

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

Orientador

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Júri:

Presidente:

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

Vogais:

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, Professora Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutora Luíza Silva Moreira, Professora Auxiliar convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Gonçalo Filipe Abalada Nogueira

2025



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório Final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário desenvolvido na Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro, sob a supervisão da Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério e do professor José Fernandes Niblett do Passo, no ano letivo de 2023/2024

Gonçalo Filipe Abalada Nogueira

2025

“A educação é o passaporte para o futuro, pois o amanhã pertence àqueles que se preparam hoje.”

Malcolm X

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para a minha formação ao longo destes anos.

Ao meu orientador da escola, Professor José Fernandes Niblett do Passo, deixo o meu profundo agradecimento pelo acompanhamento diário e pela sua disponibilidade durante o estágio. As suas orientações foram essenciais para ultrapassar esta etapa.

À minha orientadora da faculdade, Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, gostaria de expressar a minha sincera gratidão pela orientação, paciência e pelos valiosos ensinamentos ao longo desta etapa.

Aos meus colegas de estágio, Edgar Ribeiro e Marta Soares, agradeço pela camaradagem, pelo apoio mútuo e pelas inúmeras discussões que enriqueceram tanto a nossa aprendizagem como a qualidade do trabalho desenvolvido.

À minha família, especialmente aos meus pais, a minha eterna gratidão. Sem o vosso amor, apoio incondicional e sacrifícios, nada disto teria sido possível. A vossa confiança e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente e alcançar os objetivos.

À Faculdade de Motricidade Humana por proporcionar uma formação de excelência durante os cinco anos do meu percurso académico. Agradeço a todos os professores da instituição pelo seu empenho e apoio contínuo.

Não poderia deixar de expressar a minha gratidão à turma que tive o privilégio de orientar durante este estágio. O vosso entusiasmo e dedicação foram verdadeiramente inspiradores e contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento enquanto professor. Cada um de vocês deixou uma marca especial nesta experiência, tornando-a memorável e enriquecedora.

A todos, o meu mais sincero obrigado.

Resumo

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Motricidade Humana, descreve o percurso pedagógico e formativo durante o estágio realizado na Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro, no ano letivo 2023/2024.

Este relatório tem como objetivo descrever e analisar criticamente as experiências e aprendizagens realizadas ao longo do estágio, que representou uma oportunidade para aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a minha formação. O estágio incluiu diversas áreas de intervenção, como o planeamento, condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o envolvimento em atividades extracurriculares, e a coadjuvação na direção de turma.

A reflexão crítica desempenhou um papel central na melhoria da prática pedagógica ao longo do estágio, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional e a melhoria contínua das competências como futuro professor de Educação Física. A colaboração com colegas, orientadores e a comunidade escolar foi igualmente fundamental para o sucesso deste percurso formativo.

Este estágio representou uma etapa decisiva no desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando uma compreensão clara dos múltiplos papéis de um professor no contexto educativo e reforçando o compromisso com a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Professor; Desporto Escolar; Direção de Turma; Aprendizagem.

Abstract

This internship report, developed during the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Human Motricity, outlines the pedagogical and formative journey during the internship carried out at Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro in 2023/2024 academic year.

The purpose of this document is to describe and critically reflect on the experiences and learning acquired throughout the internship, which provided a valuable opportunity to apply the knowledge gained during my education.

The internship involved various areas of intervention, including planning, conducting and evaluating the teaching-learning process, participation in extracurricular activities, assisting with class direction.

Critical reflection played a key role in improving my pedagogical practice during the internship, contributing to the development of my professional identity and the continuous refinement of my skills as a future Physical Education teacher. Collaboration with colleagues, mentors, and the school community was also fundamental to the success of this formative journey.

This internship represented a crucial step in my personal and professional growth, offering a deeper understanding of the diverse roles a teacher plays within the educational context, while reinforcing my commitment to improving student learning.

Key-words: Pedagogical Internship; Physical Education; Teacher; School Sports; Class Direction; Learning.

Lista de Abreviaturas

AEAR – Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

CNAPEF – Conselho Nacional das Associações de Profissionais de Educação Física

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EBSAR – Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EP- Estágio Pedagógico

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

G-E – Grupo Equipa

GEF – Grupo de Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física

UE - Unidade de ensino

Índice Geral

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Abreviaturas	vii
Índice de Tabelas	x
Índice de Figuras	x
Introdução	1
1 Enquadramento Pessoal	2
1.1 Quem sou eu?.....	2
1 A Educação Física	3
2 Contextualização	5
2.1 Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro.....	5
2.1.1 Contexto geográfico	6
2.1.2 Recursos temporais	7
2.1.3 Departamento de Educação Física	8
2.1.4 Núcleo de Estágio	10
2.1.5 Recursos espaciais	11
2.1.6 Turma	13
2.1.7 O roulement.....	14
3 Área 1: Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	17
3.1 Planeamento	17
3.1.1 Planeamento da avaliação inicial	18
3.1.2 O Plano Anual de Turma	20
3.1.3 Planeamento por etapas e unidades de ensino.....	21
3.2 Avaliação	25

3.2.1	A Avaliação Inicial	27
3.2.2	A Avaliação Formativa	28
3.2.3	A Avaliação Sumativa	31
3.3	Condução do ensino	32
3.3.1	Estilos de Ensino	36
3.3.2	Feedback Pedagógico.....	39
3.4	Professor a tempo inteiro	42
4	Área 2: Inovação e Investigação Pedagógica	45
5	Área 3 – Participação na escola	48
5.1	Desporto Escolar.....	48
5.2	Atividades internas.....	51
5.3	Jogos de Oeiras.....	53
5.4	Intervenção na comunidade	55
6	ÁREA 4 – Relação com a comunidade	57
6.1	Direção de Turma	57
6.2	Estudo sociométrico	59
	Conclusão	61
	Referências	63
	Bibliografia.....	63
6.3	Documentação consultada	65
	Anexos.....	67

Índice de Tabelas

Tabela 1- Calendarização do ano letivo 2023/2024 do AEAR.....	7
Tabela 2- Espaços disponíveis para a disciplina de EF na EBSAR.....	12
Tabela 3- Matérias Integrantes do PAI.....	19
Tabela 4- Resultados da AI das Atividades Físicas e Desportivas.....	28
Tabela 5- Estratégias de Intervenção Pedagógica.....	33

Índice de Figuras

Figura 1- Rotação dos espaços ano letivo 2023/2024.....	16
---	----

Introdução

O relatório de estágio aqui apresentado, associa-se ao Estágio Pedagógico (EP), integrado no segundo ano do mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), realizado na Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro.

Este documento tem o propósito de descrever as diversas ocorrências que tive oportunidade de vivenciar, na posição de professor estagiário, tendo todas elas contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Da perspetiva enquanto professor estagiário, o EP é o primeiro contacto com a realidade, no qual o professor se depara com diversos contextos, formas de trabalhar, formas de pensar e onde nos é permitido desenvolver diversas capacidades. Por isso, é um momento decisivo e fundamental de integração no contexto profissional.

O Estágio Pedagógico do Mestrado foi orientado com base no Guia de Estágio 2023/2024 da Faculdade de Motricidade Humana, este, tem o objetivo de especificar o que é pretendido ao longo do ano e sobre o qual, ao longo deste relatório será efetuada uma análise crítica e reflexiva.

Na primeira parte deste relatório de estágio pedagógico, será apresentado o enquadramento pessoal, o contexto em que o mesmo se desenvolveu, caracterizando a escola de estágio, o agrupamento de escolas a que pertence, o Grupo de Educação Física (GEF), o núcleo de estágio (NE), a turma que acompanhei ao longo do ano letivo e o contexto do Desporto Escolar (DE).

Na 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 de EP e as estratégias utilizadas para as ultrapassar.

Em suma, este relatório visa não apenas documentar as experiências do estágio pedagógico, mas também fornecer uma base para a reflexão contínua e o desenvolvimento profissional, sublinhando a importância do estágio no desenvolvimento das competências essenciais para um docente de sucesso.

1 Enquadramento Pessoal

1.1 Quem sou eu?

Falar sobre mim neste contexto é imprescindível, sendo fundamental abordar pontos acerca da minha personalidade e forma de ser enquanto professor de EF.

O meu nome é Gonçalo Filipe Abalada Nogueira, tenho 24 anos e nasci em Almada no dia 21 de julho de 2000.

De acordo com a minha personalidade, forma de agir e forma de estar, procurei atingir o que Nóvoa (2009) refere ter sido, na segunda metade do século XX, atribuído ao bom professor: a trilogia de grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes).

Posto isto, torna-se relevante caracterizar o meu percurso enquanto pessoa, para que seja possível perceber aquilo que pretendi construir ao longo da minha formação: iniciou-se cedo, no jardim de infância frequentei um colégio privado chamado “O Lápis Mágico”. Na primária andei na Escola EB1-JI do Alto do Moinho, onde aconteceu o primeiro contacto com a EF mais propriamente as AEC’S. No 2º ciclo frequentei a Escola Básica de Vale Milhaços. No 7º ano mudei para a Escola Secundária João de Barros onde permaneci até terminar o 12ºano. No secundário optei por ir para o curso de Ciências e Tecnologias.

O desporto foi algo que sempre esteve presente na minha vida e por isso, aos 6 anos de idade comecei a jogar andebol e até hoje me mantenho por cá, jogando desde sempre como federado. Tive a oportunidade de representar o nosso país em diversas competições e isto foi algo que me fez ver o desporto de uma forma diferente, percebendo que sem empenho nas tarefas a que nos propomos não iremos chegar muito longe, e trago isto como uma lição para a vida.

No que diz respeito ao ensino superior, fiz o meu percurso na FMH, licenciiei-me em Ciências do Desporto. Continuei a minha formação nesta instituição com o intuito de alargar as minhas opções para o futuro, foi então que escolhi o Mestrado em ensino.

Todas as experiências que referi tenham sido positivas ou negativas, influenciaram as minhas decisões de vida e fizeram com que me tornasse na pessoa que sou hoje embora continue a minha “construção”. Considero-me uma pessoa motivado por desafios e com uma ambição constante de superação, orientando sempre as minhas decisões por uma análise cuidada e criteriosa.

1 A Educação Física

A Educação Física desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos e na promoção de estilos de vida saudáveis, sendo uma disciplina que visa não apenas o desenvolvimento físico, mas também o enriquecimento cultural, social e ético. Enquanto professor, assumo o compromisso de dedicar a minha vida profissional para valorizar e implementar esta área de ensino, não só pela relevância do seu currículo, mas também pelo impacto na melhoria da qualidade de vida e no bem-estar dos alunos.

Conforme definido pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) (Ministério da Educação, 2001), a disciplina possui objetivos claros que orientam a sua prática:

- Consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras;
- Alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório -motor, em trabalho muscular e diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.

Além disso, a Educação Física favorece a compreensão e a aplicação de princípios e processos organizacionais das atividades físicas, incentivando a participação responsável e ética. Nesse sentido, são valorizados:

- A ética e o espírito desportivo;
- A responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade;
- A consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, especialmente no que diz respeito à qualidade do ambiente.

Outro objetivo central é estimular o gosto pela prática regular de atividades físicas, destacando a sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, tanto individual como social. A Educação Física assegura, ainda, o aperfeiçoamento dos alunos em atividades físicas de acordo com as suas características e motivações pessoais, garantindo um desenvolvimento multilateral e harmonioso.

Entre os diferentes tipos de atividades físicas promovidas, destacam-se:

- As atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;
- As atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;

- As atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;
- Os jogos tradicionais e populares.

Enquanto futuro professor de Educação Física, considero essencial trabalhar continuamente para que finalidades referidas anteriormente sejam integradas nas experiências dos alunos, promovendo a sua formação enquanto cidadãos ativos e conscientes. A disciplina assume-se como um poderoso instrumento de transformação, contribuindo para o bem-estar, a saúde e a qualidade de vida, tanto na dimensão individual quanto coletiva.

2 Contextualização

Este capítulo visa fornecer uma apresentação do contexto no qual ocorreu o estágio pedagógico, ou seja, a escola em questão, o agrupamento onde se insere, o contexto geográfico, os recursos temporais, o Grupo de Educação Física existente, a turma que me foi atribuída, o núcleo de estágio, os recursos espaciais e a rotação dos espaços.

2.1 Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro

O Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro (AEAR) é composto por quatro instituições: A Escola Básica/ Jardim de Infância de Porto Salvo, Escola Básica/ Jardim de Infância Pedro Álvares Cabral (PAC), Escola Básica de Talaíde e Escola Secundária 2,3 Aquilino Ribeiro (EBSAR). Esta última a sede do agrupamento, situada em Oeiras, na freguesia de Porto Salvo, mais concretamente na Avenida Domingos Vandelli.

Os órgãos de gestão e administração do AEAR incluem o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Estas entidades desempenham papéis cruciais na definição de políticas educacionais, na gestão de recursos e na promoção do bem-estar dos alunos e da comunidade escolar.

O AEAR, assim como outras instituições de ensino em Portugal, possui documentos orientadores essenciais, como o Regulamento Interno (s.d.), o Projeto Educativo (2020), o Código de Conduta (s.d.) e o Plano Plurianual de Melhoria (2022-2026). Estes documentos estabelecem as diretrizes e metas para o funcionamento eficaz do agrupamento, garantindo a qualidade do serviço educativo prestado.

O agrupamento conta com cerca de 1480 alunos, 140 professores, 6 educadores de infância, e 55 assistentes operacionais, o agrupamento atende a uma comunidade diversificada, procurando promover valores de cidadania e sucesso pessoal e profissional entre os seus alunos.

O Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro pretende ser reconhecido por potenciar, nos alunos, valores de cidadania conducentes a uma integração plena na sociedade, visando o sucesso pessoal e profissional.

A principal missão do AEAR é *construir pontes de modo a promover uma cultura de trabalho, resiliência, rigor e qualidade, criando condições facilitadoras do desenvolvimento das competências necessárias para responder a novos desafios* (Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, 2024).

2.1.1 Contexto geográfico

As escolas do AEAR estão localizadas no concelho de Oeiras, com a escola sede situada na freguesia de Porto Salvo. Este contexto geográfico é marcado pela presença de elementos demográficos e socioeconómicos distintos, influenciando de certa forma o ambiente educacional.

Destaca-se, inicialmente, a presença significativa de dois importantes polos empresariais na região: o *Taguspark* e o *Lagoas Park*. Estes polos representam centros de atividade económica de grande relevância, não só a nível local, mas também a nível nacional, contribuindo para a dinâmica socioeconómica da área envolvente.

Paralelamente, é essencial salientar a proximidade dos bairros sociais de realojamento, como o Bairro dos Navegadores e o Bairro do Moinho das Rolas, em relação às escolas do agrupamento. Estes bairros desempenham um papel crucial na composição demográfica da comunidade escolar, influenciando as dinâmicas sociais e as necessidades específicas dos alunos e das suas famílias.

Esta diversidade de contextos e realidades socioeconómicas dentro da área de abrangência do agrupamento é um fator relevante a ter em conta na formulação de estratégias educativas eficazes. Compreender a complexidade deste contexto pode permitir uma intervenção mais ajustada e direcionada às necessidades dos alunos, promovendo a equidade e a inclusão no ambiente escolar.

Além disso, a análise detalhada deste contexto geográfico pode fornecer informações valiosas sobre possíveis desafios e oportunidades para a educação na região. Por exemplo, a proximidade com importantes centros empresariais pode abrir portas para parcerias e projetos educativos inovadores, enquanto a presença de bairros sociais pode requerer medidas específicas de apoio socioeducativo para garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Assim, a compreensão do contexto geográfico e socioeconómico em que as escolas do AEAR estão inseridas é fundamental para orientar as políticas educativas e as práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

2.1.2 Recursos temporais

No que diz respeito ao calendário para o ano letivo 2023/2024, o mesmo pode ser consultado na tabela seguinte, que descreve as datas de início e termo de cada semestre, bem como as interrupções letivas.

Tabela 1- Calendarização do ano letivo 2023/2024 do AEAR

Semestre	Início - Fim	Interrupções Letivas
1ºSEMESTRE	15/09 a 30/01	Reuniões Intercalares: 13 e 14 de novembro Natal: 21 dezembro- 2 janeiro;
2ºSEMESTRE	05/02 a 04/06	Carnaval: 12 a 14 fevereiro; Pascoa: 27 de março a 5 de abril; Reuniões intercalares: 27 e 28 de março

De acordo com o Despacho n.º 6726-A/2021, o calendário de atividades educativas e letivas constitui um elemento indispensável à organização e planificação do ano escolar por cada escola que integra o sistema educativo, de forma a possibilitar o desenvolvimento dos projetos educativos e a execução de planos anuais de atividades, conciliando também o desenvolvimento do currículo com o interesse das crianças e dos alunos, bem como a organização da sua vida familiar.

Segundo Costa et al. (2020), a adoção de uma organização semestral pode atuar como facilitadora ou mesmo indutora de mudanças práticas pedagógicas. Essa medida visa alcançar, entre outros, os seguintes objetivos:

- Promover a gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo;
- Mobilizar os docentes para as mudanças de práticas ao nível dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, para abordagens centradas no aluno e uma avaliação pedagógica;
- Favorecer a implementação de modelos de avaliação pedagógica que reforcem as práticas de avaliação formativa e de *feedback*;
- Promover a autorregulação e gestão dos processos de aprendizagem pelos alunos.

No AEAR, as aulas de EF ocorrem três vezes por semana, com uma duração de 50 minutos cada, distribuídas pelos dias de segunda-feira, terça-feira e sexta-feira. A

distribuição de três vezes por semana é importante para trabalhar com regularidade as matérias e porque é reconhecido pelo PNEF que realizar atividade física diariamente é importante para os alunos melhorarem os seus níveis de aptidão física (Ministério da Educação, 2001). Esta organização semanal é benéfica, pois assegura uma frequência regular, que promove o desenvolvimento de competências motoras, a aptidão física e o bem-estar dos alunos.

No entanto, o tempo disponível para a prática efetiva raramente é de 50 minutos, dado que uma parte desse tempo é consumido com a troca de roupa pelos alunos. Para otimizar este período e aumentar o impacto das aulas, é essencial adotar estratégias que reduzam o tempo despendido em atividades não pedagógicas. Algumas dessas estratégias são: sensibilização para a pontualidade e a promoção de transições mais eficientes, isto é, definir procedimentos claros e consistentes para a troca de roupa, incentivando os alunos a cumprir os horários de forma rigorosa e eficaz. Estas estratégias podem ajudar a mitigar o impacto do tempo despendido em atividades não pedagógicas e aumentar o tempo útil disponível para a prática nas aulas de EF.

Embora as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) sugiram uma média de 60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa para e adolescentes (5 a 17 anos), as aulas de EF têm um papel complementar nesse objetivo. A prática diária recomendada deve também ser atingida fora do contexto escolar, através de atividades extracurricular e iniciativas que incentivem a prática de exercício físico em casa e na comunidade.

Assim, a distribuição atual das aulas no AEAR demonstra ser uma solução eficaz para assegurar uma prática regular de atividade física durante a semana letiva. Com uma gestão mais eficiente do tempo e a sensibilização dos alunos para a importância da preparação, é possível maximizar o impacto dos 50 minutos disponíveis em cada aula, contribuindo para a melhoria dos níveis de aptidão física e saúde dos alunos, como preconizado pelo PNEF.

2.1.3 Departamento de Educação Física

Toda a instituição de ensino, seja ela pública ou privada, é regida pelos seus próprios órgãos administrativos e coordenativos, incumbidos da responsabilidade de observar e promover os princípios da igualdade, participação e transparência (Decreto-Lei nº75/2008, artº3).

O Grupo de Educação Física (GEF) integra o Departamento de Expressões, juntamente com os grupos de Artes Visuais, Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, e Tecnologias da Informação e Comunicação.

O GEF é constituído por 15 professores excluindo os 3 professores estagiários presentes na escola. Dentro destes 15 professores encontra-se um com a função de representar o Departamento de Expressões, nomeado pelo Diretor da Escola. Este representante é encarregue de coordenar e supervisionar as atividades pedagógicas do departamento, além de elaborar um relatório de atividades ao final de cada ano letivo, estabelecendo uma conexão direta com a direção da escola.

Além disso, há um coordenador do Desporto Escolar (DE), responsável por garantir o funcionamento eficaz das atividades dos diversos grupos-equipa (G-E) da escola, assim como pela organização das atividades internas descritas no plano anual. Tanto o representante do GEF quanto o coordenador do DE, além das funções estipuladas no Regulamento Interno, desempenham um papel fundamental na concretização dos objetivos delineados pelo Projeto Educativo (Sequeira & Flavinha, 2012).

Durante o ano de estágio, os professores integrantes do GEF deram um contributo inestimável no meu percurso académico. Estes docentes evidenciaram uma visão pedagógica centrada no aluno, que privilegiava a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. Através de interações informais, existiram momentos valiosos de partilha de experiências, onde pude perceber a importância de práticas que promovem a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação entre os alunos.

Além disso, as estratégias pedagógicas aplicadas nas suas aulas, que tive oportunidade de observar, revelaram-se determinantes para a minha aprendizagem. Destacaram-se pela sua abordagem estruturada e diversificada, que combinava os objetivos curriculares com metodologias práticas e inovadoras. Estas práticas incluíam a adaptação das atividades às necessidades individuais dos alunos, a utilização de feedback constante e construtivo, e a promoção de valores como o respeito, a ética e o trabalho em equipa.

Nas atividades organizadas pelo GEF, era notória a boa disposição e o espírito de cooperação entre todos os envolvidos. Foi-nos dada a liberdade para participar ativamente nas mesmas, o que reforçou o nosso envolvimento e motivação. Estas iniciativas, para além de serem pedagógicas e socialmente enriquecedoras, constituíram momentos de aprendizagem prática que me permitiram aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos.

O contacto direto com estas práticas pedagógicas não só aprofundou os meus conhecimentos teóricos, como também consolidou a minha compreensão sobre o papel do professor como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Este processo ajudou-me a interiorizar a importância de uma abordagem humanista no ensino da EF, centrada na valorização de cada aluno enquanto indivíduo.

2.1.4 Núcleo de Estágio

O NE do AEAR em colaboração com a Faculdade de Motricidade Humana (FMH), inserida na Universidade de Lisboa (UL), no ano letivo 2023/2024 foi constituído por cinco elementos distintos. Dois desses elementos desempenharam o papel de professores orientadores, sendo um designado pela faculdade, Ana Quitério e outro pela escola, José Passo. Os três restantes membros foram os professores estagiários: Edgar Ribeiro, Marta Soares e eu próprio. Conforme destacado por Feldkercher (2016), a presença de professores orientadores de estágio é fundamental, uma vez que desempenham o papel crucial de aconselhar, partilhar conhecimentos e experiências com os estagiários

Desde o primeiro dia em que nos reunimos para iniciar esta jornada, mesmo diante da adversidade de não nos conhecermos previamente, até ao último dia de estágio, prevaleceu um espírito de camaradagem e colaboração mútua, permeado pelo respeito mútuo, apesar das inevitáveis discordâncias que surgiram. Houve momentos de partilha de ideias, críticas construtivas e diálogos sobre os desafios enfrentados, todos com o propósito comum de aprimorar as nossas práticas de ensino.

Apesar das divergências em alguns aspetos, conseguimos estabelecer uma relação de cumplicidade fundamental para superar os desafios desta jornada. As reflexões sobre as aulas dos colegas não só me fizeram refletir individualmente, mas também nos demandaram assumir o papel de críticos construtivos.

Cada um de nós tinha os seus próprios objetivos, experiências e conceções, porém todos compartilhávamos o mesmo propósito: tornar-se professor. As habilidades e competências distintas dos três estagiários permitiram uma evolução significativa, uma vez que pudemos auxiliar uns aos outros em diferentes áreas e aspetos. Mesmo diante de personalidades bastante diversas, conseguimos estabelecer um relacionamento harmonioso e um ambiente propício ao aprendizado, e acredito que essas diferenças contribuíram para que superássemos essa etapa com maior facilidade.

2.1.5 Recursos espaciais

“ A gestão escolar é a peça chave na execução de um projeto pedagógico escolar que contemple o uso do espaço escolar e a sua otimização, com vista à melhoria de qualidade de ensino” (Schmidt & Magro, 2012, p.7259).

Para assegurar o bem-estar e a segurança dos professores, alunos e restantes utilizadores da escola, a manutenção dos edifícios escolares deve ser uma prioridade dos órgãos competentes nesta área, de modo a evitar a sua deterioração precoce e, conseqüentemente, os grandes investimentos em reparações ou substituições (Sarmiento, 2019).

No que diz respeito às infraestruturas, a escola possui cinco pavilhões destinados à lecionação das aulas, um pavilhão que funciona como refeitório, outro destinado aos serviços administrativos e à sala de professores. Além disso, dispõe de um pavilhão exclusivo para a lecionação da EF. No que concerne à disciplina de EF, os alunos têm à sua disposição quatro espaços, dois interiores, designados como Espaço A e Espaço B, e dois exteriores, designados como Espaço C e Espaço D.

O Espaço A engloba um meio-campo de um campo de andebol/futsal, equipado com tabelas de basquetebol, proporcionando a possibilidade de lecionar todas as matérias embora o voleibol seja mais frequentemente ensinado noutra local. O Espaço B corresponde à outra metade do campo de andebol/futsal e, além das tabelas de basquetebol, inclui a rede de voleibol, justificando a maior frequência de lecionação desta matéria neste espaço. O Espaço C é o mais amplo e espaçoso da escola, composto por um campo de andebol/futsal, um campo de voleibol e um campo de basquetebol. Por fim, o Espaço D é o mais limitado para a lecionação das aulas, contendo um campo de basquetebol, uma caixa de areia e uma pista de atletismo, o que limita, de certa forma, as matérias a serem ensinadas quando a rotação coincide com este espaço. Com exceção do Espaço D, como mencionado anteriormente, todos os outros espaços permitem a lecionação de qualquer matéria.

A polivalência dos espaços escolares permite a realização de aulas politemáticas, isto é, aulas que englobam múltiplas áreas ou subáreas do currículo de EF num determinado dia. Conforme os PNEF, a aplicação destes programas implica que os espaços sejam, de facto, polivalentes, permitindo a realização de atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas, mesmo fora de situações formais. Esta característica dos espaços permite que o professor opte pela seleção de matérias e modos

de prática em cada ciclo de trabalho e ao longo do ano letivo (Ministério da Educação, 2001).

Na tabela 2 é possível observar os espaços referidos anteriormente.

Tabela 2- Espaços disponíveis para a disciplina de EF na EBSAR

<p>Espaço A e B</p>	 A photograph of an indoor basketball court. The court has a blue floor with orange and red markings. There are several orange cones on the court. The ceiling is high with a yellow metal structure and lights.
<p>Espaço C e D</p>	 A photograph of an outdoor basketball court. The court is paved and has yellow markings. There is a sandy area in the foreground. In the background, there are trees, a building, and a construction crane under a cloudy sky.

Pista de Atletismo



Assim, cada professor de Educação Física dispõe de um espaço exclusivo para lecionar as suas aulas, garantindo que não haja mais do que uma turma em cada local. As instalações da escola destinadas à prática da EF encontram-se em boas condições, constituindo um aspeto positivo para nós enquanto estagiários.

Dado que há quatro espaços designados para a lecionação das aulas, é necessário implementar um sistema de rotação desses espaços, conhecido como “roulement”. Este sistema será discutido em seguida.

2.1.6 Turma

A promoção de ambientes positivos de aprendizagem requer uma abordagem integrada de todas as variáveis envolvidas nos contextos de ensino, em que o processo de ensino-aprendizagem deve ser gerido de forma a conciliar as dimensões académicas e sociais (Rosado & Mesquita, 2009). Dessa forma, o conhecimento aprofundado da turma e dos seus elementos constitui um elemento primordial no que respeita ao planeamento, avaliação e condução das atividades.

No início do ano letivo, foi atribuída aleatoriamente a cada um dos professores estagiários uma turma. As três turmas eram de anos de escolaridade diferentes e apresentavam características distintas. Portanto, tivemos a oportunidade de vivenciar diversas situações de ensino e aprendizagem, adaptando o processo de ensino às

especificidades de cada turma, por exemplo, estabelecendo regras de funcionamento, métodos de controlo da disciplina e diversificando estratégias de ensino.

A turma designada para mim foi o 12ºB, do curso de Línguas e Humanidades, composta por 16 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades entre 16 e 18 anos, com um média de idade de 17,3 anos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, com exceção de quatro alunos: três brasileiros e um guineense. Um aluno tinha uma condição de saúde que o impedia de participar nas aulas de EF, no entanto, estava presente na grande maioria das aulas para adquirir conhecimento.

Para uma melhor compreensão da turma, foi elaborado um documento de caracterização da turma e aplicado um questionário *online*, resultando numa caracterização mais informativa da turma, presente no Plano Anual de Turma (PAT). Assim, o PAT foi considerado um guia para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, permitindo a maximização das aprendizagens (Matos, 2010).

Oito alunos praticavam alguma modalidade ou atividade física em horário extracurricular, nomeadamente Futebol, Futsal, Ténis, Andebol, Dança, Jiu-Jitsu Brasileiro e Ginásio. Apenas quatro alunos participavam no DE, sendo que um alunos participava em dois desportos, a canoagem, os restantes só participavam em padel.

2.1.7 O roulement

A rotação dos espaços é uma prática fundamental para garantir a otimização dos recursos disponíveis e proporcionar uma experiência de aprendizagem equitativa para todas as turmas ao longo do ano letivo. Ao permitir que cada turma tenha acesso a diferentes espaços físicos, como os designados pelas letras A, B, C e D, os alunos têm a oportunidade de explorar e adaptar-se a ambientes variados, o que contribui para um desenvolvimento mais completo das suas competências físicas e cognitivas. Este sistema assenta numa suposta igualdade de oportunidades, concretizada pela distribuição equitativa da presença das turmas nos espaços de maior qualidade (Ministério da Educação, 2001).

No entanto, a implementação do roulement apresenta algumas limitações pedagógicas. Em muitos casos, a sequência de abordagem das modalidades é determinada pela circulação das turmas pelos diferentes espaços, em vez de ser baseada nas características e necessidades específicas dos alunos, identificadas pela avaliação inicial e formativa. Esta abordagem tende a uniformizar o processo de ensino-aprendizagem, ao limitar a possibilidade de o professor realizar um planeamento

estratégico e diferenciado para cada turma. Conseqüentemente, os planos de EF podem se tornar massificados, reduzindo a eficácia da aprendizagem e comprometendo o desenvolvimento das competências individuais (Ministério da Educação, 2001).

A elaboração cuidadosa deste plano de rotação, realizado pelo coordenador do departamento, é essencial para garantir uma distribuição equitativa dos recursos e uma gestão eficiente do tempo de utilização de cada espaço. Contudo, esta planificação não considera fatores como, as necessidades específicas de cada turma e as exigências curriculares.

Por outro lado, a mudança periódica de espaço proporciona uma variedade de estímulos e ambientes de aprendizagem, o que pode estimular o interesse dos alunos e promover uma maior participação nas aulas.

Nos dias em que não é possível realizar aulas no exterior, a disponibilidade das bancadas ou de um espaço reduzido no meio-campo permite aos professores adaptar as suas estratégias de ensino, garantindo que os objetivos da aula sejam alcançados mesmo em condições adversas. Esta flexibilidade demonstra a capacidade de adaptação dos docentes e reforça o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

Embora a rotação dos espaços traga benefícios claros, como a equidade e a diversificação de ambientes de aprendizagem, é importante considerar que esta prática, por si só, não garante a eficácia pedagógica. O roulement pode, inadvertidamente, priorizar a organização logística sobre a qualidade pedagógica, sacrificando uma abordagem mais personalizada ao ensino da EF. Para que esta prática seja plenamente eficaz, é crucial que o professor tenha flexibilidade para adaptar os planos às necessidades da turma, de modo a equilibrar a eficiência administrativa com o desenvolvimento individual dos alunos.

Em suma, a rotação dos espaços, quando complementada por uma abordagem pedagógica centrada nos alunos, pode transcender a mera gestão administrativa, tornando-se uma estratégia eficaz para o desenvolvimento integral dos alunos.

A figura seguinte representa a rotação dos espaços para todos os professores ao longo do ano.

Figura 1- Rotação dos espaços ano letivo 2023/2024

	Segunda				Terça				Quarta				Quinta				Sexta			
I	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
II	C	D	B	A	C	D	B	A	C	D	B	A	C	D	B	A	C	D	B	A
III	B	A	D	C	B	A	D	C	B	A	D	C	B	A	D	C	B	A	D	C
IV	D	C	A	B	D	C	A	B	D	C	A	B	D	C	A	B	D	C	A	B
08:15	10 ^o A	10 ^o B	11 ^o D	7 ^o E	11 ^o A	5 ^o B	10 ^o D	6 ^o A	11 ^o B	12 ^o C	9 ^o D	8 ^o C	9 ^o A	10 ^o A	10 ^o B	11 ^o A	10 ^o D	6 ^o D	5 ^o A	6 ^o B
08:05																				
09:20	11 ^o A	7 ^o A	11 ^o D	7 ^o F	10 ^o A	5 ^o A	8 ^o D	5 ^o D	7 ^o B	12 ^o A	6 ^o C	9 ^o E	7 ^o D	10 ^o D	7 ^o C	11 ^o D	7 ^o D	5 ^o D	8 ^o A	9 ^o F
10:10																				
10:20	11 ^o B	6 ^o D	5 ^o A	8 ^o B	7 ^o B	5 ^o C	12 ^o A	8 ^o C	10 ^o B	5 ^o C	8 ^o A	5 ^o E	8 ^o C	12 ^o C	7 ^o E	11 ^o D	12 ^o A	8 ^o F	7 ^o F	6 ^o C
11:10																				
11:20	12 ^o B	7 ^o C	9 ^o D	8 ^o A	12 ^o B	8 ^o F	12 ^o C	7 ^o D	9 ^o B	5 ^o B	7 ^o F	5 ^o D	8 ^o D	12 ^o C	PIEF	5 ^o E	12 ^o C	7 ^o A	7 ^o E	12 ^o B
12:10																				
12:20	9 ^o A	6 ^o E	9 ^o F	PIEF	11 ^o D	9 ^o C	12 ^o C	9 ^o E	7 ^o A	8 ^o E	11 ^o C	6 ^o E	9 ^o E	8 ^o F	11 ^o C	6 ^o A	12 ^o C	11 ^o D	PIEF	9 ^o A
13:10																				
13:10																				
14:00																				
14:10	6 ^o B	5 ^o E	5 ^o C	7 ^o B	11 ^o B	6 ^o D	6 ^o B	7 ^o C					9 ^o B	9 ^o C	8 ^o B	6 ^o E		9 ^o C		9 ^o B
15:00																				
15:10	6 ^o C	6 ^o A	5 ^o B	10 ^o D	11 ^o D	8 ^o B	8 ^o E	11 ^o D	11 ^o D		10 ^o D		9 ^o D	12 ^o C	10 ^o D	11 ^o D	10 ^o D			
16:00																				
16:10	12 ^o C				11 ^o D	11 ^o C	9 ^o F		11 ^o D		10 ^o D		8 ^o E	12 ^o C	10 ^o D		8 ^o D			
17:00																				
17:05																				
17:55			12 ^o C						11 ^o D		10 ^o D									

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

A primeira área abordada pelo estagiário durante o EP está relacionada à organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo três subáreas essenciais: o planejamento, avaliação e condução do ensino. Segundo GAUTHIER et al. (1988), o planejamento da gestão da turma não se limita apenas ao trabalho preparatório realizado antes do início do ano letivo, mas também inclui a implementação e comunicação de regras, procedimentos, relações e expectativas em relação aos alunos assim que o ano se inicia. Posto isto, as três subáreas são interdependentes e complementares, desempenhando um papel crucial para garantir a eficácia do processo de ensino.

3.1 Planejamento

Segundo Carvalho (1994), a elaboração de um plano deve ser orientada tendo em conta os destinatários a que se dirige. Assim, torna-se essencial conhecer a turma no seu todo, bem como cada um dos alunos individualmente, identificando as suas principais características e particularidades, de forma a adequar a intervenção pedagógica às suas necessidades específicas.

O planejamento pode ser definido como o conjunto de decisões tomadas previamente à intervenção pedagógica, correspondendo à fase pré-interativa do processo de ensino. Este processo pode incidir sobre diferentes horizontes temporais, abrangendo períodos de curto, médio, longo ou muito longo prazo (Januário, 2017, p.109).

Durante o EP, recorri maioritariamente a planejamentos de curto e médio prazo. No início, elaborei planos de aula detalhados, contemplando os objetivos específicos de cada sessão e as características individuais dos alunos. À medida que adquiri mais experiência e confiança, optei por desenvolver unidades de ensino, que proporcionassem uma visão mais abrangente mas detalhada do processo de ensino-aprendizagem. Esta prática esteve em conformidade com as recomendações do PNEF, que sublinha que o planejamento deve ser organizado em etapas, facilitando a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001).

Inicialmente, via a elaboração do planejamento como indispensável, com todos os detalhes minuciosamente delineados. Contudo, à medida que fui adquirindo competências e experiências, percebi que conseguia me adaptar a situações imprevistas, reduzindo a dependência de um planejamento específico, embora definisse tudo com a devida

antecedência. Esta evolução é corroborada por Teixeira e Onofre (2009) e Inácio et al. (2014), que referem que, embora o planeamento seja uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estagiários no início, com o tempo a sua importância tende a diminuir, à medida que o estagiário desenvolve uma maior confiança na gestão pedagógica.

Apesar do aumento de confiança, a literatura destaca as vantagens do planeamento, como a redução da incerteza, visualização antecipada do cenário de ensino, redução dos erros, previsão de comportamentos desviantes (Januário, 2017) e a promoção da eficácia pedagógica (Januário, Anacleto & Henrique, 2015). De acordo com isto, uma boa capacidade de planeamento pode ser sinónimo de aulas com mais qualidade aumentando a eficácia do ensino.

É evidente que existe uma correlação entre o planeamento e a condução das aulas, sendo que a maioria das decisões interativas, aproximadamente 80%, ocorre na fase pré-interativa, particularmente na fase de planeamento (Januário, 2017).

Como mencionado anteriormente, os documentos relacionados com o planeamento podem ser de muito longo prazo (planos plurianuais), de longo prazo (PAT), de médio prazo (plano de unidade de ensino) e de curto prazo (plano de aula).

Desta forma, o planeamento utilizado durante o estágio respeitou as orientações do PNEF, considerando as etapas do ano letivo e as necessidades dos alunos. A adoção de uma abordagem flexível, combinada com a atenção às condições concretas do contexto escolar, foi fundamental para garantir a eficácia das práticas pedagógicas e a consequência dos objetivos definidos.

3.1.1 Planeamento da avaliação inicial

Quando um estagiário chega à escola, um dos primeiros desafios é organizar a Avaliação Inicial (AI) utilizando os espaços disponíveis, que servirá como base para o planeamento do ano letivo. Abordarei mais detalhadamente a temática da avaliação inicial mais adiante. Na Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro (EBSAR), existe um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) que me foi fornecido logo no início para análise e tomada de decisões.

O Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) é um documento que engloba um conjunto de instrumentos e matérias de avaliação e que tem como objetivo principal, efetuar uma:

“... avaliação diagnóstica e prognóstica que permite identificar o nível inicial de cada turma e de cada aluno em particular relativamente ao nível em que se encontram no programa de Educação Física, permitindo obter informação acerca de quais os alunos e

matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases da diferenciação do ensino e decidir, assim, sobre quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários” (Dias & Rosado, 2003).

Após analisar e aplicar o PAI, concluí que a organização estava positiva e que era possível extrair todos os dados necessários para a planificação anual. A organização é simples, com cada matéria acompanhada por exercícios explicativos e indicadores de observação, de acordo com os níveis introdutório, elementar e avançado, conforme as diretrizes do Programa Nacional de Educação Física (PNEF). No entanto, identifiquei como ponto negativo a ausência de avaliação para a área dos conhecimentos, uma lacuna importante que acabou por ser esquecida na elaboração do documento.

A primeira etapa do ano letivo teve uma duração de cinco semanas, estas foram suficientes para passar por todas as matérias definidas e retirar os dados necessários. No que diz respeito às áreas avaliadas, foram duas, atividades físicas e aptidão física. Na primeira área referida, os alunos foram avaliados em nove matérias. Dentro da subárea dos jogos desportivos coletivos foi abordado o andebol, basquetebol, futebol e voleibol. Na ginástica, ginástica de solo e a de aparelhos. No atletismo, velocidade e salto em comprimento e por fim no desporto de raquetas foi abordada uma matéria, o badminton. A área da aptidão física foi avaliada através da aplicação dos testes do FITescola.

De forma esquematizada, é possível verificar na tabela abaixo, as matérias integrantes do PAI.

Tabela 3- Matérias Integrantes do PAI

Áreas da EF	Subáreas
Atividades Físicas e Desportivas	Jogos Desportivos Coletivos
	Ginástica
	Atletismo
	Raquetas
Aptidão Física	Testes FITescola

A estratégia que adotei para conseguir recolher o máximo de informação das aulas nesta fase inicial e visto que ainda não conhecia a minha turma de forma intacta, era mal terminava a aula registava o desempenho dos alunos, utilizando tabelas de registo simples

onde estavam referidos os indicadores de cada nível. O *feedback* nesta primeira fase foi reduzido pois o meu principal objetivo era perceber o nível em que a turma se encontrava.

3.1.2 O Plano Anual de Turma

O PAT é um documento fundamental, redigido pelo professor, que contém as decisões estratégicas e o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano pela turma. A sua elaboração coincide com o término da primeira etapa. Segundo Januário (2017), este documento deve contemplar diversos elementos fundamentais, nomeadamente: os objetivos específicos da disciplina para o ciclo de ensino em causa, a caracterização da turma, as particularidades dos alunos, o modelo de planeamento adotado, a calendarização anual, bem como outras informações consideradas pertinentes para a organização e desenvolvimento da intervenção pedagógica.

Bento (2003) destaca que a realização do PAT constitui o primeiro passo do planeamento e a preparação para o ensino, refletindo, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade. O PAT que elaborei teve por base os documentos orientadores da EBSAR, as orientações presentes no PNEF e os dados recolhidos durante a Avaliação Inicial (AI). Este documento é uma ferramenta de orientação para o ano todo. No entanto, não é um plano fixo, mas sim um plano suscetível a alterações conforme as necessidades dos alunos, conforme refere Araújo (2007).

A elaboração do PAT seguiu uma sequência lógica e reflexiva que envolveu várias etapas. Primeiro, realizou-se um diagnóstico inicial para identificar os níveis de competência dos alunos em diversas áreas. Este diagnóstico baseou-se em observações e registos detalhados. Em seguida, com base no diagnóstico, foram definidos os objetivos específicos e as estratégias de ensino. Este planeamento considerou o *roulement*. Foi um processo dinâmico que envolveu uma constante monitorização e ajustes baseados no progresso dos alunos. Procurei clarificar a avaliação contínua descrevendo a utilização da avaliação formativa e sumativa para cada etapa, sendo estas um ponto importante para enquadrar os alunos no seu desenvolvimento.

No entanto, durante a elaboração e implementação do PAT, deparei-me com algumas dificuldades que exigiram uma reflexão sobre o processo de planeamento. As dificuldades que se destacaram foram: a definição do tempo dedicado a cada matéria e a escassez de informação das características dos alunos.

A primeira dificuldade sentida foi a gestão do tempo. A definição do tempo ideal a ser dedicado a cada matéria revelou-se um desafio, dado que as necessidades e o ritmo de aprendizagem dos alunos é diferente. Assim, ao longo do ano, fui obrigado a rever o tempo destinado a determinadas matérias, garantindo que os alunos tinham o tempo necessário para aprender e/ou consolidar os conteúdos essenciais.

Outra dificuldade sentida foi a falta de informação sobre as características dos alunos no início do ano letivo. A dificuldade em conhecer o seu nível de autonomia, o seu comportamento nas tarefas e a forma como interagem no ambiente de aula, dificultaram a definição do planeamento e das estratégias pedagógicas. Para colmatar esta lacuna, recorri a uma observação contínua, de modo a compreender melhor as suas competências e o seu comportamento, ajustando o planeamento à medida que a informação sobre cada um deles era recolhida ao longo do tempo.

Apesar destas dificuldades, estas situações representaram oportunidades de aprendizagem, pois permitiram-me compreender ainda mais a importância da flexibilidade no planeamento e da adaptação constante. A reflexão contínua sobre o processo foi essencial para garantir que as necessidades dos alunos fossem atendidas, mesmo quando as informações iniciais eram limitadas.

O PAT é uma ferramenta essencial para garantir um ensino de qualidade, adaptado às necessidades dos alunos. Ele possibilita uma visão clara dos objetivos a serem alcançados e das estratégias necessárias para atingi-los. Ao seguir um plano detalhado como o PAT, os professores podem proporcionar um ensino mais eficaz, ajustando as atividades conforme o desenvolvimento dos alunos e as condições contextuais. Assim, na minha visão, o PAT não apenas orienta o ensino, mas também contribui significativamente para o sucesso educativo e pessoal dos alunos.

Para além do PAT, que constitui o planeamento a nível macro, importa considerar também os Planos de Etapa (PE), a nível meso, e as Unidades de Ensino (UE) a nível micro.

3.1.3 Planeamento por etapas e unidades de ensino

O documento orientador para a ação dos professores de EF em Portugal, os PNEF, sugere que a organização do ano letivo seja realizada através de um planeamento por etapas (Ministério da Educação, 2001). Este modelo assume-se como um modo de operacionalização do plano anual de turma, facilitando a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem. Devem existir diferentes etapas com características

diferentes consoante a evolução das aprendizagens dos alunos e as intenções do professor. (Andrade, Cruz, Patrício, Correia & Marques, 2020).

No PNEF estão descritas três etapas, a primeira etapa é a avaliação inicial onde o principal objetivo é determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, a segunda etapa corresponde à aprendizagem e desenvolvimento dos conteúdos e por fim, revisão e consolidação das matérias (Ministério da Educação, 2001). Embora não existam evidências que suportem a eficácia superior deste planeamento em relação a outro (Andrade, Cruz, Patrício, Correia & Marques, 2020), o modelo tem vantagens, tais como, uma maior diferenciação de objetivos operacionais, aprendizagem progressiva, aulas politemáticas e a inclusão. No contexto do PNEF, a inclusão é abordada como um princípio fundamental que orienta a prática pedagógica da EF, garantindo a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas capacidades, condições físicas ou necessidades específicas, participem ativamente e beneficiem do processo educativo.

Seguindo as orientações do PNEF, adaptei as atividades de forma a garantir que todos os alunos pudessem participar nas aulas:

“ A diferenciação de objetivos e atividades formativas é uma necessidade evidente quando se trata de não excluir das aulas de Educação Física alunos temporariamente impedidos ou limitados na realização de atividades físicas” (Ministério da Educação, 2001).

Durante as etapas do ano letivo, em certos momentos, optei por formar grupos heterogéneos em atividades analíticas para promover a cooperação entre os alunos. Os mais competentes numa determinada matéria assumem, por vezes, o papel dos agentes de ensino, ajudando os colegas com mais dificuldades. Já em situações de jogo formal, priorizei a formação de grupos homogéneos, permitindo intervenções pedagógicas mais ajustadas a diferentes níveis de competência.

Em situações específicas, como no caso de alunos impossibilitados de participar nas atividades práticas ao longo do ano, criei um conjunto de tarefas adaptadas focadas no desenvolvimento do conhecimento teórico, análise de técnicas e feedback aos colegas. Estas estratégias garantiram a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem e reforçaram o ambiente de cooperação e valorização das diferenças da turma.

Assim, a inclusão, no contexto das minhas aulas, foi renovada através de uma adaptação constante das práticas pedagógicas, garantindo a participação significativa de todos os alunos e contribuindo para o seu desenvolvimento integral, alinhado com os objetivos do PNEF (Ministério da Educação, 2001).

Conforme referido no PNEF, dividi o ano letivo em quatro etapas: 1ª etapa, de AI; 2ª etapa, aprendizagem e desenvolvimento; 3ª etapa, desenvolvimento e consolidação; 4ª etapa de revisão e consolidação. Os planos de etapa são o elo entre o PAT e a organização da operacionalização das decisões nas aulas de EF, neste é fundamental estarem explícitos os objetivos a cumprir por matéria, estratégias a utilizar, a avaliação, os grupos de nível e as unidades de ensino.

No final de cada etapa realizei um balanço da mesma, assim como das UE que constituíam cada etapa, tendo em consideração as aprendizagens e necessidades dos alunos. Mediante cada balanço, ponderava se era necessário ajustar o planeamento.

As etapas foram definidas de acordo com o calendário escolar, de forma a conseguir atingir os objetivos propostos para cada uma. Deste modo, as etapas foram definidas da seguinte forma:

- 1ª Etapa – 19/09 a 20/10
- 2ª Etapa – 23/10 a 30/01
- 3ª Etapa – 05/02 a 22/04
- 4ª Etapa – 29/04 a 04/06

No entanto, importa salientar que, ao longo de todas as etapas os alunos não estiveram sempre ao mesmo ritmo de aprendizagem. Os alunos com um nível de desenvolvimento mais avançado atingiram os objetivos propostos antes do tempo estipulado, o que levou à criação de novos objetivos que promovessem o aprofundamento das suas competências e mantivessem o seu envolvimento. Além disso, em diversas situações, esses alunos que se encontravam com um nível mais avançado desempenharam o papel de agentes de ensino, colaborando com os colegas que enfrentavam maiores dificuldades. Esta prática não só reforçou a compreensão dos alunos mais desenvolvidos, como também criou um ambiente de apoio e cooperação na turma.

Por outro lado, os alunos com maiores dificuldades, embora tivessem necessidade de mais tempo e acompanhamento, conseguiram alcançar os objetivos definidos nas datas estipuladas para cada etapa. Este cenário reforçou a importância de adotar estratégias pedagógicas flexíveis, garantindo que cada aluno, independentemente do seu ritmo, possa atingir o sucesso dentro do definido previamente.

Relativamente à 1ª Etapa, foi o momento onde se apresentou o programa aos alunos e também as competências técnicas da aptidão física, do conhecimento e das atividades físicas. Rever aspetos essenciais do ano anterior, criar rotinas com os alunos e

recuperar a aptidão física, pois a grande maioria dos alunos ficou bastante tempo sem praticar atividade física regular.

Quanto à 2ª Etapa, o principal objetivo passou pela aquisição das competências base nas matérias que os alunos demonstraram dificuldades e um maior distanciamento do nível pretendido, tendo por base as decisões curriculares do GEF e a referência para o sucesso. Comecei pelas matérias classificadas como prioritárias e a aprendizagem foi acompanhada de maneira que os alunos evoluíssem para novos níveis.

Em relação à 3ª Etapa, o principal objetivo passou por desenvolver as competências de base adquiridas anteriormente e direcioná-las para os objetivos a atingir. Nesta etapa, existiu uma consolidação da fase anterior e uma recuperação no atraso que a turma apresentou.

Por último, a 4ª Etapa, onde o principal objetivo passou pela revisão de todas as competências aprendidas até ao momento, sendo, ainda assim, um momento de aprendizagem como todos os outros, culminando com a avaliação sumativa no final do ano letivo.

Nos planos de etapa, foram detalhados os objetivos a serem alcançados em cada matéria, área e grupo de nível. Também foram especificadas as UE realizadas, as estratégias de ensino adotadas como a formação de grupos, estilos de ensino, estratégias de intervenção, bem como os métodos de avaliação e as prioridades de formação.

A formação de grupos revelou-se predominantemente homogénea numa fase inicial do ensino, mas especificamente na 2ª etapa, com o intuito de abordar aspetos específicos de cada nível. Esta abordagem está alinhada com as diretrizes dos PNEF, que recomenda a constituição homogénea de grupos para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001).

Ao longo do ano letivo, na 3ª e 4ª etapa, a formação de grupos tornou-se mais diversificada, a formação de grupos tornou-se mais diversificada. Algumas aulas utilizei grupos homogéneos, enquanto noutras adotei grupos heterogéneos. Os grupos homogéneos, utilizados principalmente em situações de jogo formal ou reduzido, permitiram agrupar alunos com níveis de aprendizagem semelhantes, facilitando uma intervenção pedagógica mais ajustada e diferenciada. Por outro lado, os grupos heterogéneos, utilizados principalmente em situações analíticas, permitiram distribuir os alunos mais competentes numa determinada matéria, utilizando-os como agentes de

ensino. Esta abordagem promoveu a cooperação entre os alunos, onde os mais capazes apoiaram aqueles com maiores dificuldades.

Ao longo do ano letivo, senti um aumento gradual na minha confiança para planejar as unidades de ensino (UE) e, conseqüentemente, as aulas. Este progresso foi resultado de enfrentar e superar desafios práticos, especialmente ao lidar com a complexidade de ajustar o planeamento às necessidades de todos os alunos. Uma dificuldade significativa surgiu quando recebi o atestado médico de uma aluna, informando que ela estaria impossibilitada de participar nas aulas práticas durante todo o ano letivo. Planejar atividades alternativas para garantir a sua inclusão foi particularmente desafiante numa fase inicial, exigindo reflexão e criatividade.

Com o tempo, a minha abordagem ao planeamento das UE tornou-se mais fluida, com um maior foco na progressão dos conteúdos e na adaptação das metodologias. A incorporação de metodologias mais diversificadas permitiu-me ajustar as atividades em tempo real, de acordo com as necessidades da turma. Por exemplo, quando percebia que um determinado conteúdo ou atividade não estava a ser compreendido pelos alunos, adaptava de imediato a abordagem. Esta flexibilidade foi possível graças a uma reflexão contínua, permitindo-me intervir de forma eficaz e assegurar que todos os alunos avançassem no mesmo sentido.

Outro aspeto importante da minha evolução foi a capacidade de ajustar os tempos e a sequência das atividades. Quando uma atividade demorava mais ou menos tempo do que o previsto, reorganizava os tempos e a sequência sem comprometer os objetivos de aprendizagem. Esta capacidade de adaptação tornou o planeamento mais dinâmico e eficaz, ajustando-se às condições da turma.

Após o plano de etapa, surgem os planos de UE e os planos de aula que estão interligados uns com os outros. De acordo com Quina (2009), o plano de UE é definido como a organização de um conjunto de aulas com estruturas organizativas semelhantes e focadas na consecução de um conjunto de objetivos. Os planos de UE foram construídos com base nos planos de etapa e por isso, seguiam os objetivos estipulados embora mais detalhados na UE.

3.2 Avaliação

Avaliar implica um conjunto articulado de ações orientadas por um propósito previamente definido. Este processo envolve a observação e recolha de informações ou evidências, de forma planeada e sistemática, ou de modo mais informal, a formulação de

um juízo de valor, sustentado em referenciais claros, a tomada de uma decisão consequente, e, posteriormente, uma nova recolha de dados com o intuito de verificar se a decisão tomada correspondeu ao objetivo inicialmente estabelecido (Araújo, 2017).

No âmbito do ensino da EF, a avaliação assume um papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas, no desenvolvimento das competências motoras e na compreensão dos princípios que regem o movimento humano. Constitui uma ferramenta essencial para que os professores possam analisar e refletir criticamente sobre as suas práticas pedagógicas, as estratégias de ensino utilizadas e a sua adequação às necessidades dos alunos. Simultaneamente, a avaliação contribui para o processo de aprendizagem dos próprios alunos, permitindo aos docentes monitorizar o seu envolvimento nas tarefas propostas. Esta prática revela-se, assim, benéfica tanto para os professores como para os alunos, assegurando um ensino mais eficaz e ajustado às particularidades de cada aluno (Saunders, 2010).

Domingos, Neves & Galhardo (1987) consideram que a avaliação é um processo contínuo que visa determinar até que ponto os objetivos estabelecidos para os alunos foram alcançados, tendo sempre como finalidade a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Partindo deste pressuposto, a avaliação deve ser constante e centrada no desenvolvimento dos alunos. Para que o processo avaliativo seja eficaz, é essencial que seja transparente tanto para os alunos como para o professor. Nesse sentido, Barlow (2006, p.30) destaca que o docente deve possuir “uma ideia exata daquilo que observa, do modelo de referência e dos critérios” de avaliação. Esta informação foi cuidadosamente transmitida aos alunos no início do ano letivo e reiterada ao longo do tempo, com o objetivo de garantir que compreendam claramente a forma como são avaliados.

Ao longo das diferentes etapas do processo, o desenvolvimento dos alunos foi monitorizado através de uma abordagem formativa da avaliação, com o objetivo de verificar se os objetivos previamente definidos estavam a ser atingidos. Sempre que se identificavam dificuldades ou desvios em relação às metas traçadas, procedia-se à reflexão e ao ajustamento das estratégias pedagógicas, com vista a promover o sucesso dos alunos. Neste sentido, importa salientar que o carácter formativo da avaliação deve ser compreendido como avaliação da aprendizagem, enquanto o seu carácter sumativo se traduz numa avaliação das aprendizagens já consolidadas (Kibble, 2016).

3.2.1 A Avaliação Inicial

A AI é o ponto de partida para a elaboração de todos os documentos elaborados pelo professor durante o ano letivo.

Ao nível individual do professor, a AI é um processo decisivo na orientação e organização do seu trabalho com a turma, (PNEF, 2001) e objetiva, substancialmente, caracterizar o potencial desenvolvimento de cada um dos alunos.

Quanto ao nível do trabalho em grupo, como referido no PNEF do 3º ciclo, a Avaliação Inicial:

“... possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário”.

Como refere Araújo (2004), a AI permite também, apresentar o programa, avaliar o nível inicial dos alunos e o que estes podem alcançar, recolher dados para a formação de grupos, criação de rotinas e regras, criação de um bom clima de aula, identificar as matérias prioritárias e os alunos críticos e ainda perceber como os alunos reagem às instruções de feedback.

Como referido ainda por Araújo (2004), a Avaliação Inicial, numa perspetiva de visão triangular, pode ser vista como uma *“bússola orientadora e reguladora do processo que, para além das dimensões diagnóstica e prognóstica, possui um sentido projetivo”.*

O processo de AI tem como objetivos fundamentais, o diagnóstico das dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994).

Como mencionado anteriormente, a avaliação inicial decorreu nas primeiras cinco semanas de aulas, com recurso ao PAI elaborado pelo GEF. A turma encontrava-se abaixo do nível estipulado pelos parâmetros de sucesso na grande maioria das matérias. Em relação à área da aptidão física, os resultados não foram positivos, o que fazia perceber destes resultados que a turma necessitava de um ano com trabalho intenso.

O levantamento desta avaliação permitiu-me definir as matérias prioritárias e, conseqüentemente, identificar os alunos críticos. Além disso, foi possível recolher dados para estabelecer as prioridades de desenvolvimento e orientar a formação de grupos. Na

tabela a seguir, é possível consultar a ordem de prioridade das matérias avaliadas nesta primeira etapa.

Tabela 4- Resultados da AI das Atividades Físicas e Desportivas

Contagem	Atividades Físicas e Desportivas								
	Voleibol	Basquetebol	Andebol	Futebol	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Solo	Velocidade	Salto em comprimento	Badminton
NI	2	0	1	0	0	0	0	0	0
I	3	0	1	2	3	1	0	0	0
E	4	5	3	5	3	2	2	6	7
A	3	6	7	4	3	6	5	0	4
Nº Prioridade	1	9	3	4	2	5	7	6	8

3.2.2 A Avaliação Formativa

No âmbito da avaliação, todas as decisões inerentes a este processo foram passíveis de alteração durante o ano, pois, consoante as avaliações formativas do aluno, eram ajustadas todas as decisões tomadas inicialmente.

Scriven (1967) foi o primeiro a introduzir o termo avaliação formativa, com o propósito de distinguir diferentes papéis que a avaliação pode desempenhar no contexto educativo, bem como noutros domínios de intervenção.

A avaliação formativa desempenha um papel regulador fundamental, com o objetivo de promover a melhoria contínua das aprendizagens. Para tal, o professor recolhe evidências através de diversas estratégias, incluindo a autoavaliação e a heteroavaliação. Esta abordagem é crucial para definir e ajustar os passos subsequentes no processo de aprendizagem (Araújo, 2017).

Shinkfield (2007), utiliza a expressão “*avaliação para as aprendizagens*” para destacar o seu carácter formativo, assumindo-a como uma ferramenta valiosa para a melhoria e promoção das aprendizagens dos alunos. Nesta perspetiva, a avaliação formativa tem como principais objetivos regular o processo de aprendizagem, (re)orientar a prática pedagógica, definir novos caminhos de progressão e monitorizar o currículo em desenvolvimento. Paralelamente, esta função da avaliação é também designada por

“*avaliação como aprendizagem*”, centrada em processos de autorregulação, autoavaliação e avaliação entre pares, conforme defendem Araújo & Diniz (2015).

De acordo com o Gonçalves (2012), a avaliação formativa é a única que verdadeiramente possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma por parte do aluno, enquanto apoia o professor na construção de um processo avaliativo mais justo e eficaz. Nesta lógica, o principal objetivo deste tipo de avaliação não é a atribuição de um valor quantitativo, mas antes a promoção da melhoria contínua das aprendizagens.

A avaliação formativa deve estar, sobretudo, centrada no aluno e preocupada com os objetivos a alcançar (CHEN et al., 2012). Dada a afirmação dos autores, a avaliação formativa deve motivar os alunos a mostrar o que podem e sabem fazer, promovendo ainda a divulgação e compreensão dos objetivos da aprendizagem e dos critérios que permitirão ajuizar a sua concretização.

Para a aferir um melhor rendimento da turma, sugeri que colaborassem comigo e seguissem as minhas instruções ao longo do ano letivo. O resultado deste “pedido” foi visível com a evolução e o aumento do empenho da turma ao longo do ano. Adotei a estratégia que permitia à turma evoluir estando na aula sem estarem contrariados. Como mencionado por Fialho e Fernandes (2011), o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem dimensões fundamentais do processo educativo e devem encontrar-se devidamente articuladas e integradas. Neste sentido, o desenvolvimento curricular dos alunos deve estar intrinsecamente ligado a uma abordagem didático-pedagógica que favoreça essa articulação e promova uma verdadeira integração entre os diferentes momentos do percurso formativo.

Segundo Araújo (2015), a avaliação formativa assenta em quatro estratégias e fontes principais: *feedback* de qualidade, avaliação entre pares, autoavaliação e tarefas autênticas. Relativamente ao *feedback* de qualidade, este deve considerar qualquer desempenho do aluno, analisá-lo com base num sistema de referência e fornecer informação que o auxilie a superar as dificuldades identificadas (Sadler, 1998, citado por Araújo, 2015). Assim, através do *feedback*, é fundamental transmitir a informação adequada e avaliar se os alunos foram capazes de alcançar os objetivos propostos.

A avaliação interpares segundo a autora Araújo (2015) pode assumir o papel sumativo e formativo, todavia, o foco está na sua vertente formativa. Esta tem a finalidade de ajudar os alunos, avaliados ou avaliadores, a refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem. Esta tipo de avaliação foi utilizado exclusivamente na matéria de ginástica de solo, onde com recurso a esquemas os alunos avaliavam-se uns aos outros.

A mesma autora, define a autoavaliação como a descrição de todas as atividades desenvolvidas, refletindo sobre tudo o que o aluno aprendeu e emitir um juízo de valor com recurso a um conjunto de referências. É fundamental que os alunos sejam capazes de procurar informação sobre a sua aprendizagem e sobre como evoluir. Para a realização da autoavaliação é importante que exista um clima positivo e de confiança, onde o erro é visto como uma oportunidade de melhoria.

Por fim, e em consonância com Araújo (2015), as tarefas autênticas assumem um papel essencial na recolha de informação destinadas a promover a melhoria das aprendizagens. Para que as tarefas de avaliação sejam consideradas autênticas, devem estar contextualizadas no quotidiano dos alunos, exigir a mobilização e a aplicação inovadora dos conhecimentos, assim como simular ou replicar o contexto em que normalmente são desenvolvidas. Além disso, devem avaliar a capacidade de utilização do saber, em vez do mero domínio dos conteúdos, e proporcionar oportunidades para ensaiar, praticar, consultar recursos, receber *feedback* e aperfeiçoar tanto o desempenho como os produtos resultantes.

Para garantir a autenticidade das tarefas, estas foram pensadas de modo a replicar situações que exigem se a execução de gestos técnicos, bem como a tomada de decisão em cenários dinâmicos. Por exemplo, durante as aulas dedicadas aos jogos desportivos coletivos, foram criados cenários simulados, como competições, onde os alunos assumiram diferentes papéis, desde jogadores a árbitros.

As tarefas foram desenhadas de forma a avaliar a aptidão com que os alunos aplicavam os conhecimentos adquiridos em contextos práticos, e não apenas a memorização ou reprodução de conteúdos teóricos.

Em relação à autoavaliação, os alunos foram propostos a dois momentos formais, realizados no fim de cada semestre, onde foi pedido aos alunos que justificassem a nota quantitativa que na visão deles mereciam com recurso aos referenciais.

As tarefas realizadas ao longo do ano tiveram sempre em conta os objetivos estipulados nos diferentes planos que foram sendo elaborados, garantindo uma ligação entre os objetivos de aprendizagem e a validade das tarefas. Posto isto, as tarefas propostas no decorrer do ano podem ser consideradas autênticas.

A avaliação formativa foi imprescindível tanto para a minha evolução como para a dos alunos. No meu caso foi útil na elaboração de autoscopias de aula e balanço dos planos, onde me vi obrigado a refletir acerca das tarefas que propunha à turma,

percebendo se estas estavam ou não enquadradas com o nível e a evolução da turma, sendo em algumas vezes necessário proceder a alterações e noutros casos chegava à conclusão de que as tarefas eram as indicadas.

3.2.3 A Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa pode ser entendida como um processo de medição das aprendizagens dos alunos, cujos resultados se traduzem em classificações. Estes resultados, para além de refletirem o nível de desempenho, podem também constituir um instrumento potenciador do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Kibble, 2016).

A avaliação sumativa, ou avaliação das aprendizagens, é utilizada para evidenciar um propósito certificativo e, em contexto escolar, realizar balanços, classificar ou informar a comunidade escolar sobre os resultados obtidos. Este processo utiliza referenciais bem definidos e segue protocolos (Araújo, 2017).

Com o aproximar do término de cada semestre, surge a necessidade de atribuir um valor quantitativo aos alunos, tarefa que exige um cuidado acrescido para evitar injustiças na atribuição da nota. Na EBSAR, existe um documento que define o valor correspondente a cada nível qualitativo, facilitando este processo. A existência de grelhas de avaliação, elaboradas no início do ano e regularmente preenchidas ao longo das aulas, contribuiu significativamente para a transparência e equidade na avaliação.

A avaliação é um processo contínuo e sistemático e tem como principal finalidade contribuir para que os alunos atinjam níveis mais elevados. De acordo com Jacinto et al. (2001), o PNEF define três grandes áreas como referência para o sucesso em EF: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Os critérios de avaliação da EBSAR estão alinhados com estas diretrizes. Na EBSAR, as ponderações atribuídas às diversas áreas de avaliação no ensino secundário são: 80% para a área das atividades físicas, incluindo a avaliação do comportamento e da realização das tarefas; 20% para os conhecimentos; e a área da aptidão física avaliada através de “Apto” ou “Não Apto”.

A ênfase de 80% na avaliação das atividades físicas reflete diretamente o foco central do PNEF, que prioriza o envolvimento ativo dos alunos em práticas que integram competências técnicas, organização, ética, comportamento e envolvimento. A dimensão cognitiva, avaliada em 20%, está igualmente em sintonia com os objetivos do PNEF, que destaca a importância de consolidar conhecimentos sobre saúde, organização de atividades e participação nas estruturas sociais ligadas à prática desportiva. Por fim, a

avaliação qualitativa da exigência física, baseada nas seleções “Apto/Não Apto”, alinha-se preconizado pelo PNEF, que valoriza a manutenção de padrões mínimos de exigência física como condição fundamental para a saúde e bem-estar.

Ao longo do ano letivo, ocorreram dois momentos de avaliação final, mas, como referido anteriormente, a avaliação é contínua. A observação das capacidades dos alunos foi realizada de forma sistemática durante todo o ano, deixando as últimas aulas para resolver dúvidas pontuais que pudessem surgir. Este acompanhamento contínuo garantiu que as grelhas de avaliação fossem preenchidas de maneira consistente e rigorosa, garantindo a fidelidade ao progresso dos alunos.

No momento de atribuição da nota, era necessário realizar uma síntese descritiva de cada aluno, que deveria coincidir com a nota atribuída. Esta descrição descritiva oferece uma visão abrangente das capacidades demonstradas, áreas de melhoria e evolução de cada aluno ao longo do ano letivo. Tal procedimento não apenas reforçou a transparência do processo de avaliação, como também garantiu a coerência entre a descrição qualitativa e o resultado quantitativo final.

Assim, os critérios da EBSAR seguem de forma clara e estruturados os referenciais estabelecidos pelos PNEF, promovendo uma avaliação que reflete o equilíbrio entre a prática, os conhecimentos teóricos e os níveis de competência física, em consonância com as específicas pedagógicas da disciplina.

3.3 Condução do ensino

“Um ensino de qualidade em educação física (EF) depende, em grande parte, da capacidade de o professor organizar as situações de aprendizagem com vista a que todos os alunos, independentemente das suas características, desenvolvam os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para adotarem e manterem um estilo de vida fisicamente ativo e saudável durante a escolaridade e ao longo da vida” (Gomes, Martins, & Carreiro da Costa, 2017).

A condução do ensino é a maior área do estágio pedagógico. Esta área engloba uma diversidade de modos de gestão de aula, tais como a dimensão de instrução, organização, clima relacional e de disciplina. Todas estas dimensões são essenciais para a qualidade e eficácia do ensino.

Embora esta área seja complexa e necessite de alguma prática para alcançarmos o pretendido, não apresentei grandes dificuldades, é fundamental focarmos nos nossos alunos, nas suas necessidades de aprendizagem e com o tempo “conquistá-los” de forma a facilitar o nosso trabalho e para que no fim todos consigam alcançar os objetivos.

Conforme descrito por Siedentop (1983), citado por Onofre (1995), uma intervenção pedagógica eficaz assenta em quatro dimensões fundamentais: instrução, organização, disciplina e clima relacional. A dimensão instrução diz respeito às ações que visam melhorar a qualidade global das atividades de aprendizagem, bem como o acompanhamento pedagógico junto dos alunos. A dimensão organizacional refere-se às práticas que otimizam a gestão do tempo, o uso eficiente dos espaços e dos materiais, e a coordenação da turma, assegurando um ambiente de aprendizagem estruturado. A dimensão disciplinar envolve a promoção e regulação do comportamento dos alunos, em conformidade com as normas previamente estabelecidas, criando condições propícias à aprendizagem. Por fim, a dimensão do clima relacional centra-se na construção de relações positivas entre os alunos, entre o professor e cada aluno, e entre os alunos e o próprio processo de ensino, sendo determinante para o desenvolvimento de um ambiente motivador, afetivo e favorável à aprendizagem.

De seguida, irei detalhar as estratégias que defini com o intuito de alcançar os objetivos estipulados.

Tabela 5- Estratégias de Intervenção Pedagógica

Estratégias de Intervenção Pedagógica	
Dimensão Instrução	<ul style="list-style-type: none"> • Períodos de instrução sucintos, claros e objetivos; • Posicionamento correto para que todos os alunos consigam captar a informação a transmitir; • Utilização de demonstração em momentos de instrução para a perceção mais simples da informação a transmitir; • Utilizar diferentes tipos de feedbacks; • Fechar o ciclo de feedback; • Apoiar a prática motora com feedback focado nos aspetos críticos do desempenho;

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do feedback interrogativo principalmente na instrução inicial e na parte final.
Dimensão Organização	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das regras de funcionamento e de segurança; • Controlar a gestão comportamental, do tempo, dos recursos e dos alunos; • A montagem e desmontagem do material deve ser feita em conjunto com a turma; • Exigir pontualidade dado o tempo reduzido de aula; • Atribuir tarefas aos alunos que não realizam a aula; • Organizar os grupos de trabalho na instrução inicial para evitar perdas de tempo no decorrer da aula.
Dimensão Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão das regras de conduta; • Demonstrar disponibilidade, vontade de ajudar e entender os alunos aquando da adoção de comportamentos fora da tarefa; • Utilização de técnicas de controlo positivas, ou seja, que levem à modificação do comportamento, evitando ao máximo o uso de técnicas punitivas; • Diminuir os comportamentos inapropriados, ignorando sempre que possível os mesmos e, quando necessário, utilizar intervenções verbais dissuasivas, com eficácia.
Dimensão Clima	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma relação próxima com os alunos, mantendo a distância necessária para manter a figura de autoridade; • Promover um clima de respeito mútuo e colaboração;

	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir motivar os alunos para que tenham um maior empenho cognitivo e motor durante as aulas; • Interações diversas com os alunos (momentos mais descontraídos); • Mostrar interesse e procurar estar informado acerca do percurso académico dos alunos; • Desvalorizar o erro e incentivar a melhorar.
--	---

Após a implementação das estratégias delineadas, considero que, de forma geral, os objetivos estipulados foram alcançados. Contudo, é importante destacar as diferenças nas experiências vividas em cada dimensão pedagógica, reconhecendo os desafios enfrentados e os progressos obtidos.

Na dimensão instrução, encontrei inicialmente algumas dificuldades. A necessidade de articular períodos de instrução claros, objetivos eficazes, bem como o uso adequado de *feedback* para apoiar a prática motora, exigiu um esforço considerável para que as estratégias fossem plenamente implementadas. Com o tempo, através da prática contínua e da adaptação às características da turma, consegui ajustar a minha abordagem, melhorar a clareza das explicações e reforçar a eficácia do *feedback*, cumprindo assim os objetivos delineados nesta dimensão. Este processo foi essencial para o meu desenvolvimento enquanto docente, permitindo-me compreender a importância de ser flexível e persistente no planeamento e na execução do ensino.

Por outro lado, nas dimensões de organização, disciplina e clima relacional, o cumprimento das estratégias revelou-se mais fluido, muito devido às características positivas da turma com a qual trabalhei. Na dimensão organização, consegui gerir o tempo e os recursos de forma eficaz, minimizando as perdas de tempo e promovendo uma aula estrutura e produtiva. A colaboração dos alunos na montagem e desmontagem do material e a sua aceitação das regras de pontualidade foram fundamentais para o sucesso desta dimensão.

No que respeita à dimensão disciplina, a transmissão de regras de conduta e o uso de técnicas de controlo positivo permitiram criar um ambiente favorável à aprendizagem. A turma demonstrou um comportamento geralmente adequado, o que facilitou a manutenção de um clima ordenado e propício à realização das atividades propostas. Nos momentos em

que surgiram comportamentos fora da tarefa, consegui adotar estratégias que os mitigassem sem recorrer a intervenções punitivas, mantendo o foco no reforço positivo.

Por fim, na dimensão clima, foi evidente o impacto positivo de uma relação próxima mas equilibrada, com os alunos. A promoção de um ambiente de respeito mútuo e motivação resultou num maior empenho e envolvimento cognitivo motor por parte dos alunos. A abertura para interações descontraídas ajudou a fortalecer a ligação professor-aluno, contribuindo para a criação de um ambiente acolhedor e de cooperação.

Em síntese, apesar das dificuldades iniciais enfrentadas na dimensão instrução, as experiências vividas permitiram-me cumprir as estratégias propostas e alcançar os objetivos estipulados. Este percurso foi marcado por uma evolução contínua e por aprendizagens significativas, que reforçaram as minhas competências pedagógicas e me prepararam para desafios futuros no ensino da Educação Física.

3.3.1 Estilos de Ensino

De acordo com Mosston e Ashworth (2008) citado por (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017), um estilo de ensino pode ser entendido como uma forma estruturada de orientar o processo pedagógico, através da apresentação de conteúdos, da promoção da prática motora e da disponibilização de *feedback*, com o intuito de favorecer a compreensão e a consolidação das aprendizagens pelos alunos, numa determinada área de conteúdo.

No âmbito da teoria do Espetro do Estilos de Ensino, um dos seus elementos fundamentais refere-se à conceção da unidade pedagógica, que expressa a indissociabilidade entre o comportamento docente, o processo de aprendizagem e os objetivos definidos. Assim, torna-se imprescindível atender ao axioma central desta teoria, que define o ensino como uma sequência de decisões (pré-impacto, impacto e pós-impacto), que se materializam na estrutura específica de cada estilo de ensino (Martins, Costa & Onofre, 2020).

O Espectro dos Estilos de Ensino compreende dois grandes grupos: os estilos de ensino Convergentes e os estilos de ensino Divergentes. Nos estilos Convergentes, o foco centra-se na utilização da memória, permitindo a reprodução da aprendizagem através da replicação do conhecimento previamente adquirido, sendo a maioria das decisões tomadas pelo professor. Em contraste, os estilos Divergentes caracterizam-se por processos cognitivos mais complexos e profundos, como a descoberta e a criação, onde a dissonância cognitiva assume um papel fundamental, e em que o aluno vai assumindo

progressivamente o controlo das decisões até ser totalmente autónomo neste processo (Martins, Costa & Onofre, 2020).

Numa fase inicial, e tendo em conta o desconhecimento total que tinha em relação às características e dinâmicas da turma, optei estrategicamente por recorrer a estilos de ensino convergentes. A utilização destes estilos de ensino permitem um maior controlo sobre a turma e facilitam a implementação de rotinas e procedimentos, dado que a grande maioria do conjunto de decisões são tomadas pelo professor. Posto isto, na primeira etapa destacaram-se os estilos de ensino por comando e por tarefa.

O estilo de ensino comando caracteriza-se pelo aluno cumprir com as indicações fornecidas pelo professor. Todas as decisões são da responsabilidade do professor, ou seja, a tarefa a executar, o local onde esta se realiza e o início das tarefas. A demonstração deve permitir que os alunos visualizem os pontos críticos da tarefa (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017). Este estilo foi maioritariamente utilizado durante os aquecimentos, até ter confiança para dar autonomia aos alunos nesta parte da aula.

O estilo de ensino por tarefa foi o mais utilizado ao longo do ano, este, o professor assume o controlo total sobre a tarefa, tomando as decisões e guiando o aluno para que este produza a resposta desejada. Um exemplo da utilização deste estilo foi nas aulas de ginástica acrobática onde os alunos estavam distribuídos por estações e cada estação tinha a respetiva ficha de tarefa, ainda antes de iniciar as tarefas procurava passar por cada estação para demonstrar o pretendido.

À medida que o tempo avançou e as rotinas de sala de aula foram sendo consolidadas, foi possível realizar uma transição gradual e eficaz para os estilos de ensino divergentes. Esta mudança não foi apenas uma adaptação metodológica, mas uma estratégia deliberada com o objetivo de promover uma maior autonomia entre os alunos. Contudo, existiram momentos nas etapas em que optei por utilizar estilos de ensino convergentes. Ao introduzir estilos de ensino que valorizam a independência e a criatividade, procurei incentivar os alunos a assumirem um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Este ênfase na independência possibilitou que eles explorassem diversas abordagens, tomassem decisões informadas e adaptassem as suas experiências de aprendizagem. Assim, a transição para estilos de ensino divergentes foi fundamental para promover um ambiente em que os alunos se sentissem capacitados a desenvolver as suas competências de forma crítica e criativa, o vai de encontro com os objetivos de uma educação mais abrangente e centrada no aluno.

No contexto dos estilos de ensino divergentes, o estilo da descoberta guiada foi frequentemente utilizado nas etapas com exceção da primeira, caracterizando-se por promover a exploração ativa por parte dos alunos. Neste estilo, o professor tem o papel de orientar o processo por meio de questionamentos estratégicos, permitindo que os alunos experimentem diferentes possibilidades até chegarem a uma resposta ou solução correta. Este método não só estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também encoraja a autonomia e a confiança dos alunos, que aprendem através da tentativa e erro (Martins, Costa & Onofre, 2020). Um exemplo da utilização de jogo foi em situação de jogo e com base nos objetivos definidos pelo PNEF, o professor identificava a decisão do aluno e caso não fosse o pretendido, procurava interromper o jogo, utilizando o questionamento para encaminhar o aluno no caminho pretendido.

Nos jogos desportivos coletivos, e com base no conhecimento adquirido ao longo da minha formação académica na FMH, recorri frequentemente ao lema de um professor que marcou diversas gerações nesta instituição: “aprende-se o jogo, jogando”. Esta frase, do senhor Hermínio Barreto, é uma máxima com a qual me identifico profundamente e que apliquei reiteradamente nas minhas aulas.

Na prática docente, constatei que esta abordagem pedagógica é altamente eficaz para o desenvolvimento das competências dos alunos. Ao criar situações reais de jogo, os estudantes além de estar a fazer uma coisa que a grande maioria gosta, são desafiados a tomar decisões, a adaptar-se ao ambiente dinâmico e a interagir com os colegas, tudo num contexto natural e envolvente. Esta metodologia, que privilegia a experiência direta e a participação ativa, facilita a aprendizagem de conceitos técnicos e táticos.

Esta forma de ensinar promove uma aprendizagem ativa, onde o erro é encarado como uma oportunidade de melhoria. Durante as minhas aulas, observei que os alunos, ao repetirem situações de jogo, começaram a identificar padrões e a tomar decisões mais rápidas e acertadas, algo que na minha opinião, dificilmente seria alcançado através de exercícios critério. O envolvimento direto no jogo proporcionava-lhes uma compreensão mais holística do desporto, ajudando-os a entender não só o que fazer, mas também porquê e quando o fazer.

Desta forma, a estratégia de “aprender o jogo, jogando” tornou-se uma peça central nas minhas aulas. Para mim, faz todo o sentido que a aprendizagem seja realizada desta forma, centrada na ação prática, pois é em situações reais de jogo que os alunos se confrontam com os desafios de cada matéria e desenvolvem competências necessárias para superá-los. Assim, o lema do professor Hermínio Barreto não só refletiu a minha

prática pedagógica, como também se revelou uma ferramenta essencial para o sucesso dos meus alunos no contexto educativo.

Conforme referido por Gomes, Martins & Carreiro da Costa (2017), não existe um estilo de ensino que seja o ideal. Cabe ao professor analisar o processo educativo que orienta e, entre os diversos estilos de ensino que domina, escolher aquele que melhor se adequa para assegurar a eficácia do ensino e da aprendizagem dos seus alunos.

Com base na revisão de literatura e beneficiando da liberdade proporcionada pelo meu orientador, tive a oportunidade de explorar e aplicar diversos estilos de ensino com a minha turma, sendo benéfico para a minha formação, permitindo-me aprofundar o meu conhecimento sobre esta temática. Esta abordagem experimental permitiu-me identificar aqueles que eram mais adequados ao contexto e que, simultaneamente, facilitavam o alcance dos objetivos pedagógicos previamente estipulados.

3.3.2 Feedback Pedagógico

O *feedback* desempenha um papel crucial no processo educativo, atuando como um mecanismo de orientação e melhoria contínua da aprendizagem dos alunos. Segundo Araújo (2017), o *feedback* é definido como a informação fornecida com o objetivo de melhorar a aprendizagem, fundamentada na observação de um desempenho específico. Este desempenho é avaliado em função dos objetivos de aprendizagem previamente definidos, sendo que a informação resultante desta avaliação orienta as ações subsequentes, visando promover o desenvolvimento futuro do aluno.

Nesta perspetiva, o *feedback* não é apenas uma resposta imediata ao desempenho do aluno, mas sim um processo formativo que envolve uma análise cuidadosa e uma reflexão crítica sobre como a aprendizagem pode ser refinada e aprofundada. É, portanto, um instrumento pedagógico que vai além da simples correção de erros ou do reconhecimento do sucesso. O *feedback* eficaz deve ser orientado para a promoção da autonomia do estudante, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para que possa compreender as suas próprias lacunas e potencialidades, e assim traçar um caminho de evolução na sua aprendizagem.

A função do *feedback* no contexto educativo é, assim, multifacetada. Deve ser compreendido como um elemento dinâmico e imprescindível que contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem interativo, onde o aluno é convidado a participar ativamente na sua formação (Araújo, 2017). Ao ser proporcionado de forma clara, específica e construtiva, o *feedback* permite ao aluno reconhecer os seus progressos e

compreender quais as áreas que requerem mais atenção. Esta orientação torna-se fundamental para que o aluno possa não só corrigir os erros do presente, mas também desenvolver estratégias que o auxiliem a enfrentar desafios futuros de forma mais eficaz.

O *feedback* pode ser classificado em quatro dimensões distintas, conforme o seu objetivo: descritivo, prescritivo, interrogativo e avaliativo. O *feedback* descritivo foca-se na apresentação objetiva do desempenho do aluno, fornecendo uma descrição detalhada sem emitir julgamentos de valor. O prescritivo, por outro lado, fornece orientações claras e específicas sobre as correções necessárias para alcançar o sucesso, indicando o que deve ser feito. O *feedback* interrogativo promove a reflexão crítica, questionando o aluno sobre o seu desempenho, e incentivando-o a pensar sobre o seu processo de aprendizagem. Finalmente, o *feedback* avaliativo envolve uma reação direta à prestação do aluno, expressando um juízo de valor ou uma apreciação que pode ser positiva ou negativa.

Além disso, a forma do *feedback* pode variar consoante a maneira como é apresentado. Pode ser auditivo, quando a informação é transmitida verbalmente, visual, quando a informação é transmitida através de demonstrações. Pode ser quinestésico, quando a informação é transmitida através do contacto físico. Ou pode ser misto, quando integra dois ou mais tipos de forma de *feedback*.

No que diz respeito à direção do mesmo, este pode ser direcionado de forma individual, sendo fornecido a um único aluno. Pode ser de grupo, quando é direcionado a um grupo de trabalho. Ou pode ser direcionado a toda a turma, quando é emitido de forma geral, abordando questões em comuns para todos.

O *feedback* desempenha um papel essencial em diversos estilos de ensino, sendo adaptado conforme a abordagem pedagógica adotada e os objetivos da aula. Os tipos de *feedback*, como o prescritivo e descritivo, mostraram-se particularmente eficazes em estilos de ensino por comando e por tarefa. Nestes contextos, a comunicação direta e objetiva é fundamental, proporcionando aos alunos uma orientação clara sem a necessidade de procurarem ativamente por uma resposta. Este tipo de *feedback* permite que os alunos tenham uma compreensão mais rápida das suas ações, facilitando a correção e a melhoria do desempenho.

No entanto, quando pretendi utilizar o estilo de ensino de descoberta guiada, o *feedback* interrogativo assumiu um papel de destaque. Procurei questionar os alunos para que estes refletissem sobre o seu desempenho e explorassem diferentes soluções.

A utilização do *feedback* avaliativo foi majoritariamente utilizado no encerramento dos ciclos de *feedback*, sendo um aliado valioso para avaliar o progresso dos alunos e serviu ainda como reforço para a reflexão.

No que diz respeito à afetividade, procurei que fosse positivo, para a criação de um ambiente positivo de aprendizagem. Na minha opinião e pela minha passagem enquanto aluno, quanto mais à vontade um aluno se sentir, menor vai ser o problema em errar e a predisposição para trabalhar sobre o erro vai aumentar. Um ambiente positivo promove ainda a integração de todos os alunos no processo ensino, mantendo os níveis de motivação elevados.

A direção do *feedback* variou consoante a identificação dos erros. Quando verificava um erro constante, optava por parar a aula e explicar para todos, podendo ser a turma ou um grupo de trabalho específico. Com esta estratégia percebi que perdia menos tempo de prática por não interromper a aula tantas vezes. Quando o erro era específico de um aluno, procurava realizar o *feedback* de forma individual e objetiva.

Conforme destacado por Araújo (2015), e reforçado por Gomes, Martins, & Carreiro da Costa (2017), o ciclo de *feedback* deve ser encerrado com a observação cuidadosa do aluno para verificar se a intervenção foi efetiva. Esta etapa final é crucial, não só para avaliar a aquisição da aprendizagem, mas também para demonstrar ao aluno que o professor está preocupado com o seu processo de aprendizagem. Manter-se próximo ao aluno e à tarefa realizada permitiu aumentar a taxa de encerramento dos ciclos, assegurando que as intervenções pedagógicas atingiram os resultados desejados.

Em suma, o *feedback*, nas suas múltiplas formas, objetivos e direções, constitui-se como um elemento dinâmico e versátil no processo educativo. A sua aplicação estratégica, orientada para o contexto específico de cada aula e para as características individuais dos alunos, potencia a eficácia do ensino e a qualidade da aprendizagem.

3.4 Professor a tempo inteiro

A semana de “Professor a Tempo Inteiro” (PTI), é uma atividade do EP, inserida na área 1, que tem como principal objetivo proporcionar aos professores-estagiários uma experiência idêntica à de um professor titular de EF, com um horário completo. Esta atividade permite aos estagiários lecionar a diferentes turmas e anos de escolaridade, identificando assim as particularidades que caracterizam cada ciclo e cada ano.

A primeira fase do planeamento, juntamente com os estagiários, consistiu na escolha da semana mais adequada para cada um, de modo a garantir que apenas um estagiário participasse por semana. A semana que me foi atribuída decorreu de 5 a 9 de fevereiro.

Após a definição da semana, foi necessário elaborar um horário compatível com as atividades de estágio já existentes. Com o horário definido, foi preciso contactar os professores titulares das turmas para verificar a disponibilidade em participar nesta tarefa de estágio. Logo depois, da aprovação dos professores, conversei com eles de forma informal de forma a obter informações detalhadas sobre as diversas turmas, incluindo as suas características específicas e necessidades particulares.

Posteriormente, para melhor preparar a semana, realizei a observação de algumas aulas das turmas, de forma a conhecer as dinâmicas das mesmas.

As turmas seleccionadas para esta tarefa foram: duas do sexto ano, uma do sétimo, uma do nono e uma do décimo ano.

Como referido anteriormente para o segundo ciclo, foram seleccionadas duas turmas, compostas por 24 e 25 alunos, de realçar que as duas turmas pertenciam à mesma professora.

O planeamento para estas turmas foi elaborado por mim, no entanto, a professora titular indicou as matérias que pretendia que fossem abordadas de acordo com o seu planeamento anual e a rotação dos espaços.

A professora pretendia que fosse abordado o salto em comprimento e, por isso, como aquecimento procurei incluir exercícios que servissem de *transfer* para a aula. Nas aulas no interior, foi abordada a ginástica, tanto de solo como de aparelhos, e também neste aquecimento era pedido da professora que fossem incluídos exercícios específicos de forma a preparar os alunos para as tarefas que iriam realizar.

De uma forma geral, as aulas conduzidas para este ano de escolaridade correram conforme o planeado. Ambas as turmas realizaram o que era pedido, embora nem sempre os comportamentos fossem os mais corretos. Notei que as aulas do período da tarde, as turmas estavam mais agitadas, sendo necessário recorrer mais vezes ao apito para captar a atenção dos alunos.

Este ano de escolaridade requer um planeamento bem elaborado, de forma a manter os alunos sempre em atividade e evitar momentos em que possam acontecer comportamentos fora da tarefa.

Em relação ao 3º ciclo, as turmas escolhidas foram uma do sétimo e uma do nono, ambas compostas por 20 alunos.

Ao contrário do segundo ciclo, os professores deram-me liberdade para escolher as matérias a lecionar. O planeamento das aulas foi realizado com base no espaço em que cada turma se encontrava. Nas duas primeiras aulas da semana, a turma do nono ano estava no espaço exterior e, devido à chuva intensa, foi necessário adaptar, tendo sido possível agilizar com os outros professores um espaço no interior. Apesar das limitações, estas duas aulas decorreram de forma satisfatória.

No final de cada aula, procurei conversar com os professores titulares das turmas, de forma a retirar ilações e fazer autoscopias acerca das aulas lecionadas e do meu desempenho nas mesmas.

Na turma do nono ano, senti que os alunos não estavam à vontade comigo, o que era de esperar, e, por isso, não apresentaram comportamentos fora da tarefa, facilitando a minha tarefa de manter um bom clima na aula.

Ambas as turmas eram bastante empenhadas e demonstram gostar da disciplina. Observando o envolvimento dos alunos e a sua resposta positiva às atividades propostas, pude perceber a importância de criar um ambiente de aprendizagem motivador e desafiador. Com as aulas lecionadas a este ciclo, sinto que tenho a capacidade para lecionar aulas a este nível, necessitando apenas de aperfeiçoar a transmissão das componentes críticas das tarefas.

Para a lecionação no ensino secundário, já contava com a minha turma de estágio. Na turma do décimo ano, o planeamento foi elaborado de acordo com o que o professor titular indicou para ser lecionado.

A turma do décimo ano surpreendeu-me pela positiva. Em comparação com a minha turma de estágio, em termos de predisposição para a prática, a diferença era

significativa. Os alunos do décimo realizaram todas as tarefas com sucesso e demonstraram um interesse notável na disciplina de EF.

No final de cada aula, realizei sessões de *feedback* com os alunos para avaliar o seu nível de satisfação e o seu entendimento dos conteúdos abordados. Esta prática revelou-se útil para ajustar as aulas seguintes e responder de forma mais eficaz às necessidades dos alunos. Além disso, estes momentos proporcionaram aos alunos a oportunidade de expressar as suas opiniões e sugerir melhorias, aumentando o seu envolvimento e compromisso com a disciplina.

A semana PTI proporcionou-me a oportunidade de trabalhar e refletir sobre competências que ainda não tinha conseguido adquirir de forma mais adequada e, por outro lado, dissipar dúvidas em relação às competências que já tinha adquirido, mas que ainda não tinha experimentado em outros contextos e com outras turmas.

O balanço desta experiência real e completa da função docente foi bastante positivo, considerando-a uma experiência desafiadora, gratificante e motivadora. Poder conversar com professores mais experientes e com estratégias diferentes foi bastante importante na minha formação, permitindo-me aprender com as suas práticas e abordagens pedagógicas.

Relativamente ao meu desempenho ao longo desta semana, sinto que foi bastante positivo. Embora ainda existam aspetos que posso melhorar. Esta experiência permitiu-me identificar áreas específicas para aperfeiçoamento e desenvolver uma maior confiança nas minhas capacidades enquanto professor.

4 Área 2: Inovação e Investigação Pedagógica

No âmbito da área 2 do EP - Inovação e Investigação Pedagógica – estava contemplada a concretização de um trabalho de investigação-ação, a desenvolver na sequência da identificação de um problema na escola.

Esta área foi desenvolvida em colaboração com a unidade curricular de Investigação Educacional (IE) e os elementos do NE, a unidade curricular serviu como base dos conhecimentos teóricos abordados ao longo do primeiro semestre.

O desenvolvimento do projeto ocorreu em várias etapas, começando pela identificação do problema, seguida por uma revisão da literatura, definição da metodologia, recolha de dados, análise e discussão de resultados e por fim, apresentação do projeto à comunidade escolar.

Conforme referido por Alarcão (2001) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona... Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”.

Partindo de observações diretas e conversas informais com os professores e funcionários da escola, identificou-se uma questão significativa na EBSAR: a influência dos espaços exteriores no comportamento dos alunos. O NE percebeu que era fundamental interpretar de que forma os alunos utilizavam e interagiam no recreio e desta forma perceber os impactos positivos ou negativos que podiam estar associados ao comportamento e ao bem-estar destes.

Segundo Neto (2020), tem-se observado uma redução significativa do tempo e das oportunidades destinadas ao brincar das crianças, tanto em contexto familiar, escolar e comunitário, como, em particular, nos espaços exteriores. Esta diminuição tem sido associada a um aumento de perturbações de foro mental, nomeadamente ansiedade e depressão, bem como ao agravamento de problemas como o excesso de peso e a obesidade infantil.

Um motivo que nos chamou a atenção para esta problemática foi o facto de as gerações atuais terem trocado as brincadeiras de rua por largas horas em frente a ecrãs. Citando Craveiro (2007), o espaço exterior constitui um ambiente onde as crianças podem vivenciar experiências distintas daquelas proporcionadas pelo espaço interior.

De acordo com Silva et al. (2016), o espaço exterior constitui um contexto privilegiado para a realização de atividades espontâneas por parte das crianças permitindo-lhes desenvolver diferentes formas de interação social, assim como explorar e contactar com materiais naturais.

Com o objetivo de aprofundar o nosso entendimento sobre esta questão, foi elaborado um questionário e aplicado às turmas do 7º ano da escola, de forma a perceber o ponto de vista dos intervenientes. A recolha de dados foi realizada através do questionário elaborado no *Google Forms*. Os questionários foram disponibilizados aos alunos através de um link direto e *QRcode*, com o acompanhamento do NE durante o preenchimento, mas não com supervisão. Optámos por esta abordagem com o intuito de garantir a autonomia e a sinceridade das respostas. As respostas aos questionários foram realizadas durante as aulas de Cidadania, com a autorização prévia dos professores responsáveis por esta disciplina.

De modo a facilitar a organização dos questionários, decidimos agrupar as questões em três categorias: atividade, motivação e acesso ao espaço exterior. A metodologia incluiu tanto abordagens qualitativas como quantitativas, permitindo uma análise abrangente das perceções e comportamentos dos alunos em relação a esses espaços. Os participantes do estudo, tal como referido anteriormente, foram os alunos do 7º ano, contando com 96 respostas, sendo este um número significativo para a nossa investigação.

Os resultados mostraram que os espaços ao ar livre têm um impacto significativo no comportamento dos alunos e no desempenho académico. Um número considerável dos participantes expressou preferência por atividades ao ar livre e reconheceu a importância de manter um ambiente bem conservado e diversificado. Constatou-se que os espaços exteriores bem conservados contribuem para o bem-estar físico, social e emocional dos alunos. Além disso, observou-se que a participação em atividades ao ar livre aumenta a motivação e a participação dos alunos nas atividades escolares.

Olhando ainda para os resultados, a manutenção e conservação adequadas do espaço exterior são fundamentais para garantir que os alunos possam desfrutar de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Isso pode incluir a oferta de espaços exteriores bem cuidados e diversificados, que proporcionem uma variedade de atividades recreativas e promovam o bem-estar geral dos alunos.

Posto isto, destaca-se a importância de considerar as necessidades emocionais, físicas e sociais dos alunos ao planear e desenvolver o ambiente escolar, especialmente o

espaço exterior, de forma a valorizar e promover o ambiente externo da escola contribuindo significativamente para uma experiência escolar positiva e enriquecedora para todos.

A apresentação do projeto de investigação-ação à comunidade escolar ocorreu na biblioteca da EBSAR, um espaço propício para acolher eventos deste carácter. A professora de EF, Tânia, marcou presença com uma turma do secundário. A presença desta turma foi benéfico para a nossa apresentação pois foi nos possível ouvir pontos de vista de alunos com mais tempo de escola.

Além da presença desta turma, contámos com a presença de dois membros do Departamento de Educação da Câmara Municipal de Oeiras. A presença destes representantes foi fundamental, pois permitiu-nos discutir pontos cruciais sobre as infraestruturas da escola e explorar possibilidades de futuras obras e renovações. Este diálogo foi um passo significativo para garantir melhorias nas condições dos espaços escolares.

A apresentação começou com uma introdução ao projeto, explicando a motivação que nos levou a investigar sobre esta problemática e como identificamos a necessidade de melhorias. Detalhámos o processo de observação direta e as conversas informais realizadas com professores e funcionários. Em seguida, apresentámos todo o processo até ao dia da apresentação.

O nosso objetivo era que a apresentação e a discussão fosse o mais dinâmica e interativa possível. Planeámos uma parte de discussão, onde pretendíamos a participação de todos os presentes, para de certa forma, percebermos se tinham captado a informação que transmitimos. Foi gratificante ver o entusiasmo dos estudantes presentes em relação ao nosso trabalho, reforçando a importância de envolver diferentes segmentos da comunidade escolar em projetos educativos.

No final da apresentação, o *feedback* foi positivo, onde foram destacados aspetos como a clareza e a relevância do nosso projeto. Os nossos orientadores elogiaram a forma como envolvemos a comunidade e o incentivo para a participação ativa dos presentes.

Esta apresentação foi mais um ponto enriquecedora do estágio, onde nos foi possível partilhar conhecimentos e descoberta, além de estabelecer um diálogo construtivo com representação da câmara e membros da comunidade escolar. Este evento reforçou a importância de uma abordagem colaborativa e participativa no desenvolvimento de projetos educacionais e na procura por um ambiente escolar de qualidade para todos os alunos.

5 Área 3 – Participação na escola

Tal como indicado no Guia de Estágio Pedagógico (2023), na área três, o estagiário deve desenvolver competências em duas temáticas: na concepção e dinamização de atividades de DE; e a concepção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola.

5.1 Desporto Escolar

A função do professor não se restringe apenas a lecionar aulas às suas turmas. O professor possui outras responsabilidades inerentes à sua profissão, incluindo a colaboração diária com outros docentes, visando a promoção do bom funcionamento da escola e maximização das capacidades dos alunos.

O desporto escolar poderá estar dentro das tarefas de um professor de EF, fazendo a ligação entre uma modalidade e os alunos que nela participarão.

O DE é, segundo o Decreto-Lei nº95/91, entendido como “o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objetivo desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”.

O Desporto Escolar assume um papel incontestável na promoção de estilos de vida saudáveis, na formação para a cidadania e no desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades e competências específicas no âmbito de uma modalidade, numa perspetiva facultativa e orientada para a vocação dos alunos (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

Torna-se essencial reafirmar o papel central do DE na formação dos jovens em idade escolar, enquanto atividade complementar à disciplina de Educação Física. Para além disso, importa evidenciar que o Desporto Escolar constitui um espaço de formação desportiva que envolve exigência, superação, treino e competição, com o objetivo de potenciar o desempenho desportivo dos alunos.

Para que este desígnio se concretize, é indispensável assegurar condições organizativas adequadas, ao nível do tempo, dos horários, dos espaços e do enquadramento técnico, cuja responsabilidade cabe à tutela, sendo a sua gestão

operacional realizada pelas escolas, de forma a garantir uma participação efetiva e equitativa dos alunos.

A articulação entre o DE e o sistema desportivo federado constitui um eixo estratégico para o desenvolvimento desportivo nacional. Esta cooperação deve ser encarada numa lógica de complementaridade, reconhecendo que ambos os sistemas prosseguem o mesmo objetivo, a formação desportiva, embora com meios e contextos distintos. Assim, O Desporto Escolar não deve ser percecionado apenas como um reservatório de talentos para o sistema federado, pois essa visão redutora limita o seu potencial formativo e restringe as oportunidades de prática desportiva para os jovens em idade escolar (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

A EBSAR oferece uma ampla variedade de modalidades, desde os jogos desportivos coletivos (andebol, basquetebol e voleibol), passando pelos desportos de raquetas (badminton e padel), pelos desportos de natureza (canoagem e surf), pelas atividades rítmicas e expressivas (ginástica de trampolins e solo), totalizando assim oito modalidades. Os treinos realizavam-se maioritariamente à hora de almoço, salvo uma exceção que se realizava ao fim do dia em parceria com um clube desportivo.

Apesar da vasta oferta, acompanhei o andebol masculino no escalão de infantis B, esta escolha foi realizada em concordância com os restantes professores estagiários. Optei por esta modalidade porque a escola é conhecida pelos bons resultados em andebol e, sendo eu praticante, poderia acrescentar algo mais.

O primeiro passo a realizar foi a divulgação do G-E, sendo esta divulgação facilitada graças ao conhecimento do professor dos anos anteriores. Contudo, a adesão inicial foi reduzida, sendo necessário cativar mais alunos a participar no G-E. Para tal, era imperativo motivar os alunos que participaram nos primeiros treinos, de forma que transmitissem a informação aos seus colegas, incentivando-os a comparecer aos treinos subseqüentes.

A participação no DE deve ser vista como uma oportunidade muito vantajosa para os alunos praticarem uma modalidade, de forma regular ao longo da semana. Para alcançar o objetivo de aumentar o número de participantes, foram adotadas várias estratégias. Primeiramente, foram realizadas apresentações em sala de aula, onde se destacaram os benefícios da participação no DE, tais como: o desenvolvimento físico e a socialização com outros alunos (Marques et al., 2013). Além disso, foram afixados cartazes em locais estratégicos da escola, para garantir uma maior visibilidade.

No meio escolar, é possível ler na Lei de Bases do Sistema Educativo no Capítulo VII, artigo 51º, ponto 5, que nos indica que “ o desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.” Esta diretriz legislativa serviu como um guia importante na nossa abordagem, reforçando a importância do desporto escolar na formação integral dos alunos e na promoção de um ambiente educativo saudável.

Para garantir que os alunos que compareceram nos primeiros treinos se sentissem valorizados e motivados a continuar, foi dada especial atenção à qualidade dos primeiros treinos. Estes foram cuidadosamente planeados para serem envolventes e cativantes, promovendo uma experiência positiva desde o início.

Terminada a divulgação, surge a necessidade de realizar uma avaliação dos alunos para compreender em que nível se encontravam, e foi possível constatar que existia uma discrepância entre os alunos. Esta diversidade de níveis percorreu uma abordagem diferenciada na planificação dos treinos para garantir que todos os alunos melhoravam de forma adequada e alcançavam os objetivos propostos.

O G-E de infantis B de andebol foi formado por 15 atletas, sendo eles provenientes do 6º e 7º anos. Os treinos ocorreram todas as segundas e quartas-feiras, das 13:10 Às 14h, no pavilhão da escola, utilizando meio-campo.

Após a saída do professor responsável anterior devido à reforma, a gestão da equipa ficou a cargo da professora Valéria Silva. Esta, no entanto, deu-me total liberdade para elaborar o planeamento anual e condução dos treinos. Esta autonomia revelou-se extremamente positiva para a minha formação, pois permitiu-me desenvolver competências com idades diferentes daquelas que eu lecionava.

Durante este período, a minha abordagem ao planeamento dos treinos foi meticulosamente estruturada para atender às necessidades específicas dos alunos. A estrutura do treino envolvia uma variedade de exercícios técnicos e táticos, adequados ao nível de competência de cada aluno. Os treinos começavam sempre com um aquecimento, seguido de exercícios específicos e terminavam em situações de jogo, por vezes com condicionantes.

Além disso, a experiência de gerir a equipa permitiu-me implementar estratégias de ensino diferenciadas, ajustando os estilos de ensino às capacidades dos alunos.

A professora responsável supervisionou o processo, fornecendo feedback sempre que necessário. Este apoio foi crucial para o meu crescimento, permitindo-me aperfeiçoar as minhas habilidades de liderança.

Terminada a fase de preparação, chega o primeiro de dois encontros previstos com outras escolas. O primeiro encontro, realizou-se no dia 28 de fevereiro, decorreu numa escola no centro de Lisboa, permitindo-me assim conhecer outra escola e perceber de que foram esta encarava o DE. Neste primeiro encontro existiu uma diferença significativa dado o facto das equipas das outras três escolas presentes apresentarem atletas federados, estes, possuindo um nível de experiência e técnica superior. Apesar desta diferença, foi possível alcançar resultados positivos e recolher informação daquilo que era necessário melhorar. Após o primeiro encontro, juntamente com a professora responsável, realizámos um balanço da competição de forma a modificar o planeamento de acordo com as necessidades. O *feedback* recolhido junto dos alunos foi importante para compreender a sua perceção sobre a experiência e identificar algo que nos podia ter falhado.

Com base nas observações e no *feedback* recolhido, foram realizadas as modificações no planeamento dos treinos. Essas alterações incluíram a incorporação de exercícios específicos para melhorar as fragilidades identificadas.

Passado alguns treinos, chega então o segundo e último encontro, já com uma melhor perceção daquilo que iríamos enfrentar, foi notória a evolução dos meus atletas. Desta vez, os resultados melhoraram significativamente, sendo visível a felicidade de todos eles com o que faziam dentro de campo.

Com o fim da competição, a assiduidade dos alunos sofreu uma queda drástica. Posto isto, realizou-se mais uma semana de treinos, encerrando assim o ano do DE, sendo necessário realizar um balanço que acabou por ser positivo, tanto para os alunos, como para a minha formação.

5.2 Atividades internas

Ao longo do ano letivo, o GEF organizou diversas competições, tendo como objetivo participar e intervir nestas atividades. A primeira atividade organizada pelo GEF foi o cortamato escolar, uma iniciativa que envolveu os alunos da EBSAR e os alunos do 1º ciclo do agrupamento.

Como a EBSAR é a escola sede do argumento, esta foi o local para a realização da prova, abrangendo diversos escalões e categorias. A adesão a esta atividade foi bastante positiva, exceto no ensino secundário, onde a participação foi reduzida, apontando para uma possível necessidade de estratégias diferenciadas para incentivar a participação deste grupo etário.

Esta atividade teve lugar no primeiro semestre e contou com a colaboração das turmas de desporto, que contribuíram não só para esta, mas para todas as atividades organizadas ao longo do ano letivo.

A professora responsável pela organização, além da logística dos alunos, procura distribuir tarefas pelos professores, tendo em vista que no dia da competição não ocorrem aulas de EF. Essas tarefas incluem a distribuição de dorsais, a condução dos exercícios de aquecimento, o controlo dos percursos e a entrega de prémios.

No que diz respeito aos interturmas, o GEF organizou quatro competições, nomeadamente de basquetebol, badminton, andebol e voleibol distribuídos ao longo do ano. Cada torneio decorria ao longo de um dia inteiro, realizado no pavilhão desportivo da escola.

Um dos pontos positivos a destacar foi a excelente adesão, entusiasmo e afluência dos alunos. A grande maioria das turmas participou, com uma ou mais equipas, tanto masculinas como femininas, demonstrando um elevado interesse e espírito competitivo saudável. A inclusão de equipas mistas em alguns torneios contribuiu para um ambiente mais inclusivo e diversificado, incentivando a colaboração e a integração entre os alunos de diferentes géneros.

No que concerne às atividades que executei nestas competições, destaca-se a montagem dos campos e a organização dos jogos ao longo do dia. Quando um jogo terminava, era essencial ter os próximos participantes preparados, de modo a evitar perdas de tempo e garantir um fluxo contínuo das atividades. Esta eficiência na gestão do tempo contribuiu significativamente para o sucesso dos torneios, permitindo que todas as equipas pudessem participar dentro do horário estipulado e que o evento decorresse de forma organizada e sem interrupções desnecessárias.

Estes torneios representaram o ponto alto do GEF, pois envolviam a participação de todos os professores, promovendo um espírito de entreajuda, boa disposição e companheirismo. Este era o ambiente onde nos encontrávamos com mais frequência, proporcionando uma experiência de partilha e bom ambiente.

De uma forma geral, a participação nestas competições foi mais uma experiência marcante e fundamental, onde me foi possível retirar aprendizagens bastante úteis para o meu futuro, a todos os níveis

5.3 Jogos de Oeiras

Os Jogos de Oeiras Escolares destinam-se a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tendo como finalidade a promoção de encontros interescolas em diversas modalidades desportivas. Paralelamente, procuram contribuir para o desenvolvimento do espírito de equipa, fomentando a cooperação, a partilha de responsabilidades e o respeito mútuo entre os participantes. Esta atividade cria oportunidades para que os alunos adquiram/reforcem a consciência de que estão a representar a “sua” escola e a “sua” comunidade escolar.

Os objetivos destes jogos, segundo o Município de Oeiras (2024), passam por:

- Promover e dinamizar a prática desportiva;
- Criar oportunidades de prática desportiva informal com quadro competitivo;
- Proporcionar o convívio entre escolas;
- Proporcionar a participação dos jovens em competições desportivas informais;
- Promover processos de animação socioeducativa na Escola;
- Promover o “espírito de escola”;
- Promover os valores do espírito desportivo.

A participação em eventos como os Jogos de Oeiras têm uma importância significativa no desenvolvimento dos alunos. Em primeiro lugar, estes eventos promovem um estilo de vida saudável, incentivando os jovens a praticarem desporto.

Além dos benefícios físicos, a participação nestes eventos ajuda no desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Os alunos aprendem a trabalhar em equipa, a lidar com a pressão e a aceitar tanto as vitórias como as derrotas.

Por último, eventos como este são fundamentais para a promoção dos valores do desporto, como o fair play e o respeito pelos adversários. Estes valores são essenciais não só no contexto desportivo, mas também na vida quotidiana.

Passando agora à aventura propriamente dita. Foi-me proposto pela professora responsável que a ajudasse a preparação de dois escalões masculinos, sub-15 e sub-18,

para a realização dos jogos e não hesitei em aceitar. Quando aceitei o convite, não sabia bem o que esperar, mas desde logo a professor informou-me que os alunos sabiam apenas o básico sobre andebol, não havendo nenhum atleta federado na equipa. Posto isto, era previsível que não seria uma tarefa fácil, especialmente considerando os poucos treinos que íamos ter antes da competição.

O primeiro contacto decorreu em contexto de reunião, marcada durante um intervalo, para explicar aos alunos interessados como iria ser a organização até ao dia dos Jogos. O entusiasmo demonstrado nesta primeira reunião foi muito, existindo uma grande vontade de iniciar os treinos com a maior brevidade possível.

Passados uns dias, surge o primeiro treino. O nível dos alunos era desconhecido, por isso era necessário realizar uma avaliação diagnóstica para conhecer os atletas e para proceder ao planeamento dos treinos. Para tal, colocámos os atletas em situação de jogo, para perceber o que conseguiam ou não fazer. Concluído este primeiro treino, em conjunto com a professora Filomena, planeámos os exercícios dos treinos seguintes de acordo com as necessidades identificadas.

No total, foram cinco treinos e um jogo de treino contra as meninas da Sociedade de Instrução Musical de Porto Salvo, onde a evolução foi crescente de treino para treino. Esta evolução só foi possível porque todos os dias os alunos chegavam motivados, com vontade de aprender mais e corrigir os erros do treino anterior.

Chegou o tão esperado dia de competição, e fiquei responsável pelo escalão sub-18.

Os alunos estavam cientes das dificuldades que iriam enfrentar nos jogos, devido à presença de atletas federados nas equipas das duas escolas contra quem iam jogar. Apesar disto, não se negaram a tentar e a desfrutar da experiência ao máximo.

No primeiro jogo, apesar da derrota, fizeram tudo o que estava ao alcance deles, e terminaram o jogo de cabeça erguida. No último jogo, as condições do pavilhão não eram favoráveis à prática desportiva. Para evitar lesões, ambas as escolas chegaram ao acordo de não disputar o jogo e realizar apenas livre de sete metros. O pavilhão estava cheio, e com a disputa dos livres de sete metros o ambiente tornou-se eufórico, com as bancadas ruidosas, promovendo o espírito de competição. Isto fez com que a experiência dos meus alunos nesta atividade tenha melhorado significativamente. A alegria demonstrada quando marcavam um golo, ou quando o guarda-redes fazia uma defesa, era indescritível. Para mim, como treinador, era exatamente uma experiência assim que eu ambicionava para os

meus atletas, um momento marcado pela magia do desporto, que certamente irão lembrar no futuro.

Terminámos a participação em segundo lugar e, mais importante, com o pedido dos meus alunos de realizar mais treinos, mesmo não existindo a possibilidade de se realizarem mais competições, refletindo desta maneira o gosto que desenvolveram pela modalidade.

5.4 Intervenção na comunidade

De acordo com o Guia de Estágio (2023), na área 3, o estagiário deve conceber e implementar uma ação de intervenção na escola, podendo esta ação assumir vários formatos.

Em concordância com os outros dois estagiários optámos por realizar uma tarefa fora da escola que denominamos “Desportos de Praia”. Esta atividade foi destinada às nossas três turmas e realizou-se na praia de Carcavelos, ao longo do dia.

Nós estagiários juntamente com o orientador, trabalhamos juntos de forma a planear tudo com o máximo o pormenor para que a atividade tivesse sucesso. Todas as etapas, desde a ideia inicial até à logística do dia do evento, foram cuidadosamente coordenadas para garantir que não faltasse nada.

Os objetivos como: a promoção de atividades, promoção de desafios, cooperação entre os alunos das diferentes turmas e a criação de oportunidades para os alunos praticarem diferentes atividades num contexto de ambiente diferente foram cumpridos por meio da realização de desportos como o Rugby, Voleibol de praia e Futebol de praia. Essas atividades incentivaram a prática de atividade física e apresentaram desafios que encorajaram os alunos a superar as limitações. O ambiente da praia proporciona o ambiente ideal para o desenvolvimento de habilidades físicas e mentais.

Além disso, a interação entre os alunos das diferentes turmas foi crucial para o desenvolvimento de competências sociais. A necessidade de trabalharem juntos, seguir regras, respeitar os adversários e ajudar uns aos outros durante os jogos incentivou a convivência e o respeito mútuo, que são valores importantes tanto na escola quanto na vida em geral.

A interação em um ambiente descontraído cria conexões positivas entre os alunos. A combinação de diversão e desafio físico proporciona um equilíbrio saudável entre

competição e lazer. Tais atividades são cruciais para o desenvolvimento de competências emocionais como resiliência, empatia e gestão de emoções, principalmente em situações de vitória ou derrota.

Ao longo da atividade foi demonstrado um entusiasmo e uma vontade em participar bastante elevado, alcançando assim os objetivos propostos de forma eficaz. As atividades não só, marcaram o fim do ano letivo, como também serviram de reforço para a importância da atividade física e do convívio entre todos.

O papel dos estagiários foi fulcral, não apenas como organizadores, mas também como exemplos de liderança e de comportamento. O planejamento e a execução da atividade contribuíram para as carreiras no futuro, demonstrando que a educação vai além da transmissão de conhecimentos teóricos, sendo também importante a integração da formação integral dos alunos.

A atividade foi bem-sucedida em todos os aspectos, proporcionando aos alunos experiências diferentes e enriquecedoras, marcando assim o fim do ano letivo e para alguns o fim da escolaridade obrigatória. Promoveu-se o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos, demonstrando a importância de atividades extracurriculares. A colaboração observada no decorrer da atividade realçou o poder da comunidade escolar.

6 ÁREA 4 – Relação com a comunidade

De acordo com o Guia de Estágio (2023), esta área visa o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade.

Nesta área foi realizado o “Acompanhamento da Direção de Turma” e o “Estudo de Turma”.

6.1 Direção de Turma

O diretor de turma assume um papel central enquanto elemento de ligação entre os diversos docentes da turma, os alunos e os seus respetivos encarregados de educação, desempenhando uma função de mediação que facilita a comunicação, a articulação pedagógica e a resolução de eventuais situações escolares (Clemente & Mendes, 2013).

No que toca ao enquadramento legal, a portaria 921/92, de 23 de setembro diz que 9º Diretor de turma:

- 1. O diretor de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo diretor executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento.*
- 2. Sem prejuízo do disposto número anterior, e sempre que possível, deverá ser nomeado diretor de turma o professor que no anterior tenha exercido tais funções na turma a que pertenceram os mesmos alunos.*

O DT desempenha na escola uma função de elevada relevância, constituindo-se como um elemento-chave na mediação de conflitos, os quais frequentemente extravasam o espaço escolar, estendendo-se a toda a comunidade educativa. Paralelamente, é-lhe atribuída uma multiplicidade de tarefas de natureza burocrática e organizacional, exigindo-lhe o desenvolvimento de competências específicas e o domínio de técnicas adequadas ao eficaz desempenho das suas funções de coordenação (Boavista & Sousa, 2013).

Segundo Torres (2007), as funções do Diretor de Turma podem ser agrupadas em duas grandes categorias: atividades administrativas e atividades pedagógicas. As atividades administrativas visam apoiar uma intervenção pedagógica mais eficaz, através da recolha e organização de informação relevante que permita um melhor conhecimento dos alunos, bem como a partilha dessa informação com os diversos elementos da comunidade educativa. Neste âmbito, destacam-se tarefas como a organização do dossiê de turma, a coordenação do processo de eleição do delegado de turma, o controlo da

assiduidade dos alunos e a marcação de encontros regulares com os encarregados de educação. Por outro lado, as atividades pedagógicas, os objetivos passam por estimular os alunos para conseguir um melhor aproveitamento escolar, através do seu envolvimento e integração na vida escolar, sendo também um objetivo a promoção das famílias/ encarregados de educação no processo educativo e informar sobre todos os assuntos relacionados com os alunos. Neste domínio destacam-se as seguintes ações: diálogo individual com cada aluno, contactos regulares com os vários professores da turma, reuniões do Conselho de Turma e do conselho de diretores de turma e entrevistas individuais e em grupo com os encarregados de educação.

A DT que acompanhei foi uma professora da disciplina de Português, tendo demonstrado desde o início uma grande receptividade, disponibilidade e intenção de me ensinar e envolver nas tarefas e funções relacionadas com a direção de turma. Desde o primeiro contacto, percebi o seu vasto conhecimento acerca dos alunos pertencentes à turma, transmitindo-me assim informações que seriam úteis não apenas para a direção de turma, mas também para a lecionação das minhas aulas.

Na EBSAR, o professor define o horário de atendimento aos EE dos alunos, sendo que para o ano letivo transato ficou definido para sexta-feira às 10:20, tendo a duração de cinquenta minutos. Este horário revelou-se inadequado para muitos EE, pois a maioria encontrava-se a trabalhar nesse período, tornando-se mais complicado comparecerem ao atendimento caso fosse necessário.

A DT que coadjuvei, além desta função, também era a responsável pelos diretores de turma do secundário. Este facto foi um ponto extra para a minha formação, pois permitiu-me adquirir conhecimentos mais profundos sobre a preparação e condução de diversas reuniões. A DT procurava realizar reuniões de forma a preparar os restantes colegas, sendo um elo, transmitindo a informação que a direção considerava pertinente. Embora tenha estado presente em todas estas reuniões, o meu papel foi meramente passivo, marcando apenas presença e retirando o máximo de informação possível.

No que diz respeito às reuniões de Conselho de Turma, foram realizadas quatro, nas quais estive presente em todas, intervindo sempre que necessário. A minha intervenção foi particularmente focada na análise do desempenho académico e na identificação de necessidades individuais dos alunos.

Ao longo do ano, foi-me possível assistir a duas reuniões com os encarregados de educação e, a meu ver, as reuniões são de extrema importância para que os EE estejam envolvidos, o quanto necessário, com a realidade escolar dos seus educandos. Um ponto

negativo nestas reuniões foi a fraca adesão por parte dos pais, comprometendo o envolvimento anteriormente referido. Ainda nestas reuniões, a DT permitiu-me falar sobre os alunos nas minhas aulas, procurei ser conciso mas objetivo, transmitindo, numa fase inicial aquilo que deveria ser alterado, e numa fase final realizar o devido balanço, identificando as melhorias.

No decorrer do ano, cumpri com os meus objetivos: participei em todas as reuniões, atendi encarregados de educação, estive presente no processo de justificação de faltas e, por fim, lancei as notas juntamente com a DT.

Em suma, esta experiência permitiu-me desenvolver competências importantes para o meu futuro, isto foi possível graças ao apoio do DT que foi exemplar e profissional, estando sempre disposto a ajudar, caso existisse alguma dúvida.

6.2 Estudo sociométrico

O primeiro documento que produzi nesta área foi um estudo de turma. Este documento reflete uma análise aprofundada dos alunos da turma com base na informação recolhida através de um questionário abrangente. A pesquisa cobriu uma variedade de tópicos, incluindo informações pessoais dos alunos, informações do EE e informações demográficas. Além disso, também foram exploradas as relações dos estudantes com a escola e com a saúde.

O objetivo deste estudo foi obter uma compreensão profunda e contextual da realidade dos alunos, a fim de fornecer intervenções educacionais mais informadas e eficazes. Os dados pessoais e demográficos fornecem informações sobre as características socioeconómicas e culturais dos alunos, enquanto as informações sobre os EE proporcionam uma compreensão mais aprofundada do ambiente familiar e do seu impacto no desempenho escolar. A análise das relações dos alunos com a escola centra-se na sua motivação, compromisso e percepção do ambiente escolar, aspetos fundamentais para o sucesso educativo. Finalmente, a dimensão saúde aborda questões de saúde física e psicológica, reconhecendo a importância de uma abordagem holística à educação.

Além dos temas que caracterizam a turma de uma forma geral, também foi realizado um estudo aprofundado das relações interpessoais entre os alunos, utilizando a sociometria mais concretamente um estudo sociométrico. Este tipo de estudo constitui uma estratégia particularmente eficaz ao dispor do professor para analisar as inter-relações existentes no seio da turma. Em termos prático, consiste em solicitar aos alunos que se identifiquem, entre os seus colegas, aqueles com quem gostariam de colaborar ou

participar numa determinada atividade, permitindo assim recolher dados relevantes sobre as dinâmicas sociais e as preferências relacionais no grupo (Bonito, 2018).

A caracterização da turma, apresentadas anteriormente de forma sucinta, baseou-se em questionários preenchidos de forma independente por todos os alunos através do *Google Forms* no início do primeiro semestre. Este questionário permitiu-me recolher dados abrangentes sobre diferentes aspetos dos alunos, que foram posteriormente submetidos a uma simples estatística em *Excel*. Esta análise estatística permite apresentar a informação recolhida de forma gráfica, facilitando a sua interpretação e discussão, especialmente durante a reunião intercalar do primeiro semestre com os restantes docentes do Conselho de Turma.

Em relação aos dados sociométricos, a análise foi realizado por meio do aplicativo *GroupDynamics*. Esta ferramenta permite a criação de mapas sociométricos, ilustrando as relações interpessoais entre os alunos da turma. Graças a estes mapas foi possível identificar padrões de interação, relações de amizade e áreas onde podiam ocorrer conflitos ou isolamento social.

A combinação destas análises proporcionou uma visão abrangente e detalhada da dinâmica da turma, não só em termos de características demográficas e pessoais, mas também em termos de interações sociais que ocorrem no ambiente escolar. Esta investigação revelou-se fundamental na identificação de áreas de intervenção, permitindo estratégias direcionadas para melhorar o envolvimento e o clima social na turma.

Estas estratégias de intervenção social foram delineadas com base em necessidades específicas identificadas através da análise sociométrica, para fortalecer as relações interpessoais e criar um ambiente mais colaborativo e de apoio entre os alunos. Esta abordagem holística, que integra tanto dados quantitativos obtidos a partir de questionários como informações qualitativas obtidas a partir de medições sociométricas, enfatiza a importância de uma compreensão profunda e multifacetada dos esforços escolares para promover um ensino eficaz e inclusivo.

Conclusão

O presente relatório de estágio representa uma etapa fundamental no meu percurso formativo, tendo-me proporcionado a oportunidade de consolidar e ampliar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação. Esta experiência revelou-se transformadora, não apenas pelas aprendizagens realizadas, mas também pelo contato direto com a realidade escolar, que contribuiu de forma decisiva para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente.

O estágio foi um momento marcante, permitindo-me enfrentar desafios e adquirir uma visão realista das exigências da profissão docente. A necessidade de constante adaptação e reflexão sobre a prática pedagógica tornou-se evidente, destacando a importância de um planeamento rigoroso e de uma avaliação contínua para promover aprendizagens significativas. A interação com os alunos reforçou a relevância de estratégias de ensino centradas nas suas necessidades, consolidando a minha certeza sobre a importância de uma pedagogia inclusiva e flexível.

Ao concluir esta etapa formativa, reconheço que, neste momento, sou um professor em construção, consciente das minhas capacidades, mas também das áreas que ainda preciso de melhorar. O estágio revelou-me que o caminho para a excelência no ensino é contínuo e exige reflexão crítica, inovação e uma resposta ativa às mudanças do contexto escolar.

O professor que quero ser no futuro é alguém que inspira e motiva os alunos, promovendo aprendizagens significativas e valores como a cooperação, o respeito e a superação de desafios. Quero ser um professor capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos meus alunos, ajudando-os a alcançar o seu potencial, tanto no âmbito educativo como no pessoal.

Além disso, as atividades extracurriculares, como o Desporto Escolar, reforçaram a minha certeza sobre o papel essencial da Educação Física no bem-estar físico e social dos alunos. Acredito que, enquanto professor, posso ser um agente transformador, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis, preparador para enfrentar desafios da sociedade.

Em suma, o estágio pedagógico foi uma experiência importante, que não só consolidou as minhas competências enquanto professor, mas também sublinhou a importância de uma prática pedagógica reflexiva e centrada nas necessidades dos alunos. Estou consciente de que a minha formação como docente não termina aqui e que o

caminho para me tornar um professor eficaz e inspirador é contínuo. Com esta experiência, levo uma motivação renovada para aprender, evoluir e contribuir de forma significativa para o sucesso educativo e pessoal dos meus futuros alunos.

Referências

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135 – 144). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Resarch*, 6(1), 62-67.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Araújo, F. (2015). A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. [Dissertação de Doutoramento]. Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). A avaliação [formativa] em Educação Física: Breve síntese. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41-52
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física in Catunda & Marques (org), *Educação Física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, Casa da Educação Física, pp 119-150.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ªed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de turma: perfil de competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, (pp. 77 – 93).
- Bonito, J. (2018). *Sociometria*. [Texto policopiado]. Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora. <https://hdl.handle.net/10174/26119>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 135-151.
- Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2012). *Assessing the quality of teachers' teaching practices. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 24, n. 1, p 25-41.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, 7, 7084.
- Costa, E., Almeida, M., & Viana, J. (2020). *Relatório de avaliação da reorganização do calendário escolar*. Lisboa: IE-ULisboa/MEC-DGE.
- Craveiro, C. (2007). Formação em contexto um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância [Tese de doutoramento, UM – Universidade do Minho]. Repositório UM.
- Dias, L., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. *Pedagogia do Desporto- estudos*, 7.
- Domingos, A., Neves, I., & Galhardo, L. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Feldkercher, N. (2016). O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1799-1813.

- Fialho, N. M., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de Educação Física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3 (8), 168-191.
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma Teoria da Pedagogia. Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente* Ijuí (RS): Editora UNIJUÍ.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 87-108.
- Gonçalves, F. Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses. *Journal of Physical Education and Sport Management*, v.3, n.1, p. 1-5, 2012.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física do Ensino Secundário – Revisão*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. Em R. Catunda, & A. Marques, *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade* (pp.109-118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & A. R. Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer* (pp.401-420). Lisboa: Visão e Contextos.
- Kibble, JD. (2016). Best practices in summative assessment. *Advances in Physiology Education*, 41 (1), 110-119. <https://doi.org/10.1152/advan.00116.2016>
- Marques, P., Pereira, A., Batista, P. (2013). O desporto em contexto escolar e o desenvolvimento de competências sociais: revisão sistemática da produção académica em Portugal e a nível internacional. *Boletim SPEF*, 37, 81 – 90.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a Teoria e a Prática*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: Uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Doutoramento]. Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto editores.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidade de Lisboa.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEF*, 75-97.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-204). Cruz-Quebrada: FMH.
- Sarmiento, N. (2019). *Modelo de planeamento e gestão da manutenção em edifícios escolares: caso de estudo nas escolas do ensino básico do concelho da Lousã*. Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos da unidade curricular “Dissertação em Reabilitação Não Estrutural II” do Mestrado em Reabilitação de

Edifícios. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal.

- Saunders, L. (2010). The challenges of small-scale evaluation in a foreign country: reflections on practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 199-213. doi:10. 1007/s11092-010-9101-3.
- Schmidt, I. & Magro, E. (2012). *O gestor e a organização do espaço escolar*. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP. Campinas.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.
- Sequeira, A., & Favinha, M. (2012). A importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas. Em O. Magalhães & Folque (EDS.), *I Jornadas de Investigação em Educação* (pp.55-72). Departamento de Pedagogia e Educação da universidade de Évora.
- Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models & Applications*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Práticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU) – Universidade de Santiago de Compostela.
- Torres, M. (2007). *O Papel do Diretor de Turma enquanto Mediador Sociocultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar*. Tese de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.

6.3 Documentação consultada

- Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro (2024). Projeto educativo do agrupamento para o quadriénio 2022-2026. Porto Salvo.
- Decreto-Lei n.º75/2008. *Diário da República n.º79/2008*, Série I de 2008-04-22.
Ascendido a 25 de fevereiro de 2022
- Despacho n.º 6726-A/2021 de 8 de julho. *Diário da República n.º 131/2021, 1º Suplemente, Série II de 2021-07-08*.
- Faculdade de Motricidade Humana (2023). Guia de Estágio Pedagógico.
- Ministério da Educação. (2001). *PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10º, 11º e 12º ANOS – CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS E CURSOS TECNOLÓGICOS*.
- Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro – *Competências específicas das estruturas de orientação educativa*. Diário da República n.220 – I Série B. Ministério da Educação. Lisboa.
- Sobre os jogos. (n.d.). Jogos Oeiras. Retrieved June 13, 2024, from <https://jogosdeoeiras.pt/sobre-os-jogos/>

SPEF, CNAPEF & COP. (2017). Perspetivas futuras para o Desporto Escolar. Contributos para o projeto 2017-2021. *Jornada de Reflexão: desporto escolar 2017 – 2021*, (pp. 1-6). Lisboa.

Anexos

De que forma o espaço exterior influencia o comportamento dos alunos?

Este questionário faz parte de um estudo a desenvolver na Escola Secundária Aquilino Ribeiro pelo grupo de estagiários do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado no âmbito da área de Investigação e Inovação Pedagógica.

Tem por objetivo identificar se o espaço exterior influencia o comportamento dos alunos.

As respostas são absolutamente sigilosas e os resultados serão analisados apenas pelos estagiários.

Para tal, pedimos que colaborem nesta investigação mediante resposta individual.

* Obrigatório

1. Pertences a que turma? *

7º A


7º B

7º C


7º D

7º E


7º F

2. Como te sentes em relação ao espaço exterior da escola? * 


- Muito feliz
- Feliz
- Normal
- Triste
- Muito triste
- Outros

3. O que mais gostas de fazer no espaço exterior da escola? * 


- Brincar
- Conversar com amigos
- Praticar desporto
- Ler ou estudar ao ar livre
- Atividades que envolvam o uso do ambiente natural para aprendizagem prática
- Utilizar o telemóvel

4. Qual a importância do espaço exterior para o teu dia na escola? * 


- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Nada importante

5. Como é que o espaço exterior afeta a tua disposição para aprender dentro da sala de aula? * 


- O tempo ao ar livre deixa-me mais motivado(a) e concentrado(a) nas aulas.
- Sinto que as atividades ao ar livre ajudam-me a ficar mais feliz e interessado(a) nas aulas.
- Não gosto de voltar para a sala de aula depois de passar algum tempo no exterior
- Sinto que o espaço exterior deixa-me cansado(a) e menos focado(a) nas aulas.
- Depende do meu estado espírito; às vezes o espaço exterior faz diferença, outras vezes não.

6. Achas que o espaço exterior da escola pode influenciar o teu humor durante as aulas? * 


- Sim, pela positiva
- Não, não faz diferença
- Sim, pela negativa
- Depende do dia

7. Achas que o estado de conservação do espaço exterior influencia o teu comportamento? * 


- Sim, bastante
- Mais ou menos
- Não influencia

8. Sentes que o espaço exterior da escola influencia nas tuas relações com os colegas? * 


- Sim, pela positiva
- Não, não faz diferença
- Sim, negativamente
- Não acho que tenha influência

9. Quais as atividades que se pode fazer no espaço exterior de forma a melhorar o ambiente escolar? * 


- Plantar árvores
- Melhorar e aumentar as áreas de lazer e convívio (colocação de bancos, mesas)
- Jogar mais jogos ao ar livre
- Preparação e manutenção dos espaços verdes
- Valorização das estruturas de lazer (reparar balizas, preservar o campo de jogos)
- Criar novos espaços de lazer

10. Preferes atividades ao ar livre ou dentro da escola durante o recreio? * 

- Sempre ao ar livre
- Maioria ao ar livre
- Tanto dentro como ao ar livre
- Sempre dentro da escola

11. O que gostarias de mudar ou adicionar no espaço exterior da escola para tornar mais atrativo? * 

- Equipamentos e materiais para brincar
- Melhores instalações desportivas
- Mais áreas verdes
- Nada, está perfeito como está

12. O que mais gostas de fazer no espaço exterior da escola nos dias de bom tempo? * 

- Jogar à bola
- Brincar com amigos
- Passear pela escola
- Não gosto de estar ao ar livre nos dias de bom tempo

13. Se pudesses sugerir uma atividade nova para ser realizada no espaço exterior da escola, qual seria? *

- Arte ao ar livre (pintar, desenhar, etc.)
- Competições desportivas
- Realizar atividades de arte usando materiais reciclados
- Concursos de fotografia na natureza
- Manutenção dos espaços verdes na escola
- Atividades de recolha de lixo

14. Sendo aluno do 7º ano, como é que o espaço exterior da escola afeta a forma como te comportas/sentes? *

Introduza a sua resposta