos (e.g. recíproco; autoavaliação; inclusivo). Em traços gerais, nestas últimas duas etapas, a utilização dos estilos de ensino poder-se-ia resumir da seguinte forma:

- Estilo de ensino comando – utilizado apenas na introdução da dança social rock/jive;
- Estilo de ensino tarefa – utilizado quando o objetivo da tarefa de aprendizagem se relacionava com uma aprendizagem mais técnica (e.g. passagem do testemunho na corrida de estafetas);
- Estilo de ensino recíproco – utilizado sobretudo em matérias individuais e mais técnicas (e.g. ginástica de solo; lançamento do peso; salto em comprimento), que permitiam a um aluno mais facilmente observar outro. Utilizado também para incluir nas tarefas de aprendizagem alunos impossibilitados de fazer a aula prática;
- Estilo de ensino autoavaliação – utilizado, tal como o recíproco, em matérias individuais e mais técnicas (e.g. lançamento do peso; salto em comprimento), com o intuito de levar o aluno a interiorizar as suas dificuldades e os seus pontos fortes, de forma a poder trabalhar com um enfoque mais específico;

- Estilo de ensino inclusivo – utilizado maioritariamente nas tarefas de aptidão física, para que o aluno pudesse ajustar as mesmas às suas capacidades e objetivos a atingir;
- Estilos de ensino descoberta guiada e descoberta convergente – utilizados sobretudo nas tarefas de jogo condicionado e jogo formal dos JDC para que os alunos procurassem a resposta aos problemas que iam surgindo;
- Estilo de ensino descoberta divergente – utilizado em parte da lecionação da dança social rock/ jive para que os alunos criassem a sua própria coreografia;
- Estilo de ensino programa iniciado pelo aluno – utilizado em tarefas de aptidão física que os alunos preparavam e integravam nos aquecimentos/ alongamentos.

Importa referir por último que para garantir que a unidade pedagógica era assegurada, a seleção dos estilos de ensino era tratada ao nível do planeamento das UE (decisões de pré-impacto), podendo no entanto sofrer ajustes durante a realização das tarefas (decisões de impacto) ou após as mesmas (decisões pós-impacto).

3.3.2. Dimensão instrução

A dimensão instrução contempla as medidas que devem contribuir para melhorar a qualidade da introdução das atividades na aula, o acompanhamento da prática de aprendizagem e a avaliação final da aula. Nesta dimensão as minhas preocupações iniciais, explicitadas no plano de formação, relacionavam-se sobretudo com o receio de não conseguir garantir a atenção, concentração e interesse dos alunos; não conseguir ser clara e objetiva o suficiente; não conseguir assegurar a qualidade técnica e científica do discurso e não conseguir demonstrar, com correção, todas as tarefas.

No início do ano letivo planeava e ensaiava todos os momentos de instrução, procurando aferir a sua clareza, pertinência e duração e ensaiava também, com os colegas de núcleo de estágio, a demonstração das tarefas em que estava menos confortável. Uma vez mais, a necessidade de planear estes momentos de forma exaustiva relacionou-se com a minha falta de experiência, que me levava a querer controlar o maior número de variáveis possível. Ao começar a dominar os conteúdos a lecionar, o que obrigou ao estudo autónomo das matérias e à observação de aulas de outros professores, passei a sentir mais confiança nos momentos de instrução e demonstração e conseqüentemente menos necessidade de proceder a um planeamento tão exaustivo. Paralelamente, passei a ter maior facilidade em incluir os alunos nesses mesmos momentos. O recurso ao

questionamento e a utilização dos alunos como agentes de ensino foram as principais estratégias utilizadas nesse sentido.

O recurso ao questionamento rapidamente deixou de servir apenas para me certificar de que os alunos compreendiam a informação que lhes era transmitida para servir para conduzir os alunos a identificarem objetivos e critérios de êxito das tarefas de aprendizagem e a refletirem o seu desempenho e o desempenho dos colegas, identificando aspetos críticos que permitissem melhorá-lo.

O recurso aos alunos como agentes de ensino na demonstração das tarefas combinado com a utilização do questionamento para identificação de objetivos e critérios de êxito teve um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, passando estes a estar mais envolvidos nas mesmas e, por consequência, mais motivados e empenhados o que levava a aprendizagens mais significativas. Para simultaneamente promover a inclusão e equidade e evitar que os alunos se sentissem demasiado expostos deixei que fossem os próprios a voluntariarem-se para demonstrar as tarefas em que se sentiam mais confortáveis tendo no entanto imposto as seguintes condições: 1) não serem sempre os mesmos alunos a demonstrar as tarefas e 2) ao longo do ano letivo todos demonstrarem tarefas. Havendo erros na demonstração dos alunos, o que naturalmente aconteceu, deixava que fosse a turma a identificá-los conduzindo-a nesse processo. O carácter construtivo destes momentos foi sempre reforçado junto dos alunos. O facto de todos, em diferentes momentos, se terem voluntariado para demonstrar tarefas levou-me a concluir que os valores de respeito, tolerância e cooperação que, tal como preconizado nas AE, transmitia nestes momentos faziam com que os alunos se sentissem seguros e confortáveis perante os seus próprios erros.

Partindo da reflexão inicial das minhas necessidades de formação na dimensão instrução e mediante o feedback recebido dos colegas de núcleo de estágio e dos professores orientadores, defini com recurso à literatura (J. Martins et al., 2017) as seguintes estratégias para melhorar a qualidade da minha instrução:

- Garantir momentos de instrução breves e claros, centrados nos objetivos da aula;
- Fasear a instrução pela aula;
- Proceder à instrução inicial com os alunos em pé, em meia-lua, certificando-me de que todos conseguiam observar e escutar;
- Na instrução inicial explicitar os objetivos e os principais aspetos organizacionais da aula e abordar a área dos conhecimentos. De forma a

rentabilizar o tempo de aula dedicado à lecionação dos conteúdos da área dos conhecimentos recorri diversas vezes ao método da sala de aula invertida: os conteúdos eram primeiramente partilhados através do Classroom e posteriormente, com recurso ao questionamento, fazia a verificação do seu estudo, acrescentando ainda informação e esclarecendo dúvidas;

- Destacar um número reduzido de critérios de êxito para cada tarefa de aprendizagem;
- Demonstrar as tarefas em contexto, recorrendo aos alunos como agentes de ensino. Nas primeiras aulas do ano letivo, por querer despende o menor tempo possível em instrução, optei por demonstrar algumas tarefas sem ser em contexto. No entanto, ao fazê-lo percebi que quando os alunos iniciavam a tarefa surgiam invariavelmente dúvidas o que acabava por ter um efeito oposto ao pretendido. Ao refletir esta questão nas autoscopias e nas reuniões de núcleo de estágio, percebi que seria vantajoso proceder à demonstração das tarefas em contexto já que ao fazê-lo os alunos percebiam como e porquê/ para quê realizar a tarefa, iniciando-a de forma mais célere e sem dúvidas;
- Recorrer ao questionamento;
- No balanço final da aula realizar a verificação da consecução dos objetivos estipulados, identificar os aspetos a melhorar e projetar a aula seguinte.

A verificação da consecução destas estratégias e respetiva validação por parte dos professores orientadores de estágio levou-me a percecionar a dimensão instrução como um dos pontos fortes da minha intervenção na condução do ensino, pretendendo manter as mesmas para as minhas práticas futuras.

3.3.3. Dimensão feedback

A par da instrução, o feedback é outro dos aspetos a considerar no acompanhamento das tarefas de aprendizagem devendo, como referido no subcapítulo 3.2.2.1, ser utilizado com o propósito formativo. Com recurso ao feedback o professor acompanha e analisa a atividade de aprendizagem reagindo à prestação dos alunos de forma a mantê-los informados acerca do seu desempenho e a prescrever ações e estratégias que lhes permitam superar as suas dificuldades, potenciando o seu sucesso (Allal, 2010). Para garantir uma maior eficácia na sua utilização o professor deve dominar

o conhecimento do conteúdo, ter a capacidade de identificar as causas entre a diferença da prestação motora do aluno e a prestação motora pretendida; conhecer as características do aluno e ter a capacidade de prescrever o feedback apropriado (J. Martins et al., 2017).

As necessidades de formação relativas à dimensão feedback foram identificadas por mim e pelos professores orientadores de estágio como necessidades de formação prioritária. Assim, desde logo investi no estudo autónomo de forma a aprofundar o meu conhecimento, não só do conteúdo mas da própria utilização do feedback; assisti a aulas de outros professores do grupo disciplinar de forma a treinar a minha observação e refleti nas autoscopias e nos balanços de aula realizados com os colegas de núcleo de estágio e com a professora orientadora de escola a adequação do feedback emitido em aula.

O estudo autónomo das matérias e da utilização do feedback permitiu-me compreender melhor os erros mais comuns na realização das diferentes tarefas de aprendizagem e o tipo de indicações que tinham um efeito mais direto nas alterações que pretendia promover no comportamento motor dos alunos. A observação de aulas de outros professores ampliou as minhas possibilidades de prática, contribuindo para melhorar os processos inerentes à observação e ao feedback, tornando-os mais imediatos e precisos. Os momentos de reflexão, tanto individual como conjunta, permitiram-me definir estratégias que contribuíssem para a melhoria da qualidade do meu feedback:

- Proporcionar feedback específico (em função dos critérios de êxito), imediato (durante ou imediatamente após a atividade), com baixa densidade informacional e apropriado (em função da identificação de erros reais);
- Acompanhar a prática do aluno após o feedback (ciclo de feedback);
- Individualizar o feedback;
- Emitir feedbacks à turma/ ao grupo, quando um erro fosse comum à maioria dos alunos;
- Diversificar os feedbacks;
- Privilegiar os feedbacks positivos.

Se algumas destas estratégias foram facilmente implementadas, como emitir feedback à turma/ ao grupo quando eram identificados erros comuns à maioria dos alunos ou privilegiar os feedbacks positivos, outras obrigaram a um maior trabalho.

Numa fase inicial, por inexperiência na observação e avaliação dos alunos, passava mais tempo em observação e emitia não só menos feedbacks mas também feedbacks menos específicos, nem sempre cobrindo as necessidades dos alunos. Nesta fase, havia

também uma maior tendência para me refugiar nos feedbacks avaliativos e prescritivos. Para superar estas dificuldades contribuíram não só as já referidas estratégias de estudo autónomo, reflexão e observação de aulas, mas ainda a experiência de coadjuvação dos treinos do núcleo de DE de futsal.

Ao partilhar neste contexto as responsabilidades de observar e emitir feedback com um professor mais experiente e ao receber eu própria feedback imediato desse professor, consegui melhorar a minha intervenção junto dos alunos. Consequentemente, na condução do ensino em educação física comecei a aumentar a frequência de feedback que emitia, a melhorar o seu conteúdo, garantido maior especificidade e adequação, e a utilizar mais feedbacks descritivos e interrogativos, promovendo uma maior autonomia nos alunos (J. Martins et al., 2017). Esta evolução refletiu-se também na minha capacidade de fechar os ciclos de feedback: emitia feedback, observava se o aluno alterava o seu comportamento motor de acordo com o feedback e realizava uma nova intervenção.

Outro aspeto relacionado com o feedback que acabou por ser identificado como uma necessidade de formação prioritária foi o recurso ao feedback à distância. Na impossibilidade de acompanhar simultaneamente todos os alunos/ grupos de alunos com a proximidade desejável, procurei fazer sentir a minha presença em todo o espaço de aula recorrendo ao feedback à distância. Esta estratégia permitiu-me não só garantir um maior controlo sobre a turma, mas também chegar a um maior número de alunos durante a aula. Na lecionação no E1 e no G, o recurso ao feedback à distância revelou-se especialmente vantajoso. No E1 por me permitir, sem perder tempo com deslocações de um patamar para o outro, chegar aos alunos que me estavam mais distantes de forma imediata, evitando assim a repetição de erros; no G por me possibilitar estar onde os alunos por norma requeriam mais a minha presença (no trabalho no boque/ plinto) e continuar a acompanhar a restante turma.

Como referido no subcapítulo 3.2.2.1, embora tenha existido uma evolução significativa da qualidade do feedback, visível na resposta motora dos alunos ao mesmo, continua a ser desafiante identificar face à observação que realizo e ao conhecimento que tenho, as causas entre a diferença da prestação motora do aluno e a prestação motora pretendida, de forma a poder incidir sobre as mesmas. Não obstante, o feedback recebido da professora orientadora de escola e do professor responsável pelo núcleo de DE de futsal permitiram-me melhor compreender onde devo focar a minha observação e como posso transformar o que vejo em feedback específico. No sentido de melhorar as minhas práticas

futuras, devo continuar a reforçar o meu conhecimento e a refletir a minha intervenção a este nível.

3.3.4. Dimensão disciplina

A dimensão disciplina contempla as medidas que devem concorrer para a promoção do comportamento dos alunos de acordo com as regras de funcionamento da aula. Pretendendo adotar desde logo um comportamento assertivo nas questões relacionadas com esta dimensão, sintetizei em conjunto com os colegas de núcleo de estágio a informação presente no regimento da disciplina de educação física de modo a transmiti-la aos alunos na primeira aula do ano letivo. Nesse momento, para me certificar de que as regras ficavam claras recorri com frequência ao questionamento e incentivei os alunos a esclarecerem as suas dúvidas. Parte dessa informação (a que senti fazer mais sentido no contexto turma) foi sendo reforçada no decorrer do período de AI. Igualmente, procurei ser assertiva desde início relativamente ao comportamento que esperava da parte dos alunos nos diferentes momentos de aula (e.g. instrução, tarefa, pausas). A par destas estratégias, defini ainda as seguintes estratégias:

- Posicionar-me e deslocar-me pelo espaço de aula de forma a ter uma visão abrangente da turma;
- Emitir feedback à distância para que os alunos não deixassem de sentir a minha presença;
- Proporcionar atividades desafiantes para maximizar o empenho dos alunos e reduzir os comportamentos fora da tarefa;
- Perante um comportamento inapropriado (o que raras vezes aconteceu), repreender o comportamento de forma clara, firme e imediata;
- Elogiar os bons comportamentos;
- Sensibilizar os alunos para boas práticas comportamentais não só em aula mas também fora do espaço de aula.

A implementação destas estratégias e o próprio perfil da turma (como já referido, atento, empenhado, responsável, cumpridor) levaram a que quase não tenha sido necessário adotar medidas de remediação (reações aos comportamentos inadequados), com exceção da gestão da falta de pontualidade/ assiduidade de um número reduzido de alunos.

3.3.5. Dimensão clima relacional

A dimensão clima relacional contempla as medidas que devem contribuir para promover uma relação positiva entre professor e alunos, alunos e alunos e alunos e tarefas de aprendizagem. À semelhança da dimensão instrução esta dimensão foi, de acordo com a minha perceção, a perceção dos colegas de núcleo de estágio e a perceção dos professores orientadores, outro dos pontos fortes da minha intervenção na condução do ensino, o que se traduziu num ambiente de aprendizagem de satisfação e superação.

Para ganhar a confiança dos alunos procurei desde logo começar a conhecê-los (e.g. saber como gostavam de ser tratados, o que gostavam de fazer nos tempos livres); mostrar-me disponível para os ouvir; interagir com estes em função dos seus interesses pessoais e das suas aprendizagens; demonstrar entusiasmo pelo seu progresso; garantir coerência e consistência nas interações que estabelecíamos e demonstrar sempre honestidade, integridade e respeito por todos (J. Martins et al., 2017). Tal concorreu para que se estabelecesse uma relação de proximidade, confiança e afetividade positiva. Os alunos reconheciam em mim uma figura de autoridade, a quem respeitavam e em quem confiavam para os conduzir nas suas aprendizagens; sentiam-se seguros para exporem as suas dificuldades e motivados para as superar; e procuravam-me noutros contextos que não o de aula para conversar e/ ou pedir aconselhamento, fortalecendo mais ainda esta relação.

Como referido previamente, a turma a que lecionei aulas era uma turma coesa. De um modo geral os alunos pareciam relacionar-se todos de forma positiva não tendo em momento algum existido conflitos ou resistência na formação de grupos. Ainda, os alunos procuravam ajudar-se e celebravam as conquistas dos colegas com entusiasmo. Apenas com a aplicação do teste sociométrico foi possível identificar a existência de um conjunto de alunos ($n=5$) com níveis de rejeição mais elevados. Embora no contexto das aulas de educação física esse facto parecesse não ter expressão, procurei ficar atenta e facilitar a sua inclusão recorrendo aos alunos considerados mais populares pelos seus pares, que eram alunos tendencialmente mais disponíveis, recetivos e empáticos. Para além disso sempre que oportuno promovi a empatia, a tolerância, a inclusão e a cooperação entre os alunos.

Uma relação positiva entre os alunos e a tarefa é fundamental para que estes possam evoluir nas suas aprendizagens. No sentido de manter os alunos motivados e empenhados, o professor deve assegurar a adequação das tarefas de aprendizagem aos

mesmos, certificando-se que estas proporcionam verdadeiras oportunidades de aprendizagem.

Promover uma relação positiva entre alunos e tarefa foi, desde o início do ano letivo, uma preocupação que manifestei. No entanto, consegui-lo nem sempre foi de fácil execução. Atendendo ao limitado conhecimento pedagógico do conteúdo em parte das matérias e, numa fase inicial, também ao limitado conhecimento dos alunos por vezes as tarefas selecionadas não se ajustavam aos mesmos, sendo ora demasiado fáceis ora demasiado exigentes, nos dois casos resultando em menos motivação por parte dos alunos. Esta foi assim definida como uma necessidade de formação prioritária.

No sentido de melhorar a minha intervenção procedi ao estudo autónomo das diferentes matérias, aumentando o meu conhecimento; observei aulas de outros professores acedendo a um reportório mais variado de tarefas de aprendizagem e adquirindo estratégias que me permitiam ajustar as mesmas de forma mais rápida e eficaz; e refleti a cada aula, nas autoscopias e nos balanços realizados com os colegas de núcleo de estágio e com a professora orientadora de escola, a adequação das tarefas de aprendizagem que selecionava.

Estas estratégias concorreram não só para que passasse a selecionar tarefas cada vez mais ajustadas aos alunos, assegurando os princípios de inclusão e diferenciação, mas também para que quando tal não se verificava, conseguisse em tempo útil (no momento) solucionar o problema, realizando os ajustes necessários ou substituindo a tarefa.

Outro fator preponderante para assegurar a adequação das tarefas de aprendizagem aos alunos e garantir que estas proporcionavam verdadeiras oportunidades de aprendizagem, relacionou-se com a capacidade de definir com maior assertividade os objetivos de aprendizagem que pretendia desenvolver, trabalhada ao nível do planeamento. Ao tornar-me mais assertiva na definição de objetivos e tarefas de aprendizagem tornei-me, como referido anteriormente, mais assertiva na sua comunicação aos alunos. Desta forma os alunos sabiam o que estavam a trabalhar e para que estavam a trabalhar o que se traduzia num maior envolvimento destes nas suas aprendizagens e conseqüentemente em níveis de motivação, empenho e autonomia mais elevados e em aprendizagens mais significativas.

3.3.6. Outras experiências

Ainda no que diz respeito à condução do ensino, de referir a experiência de horário completo e a experiência de lecionação ao 1.º ciclo, experiências que, como mencionado anteriormente, me permitiram planejar e conduzir aulas de 6 outras turmas do AEEA (turmas de 4.º, 5.º, 7.º, 8.º, 9.º e 10.º anos).

Relativamente à instrução, aquele que creio ter sido o maior desafio a enfrentar foi a adaptação desta às diferentes turmas, em função da faixa etária dos alunos, do seu nível de compreensão e da sua capacidade de prestar atenção à informação. Se de um modo geral as estratégias adotadas na lecionação das aulas da turma que me foi atribuída (e.g. momentos de instrução breves e claros; demonstração das tarefas em contexto e recorrendo aos alunos como agentes de ensino; recorrer ao questionamento para me certificar de que os alunos compreendiam o que lhes era transmitido) eram transversais aos diferentes contextos de intervenção, houve outras que, em função das diferentes turmas senti necessidade de ajustar. A título de exemplo, nas turmas do 4.º ao 7.º ano procurei simplificar a linguagem utilizada e referir um número mais reduzido de critérios de êxito nos momentos de instrução, reforçando os mesmos ou referindo novos já em contexto de tarefa.

No que diz respeito aos episódios organizativos, procurei encontrar um equilíbrio entre o trabalho desenvolvido pelos professores de cada turma e o trabalho desenvolvido com a minha própria turma. Os maiores desafios encontrados nesta dimensão relacionaram-se com a formação dos grupos de trabalho e com a implementação de outras rotinas de aula que não as que os alunos conheciam. Tendo uma informação limitada sobre os alunos de cada turma e pouco tempo para aprofundar a mesma, ao organizar os grupos de trabalho senti uma dificuldade semelhante à sentida no período de AI. Se com os alunos do 10.º ano foi possível contar com a sua colaboração para colmatar esta dificuldade e formar mais facilmente grupos de trabalho em função dos objetivos das diferentes situações de aprendizagem, o mesmo não se verificou na maioria dos restantes anos de escolaridade, o que obrigou a alguns ajustes na própria aula. Na implementação de outras rotinas de trabalho que não as que os alunos conheciam senti que, sobretudo os alunos mais novos e há mais tempo com o mesmo professor, tiveram dificuldade em adaptar-se, o que acabou por levar a que se perdesse algum tempo de prática.

A maioria das turmas mostrou-se recetiva à minha presença enquanto professora, tendo havido respeito e empatia de parte a parte e empenho nas tarefas propostas, o que resultou num clima de aula positivo e potenciador de aprendizagens. No entanto, com uma

das turmas, senti maior dificuldade em estabelecer essa relação de empatia e empenho para com as tarefas propostas. Creio que esta dificuldade se relacionou sobretudo com questões inerentes à dimensão disciplina. A turma em questão parecia ter pouco claras as regras de funcionamento da disciplina, o que me levou não só a reforçar as mesmas de forma sistemática no decorrer das aulas, mas também a adotar uma postura mais rígida de forma a evitar comportamentos fora da tarefa e/ ou de indisciplina. De referir ainda que, embora por razões diferentes, tanto no caso particular desta turma, como no caso das turmas de 4º e 5º ano, o meu posicionamento e circulação pelo espaço de aula se revelaram fundamentais para garantir o controlo e segurança das turmas.

Relativamente à dimensão feedback senti especial dificuldade na emissão do feedback à distância. Não sabendo o nome dos alunos, quando conseguia que um colega ou o próprio professor me ajudassem a identificar o aluno a quem me queria dirigir, o feedback já não era tão oportuno. Também pela mesma razão, foi-me mais fácil emitir feedback à turma ou a um determinado grupo, sempre que um erro era comum à maioria dos alunos, do que individualizar o feedback. Ainda assim, procurei diversificar os feedbacks utilizados, tendo sido esta tarefa especialmente enriquecida pela colaboração dos professores de cada turma.

4. Para além da sala de aula

4.1. Investigar para inovar

Estudos realizados acerca do desenvolvimento profissional parecem sugerir que a utilização da investigação-ação em educação pode providenciar bases conceituais e metodológicas capazes de ajudar o professor a melhor compreender a sua ação educativa, a questioná-la e a investigar novas possibilidades de atuação (Mesquita-Pires, 2010). De acordo com a mesma autora, a investigação-ação no âmbito da educação, ao promover a análise da realidade educativa específica e ao estimular a tomada de decisão por parte dos seus agentes, contribui para a mudança educativa, potenciando dinâmicas colaborativas e contextualizadas, investigação e reflexão constantes e envolvimento participativo dos professores. Neste sentido, tal como enunciado no guia de estágio, o núcleo de estágio da EBSAA foi desafiado a desenvolver as suas competências relacionadas com a participação em projetos de investigação-ação ligados ao contexto escolar.

Para que este projeto de investigação-ação pudesse vir a representar não só uma mais-valia para o nosso processo de formação mas também um contributo efetivo para a

EBSAA, começamos por proceder à identificação da problemática a investigar, à justificação da sua pertinência contextual e à sua caracterização com recurso a um quadro teórico de referências válido e atual. Como referido no final do subcapítulo 2.1. os resultados obtidos pelos alunos da EBSAA na primeira aplicação da bateria de testes do FITescola, bem como os resultados extraídos dos questionários de caracterização dos alunos aplicados pelos professores estagiários e pela professora orientadora de escola às suas turmas, pareciam apontar para uma realidade que se coaduna com a atual tendência global para a existência de elevados níveis de inatividade física.

De acordo com as recomendações atuais da Organização Mundial de Saúde (OMS) as crianças e adolescentes (5-17 anos) devem realizar, no mínimo, uma média diária de 60 minutos de AF, de intensidade moderada a vigorosa (WHO, 2022a). No entanto, apesar dos benefícios físicos, mentais, emocionais e cognitivos associados à prática de AF, o cumprimento das recomendações nestas faixas etárias é diminuto a nível global. Zhang et al. (2018) referem que apenas 23% das crianças em idade escolar cumprem os 60 minutos diários recomendados de AF moderada a vigorosa (AFMV). Guthold et al. (2020), numa análise combinada de 298 estudos realizados em 146 escolas de diferentes países, territórios e áreas, abrangendo 1,6 milhões de alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, verificaram que 81% destes alunos não cumpriam com as diretrizes atuais para a prática de AF. Atualmente, segundo os dados revelados no *Global Status Report on Physical Activity* (WHO, 2022b), mais de 80% dos adolescentes não cumprem com estas recomendações evidenciando que o progresso no combate à inatividade física tem sido lento e desigual, nomeadamente entre as raparigas e os adolescentes de países em vias de desenvolvimento.

Da análise desta realidade e da sua discussão com os colegas do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar, surgiu a vontade de saber mais acerca dos níveis de AF dos alunos da EBSAA. Aparentando os níveis de AF destes alunos estar abaixo do recomendado pela OMS, pareceu-nos pertinente perceber que fatores poderiam estar associados a essa questão e de que forma seria possível atuar no sentido de contrariar essa tendência.

Sendo a educação física uma disciplina curricular de frequência obrigatória, esta é apontada como o ambiente privilegiado para o desenvolvimento das habilidades e valores necessários a uma cidadania mais ativa e saudável (Mota et al., 2021). A OMS (WHO, 2021a) sugere que o currículo da educação física deve ser baseado numa educação física de qualidade, que vise dotar as crianças e jovens da competência física, confiança,

habilidade e conhecimento necessários à manutenção de uma vida ativa e saudável, remetendo para o conceito de LF de (Whitehead, 2019) – a LF como a motivação, a confiança, a competência física, a compreensão e o conhecimento necessários para manter um nível de AF adequado ao longo da vida.

Apesar de, segundo a literatura, a LF ter uma presença e impacto reduzidos nos documentos relativos à saúde e nas agendas políticas europeias, começam a surgir cada vez mais evidências da necessidade de desenvolvimento da LF enquanto ferramenta essencial para a aquisição de estilos de vida mais ativos e saudáveis (Carl et al., 2023). Em Portugal, o Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ) e a Direção-Geral da Saúde (DGS), reforçam a importância de aumentar a literacia, a valorização e a participação da população relativamente às diferentes formas de AF e incentivam a prática regular de AF e a adoção de um estilo de vida saudável (Direção-Geral da Saúde, 2023; Instituto Português do Desporto e Juventude, 2023). O PNEF, embora não explicita o conceito de LF (Carl et al., 2023) encontra-se alinhado com este, contemplando a aprendizagem integrada dos domínios motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos, e visando a capacitação destes para se envolverem em AF significativa e participarem ativamente na cultura do movimento ao longo das suas vidas (Mota et al. 2021). A UNESCO (2021) posiciona a LF como o principal resultado da educação física de qualidade. A OMS evidencia o valor da LF para a concretização dos objetivos do plano de ação global *More Active People for Healthier World* (WHO, 2018), reforçando a importância da promoção de uma educação física de qualidade, capaz de proporcionar experiências e oportunidades positivas no desporto, brincadeiras e recreação ativa, de forma a promover o prazer na participação na AF.

Apontando a literatura para a existência de uma relação entre a LF e a AF (Bremer et al., 2020; Brown et al., 2020; Cairney et al., 2019; Dlugonski et al., 2022), partimos então da questão “Qual a relação entre os níveis de LF e a prática de AF dos alunos do 11.º ano da EBSAA”, com o objetivo de 1) caracterizar os níveis de LF e AF dos alunos do 11.º ano da EBSAA; 2) identificar a existência de uma associação entre os níveis de LF e AF dos alunos do 11.º ano da EBSAA e investigar a sua variação em função dos diferentes domínios da LF; 3) comparar os níveis de LF dos alunos do 11.º ano da EBSAA em função do sexo; e 4) identificar e sugerir possíveis estratégias de intervenção.

Dos 127 alunos das 6 turmas de 11.º ano da EBSAA participaram neste estudo 96 alunos, relacionando-se a exclusão de 31 alunos com um de dois fatores: 1) não entrega do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido, ou 2) ausência dos alunos em aula no

dia em que os dados foram recolhidos. Dos 96 alunos que participaram no estudo 64 eram do sexo feminino e 32 do sexo masculino, sendo a sua média de idades de $16,85 \pm 0,85$.

Para a recolha de dados relativa à LF dos alunos foi utilizado o modelo de avaliação *Portuguese Physical Literacy Assessment* (PPLA), um modelo de avaliação da LF desenvolvido e validado por Mota et al. (2023), que avalia os domínios físico, cognitivo, psicológico e social da LF, atribuindo a cada um valor de 0 a 100 pontos. O PPLA é composto por dois instrumentos, o PPLA-Questionário (PPLA-Q) e o PPLA-Observação (PPLA-O), projetados para serem aplicados em conjunto, de forma a fornecer uma visão holística da LF de cada aluno. O PPLA-Q é um questionário autoadministrado, a ser preenchido pelos alunos, constituído por três módulos, cada um concebido para avaliar, respetivamente, os domínios psicológico, social e parte do domínio cognitivo da LF. O PPLA-O é um instrumento com dois módulos que integra dados recolhidos pelos professores durante as aulas de educação física acerca dos domínios físico e a restante parte do domínio cognitivo da LF.

Para a recolha de dados relativa à prática de AF dos alunos foram aplicadas as questões de 1 a 5 do questionário utilizado por J. Martins (2015), relacionadas com a frequência semanal da participação em AF formal (organizada por um professor, treinador ou monitor), informal (sem ser orientada por um professor, treinador ou monitor) e no DE, e com o tempo dedicado por semana à prática de AFMV, variando nesta última as opções de resposta entre “menos de uma hora” e “sete horas ou mais”. Com o intuito de avaliar a AF dos alunos a partir do somatório dos valores reportados para a frequência da participação nos diversos contextos (informal, formal e DE) foi criada a variável Índice de AF.

A aplicação dos questionários PPLA-Q e 5 questões relativas à prática de AF foi concretizada pelo núcleo de estágio, em contexto de aula das 6 turmas participantes no estudo e o preenchimento do PPLA-O foi realizado individualmente, por cada professor das turmas participantes no estudo (os três professores estagiários, a professora orientadora de escola e dois outros colegas do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar).

O tratamento de dados foi feito com recurso ao software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 29.0. Para caracterizar os níveis de LF e AF dos alunos recorreu-se à análise descritiva global e estratificada por sexo. Para explorar a possível relação entre os níveis de LF e AF dos alunos e a sua variação em função dos diferentes domínios de LF recorreu-se à matriz correlacional de Spearman. Para comparar

os níveis de LF dos alunos em função do sexo recorreu-se ao teste t com o Cohen's D para *effect size*.

De acordo com resultados obtidos foi então possível caracterizar os níveis de LF e AF dos alunos do 11.º 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 fossem mais ativos que os alunos do sexo feminino, no geral os alunos do 11.º ano da EBSAA apresentavam baixos níveis de AF, encontrando-se aquém das recomendações da OMS. Verificou-se também que todos os domínios da LF dos alunos do 11.º ano da EBSAA se correlacionaram 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 elevada. Pese embora os resultados obtidos, importa referir que este estudo apresentou algumas limitações: a amostra, por ser reduzida e de conveniência, não é representativa da população da EBSAA no geral; sendo este um estudo transversal, não foi possível explorar as relações de causa e efeito entre as variáveis.

Tendo sido este um estudo de investigação-ação, para fazer face aos baixos níveis de AF e promover a LF dos alunos do 11.º ano da EBSAA foram identificadas, com base no quadro teórico do tema e nas nossas perceções, possíveis estratégias de intervenção: reforçar a oferta de AF no contexto escolar (e.g. reabilitar e disponibilizar recursos materiais; complementar a oferta de DE com outro tipo de AF formal do interesse dos alunos; desenvolver programas de intervalos ativos); implementar medidas que permitam aumentar o tempo de prática de AFMV dos alunos nas aulas de educação física e fora destas (e.g. paralelamente ao desenvolvimento de matérias da área das atividades físicas de intensidade mais baixa, implementar circuitos de aptidão física que obriguem a níveis de AFMV; recorrer às novas tecnologias para criar desafios pessoais e/ ou de grupo); criar estratégias específicas de intervenção para motivar os alunos do sexo feminino para a prática de AF (e.g. divulgar diferentes modalidades desportivas junto dos alunos do sexo feminino para que lhes seja dada a possibilidade de experimentarem e, eventualmente, se gostarem poderem continuar a praticar; estabelecer parcerias com clubes desportivos e

ginásios locais para reduzir o custo de utilização dos mesmos); procurar uma abordagem educativa pedagogicamente orientada para 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 (e.g. criar condições que permitam a todos os alunos praticar diversas AF, conhecer os benefícios físicos, psicológicos e sociais da prática de AF e desenvolver um sentimento de capacidade e autoestima elevado na prática de AF).

Pela relevância do tema para os professores de educação física e pela sua relação com o 17º objetivo do 6º eixo estratégico do PEA (promover um ambiente escolar saudável) foi dinamizada uma sessão de apresentação do estudo destinada aos professores do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar e aos representantes dos órgãos de direção, administração e gestão escolar da EBSAA. Nesta sessão, que contou também com a presença dos professores orientadores de estágio e de uma professora e investigadora especialista no tema da LF, foi contextualizada a problemática identificada, foram apresentados os principais resultados obtidos e foram discutidas possíveis estratégias de intervenção.

Embora desafiante, sobretudo pela falta de experiência na análise de dados, a realização deste projeto de investigação-ação veio acrescentar valor à minha formação profissional. Para além disso, a sua pertinência foi relevada pela notória aceitação de algumas das estratégias identificadas (verificada nos questionários de satisfação aplicados no final da sessão) bem como pela proposta de inclusão do estudo numa publicação internacional.

4.2. O desporto escolar e outras atividades extracurriculares

No subcapítulo anterior foi discutida, entre outras questões, a responsabilidade que a escola deve assumir na adoção de estratégias que permitam expandir as oportunidades de prática de AF dos alunos com vista ao aumento dos seus níveis de AF (F. Carvalho et al., 2017; Castelli & Beighle, 2007; A. Marques, 2010; Pate et al., 2006).

Reconhecendo que para muitos destes alunos a escola representa a única oportunidade de prática de AF, a par da EF, o DE desempenha um papel fundamental na promoção da sua saúde e condição física, contribuindo para que mais alunos possam atingir as recomendações atuais da OMS para a prática de AF (Carvalho et al., 2017; Direção Geral da Educação, 2021; A. Marques et al., 2016). Ainda, pelas suas

características, o DE possibilita a reprodução das relações de cooperação-oposição sociais, assentes no respeito pelos valores e regras gerais, promove o desenvolvimento da autonomia e promove, também, o reconhecimento e o respeito pelo outro e pelo seu esforço (Direção Geral da Educação, 2021).

Assim, embora seja uma atividade de complemento curricular de carácter facultativo que a escola oferece aos seus alunos, é inequívoco o papel do DE para a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis e para a formação da cidadania (SPEF et al., 2017). Importa não esquecer que, sendo de frequência gratuita e aberto a todos os alunos, o DE contribui para assegurar os princípios de igualdade de oportunidades e respeito pela diversidade. De referir por último que, à semelhança de qualquer projeto desenvolvido no contexto escolar que tenha como destinatários os alunos, o DE tem por base a matriz de princípios, valores e áreas de competências inscritos no PASEO (Direção Geral da Educação, 2021).

No decorrer do meu processo de formação, tal como preconizado no guia de estágio, tive a oportunidade de participar ativamente na conceção e dinamização de atividades de DE, concretizando a coadjuvação do planeamento, condução e avaliação de um dos núcleos de DE da EBSAA. Inicialmente, das cinco modalidades de DE que a EBSAA oferecia aos seus alunos (voleibol, basquetebol, futsal, badminton e xadrez), optei por fazer a coadjuvação do núcleo de DE de basquetebol. Esta decisão foi tomada simultaneamente por uma questão de conveniência (compatibilidade de horário com a minha atividade profissional) e motivação pessoal (sendo esta uma modalidade que não dominava, o DE trar-me-ia a oportunidade acrescida de desenvolver os conhecimentos e competências inerentes à mesma). No entanto, devido a um conjunto de fatores contingentes, as atividades deste núcleo tiveram um início tardio e foram poucos os alunos a inscreverem-se no mesmo, o que veio limitar a minha ação. Assim, com o intuito de potenciar o desenvolvimento das competências profissionais previstas para este contexto de intervenção, após reflexão e discussão com a professora orientadora de estágio, decidi mudar de núcleo de DE passando a fazer o acompanhamento do núcleo de DE de futsal.

O núcleo de DE de futsal da EBSAA era um núcleo do escalão Infantil B (sub 13) masculino, constituído por 25 alunos do 5.º ao 7.º ano de escolaridade que na sua maioria frequentavam de forma assídua pelo menos um dos treinos semanais. Estes treinos aconteciam à terça-feira e à sexta-feira, por norma no espaço P, das 13h50min às 14h35min e eram dirigidos por um dos professores do quadro de professores da EBSAA (o professor que era também responsável pela coordenação do DE).

Uma das dificuldades que esperava encontrar na coadjuvação das atividades do núcleo de DE relacionava-se com o planeamento a nível macro, meso e micro, e com a sua adequação à época desportiva, uma vez que o meu conhecimento nessa área era limitado. No entanto, dado que quando me juntei ao núcleo de DE de futsal esses níveis de planeamento haviam já sido concretizados pelo professor responsável pelo mesmo, a minha ação nesse contexto acabou por incidir maioritariamente no planeamento semanal de sessões ou partes de sessões de treino cujas situações de aprendizagem se adequassem aos objetivos dos microciclos em que estas se inseriam. Não obstante, para que me fosse possível assegurar a adequação desses objetivos às necessidades individuais de cada aluno e do grupo-equipa, foi necessário proceder à contextualização do núcleo, à AI dos seus alunos e à análise da periodização da época desportiva concebida pelo professor responsável pelo núcleo.

Mediante a observação e recolha de informação a que procedi e complementar discussão com o professor responsável pelo núcleo de DE de futsal, pude identificar a existência de alunos com níveis de desenvolvimento e necessidades de formação distintas. Dos alunos mais novos e que haviam entrado mais recentemente para o núcleo para os alunos mais velhos e com mais experiência dentro do núcleo, observavam-se diferenças a nível motor (e.g. velocidade; força; resistência; coordenação), técnico (e.g. domínio da bola nas diferentes ações técnicas) e cognitivo (e.g. conhecimento das regras; conhecimento tático). Considerando as suas necessidades de formação foi então possível definir objetivos a nível técnico (desenvolvimento e consolidação das diferentes técnicas de passe, receção, condução, remate e fintas), tático (desenvolvimento e consolidação do sistema de jogo 2:2 e das ações e procedimentos táticos defensivos e ofensivos), físico (desenvolvimento das capacidades motoras condicionais, com maior incidência na resistência, velocidade e força; desenvolvimento das capacidades motoras coordenativas, com maior incidência na coordenação e reação motora e na orientação espacial) e psicológico (desenvolvimento da perseverança, autoconfiança, autoestima, autocontrolo e coragem).

Existindo no DE a vertente de competição, o planeamento é concretizado como se de uma época desportiva se tratasse, sendo as situações de aprendizagem orientadas no sentido de garantir que, chegada a participação nas competições, os alunos tenham adquirido as competências necessárias às mesmas.

Assim, no período definido pelo professor responsável pelo núcleo como o de preparação, procurei desenvolver por igual as competências técnicas, táticas, físicas e

psicológicas dos alunos. Neste período as sessões de treino foram organizadas da seguinte forma: após a instrução inicial os alunos realizavam um aquecimento geral (sem bola) e específico (com bola), ao qual se seguia um primeiro momento da fase fundamental do treino com exercícios técnicos e táticos e de preparação física. Num segundo momento da fase fundamental do treino eram privilegiadas as situações de jogo condicionado e jogo formal. No retorno à calma, para além dos alongamentos, foi sempre realizado um balanço final sobre o treino e o progresso dos alunos e do grupo-equipa.

Durante o período competitivo, que acabou por se estender até maio uma vez que os alunos foram avançando no quadro competitivo, houve um maior foco no desenvolvimento das competências táticas e psicológicas. Neste período as sessões de treino foram reajustadas de forma que o aquecimento fosse sempre realizado com bola; os exercícios critério fossem substituídos por formas de jogo condicionado e o tempo de jogo formal fosse superior.

No período transitório, foi privilegiado o desenvolvimento e consolidação das competências físicas, psicológicas e técnicas, voltando a estrutura da aula a ser idêntica à do período de preparação.

O facto da estrutura dos treinos ter sido definida no início da época desportiva e mantida ao longo da mesma, foi preponderante para potenciar o tempo de prática dos alunos. Uma outra estratégia de otimização de tempo que tive a oportunidade de aprender com o professor responsável pelo núcleo de DE de futsal, e que levei para as minhas práticas no contexto da EF, diz respeito à utilização da mesma estrutura organizacional (de materiais e alunos) para diferentes exercícios. Esta estratégia permitiu-me gastar menos tempo nas transições entre exercícios e, conseqüentemente, aumentar o tempo de prática dos alunos e diversificar as situações de aprendizagem.

Ainda no que ao planeamento diz respeito, à semelhança do experienciado na área 1 do estágio pedagógico (organização e gestão do ensino aprendizagem), um dos grandes desafios enfrentados no DE passou pela criação de situações de aprendizagem que assegurassem a diferenciação do ensino e, conseqüentemente, conduzissem à evolução dos alunos, individualmente, e do grupo-equipa no seu todo. Associado a este desafio, existiu também o desafio de construir situações de aprendizagem e respetivas progressões pedagógicas para o contexto específico do futsal. Para a superação destes desafios foi fundamental, por um lado, o estudo autónomo sobre a modalidade de futsal e, por outro lado, o apoio do professor responsável por este núcleo. Outro desafio com o qual me deparei foi o da imprevisibilidade do número de alunos por sessão de treino. Embora a

maioria dos alunos frequentasse pelo menos um dos treinos semanais, a realidade é que existia uma grande variação no número de alunos por treino. Uma das estratégias que passei a utilizar para colmatar esta dificuldade foi a de planejar situações de aprendizagem que permitissem incluir objetivos de diferentes níveis.

Relativamente à coadjuvação da condução do ensino nas sessões de treino do DE, as minhas necessidades de formação e estratégias de superação foram, em muito, semelhantes às referidas na condução do ensino no contexto da EF. No entanto, apesar das semelhanças entre estes dois contextos, no DE existiram, a meu ver, duas grandes vantagens: 1) a possibilidade de aprender diferentes técnicas de ensino com um professor com mais experiência; 2) a possibilidade de dividir responsabilidades. Talvez por isso tenha sido ao nível das técnicas de ensino relacionadas com as dimensões organização e feedback que verifiquei um maior crescimento pedagógico da minha parte. Como referido anteriormente, com o professor responsável pelo núcleo de DE de futsal adquiri algumas técnicas que me permitiram perder menos tempo com episódios organizativos e, também, com a orientação e feedback do professor, treinei a minha capacidade de observação e análise o que, por consequência, levou à melhoria da qualidade do feedback fornecido aos alunos.

No que diz respeito à avaliação no contexto do DE esta foi essencialmente formativa. No decorrer dos treinos e jogos, e após os mesmos, procurei efetuar de forma sistemática o registo de observação do desempenho dos alunos/ da equipa para que, mediante reflexão e discussão com o professor responsável pelo núcleo de DE de futsal, fosse possível reajustar os objetivos a desenvolver. Também durante os treinos procurei, em conjunto com o professor responsável pelo núcleo, fornecer feedback aos alunos (direcionado para o objeto de aprendizagem) e informá-los acerca da sua evolução, quer fosse individualmente, por grupo ou para a totalidade do grupo-equipa. Para além destas tarefas, à semelhança das minhas práticas em EF, também no DE utilizei os momentos de balanço final das sessões de treino para envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, questionando-os acerca da perceção do seu desempenho e estimulando-os a refletir sobre os aspetos que já sentiam ter melhorado e os que ainda tinham a melhorar.

Refletindo a minha intervenção no âmbito do DE, creio poder afirmar que o conhecimento que fui gradualmente adquirindo, através do estudo autónomo dos aspetos técnicos e táticos do futsal; da observação do professor responsável pelo núcleo; dos momentos de reflexão conjunta com este; e da experiência de planeamento, condução e

avaliação dos treinos; me permitiu não só superar as dificuldades que havia perspectivado encontrar, conforme descrito no plano de formação, mas também contribuir para a evolução dos alunos. As competências técnicas e táticas que estes adquiriram e/ ou consolidaram, os resultados positivos nos jogos disputados com núcleos de futsal de outras escolas e a capacidade de melhor gerir emoções como o stress, a ansiedade e a frustração, são bons indicadores dessa evolução. Não obstante, para que no futuro possa assumir com confiança a responsabilidade de liderar um núcleo de DE em autonomia, considero ser necessário aprofundar os conhecimentos relacionados com as metodologias do treino.

Como referido previamente nos subcapítulos 2.1 e 2.2, para além das atividades inerentes ao acompanhamento do núcleo de DE de futsal, no âmbito das atividades extracurriculares, tive ainda a possibilidade de:

- Em colaboração com os colegas do núcleo de estágio organizar, divulgar e desenvolver um conjunto de atividades a integrar na III Semana Cultural do AEAA. Incluída no PAA do AEAA, a Semana Cultural, que este ano partiu do mote “Memórias e tradições”, integrou atividades multi e interdisciplinares, dirigidas aos alunos, professores, encarregados de educação e comunidade em geral, visando o desenvolvimento de competências e o fomento de saberes, assentes numa visão holística das aprendizagens. Assim, o núcleo de estágio, em cooperação com os grupos disciplinares de Educação Física e Desporto Escolar e de Inglês, organizou uma atividade dirigida a todos os alunos, inclusive aos alunos da Unidade de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência, que incluiu diferentes jogos tradicionais característicos da cultura portuguesa e da região em que o AEAA se encontra localizado e, ainda, um jogo tradicional característico da cultura inglesa;
- Em colaboração com os colegas do núcleo de estágio e com os colegas do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar organizar, divulgar e dinamizar uma mostra de danças tradicionais portuguesas, também no âmbito da Semana Cultural, que contou com a participação de alunos de todos os anos de escolaridade da EBSAA; com a presença dos utentes da União dos Reformados, Pensionistas e Idosos do Concelho de Almada (URPICA); e com a participação de dois grupos de dança, um angolano e um cabo-verdiano, dos quais alguns alunos da EBSAA faziam parte;

- Também em colaboração com os colegas do núcleo de estágio e com os colegas do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar organizar, divulgar e dinamizar um peddy paper integrado no projeto eTwinning, um projeto que tem como principal objetivo criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projetos comuns, com recurso à internet e às tecnologias de informação e comunicação;
- Ainda em colaboração com os colegas do núcleo de estágio e com os colegas do Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto Escolar organizar, divulgar e dinamizar um campeonato interturmas de voleibol destinado aos alunos do ensino secundário da EBSAA;
- Acompanhar os alunos da EBSAA na fase distrital do corta-mato do DE, realizado no Parque Urbano da Várzea, em Setúbal, que contou com a presença de cerca de 3000 jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos.

O envolvimento na organização e operacionalização destas atividades permitiu-me verificar o prazer que os alunos retiram das mesmas; a importância destas para a promoção da prática de AF no contexto escolar; e a importância do trabalho colaborativo (entre professores e entre professores e alunos). De realçar, por último, o alinhamento entre estas atividades e os objetivos 4 do 2.º eixo estratégico do PEA do AEAA (valorizar a relação do AEAA com a comunidade local) e 14 do 6.º eixo estratégico (elevar o sucesso para a inclusão dos alunos imigrantes, de contextos socioeconómicos desfavoráveis e de alunos com necessidades especiais).

4.3. A direção de turma

No decorrer do seu processo formativo, para além das competências inerentes à organização e gestão do ensino aprendizagem (área 1), à investigação e inovação pedagógica (área 2) e à participação na escola (área 3), já refletidas ao longo do presente relatório, o professor estagiário deve ainda desenvolver competências no âmbito das relações com a comunidade (área 4).

Conforme preconizado no guia de estágio, no desenvolvimento destas competências é expectável que o professor estagiário concretize o estudo da turma que lhe foi atribuída (descrito no subcapítulo 2.3) e o acompanhamento dessa direção de turma.

Estando a integração e envolvimento no acompanhamento à direção de turma, a meu ver, dependentes da disponibilidade e recetividade do DT, esta foi uma área que, inicialmente, me deixou apreensiva: seria possível conciliar o meu horário com o do DT? Poderia vir a ter um papel ativo nos diferentes domínios de atuação do DT? Ou, por outro lado, cingir-se-ia a minha intervenção nesta área a funções exclusivamente administrativas? Estas foram algumas das questões que, aquando da realização do meu plano de formação, inevitavelmente me coloquei. No entanto, rapidamente estas preocupações deixaram de existir. Desde início a DT, que pela primeira vez tinha um professor estagiário a acompanhá-la, mostrou-se disponível para me integrar no exercício das suas funções e para me orientar no desenvolvimento das competências necessárias às mesmas, contribuindo deste modo para o enriquecimento do meu processo formativo.

Em Portugal a figura do DT aparece no centro do trabalho de coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos para promover o sucesso educativo (Flavinha et al., 2012). Responsável por acompanhar, apoiar e coordenar os processos de aprendizagem dos alunos e, simultaneamente, mediar a relação entre estes, os pais/ EE e os restantes professores (Boavista & Sousa, 2013; Duarte, 2019; Flavinha et al., 2012), o DT assume um papel na relação educativa de elevada responsabilidade (Boavista & Sousa, 2013; R. Marques, 2002).

Tal como o conselho pedagógico, os departamentos curriculares, o conselho de grupo, o conselho de escolas, o conselho de ciclo, os conselhos de ano e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), a direção de turma faz parte das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica da EBSAA, estruturas que atuam a nível intermédio da gestão escolar.

De acordo com o regulamento interno do AEAA, compete ao DT:

- Assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos, pais e encarregados de educação;
- Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- Coordenar em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- Coordenar em colaboração com os serviços de apoio educativo, a adequação de atividades e estratégias conducentes ao sucesso educativo;

- Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- Coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu caráter globalizante e integrador;
- Manter atualizado, em suporte informático, o registo de faltas dos alunos e comunicar ao encarregado de educação todas as faltas dos alunos, dentro do prazo previsto na lei;
- Organizar o processo individual do aluno;
- Manter atualizado o processo individual do aluno e garantir a confidencialidade dos dados relativos ao mesmo;
- Promover a divulgação do regulamento interno junto dos pais e encarregados de educação;
- Reunir com os pais e encarregados de educação uma vez por período;
- Disponibilizar aos pais e encarregados de educação o acesso à informação relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos;
- Referenciar à EMAEI do agrupamento os alunos que indiciam eventuais necessidades educativas, para que esta determine a sua avaliação;
- Coordenar os Relatórios Técnico Pedagógicos (RTP) dos alunos ao abrigo da Educação Inclusiva e assegurar, conjuntamente com a EMAEI a implementação das medidas previstas.

Assim, a ação do DT pode ser enquadrada em três principais domínios: 1) a relação com os alunos; 2) a relação com o CT; e 3) a relação com os pais/ EE.

Na relação com os alunos (1), o DT deve ter a capacidade de, enquanto orientador educativo, facilitar aos alunos uma aprendizagem capaz de os conduzir ao encontro da maior concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses (Clemente & Mendes, 2013), sendo para isso fundamental o conhecimento que este detém dos mesmos.

Não sendo fácil conciliar o horário da direção de turma com o horário dos alunos, assegurar um acompanhamento pessoal e direcionado às necessidades individuais de cada aluno é um dos muitos desafios que o DT enfrenta (Clemente & Mendes, 2013). De forma a superá-lo percebi, através da observação da DT e da minha experiência que, tal como a literatura sugere, teria de me socorrer dos momentos de aula para interpretar e conhecer os alunos (Clemente & Mendes, 2013). Nesse sentido, procurei desde o primeiro

contacto com os alunos em aula, recolher informação acerca dos mesmos recorrendo, tal como descrito em maior detalhe no subcapítulo 2.3, não só a instrumentos formais (como o questionário de caracterização do aluno e o teste sociométrico) mas também à observação dos alunos e a conversas, sobretudo informais, que fiz por proporcionar.

Com o intuito de manter as informações que ia recolhendo atualizadas, nas reuniões semanais que tinha com a DT, partilhava-as e discutia-as com a mesma, que trazia também a sua perspetiva e, muitas vezes, as perspetivas de outros professores da turma. Este conhecimento dos alunos permitiu aproximar-me dos mesmos, conquistando a sua confiança e o seu respeito. O facto de ter conseguido construir com os alunos uma relação de proximidade e afetividade positiva, assente em valores de empatia, respeito, tolerância, cooperação, responsabilidade e integridade (tal como preconizado no PEA e PASEO), fez com que estes vissem em mim alguém com quem podiam falar abertamente acerca do que os preocupava (e.g. na sua vida escolar; na sua vida familiar), que os escutava, que estava disponível para os ajudar e que acreditava nas suas potencialidades, o que me permitiu ser mais assertiva na resposta às necessidades dos mesmos, tanto no contexto da direção de turma como das aulas de educação física. Neste domínio de intervenção, ao longo de todo o ano letivo, coadjuvei ainda a DT no exercício de tarefas administrativas como o lançamento de faltas e notas no INOVAR.

Na relação com o CT (2), o DT assume um papel de liderança, sendo responsável por criar um sentido de trabalho de equipa biunívoco, concretizando uma efetiva articulação curricular e trabalho colaborativo, capaz de dar resposta aos problemas da turma por meio da mediação (Flavinha et al., 2012). Assim, o DT deve promover entre todos os elementos do CT um clima de interação e entreajuda, de colegialidade e a cooperação e de reflexão e atuação conjuntas, no sentido de adequar os processos de trabalho e as estratégias a adotar de forma a garantir aprendizagens significativas para todos os alunos (Clemente & Mendes, 2013; Flavinha et al., 2012).

Neste domínio de atuação, para além de coadjuvar a DT na preparação das reuniões do CT e elaboração das respetivas atas, procurei participar ativa e criticamente nas mesmas. Partilhei com o CT os resultados do estudo de turma, selecionando as informações que considerei pertinentes para a conceção e reajuste de estratégias que permitissem melhorar o processo de ensino aprendizagem (consultar subcapítulo 2.3). Partilhei ainda, problemas tanto de cariz coletivo como individual que fui identificando ao longo do ano letivo, propondo estratégias para a sua solução (e.g. alteração da planta da

sala de aula como forma de gerir conflitos, integrar alunos e melhorar o aproveitamento geral da turma).

Em todas as minhas intervenções procurei ser objetiva e assertiva, o que acredito ter contribuído para a minha aceitação e integração no CT. Da observação que fiz da DT neste contexto, ficou clara a importância do DT gerir com flexibilidade todos os problemas que se lhe deparam, assumindo um papel agregador e conciliador entre todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem (alunos; professores; pais e EE; diferentes órgãos de direção, administração e gestão escolar) (Clemente & Mendes, 2013; Flavinha et al., 2012). Embora reconheça o potencial do trabalho desenvolvido pelo CT, a minha experiência de estágio leva-me a crer que este acaba por ficar aquém do que seria expectável.

O regulamento interno do AEAA define como competências do CT:

- Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- Estabelecer estratégias conjuntas para assegurar o cumprimento do regulamento interno;
- Identificar diferentes ritmos e dificuldades de aprendizagem e ajustar as respostas educativas que se afigurem adequadas a cada caso concreto, em ordem à sua superação;
- Elaborar Planos de Acompanhamento Pedagógico aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem;
- Planificar a marcação dos testes;
- Conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto
- Deliberar quanto à classificação final a atribuir em cada disciplina, apreciando a proposta apresentada por cada professor, as informações que a suportam e a situação global do aluno
- Referenciar os alunos que indiquem eventuais necessidades educativas à Direção do agrupamento, para que esta determine a sua avaliação;
- Monitorizar a implementação das medidas educativas previstas nos Relatórios Técnico Pedagógico e Programas Educativos Individuais.

No entanto, em retrospectiva, a perceção que fica é a de que, sobretudo por uma questão de limitação temporal (no presente ano letivo o CT reuniu apenas cinco vezes,

cerca de uma hora e meia nas reuniões de início de ano e intercalares e cerca de duas horas nas reuniões de final de semestre), acabam por ser priorizadas as questões burocráticas e administrativas, que carecem de respostas imediatas, restando pouco tempo para a reflexão e definição de estratégias que permitam dar resposta aos problemas ou dificuldades dos alunos.

Na relação com os EE (3), o DT deve encontrar estratégias que promovam uma aproximação entre estes e a escola. Nesse sentido, para além das reuniões que semestralmente são agendadas com todos os pais/ EE da turma, nas quais se discutem maioritariamente questões relacionadas com o aproveitamento e o comportamento da turma, o DT estabelece um horário de atendimento aos mesmos, podendo estes comparecer de livre vontade ou mediante convocatória do DT.

Este contacto individualizado entre pais/ EE e DT, comporta benefícios para ambas as partes: para o DT, que pode melhor interpretar e compreender alguns comportamentos e atitudes demonstrados pelos alunos, e para os pais/ EE que podem inteirar-se da vida escolar dos seus educandos, que muitas vezes lhes é desconhecida.

No entanto, apesar do consenso relativo à importância do envolvimento dos pais/ EE nos processos de ensino aprendizagem para o sucesso escolar dos seus educandos (Clemente & Mendes, 2013; Flavinha et al., 2012) esta é uma relação cujos DT, por diversas razões, têm dificuldade em explorar (Boavista & Sousa, 2013; Clemente & Mendes, 2013; Duarte, 2019; Flavinha et al., 2012). Uma das principais limitações apontadas pelos DT para justificar esta dificuldade relaciona-se com a dificuldade em estabelecer contacto com os pais/ EE, uma vez que o horário de atendimento aos mesmos corresponde, muitas vezes, ao seu horário laboral (Clemente & Mendes, 2013; Duarte, 2019).

No caso particular da turma a que estava afeta, o horário de atendimento aos pais/ EE era às terças e sextas-feiras entre as 11h20 e o 12h50. Este fator fez com que a DT acabasse por disponibilizar do seu tempo pessoal para atender os pais/ EE num horário que fosse da conveniência destes. No entanto, não sendo esta a solução ideal, penso que deveria ser reforçado junto dos pais/ EE o facto de a lei permitir que estes, sem prejuízo para si, possam faltar até quatro horas, uma vez por trimestre, por cada filho menor, para se dirigirem ao respetivo estabelecimento de ensino e inteirarem-se da sua situação educativa (decreto-lei n.º7/2009, de 12 de fevereiro).

Outros dois fatores apontados como limitadores da relação pais/ EE e DT são o perfil destes primeiros e a dificuldade que muitos revelam em acompanhar o processo

educativo dos seus educandos (Boavista & Sousa, 2013; Flavinha et al., 2012). Nesse sentido é importante, por um lado, a escola criar condições efetivas e espaços adequados para a receção dos pais/ EE e, por outro lado, o DT ter a capacidade de comunicar adaptando o seu discurso a cada pai/ EE (Duarte, 2019; Flavinha et al., 2012). Neste domínio de intervenção a minha interação com os pais/ EE limitou-se a duas reuniões intercalares, nas quais esteve presente o representante dos pais/ EE, e à resposta a e-mails dos mesmos. No entanto, pela partilha de experiência da DT, pude compreender a importância do envolvimento dos pais/ EE para a melhoria da educação, para o sucesso escolar dos alunos, para a prevenção da indisciplina e para a redução do abandono escolar e do absentismo (Clemente & Mendes, 2013; Flavinha et al., 2012).

Em suma, o exercício da tarefa de acompanhamento à direção de turma permitiu-me melhor compreender que o papel do DT vai muito além da dimensão burocrata de transmissão de informações, gestão de faltas e gestão dos problemas disciplinares dos alunos.

O DT é um professor que pode e deve facilitar o desenvolvimento psicológico dos alunos; promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes; intervir ativamente na construção do projeto curricular da turma, promovendo entre todos os elementos do CT um clima de interação e entreajuda, de colegialidade e a cooperação e de reflexão e atuação conjuntas; e estimular o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola (Flavinha et al., 2012; R. Marques, 2002). Nesse sentido, o DT deve ser simultaneamente um bom gestor, líder, mediador e comunicador capaz de catalisar alunos, pais/ EE e professores em prol de uma educação com qualidade (Flavinha et al., 2012). Deve ainda ser alguém tolerante e compreensivo, que não deixe de demonstrar firmeza quando necessário; que ajude os alunos a traçar metas que sendo ambiciosas, não deixem de ser realistas; aberto à diversidade cultural; capaz de tomar decisões atempadamente e agir com ponderação (Clemente & Mendes, 2013; R. Marques, 2002).

Em articulação com a DT procurei utilizar a relação de confiança que fui estabelecendo com a turma para intervir junto da mesma na resolução de problemáticas relacionadas com a assiduidade e aproveitamento. Através do diálogo com os alunos identificados como problemáticos, apelei ao seu sentido de responsabilidade, levando-os a refletir as consequências que as suas ações poderiam ter no seu futuro. Dessa forma consegui que dos quatro alunos junto de quem intervim, dois melhorassem as suas atitudes, demonstrando maior compromisso e empenho nas suas responsabilidades escolares.

Por último, pude também verificar que não obstante a importância do DT para o sucesso educativo, a sua atividade acaba por ser limitada tanto por fatores intrínsecos, como a falta de vocação e de motivação para o cargo, como extrínsecos, como o excesso de burocracias associado ao exercício das suas atividades; a falta de recursos, sobretudo temporais, para intervir junto dos alunos, pais/ EE e CT; a dificuldade em contactar com os pais/ EE; e a ausência de formação específica.

5. Conclusão

O estágio pedagógico em educação física possibilita a aplicação do conhecimento teórico adquirido no primeiro ano da formação inicial a um contexto real de prática profissional e a aquisição de novos conhecimentos construídos pela experiência e pelo confronto com situações pedagógicas concretas, constituindo-se uma importante ferramenta para a profissionalização.

No decorrer do estágio pedagógico adquiri, desenvolvi e consolidei competências relacionadas com a organização e a gestão do ensino aprendizagem, fundamentais para iniciar a carreira docente com maior competência e confiança. Procurei, nesse processo, que as práticas metodológicas desenvolvidas fossem transferíveis para a prática pedagógica futura.

As necessidades de formação identificadas nos diferentes contextos de intervenção do professor foram organizadas por nível de prioridade de forma a serem gradualmente melhoradas e/ ou superadas. Para a sua superação concorreram as diversas estratégias inerentes à supervisão pedagógica quer a nível individual que a nível coletivo. O estudo autónomo, a reflexão individual e o confronto com a experiência prática revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, para ampliar o leque de estratégias de intervenção e para desenvolver um espírito crítico e proativo face à realidade contextual. A reflexão entre pares, o trabalho colaborativo e a observação constituíram oportunidades de elevado valor de partilha de conhecimento e resolução de problemas.

Não obstante as competências desenvolvidas e alcançadas durante o estágio pedagógico, importa relevar que a formação profissional não se esgota na formação inicial mas sim complementa-se na formação contínua, numa perspetiva de educação permanente (Seabra et al., 2016). Nesse sentido as competências que ficaram por desenvolver ou aperfeiçoar, fundamentais para o sucesso das aprendizagens dos alunos, deverão continuar a ser alvo de trabalho. Destas, destacam-se como prioritárias aquelas que se relacionam com a criação de estratégias que possibilitem aumentar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos; assegurar a diferenciação de ensino; melhorar a qualidade do feedback; assegurar a adequação das tarefas de aprendizagem e promover a autonomia dos alunos.

Bibliografia

- Allal, L. (2010). Assessment and regulation of learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, pp. 348–352).
- Antunes, N., Abrantes, M., Ferreira, A., Ferreira, P., Figueiredo, J., Lourenço, J., Machado, M., Malenda, C., Moreira, R., Revés, A., Ribeiro, A., & Zibane, S. (2017). Como trabalhamos juntos? Trabalho colaborativo entre professores do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Portuguesa de Moçambique. *Boletim SPEF*, 40, 25–32.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar – Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 119–150). Casa da Educação Física .
- Beighle, A., Erwin, H., Castelli, D., & Ernst, M. (2009). Preparing Physical Educators for the Role of Physical Activity Director. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(4), 24–29. <https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598307>
- Belotti, S., & Faria, M. (2010). Relação professor/aluno. *Revista Eletrónica Saberes Da Educação*, 1(1), 1–12.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e problemas. In Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) (Ed.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 43–55). APM.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- 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>
- Camargo, C. A. C. M., Ferreira Camargo, M. A., & Oliveira Souza, V. de. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598–606. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>
- 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., Martins, J., Costa, J., Cardoso, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Haverá diferenças nos níveis de atividade física entre os rapazes e as raparigas adolescentes nos vários contextos de prática? *Boletim SPEF*, 40, 91–99.
- Castelli, D. M., & Beighle, A. (2007). The Physical Education Teacher as School Activity Director. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(5), 25–28. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598020>
- Castelli, D. M., Carson, R. L., & Kulinna, P. H. (2017). PETE Programs Creating Teacher Leaders to Integrate Comprehensive School Physical Activity Programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(1), 8–10. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1250497>
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *EXEDRA, Revista Científica ESEC*, 7, 71–85.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407–424.
- Costa, J. (2015). *O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores*. Universidade de Lisboa.
- Costa, J., Ferro, N., Carvalho, L., Mira, J., & Onofre, M. (2019). Processos de avaliação coletiva - Concetualização, operacionalização e implicações. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 133–150.

- Direção Geral da Educação. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*. DGE.
- 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>
- Domingos, F. (2021). *Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos). Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Ed.).
- Duarte, V. (2019). *O Papel do Diretor de Turma no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* [Mestrado]. Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas* (Texto Editores, Ed.).
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa, Revista Da Faculdade de Educação Da USP*, 33(3), 581–600.
- Flavinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Diretor de Turma enquanto gestor do currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9(1), 1–11.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 45–54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em educação física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87–108). Casa da Educação Física.
- 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)
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). Leading collaborative professionalism. *CSE Seminar Series*, 274.

- Henrique, J., Aniszewski, E., & Anacleto, F. (2017). O ensino diferenciado nas aulas de educação física. *Revista Brasileira Da Educação Física e Escolar*, 1, 105–118.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Instituto Português do Desporto e Juventude. (2023). *Dia Mundial da Atividade Física / Dia Internacional do Desporto para o Desenvolvimento e a Paz*.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de educação física 10º, 11º e 12º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor: Relação entre as decisões pré-interativas e os comportamentos interativos de ensino em educação física*. Universidade de Lisboa.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109–118). Casa da Educação Física.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque, & A. R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 401–420). Visão e Contextos.
- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: estudo de um caso*. Universidade de Lisboa.
- Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2015). A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em Educação Física. Um estudo de caso sobre um departamento de Educação Física. *Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo*, 1–7.
- Marques, A., Ekelund, U., & Sardinha, L. B. (2016). Associations between organized sports participation and objectively measured physical activity, sedentary time and weight status in youth. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 154–157. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.02.007>
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Editorial Presença.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção-Geral da Educação, Ed.).
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?* Universidade de Lisboa.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53–85). Casa da Educação Física.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2019). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a Teoria e a Prática* (Edições FMH). Edições FMH.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, 38, 27–43.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 66–83.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (First online edition).
- Mota, J. (2022). *Portuguese Physical Literacy Assessment (PPLA): Development and Validation of an Instrument for Adolescents in Physical Education*. Universidade de Lisboa.
- 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>
- Mota, J., Martins, J., Onofre, M., & Dudley, D. (2023). Portuguese Physical Literacy Assessment for adolescents (15–18 years): validation using confirmatory factor and composite analyses. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1192025>
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C.

- Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75–118). Edições FMH.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting Physical Activity in Children and Youth. *Circulation*, *114*(11), 1214–1224. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052>
- Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia, É. R., Sardinha, L. B., & Marques, A. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: A systematic review. *PLoS ONE*, *15*(8), 1–15.
- Rodrigues Brait, L. F., De Macedo, K. M. F. ., Da Silva, F. B., Silva, M. R., & Rezende de Souza, A. L. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, *6*(1), 1–15. <https://doi.org/10.5216/ir.v6i1.40868>
- Roldão, M. do C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, *71*, 24–29.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, *2*(3), 32–47.
- Silva, E. (2012). *Formação inicial de professores - Avaliação do modelo de estágio pedagógico em educação física no ensino superior universitário*. Universidade de Coimbra.
- SPEF, CNAPEF, & COP. (2017). *Conclusões da Jornada de reflexão - Perspetivas futuras para o Desporto Escolar: Contributos para o projeto 2017-2021*. .
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela*. (pp. 1159–1170).
- UNESCO. (2021). *Quality Physical Education Policy Project: analysis of process, content and impact*.
- Valério, E. (2018). *Aprender Ensinando - Supervisão pedagógica, ensino e aprendizagem da profissão docente*. Universidade de Lisboa.
- Whitehead, M. (2019). Definition of physical literacy. In *Physical Literacy across the World* (pp. 8–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203702697-2>

- WHO. (2018, June 1). *Global Action Plan on Physical Activity 2018–2030: More Active People for a Healthier World*.
- WHO. (2021a). Evidence-based interventions to promote physical activity through schools. In *Promoting Physical Activity Through Schools* (pp. 11–20).
- WHO. (2021b). Why promote physical activity through schools. In *Promoting physical activity through schools* (p. 7).
- WHO. (2022a, October 5). *How much of physical activity is recommended*. WHO.
- WHO. (2022b, October 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>