



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico realizado no ano letivo 2022/2023 na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço

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

Orientador: Professora Doutora Ana Margarida Alves Ferreira

Júri:

Presidente:

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

Vogais:

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

Doutora Ana Margaria Alves Ferreira, professora auxiliar convidada da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Bernardo Teles Lourenço

2022/2023



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de estágio realizado na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório produzido com base na experiência de estágio na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, sob a orientação da Professora Doutora Margarida Alves e da Mestre Professora Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha, no ano letivo de 2022/2023.

Bernardo Teles Lourenço

2022/2023

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste percurso letivo e a construção deste relatório final de estágio realizado na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, não podia ter acontecido sem o apoio, ajuda e contributo de todos os que me acompanharam ao longo de todo este ano. Foi um longo percurso, com semanas e fases muito difíceis, momentos de exaustão e desespero, noites de muito trabalho, planeamento e reflexão. Este foi, sem dúvida, um ano muito marcante, cheio de aprendizagens, lições e tal não teria sido possível sem todos aqueles que passo a enunciar.

À minha Professora Orientadora da Faculdade, Professora Doutora Margarida Alves, pela sua disponibilidade incansável para me receber, independentemente do tipo de dúvidas, esclarecimentos ou assunto, e pelo acompanhamento de todo o desenrolar do presente ano letivo e deste relatório de estágio, sendo este também um reflexo do seu trabalho e acompanhamento, que me ajudaram a potencializar esta experiência única, um trabalho pautado pela sua competência e dedicação.

À minha Professora Orientadora da escola de estágio, Professora Mestre Fernanda Santinha, pela sua incrível dedicação e apoio demonstrado ao longo de todo o ano, sendo, por conseguinte, o alicerce de toda a minha atuação tanto na prática pedagógica como na maioria das atividades desenvolvidas. A pertinência das suas críticas constituiu-se num permanente desafio de superação, na procura de soluções mais adequadas para ultrapassar os obstáculos e os diferentes problemas que o estágio pedagógico foi colocando, incentivando-me sempre sem limites e com vista à excelência. A sua experiência contribuiu indubitavelmente para grande parte das minhas aprendizagens, não só naquilo que envolve a prática docente, mas também no que se refere à essência de um professor - o relacionamento interpessoal entre o professor e os alunos. Beneficiei de uma orientação direcionada para verdadeiros momentos de aprendizagem, que me deram oportunidade para seguir todo este percurso trabalhoso, difícil, mas extremamente gratificante.

Ao meu grupo de estágio, constituído pelo Diogo Campaniço, pelo Francisco Silva e pela Marta Domingos, por terem sido bons colegas de trabalho desde o início do ano, e de um elevado nível de colaboração/cooperação. Obrigado pelos bons momentos que passámos ao longo do ano, por todas as conversas e partilhas. Foi um prazer ter pertencido a este grupo de estágio que levarei comigo.

Aos professores da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa com os quais tive o privilégio de me cruzar, por toda a partilha e transferência de conhecimento e por imprimirem em mim um pouco do professor que serei no futuro.

Aos meus parceiros de Faculdade, Rafael Cristão e Tiago Carreira, pelas inúmeras partilhas de conhecimento, amizade e companheirismo, que me fizeram acreditar na elevada fasquia que traçamos desde o início do ano. Obrigado pelos convívios e gargalhadas, por terem feito com que este ano fosse melhor e termos chegado todos à reta final.

À Direção, ao grupo de Educação Física e a todos os funcionários do Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, pelo acolhimento e carinho com que nos receberam e pelo espaço e pelo tempo que concederam às nossas aprendizagens. Graças a todos foi possível chegar a este momento.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, professor Hernâni Pinho, pela sua receção calorosa, por todas as suas palavras enquanto profissional e enquanto professor de Educação Física. Por todos os eventos de grande qualidade realizados na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, os quais, sem a sua dedicação e sem o seu trabalho enquanto diretor, não teriam sido concretizados.

À Professora Cristina Dias e ao Professor Diogo Dias pela confiança e transmissão de um grande conhecimento enquanto professores e pessoas bem formadas, pela experiência única do nosso núcleo do desporto escolar de canoagem e pelas longas conversas e partilha de vivências, que contribuíram para que este ano tenha sido incrível.

À Professora Otília Gonçalves, diretora de turma de quem fui secretário, por toda a sua disponibilidade. Foi, sem dúvida, uma pessoa que me transmitiu grande parte dos seus conhecimentos. Enquanto líder e coordenadora de diretores de turma, fez-me perceber o quão importante é o trabalho de um diretor de turma e as suas tarefas ao longo de um ano letivo.

Aos meus alunos do 9.º ano, que irão ser recordados como a minha primeira e especial turma, por todos os bons momentos e desafios passados juntos. Serão sempre recordados com um enorme carinho no meu coração. A todos os alunos que pude acompanhar tanto da UAARE, como também na lecionação de algumas aulas, pois tornaram este ano ainda mais especial e, tal como a minha turma, serão recordados como os meus primeiros alunos.

A todos os meus amigos que estiveram mais próximos e presentes durante este percurso, pela sua ajuda em diferentes momentos do estágio.

Aos meus tios Nélio Teles e Susana Teles, pelo apoio e carinho dado ao longo de toda esta etapa. Em especial à minha tia Susana Teles, por me fazer sempre acreditar no que parecia impossível de alcançar.

À minha namorada, Sandra Caetano, por me apoiar sempre e por todos os dias passados ao meu lado. Por me incentivar no meu percurso, por fazer de mim uma pessoa melhor e por fazer com que os momentos mais difíceis pareçam mais fáceis.

Aos meus pais, por me apoiarem em todos os momentos especiais da minha vida, sendo este um dos mais importantes, por me acompanharem continuamente nos dias bons e menos bons. Obrigado por tudo e por tanto...

RESUMO

O presente relatório, enquadrado no estágio pedagógico do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, abrange todo o meu processo de formação, enquanto professor estagiário de Educação Física na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, no ano letivo de 2022/2023.

Este documento foi realizado com o objetivo de criar uma ligação coerente entre as experiências e vivências que tive ao longo do estágio, pelos momentos de reflexão, as projeções, as decisões tomadas e a revisão de literatura, bem como, as dificuldades encontradas, as estratégias de superação e de melhoria. A interação entre todas as componentes foi constante ao longo deste ano letivo, o que permitiu passar por vários momentos de aprendizagem e marcar a presença nesta escola.

Através da caracterização do contexto foi possível compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas aulas, e todas as decisões ligadas à função de um professor. A educação física, além de promover o desenvolvimento motor dos alunos, ajuda na criação e manutenção de estilos de vida saudáveis e pode ter um impacto positivo na saúde mental, bem como na dinâmica social das crianças e dos adolescentes. Ao potenciar as qualidades anteriormente descritas, esta disciplina revela-se imprescindível para o progresso dos alunos durante a escolaridade obrigatória.

Como é consabido, o envolvimento dos professores na comunidade escolar é essencial e abrange muitas responsabilidades, o que torna esta profissão exigente, com necessidade de formação contínua e aquisição de novos conhecimentos.

Nesse sentido, o estágio pedagógico foi fundamental na minha formação enquanto futuro professor, dado que me permitiu desenvolver competências pessoais e profissionais através de um conjunto de aprendizagens e experiências nas diversas áreas de intervenção do professor na escola.

O presente relatório divide-se nos capítulos de contextualização do estágio pedagógico (descrição da envolvente), no capítulo da análise crítica e reflexiva das áreas do estágio (análise crítica do trabalho desenvolvido), e a reflexão final.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Ensino-Aprendizagem, Competências, Comunidade Escolar.

ABSTRACT

This report, part of the Pedagogical Internship of the Master's Degree in Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Human Kinetics of the University of Lisbon, covers my entire training process as a student teacher of Physical Education at Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, in the academic year 2022/2023.

This document has been created with the aim of linking the experiences I have had throughout the internship, such as moments of reflection, projections, decisions made and literature reviewed, as well as difficulties encountered and the strategies I have adopted to overcome them and improve. The interaction between all the components was constant throughout this school year, which allowed me to experience several learning moments and to really make a difference at this school.

By characterising the context, it was possible to better understand the teaching and learning process developed in the classes and all the responsibilities linked to the role of a teacher. Physical education, in addition to promoting the motor development of pupils, helps to create and maintain a healthy lifestyle and can have a positive impact on the mental health and social dynamics of children and adolescents. By promoting the qualities described above, this subject is essential for the progress of pupils during compulsory education.

How it is known, that the involvement of teachers in the school community is essential and entails many responsibilities, which ultimately makes it a demanding profession that requires continuous learning and training.

The pedagogical internship was fundamental in my training as a future teacher, as it allowed me to develop both personal and professional skills through a series of learnings and experiences in the different areas of teacher intervention in school.

This report is divided into chapters. The first two cover the introduction and the contextualisation of the pedagogical internship (description of the environment), the following one on the critical and reflective analysis of the pedagogical internship and the last one on a final reflexion.

Keywords: Physical Education, Teaching Practice, Learning, Skills, School Community.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABELAS	x
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	14
2.1. A ESCOLA E O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	14
2.2. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTA CATARINA	17
2.3. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA AMÉLIA REY COLAÇO.....	19
2.4. DESPORTO ESCOLAR	20
2.5. GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	21
2.6. O NÚCLEO DE ESTÁGIO	22
2.7. A TURMA	23
2.8. UNIDADE DE APOIO AO ALTO RENDIMENTO.....	24
CAPÍTULO III: ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DAS ÁREAS DO ESTÁGIO	26
3.1. ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	26
3.1.1. PLANEAMENTO	26
3.1.2. CONDUÇÃO DO ENSINO	39
3.1.3. AVALIAÇÃO.....	47
3.2. ÁREA 2 – INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	52
3.3. ÁREA 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	62
3.3.1. DESPORTO ESCOLAR	63
3.3.2. UNIDADE DE APOIO AO ALTO RENDIMENTO NA ESCOLA.....	66
3.3.3. ATIVIDADE DE DINAMIZAÇÃO NA ESCOLA.....	67
3.3.4. ATIVIDADE DO CORTA-MATO ESCOLAR.....	68
3.3.5. MEGAS FASE DE ESCOLA	69
3.3.6. ATIVIDADE DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR.....	70
3.3.7. 1.º PASSEIO DA EBSARC DE BICICLETAS AO JAMOR.....	71
3.3.8. FORMAÇÃO EM DESPORTO ADAPTADO	72
3.4. ÁREA 4 – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	74

3.4.1. ACOMPANHAMENTO DA DIREÇÃO DE TURMA	74
CAPÍTULO IV: REFLEXÃO FINAL	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1	27
TABELA 2	42
TABELA 3	42
TABELA 4	58

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais
AEARC – Agrupamento de Escolas Amélia Rey Colaço
AESC – Agrupamento de Escolas de Santa Catarina
AFD – Atividade Física e Desportiva
AF – Avaliação Formativa
AI – Avaliação Inicial
CAR – Centro de Alto Rendimento
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco
DE – Desporto Escolar
DL – Decreto-Lei
EBSARC – Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço
EF – Educação Física
FMH – Faculdade de Motricidade Humana
GEF – Grupo de Educação Física
IMC – Índice de Massa Corporal
I – (Nível) Introdutório
IPDJ – Instituto Português do Desporto e Juventude
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
NE – Núcleo de Estágio
NI – (Nível) Não Introdutório
PAA – Plano Anual de Atividades
PAN Jamor – Pista de Atividades Náuticas do Centro Desportivo Nacional do Jamor
PAT – Plano Anual de Turma
PEA – Plano Educativo do Agrupamento
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação Escolar
UAARE – Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola
UE – Unidade de Ensino
ZNAF – Zona Saudável de Aptidão Física

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

O presente documento visa caracterizar o trabalho do professor estagiário e também o contexto no qual decorreu o estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço (EBSARC). Este processo é integrado no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa.

O estágio pedagógico constitui-se como uma condição imprescindível à obtenção da habilitação profissional, dando acesso à carreira docente, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio. Este é um momento decisivo de integração no contexto profissional, uma vez que a dimensão prática proporcionada é uma verdadeira antecipação do futuro do professor. O estágio pedagógico tem um papel fundamental, pois é o primeiro contacto com a realidade, em que o professor se depara com diversos contextos, personalidades, grupos, tarefas, pensamentos distintos, entre outras tarefas importantes.

O estágio pedagógico do Mestrado em Educação Física foi orientado com base no Guia de Estágio 2022/23 da FMH, cujo objetivo é clarificar e harmonizar as atividades, as tarefas, os procedimentos e o processo de avaliação de todos os núcleos de estágio.

O relatório final do estágio pedagógico realizado na EBSARC, situada em Linda-a-Velha, procura adotar uma componente reflexiva, crítica e projetiva do trabalho realizado na escola de estágio.

Na primeira parte deste relatório do estágio pedagógico será apresentado o contexto em que este decorreu, caracterizando de forma reflexiva, a escola de estágio, o agrupamento de escolas a que pertence, o contexto do Desporto Escolar (DE), o Grupo de Educação Física (GEF), o núcleo de estágio (NE), a turma que foi acompanhada durante o ano letivo e a Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE).

A segunda parte desenvolver-se-á em torno de uma análise reflexiva dos objetivos específicos trabalhados nas quatro áreas de formação: área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área 2 – investigação e inovação pedagógica; área 3 – participação na escola; e área 4 – relações com a comunidade. Em cada área serão referidas as atividades desenvolvidas, procurando refletir sobre as dificuldades que surgiram durante o processo do estágio pedagógico e as estratégias utilizadas para as ultrapassar. Será igualmente importante ponderar sobre a contribuição das aprendizagens

para o futuro profissional, sendo ainda propostas alterações em algumas atividades para tentar melhorar o seu funcionamento e contributo futuro.

Para concluir, apresenta-se uma reflexão final, com o objetivo de fazer uma análise geral do trabalho desenvolvido. Deste modo procura-se estabelecer uma articulação entre as quatro áreas, evidenciando as relações existente entre estas.

CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O segundo capítulo deste documento apresenta uma descrição do contexto envolvente do estágio pedagógico, nomeadamente do Agrupamento, da Escola propriamente dita, bem como dos recursos que oferece, do GEF, do NE, da turma e do grupo-equipa do DE.

2.1. A ESCOLA E O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Nóvoa e Alvim (2021) referem que a educação implica sempre intencionalidade, esforço de construção, criação e composição das condições, dos ambientes e dos processos necessários ao estudo realizado pelos professores. Acresce que os outros são uma necessidade na educação e que os professores têm, por isso, um papel fundamental na intermediação do encontro. Saliendam, ainda, que a educação deve contribuir para a democratização das sociedades e para a diminuição das desigualdades, sobretudo no acesso ao conhecimento. Charlot (2019) acresce que a educação permite que cada geração desfrute das conquistas de todas as gerações anteriores e que conjugue os processos de humanização, socialização e singularização pensada na solidariedade e no respeito pela dignidade de todos. Por outro lado, Biesta (2019) sugere que a educação tem como propósito que os estudantes ganhem entusiasmo em liderar a sua própria vida e a liderar bem.

A Agenda 2030 das Nações Unidas (UNRIC, 2023), constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propõe uma visão comum para a Humanidade, assumida entre os líderes mundiais e os povos. No ODS 4 propõe-se que os Estados desenvolvam estratégias e ações para garantir uma Educação de Qualidade, de modo a assegurar a igualdade de acesso a todas as crianças, jovens e adultos a todos os níveis de ensino, a preços acessíveis, bem como a formação de professores. Destaca-se, ainda, a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural. Fica assim evidenciada a importância da educação no desenvolvimento integral da pessoa e das sociedades.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro, consagra os princípios gerais da educação, elencados no art. 2.º, 1, onde se refere que,

de acordo com a Constituição da República Portuguesa, todos os cidadãos de Portugal têm direito à educação e à cultura.

No ponto 5 do mesmo artigo, estabelece-se que:

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro, p. 3)

Por outro lado, evidenciam-se os espaços privilegiados para corresponder aos princípios previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo. O Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, considera que:

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.” (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, p. 2341).

Lima e Torres (2020) referem que o sistema escolar português sofreu uma alteração ao nível da racionalização e modernização de forma sistemática, a partir de meados de 1980, procurando consolidar e diversificar as ofertas da rede escolar. Em Portugal, os agrupamentos de escolas caracterizam-se por um conjunto de escolas envolvidas no modelo de gestão liderado por uma escola central (Braga & Torres, 2022).

De acordo com Fritsch e Leite (2019), os agrupamentos de escolas aglomeram estabelecimentos de educação pré-escolar e de educação básica e secundária, dotados com órgãos próprios de administração e gestão, e partilham um Projeto Educativo comum.

As condições da constituição de um agrupamento de escolas encontram-se definidas no art. 6.º, 1 e 2 do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que se passa a enunciar:

1 - O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;

d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão...
2 - A constituição de agrupamentos de escolas obedece, designadamente, aos seguintes critérios:

- a) Construção de percursos escolares integrados;
- b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos;
- c) Proximidade geográfica;
- d) Necessidades de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar. (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, p. 2344).

Procedeu-se a uma atualização da legislação anterior, tendo-se reforçado e aprofundado os seus princípios orientadores, com o intuito de articular os percursos escolares entre níveis e ciclos educativos de escolas com proximidade geográfica.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, refere:

...pretende proceder-se também à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino... (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, p. 3341).

O art. 6.º do referido Decreto-Lei introduz os seguintes pontos e alíneas:

1 - ...

- a) Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;
- d) Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram.

2 - ...

- a) Construção de percursos escolares coerentes e integrados;
- c) Eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais;
- e) Dimensão equilibrada e racional.

7 - No exercício da respetiva autonomia, e sem prejuízo do disposto nos números anteriores, podem ainda os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas estabelecer com outras escolas, públicas ou privadas, formas temporárias ou duradouras de cooperação e de articulação aos diferentes níveis, podendo para o efeito constituir parcerias, associações, redes ou outras formas de aproximação e

partilha que, de algum modo, possam contribuir para a prossecução de algum ou alguns dos objetivos previstos no presente artigo.” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, p. 3341-3342).

Os agrupamentos de escolas constituem-se como uma forma de organização do sistema de ensino em Portugal, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, com o objetivo de garantir a qualidade pedagógica e a construção de percursos escolares integrados, otimizando os recursos e potenciando a socialização.

2.2. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTA CATARINA

O Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (AESC) está integrado, desde 2013, na União de Freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz-Quebrada-Dafundo, concelho de Oeiras, e tem como escola sede a EBSARC. O Agrupamento é composto por 6 escolas, que inclui 2 jardins de infância, 3 escolas básicas e uma escola básica e secundária. Estas escolas são o Jardim de Infância José Martins (Ensino Pré-escolar) e o Jardim de Infância Roberto Ivens (Ensino Pré-escolar), a Escola Básica Armando Guerreiro (1.º Ciclo do Ensino Básico), a Escola Básica D. Pedro V (1.º Ciclo do Ensino Básico) e a Escola Básica João Gonçalves Zarco (1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico), além da escola sede, EBSARC (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). No total, o Agrupamento conta com 1796 alunos, divididos pelas 6 escolas. De salientar que, nos últimos anos, tem-se observado o ingresso de um número crescente de alunos provenientes do Brasil, de agregados familiares com menor grau de habilitação académica.

Embora este Agrupamento se situe próximo de uma zona de elevado tráfego urbano, localiza-se num quarteirão residencial onde o movimento cidadão não é muito significativo.

O AESC segue um Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), documento que consagra toda a orientação educativa do Agrupamento e tem como missão:

...continuar a construir uma Escola assente em valores de cidadania e de respeito pela pessoa humana, pelos setores mais frágeis da sociedade e por uma relação equilibrada com a natureza, assentes numa dinâmica pedagógica atenta ao processo de aprendizagem de todo e qualquer aluno ao nível da aquisição de competências pessoais, profissionais, sociais, cívicas e éticas. (PEA, 2022, p. 3).

No mesmo documento, evidencia-se a pretensão de valorização de um sentimento de pertença, enquanto escolas do mesmo agrupamento, e simultaneamente, atender às

especificidades de cada uma das escolas que o constituem. Tem como desígnio a promoção de um ensino público que acentue a humanização, o conhecimento integral e a boa cidadania, numa relação equilibrada com a natureza, bem como a aquisição de competências ao nível artístico, social e científico, promovendo o envolvimento das famílias e a abertura da escola à comunidade envolvente (PEA, 2022). A qualidade do ensino, a inclusão e a formação de pessoas está bem marcada na visão e missão do Agrupamento e são esses alicerces a base deste projeto.

Neste âmbito, Sá e Silva (2021) referem que nestes documentos poderá estar a justificação para a alocação dos recursos educativos para apoiar os alunos que revelam capacidades excecionais de aprendizagem.

Por outro lado, Bastos et al. (2017) salientam que no PEA deverá ser considerada a articulação com as entidades da comunidade, permitindo a otimização dos recursos disponíveis e a interligação com as instituições no meio em que está inserido.

Numa perspetiva de inclusão escolar e social, o AESC proporciona apoio na área da Educação Especial, nos vários níveis de ensino, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de respostas diferenciadas para alunos com necessidades educativas de carácter permanente. Para estes alunos, a Educação Especial visa a promoção do acesso, do sucesso e a igualdade de oportunidades para o prosseguimento de estudos, para a vida profissional ou transição para a vida pós-escolar, promovendo respostas educativas diferenciadas e adequadas a cada situação (PEA, 2022).

O Agrupamento tem como parceiro o Centro de Recursos para a Inclusão e a Associação Nacional de Famílias para a Integração de Pessoa Deficiente, que disponibilizam técnicos especializados, projetos e oficinas adequados aos processos de aprendizagem destes alunos, permitindo, desta forma, vivências e experiências que facilitam o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e vocacionais (PEA, 2022).

É na escola sede que estão instalados os serviços administrativos do Agrupamento, os serviços de apoio técnico-pedagógicos e o Serviço de Psicologia e Orientação Escolar (SPO). Este é um serviço especializado, para o apoio educativo na rede pública do Ministério da Educação, que integra profissionais habilitados, com formação superior na área da Psicologia e Orientação, criado ao abrigo do Decreto-Lei n.º 190/91 (1990). O SPO, sediado na EBSARC, é constituído por um Psicólogo, que apoia todas as escolas do Agrupamento e desenvolve a sua atividade em três domínios: apoio psicológico e psicopedagógico a alunos e professores, apoio ao desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa, e orientação da carreira (PEA, 2022). As atividades estão de acordo com o contexto e as prioridades definidas nos instrumentos de gestão da

escola, articulando-se de forma integrada com os serviços municipais de apoio psicossocial, com os serviços locais de Educação Especial, com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar, com as escolas secundárias, profissionais e com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ).

A EBSARC apresenta, ainda, outros serviços, como é o caso da Unidade de Ensino Estruturado para os alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA, 2022).

O PEA constitui-se como o documento orientador do AESC, o que permite que todas as atividades desenvolvidas tenham como finalidade última atender e alcançar a missão nele proposta. Nesse sentido, o planeamento realizado no âmbito do estágio pedagógico, e em particular para a turma de 9.º ano, teve como base principal este documento orientador.

2.3. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA AMÉLIA REY COLAÇO

A escola é o local onde crianças e adolescentes passam a maioria do seu tempo, até terminarem a escolaridade obrigatória e poderem decidir o seu futuro (Neto, 2020), pelo que existe uma grande influência do contexto no seu desenvolvimento pessoal e académico.

A EBSARC situa-se na Rua Manuel Ferreira, no Alto de Santa Catarina, em Linda-a-Velha. A escola tem uma oferta educativa desde o 7.º ano até ao 12.º ano, é composta por 38 turmas, perfazendo um total de 841 alunos. Destes, 474 alunos pertencem às 20 turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e 367 alunos às 18 turmas do Ensino Secundário. No que respeita aos contextos familiares, esta é uma escola de contrastes, uma vez que existem, por um lado, alunos de contextos familiares e económicos muito favoráveis e, por outro lado, alunos que vivem em contextos familiares e económicos muito complicados (EBSARC, 2023)

Para garantir as melhores condições aos alunos, a nível das instalações desportivas para o ensino da educação física (EF), existem três espaços disponíveis, um pavilhão gimnodesportivo coberto, e dois espaços exteriores descobertos.

O pavilhão é um espaço grande e é possível dividi-lo em dois espaços: pavilhão 1 (o primeiro meio-campo) e pavilhão 2 (a restante metade do pavilhão). Este possui as marcações oficiais de andebol e de futsal, oito cestos de basquetebol com marcações (quatro campos), seis cestos de corfebol, três redes de voleibol e respetivos postes e ainda uma rede que pode atravessar o campo, redes de badminton e material de ginástica, que permite cumprir o previsto nas aprendizagens essenciais, e finalmente patins suficientes

para uma turma. Este espaço apresenta também uma parede de escalada e uma sala com tapetes *tatami*.

A nível do espaço Exterior 1, esta escola dispõe de um campo de jogos desportivos coletivos, formado por um campo de futebol ou andebol, dois campos de basquetebol, uma caixa de areia e uma pista de velocidade. O espaço Exterior 2 é composto por dois campos de basquetebol, dois campos de voleibol e um espaço mais reduzido com rede de voleibol. Ao lado do espaço Exterior 2 fica situada a arrecadação, onde estão arrumados os materiais comuns aos dois espaços exteriores.

Cada um destes espaços é atribuído apenas a uma turma, salvo em dias de chuva, quando é necessário dividir o pavilhão com as turmas que estariam no exterior.

A nível dos recursos temporais a rotação é alterada de duas em duas semanas, de forma a permitir que todas as turmas passem por todos os espaços.

No âmbito da atividade interna, o Agrupamento promove jornadas regulares de encontros entre professores e alunos, como são exemplo os jogos desportivos realizados às quartas-feiras, entre as 13h30 e as 15h.

2.4. DESPORTO ESCOLAR

O DE é uma atividade de complemento curricular definido no Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo e são desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo. Os alunos podem escolher livremente participar, bem como optar pela modalidade, de acordo com a oferta existente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo salienta o papel do DE na promoção da saúde e condição física, bem como na aquisição de hábitos e entendimento do desporto como fator de cultura. Acresce, ainda, a importância da perceção do desporto como um fator de cultura no qual se procura incentivar sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade.

O DE é uma atividade inserida no contexto escolar que está ligada à EF, sendo opcional para os alunos, e pretende promover um conjunto de valores, bem como um estilo de vida ativo. O DE é considerado, por isso, uma área transversal no currículo escolar dos alunos, contribui para a sua formação integral, tendo impacto em diversas áreas sociais. Ao proporcionar a prática de atividade física de uma forma articulada, contínua, e organizada em diversos modelos de competição, respeitando cada nível de escolaridade,

pretende-se que este seja um instrumento na promoção da saúde, na inclusão e integração social, na promoção do desporto e no combate ao insucesso e abandono escolar.

A EBSARC possui 10 núcleos de desporto escolar: voleibol (iniciados femininos e juvenis femininos); *rugby*; basquetebol; atletismo; golfe; ténis de mesa; natação; badminton e canoagem.

No ano letivo de 2022/23 o acompanhamento ao DE foi realizado no núcleo de Canoagem, que, no total, conta com 12 alunos inscritos, um professor responsável pelo núcleo (tendo substituído desde o início a professora responsável) e um professor estagiário. Os treinos de canoagem na EBSARC são realizados no Parque Desportivo do Jamor, que apresenta todas as condições necessárias para um treino variado, contando com material diverso e equipamento, e também balneários. Os alunos deslocam-se em autocarro, pelas 14h15, da porta da escola até ao complexo e, no final do treino, pelas 16h45, no sentido inverso.

2.5. GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O GEF da EBSARC está inserido no departamento de expressões, é constituído por professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, e é coordenado por um professor da escola. O GEF é composto por oito professores, quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino, e integra, ainda, quatro professores estagiários.

Logo nas primeiras reuniões antes de as aulas começarem, a boa relação e boa disposição entre professores e o ambiente dinâmico do GEF foram aspetos que se destacaram e se fizeram sentir no acolhimento aos professores estagiários. Esta relação adveio do facto de alguns dos professores já se conhecerem e terem trabalhado em equipa. O espírito do grupo de trabalho foi também fruto do desempenho do coordenador, que continuamente, com a sua experiência e dedicação, orientou e coordenou com competência o grupo, conseguindo conciliar várias sensibilidades, perspetivas e opiniões.

Muitos dos professores do GEF já estiveram noutras escolas e trouxeram com eles muitas experiências, sendo estas particularmente importantes para os professores estagiários, dando a conhecer vivências de escolas com realidades muito diferentes. De salientar, ainda, o reconhecimento do benefício e da importância da entreajuda demonstrada pelos professores.

A nível organizacional, o GEF orienta todo o trabalho do ano letivo à luz de documentos relevantes, como o plano curricular plurianual de educação física, o plano anual de atividades (PAA), os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), as

aprendizagens essenciais (AE), o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e o programa de conhecimentos definidos pelo Agrupamento de Escolas Amélia Rey Colaço (AEARC) do 5.º ao 12.º ano de escolaridade.

Para além destes documentos, as normas de funcionamento nas aulas, os critérios de avaliação por ciclo, as fichas de observação por matéria, o mapa de rotações, as orientações gerais para a aula de apresentação da disciplina e as orientações para o período da avaliação inicial (AI) são exemplos de documentos com diretrizes bem estruturadas, elaboradas pelo GEF e que auxiliaram na realização das tarefas ao longo do ano.

2.6. O NÚCLEO DE ESTÁGIO

Armour e Yelling (2007) e Costa et al. (2019) referem que o trabalho de um professor não é individual e tem componentes de partilha e de reflexão conjunta, fulcrais na formação contínua e na aprendizagem. Armour e Yelling (2007) acrescentam que, ao estarem em situações informais de trabalho (entre colegas), potenciam o aumento da sua aprendizagem.

Por outro lado, Oliveira et al. (2016) destacam que o trabalho em conjunto é uma estratégia utilizada que se mostra motivadora e produtiva, além de contribuir para diminuir as inseguranças dos docentes em início de carreira.

Já Neto et al. (2017) consideram que os espaços de formação que incluem a leitura crítica da atuação pedagógica, por meio da interação e das discussões, acabam por contribuir para a consolidação de outros modelos de formação profissional, resolução de problemas e a proposta de novas ações.

O estágio pedagógico foi integrado num núcleo de estágio, constituído por quatro professores estagiários, pela professora orientadora da FMH e pela professora orientadora da EBSARC.

A formação deste grupo foi aleatória, no entanto, os professores estagiários, no primeiro ano de mestrado, tinham já participado no mesmo grupo de trabalho em algumas unidades curriculares, o que levou à partilha de várias experiências profissionais, tendo enriquecido o conhecimento quer individual, quer de grupo.

O núcleo realizou a sua intervenção maioritariamente ao nível do ensino básico, uma vez que os quatro professores estagiários assumiram a condução de turmas do 9.º ano de escolaridade e de um núcleo do DE. As aulas, na sua grande maioria, foram observadas por todos os professores estagiários, o que permitiu debater (formal e

informalmente) as práticas observadas, partilhando várias informações e opiniões, de modo a melhorar a prestação e o desenvolvimento pessoal e profissional.

O núcleo de estágio é fundamental para um bom trabalho colaborativo e bom ambiente ao longo do ano. Com este grupo foi possível refletir, discutir, partilhar ideias, conviver, aprender e estabelecer uma boa relação com todos, o que é determinante para o sucesso de um professor estagiário. É importante destacar que todos os momentos de reunião e a partilha de documentos com os orientadores foram de extrema relevância para a prossecução dos objetivos preconizados.

2.7. A TURMA

É fundamental ter conhecimento acerca da turma com a qual se irá trabalhar; na verdade, quanto maior for o conhecimento sobre os alunos melhor poderá ser a adaptação dos conteúdos a desenvolver, podendo o docente tomar decisões mais adequadas.

Belo et al. (2021) consideram que o professor deve adaptar o seu planeamento às condições dos seus alunos, procurando o envolvimento destes, criando um ambiente educacional que proporcione o progresso do ensino-aprendizagem. Destacam, ainda, que o tempo dedicado a ouvir os alunos e a relação de proximidade construída em sala, beneficiam a aprendizagem e o interesse pelos conteúdos apresentados.

Para Genú (2018) o professor deverá, sempre que necessário, reorganizar e recriar a aula, bem como ter em conta os interesses, características e necessidades dos seus educandos. Acresce que o processo de ensino-aprendizagem é coletivo, constituindo-se pelos vários sujeitos intervenientes, professores e alunos, as suas experiências e saber.

Pontes (2019) acrescenta que uma turma é constituída por uma diversidade de alunos com diferentes personalidades, o que exige que o professor utilize estratégias que melhor se adequem a cada um.

A turma atribuída para acompanhamento em estágio foi do 9.º ano e era constituída por 23 alunos, 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Ao nível de necessidades educativas (NE), existe um aluno que está abrangido por esses critérios, manifestando dificuldade de concentração, dispersão com muita facilidade e dificuldade em estar atento, não conseguindo manter o foco nas tarefas. De referir que a maior parte dos alunos transitaram do 8.º ano, tendo-se juntado dois alunos que estavam a repetir o 9.º ano, e também um aluno vindo do Algarve. No final do segundo período, a turma aumentou de 20 para 23 alunos, com a entrada de mais três alunos, vindos de outras escolas, sendo um dos alunos de língua portuguesa não materna.

No ano anterior, esta turma era composta por vários alunos que ficaram retidos no 8.º ano. Conforme referido pelos vários professores, desde então, a turma melhorou significativamente o seu comportamento.

De modo a conhecer melhor a turma, foi aplicado, no início do ano, um questionário individual, entregue e preenchido na aula de apresentação. Este questionário tinha algumas questões relativas às matérias preferidas na disciplina de EF, bem como sobre a prática desportiva fora da escola.

O comportamento da turma nas aulas foi, na sua generalidade, muito positivo, tendo, em casos muito específicos, sido identificados alunos que causaram um pouco mais de agitação. De ressaltar que de um modo geral, a turma foi cumpridora e demonstrou respeito para com os professores estagiários.

A turma tinha um elevado nível de capacidade motora, apesar de um pequeno grupo ter algumas fragilidades, mas não destoando muito da restante turma. No início do ano letivo, ainda na AI, foi possível distinguir os alunos com maiores capacidades e aqueles que teriam de trabalhar mais para atingir os objetivos. Também foi falado em várias reuniões, de um modo menos formal, com a professora orientadora da escola, sobre o potencial dos alunos e o nível que se poderia alcançar com a turma na sua totalidade. O grupo de alunos com maior dificuldade, numa fase final do ano letivo, surpreendeu pela positiva, pois vários alunos que em prognóstico tinham inicialmente NI esforçaram-se e evidenciaram progressos, conseguindo alcançar o nível 3 no final do ano letivo.

Ainda na AI, foi realizado um estudo mais aprofundado da turma, com questões sociométricas, aplicado a todos os alunos e posteriormente apresentado ao conselho de turma. Dos dados obtidos no estudo, percebeu-se que cerca de 68% da turma pretendia ingressar no ensino superior, havendo muita incerteza quanto às áreas a seguir. Apoiando os alunos nas suas reflexões, foi possível abordar as várias alternativas, conduzindo-os para uma tomada de decisão mais consciente, e orientá-los para o percurso académico que poderiam escolher.

Em várias reuniões de conselho de turma, foi referido que a turma veio a melhorar ao longo do ano letivo, tendo, no final, obtido um bom aproveitamento e evidenciado a mesma menção de bom já alcançada ao nível do comportamento.

2.8. UNIDADE DE APOIO AO ALTO RENDIMENTO

Desde setembro de 2016, funciona neste Agrupamento uma UAARE. Sendo um projeto pioneiro, sob a égide do Ministério da Educação e do Instituto Português do

Desporto e Juventude (IPDJ), constitui um grande contributo para o desenvolvimento desportivo, sem prejuízo do percurso académico dos alunos de alto rendimento participantes. Ao abrigo deste projeto, existe um princípio de ajustamento dos compromissos escolares de avaliação aos calendários competitivos e uma estrutura de apoio presencial, com uma equipa de professores para reforçar as aprendizagens das disciplinas consideradas mais estruturantes. A professora responsável pela UAARE e o grupo de estágio recolhia a informação da atividade desportiva dos alunos e propunha tempos de apoio e avaliação conciliadores com a prática desportiva.

Quanto aos alunos da UAARE, a EBSARC totaliza 38 alunos, dos quais 14 são da modalidade de basquetebol, 5 da natação, 4 da luta, 3 da ginástica rítmica, 3 do ténis, 1 do futebol, 1 do andebol, 1 do triatlo, 1 da orientação, 1 da vela, 1 da ginástica acrobática, 1 da ginástica aeróbica e 1 da patinagem.

CAPÍTULO III: ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DAS ÁREAS DO ESTÁGIO

Neste capítulo do relatório será elaborada uma análise crítica do trabalho desenvolvido em cada uma das áreas do estágio pedagógico, tendo por base o guia de estágio do ano letivo de 2022/2023. Estas áreas correspondem à organização e gestão do ensino e da aprendizagem;

Através desta análise poder-se-á, por um lado, identificar e refletir sobre os pontos fortes e as fragilidades do estágio pedagógico. Por outro lado, será feita uma projeção das necessidades que ainda permanecem e que devem ser futuramente melhoradas.

3.1. ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Na área da organização e gestão do ensino e da aprendizagem, os objetivos e atividades repartiram-se em três subáreas: o planeamento, a condução e a avaliação.

Ao longo do ano, houve alguns contratemplos como, por exemplo, a dificuldade em realizar um nível introdutório de ginástica de solo, como também condições climáticas desfavoráveis em alguns dias, a falta de tempo para melhorar e treinar gestos técnicos em várias matérias nos espaços mais adequados obrigando a reformular o planeamento e, conseqüentemente, a condução do ensino e da avaliação.

Nesta primeira área, serão explicadas as várias decisões tomadas ao longo das Etapas, apresentando uma reflexão crítica no final de cada uma delas.

No início do ano, realizou-se a AI durante oito semanas, ficando marcada como a 1.^a Etapa. No segundo período, desenvolveu-se a 2.^a Etapa, dividida em 2 unidades de ensino. No terceiro período, desenvolveu-se uma 3.^a Etapa, também dividida em duas unidades de ensino.

3.1.1. PLANEAMENTO

O planeamento pode ser definido como o conjunto de decisões que o professor toma para orientar e estruturar o processo de ensino-aprendizagem (Andrade et al., 2020).

O modelo de planeamento utilizado durante o ano letivo caracterizou-se pelo desenvolvimento por Etapas, contemplando as seguintes: AI, recuperação e

aprendizagem, aprendizagem e desenvolvimento, e, por último, revisão e consolidação. Assim, em detrimento de um planeamento por blocos, onde a continuidade do ensino e da aprendizagem das matérias pode ficar comprometida, é possível avaliar, adaptar e acompanhar as diferentes necessidades de cada um dos alunos (Araújo & Diniz, 2015). Segundo Quitério (2018), as etapas estão ligadas entre si e têm como objetivo desenvolver uma sequência de aprendizagem em turma, tendo em conta fatores como o ritmo e a capacidade de aprendizagem dos seus alunos.

Esta foi uma das áreas à qual foi dedicado maior tempo e atenção, principalmente na parte inicial do estágio. Recorreu-se a vários documentos, como, por exemplo, os PNEF, documentos e instrumentos dos anos da formação anteriormente realizada e outros documentos facultados pelos professores do departamento de EF. Estes documentos, antes de serem colocados em prática, foram analisados de forma crítica, a fim de se perceber o que seria essencial implementar.

Importa, ainda, considerar que no planeamento, o professor define as metas pedagógicas em relação aos objetivos que pretende alcançar e as estratégias que considera utilizar. É fundamental que os objetivos definidos sejam claros e estejam de acordo com a realidade técnica e social dos alunos (Assis et al., 2013).

3.1.1.1. MODELO DE PLANEAMENTO DAS ETAPAS

Tabela 1

Planeamento das Etapas

N.º da Etapa	Etapas	Datas	Período
0	Avaliação inicial	16/09/2022 a 11/11/2022	1.º
1. ^a	Recuperação e aprendizagem	14/11/2022 a 16/12/2022	1.º
2. ^a	Aprendizagem e desenvolvimento	03/01/2023 a 31/03/2023	2.º
3. ^a	Revisão e consolidação	17/04/2023 a 07/06/2023	3.º

3.1.1.2. DECISÕES DAS ETAPAS

O plano de AI tem como objetivo diagnosticar os níveis em que os alunos se encontram nas diferentes áreas que abrangem a disciplina de EF. Desta forma, realiza-se o prognóstico do desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo.

A 1.^a Etapa, denominada recuperação e aprendizagem, teve como objetivo a aquisição das competências de base dos alunos, no que concerne às matérias definidas como prioritárias. Foram escolhidos o basquetebol, a ginástica de solo e a resistência, como prioritárias, de forma a ajudar os alunos a combater as suas dificuldades, tendo por base de referência o sucesso dos alunos. O basquetebol foi escolhido, pois detém vários pontos positivos: é jogado com as duas mãos, e de acordo com a experiência da professora orientadora da EBSARC é a matéria mais simples para os alunos alcançarem o nível I, além de poder ser jogado em qualquer espaço da escola. Os alunos, de um modo geral, conseguem chegar mais facilmente ao nível I na ginástica de solo do que em qualquer outra ginástica, pois esta ginástica não implica outros instrumentos. A matéria de resistência foi escolhida de forma que todos os alunos que não se encontrassem dentro da zona saudável do vaivém pudessem alcançá-lo.

Foi realizado, no dia 24 de fevereiro, um teste sumativo, a fim de verificar se os alunos interiorizaram e compreenderam a matéria teórica. Para este, ao longo das aulas que o antecederam, foram reforçados alguns conteúdos, através de questões realizadas no balanço final da aula.

A 2.^a Etapa, denominada aprendizagem e desenvolvimento, teve como objetivo que todos os alunos alcançassem o nível I em todas as matérias previstas no plano plurianual, à exceção da dança e do badminton, em que estava a ser considerado o nível Elementar (E).

A 3.^a e última Etapa, denominada revisão e consolidação, cujo objetivo era alcançar os critérios de avaliação definidos no início do ano, destinava-se também a todos os alunos que não tivessem conseguido chegar aos níveis mínimos ou aos patamares pretendidos, para que, desse modo, tivessem oportunidade de alcançar os níveis exigidos para as matérias.

Pretendia-se que todos os alunos alcançassem, pelo menos, o nível 3; os que já tivessem alcançado o nível 3 que conseguissem alcançar o nível 4; os alunos que já se encontrassem no nível 4 que alcançassem o nível 5; e os alunos que já tivessem chegado ao nível 5 fossem direcionados para situações mais desafiantes com experiências novas e motivadoras, como, por exemplo, ténis de mesa, argolas na ginástica ou voleibol sentado.

As três etapas encontram-se divididas por unidades de ensino, coincidentes com as etapas e a calendarização de cada período, orientadas para as matérias que serão abordadas em cada uma das aulas. Assim, na 1.^a Etapa, abordaram-se os conhecimentos do bloco 1; na 2.^a Etapa os conhecimentos relativos ao bloco 2; e na 3.^a Etapa os conhecimentos relativos ao bloco 3.

3.1.1.3. ETAPA 0 – AVALIAÇÃO INICIAL

A Etapa 0 teve início no dia 16 de setembro e terminou no dia 11 de novembro, com a duração de oito semanas.

O objetivo da AI consiste em diagnosticar os níveis em que os alunos se encontram em cada matéria, de forma a prognosticar o nível em que os alunos do 9.º ano se encontravam nas áreas da atividade física. Neste momento do ano letivo, o professor tem a oportunidade de averiguar a capacidade de adaptação e aprendizagem de cada aluno, permitindo que sejam tomadas decisões referentes à orientação e organização da turma, potenciando a aprendizagem dos alunos.

O planeamento durante a AI, denominada como Etapa 0, foi a primeira tarefa do processo de estágio, teve uma duração de 8 semanas definida pelo GEF no início do ano letivo. A Etapa 0 teve como base os PNEF, assim como as aprendizagens essenciais e os documentos do GEF, sobretudo as grelhas de observação por matérias.

Ao longo deste período, foi possível avaliar o nível em que os alunos se encontravam nas matérias e na aptidão física; explicar desde o início a lógica dos critérios de avaliação e como funcionavam os níveis I, E e avançado (A); construir um clima de aula favorável à aprendizagem; conseguir identificar alunos críticos na disciplina; identificar as matérias prioritárias a trabalhar ao longo do ano em cada área e a essas atribuir um maior destaque no plano anual, e ainda possibilitar a recolha de dados para as conferências curriculares em reunião do GEF.

No planeamento considerou-se como objetivo repetir as matérias pelo menos duas vezes, aproveitando a rotação dos espaços e permitindo uma observação mais exata. A última aula deste planeamento ficou em aberto, tendo sido reservada para uma aula de reposição ou alguma aula que, por razões externas, não fosse possível ser abordada, podendo ser também uma aula para reforçar alguma matéria na qual houvesse dúvida no nível dos alunos. O plano da Etapa 0 teve como objetivo final conhecer em que patamar é que se encontrava cada aluno nas diferentes matérias.

Quanto à observação dos alunos, numa primeira aula lecionada, verificou-se uma grande dificuldade em observar cada aluno, pois para além de não saber o nome de muitos alunos, havia a preocupação em controlar a aula, registar as diferentes execuções nas folhas de registo e dar *feedback*. A perceção foi de alguma desorientação. Após duas aulas, houve uma evolução geral, procurando-se sempre corrigir em cada aula as falhas percebidas e descrever todos os pontos a melhorar nas autoscopias com o objetivo de

melhorar continuamente, através da visualização de aulas de anos anteriores, lecionação de atividades extracurriculares e da orientação de professores do GEF.

A observação das diversas matérias foi realizada através de grelhas onde se podia conferir se cada aluno executava com sucesso cada movimento e ação técnica das diferentes modalidades. Foram escolhidas, pelo NE, duas componentes nas fichas de observação em cada matéria e selecionadas as componentes mais complexas, com as seguintes anotações: se o aluno fosse capaz de realizar com sucesso a atividade, teria nível I no final da avaliação inicial; se o aluno realizasse apenas um dos exercícios propostos com sucesso, então teria nível parte introdutório; não conseguindo realizar qualquer componente, teria nível não introdutório (NI).

O teste diagnóstico teve lugar após realizar uma aula relacionada com os conhecimentos relativos ao bloco 1, em que a turma teve uma boa participação. Pôde-se verificar que, para uma primeira avaliação, a turma mostrou um nível elevado, tendo atingido pelo menos o nível introdutório e alguns valores situaram-se acima dos 90%.

No que concerne aos testes de aptidão física, conseguiu-se observar 5 alunos não aptos e 15 alunos aptos. Os alunos que foram considerados como não aptos, encontravam-se um pouco longe do pretendido, no entanto com empenho e trabalho seria possível alcançar ou ficar muito perto da zona saudável. Quanto ao teste do vaivém, os alunos apresentaram bons resultados, exceto os mesmos 5 alunos, tendo 2 deles ficado muito perto da zona saudável. Como 2 alunas não conseguiram chegar à zona saudável devido ao seu grau de asma, foi necessário realizar uma adaptação na sua avaliação. Uma das zonas críticas foi a flexibilidade, sobretudo para os rapazes, a qual foi objeto de trabalho ao longo de todas as aulas em momentos finais.

Ao nível do Índice de Massa Corporal (IMC), não existiu nenhum aluno fora do nível saudável ou em risco de obesidade.

Como já foi referido, uma das grandes dificuldades sentidas durante esta fase foi avaliar num curto espaço de tempo todas as matérias, bem como no início do ano realizar aulas politemáticas.

Futuramente, na AI, optaria por aulas politemáticas apesar da dificuldade sentida, dado possibilitar a prática de várias matérias num mesmo espaço, rentabilizando o tempo dedicado à sua avaliação e tendo em conta o balanço positivo deste tipo de aulas neste ano letivo.

Alves et al., (2020) consideram que as aulas politemáticas permitem a lecionação de vários conteúdos/matérias na mesma aula, com algumas estações, englobando

determinadas metodologias na planificação das aulas, de modo a assegurar uma maior individualização e respeitando os ritmos dos alunos.

Neste seguimento, as aulas politemáticas e a aplicação de matérias distintas podem ser aplicadas com base nos objetivos. Como exemplo, pode ser aplicado um exercício do atletismo com o intuito dos alunos melhorarem a potência e seguidamente enquadrar essa componente na matéria de futebol. Os alunos poderão, desta forma, estabelecer ligações entre matérias, conduzindo a uma maior retenção de informação e consolidação dos conteúdos.

3.1.1.4. 1.ª ETAPA - RECUPERAÇÃO E APRENDIZAGEM

A 1.ª Etapa foi realizada entre os dias 14 de novembro e 16 de dezembro, com um total de 10 aulas, das quais 5 correspondem ao bloco de 100 minutos e as restantes 5 correspondem ao bloco de 50 minutos.

A 1.ª Etapa de recuperação e aprendizagem foi a primeira a ser realizada, após terem sido escolhidas as matérias prioritárias através dos resultados da AI, retirados não só das grelhas de diagnóstico/prognóstico, como também dos resultados da aptidão física e dos conhecimentos, e também atendendo às matérias a que os alunos poderiam chegar com maior facilidade ao nível pretendido. A lecionação das matérias fez-se de forma a incidir sobre as aprendizagens efetivas dos alunos, utilizando *feedbacks* e criando uma unidade de ensino coerente para a aprendizagem, por etapas dos alunos, progredindo e diferenciando o ensino.

Na 1.ª Etapa, os objetivos de condução foram a criação de rotinas, a explicação do material e a organização da turma. Estes objetivos foram cumpridos e foram essenciais para que a aula decorresse sem interrupções nem tempos de espera longos, agilizando os processos de transição. Os alunos foram colocados em grupos heterogéneos, em que os alunos com maior competência puderam ajudar aqueles que tinham mais dificuldades. Neste âmbito, Lopes (2013) refere que a heterogeneidade nas aulas de EF poderá produzir resultados em termos de evolução de todos os alunos, os mais e os menos proficientes, numa lógica em que os alunos evoluem em conjunto, seja como parceiros, seja como adversários.

Esta Etapa, sendo de curta duração, contou apenas com uma unidade de ensino, abordando sempre as mesmas matérias, alterando-se apenas as progressões em aula, de modo a ajudar os alunos a melhorar o desenvolvimento das suas capacidades.

Foi possível observar resultados muito positivos até ao final do período na maior parte da turma e identificar alguns alunos que seriam casos com os quais seria necessária uma maior atenção em algumas matérias. Um grupo de alunos destacou-se pelas suas dificuldades no rolamento à frente ou na meia-volta, pelo que se tornou necessário conferir-lhe uma maior atenção no desenvolvimento da 1.ª Etapa e das etapas seguintes.

Devido ao imprevisto das cheias em Lisboa e ao conseqüente encerramento de todas as escolas, não foi possível lecionar as duas últimas aulas do período. Foi ainda necessário utilizar uma aula do Exterior 2 para a aplicação do questionário sociométrico aos alunos dentro da sala de aula em conjunto com a entrega e explicação da ficha de autoavaliação que cada aluno teria de preencher.

Mediante a avaliação formativa ¹ realizada em cada aula através da observação e registo, foi detetada uma evolução significativa dos alunos nas matérias prioritárias. De notar que alguns alunos não completaram a avaliação de ginástica de solo devido à não lecionação das duas últimas aulas do período por motivo de greve. Salienta-se, ainda, que a avaliação de basquetebol, inicialmente prevista para esta Etapa, transitou para o início da etapa seguinte, como também foi o caso da resistência, aproveitando-se a circunstância para realizar os Megs.

3.1.1.5. 2.ª ETAPA – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A 2.ª Etapa de aprendizagem e desenvolvimento é marcada pelo desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a formação individual de cada aluno, sendo uma oportunidade para desenvolver habilidades motoras, fortalecer a técnica nas diversas modalidades e aprender sobre a importância da atividade física para a saúde.

Esta 2.ª Etapa foi dividida em duas unidades de ensino, tendo a 1.ª unidade de ensino tido início no dia 3 de janeiro e terminado no dia 17 de fevereiro, com a duração de 7 semanas. A 2.ª unidade de ensino teve início no dia 23 de fevereiro e fim no dia 31 de março, com a duração de 6 semanas. No total, as duas unidades de ensino somaram 13 semanas de aulas. O objetivo desta Etapa foi lecionar todas as matérias estipuladas no plano plurianual, cujo objetivo era que os alunos chegassem ao nível introdutório a todas as matérias, exceto na dança e no badminton, em que o nível era o elementar. Este objetivo principal foi baseado no desenvolvimento eclético dos alunos, para que ganhassem um maior conhecimento sobre as matérias da disciplina de EF.

¹ A avaliação formativa é abordada no ponto 3.1.3

A 1.^a unidade de ensino teve como objetivo ensinar e desenvolver o nível introdutório das modalidades de basquetebol, voleibol, badminton, ginástica de solo e aparelhos. A 2.^a unidade de ensino teve como objetivo ensinar e desenvolver o nível introdutório na modalidade de atletismo, patinagem, ginástica acrobática, andebol, voleibol e orientação. Foram, ainda, adicionadas matérias que não foi possível consolidar na 1.^a unidade de ensino, tais como o futebol, a resistência, a dança e a ginástica de solo, para os alunos que ainda não tinham atingido os objetivos propostos nestas matérias, algumas das quais eram prioritárias no 1.^o período.

No início desta Etapa um dos focos principais foi a realização dos Megas em todas as aulas de espaço exterior. Estas aulas serviram para apurar os alunos da turma com os melhores resultados, a fim de participarem na fase escola, a ter lugar no Jamor. Foram apurados três alunos do sexo masculino e uma aluna do sexo feminino.

Ao longo das aulas, foi possível testar uma das funções do grupo de estágio na organização dos Megas; essa função consistiu em cronometrar tempos no Mega Sprint. Para tal, foi utilizada uma aplicação no telemóvel de *Photo finish* para se poderem registar os tempos ao pormenor, digitalmente. Ao ter sido experimentada esta ferramenta nas aulas, os alunos mostraram uma maior motivação, pois proporcionou-se um clima mais competitivo e serviu também para retirar algumas dúvidas e aprender a manusear bem esta ferramenta.

Para além da área das atividades físicas e desportivas, pretendia-se também desenvolver a área da aptidão física, como complemento de outras modalidades, com o intuito de os alunos melhorarem os seus resultados do teste FITescola². Deste modo, tendeu-se a auxiliar os alunos a atingir os objetivos propostos e simultaneamente o seu desenvolvimento cognitivo associado às diferentes matérias, respeitantes ao bloco 2 dos conhecimentos. Este bloco relaciona-se com a dimensão cultural da atividade física, a diversidade das atividades físicas, a distinção entre desporto de competição e desporto de lazer e entre EF e desporto.

No que diz respeito ao trabalho de aptidão física, foi desenvolvido nesta 2.^a Etapa trabalho de Resistência, trabalho dos membros superiores e dos membros inferiores, bem como exercícios de flexibilidade e trabalho abdominal.

Esta 2.^a Etapa decorreu de uma forma positiva e tranquila, com muito trabalho e dedicação por parte do professor estagiário, bem como dos alunos. A maioria destes manteve as notas, no entanto ainda houve casos de variação, de pequenas descidas e de algumas subidas. Os alunos que obtiveram uma subida de nota foram aqueles que deram

² Plataforma para avaliar a aptidão física de crianças e adolescentes.

uma maior importância aos critérios de avaliação e procuraram saber aquilo que era necessário para melhorar as notas na disciplina de EF.

Nesta Etapa, e também através da observação dos alunos, percebeu-se uma evolução em relação à 1.^a Etapa. Em geral, foi possível notar que a maioria dos alunos obteve uma grande melhoria. Percebeu-se, ainda, a preocupação e o foco de vários alunos em quererem alcançar sempre melhores resultados. Não existiram fragilidades notáveis na condução das aulas, registando-se sempre os momentos mais positivos nas autoscopias ao longo de toda a Etapa. Durante as observações das aulas, verificou-se que os *feedbacks* pedagógicos tais como “bem executado; esticaste melhor a ponta do pé,” tinham maior impacto nos alunos, pois, sendo *feedbacks* positivos, funcionaram como grande motivação para os discentes. Esse efeito também teve uma grande influência no professor estagiário, por ver que o trabalho estava a ter resultados positivos.

Nesta Etapa, notaram-se menos comportamentos fora da tarefa nas aulas, pois houve maior rigor, estabeleceu-se uma relação entre o aluno e a atividade positiva, respeito mútuo entre o professor estagiário e o aluno e mesmo entre alunos. De realçar que muitos dos alunos ajudaram e procuraram anular as dificuldades quando algum colega estava a ter um comportamento fora da tarefa, chamando-o à razão ou, até, ajudando-o a realizar tarefas que este ainda não tinham conseguido fazer.

Durante esta Etapa, foram disponibilizadas as grelhas de avaliação aos alunos com os critérios das diferentes matérias abordadas neste período. Em todas as aulas, os alunos verificavam o que já tinham conseguido alcançar na aula anterior e, tal facto, permitiu-lhes ter uma noção mais realista do seu nível a cada aula que passava, ou seja, tiveram conhecimento, conforme o planeamento definido no início do ano, de qual o nível em que se situavam ao longo das aulas consoante cada matéria, conhecimentos e aptidão física.

A área dos conhecimentos tinha sido planeada para o final da 1.^a unidade de ensino, no entanto, como não foi possível ser aplicada no período inicialmente previsto, passou para a primeira semana da 2.^a unidade de ensino, o que possibilitou que os alunos pudessem estudar na pausa letiva.

Os estilos de ensino mais utilizados foram de cariz convergente (exemplo: tarefa e comando), para depois se adotar os estilos que conferem mais autonomia aos alunos. No entanto, uma das razões para utilizar estilos de ensino divergentes (exemplo: descoberta convergente) relaciona-se com o facto de a criação de grupos heterogéneos favorecer a entreaajuda com maior facilidade.

Finalizando, pretendeu-se reservar para uma 3ª etapa algumas das matérias que não tinha sido possível consolidar, para que se pudesse verificar a evolução e o progresso dos alunos.

Na visão do professor estagiário, foi notório o grande crescimento ao longo destes meses, assim como se concluiu que, por vezes, existem fatores externos (como por exemplo a ocupação de espaços devido a atividades da responsabilidade da direção da escola) que influenciam as aulas e que nem tudo poderá ser controlado antes da sua lecionação. As aulas nem sempre correm como se espera, mas fica a convicção de que com a experiência os futuros imprevistos serão resolvidos e, quiçá, reduzidos.

3.1.1.6. TERCEIRA ETAPA – REVISÃO E CONSOLIDAÇÃO

A 3.ª Etapa foi dividida em duas Unidades de Ensino (UE), tendo a 1.ª UE iniciado no dia 17 de abril e terminado no dia 12 de maio. Já a 2.ª UE teve início no dia 15 de maio e terminou no dia 7 de junho. A 1.ª UE teve quatro aulas de 50 minutos e quatro aulas de 100 minutos e a 2.ª UE teve três aulas de 50 minutos e quatro aulas de 100 minutos.

Esta Etapa tinha como objetivo que todos os alunos conseguissem alcançar o preconizado nos critérios de avaliação, verificando-se assim se os alunos haviam atingido o nível prognosticado pelo professor. Foi decidido fazer a revisão das matérias por duas UE, de acordo com a rotação dos espaços, permitindo assim a continuidade das próprias matérias e um maior tempo de prática dos alunos.

A distribuição das matérias ao longo desta Etapa foi planeada tendo em conta as decisões do GEF, constantes do plano plurianual. Os alunos passaram por todas as matérias necessárias para rever e consolidar, podendo atingir os níveis pretendidos em conformidade com os critérios de avaliação. Para além de pretender a aquisição das matérias que não foram consolidadas na segunda Etapa, outro objetivo desta Etapa foi a aquisição de novos conhecimentos, tendo sido proporcionadas novas experiências e propostos desafios aos alunos.

Para avaliar a área dos conhecimentos foi marcado um teste de recuperação para os alunos que ainda não tinham atingido o nível mínimo e também para os alunos que quisessem melhorar a sua classificação.

A área da aptidão física foi abordada ao longo das aulas, principalmente na parte inicial das sessões, para que os alunos se pudessem preparar para os testes FITescola®.

Esta 3.ª Etapa decorreu, maioritariamente, como planeado, tendo sido realizadas pequenas alterações ao longo do período. Foi uma 3.ª Etapa muito trabalhosa, durante a

qual os alunos tiveram de estar constantemente atentos para perceberem o que teriam de realizar até chegarem aos níveis pretendidos. Os alunos na sua maioria obtiveram pequenas subidas na avaliação, pois na 2.ª Etapa, quando foi dado um reforço da avaliação formativa e explicado novamente os critérios de avaliação, os alunos passaram a mostrar um maior empenho nas atividades que ficaram por completar.

Ao longo de toda a primeira UE foi dada continuidade à avaliação das matérias que ficaram por concluir no segundo período: ginástica de solo, ginástica acrobática, basquetebol, atletismo, andebol, voleibol e aptidão física.

Nesta UE foi possível verificar que vários alunos conseguiram atingir os níveis pretendidos, sobretudo na ginástica de solo, uma das maiores dificuldades iniciais dos alunos. Os novos alunos alcançaram rapidamente o nível introdutório na ginástica de solo e também duas alunas (que estavam prestes a conseguir alcançar esse nível no período anterior) conseguiram finalizar os elementos da sequência. Os restantes quatro alunos que não atingiram o nível I na ginástica de solo preferiram trabalhar ginástica acrobática e de aparelhos, pois faltavam poucas figuras para chegarem ao nível desejado.

O atletismo foi uma das matérias abordadas nesta UE, em que os alunos obtiveram na sua grande maioria sucesso em vários gestos técnicos como o lançamento do peso e o salto em altura.

Esta UE correu como esperado, tendo-se explicado novamente aos alunos que deveriam consultar em todas as aulas as fichas formativas. Assim, poderiam estar atualizados e a par das suas classificações, conforme os critérios de avaliação e saberem o que era preciso para melhorarem o seu desempenho.

O comportamento da turma manteve-se bom, exceto algumas situações de maior dispersão de alguns alunos. Procurou-se dialogar com os alunos, reforçando a ideia de que o seu comportamento é uma componente da avaliação, bem como é um elemento que pode ajudar ou atrasar na compreensão e execução das matérias.

Na ginástica, não foi possível consolidar as aprendizagens de cinco alunos, pois estes estiveram na maior parte do tempo a treinar e a melhorar a sua prestação consoante os *feedbacks* dados e a ajuda recebida, a fim de serem avaliados na 2ª UE.

Não foi possível realizar o teste de recuperação dos conhecimentos na primeira UE, tendo, por isso, sido alterado para a primeira aula da UE seguinte.

Os testes FITescola® foram aplicados pela segunda vez no ano, tendo neste momento sido aplicados a bateria completa dos testes. Para a consolidação da aptidão física e ainda melhoria dos resultados dos alunos que não tinham alcançado a Zona

Saudável da Aptidão Física (ZSAF) em alguns testes, estes teriam oportunidade na segunda UE para voltarem a tentar entrar na zona saudável.

Foram introduzidas alterações no planeamento relativamente à 1ª UE. Com efeito, na aula de dia 2 de abril estava planeada a realização das matérias de ginástica de solo, ginástica acrobática, salto em altura e testes FITescola®. Substituíram-se, porém, algumas matérias pela escalada, dado ser a semana dedicada a essa matéria. De notar que houve uma enorme adesão por parte dos alunos a essa matéria nova, gerando um clima positivo de aula.

Para o dia 9 de maio, tinha sido programada uma segunda aula dos testes FITescola®, no entanto, como muitos dos alunos já os tinham concluído, foi adicionada uma estação de futebol para que estes, de forma mais autónoma tivessem um elevado tempo de empenhamento motor e permitindo que o foco principal do professor estagiário fosse a avaliação dos testes do outro conjunto de alunos.

Na segunda UE, a prioridade foi dada quer à avaliação das matérias que ficaram por concluir da primeira UE, quer às matérias em que os alunos ainda não tinham atingido o nível introdutório pretendido como as matérias de ginástica de solo, ginástica acrobática e resistência.

Para além destas matérias, não foram consolidadas na segunda UE o andebol, o futebol, a orientação, a dança e a aptidão física (Testes FITescola®). O objetivo desta UE foi conseguir rever e consolidar todas estas matérias, para que os alunos conseguissem progredir e alcançar o nível pretendido para obtenção do melhor resultado possível. Foi aplicada a bateria dos testes FITescola® para os alunos que ainda não tinham chegado à ZSAF.

Esta bateria de testes foi aplicada com sucesso, sendo que apenas uma aluna não chegou à ZSAF, tendo desistido mesmo após alguma insistência. Infelizmente, estes casos existem e esta aluna por motivos motivacionais não teve a capacidade de alcançar a ZSAF. Uma das razões foi a aluna ter começado a perceber as fortes probabilidades de ficar retida no 9.º ano. Desde esse momento, diminuiu consideravelmente a sua prestação na disciplina de EF. Para uma outra aluna que estava lesionada, foi tido em consideração os valores do primeiro período em alguns dos testes, que tinham sido positivos.

É de realçar que quatro alunas com inúmeras dificuldades, identificadas na AI (as quais só, com grande esforço, atingiram o sucesso na aptidão física), conseguiram alcançar a ZSAF, nas duas últimas semanas da segunda UE.

A orientação ficou definida para esta UE, tendo sido uma aula em que os alunos demonstraram interesse e a grande maioria da turma obteve bons resultados.

Quanto às alterações no planeamento relativamente à segunda UE, assinala-se que na aula de dia 23 de maio estava planeada a realização das matérias de orientação, futebol, andebol e atletismo. No entanto, devido ao mau tempo, houve a necessidade de adaptar a planificação, recorrendo-se à utilização do pavilhão que se encontrava disponível. A alteração destas matérias consistiu em realizar os testes FITescola® para os alunos que ainda não tinham atingido níveis mínimos ou precisassem de trabalhar mais, futebol para os alunos mais autónomos e também para aqueles que precisavam de praticar mais para conseguirem chegar aos níveis positivos ou ascender a níveis mais elevados.

Na aula do dia 26 de maio os principais objetivos eram realizar a consolidação das matérias de futebol, ginástica de solo e realizar o teste de recuperação para os alunos assinalados. Ainda na referida aula, três alunas realizaram o teste do vaivém, sendo que apenas uma não conseguiu chegar à ZSAF. Posteriormente, alguns elementos que se encontravam na estação de futebol transitaram para a estação de basquetebol. A alteração visou evitar a concentração de muitos alunos na estação de futebol, bem como possibilitar a observação e dar mais *feedbacks* aos alunos. Tendo o espaço de basquetebol livre, foi decidido, então, alocar no basquetebol parte dos alunos que já tinham atingido o nível introdutório em ambas as matérias.

Na aula do dia 30 de maio, estava prevista a lecionação das matérias de voleibol, basquetebol e orientação, tendo sido acrescentada uma estação de futebol. Os alunos encontravam-se divididos em dois grupos, um grupo realizava o exercício de orientação e o outro grupo, voleibol, alternando.

Na penúltima aula, no dia 2 de junho, os objetivos planeados eram a consolidação das matérias de dança, futebol e aptidão física. A matéria de basquetebol surgiu, pois, o pavilhão ficou inteiramente disponível só para a turma do 9.º ano e, assim, foram aproveitados os espaços ao máximo, promovendo uma maior diversidade e oportunidade para os alunos terem mais hipóteses de melhorar nesta matéria.

Houve vários alunos com dificuldades no início do ano nas várias matérias, no entanto a grande maioria teve uma evolução significativa desde o princípio até ao final, tanto nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), como na ginástica e na dança. No que concerne à aptidão física, os testes foram todos aplicados; no vaivém todos os alunos tiveram sucesso, estando dentro da ZSAF, exceto uma aluna, como acima referido. Nos abdominais, inicialmente os alunos mostraram muita fragilidade na parte média, tendo sido referenciado, logo desde o início, que ao longo do ano haveria muito trabalho de condição física para combater aqueles défices de força. No final, realizando pela segunda vez a bateria de testes, foi possível verificar que todos os alunos conseguiram chegar à ZSAF.

Na prova de conhecimentos teóricos, todos os alunos tiveram avaliação positiva, à exceção de uma aluna que não realizou o segundo teste, não tendo regressado à escola, a partir de então. Ainda alguns alunos integrados mais tardiamente na turma e outros com insucesso em algum dos testes tiveram de realizar um teste de recuperação, pois tiveram notas inferiores a 50%.

Após uma análise da tabela com as matérias todas, aptidão física e conhecimentos, foi possível verificar que naquelas onde o tempo de prática foi menor os alunos tiveram menos sucesso, como foi o caso da ginástica de aparelhos e da patinagem. A patinagem, sendo uma matéria dada apenas em pavilhão e havendo prioridades no planeamento (ginástica de solo, basquetebol e resistência), ficou para segundo plano, não tendo sido trabalhada como inicialmente esperado. Não obstante, houve várias aulas dadas desta matéria, mas não com tempo suficiente para ser viabilizada uma melhor aquisição das aprendizagens por parte dos alunos. Já a orientação teve três fases. A primeira vez, tendo sido pouco trabalhada com os alunos, consistiu num exercício com um mapa em estrela cujo objetivo passava por regressar ao local de verificação após cada ponto. Para a segunda fase, foi dada uma base mais teórica, explanando-se como são as provas de orientação, como funciona um mapa e como deve ser lido. Por fim, na última fase, foi realizado a pares um conjunto de pontos definidos num mapa no menor tempo possível em volta da escola.

Em relação aos alunos com maiores dificuldades, como já referido anteriormente, os quatro alunos vieram a melhorar gradualmente ao longo de todo este ano, tendo atingido o nível mínimo pretendido e, por conseguinte, tendo sucesso na disciplina. No último dia de aulas foi feita a autoavaliação adequada aos critérios definidos.

No final do ano, foi visível a autonomia crescente dos alunos, quanto à sua responsabilização e quanto às suas aprendizagens. Esta foi uma turma que demonstrou um bom nível de empenho geral, entreadajuda, bem como veio a melhorar o seu comportamento ao longo do ano, o qual foi considerado bom na última reunião de avaliação do Conselho de Turma (CT).

3.1.2. CONDUÇÃO DO ENSINO

A dimensão da condução do ensino está relacionada com a forma como os professores conseguem colocar em prática o planeamento e avaliá-lo. Um bom planeamento deve influenciar positivamente a lecionação e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as aulas foram previamente planeadas: definiram-

se os objetivos, a estruturação da aula (instrução inicial, aquecimento, parte principal, alongamentos, e balanço final) e o planeamento das tarefas (formação de grupos, e estilos de ensino). A instrução inicial é fundamental para captar a atenção dos alunos e transmitir, de forma clara e objetiva, as informações importantes para o desenrolar da aula, conforme refere Siedentop (1991) citado por Garcia (2017). Em complemento, a organização antecipada dos materiais foi também um fator que contribuiu para uma boa gestão de aula. Segundo Martins et al. (2017) a organização, o clima motivacional e emocional, o *feedback* pedagógico e a taxa de sucesso dos alunos na tarefa são os principais fatores de eficácia no ensino da EF, ao estarem associados a um aumento do tempo potencial de aprendizagem (TPA).

A disciplina e o clima nas aulas podem ser fatores muito desestabilizadores, pelo que é essencial que as rotinas e as regras se estabeleçam o mais cedo possível. O estabelecimento de regras e rotinas de aula foram implementados e compreendidos pelos alunos. Em relação à instrução e aos balanços finais, apesar de, nas primeiras aulas, ter sido utilizado muito tempo nesses momentos, rapidamente o discurso se tornou mais conciso e claro. A insistência na rotina de começar a aula com corrida leve, aumentando o tempo ao longo do ano letivo, deveu-se à falta de resistência aeróbica dos alunos. Estes, também, revelaram alguma apatia na participação oral na resposta a questões ou no balanço final. De forma a reverter a situação, utilizou-se o *feedback* interrogativo.

A formação de grupos homogéneos e heterogéneos dependeu da matéria que se pretendia trabalhar (individual ou coletiva), do nível de capacidade dos alunos nessa mesma matéria, bem como do momento do ano letivo. Na maioria das vezes os grupos de trabalho foram heterogéneos, principalmente nas matérias individuais, uma vez que os alunos mais hábeis ajudavam os colegas menos hábeis. Já nos JDC intercalava-se entre grupos homogéneos e heterogéneos, pois era necessário manter os alunos motivados nas situações de jogo, e manter os exercícios desafiantes e com alguma competição.

Nas aulas foi possível realizar alterações face ao planeamento, revelando o professor estagiário capacidade de alterar tarefas, sempre que estas não estavam ajustadas às capacidades e necessidades dos alunos. Estas alterações envolveram uma gestão de tempo e de tarefas fora do planeado, mas tiveram como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos. As alterações foram mais facilmente aplicadas nos JDC, pela experiência anterior de treinador de andebol.

Os procedimentos de observação das aulas e de *feedback* pedagógico estão contemplados nos planos de etapa e de UE, no entanto devem ser adaptados à própria aula, uma vez que estão dependentes do estado e do nível dos alunos. Foi possível, ao

longo do tempo, aperfeiçoar a observação, bem como o controlo à distância, fundamental em contexto de ensino por etapas, no qual as aulas funcionam essencialmente por estações. Martins et al. (2017) salientam que o *feedback* de qualidade depende do conhecimento que o professor tem tanto dos conteúdos a transmitir, quanto das características dos seus alunos, bem como os erros que estes evidenciam em relação às competências motoras desejadas.

Importa, ainda, referir a importância dos processos de observação e análise da intervenção pedagógica (autoscopia e observação pedagógica). As autoscopias permitiram refletir sobre as ações desenvolvidas, destacar os pontos fortes e os pontos fracos, além de identificar estratégias para melhorar. A observação realizada pelos colegas estagiários (observação interpares), bem como as conversas formais e informais contribuíram para a reflexão mencionada e constituíram-se como momento de aprendizagem.

As aulas gravadas ajudaram nesta componente da condução do ensino, pois permitiram identificar os momentos mais corretos e oportunos para fornecer *feedback*, bem como confirmar se tinha resultado na mudança ou aquisição de comportamentos.

Ainda a referir, a componente da organização, uma das componentes da eficácia do ensino, pelo que cabe ao professor criar um sistema eficaz que seja assimilado pelos alunos (Martins et al., 2017). Estabelecer rotinas de organização permite que a aula decorra de forma mais fluída, beneficiando o TPA dos alunos.

3.1.2.1 ESTILOS DE ENSINO

Martins et al. (2020) identificam dois tipos de estilos de ensino: os estilos de ensino convergentes e os estilos de ensino divergentes, com características de aprendizagem distintas. Segundo os mesmos autores, os estilos de ensino convergentes têm como objetivo dirigir os alunos para um raciocínio orientado para a memória, o que permitirá a repetição de um modelo.

De seguida, apresentam-se as características dos estilos de ensino de tipo convergente.

i. Estilos de Ensino Convergente

Tabela 2

Estilos de Ensino Convergente

Estilos de Ensino	Caraterísticas de aprendizagem
Comando	Repetição pelo aluno da demonstração do professor.
Tarefa	Prática individual de uma atividade que seja memorizada e reproduzida pelo aluno.
Recíproco	Enquanto um dos alunos realiza a atividade, o(s) outro(s) observam-no e fornecem-lhes feedback.
Autoavaliação	O aluno realiza a tarefa de forma independente, confrontando a sua performance com os critérios de êxito fornecidos pelo professor.
Inclusivo	O aluno escolhe o nível de dificuldade da tarefa e, tendo por base os critérios de êxito definidos, autoavalia-se, podendo permanecer ou alterar o nível de execução.

Nota: Adaptado de Martins et al. (2020).

Os estilos de ensino divergentes (Martins et al., 2020) tipificam-se por desencadear nos alunos operações cognitivas, como a criação e imaginação, onde se procura uma ou mais soluções para resolver um problema.

ii. Estilos de Ensino Divergentes

Tabela 3

Estilos de Ensino Divergentes

Estilos de Ensino	Caraterísticas de aprendizagem
Descoberta Guiada	Cada aluno desenvolverá o seu raciocínio pela exploração de um leque de opções manipuladas pelo professor.
Descoberta Convergente	Os alunos utilizam diferentes abordagens para a resolução do problema, convergindo para a mesma resposta, utilizando regras de lógica e raciocínio próprias.
Descoberta Divergente	Os alunos utilizam diferentes abordagens para a resolução do problema, podendo apresentar respostas diversas uns dos outros.

<i>Programa Individual</i>	<i>Elevada autonomia dos alunos no processo de programação e de aprendizagem para resolver um problema geral enunciado pelo professor.</i>
<i>Iniciado pelo aluno</i>	<i>Iniciação e responsabilização pela própria aprendizagem por parte do aluno, sem qualquer tipo de incitação ou programação pelo professor.</i>
<i>Autoensino</i>	<i>Ensino-aprendizagem realizada por indivíduos em total autonomia e independência pedagógica.</i>

Nota. Adaptado de Martins et al., (2020).

Os estilos de ensino mais utilizados no estágio foram de cariz convergente para poder partir para os estilos que dão mais autonomia aos alunos. De salientar que uma das razões para utilizar estilos de ensino divergentes relaciona-se com a criação de grupos heterogêneos, para que haja entajuda com maior facilidade, como é o caso da ginástica de solo, escolhendo os melhores alunos como elementos fundamentais nos grupos com maiores dificuldades. Assim, é possível atribuir uma maior autonomia aos alunos e estes complementam-se e ajudam-se uns aos outros.

3.1.2.2. SEMANA A TEMPO INTEIRO

A experiência da semana a tempo inteiro foi, sem dúvida, benéfica, tendo-se, no entanto, apresentado vários desafios.

Entre os dias 6 e 10 de fevereiro, com o horário completo de um professor, foram acompanhadas 4 turmas, cada qual com um horário de 3 horas, acrescido do horário do DE de canoagem, a hora com a direção de turma e ainda as reuniões do grupo de estágio.

Ao nível do horário, a terça e a sexta-feira foram os dias mais exigentes, com três aulas no primeiro caso e duas aulas no segundo caso. No último dia, houve algum cansaço na voz, perdeu-se inclusive ligeiramente a capacidade de comunicação na última aula. Para esta situação devia ter sido previsto um plano alternativo que incluísse, por exemplo, um apito, dando ordem de fim e recomeço dos exercícios.

Este horário possibilitou a oportunidade de mudar algumas das horas de trabalho, pois, desde o início do ano, as aulas eram lecionadas na parte da tarde e a maior parte das aulas desta semana decorreram no horário da manhã.

As aulas na parte da tarde na quinta e na sexta-feira foram agitadas, uma vez que os alunos vieram das outras aulas com mais energia do que o normal, mesmo tendo tido

essas turmas aulas na parte da manhã. A aula de canoagem decorreu normalmente na quarta-feira tendo sido atingido o dia com maior número de alunos.

Foram lecionadas aulas ao nível de três ciclos de ensino, 6.º, 7.º e 11.º anos. Foi atribuída uma turma do 6.º ano de uma professora que demonstrou toda a disponibilidade para que o professor estagiário pudesse ficar encarregue dos seus alunos naquela semana. Também foi atribuída uma turma do 7.º ano, turma de um professor da EBSARC, que, em reunião prévia, pediu que fizesse na primeira aula algo diferente com jogos pré-desportivos. Por fim, uma turma de 11.º ano, turma do coordenador do GEF.

O maior impacto foi ao nível do 6.º ano, uma vez que a experiência durante o ano letivo se tinha centrado nas turmas de 9.º ano, que é uma intervenção mais similar com os 7.º e 11.º anos. O facto de ter experienciado a leção da disciplina de EF em diferentes ciclos, possibilitou equacionar os níveis de formação mais enquadrados ao perfil do professor estagiário. A turma do 11.º ano é uma turma cujos alunos já estão numa fase mais madura, permitindo de uma forma geral uma maior tranquilidade no momento de instrução e de comunicação com os alunos. Na última aula desta turma, houve a oportunidade de adaptar os exercícios para níveis mais elevados, como foi o caso do mortal no minitrampolim.

No 2.º ciclo com a turma do 6.º ano, a primeira aula iniciou-se com jogos lúdicos, juntamente com as matérias de andebol e basquetebol. Na segunda aula abordei o basquetebol. Ambas as aulas foram realizadas no pavilhão não sofrendo alterações no desempenho dos alunos, nem na estrutura da aula, pois o espaço tinha todas as condições e material para o que havia sido planeado.

Na turma do 7.º ano, antecipadamente, foram obtidas várias informações sobre o desempenho e comportamento dos alunos. Ainda durante uma aula do professor na semana anterior houve oportunidade de observar um pouco da aula, percebendo como funcionava a dinâmica dos alunos. Na turma do 9.º ano, como é realizado previamente o plano de etapa/unidade, foi apenas preciso aplicar o que já tinha sido planeado.

No 11.º ano, o professor partilhou algumas das matérias que tinha pensado em abordar nas aulas seguintes, dando a escolher a possibilidade de alterar a matéria, caso fosse necessário. Na primeira aula foi abordado o voleibol, juntamente com um exercício pré-desportivo como aquecimento. Já a segunda aula começou com uma série de exercícios para condição física e também outras estações como a ginástica de aparelhos, voleibol e futebol.

De um modo geral foram recebidos *feedbacks* positivos de todos os professores envolvidos. Esta experiência foi uma mais-valia para a formação, pois permitiu perceber a

diferença de liderança e forma de conduzir cada aula em diferentes anos de escolaridade. Esta foi apenas uma pequena amostra de como poderá ser o horário e atividade docente futuramente. Esta sem dúvida é uma das melhores atividades do estágio pedagógico, pelo que considero que devesse ter tido uma maior duração.

A semana a tempo inteiro, fez com que se pudesse refletir um pouco relativamente ao trabalho que é preciso desenvolver como futuro professor. É importante estar ciente e perceber qual o trabalho que é feito para realizar um planeamento de todas as turmas e perceber efetivamente que existe um cansaço acumulado, tanto no planeamento quanto na condução, mas também na avaliação de diferentes turmas.

Em termos de desempenho profissional, acredito que a minha formação seja suficiente para me preparar para qualquer um dos ciclos de escolaridade, no entanto existem faixas etárias onde me sinto mais familiarizado.

Para concluir, sinto-me muito grato pela ótima experiência e por toda a disponibilidade demonstrada pelos professores de todas as escolas com os quais tive a oportunidade de desenvolver um contacto mais próximo, especialmente com os professores que estão a lecionar noutras escolas, sem ser a EBSARC.

3.1.2.3. PROJETO DE OBSERVAÇÃO

O projeto de observação está ligado a elementos da área 1 do estágio pedagógico, tendo um papel fundamental na organização e gestão das tarefas. Este projeto consistiu em analisar dez aulas dos colegas de estágio, seis aulas de um professor de Educação Física da EBSARC, coordenador do GEF (a orientadora do grupo de estágio tinha apenas as quatro turmas que foram acompanhadas pelos professores estagiários), três aulas filmadas lecionadas pelos professores estagiários e também incluiu a leção de uma aula a uma turma de primeiro ciclo, assim como a leção numa semana a tempo inteiro, com horário completo.

A capacidade de observação e avaliação de aulas é essencial para o processo de aprendizagem enquanto professor estagiário de EF, uma vez que não só obriga a detalhar as aulas e os momentos de uma forma muito criteriosa, mas também ajuda a comparar situações com ideias pré-definidas ou formas de trabalhar que se podem considerar mais eficazes. Nesse sentido, houve necessidade de alterar várias ideias, foi possível perceber alguns erros cometidos e encontrar soluções adequadas.

Desde o início do ano letivo que se acompanharam as aulas dos colegas de estágio, observando-as e fazendo uma reflexão após as aulas lecionadas, com o objetivo de

partilhar ideias, opiniões e perspetivas com o colega, a fim de melhorar e acrescentar algo positivo à formação. Neste âmbito, o grupo de estágio reuniu-se e enviou as reflexões feitas sobre cada colega de modo a perceber os pontos fortes, as falhas e pontos a melhorar.

Existem matérias nas quais foram demonstradas dificuldades de lecionação e planeamento, devido ao pouco contacto com estas, como é o exemplo da dança e algumas matérias de atletismo. Após a observação das aulas dos colegas do núcleo de estágio, foi possível recolher informações e referências para a elaboração dos planos de aula, planeamento e projeção dos exercícios, condução das diferentes matérias e também exposição de *feedbacks* pedagógicos corretos e adequados à necessidade dos alunos.

O *feedback* pedagógico é um fator preponderante nas aulas e é necessária reflexão para o conseguir utilizar de uma forma eficaz. Martins et al. (2017) consideram que o *feedback* é a forma como o professor reage ao desempenho motor dos seus alunos, de modo a conseguir oferecer-lhes informação sobre a sua capacidade e a forma de poderem melhorar. Já Carreiro da Costa et al. (1996) destacam que a prestação motora de um aluno melhora quando existe *feedback*. Para que um *feedback* tenha qualidade e possa cumprir o seu propósito, o professor deve ter um bom conhecimento dos conteúdos que pretende transmitir, das características individuais dos alunos, bem como saber identificar e diagnosticar os erros que estes evidenciam, em relação às competências motoras desejadas (Martins et al., 2017).

A observação de aulas tem também uma componente de reflexão que é necessária para a projeção das aulas futuras, tendo em conta as características dos professores e dos alunos e as necessidades da turma, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

As aulas do coordenador do GEF contribuíram para uma análise reflexiva em grupo e individual, após cada aula, pelas várias soluções apontadas para a resolução de problemas que decorrem nas aulas, naturalmente também devido à sua vasta experiência no ensino, bem como pelo clima positivo gerado.

Relativamente à análise das aulas filmadas, uma das grandes vantagens foi permitir ter uma perspetiva diferente, mais aprofundada relativamente a determinados comportamentos, seja do professor seja dos alunos, que, durante a lecionação das aulas, passam despercebidos. Por exemplo, o professor não consegue avaliar muitas das tarefas realizadas pelos alunos, assim através da repetição e visualização da filmagem da aula é possível ir ao pormenor e chegar a todos os alunos.

De destacar na semana a tempo inteiro, a grande diferença entre as dinâmicas das aulas entre 1.º, 6.º, 7.º e 11.º anos. A principal diferença, para além da inevitável distinção

ao nível cognitivo, social e de maturidade, é o nível de desenvolvimento físico e habilidades motoras que os alunos possuem. O professor tem de adaptar as suas aulas para atender às necessidades dos alunos, criando exercícios que os estimulem e que os ajudem a desenvolver as habilidades motoras necessárias, para que possam desfrutar não só desta disciplina, mas também de uma vida saudável e ativa.

Esta semana permitiu partilhar ideias, metodologias de trabalho, estratégias de ensino, de maneiras de estar e de ser, e formas de pensar, o que possibilitou crescer como professor estagiário. Independentemente dos desafios e inseguranças experienciados pelos professores estagiários, seria importante ter mais semanas a tempo inteiro no decurso do estágio pedagógico, pois experienciar diferentes realidades tem um impacto positivo no desenvolvimento enquanto futuros profissionais.

De um modo geral, este projeto foi uma ótima oportunidade que serviu para aprender e crescer profissionalmente. Ao observar as aulas de outros professores, foram registadas novas maneiras de envolver os alunos em atividades físicas diferentes e desafiadoras, diferentes técnicas de ensino que ajudam os alunos a adquirir conhecimentos nas diferentes matérias. Também foi observado como os professores mais experientes gerem as suas aulas e lidam com possíveis problemas de comportamento, novas formas de organizar e planear atividades físicas para diferentes níveis de habilidade e idade dos alunos ou ainda, novas maneiras de incluir alunos com necessidades específicas nas atividades físicas.

A leção de aulas a alunos com idades e estados de desenvolvimento muito diferentes foi também uma oportunidade para perceber de que forma um professor deve adotar uma atitude flexível e ajustar o seu planeamento às diferentes necessidades dos alunos, assim como a observação das aulas filmadas permitiu identificar alguns erros cometidos e aspetos a melhorar para aumentar a qualidade das aulas, como por exemplo, no *feedback* fornecido, no posicionamento e deslocamento, na postura adotada nas várias situações da aula, ou ainda possíveis ajustes na instrução e explicação de exercícios.

Esta semana foi muito enriquecedora, permitiu contactar com os intervenientes da comunidade escolar e perceber as suas necessidades e formas de encarar o dia a dia, bem como perceber as dinâmicas do quotidiano de um professor e identificar aspetos para melhorar o seu desempenho.

3.1.3. AVALIAÇÃO

De acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, enquanto regulação e aferição das aprendizagens. Contudo, as práticas predominantes na escola separam os modos, os espaços e os tempos destinados ao ensino e à avaliação, que decorrem de conceitos de ensinar e aprender, que subsistem desde o séc. XIX. Torna-se evidente a divisão dos tempos e do trabalho em dois momentos: o do desenvolvimento dos conteúdos curriculares (ensinar/aprender) e o das tarefas de avaliação sumativa (avaliar/classificar), como se se constituíssem em duas áreas conceptualmente separadas. Ainda de acordo com os mesmos autores, a linha teórica proveniente dos estudos no campo do desenvolvimento curricular constitui o gerador mais significativo de articulação entre ensino e avaliação. No entanto, o reforço na competitividade nas últimas décadas intensificou o papel da avaliação, mas numa ótica desintegrada, com o foco de atingir melhores resultados escolares, numa lógica de competição entre escolas pelos melhores lugares nos *rankings*. Nesse sentido, não se alicerça no desenvolvimento escolar harmonioso, nem na melhoria do ensino e da aprendizagem de todos, pelo contrário, pauta-se por lógicas de exclusão dos alunos menos bem-sucedidos.

Um sistema de avaliação descreve um processo de recolha, interpretação e divulgação de evidências, tendo um propósito definido, o que condicionará a escolha das evidências, a sua recolha de uma forma sistemática, a periodicidade, as partes envolvidas e a interpretação. De acordo com Araújo e Diniz (2015), este sistema permite emitir um juízo com o intuito de tomar decisões. Ainda segundo Araújo e Diniz (2015), a avaliação deve assumir dois propósitos diferentes: a recolha de informações que permitem estruturar, planear e regular as aprendizagens futuras (formativa) e fazer um balanço das aprendizagens conseguidas (sumativa), ou como considera Fernandes (2022), a avaliação para as aprendizagens (formativa) e a avaliação das aprendizagens (sumativa). Os dois tipos de avaliação coexistem e complementam-se no processo de ensino-aprendizagem.

I. AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa apresenta um carácter contínuo, com características formais e informais, ocorrendo de modo regular durante as aulas (Fernandes, 2022). O professor deve observar a evolução das aprendizagens e, através do *feedback*, da manipulação das tarefas e de ajustes ao planeamento, deverá alinhar os objetivos operacionais de acordo com as capacidades dos alunos e com a sua evolução.

O questionamento poderá apresentar um papel importante para alguns alunos, devendo para outros ser emitido um *feedback* descritivo ou prescritivo, consoante os estágios de desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito às áreas das atividades físicas e desportivas, a avaliação formativa tem um papel relevante, visto que estas serão desenvolvidas durante todo o ano letivo.

A avaliação não é apenas um fator fundamental para o entendimento de um professor quanto ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como também representa uma fonte importante para que o aluno consiga perceber aquilo que é esperado da sua prestação, os objetivos já atingidos e aqueles que ainda podem ser concretizados, conferindo-lhes a oportunidade de ser um agente importante no controlo e ajuste da sua própria aprendizagem, dando a informação para poder ajustar a sua prática, na busca da otimização das aprendizagens.

A avaliação mais utilizada ao longo deste ano letivo foi a avaliação formativa (AF), realizada de uma maneira mais informal. Consistiu numa avaliação no decurso das aulas, projetando tabelas e referências aos alunos, podendo cada um individualmente perceber qual o nível em que se encontrava, o porquê de estar nesse nível e o que poderia fazer para melhorar, a fim de atingir qualquer um dos níveis definidos nos critérios de avaliação. É possível referir que este tipo de avaliação trouxe vantagens aos alunos, pois sendo retirada a pressão avaliativa, que normalmente acompanha as avaliações mais formais, os alunos conseguiram alcançar com sucesso os objetivos previstos. Ao longo do ano, foram utilizadas fichas de registo que permitiram ver a evolução dos alunos nas diferentes matérias, dando-lhes oportunidade de colocarem e cumprirem determinados critérios nas aulas. No início do ano, realizou-se uma análise da situação individual de cada aluno nos testes da AF, a qual foi comunicada aos alunos, a fim de tomarem conhecimento dos elementos a melhorar, para chegarem ao nível saudável. O nível suficiente seria necessário para atingir o nível 3 no final do ano letivo.

Os alunos, através da avaliação formativa realizada ao longo do ano, foram tomando conhecimento da sua evolução nas diferentes matérias. Os resultados obtidos foram comunicados, através de ficha intercalar criada para o efeito, aos Diretores de Turma, sensivelmente a meio de cada período, à qual os alunos tinham acesso. Relativamente às atividades físicas e desportivas, são utilizadas para este efeito as notações N (Nível não Introdutório), I e E.

No final de cada período, tendo como referência os objetivos intermédios definidos nos Planos de Turma, no caso do 1.º e do 2.º período, e os objetivos finais, no caso do 3.º

período, os alunos preencheram uma ficha de auto e heteroavaliação onde expressaram a sua opinião sobre o grau de consecução das diferentes competências/objetivos e em que atribuíram uma classificação ao trabalho desenvolvido durante cada período letivo, quer a si próprios, quer aos colegas.

II. AVALIAÇÃO SUMATIVA

A avaliação sumativa é realizada periodicamente, com um caráter mais estruturado, com base em critérios de avaliação previamente definidos (Fernandes, 2022).

A avaliação sumativa foi aplicada nas três áreas de extensão da EF, realizada no final de cada período, tendo sido utilizada uma escala de classificação de 1 a 5. No que diz respeito às atividades física e desportivas, os dados retirados da avaliação formativa tiveram um contributo importante para os momentos finais do ano letivo. Na avaliação da aptidão física, o professor deve recorrer à bateria de exercícios presente no FITescola®, considerando se o aluno está ou não apto para os diversos domínios da ZSAF. A definição dos limites da ZSAF e do perfil atlético encontra-se na plataforma FITescola®.

Por outro lado, na área dos conhecimentos, foram aplicados três elementos de avaliação, um em cada período:

- 1.º período – Teste escrito relativo ao bloco 1;
- 2.º período – Teste escrito relativo ao bloco 2;
- 3.º período – Teste escrito para os alunos que não tinham obtido nota positiva ou aqueles que queriam melhorar a nota do teste do bloco 2.

A avaliação sumativa foi feita no final de cada período, com o objetivo de classificar os alunos numa escala de 1 a 5.

Na área das atividades físicas e desportivas, a classificação dos alunos teve em conta o nível dos alunos nas diferentes matérias e o nível mínimo definido pela escola em cada matéria.

Para a atribuição do nível 3, os alunos foram avaliados em dois jogos desportivos coletivos, ginástica, dança e duas matérias de outros subdomínios. Para atribuição do nível 4, foram avaliados numa sétima matéria, e para o nível 5, numa oitava matéria, de entre as abordadas. No caso de o aluno não ter desenvolvido as competências inerentes ao nível introdutório de dança, com base nas regras definidas pelo GEF, foi-lhe dada oportunidade de desenvolver e demonstrar as competências do nível I desta matéria de acordo com o estabelecido no PNEF. A lecionação e a avaliação do nível de cada matéria nos diferentes

períodos foram sempre realizadas de acordo com as indicações da Direção-Geral da Educação e da Direção-Geral da Saúde.

3.2. ÁREA 2 – INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

3.2.1. INTRODUÇÃO

O tema do trabalho de investigação do grupo de estágio, desenvolvido complementarmente no âmbito da unidade curricular de Investigação Educacional (IE), centrou-se na carreira dual desportiva. Para identificar o problema e escolher o tema em questão, seguiram-se várias etapas, desde a reunião inicial entre o Departamento de Educação Física e o NE, de maneira a encontrar temas possíveis e que fizessem sentido serem abordados; análise das diversas possibilidades até chegar ao tema referido, o qual foi apresentado aos regentes da unidade curricular; pesquisa bibliográfica, de forma a encontrar artigos que servissem de suporte ao estudo e referissem mais dados que pudessem auxiliar a perceber a relevância do tema. Posteriormente, foram aplicados os procedimentos de objetivação do problema, para garantir a validade e fiabilidade através do processo de testagem do questionário. Nesta fase, foi fundamental o contributo das professoras orientadoras que enviaram o pré--teste a professores e a antigos alunos da UAARE. Desta forma, foi possível obter um *feedback* sobre eventuais dúvidas que pudessem surgir relativas ao questionário. Estas dúvidas poderiam ser sobre o vocabulário, sobre a objetividade das questões. Este questionário, logo que validado, foi aplicado junto dos alunos da UAARE e dos professores da EBSARC.

Durante todo o processo, o NE cooperou na realização das tarefas, acolhendo sempre a opinião das orientadoras e do professor da unidade curricular de Investigação Educacional e participando em conformidade, para a concretização adequada dos diferentes desafios que surgiram ao longo da elaboração do projeto de investigação-ação.

De realçar o bom trabalho realizado em equipa, bem como o clima positivo e a entreajuda e, ainda, a boa dinâmica entre todos. Foram debatidas as ideias, partilhadas as várias opiniões e as decisões assumidas em conjunto. De destacar que esta foi a forma de trabalho seguida desde o início do ano no seio deste grupo de trabalho.

Assim, o trabalho proposto consistiu na elaboração de um projeto de investigação que identificou um problema na escola e procurou definir estratégias para ultrapassá-lo. Desta forma, foi formulada uma questão inicial para desenvolver o presente estudo: “Qual a perceção dos alunos e professores acerca das dificuldades na conciliação da carreira dual desportiva?”.

Ao longo deste trabalho, os estagiários procuraram desenvolver o seu pensamento crítico e aliar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do seu percurso académico

com as dificuldades encontradas no terreno, para identificar, em conjunto com a professora orientadora da escola e com o GEF da escola de estágio, um problema ou necessidade da escola em questão e utilizar as práticas necessárias entre os domínios da EF para ultrapassar os problemas identificados.

Como em outros estabelecimentos de ensino, na EBSARC existe uma diversidade de contextos que se interligam dentro da própria escola, como vários núcleos de DE e inúmeros alunos federados, no entanto existe ainda uma característica única na escola em questão que a caracteriza e distingue das restantes: a UAARE. As UAARE são organizações integradas em várias escolas a nível nacional, que visam uma articulação eficaz entre os agrupamentos de escola, os encarregados de educação, as federações desportivas e outros agentes, os municípios, entre outros interessados. Estas têm como objetivo conciliar, com sucesso, a atividade escolar com a prática desportiva de alunos/atletas do ensino secundário enquadrados no regime de alto rendimento, seleções nacionais ou de elevado potencial desportivo (Direção-Geral da Educação, 2023).

Devido a este contexto e a esta característica única que se distingue de outros NE, desde cedo ficou definido que o tema do trabalho estaria relacionado com a UAARE. Após uma reflexão aprofundada e diversas discussões tanto com professores do GEF, como com professores da unidade curricular de Investigação Educacional e a professora orientadora da escola, percebeu-se que o estatuto de carreira dual não era um tema familiar a vários elementos do corpo docente da escola e que, por essa falta de conhecimento, os professores não estavam familiarizados com o tema. Estes fatores levavam a que alguns professores não ajustassem o currículo académico a alunos com esse estatuto, afetando os jovens a nível académico e a nível físico e psicológico, acabando por prejudicar também o seu desempenho desportivo.

Desta forma, o tema proposto incidiu no conhecimento das perspetivas de alunos pertencentes à UAARE, bem como dos seus professores, para perceber de que forma ambas as partes percecionam a carreira dual, e se identificavam algum problema, para a partir daí, ser possível a definição de estratégias adequadas que permitissem a obtenção de elevados níveis de desempenho académico e desportivo pelos alunos, sem prejudicar ou colocar em causa o trabalho dos professores.

3.2.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O conceito de carreira dual é um tópico contemporâneo de investigação, devido às potenciais implicações que a esta carreira tem a nível individual, psicológico e social dos

atletas, como abordado por vários autores (Capranica et al., 2022, Tessitore et al., 2021, Pato et al., 2017, Ryba et al., 2015, Harwood & Knight, 2015a, Tekavc et al., 2015).

Carreira dual é definida como a combinação entre desporto e educação, ou os desafios enfrentados pelos jovens que optam pelo treino de alto rendimento aliado com estudos e/ou trabalho (Ryba et al., 2015). Deste modo, é possível perceber que a carreira dual é uma combinação de experiência educacional ou trabalho combinado com a carreira desportiva.

No entanto, estudar ao mesmo tempo que se compete no desporto de alto rendimento pode ser uma tarefa desafiadora, visto que os estudantes de carreira dual sentem dificuldade em conciliar a sua vida desportiva com a vida académica, social e familiar. Esta dificuldade aumenta conforme vão progredindo nos estudos e integrando níveis mais competitivos no desporto, uma vez que pretendem ser bem-sucedidos também na vida académica para poderem ingressar depois no mercado de trabalho.

Os desafios associados à conciliação entre a carreira desportiva e escolar podem levar a uma ocupação excessiva do tempo, causando uma redução da motivação para manter uma carreira dual e em falta de tempo para participar em atividades fora da educação e/ou desporto (Harwood & Knight, 2015a). Assim, compreender a motivação dos alunos-atletas para a carreira dual é crucial para apoiar o desenvolvimento e as transições. Em geral, a perseguição de uma carreira dual depende da motivação, identidade, saúde, estilo de vida e bem-estar dos estudantes-atletas.

Capranica et al. (2022) consideram que existe uma necessidade de estruturas de apoio educacional para capacitar os pais a apoiar os atletas de carreira dual, desde que iniciam o seu percurso em idade jovem até à idade adulta, quando devem conciliar as exigências académicas com as desportivas. Neste período, os atletas têm um grande volume e intensidade de treinos e competições organizadas, a nível nacional e internacional. Os pais desempenham um papel decisivo, pois são o suporte aos níveis emocional, motivacional, instrumental, material, informativo e financeiro.

Tessitore et al. (2021) referem que o apoio dos pais se faz sentir não só durante a carreira de atleta, mas também após a carreira desportiva, tidos como agentes sociais e patrocinadores (nomeadamente equipamento e custos de deslocação). No entanto, ressaltam os mesmos autores e bem assim Geraniosova e Ronkainen (2014), que nem todos os pais se sentem preparados ou têm condições para apoiar os seus filhos, no que concerne às responsabilidades relativas às escolhas a nível desportivo e a nível académico.

Pato et al. (2017) consideram que se pode criar um sistema de tutoria para auxiliar os atletas de carreira dual a alcançarem bons resultados académicos e desportivos. A metodologia proposta pretende ajudar o estudante-atleta a desenvolver-se como pessoa autónoma e independente. Os autores elencaram como princípios ensinar a avaliar um problema e considerar soluções para a sua resolução, com o auxílio de instrumentos de pesquisa, e colocar em ação a melhor solução encontrada.

Tekavc et al. (2015) referem que os professores desempenham um papel fundamental como motivadores da performance dos atletas de carreira dual, tendo em consideração o reconhecimento do sucesso desportivo e o apoio em termos de trabalho escolar, nomeadamente em relação a prazos de entrega ou realização de testes ou exames.

Contudo, existe a premissa de que uma carreira dual equilibrada oferece melhores oportunidades aos jovens, à sociedade e ao mercado de trabalho, dando lugar a profissionais com a capacidade de liderança, capacidade de trabalho em equipa, ética de trabalho, capacidade de tomar decisões, boa gestão do tempo e capacidade de assumir a responsabilidade por si e pelos outros (Potuto & O'Hanlon, 2006). Deste modo, pode afirmar-se que estes jovens são uma mais-valia para as instituições, uma vez que apresentam qualidades e valores em qualquer contexto em que possam vir a desempenhar funções.

Segundo a Comissão Europeia (2012) uma carreira dual só pode ser alcançada com a ajuda de facilitadores e um trabalho de equipa, reconhecendo a importância do equilíbrio entre o tempo dedicado ao desporto, aos estudos e a outras atividades, resultando num estilo de vida que reduz o *stress*. De acordo com Geraniosova e Ronkainen (2014), esse trabalho de equipa começa em casa onde os pais e familiares são fundamentais no início da carreira dual dos jovens, emocionalmente e, em alguns casos, financeiramente. No entanto, como já referido nem todos os pais estarão preparados, por diversos motivos, para prestar esse apoio.

3.2.3. METODOLOGIA

Este estudo foi iniciado na reunião realizada entre os estagiários de EF, a professora orientadora e o coordenador do GEF da EBSARC, no ano letivo de 2022/2023. Na referida reunião, foram discutidas várias temáticas, com o objetivo de formular uma questão inicial para o desenvolvimento de um trabalho de investigação. Foram colocados diversos temas à discussão, após a qual foi decidido trabalhar sobre a perceção das

dificuldades da conciliação da carreira dual dos alunos e dos professores pertencentes a UAARE.

Para a recolha dos dados, o NE começou por criar dois questionários, um para os alunos, outro para os professores, com auxílio das professoras orientadores da escola e da faculdade. Nesta fase, existiu um foco em manter as perguntas o mais objetivas e claras possíveis, para permitirem ao NE uma análise concreta da problemática em estudo. Antes de enviar o questionário para validação, o NE aplicou um pré-teste a 2 alunos, um de cada ciclo de ensino, 3.º ciclo e Secundário, e a 3 professores destes alunos, a fim de aferir se as questões eram perceptíveis e se existia alguma alteração a ser efetuada.

Posteriormente, e após o pré-teste, aplicaram-se 2 questionários transcritos para o *Google Forms* a todos os atletas pertencentes à UAARE e 1 questionário a todos os professores.

A análise dos dados foi efetuada com recurso à versão 27 do *software* IBM SPSS Statistics. Foi realizada uma análise de frequências que permitiu comparar os dados recolhidos pelos estudantes e pelos professores. No que diz respeito à análise do SAMSAQ, foi realizada uma análise exploratória, tendo sido retirados os valores médios de cada item. Os resultados que descrevessem um valor inferior a 3 (*cut off point*) seriam excluídos, de acordo com a validação da sua metodologia. Ainda neste instrumento, os itens estão divididos em 3 grandes fatores: Motivação Desportiva, Motivação Académica e Motivação Carreira-dual, na qual os participantes respondiam de acordo com o seu nível de concordância com as afirmações numa escala Likert de 6 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente).

3.2.3.1. PARTICIPANTES

A amostra total de participantes foi de vinte e nove estudantes atletas (n=29) e vinte e sete professores (n=27).

No que diz respeito aos estudantes, a amostra compreendeu 6 alunos do sexo masculino (20,7%) e 23 alunos do sexo feminino (79,3%). Destes 29, 55,2% dos estudantes eram deslocados, isto é, habitavam no Centro de Alto Rendimento (CAR), deslocando-se às suas residências ao fim de semana, e 13 destes alunos residiam nas suas casas. Desta amostra, 19 alunos eram estudantes do secundário (65,5%) e 10 alunos eram alunos do 3.º ciclo (34,5%). Neste estudo participaram estudantes de 12 modalidades diferentes, sendo a modalidade mais representada o basquetebol.

No que diz respeito aos professores, participaram 5 professores do sexo masculino (18,5%) e 22 professoras do sexo feminino (81,5%). Desta população, apenas 3 são professores deslocados, afastados do seu local de residência (11,1%), e 11 tiveram passado desportivo (40,7%). Participaram neste estudo professores de 10 disciplinas diferentes, sendo que a disciplina mais representada foi EF (n=5), seguida de Físico-química, Matemática, Inglês e Português, com 4 professores de cada uma delas. Dos 27 inquiridos, 9 professores eram também diretores de turma (DT) de alunos UAARE. O professor com mais alunos UAARE, leciona a 8 alunos UAARE e 4 professores apenas são professores de 1 aluno UAARE (14,8%). Quanto aos anos de serviço, a média dos professores é de 24,78 anos de serviço, pelo que dividimos esta variável em mais de 25 anos de serviço e menos de 25 anos de serviço. Desta forma, 11 dos professores inquiridos possuíam menos de 25 anos de experiência, e 16 já lecionavam há 25 ou mais anos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os resultados obtidos, pôde observar-se, através de intervalos de tempo, quantas horas os estudantes-atletas despendem nas atividades do dia a dia. Estes foram inquiridos sobre o tempo de treino semanal, tempo de estudo fora da escola, tempo livre e tempo de deslocações semanais. No que diz respeito às deslocações por semana, a percepção dos professores era que os alunos despendiam mais horas em deslocações por semana do que efetivamente aconteceu. Um fator que influencia o tempo despendido em deslocações prende-se com o facto de 15 alunos viverem no CAR, sendo que as deslocações maiores ocorrem durante o fim de semana, quando os alunos se deslocavam aos seus clubes para competir ou quando se deslocavam a casa para estar com a sua família.

Relativamente ao tempo despendido em treinos por semana, os resultados demonstram diferenças significativas nas percepções dos professores comparativamente às respostas dos alunos. A percepção dos professores quanto ao tempo de treino é algo importante, pois, segundo as suas respostas, apenas seis alunos treinavam mais de 15 horas por semana, algo que é totalmente diferente da realidade. Do total dos inquiridos, 19 alunos despendem mais de 15 horas semanais em treinos. Aliás, de acordo com os dados obtidos, nenhum aluno pertencente a UAARE despende menos de 10 horas semanais em treinos.

Quanto aos estudos, devido às atividades que ocupam o dia a dia dos estudantes-atletas, a maior parte dos alunos dispõe de poucas horas semanais para estudar. Foi este

o resultado obtido e a percepção dos professores foi semelhante à dos alunos, o que pode indicar que de um modo geral estes alunos demonstram falta de tempo para estudar. Como seria de esperar, os estudantes-atletas dispõem de pouco tempo livre e as exigências do treino, da escola e dos estudos não são tarefas fáceis de conciliar.

A principal dificuldade da gestão de uma carreira dual é conseguir conciliar todas estas tarefas com o pouco tempo livre disponível. É importante referir que estas tarefas não são todas as atividades de um dia-a-dia de um estudante-atleta; para além das anteriormente referidas, estes têm de dormir, têm de comer, têm de conviver com a sua família e amigos, realizar as tarefas de higiene e todas as outras tarefas de um adolescente.

O horário escolar, segundo o Decreto-Lei n.º 129/2012, artigo 139.º, comporta no mínimo 30 horas semanais para o 3.º ciclo e secundário. O dia-a-dia destes adolescentes passa também pelas tecnologias. De acordo com Kemp (2022), os portugueses passam 2 horas e 30 minutos por dia nas redes sociais. Se juntarmos estes dados às respostas dos atletas de carreira dual, é notório o pouco tempo livre de que dispõem. De forma a termos uma imagem mais quantitativa, foi realizado um quadro resumo com os valores máximos e mínimos dos resultados obtidos no questionário e foram adicionados estes três dados.

Tabela 4

Atividades Diárias

Indicadores	Mínimo	Máximo	Aluno exemplo:
Deslocações	0 até 3 horas	5 até 10 horas	15 horas
Treinos	5 até 10 horas	acima de 15 horas	18 horas
Estudos	0 até 5 horas	10 até 15 horas	12 horas
Tempo Livre	0 até 5 horas	acima de 15 horas	5 horas
Horário escolar: (DGE, 2012)	30 horas		30 horas
Tecnologias: (Kemp, 2022)	2 horas e 30 minutos x 7 = 17 horas e 30 minutos		

Tempo Total: 168 horas	126 e 30 minutos.	172 horas e 30 minutos	153 horas e 30 minutos
---------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

O tempo total semanal é de 168 horas. Segundo os resultados obtidos, sob forma de intervalo de tempo, foram recolhidos os valores mínimos e máximos da amostra. Utilizou-se sempre o valor mais elevado do intervalo de tempo. Deste modo, de acordo com os valores mais baixos de tempo despendidos por semana nas diversas tarefas, o estudante-atleta tinha um tempo semanal ocupado de 126 horas e 30 minutos, deixando livres 41 horas e 30 minutos por semana, cerca de 6 horas por dia de tempo para poder conviver com a sua família e amigos e outras tarefas do dia-a-dia como alimentar-se e realizar as tarefas de higiene. Estas 6 horas parecem ser um número adequado para permitir que os estudantes-atletas se organizem durante o dia para conciliar a carreira dual.

Segundo os resultados máximos da amostra, os estudantes-atletas ocupariam 172 horas e 30 minutos apenas nas atividades acima descritas. Este resultado demonstra que os dias são demasiado curtos, pois seriam precisas mais de 4 horas e meia para realizar todas estas atividades. Este resultado demonstra que existem tarefas que os estudantes têm de realizar ao mesmo tempo, como aproveitar as deslocações para estudar, de forma a conseguirem ultrapassar esta grande dificuldade que é a falta de tempo.

Foi também possível analisar os dados de um atleta-exemplo, em que este ocupava em deslocações, treinos, estudos, tempo livre, dormir, escola e redes sociais, cerca de 153 horas e 30 minutos por semana, tendo como tempo restante para as restantes atividades e tarefas do dia a dia cerca de 2 horas por dia, tempo que é muito reduzido para que possa alimentar-se, realizar as tarefas de higiene e conviver; tarefas importantes e fundamentais na adolescência, o que condiciona a qualidade de vida destes estudantes-atletas.

O papel do professor é de mediador e facilitador no processo de auxílio aos estudantes-atletas. De facto, estes desempenham um papel fundamental como motivadores da performance dos atletas de carreira dual, tendo em consideração o reconhecimento do sucesso desportivo e o apoio em termos de trabalho escolar. De acordo com os resultados, existe uma clara falta de perceção do corpo docente no que diz respeito aos horários e às dificuldades dos alunos na conciliação da carreira dual, sendo, portanto, um fator que deve ser revisto e transformado. Segundo De Knop et al. (1999), os estudantes-atletas conseguiam gerir os seus estudos quando as condições académicas fossem flexíveis e adaptadas às suas necessidades individuais. Estas só poderão ser realizadas se os professores realmente entenderem as dificuldades dos alunos, com uma

abordagem mais eficaz para promover o desenvolvimento da carreira dual em atletas de elite prestando mais atenção às relações interpessoais (De Bosscher et al., 2006).

No que diz respeito à análise da Motivação Académica, Motivação Desportiva e Motivação Carreira-dual, os resultados demonstraram que os alunos pertencentes à UAARE da EBSARC encontram-se motivados para todas as vertentes. O valor máximo de referência que poderia ser alcançado era 6, e os resultados demonstraram-se todos muito elevados: MA = 5,02; MD = 5,25; MC = 5,13. Desta forma, é possível concluir que para estes estudantes-atletas a importância académica encontra-se muito próxima da vertente desportiva.

CONCLUSÃO

Através do estudo realizado, pode observar-se que, de um modo geral, as percepções de alunos e professores não são tão distintas como se poderia imaginar. No entanto, apesar de na sua maioria as percepções corresponderem, existem algumas questões cujas respostas de uma pequena minoria dos professores estão desalinhas com as respostas dos alunos. Para o sucesso destes jovens é fundamental que todos os intervenientes (alunos, professores, treinadores e pais) trabalhem no mesmo sentido. Assim, uma das conclusões a retirar deste trabalho é que na EBSARC será ainda necessário refletir esta questão, porque algumas atitudes podem ter um grande impacto na vida, nos objetivos e no aproveitamento dos jovens. De acordo com Martins (2019) é vital a existência de políticas de tutoria e apoio aos jovens para que nem a sua formação académica, nem desportiva, sejam prejudicadas.

A carreira dual desportiva dos estudantes-atletas apresenta desafios significativos. A exigência das rotinas diárias intensivas de treino de alto rendimento, juntamente com as sessões de recuperação física e o abdicar de compromissos sociais, fazem parte do quotidiano destes estudantes-atletas. Esta dedicação intensa só é possível se estes adolescentes se sentirem motivados e focados, mesmo sabendo que esta vida é repleta de tarefas exigentes, que podem afetar tanto o estilo de vida, como o bem-estar emocional dos indivíduos.

Ao longo deste trabalho, foi perceptível verificar que nos casos de alunos que conseguem ser bem-sucedidos, tanto na via académica como desportiva, existia um fator comum. De um modo geral os intervenientes (alunos, professores e orientadores) trabalhavam articuladamente e em constante comunicação. Infelizmente, esta realidade

não se verifica em todos os casos, levando a que alguns fiquem desmotivados para uma das vias, abdicando de uma delas.

No entanto, para promover o desenvolvimento da carreira dual de forma eficaz, é fundamental prestar mais atenção às relações interpessoais. Como indicado por De Bosscher et al. (2006), fortalecer os relacionamentos pode ajudar os estudantes-atletas a enfrentar melhor os desafios da carreira dual. Isto envolve o apoio emocional e a compreensão por parte dos treinadores, colegas de equipa, familiares, amigos e professores, os quais devem promover uma base de suporte sólida.

Além disso, é importante reconhecer que a flexibilidade e a adaptação das condições académicas às necessidades individuais dos estudantes-atletas são essenciais para que eles possam conciliar os estudos e o desporto. O estudo de De Knop et al. (1999) demonstrou que, quando as condições académicas são favoráveis e adaptadas às necessidades dos estudantes-atletas, eles têm maior capacidade de conciliar tanto o treino quanto os estudos.

Porém, a ocupação excessiva do tempo leva a que estes indivíduos não consigam realizar com qualidade outras tarefas importantes do dia a dia de um adolescente, como a interação social. Estes jovens são expostos a desafios significativos, aos quais é pedido que sejam excelentes, tanto na vida desportiva, como na vida académica. No entanto, a exigência é tal que estes têm muito pouco tempo para conviver e para cuidar do seu bem-estar emocional e social.

Conclui-se, então, que a carreira dual desportiva dos estudantes-atletas apresenta desafios consideráveis, os quais só podem ser enfrentados de maneira mais eficaz quando há um apoio sólido das relações interpessoais e quando as condições académicas são flexíveis e adaptadas às necessidades individuais dos atletas. Ao considerar estes aspetos, é possível criar um ambiente propício para os estudantes-atletas poderem ter sucesso tanto no desporto quanto nos estudos, promovendo o seu bem-estar e desenvolvimento pessoal de maneira equilibrada.

APRESENTAÇÃO

Concluído o estudo, e após a divulgação antecipada da apresentação através de *emails*, foi realizada uma apresentação a todos os professores interessados e a uma turma do 11.º ano que incluía vários alunos UAARE. No final da apresentação foram referidas as sugestões consideradas mais adequadas, tendo em conta o contexto e as capacidades da escola. Essas soluções passavam por maior colaboração e comunicação entre os

treinadores e professores dos alunos UAARE, como, por exemplo, através da marcação de reuniões semanais ou mensais, entre ambas as partes, nas quais seria discutida a evolução dos alunos.

Durante a parte das questões colocadas pela audiência, os professores referiram que, na maior parte das campanhas de sensibilização para a carreira dual, é apresentada a ideia de que são os professores que devem adaptar os currículos e serem flexíveis para com os alunos, mas que essa questão nunca se coloca para a “outra parte”, isto é, em vez de serem os professores a serem flexíveis, serem os clubes e os treinadores a adaptarem os seus horários. Esta afirmação gerou uma discussão saudável, em que foram colocados vários argumentos de ambas as partes. O facto de muitos professores desempenharem, também, o papel de treinadores, permitiu encarar a problemática de várias perspetivas. No final de contas quem saiu beneficiado foram os alunos, pois o verdadeiro objetivo de todos estes intervenientes é contribuir e garantir o seu sucesso, tanto académico como desportivo.

De ressaltar, ainda, que o trabalho desenvolvido no âmbito da área 2 foi muito gratificante e enriquecedor, uma vez que foi possível observar um problema existente na escola de várias perspetivas, nomeadamente, professores e alunos, e no final de todo o trabalho, todos saíram beneficiados, uma vez que ambas as partes têm argumentos válidos. O principal objetivo foi alcançado, pois foram sugeridas algumas alterações no modo como a carreira dual se desenvolve, a fim de proporcionar aos alunos todas as condições, para que consigam cumprir com os seus objetivos a nível académico e desportivo.

3.3. ÁREA 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

O acompanhamento de um núcleo de desporto escolar (NDE) é uma das funções do professor estagiário e encontra-se inserido na área 3 de intervenção pedagógica. Nesse sentido, pretende-se descrever o trabalho decorrente da participação num NDE na EBSARC, caracterizando o processo de cooperação, planeamento, e organização no respetivo núcleo.

Esta área, cujo objetivo passa pela participação na escola, dividiu-se maioritariamente em 3 atividades distintas: uma atividade a realizar em conjunto com os professores responsáveis pelo NDE, mais concretamente com os alunos inscritos na modalidade de canoagem; a segunda atividade dinamizada passou pelo acompanhamento à UAARE; e a terceira atividade foi o dia aberto das modalidades UAARE. Outras das

atividades em que os professores estagiários tiveram a oportunidade de estar presentes e de participar foram o torneio 3x3 de basquetebol, o corta-mato, o torneio de andebol (tendo toda a responsabilidade de arbitrar os jogos), o passeio de bicicleta ao Parque Desportivo do Jamor e a semana de escalada.

Não foi registada qualquer dificuldade nesta área, resultado da prestação dos alunos do DE, por serem dedicados e trabalhadores, o que também se verificou na UAARE, dado que os alunos que foram acompanhados eram esforçados e apresentaram bons resultados a nível escolar e a nível competitivo.

3.3.1. DESPORTO ESCOLAR

O DE tem como missão “estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção de sucesso dos alunos, estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (Programa do Desporto Escolar 2017-2021, p. 12). Segundo Onofre (2017), a prática de atividade física ao longo da vida é consequência do processo educativo desenvolvido na escola, através da disciplina de educação física.

A escolha da modalidade de canoagem para o acompanhamento no âmbito do DE resultou maioritariamente pela pouca experiência da prática daquela modalidade até à data, assumindo-se esta função como mais uma oportunidade de desenvolvimento de competências. O professor estagiário foi inserido no núcleo de Canoagem Vários Misto, em coadjuvação com a professora responsável desde o início do ano e pelo professor que a substituiu.

Os treinos do DE de canoagem foram realizados às quartas-feiras, desde as 14h15m às 16h45m. Às 2h30 da atividade, juntava-se o tempo das deslocações, perfazendo assim um total de três horas dedicadas ao respetivo núcleo. Os treinos foram realizados no Parque Desportivo do Jamor, mais propriamente na Pista de Atividades Náuticas do Centro Desportivo Nacional do Jamor (PAN Jamor), sendo as deslocações asseguradas de autocarro da EBSARC ao Jamor e no sentido contrário no regresso.

Desde o início que o professor responsável pelo núcleo transmitiu confiança e proporcionou oportunidades para que fosse possível, por iniciativa própria, guiar os alunos em alguns exercícios ao longo dos treinos. Nesse sentido, o professor estagiário demonstrou sempre a sua disponibilidade e transmitiu aos alunos uma componente competitiva, devidamente ajustada, pois o DE não é o mesmo que o treino de um clube

desportivo, em que se pretende estimular sobretudo a prática da atividade física dos alunos.

Antes de iniciar os treinos, o professor estagiário deslocou-se até ao local onde eram realizadas as sessões de canoagem na PAN Jamor a pedido da professora inicialmente responsável pelo núcleo de canoagem, com o intuito de conhecer em tempo útil todos os procedimentos, hábitos de trabalho, como estava estruturada a modalidade e para ele próprio se poder adaptar à orientação requerida. Uma vez tratando-se de alunos que não praticavam canoagem, verificou-se ser preferível partir de situações base, com caiaques de iniciação, e com maior carga técnica fora da embarcação. Posteriormente, quando consolidada a primeira fase no caiaque de iniciação, os alunos passaram a realizar tempos para as provas de velocidade, resistência e *slalom*. No decorrer das sessões de treino, foi notória a evolução dos alunos, donde decorreu a necessidade de transferi-los para caiaques de fibra, viabilizando-se a aquisição de mais aprendizagens. Uma das grandes vantagens de não haver muitos alunos, é o tempo útil de *feedbacks* e uma maior atenção e correção de forma presente e constante.

Numa fase inicial, devido à falta de calendário competitivo, não foi possível realizar nenhum planeamento numa lógica de competição desportiva ao longo do primeiro período. Dessa forma, houve necessidade de aguardar pela decisão do calendário desportivo que foi entregue no início do mês de fevereiro, tendo, então, sido possível avançar para um planeamento correto e adequado para a época desportiva. Ainda assim, e antes de haver calendarização, os treinos foram sempre planeados com uma base de exercícios, consoante o desempenho e o nível dos alunos, numa lógica progressiva ao longo dos treinos.

Ainda numa primeira fase, e atendendo ao planeamento, foi também importante conhecer os alunos e saber o que seria possível definir consoante a sua assiduidade e também a sua destreza. O número de participantes ao longo dos treinos não foi muito variado, tendo-se registado uma média de 8 participantes por sessão. O objetivo dos treinos foi o de todos os alunos experimentarem uma modalidade diferente e na qual se pudessem sentir bem. Outro objetivo foi melhorar a técnica individual de cada aluno, começando por focar a atenção na postura dentro do caiaque e a remada em si. Para conseguir avaliar e verificar uma possível evolução, logo no primeiro treino foram tirados tempos de velocidade e também de longa distância, a fim de se poder comparar os tempos ao longo do período.

Um dos pontos positivos e notório ao longo do ano foi a verificação de motivação e compromisso dos atletas para a prática, tanto nos momentos de treino, como nas

competições. Os alunos foram disciplinados e corresponderam às expectativas e à valorização exigida em termos de comportamento adequado, sob pena de aplicação de sanções. Para os torneios, muitos dos alunos estavam pela primeira vez a entrar numa competição, o que levou o professor estagiário a reviver os seus tempos de treinador de escalões de formação, uma fase muito interessante de acompanhamento aos atletas. Apesar de algumas adversidades, como o mau tempo, a calendarização de provas sem a exigida antecedência, foi possível cumprir os objetivos traçados no início do ano letivo, verificando-se que todos os alunos conseguiram melhorar as suas habilidades motoras, passando de barcos de iniciação para barcos de nível mais avançado. O gosto pela modalidade foi manifestado pelos participantes, os quais, na sua maioria, manifestaram interesse em regressar ao núcleo de canoagem no ano letivo seguinte.

Na condução do ensino, a participação do professor estagiário foi sempre muito ativa e solicitada pelo professor responsável. O acompanhamento dos alunos era feito desde a etapa de organização na zona de resguardos das escolas, com uma forte sensibilização para o cumprimento das regras básicas de funcionamento do núcleo; na fase do aquecimento e mobilização articular (com a pagaia fora de água, os alunos faziam sempre algumas repetições para pequenas correções técnicas); e posterior entrada na água. No decorrer das sessões a participação do professor estagiário era feita sempre que possível, através de *feedbacks*, pela exemplificação de gestos técnicos e motivação aos alunos, cronometragem de tempos, partidas e simulações de provas e também indicações de montagens de exercícios dentro de água, como é o exemplo do *slalom*, onde é preciso montar portas de entrada e saída com boias.

Na fase competitiva e na primeira prova, foi atribuído ao professor estagiário um papel com as funções de supervisão dos alunos e também encarregue de metade do grupo, pois numa competição de canoagem existem várias provas para cada aluno, não estando todos sempre no mesmo espaço. No final desta competição houve vários *feedbacks* positivos, provenientes maioritariamente da professora responsável pelo núcleo do DE sobre a prestação enquanto professor, mas também em relação ao controlo e coordenação dos alunos e das respetivas tarefas.

Acompanhar o núcleo de DE foi uma experiência muito enriquecedora, principalmente nas deslocações fora do horário de treinos, permitindo lidar mais com a dinâmica familiar que acompanha cada atleta.

Considero que o DE é uma plataforma de supervisão, podendo potenciar individualmente os alunos num meio enriquecedor, permitindo a aquisição de hábitos de vida saudável através de modalidades novas e daquelas que mais gostam.

Quanto aos objetivos pessoais, sinto que adquiri uma boa base relativamente a esta modalidade, a nível do conhecimento técnico. Esta evolução e aquisição foi conseguida tanto pelo meu empenho e interesse, como pelo apoio dado pelo professor orientador. O fornecimento de documentos de apoio, como, por exemplo, os regulamentos e a partilha entre o professor estagiário e o professor do DE, fez com que esta experiência tenha sido ainda mais enriquecedora.

O núcleo de canoagem foi, sem dúvida, uma excelente escolha para a aprendizagem. Esta modalidade teve uma estrutura de planeamento, organização e condução dos treinos um pouco diferentes do que a experiência prévia de treinador de andebol. Foi necessário perceber a altura de evolução individual dos alunos, os períodos de treino e os aspetos em que se deveria incidir. Foi uma oportunidade para ganhar conhecimento das técnicas das diferentes modalidades e identificar as necessidades de cada um dos alunos.

3.3.2. UNIDADE DE APOIO AO ALTO RENDIMENTO NA ESCOLA

Na UAARE iniciou-se a recolha de informação de notas dos alunos, tentando procurar quais os pontos mais críticos e agir caso fosse necessário. O NE realizou um poster, à semelhança do que já tinha sido realizado em anos anteriores, dos alunos da UAARE, tendo-se atualizado as fotografias de todos. Esta foi uma forma de dar a conhecer à comunidade escolar o grande talento que existe nesta escola. Este poster foi realizado com sucesso tendo sido recebidos vários *feedbacks* positivos, tanto dos alunos como dos professores e até do Diretor da escola. Nesta área de intervenção, um dos papéis fundamentais é o acompanhamento semanal feito aos alunos, procurando saber se existe alguma dificuldade que estes estejam a sentir e, caso exista, procurar de imediato soluções para um acompanhamento por parte da escola.

Cada professor estagiário ficou responsável por um grupo de alunos, tendo de conversar pelo menos uma vez por semana com cada um para ajudar ou resolver quaisquer necessidades que estes tivessem. Procurou manter-se uma boa ligação, criando um à-vontade na comunicação para que não sentissem vergonha ou insegurança em pedir apoio.

É de salientar que os alunos tiveram uma conduta exemplar, tanto no seu comportamento como também no aproveitamento escolar. Foi uma mais-valia o acompanhamento da UAARE, pois a proximidade e as diferentes funções desempenhadas como tutores para estes alunos é de extrema importância.

3.3.3. ATIVIDADE DE DINAMIZAÇÃO NA ESCOLA

Desde o início do ano, os professores estagiários foram inseridos no contexto da comunidade escolar, tendo participado nas atividades e desenvolvido competências.

Realizou-se no dia 27 de abril de 2023, o Dia Aberto da UAARE do AESC na EBSARC, Linda-a-Velha, concelho de Oeiras, com a organização do NE de EF da FMH.

Este evento decorreu durante o período da manhã, das 9 às 13 horas, tendo-se iniciado com uma palestra, seguida de um lanche convívio na primeira parte da manhã, e com uma demonstração de diferentes modalidades, pelos atletas pertencentes à UAARE, na segunda parte da manhã.

A sessão teve como principal objetivo debater com os estudantes-atletas e convidados o tema da conciliação da vida académica com a vida desportiva. Contou com a participação de 53 alunos (alunos da UAARE e colegas por si convidados) e de 6 professores de EF da EBSARC, e com as intervenções da professora responsável pelo apoio educativo do CAR-Jamor, da professora responsável pela UAARE da EBSARC e ainda do treinador de andebol da equipa feminina do Sport Lisboa e Benfica. Foram convidados alguns estudantes-atletas de alto rendimento para falarem um pouco sobre o seu percurso educativo e desportivo. Existiram ainda alguns testemunhos por parte dos atletas acerca do apoio que recebem da UAARE e como esta unidade é importante para o seu sucesso.

Iniciou-se o evento com a conferência, tendo a professora responsável pela UAARE da EBSARC dado as boas-vindas aos alunos da UAARE e aos convidados, mencionando que aquele dia seria para todos se conhecerem melhor e saberem um pouco mais sobre a vida desportiva, escolar e pessoal dos estudantes-atletas.

A professora responsável pelo apoio educativo no CAR-Jamor realizou em seguida uma pequena intervenção, referindo as exigências da conciliação da vida educativa com a desportiva dos estudantes-atletas. Enunciou os vários fatores a que estes estão sujeitos no seu dia a dia, tais como a exigência da carga horária dos treinos, a conciliação com os estudos, a pressão psicológica e mental e ainda o fator de estarem distantes da família e amigos, no caso dos estudantes-atletas que residem no CAR-Jamor.

A professora responsável pelo apoio educativo no CAR-Jamor deu em seguida a palavra aos alunos a quem tinha sido pedido para falarem um pouco sobre o seu percurso pessoal, escolar e desportivo.

O treinador da equipa feminina de Andebol do Sport Lisboa e Benfica referiu alguns dos fatores mais importantes para o sucesso na carreira desportiva, tais como o gosto pela modalidade, a dedicação e o tempo despendido, bem como o alcançar de um nível de “funcionamento ótimo” em treino e competição.

A palestra terminou com um animado debate, que contou com a participação de vários alunos e dos professores presentes e prolongou-se, de modo informal, no pequeno lanche que antecedeu a transição para o Pavilhão Desportivo.

Posteriormente, decorreu a demonstração de várias modalidades (andebol, basquetebol, hóquei em patins, futebol, ténis, luta Greco-Romana, ginástica rítmica, ginástica acrobática e ginástica aeróbica) por parte dos atletas da UAARE, demonstrando os respetivos gestos técnicos e efetuando alguns exercícios e circuitos para que outros alunos tivessem a oportunidade de experimentar e praticar cada modalidade. Durante a demonstração registou-se a presença de cerca de 150 alunos e de 10 professores de EF da EBSARC, da Psicóloga do Agrupamento e do coordenador regional das UAARE.

3.3.4. ATIVIDADE DO CORTA-MATO ESCOLAR

Foi realizado no dia 30 de novembro de 2022 o corta-mato escolar anual, atividade ansiosamente aguardada tanto pelos alunos como pelos professores da EBSARC, uma vez que consiste num convívio privilegiado de interação entre o corpo docente e os alunos.

Inicialmente tinha ficado definido que o corta-mato seria realizado no dia 30 de novembro ou 7 de dezembro caso as condições climáticas mudassem. No entanto, apesar da previsão de chuva para o dia 30, o corpo docente decidiu avançar com a atividade. A validade da decisão tomada foi reconhecida pelo professor estagiário, pois o percurso estava bem marcado e tinha vários elementos da organização espalhados ao longo do percurso, caso fosse necessário ajudar algum aluno.

No dia anterior, o grupo de estágio, a professora orientadora da escola e a coordenadora do DE deslocaram-se ao local da prova para realizar o reconhecimento e definir onde é que cada professor ficaria colocado, tendo maior atenção às zonas que os alunos pudessem “cortar”, evitando completar o percurso na sua totalidade.

O local da atividade foi a mata do Jamor, uma oportunidade única, quer pela envolvência, quer pelo terreno com condições ótimas para a prática de atividade física, que não é possível usufruir pela maioria das escolas.

No próprio dia de prova, o NE e outros organizadores chegaram pelas 8h30 ao espaço para conseguirem assegurar todas as condições, como a colocação de fitas e

alguns sinalizadores para marcar zonas perigosas (com muita lama) e também tratar de algumas questões logísticas, como lanches para os alunos que iriam participar.

Aos poucos começaram a chegar alunos de autocarro, vindos da escola, acompanhados sempre por um professor responsável.

Deu-se início ao corta-mato, ainda que com uma elevada probabilidade de chuva. De facto, apenas as primeiras corridas realizadas pelos alunos mais novos não foram realizadas à chuva. Com a chuva, a gestão de várias situações tornou-se mais difícil, surgiram atrasos em algumas provas, não foram previstos abrigos ou tendas para todos os alunos em espera ou que tivessem finalizado a corrida. Os alunos começaram a ficar com frio, pois alguns não tinham mudas de roupa ou impermeáveis. Em consequência, muitos alunos desistiram e outros realizaram-na a passo, pois tinham medo de escorregar.

No entanto, o maior problema surgiu com os bens pessoais dos alunos. Quando chegavam nos autocarros, os estudantes deixavam os seus bens pessoais em cima de uns resguardos que estavam no chão sem qualquer abrigo. Se se tratasse de um dia seco, esta solução tinha sido adequada, mas como era um dia de chuva esses resguardos ficaram todos molhados e cheios de lama, juntamente com os casacos, mochilas e bens pessoais dos alunos.

Terminadas todas as provas, e com todos os alunos de regresso à escola, o corpo docente procedeu à recolha do material, das fitas e dos sinalizadores, tentando recolher também todo o lixo para não poluir este lugar tão propício à atividade física.

Apesar das condicionantes, esta atividade foi realizada com sucesso, e foi possível reter uma experiência muito positiva de um verdadeiro ambiente de corta-mato. Após a atividade, e como forma de convívio, o grupo de professores de EF juntou-se num almoço, partilhando pontos positivos e pontos negativos do corta-mato.

3.3.5. MEGAS FASE DE ESCOLA

O Mega Sprint, fase de escola, estava previsto para o dia 8 de fevereiro de 2023, contudo devido às previsões meteorológicas foi adiado para dia 15 de fevereiro, tendo sido realizado na pista de atletismo do Centro Desportivo do Jamor, na parte da manhã, das 9h30 às 13h. Esta atividade encontrava-se integrada no PAA do AESC, englobando os alunos da Escola Básica João Gonçalves Zarco (EBJGZ) e os alunos da EBSARC, porém apenas participaram os alunos desta escola, do 3.º ciclo do ensino básico e do secundário.

A atividade foi organizada pelo NE (estagiários e professora orientadora da escola), assim como por outros docentes de EF, que ficaram encarregues pela distribuição de

tarefas no dia. Deste modo, três professores estagiários assumiram a estação do *sprint* com a devida cronometragem, e outro colega ficou encarregue pela distribuição dos *snacks* (fruta, barritas e águas) aos alunos. Os restantes professores ficaram distribuídos pelas restantes estações e atividades: quilómetro e respetiva meta, salto em comprimento, registo fotográfico e distribuição de medalhas e pódios.

Os alunos, em conjunto com os professores, saíram da EBSARC, por volta das 8h30/9h, deslocaram-se a pé até à pista de atletismo do Centro Desportivo do Jamor, uma vez que é relativamente perto da EBSARC, aproximadamente 15 minutos. Todo o material necessário para a atividade (pódios, fitas, mesas, medalhas, *snacks*, águas) foram transportados nos automóveis de alguns professores.

O Mega Sprint iniciou-se por volta das 10h, terminando por volta das 13h, tal como programado. Os alunos demonstraram estar entusiasmados e motivados durante toda a atividade. De realçar apenas uma situação que não correu como esperado: os bombeiros, apesar de terem sido contactados antecipadamente, para darem apoio em caso de acidente, não estiveram presentes. Apesar deste constrangimento, não existiu nada de grave a reportar.

3.3.6. ATIVIDADE DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

No dia 25 de maio de 2023, três turmas de alunos do ensino pré-escolar do Jardim de Infância José Martins deslocaram-se à EBSARC, no período da manhã, para realizarem uma aula de EF. O principal objetivo desta aula era promover a interação entre diferentes gerações, o convívio e estimular diversas habilidades motoras e fazer. Esta atividade contou com a colaboração dos professores estagiários e professores/alunos do ensino secundário (11.º ano e 12.º ano).

Aos professores estagiários foi proposta a organização de aulas para as crianças, de modo a proporcionar uma manhã ativa e cheia de brincadeiras, começando a aula com uma breve conversa com as crianças e passando-se, depois, para um pequeno aquecimento. Neste momento foi realizado o jogo dos “congelados”, cujo principal objetivo era bloquear as crianças identificadas por uma determinada cor; o instrutor do jogo dava a indicação de uma cor e quem tivesse uma camisola dessa cor seria perseguido pelos colegas; quem fosse apanhado ficava em estátua e para voltar ao jogo um colega tinha de passar por baixo das suas pernas. Quanto aos alunos ajudantes do 11.º ano e 12.º ano, foi-lhes dada a confiança e liberdade, após a instrução, para ajudarem nas diferentes tarefas.

A atividade principal integrou quatro estações: a 1.^a estação passava por um percurso com subidas ao espaldar, saltos no minitrampolim, rastejar por baixo de barreiras, corridas em ziguezague e ainda cambalhotas no plano inclinado; a 2.^a estação era composta por jogos e brincadeiras com cordas, saltos à corda, jogo do relógio; na 3.^a estação, as crianças poderiam efetuar lançamentos com a bola ao cesto de basquetebol; e, por último, a 4.^a estação, passava por remates à baliza com bolas de futebol.

As crianças estiveram bastante entusiasmadas com a ajuda dos alunos do ensino secundário, realizando todas as atividades de forma muito dinâmica. Os alunos do ensino secundário também gostaram muito da experiência a ponto de terem manifestado interesse em repeti-la.

Concluindo, esta foi mais uma atividade enriquecedora do estágio, que possibilitou aos estagiários, ao longo desta atividade, comunicar com vários professores do GEF da EBSARC e estudar potenciais alterações, como, por exemplo, colocar uma dança com música, o que aumentaria a diversão das crianças. Os professores estagiários obtiveram um *feedback* positivo por parte dos professores do GEF e também do Diretor da escola, que esteve presente durante esta atividade.

3.3.7. 1.º PASSEIO DA EBSARC DE BICICLETAS AO JAMOR

No dia 23 de maio realizou-se o "1.º passeio AEARC de bicicletas ao Jamor", organizado por um professor do grupo de EF, e que contou com o auxílio de todos os outros professores do GEF, inclusive o grupo de professores estagiários.

Esta atividade começou às 8h30, com a concentração na escola, onde foram dadas indicações sobre o passeio. Cada participante levou a sua bicicleta e capacete. Na mata do Jamor, local da primeira parte da atividade, o percurso foi realizado com várias paragens ao longo do caminho, que se revelaram essenciais para o bom funcionamento da atividade, uma vez que os níveis dos participantes eram muito distintos, isto é, alguns andavam muito bem de bicicleta, possuíam muita experiência, mas outros não dominavam muito bem este meio de transporte, nem tinham muita experiência na sua condução, muito menos em caminhos de terra, que são mais técnicos. Por esse motivo, o grupo foi dividido em vários subgrupos e nas paragens o grupo reunia-se, aguardando pelos que poderiam estar mais distantes.

Uma sugestão de melhoria para anos futuros seria efetuar um levantamento dos participantes por níveis de desempenho. Assim, os alunos mais experientes iam em primeiro lugar com dois professores mais experientes, um grupo intermédio acompanhado

por dois professores e ainda um grupo com menos experiência, também deviam ser acompanhados. Esta divisão seria feita para que os grupos não tivessem sempre de parar e, ao mesmo tempo, para motivar tanto os alunos menos experientes, quanto os mais avançados. Manter-se-iam as várias paragens ao longo de todo o passeio, a fim de reorganizar todos os grupos e realizar os ajustes necessários.

Efetuada o percurso no Jamor, seguiu-se para Caxias, pela ciclovia da marginal, tendo como destino a praia de Caxias. Nesse momento, foi necessária muita precaução devido à necessidade de atravessar estradas muito movimentadas. Chegados à praia, os professores promoveram um convívio em que cada aluno poderia escolher uma estação: dança, *frisbee*, futebol ou voleibol. Dadas as condições climáticas favoráveis, bem como o comportamento exemplar dos alunos ao longo da manhã, os professores permitiram que aqueles que quisessem se refrescassem na água.

Passados cerca de 40 minutos, iniciou-se o regresso à escola, de modo a chegar à hora de almoço. O percurso foi mais demorado do que o tempo previsto devido à inclinação e estar em subida e os alunos já revelavam algum cansaço, tendo alguns deles transportado a bicicleta a pé em determinados momentos.

De um modo geral, este passeio de bicicleta foi uma ótima oportunidade para os alunos poderem desfrutar de um tempo fora do ambiente escolar e para estarem em contacto com a natureza e o meio ambiente, para além de praticarem atividade física que contribui para a sua saúde e bem-estar, assim como para diminuir o *stress* e a ansiedade.

Outro aspeto a salientar foi a oportunidade que a atividade proporcionou para estimular a socialização e o trabalho em equipa dos alunos, pois durante os percursos tiveram de comunicar e colaborar uns com os outros, reforçando a importância da ajuda mútua e do respeito mútuo.

Para terminar, este passeio de bicicleta foi uma experiência muito divertida, enriquecedora e memorável para todos os intervenientes, que fortaleceu vínculos e de certeza que criou boas lembranças, para além de contribuir para a saúde, o bem-estar e a formação social e educacional de cada um.

3.3.8. FORMAÇÃO EM DESPORTO ADAPTADO

A ação de formação sobre “Desporto Adaptado” realizou-se no dia 14 de dezembro, na EBSARC, das 14h às 18h15, contando com a preleção de dois professores da FMH e a assistência de 15 professores.

A sessão dividiu-se em dois momentos, o primeiro teve lugar das 14h até às 15h15 com uma sessão teórica na sala 1.19, e o segundo momento foi realizado das 15h30 até às 18h15 com uma sessão prática no pavilhão, com três modalidades de desporto adaptado.

Esta ação surgiu na sequência de alguma dificuldade sentida pelos professores de EF com alunos da Unidade de Ensino Estruturado. A proposta foi discutida numa reunião realizada pelo coordenador do GEF, contando com a presença da professora orientadora da escola, e de um professor da Educação Especial.

A sessão inicial e respetiva componente teórica, foi conduzida pelos professores da FMH, contextualizando as diferentes modalidades, como é que estas deveriam ser incluídas nas aulas de EF, que tipos de estratégias podem ser utilizadas, entre outros. Nesta sessão, uma parte muito importante foi o debate entre todos os professores, podendo assim partilhar ideias diferentes e várias dúvidas que foram surgindo ao longo do exercício da profissão.

Após um pequeno intervalo, foi realizada uma sessão mais prática no pavilhão. Para a atividade prática foram selecionadas as modalidades de *Boccia*, *Goalball* e voleibol sentado. Foi ainda adicionada uma estação de corrida para deficiências visuais. A sessão mais prática permitiu que os professores presentes adquirissem outro tipo de experiências e de exercícios, que podem ser adaptados para qualquer aluno nas aulas de EF.

A nível geral, o balanço foi muito positivo, porém o NE, responsável pela organização do evento, poderia ter disponibilizado um pequeno lanche entre as sessões. A sessão teórica e a prática tiveram uma adesão muito boa pela comunidade escolar, pois foi bem divulgada e realizada num horário que a maioria dos professores se encontravam disponíveis.

Todas as atividades internas da escola criaram um ambiente dinâmico e competitivo positivo, muitos alunos superaram-se e atingiram níveis de desempenho que não conseguiriam atingir nas aulas de EF. Foi muito gratificante estar presente e observar o desempenho dos alunos mais próximos e até daqueles menos próximos. Este é um dos papéis que o professor de EF desempenha, o de conseguir potenciar as competências dos alunos ao máximo das suas capacidades.

3.4. ÁREA 4 – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

Conforme definido no Guia de estágio 22/23, a área de relações com a comunidade visa o desenvolvimento de competências que permitem ao professor estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade.

3.4.1. ACOMPANHAMENTO DA DIREÇÃO DE TURMA

O DT é uma figura de gestão intermédia da escola, com responsabilidades particulares no que diz respeito à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e à sua integração no ambiente escolar. É ainda responsável pelo relacionamento entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar (Boavista & Sousa, 2013).

Acrescem, ainda, os mesmos autores que é de inequívoca importância o papel que a direção de turma desempenha em toda a dinâmica escolar, pelo que todos os aspetos relacionados com a sua atividade se revestem de uma atenção particular e de uma regulamentação cuidada e adequada, com vista a que os seus objetivos e os da sociedade, em geral, sejam alcançados com sucesso.

O DT deverá, no âmbito das suas funções de gestor/coordenador, analisar com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, no sentido de todos os docentes refletirem em conjunto sobre as propostas nele contidas e decidirem quais as prioridades a adotar face à análise da situação da turma (Roldão, 1995). No mesmo sentido, Costa et al. (2019) indicam que o DT deve fomentar a discussão e reflexão entre o conselho de turma, promovendo o trabalho colaborativo.

O acompanhamento desta área feito pelo professor estagiário visa dar-lhe conhecimento das funções, áreas de intervenção e desafios de um DT, para que esteja capacitado para exercer estas funções.

O DT é designado pelo diretor de agrupamento de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento. Quando este não possa estar presente, não podendo exercer as suas funções, o diretor nomeia um substituto de entre os professores da turma.

Desde o início do ano letivo realizou-se o trabalho de direção de turma, juntamente com a professora responsável pela direção de uma turma do 9.º ano, auxiliando-a no que fosse necessário, e aprendendo os procedimentos habituais das funções deste cargo. Foi definida uma hora para o acompanhamento da direção de turma, prestando auxílio às tarefas e funções atribuídas. Existiu uma relação de entreajuda entre a professora responsável e o professor estagiário, havendo oportunidade para esclarecer dúvidas e explorar questões relacionadas com o exercício da função.

As atividades desempenhadas foram a preparação da reunião de receção aos alunos; reunião de diretores de turma; consulta dos processos e caracterização da turma; reunião dos encarregados de educação; reunião intercalar do primeiro período; reunião de conselho de turma; reunião de avaliação do primeiro período; reunião intercalar do segundo período; reunião de avaliação do segundo período e reunião do terceiro período.

Na reunião dos diretores de turma, a responsável pelos diretores de turma do 3.º ciclo do ensino básico explicou todos os procedimentos e funções do DT, e lembrou ainda algumas informações que estes deveriam transmitir aos restantes professores.

Na consulta dos processos individuais dos alunos e aquando da caracterização da turma, foi feito o levantamento de informações relevantes de cada aluno.

Na reunião de receção aos alunos foi feita uma apresentação, apesar de não estarem todos presentes, no entanto foi possível ver e conhecer os alunos presentes e ter uma primeira interação com estes.

Na reunião com os encarregados de educação, um dos pontos com maior destaque foi a explicação das regras e procedimentos a adotar em casos de indisciplina e atualização de contactos. Foi nesta reunião que foram eleitos os representantes dos pais e encarregados de educação e, num momento posterior, os encarregados de educação puderam exprimir algumas das suas preocupações.

Ao longo do ano letivo, houve oportunidade de ter contacto com os pais e encarregados de educação, especialmente por via de coadjuvação da direção de turma, onde se estabeleceu contacto direto em reunião, relativamente ao percurso educativo dos educandos.

Na reunião do conselho de turma foi discutido o funcionamento da turma nas diferentes disciplinas, a abordagem do caso de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão e ainda projetos interdisciplinares.

Na reunião de avaliação do final do primeiro período, foi apresentado o questionário do estudo de turma, sendo de ressaltar o interesse e adesão dos restantes professores, que intervieram como pedido no início da apresentação, melhorando e enriquecendo a

própria apresentação. Após a apresentação, foram retificadas as notas de cada aluno por disciplina e ainda foram feitos registros sobre o desempenho e comportamento de cada aluno.

No segundo período houve uma maior responsabilidade relativamente às várias tarefas, tendo sido um papel mais desafiante.

Na reunião intercalar deste período também houve uma maior intervenção por parte do professor estagiário, tendo presidido à reunião, lavrado a ata e concluído os trabalhos. Posteriormente, na reunião de avaliação do segundo período, foi assumida a presidência da reunião, como sendo um DT a tempo inteiro, tendo aberto os trabalhos, seguido a ordem de trabalhos, e encerrando a reunião.

Assim, pôde-se constatar que desde o início do ano houve oportunidade para desenvolver muitas das tarefas do DT, contribuindo para uma aprendizagem enquanto professor estagiário.

O acompanhamento das reuniões de conselho de turma e das reuniões com os encarregados de educação foram os momentos de maior interação com todas as pessoas envolvidas no percurso desta turma. Nas reuniões de conselho de turma atribuiu-se a tarefa de elaboração das atas ao professor estagiário, em colaboração com a DT, tendo a oportunidade de participar nas questões em discussão.

Foi possível, com a prática e presença nas reuniões e participação em todas as atividades de direção de turma, perceber que um DT é um elemento fundamental numa escola e que sem este seria praticamente impossível a organização e gestão entre escola, alunos, pais e professores em simultâneo. Esta função é, sem dúvida, uma mais-valia para a nossa sociedade.

CAPÍTULO IV: REFLEXÃO FINAL

O presente relatório procurou expor, de forma crítica e reflexiva, as experiências vividas e as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico, como professor estagiário de EF na EBSARC, no ano letivo de 2022/2023.

O estágio pedagógico foi um momento crucial na minha formação profissional, pois durante este período exerci, pela primeira vez, as funções de professor. Pude, assim, num contexto privilegiado de trabalho orientado e de colaboração entre pares, conhecer a realidade da docência, colocando em prática a minha formação científica e pedagógica adquirida ao longo do mestrado e formação inicial.

A forma como o estágio pedagógico se encontra organizado proporcionou-me a oportunidade de experienciar áreas significativas da docência. Lecionei a disciplina de EF a uma turma do 9.º ano, coadjuvei a respetiva diretora de turma, exerci funções no âmbito do DE e realizei, na modalidade de trabalho colaborativo com os meus colegas estagiários, um projeto de investigação sobre as dificuldades na conciliação da carreira dual desportiva, e projetos de intervenção escolar, designadamente uma formação de desporto adaptado.

No que diz respeito à experiência do trabalho diário desenvolvido por um professor de EF, verifiquei que é uma atividade muito complexa e desafiante. Complexa, porque envolve o acompanhamento de crianças e jovens, integrados numa mesma turma, mas com diferenças e características muito próprias, que têm de ser tidas em consideração pelo professor. Desafiante, porque se pretende potenciar as competências de todos os alunos, e de cada um em particular, como resultado de uma adequada transmissão de conhecimentos e do adequado acompanhamento do desenvolvimento das capacidades dos discentes.

Tendo por base a minha experiência, registei a dificuldade inicial de, num curto espaço de tempo, ter de gerir tanta informação proveniente de fontes distintas. O tempo parecia insuficiente para conhecer o funcionamento da escola, conhecer os profissionais junto dos quais iria realizar um trabalho mais próximo, fixar rapidamente os nomes dos alunos, conhecer o seu perfil de aprendizagem, planificar, concretizar e refletir. Desde o início, para fazer face a tantas solicitações, tornei-me mais metódico e organizado.

Constatei a relevância da avaliação inicial para conhecer as capacidades, bem como as barreiras da turma como um todo, e dos alunos na sua dimensão mais individual. Dessa etapa, concluí que fica dependente da avaliação inicial a adequação das planificações e a definição das estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento do desempenho dos alunos ao longo do ano letivo.

Reconheço que o perfil da turma do 9.º ano que me foi atribuída teve bastante influência no trabalho levado a cabo, visto que era um conjunto de alunos muito motivado, empenhado e dedicado, com aptidão para a prática da disciplina de EF.

O facto de o comportamento geral da turma ter sido bom foi um aspeto facilitador da minha prática, mas não me dispensou de atuar de modo direcionado e assertivo, para que não surgissem comportamentos desviantes e houvesse continuidade de um bom clima de aula.

A etapa de planificação foi feita após a fase de diagnóstico das necessidades e problemas percebidos pelo NE. Valorizei a vertente de trabalho colaborativo, reconhecendo que estava num contexto muito privilegiado de trabalho por ter um conhecimento relativo dos colegas de estágio e por saber que as nossas decisões iam contar com a supervisão da professora orientadora de escola. De futuro, prevejo que o desafio seja bem maior porque irei conhecer um novo grupo de profissionais e precisarei de confiança para intervir positivamente nos futuros contextos de trabalho.

Ao nível do planeamento, as primeiras dificuldades surgiram na elaboração do plano de AI, nomeadamente na definição de objetivos, distribuição das matérias ao longo das aulas e na escolha das tarefas mais eficazes para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Outras dificuldades surgiram no momento do diagnóstico e prognóstico dos alunos, devido à minha falta de experiência em aplicar critérios de avaliação, definir níveis e perspetivar a evolução dos alunos a médio e longo prazo com base nas suas capacidades iniciais.

No decurso do estágio pedagógico, foi elaborado o Plano Individual de Formação, o qual foi periodicamente atualizado na sequência da reflexão contínua. Os períodos de reflexão foram, aliás, frequentes não só aquando da tomada de decisões, mas também durante e após a execução dos planos. Nesse sentido, foram identificadas oportunamente potenciais dificuldades e as estratégias que poderiam ser implementadas para as ultrapassar. A avaliação destas componentes foi importante para verificar se os objetivos estavam a ser atingidos ou se, pelo contrário, era necessário alterar as estratégias.

A intervenção das professoras orientadoras em reuniões de grupo permitiu identificar e analisar as situações que exigiam uma reformulação, ao nível das estratégias, da comunicação e da transmissão de conhecimentos. A observação das minhas aulas feitas pelas professoras orientadoras e pelos colegas do NE, bem como a observação das aulas filmadas e posterior discussão entre pares, complementaram a minha formação pedagógica.

Através das várias reuniões realizadas é possível referir que todo o trabalho desenvolvido durante o ano de estágio pedagógico foi sempre sujeito a reflexão e debate, tanto individualmente, como coletivamente. As reuniões foram sempre o espaço de eleição para definir um caminho para uma prática ajustada ao trabalho desenvolvido ao longo dos diversos períodos letivos.

Ao longo do ano, observei progressos no meu desempenho, o que constituiu um importante elemento de motivação e de autoconfiança. A par de as aulas lecionadas terem progressivamente correspondido de modo mais natural e fiel às planificações, valorizei em particular o desenvolvimento da minha capacidade de gestão do espaço da aula. Tenho a perceção de ter conseguido apoiar ora individualmente, ora em pequeno grupo um determinado conjunto de alunos, ao mesmo tempo que acompanhava os discentes com maior autonomia, sentindo-me presente em todos os núcleos de trabalho de uma aula. Reconheço que para este meu crescimento profissional não foi alheio o salutar relacionamento pedagógico construído com a turma. Nesse sentido, pude progressivamente transitar de estilos mais convergentes, centrados no professor, para estilos mais divergentes, centrados nos alunos.

A experiência anterior como treinador de andebol de formação foi facilitadora em algumas tarefas de planeamento, como a criação de tarefas para os JDC; na condução de aula, em aspetos como a comunicação, a transmissão de *feedback*, a criação de uma boa relação com os alunos; e na capacidade de liderança. Tão importante como dominar os conteúdos teóricos de planeamento, conduzir uma aula e avaliar os alunos foi a capacidade de criar uma boa relação com a turma, promover um clima de aula positivo, gerir a aula, motivar os alunos e ser capaz de lhes dar os *feedbacks* mais adequados às suas necessidades, sendo muito importante a dimensão pessoal e social do professor nestes aspetos.

Para a avaliação formativa foram aplicados vários instrumentos ao longo do ano, como fichas de registo, análise da tabela das AF, para que os alunos soubessem as aptidões prioritárias a desenvolver, e as fichas de auto e heteroavaliação. Para além destes mecanismos, ao longo do ano, foi possível conversar com os alunos cujo aproveitamento era ainda insuficiente acerca das matérias e conteúdos onde se deviam focar, para que se sentissem apoiados e tivessem os seus objetivos claros, a fim de melhorarem a sua prestação e desempenho. Foram, ainda, implementados os processos de recolha de informação com carácter sumativo.

Destaco o relevo que a semana a tempo inteiro teve na minha preparação pedagógica. Foi um dos elementos mais significativos de aprendizagem enquanto

professor, pois foi possível perceber as diferenças entre os vários ciclos de ensino ao nível dos objetivos, do planeamento e da condução, bem como a capacidade de adaptação que um professor deve ter. Esta característica é fundamental, uma vez que as tarefas de aula, a organização, a condução e a atitude do professor podem ter de mudar consoante a turma, visto que os alunos apresentam diferentes níveis de capacidade, empenho, motivação, autonomia e comportamento.

O projeto desenvolvido no âmbito da área 2 requereu um trabalho exaustivo de conhecimento da escola e de identificação das suas necessidades, para que este fosse útil e pertinente. Realizou-se no dia 29 de maio de 2023 a sessão de apresentação do estudo “Perceção dos alunos e dos professores acerca das dificuldades na conciliação da carreira dual”, desenvolvido pelo NE da FMH da Universidade de Lisboa na EBSARC do AESC, no âmbito da UAARE. Este evento decorreu durante a tarde, das 14h40 às 16h00, e contou com a presença de 25 alunos e 16 professores do Agrupamento e de um conjunto de convidados ligados à UAARE e ao CAR-Jamor. Foi evidenciado que a carreira dual é caracterizada por vários fatores que influenciam o sucesso educativo e desportivo, dado que implica muitas horas de aulas, estudo, treino, competição e deslocações, restando pouco tempo para o descanso e para o desenvolvimento da componente social, fundamental nas idades dos estudantes atletas.

Após a apresentação do estudo, decorreu um debate acerca da carreira dual, com várias intervenções, nomeadamente dos professores do Agrupamento, da professora responsável pela UAARE do Agrupamento, do Coordenador Regional das UAARE, do Coordenador do CAR-Jamor, da professora responsável pelo apoio educativo do CAR-Jamor e da tutora das alunas do Basquetebol do CAR-Jamor.

Na área 3, é de realçar positivamente a minha participação no núcleo de DE de canoagem. Este núcleo era coordenado por uma professora que teve de ser substituída por um outro docente por um período alargado. Ambos os professores, todavia, foram fundamentais na conceção, planeamento e condução das sessões de treino, tendo-me dado liberdade de atuação e transmitido *feedbacks* úteis à melhoria do meu desempenho. Este núcleo registou um aumento gradual do número de alunos participantes, caracterizou-se por um clima positivo que predominou nos treinos e pela entajuda dos alunos. Este ambiente deveu-se ao trabalho desenvolvido pelos professores responsáveis, na promoção de um clima positivo e na transmissão de valores de respeito, disciplina e entajuda. No núcleo da canoagem, foi muito enriquecedor desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica, pois existiam alunos de diferentes sexos, escalões e níveis muito diferentes de desempenho inicial.

A atividade para a comunidade consistiu na organização da Ação de Formação acreditada de curta duração (4 horas), sobre “Desporto Adaptado”. A formação foi ministrada por dois docentes da FMH e organizada pelo NE, e teve um contributo muito positivo para todos os presentes. Os formandos tiveram a oportunidade de aprofundar o seu conhecimento sobre o Desporto Adaptado e os objetivos da lecionação em contexto escolar, como a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Saliento que o tema da ação de formação foi ao encontro das necessidades do Agrupamento, atendendo a que nele funciona inclusivamente uma Unidade de Ensino Estruturado. O próprio coordenador do GEF, aquando da divulgação, reconheceu o interesse desta formação para a celebração futura de um Dia do Desporto Adaptado. Esta ação, com efeito, forneceu ferramentas aos professores, a fim de poderem dinamizar uma atividade de Desporto Adaptado. Pessoalmente, não só consolidei os meus conhecimentos nesta área, como fui sensível à necessidade de uma regular atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas que caracteriza a profissão docente. Entendo, ainda, que pode marcar a diferença o contributo de cada professor na sua escola, se for partilhando e dinamizando momentos de formação à semelhança do que o NE conseguiu concretizar.

Na área 4, foi desenvolvida a coadjuvação à direção de turma, durante a qual fui acompanhando as diferentes tarefas a cargo de um DT, direcionadas para os alunos, professores do conselho de turma e encarregados de educação. Para além do referido, conduzi as últimas reuniões de conselho de turma, tendo assumido uma maior responsabilidade perante todos os professores da turma em apreço, o que reforçou a minha autonomia para assumir as tarefas de DT no futuro.

A possibilidade de fazer a diferença, influenciar e ajudar cada um dos alunos torna clara a exigência e a responsabilidade das funções dos professores. Todas as vivências e experiências transmitidas, e as relações desenvolvidas contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A oportunidade de aprender, crescer e enfrentar as dificuldades de um ano de estágio permitiu-me melhorar o meu desempenho enquanto profissional, culminando num crescimento e evolução pessoal.

Em síntese, a minha atuação enquanto professor estagiário passou pela lecionação da disciplina de EF, pela colaboração no DE, pelo exercício de funções no âmbito da direção de turma e pelo desenvolvimento de projetos. Se de todas as dimensões consegui retirar mais-valias, reconheço, porém, que foi nas duas primeiras que me senti particularmente mais realizado, por irem mais ao encontro da minha formação e das minhas expectativas. Sublinho, contudo, que todas as experiências vividas ao longo do

estágio pedagógico tiveram uma influência significativa na minha aprendizagem e na minha visão da profissão, fornecendo-me ferramentas para a lecionação da disciplina no futuro.

A colaboração entre todo o NE ao longo do ano foi muito positiva e fundamental para a minha evolução enquanto professor e enquanto pessoa, pois os momentos de reflexão e discussão ajudaram, muitas vezes, a tomar decisões e a identificar alguns erros e pontos de melhoria, assim como a desenvolver a capacidade de trabalho colaborativo.

Todos estes aspetos do percurso de formação contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto futuro profissional. O ano de estágio pedagógico não constitui o final da formação de um professor, é, pelo contrário, o início da sua vida profissional. Ao longo do estágio pedagógico, muitas dificuldades e obstáculos foram sendo superados, foram adquiridas competências técnicas, pedagógicas e pessoais, que prevejo naturalmente desenvolver no futuro. A formação de um professor deve ser entendida como um processo contínuo e progressivo de aprendizagem, no sentido da inovação e do aperfeiçoamento dos saberes, do saber fazer e também da reflexão sobre os valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente. O estágio pedagógico cimentou a certeza de que tudo se vai construindo e de que o profissionalismo, na mesma proporção que contribui para o nosso cansaço, também nos deixa realizados.

Apraz-me, ainda, findar o estágio pedagógico com a perceção, enraizada na experiência, de que a disciplina de EF, ao promover o gosto pelo exercício físico e pela prática desportiva, bem como o desportivismo, o espírito de equipa e as atitudes de cooperação, contribui para a formação integral dos alunos na diversidade das suas componentes e potencia o desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, A., & Lopes, H. (2013, março). *Heterogeneidade nas aulas de educação física: Um problema ou um meio – Análise ao nível dos desportos colectivos* [Apresentação em Poster]. Seminário Desporto e Ciência 2013, Universidade da Madeira, Funchal.
- Alves, L., Carvalho, M. L., & Correia, A. L. (2020). Abordagem transversal das matérias em educação física – Análise e operacionalização nas matérias de futebol e atletismo. In H. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, H. Antunes, R. Alves. *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa* (pp. 142-154). Universidade da Madeira. https://www.researchgate.net/publication/355667569_O_Potencial_Educativo_da_Educacao_Fisica_e_do_Desporto_Escolar_numa_Escola_Interativa
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 39, 41–52. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/271/258>
- Armour, K., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
- Assis, R., Barros, M., & Cardoso, N. (2013). Planejamento de ensino: Algumas sistematizações. *Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia*, 1(4).
- Bastos, F., Costa Lobo, C., & Santos-Pereira, C. (2017). Práticas pedagógicas num território educativo de intervenção prioritária. *Educação e Pesquisa*. 10.1590/s1678-4634201706158555.
- Belo, P. A. de P., Oliveira, R. M. de, & Silva, R. C. da. (2021). Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Práticas Educativas, Memórias E Oralidades – Revista do Pemo*, 3(2), e323880. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3880>.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 657–668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>.
- Boavista, C. & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34927867003.pdf>

- Braga, A., & Torres, L. (2022). A agenda e o discurso da qualidade em educação: Os limites da participação democrática nas escolas do Brasil e de Portugal. *Educação, Sociedades & Culturas*, 61, 73-91.
- Capranica L., Guidotti F., Gonçalves, C., Blondel, L., Bovis, M., Costa, R., Debois, N., Figueiredo, A., MacDonncha, C., Pecnikar-Oblak, V., Patoret, J-L., Pišl, A., Rheinisch, E., Rolo, A., Ryan, G., Templet, A., Tessitore, A., Warrington, G., & Doupona, M. (2022). Development of an online multilingual educational programme for parents of dual-career athletes: A participatory design. *Frontiers in Psychology*, 13:855531. doi: 10.3389/fpsyg.2022.855531.
- Carreiro da Costa, F., Quina, J., Diniz, J., & Piéron, M. (1996). *Feedback Pedagogique: Analyse de l'information evoquee par l'eleve lors des seances d'education phisique. Revue de l'Education physique*, 36(2), 75-82.
- Charlot, B. (2019). A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, 35(73), 161-180.
- Costa, J., Ferro, N., Mira J., Carvalho, L., & Onofre M. (2019). Processos de avaliação coletiva - Concetualização, operacionalização e implicações. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.). *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento*. Sociedade Portuguesa de Educação Física e Omniserviços.
- De Bosscher, V., De Knop, P., Van Bottenburg, M., & Shibli, S. (2006). A conceptual framework for analysing sports policy factors leading to international sporting success. *European Sport Management Quarterly*, 185-215.
- De Knop, P., Wylleman, P., Van Hoecke, J., De Martalaer, K., & Bollaert, L. (1999). Sports management - A European approach to the management of the combination of academics and elite-level sport. In S. Bailey (Ed.). *Perspectives - The Interdisciplinary Series of Physical Education and Sport Science*. School sport and competition, (Vol. 1, pp.49-62). Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola*. <https://uaare.dge.min-educ.pt/pt/apresentacao/missao>
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Fritsch, R., & Leite, C. (2019). TEIP no espelho: Uma política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 933-962. Epub 28 de outubro de 2019. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p933-962>.

- Genú, M. S. (2018). A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. *Revista Educação & Formação*, 3(9), 55–70. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.856>.
- Harwood, C. G., & Knight, C. J. (2015a). Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*, 24-35.
- Instituto Politécnico de Viana do Castelo (2021). Normas APA 7ª ed.: Guia informativo do IPVC. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Kemp, S. (2022). *Digital 2022: Portugal*. Data Reportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-portugal>.
- Lima, L.C., & Torres, L.L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 237, lv (4), 748-774.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os estilos de ensino em educação física: Entre a teoria e a prática*. (pp. 17-38). Faculdade de Motricidade Humana. [ISBN 978-972-735-243-2]
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Casa da Educação Física. [ISBN 978-85-98612-49-2]
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contratempo.
- Neto, W. M. F., Oliveira, W. A., & Guzzo, R. S. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 573-582.
- Novo, J., Andrade, V., Nóbrega, M. A., & Lopes, H. (2020). Os Desportos de Combate na Escola – Propostas de Operacionalização do Karaté na Vertente Kata e Kunité. In H. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, H. Antunes, R. Alves. *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa* (pp. 142-154). Universidade da Madeira. https://www.researchgate.net/publication/355667569_O_Potencial_Educativo_da_Educacao_Fisica_e_do_Desporto_Escolar_numa_Escola_Interativa
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2021). Os professores depois da pandemia. Dossiê: democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. *Revista Educação & Sociedade*. 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- Oliveira, A. L., Mourão, L. N., Terra, D. V., & Maroun, K. (2016). Professores de educação física e a produção dos saberes: em busca do fio da meada. *Pensar a prática*, 19 (2), 361-371.

- Onofre, M. (2017). A Qualidade da Educação Física como Essência da Promoção de uma Cidadania Ativa e Saudável. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 328-333. www.retos.org
- Pato, A. S., Isidori, E., Calderón, A., & Brunton, J. (Ed.). (2017). *An innovative European sports tutorship model of the dual career of student-athletes*. Universidad Católica de Murcia. doi: 10.5281/zenodo.581806.
- Pontes, E. A. S. (2019). O professor ensina e o aluno aprende: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de matemática. *RACE - Revista De Administração Do Cesmac*, 4, 111–124. <https://doi.org/10.3131/race.v4i0.1044>
- Projeto Educativo do Agrupamento (2022). *Projeto Educativo do Agrupamento 2022-2026*. Agrupamento de Escolas de Santa Catarina. <https://aearc.pt/documentos/projeto-educativo/>.
- Quitério, A. (2018). *O Caminho para a Literacia Física*. Novas Edições Acadêmicas.
- Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594. <https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3671>
- Roldão, M. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/diretor_turma.pdf
- Ryba, T. V., Stambulova, N. B., Ronkainen, N. J., Bundgaard, J., & Selanne, H. (2015). Dual career pathways of transnational athletes. *Psychology of Sport & Exercise*, 21, 125-134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.06.002>
- Sá, V., & Silva, G. (2021). Política, gestão e democracia no governo das escolas: o caso de um agrupamento escolar no norte de Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 28, 116-147. 10.18764/2178-2229.v28n1p116-142
- Suni, E., & Singh, A. (2023). *How Much Sleep Do We Really Need?*. Sleep Foundation. <https://www.sleepfoundation.org/how-sleep-works/how-much-sleep-do-we-really-need>
- Tekavc, J., Wylleman, P., & Erpic, S. C. (2015). Perceptions of dual career development among elite level swimmers and basketball players, *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 27-41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.002>
- Tessitore A., Capranica L., Pesce C., De Bois N., Gjaka M., Warrington G., MacDonncha C., & Doupona M. (2021). Parents about parenting dual career athletes: A systematic literature review. *Psychology of Sport and Exercise*, 53, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101833>

UNRIC (2023). *Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental*. Organização das Nações Unidas. <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (2012). Diário da República, n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, p. 3340-3364. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (2008). Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, p. 2341-2356. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro Regime jurídico da Educação Física e do desporto escolar. (1991). Diário da República n.º 47/1991, Série I-A de 1991-02-26, p. 940 - 946. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-484419>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I, p. 1-25. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>