



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária Luís de
Freitas Branco, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora:

Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Júri:

Presidente

Professor Doutor Carlos Alberto Rosa Ferreira, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Vogais

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Professora Doutora Maria João Figueira Martins, Professora Auxiliar na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Fábio Palma Paiágua

2023

Ser professor é um “caminho” de aprender a ensinar para toda a vida

(García, 2005)

Agradecimentos

Nestas primeiras linhas gostaria de agradecer às pessoas que contribuíram para a realização deste meu estágio e redação do respetivo relatório final, permitindo-me criar uma história de aprendizagem, experiências e momentos felizes.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha Professora e Orientadora Dra. Maria João Martins, pelo seu apoio e disponibilidade, tendo sido incansável, neste meu percurso de aprendizagem.

Igualmente, gostaria de agradecer à minha Professora Orientadora da Escola, Dra. Patrícia Silva pela colaboração, apoio e disponibilidade.

Um agradecimento também aos restantes professores do Grupo de Educação Física, em particular aos Professores Francisco Martins, Mónica, Rosário e Patrícia Tostões.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Pedro, André e João, um obrigado pela entreaajuda e cooperação e por todos os momentos que vivenciámos neste estágio e que me ajudaram a crescer.

Aos meus alunos da minha turma, do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, com quem tive o prazer de trabalhar e que me ajudaram a enriquecer enquanto pessoa e profissional.

A todos os professores e funcionários do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, com quem tive o prazer de colaborar, pela simpatia, entreaajuda, disponibilidade e acolhimento tão caloroso.

Gostaria de deixar ainda uma palavra de agradecimento à Faculdade de Motricidade Humana, e a todos os que colaboraram neste estudo, professores, colegas e amigos do Curso de Mestrado.

Não poderia deixar ainda de agradecer a todos os meus amigos e amigas, que ao longo deste estudo, assim como na vida, estiveram sempre presentes e nunca deixaram de acreditar em mim nesta experiência de aventura.

Finalmente, um obrigado em particular às pessoas especiais que constituem a minha família: filho, pai, mãe, tias, tios, primas, primos, avós e especialmente à minha namorada Joana. A vossa companhia, a vossa paciência, o vosso apoio, mas, sobretudo, o vosso amor incondicional, foram muito importantes para tornar possível a conclusão deste trabalho.

Obrigado a todos. De coração.

Resumo

Este trabalho pretende contar a história e a experiência de um aluno que um dia ambicionou ser professor e que para isso saiu da zona de conforto e luta pela possibilidade de integrar uma carreira que permita todos os dias deixar uma marca positiva nos seus alunos.

Ser Professor de Educação Física é ser gestor do tempo, do espaço, dos alunos, das relações sociais; é ser planificador das aulas, dos espaços, do trabalho; é ser administrativo, tratar de papéis, documentos oficiais, regulamentos e normas; é ser investigador, aprender para melhor ensinar; mas é, sobretudo, ser educador, com toda a responsabilidade que essa função tem de inerente. E é poder ensinar partindo do princípio de que se está (sempre) a aprender.

Integrado nas quatro áreas que orientam o estágio pedagógico, este relatório pretende, transmitir a minha experiência pessoal, com base numa reflexão e ligação a quadros teóricos, de todas as experiências vividas por mim no desafiante ano letivo 2021-2022, na Escola Secundária Luís de Freitas Branco.

Este ano letivo contribuiu não só para o meu desenvolvimento pessoal, mas também para a aquisição de competências técnicas que permitiram atuar nas várias frentes da docência em Educação Física, criando uma história de experiências que aqui relato e que foram marcantes para a minha vida e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Professor, Educação Física, Experiência, Alunos, Carreira, Gestão, Aprendizagem, Desenvolvimento pessoal, Formação, Escola.

Abstract

This work aims to tell the story of a student who once aspired to be a teacher and, for that purpose, stepped out of their comfort zone and fought for the possibility of pursuing a career that allows them to make a positive impact on their students every day.

Being a Physical Education teacher is much more than teaching physical activity. It involves managing time, space, students, and social relationships; planning classes, spaces, and work; handling administrative tasks such as official documents, regulations, and rules; being a researcher, learning to teach better; but above all, it is about being an educator, with all the inherent responsibility that comes with that role. And it is about being able to teach based on the principle that one is (always) learning.

Integrated in the four areas that guide pedagogical internships, this report aims to convey my personal experience, based on reflection and connection to theoretical frameworks, of all the experiences I lived through in the challenging 2021-2022 academic year at Luís de Freitas Branco Secondary School.

This academic year contributed not only to my personal development, but also to the acquisition of technical skills that allowed me to act on various teaching fronts in Physical Education, creating a story of experiences that I recount here, and that were significant for my life and the professional development.

Keywords: Teacher, Physical Education, Experience, Students, Career, Management, Learning, Personal Development, Training, School.

Índice

1. INTRODUÇÃO	1
2. PESSOAS E ESPAÇOS.....	3
1.1. EU.....	3
2.1. NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	4
2.2. TURMA.....	6
2.3. DIREÇÃO DE TURMA.....	7
2.4. O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (GEF).....	8
2.5. LOCAL.....	10
2.5.1. <i>Escola Secundária Luís de Freitas Branco - ESLFB</i>	10
3. AÇÃO.....	13
3.1. VIAGEM PELO ENSINO-APRENDIZAGEM	13
3.1.1. <i>Planeamento</i>	13
3.1.2. <i>Condução</i>	23
3.1.2.1. <i>Estratégias de intervenção pedagógica</i>	24
3.1.3. <i>Avaliação</i>	35
3.2. UMA EXPERIÊNCIA IMERSIVA NA ESCOLA	42
3.2.1. <i>Professor a Tempo Inteiro</i>	42
3.2.2. <i>Projeto Territórios – basquetebol</i>	43
3.2.3. <i>Ação de intervenção na Escola</i>	49
3.2.4. <i>Atuar como um Diretor de Turma</i>	52
3.3. SER DETETIVE DE INVESTIGAÇÃO E INOVAR NA PEDAGOGIA	54
4. CONCLUSÕES	58
4.1. LIMITAÇÕES	60
4.2. LINHAS ORIENTADORAS FUTURAS.....	60
5. BIBLIOGRAFIA.....	62
6. ANEXOS	69
ANEXO 1 – EXEMPLO DE FICHAS DE OBSERVAÇÃO.....	69
ANEXO 2 – FICHA FORMATIVA (RESULTADOS DOS ALUNOS)	70

Lista de Abreviaturas

- AEPA** – Agrupamento de escolas de paço de arcos
- AEC** - Atividades Extracurriculares
- AI** - Avaliação Inicial
- AFD** – Atividades Físicas e Desportivas
- DT** – Diretor de Turma
- DEX** – Departamento de Expressões
- EE** – Encarregados de Educação
- EP** – Estágio Pedagógico
- ESLFB** – Escola Secundária Luís Freitas Branco
- EF** - Educação Física
- GEF** – Grupo de Educação Física
- PNEF** – Programa Nacional de Educação Física
- PEA** – Projeto Educativo do Agrupamento
- PAA** - Plano anual de atividades
- PAT** - Plano Anual de Turma
- PTI** - Professor a Tempo Inteiro
- PICD** - Projeto Interdisciplinar, Cidadania e Desenvolvimento
- PIM** – Projeto individual de melhoria
- TED** - Tempo de Equipa Disciplinar
- NE** – Núcleo de estágio
- RI** – Regulamento interno
- UE** – Unidade de Ensino
- ZSAF** – Zona saudável de aptidão física

1. Introdução

Esta é uma história de trabalho, de dedicação, do que foi ser professor de Educação Física na Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB), escrita pelas mãos de quem aspira poder continuar a exercer essa função e de quem acredita em finais felizes.

Ser Professor é alguém que está preparado para ensinar em qualquer circunstância, tornando cada contexto favorável para que qualquer aluno possa aprender mais e melhor (Onofre, 1995). E mais do que uma profissão, é uma missão de vida (Ferreira, 2017), é conseguir a possibilidade de deixar algum legado nas gerações futuras, é acreditar que se pode mudar o “futuro”. É ter tato e sensibilidade pedagógica, porque não existe uma fórmula mágica para todos os alunos sendo, por isso, algo que se vai aprendendo com o tempo. É ainda ser sereno e respeitar, para ser mais fácil educar (Nóvoa, 2009).

Ser Professor de Educação Física é muito mais do que ensinar atividade física (Onofre, 2017; Sousa, 2004). É ser gestor do tempo, do espaço, dos alunos, das relações sociais; é ser planificador das aulas, dos espaços, do trabalho; é ser administrativo, tratar de papéis, documentos oficiais, regulamentos e normas; é ser investigador, aprender para melhor ensinar; mas é, sobretudo, ser educador, ser Professor, com toda a responsabilidade que essa função tem de inerente. E é poder ensinar partindo do princípio de que se está (sempre) a aprender.

O desenvolvimento profissional para um professor de educação física é um processo contínuo, de disponibilidade e curiosidade, para a mudança (Zeichner & Gore, 1990). Deve ser um processo de aprender a ensinar que permita, pelas formações adquiridas pelo professor, melhorar as aprendizagens dos alunos (García, 2005). O desenvolvimento profissional de um professor, passa por um processo de socialização profissional que compreende várias fases, das quais a formação inicial (Zeichner & Gore, 1990), que se destaca por ser o momento mais decisivo na integração do contexto profissional, e em Portugal por ser condição “obrigatória” para o acesso à carreira (Onofre, 2017).

É por tudo isto que este trabalho é um livro em aberto onde se vai partilhar a minha primeira experiência como professor de Educação Física. Pretende-se descrever, analisar e refletir o percurso do estágio realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (AEPA), na turma X¹, durante o ano letivo 2021-2022.

Assim, este relatório está dividido em quatro grandes momentos. Primeiro faz-se a descrição das pessoas envolvidas, especificamente através de uma breve análise autobiográfica, do núcleo de estágio, do grupo de Educação Física, da turma e da direção

de turma. Num segundo momento caracteriza-se o espaço, especificamente a Escola onde foi realizado o estágio. Depois, entra-se na ação em que se contam os desafios vividos nas experiências realizadas: (1) no ensino de aprendizagem, com o planeamento, a condução das aulas e a avaliação; (2) a semana de professor a tempo inteiro, o projeto Territórios e ação de intervenção desenvolvida para a comunidade escolar e a atuação como um diretor de turma, que tornaram a experiência de Escola como uma prática imersiva; (3) e na investigação onde se pretendeu aprender mais para melhor ensinar e ser inovador na pedagogia.

O relatório termina com as conclusões onde se fazem as considerações finais, se apresentam as limitações sentidas no estágio e, por fim, traçam-se linhas orientadoras futuras que possam ajudar a dar seguimento a outras experiências felizes.

¹Turma X – Para garantir o anonimato da turma de que fiquei responsável, no presente ano letivo, será representada no restante relatório com o nome de “turma X”.

2. Pessoas e Espaços

1.1. Eu

O meu nome é Fábio Palma Paiágua e nasci numa manhã de chuva, em Lisboa, no dia 5 de março de 1991. Atualmente vivo em Mafra numa casa que comprei com a minha namorada Joana, e somos pais de uma personagem fantástica que se chama Afonso e que tem 2 anos.

Caracterizo-me por ser uma pessoa simpática, humilde, sensível e com muita vontade de ajudar os outros. Dizem que sou bondoso e generoso, mas também sou muito teimoso e distraído. Não obstante ser organizado e responsável, às vezes tenho dúvidas das minhas capacidades e isso faz-me sentir inseguro. Mas sou resiliente, e enquanto profissional e académico, sempre à procura do “desconforto”. Sair da minha zona de conforto e aprender mais.

Gostava de ter o superpoder de não ter de dormir, porque sempre achei ser um desperdício de tempo tendo em conta as coisas que existem para fazer, para aprender, para viver.

Sou uma pessoa de relação com os outros. Adoro ir comer fora, conviver com os amigos, passear, viajar, mas, sobretudo, estar com a minha família que é o maior suporte da minha vida.

Comecei a trabalhar aos 16 anos, inicialmente numa loja de surf perto de casa, depois aos 18 anos comecei a trabalhar com crianças nas colónias de férias de verão, enquanto, também fazia alguns passeios turísticos e alugueres de *Segways* em Lisboa. Fiz colónias de férias até antes da pandemia surgir, em 2019. Na altura cheguei a coordenar uma equipa de 10 monitores com 100 crianças todas as semanas (no total 4 semanas). Esta experiência foi um desafio que me permitiu aprender e crescer enquanto profissional e como pessoa. A par destas experiências, desde 2017 e até ao presente ano letivo, dou aulas de Atividades Físicas e Desportivas (AFD) na vertente das Atividades Extracurriculares (AEC) nas escolas e sou ainda professor de natação na piscina de um ginásio perto da zona onde resido.

Sinto-me ligado ao desporto desde que me lembro de ser pessoa. Em criança era muito “elétrico”, não conseguia estar parado. Para preocupação da minha mãe, estava sempre em movimento, subia às árvores, estava sempre a competir com as outras crianças em corridas e desafios. O futebol foi sempre uma paixão. Quando passava por um campo, pedia aos meus pais para ir lá jogar até que me inscreveram num clube. A partir daí, a

minha ligação ao desporto federado, concretamente ao futebol, manteve-se até aos 18 anos, altura em que tive de abandonar por causa da Universidade. Mas não pratiquei apenas futebol. Estive ligado a outras modalidades como o ténis (em que também fui federado), ao surf, snowboard, judo, e a procurar sempre experimentar outras áreas e atividades desportivas.

A minha formação académica superior foi realizada em duas Universidades: Universidade da Beira Interior e Faculdade de Motricidade Humana. Quando tive de escolher o Curso estava muito indeciso entre Fisioterapia ou Desporto porque a área da saúde também me atrai. Mas a minha paixão de criança, o Desporto, “falou mais alto”. Como gosto de ensinar e de lidar com crianças, talvez porque isso faça reviver a criança que existe dentro de mim, isso foi decisivo na minha opção. Depois, ao longo da Licenciatura na Universidade da Beira do Interior, e concretamente no último ano curricular, desenvolvi um interesse especial pela área da gestão. Este facto, aliado ao receio das listas do concurso público de professores, que eram muito extensas, fez-me inscrever num Mestrado em Gestão do Desporto, em 2014, o qual terminei em 2020. Não obstante ter aprendido muito e ter-me permitido desenvolver outras competências técnicas, decidi continuar a lutar pelo ensino que outrora tinha desistido. O Desporto e o Ensino fazem parte do meu ADN. E é por isso que começa esta história.

2.1. Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio (NE) da ESLFB no ano letivo 2021-22, de forma “oficial”, foi composto por mais 6 elementos, sendo eles 4 professores estagiários, 1 professor orientador da escola e ainda 1 professor orientador da Faculdade. Os meus colegas, fizeram a sua Licenciatura na Universidade Lusófona de Lisboa, sendo eu o único com formação numa Universidade diferente, a Universidade da Beira Interior.

Ainda assim, os tempos de formação dos professores estagiários foram distintos. Eu e o meu colega Pedro, sendo os mais velhos, concluímos a nossa Licenciatura alguns anos antes dos outros 2 colegas do núcleo de estágio. A par deste facto, a entrada para a escola não foi feita em grupo. Na verdade, todas as minhas opções de escolha de escola estavam concentradas na zona de Sintra juntamente com o meu colega Pedro, dado a maior proximidade da nossa zona de residência. Apesar de ter média para conseguir escolher qualquer uma das escolas, não o conseguia fazer em conjunto com o meu colega, pelo que a ESLFB foi como que uma “decisão (feliz) em cima da hora”. Aliado a isto, os outros dois colegas do núcleo de estágio tinham selecionado também esta escola como primeira

opção. Sendo que já eram da minha turma no 1º ano do Mestrado, isso foi um fator de peso no momento da nossa tomada de decisão.

Durante todo o estágio, os compromissos e as responsabilidades individuais foram encaradas com alguma competitividade (percebida por mim) que acredito ter resultado numa menor partilha e entreatajuda na elaboração de documentos. No entanto, os professores estagiários tiveram sempre uma relação de cordialidade e partilha de ideias/opiniões durante todos os momentos letivos de estágio, com o intuito de ajudar o colega a melhorar. E foi nas tarefas coletivas que o grupo mais se destacou, tendo sido realizadas em ambiente de forte união e colaboração entre todos.

De uma forma “não oficial” o NE foi composto por uma grande parte dos professores que compõem o Grupo de Educação Física (GEF) da escola. Talvez pelo fato do nosso estágio ter sido marcado pela ausência inesperada, por questões de saúde, da nossa professora orientadora da escola, Ana Sofia Afonso. Foi substituída por outra professora, a Patrícia Silva, que estava a lecionar aulas pela primeira vez após o seu estágio pedagógico, mas que demonstrou logo de início um bom conhecimento pedagógico dos conteúdos a trabalhar e, principalmente, uma vontade enorme de nos ajudar e apoiar em todos os momentos do estágio. Neste contexto, a nossa professora orientadora da Faculdade, Maria João Martins, teve assim de assumir uma dupla função: a de orientadora por parte da Faculdade e a de orientadora da própria escola.

O facto de a Professora Patrícia Silva nunca ter dado aulas sem ser em contexto de estágio pedagógico, fez com que vários professores da escola, em particular os mais experientes, estivessem presentes nas nossas aulas de modo a supervisionarem as mesmas e também auxiliarem na orientação.

O choque com a realidade com que normalmente os professores estagiários enfrentam no início do estágio (Veenman, 1984), aliado à ausência da professora orientadora da escola, logo no início do estágio, poderia ter criado um contexto adverso nesta viagem de aprendizagem e avaliação. Mas felizmente gerou uma onda de solidariedade fazendo com os demais professores do GEF se unissem na missão de nos ajudar a continuar a aprender e a ultrapassar as dificuldades sentidas a cada dia. De registar que foram mesmo sempre incansáveis na partilha e ajuda aos professores estagiários durante todo o ano letivo, desde na assistência às aulas e transmissão de conhecimentos, à simples atitude de preocupação constante se estávamos bem ou precisávamos de alguma coisa. Isso criou um ambiente de cumplicidade e de trabalho que me faz definir o núcleo de estágio para além dos 6 elementos que de forma “oficial” compunham o grupo, estendendo-o aos restantes professores do GEF. Personagens

também protagonistas nesta minha história, verdadeiros companheiros e mentores nesta viagem.

O processo de estágio é muito intenso pela quantidade de dias e horas passadas na escola em momentos de observação, partilha, reflexão e superação de dificuldades sentidas, mas que foram sempre apoiadas e discutidas pelo NE. Do estágio no seu todo, mas em particular do NE, levo na bagagem experiências e memórias bastante positivas, pessoas de referência e momentos de amizade e companheirismo que me serão de exemplo em viagens futuras.

2.2. Turma

A turma X, pertencia ao curso de Ciências e Tecnologias, e era constituída por 16 rapazes e 9 raparigas com uma média de idades de 15,6 anos. Dos 25 alunos, apenas 2 eram alunos novos (não frequentaram o 10º ano na ESLFB). Contudo, verifiquei que ambos tiveram uma boa integração no decorrer do ano letivo. Dois alunos estavam ainda referenciados como alunos ao abrigo do DL. 54/2018 de 6 de julho, que, entretanto, foram dispensados das aulas de educação especial por não se considerarem com necessidades de acompanhamento especial. Inclusive, um deles esteve no quadro de excelência da Escola.

Com base no estudo de turma elaborado, esta turma era constituída maioritariamente por rapazes (70%), o que de certa forma pode acabar por justificar a rejeição ocorrida das modalidades de ginástica e dança na disciplina de Educação Física. A maioria dos pais (57%) e das mães (62%) detém um grau académico, o que pode influenciar os seus filhos para também alcançarem um maior sucesso académico. Que foi ao encontro das ambições dos alunos, sendo que 19 referiram no estudo realizado que pretendiam continuar os estudos após terminarem o 12º ano, querendo ingressar em áreas como a Medicina ou Engenharia, contudo 8 referiram que ainda não sabiam o que queriam estudar.

Os resultados do estudo indicavam que a maioria dos alunos dormia entre 7 e 9 horas, tomava o pequeno-almoço e recorria a um meio de transporte para chegar à escola. Contudo, 39% deslocavam-se a pé, considerando assim que uma grande “fatia” desta turma não dependia de ninguém para chegar à escola.

As disciplinas favoritas dos alunos eram, por ordem, a Educação Física, Biologia e Geologia e a Matemática. De registar que, curiosamente, eram as disciplinas que eram geridas pela equipa de mentores da turma. Por outro lado, as disciplinas que os alunos referiam que sentiam mais dificuldades eram Físico-Química e Matemática.

Quanto aos problemas de saúde, a maioria dos alunos referia que não apresentava qualquer problema de saúde que os impossibilitasse de praticar atividade física, sendo que aqueles que referiram que sim (apenas 4), dizem respeito a problemas respiratórios (asma), problemas cardíacos (sopro) e um aluno que indicou que tinha anemia.

Relativamente aos tempos livres, os alunos passavam o seu tempo a jogar e a ver filmes e séries, sendo que pelo menos metade da turma referia que jogava diariamente pelo menos mais de 1 hora por dia. Para além disso, as redes sociais mais utilizadas nos seus tempos livres eram o Instagram e o WhatsApp e por dia, 14 alunos referiam que passam mais de 1 hora neste tipo de atividades.

Por último, e de acordo com o teste sociométrico aplicado, existiam 5 subgrupos e 3 alunos sem grupo, dos quais 1 subgrupo era constituído praticamente pelos alunos mais influentes e, conseqüentemente, com maior impacto social na turma; e outro subgrupo como um dos grupos mais afastados, relativamente aos restantes colegas da turma.

O facto de um grande grupo de alunos ter mencionado a sua preferência sobre a disciplina de Educação Física, e por consequência, a maioria pretender integrar a Faculdade e por isso concluir o secundário com a melhor média possível, foram aspetos que induziam compromisso e empenho dos alunos para a prática motora o que facilitou as aulas. Efetivamente, era uma turma muito empenhada para as tarefas propostas pelo professor, em que muitos alunos cumpriam facilmente com as tarefas propostas e queriam sempre aprender mais. Não sendo um aspeto propriamente negativo, foi ao encontro de uma das minhas dificuldades apresentadas no meu plano individual de formação, pelas minhas maiores dificuldades no conhecimento pedagógico do conteúdo, principalmente para níveis mais avançados. Ainda assim o estudo autónomo, as várias conferências após as aulas, não só com a orientadora do NE mas também com os professores que iam assistir às minhas aulas, permitiram-me ir superando este desafio (Onofre, 1996). Contudo, deixo em aberto a necessidade de aprimorar o meu conhecimento, através de formação contínua, nas atividades rítmicas expressivas que sendo uma das matérias que embora tenha melhorado, ainda muito tenho para aprender.

2.3. Direção de turma

O Diretor de Turma (DT), para além de ser um professor determinante na mediação de conflitos que se estendem a toda a comunidade educativa, é também, fundamentalmente um gestor pedagógico em que lhe é atribuída a tripla função de gestão relacional com professores, alunos e encarregados de educação (EE), as funções burocráticas que deve cumprir, e a necessidade de ter capacidade para exercer todas estas

funções para além da própria função central de lecionar (Boavista & Sousa, 2013). É uma figura da gestão intermédia da escola, que se centra na gestão dos alunos, organização do trabalho cooperativo entre os professores da turma e no desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos (Moura & Salgueiro, 2012).

O facto do DT conhecer os alunos quanto ao seu meio familiar, problemas, interesses e expectativas, de conhecer os professores e os órgãos de gestão da escola, habilita-o a ser mediador na relação com os alunos, corpo docente, órgãos de gestão da escola e na relação com os EE (Favinha, 2010).

De acordo com o plano de inovação pedagógica da AEPA (2019/22), com o objetivo de envolver mais os docentes na gestão e organização das turmas, facilitar a implementação de projetos pedagógicos e otimizar a estrutura organizacional do agrupamento, foi decidido extinguir o cargo de Diretor de Turma e substituí-lo, em cada turma, por dois Professores Mentores. No meu caso, tive a oportunidade de acompanhar dois professores responsáveis pelas disciplinas de Biologia e Matemática A da turma X, sendo que um deles era também o coordenador dos professores mentores do secundário e, como tal, com bastante experiência no desenvolvimento do papel de diretor de turma. Isso deu-me a oportunidade de atuar como um diretor de turma (ver ponto 3.2.4) e de me fazer sentir mais preparado nesta área para o futuro.

2.4. O Grupo de Educação Física (GEF)

O Regulamento Interno (RI) da escola insere o GEF da ESLFB no departamento de expressões (DEX). Deste também fazem parte as áreas de Educação Tecnológica (Artes decorativas) e Artes Visuais.

Neste ano letivo, o GEF foi composto por 26 docentes e mais 4 estagiários, dos quais mais de metade dos professores compunham o quadro da escola. Nele estavam ainda inseridos um Chefe de Equipa e o coordenador do DEX, sendo este chefe de equipa, uma subestrutura de gestão que pode ser criada quando indicado pelo coordenador do departamento ao diretor (RI 2022-23).

O chefe de equipa era o responsável pela marcação das reuniões de tempo de equipa disciplinar (TED), momento pelo qual os professores de educação física (EF) podiam discutir, em trabalho colaborativo, as melhores formas de desenvolver os seus trabalhos em prol dos seus alunos. Dado o facto de não ter estado presente nas reuniões por estar a trabalhar em paralelo ao estágio, foi-me sempre dado feedback das mesmas pelos meus colegas de estágio. A sensibilidade destes era de que as reuniões poderiam ser mais bem aproveitadas, porque se passava muito tempo a “discutir” questões de

organização do que propriamente em formas coletivas de melhoria de práticas de aprendizagem para o sucesso dos alunos. É efetivamente importante existir uma cultura de práticas de trabalho coletivo desenvolvidas através do GEF, porque estas proporcionam maiores oportunidades de enriquecimento tanto para os professores como para os alunos e são determinantes para o sucesso dos alunos (Costa et al., 2017).

Adicionalmente, o trabalho em equipa entre professores permite também reduzir as diferenças individuais, onde numa equipa de professores com diferentes orientações educacionais, este trabalho pode providenciar aulas com intensidades semelhantes (Marques & Carreiro da Costa, 2013). De referir que as orientações educacionais representam os valores ou crenças que os professores têm e que influenciam a tomada de decisão a nível curricular e que são caracterizadas pela prioridade que os professores atribuem às componentes críticas do programa, no contexto do processo ensino - aprendizagem (Vieira, 2015).

Também os autores do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Ministério da Educação, 2001) referem que a base do sucesso dos programas, passa pelo trabalho coletivo que o departamento de EF produz. No sentido de dar resposta a estas questões, o grupo fornece uma pasta partilhada *online* com muitos documentos que permitem a todos os professores conseguirem orientar-se e criarem uma linha mais uniforme de trabalho, nomeadamente através das grelhas de desempenho de alunos, que conseqüentemente permite uma aferição de critérios mais consensual em todas as matérias.

A articulação vertical dos professores do 3º Ciclo e Secundário com os professores do 2º Ciclo, não é evidente, primeiro porque logo à priori o RI (2022-23) define dois grupos de trabalho distintos (o grupo do 260 e o do 620). Também é salientado por alguns professores, as dificuldades de aprendizagem sentidas por bastantes alunos do 7º ano na disciplina de EF. Para além disso, foi ainda verificado pelo NE que o plano curricular plurianual não está ajustado e que através da investigação elaborada pelo mesmo, foi salientado em entrevista que este foi revisto há muito tempo. O Plano plurianual é um documento que define uma linha orientadora de trabalho vertical e que deve ser revisto e refletido por todos os professores de EF. O objetivo é que se possa ir adaptando as melhores estratégias de trabalho para os alunos, por ano e por ciclo, e assim se consigam atingir os objetivos delineados no final do percurso escolar do aluno (Antunes et al., 2017).

2.5. Local

A minha história passou-se numa zona periférica de Lisboa, mais precisamente na freguesia de Paço de Arcos, do concelho de Oeiras. Esta zona é predominantemente residencial, localiza-se perto da costa e com uma zona privilegiada de lazer que é uma referência no concelho: o “Parque dos Poetas”.

2.5.1. Escola Secundária Luís de Freitas Branco - ESLFB

Escrevo agora sobre a ESLFB do AEPA que, de acordo com o projeto educativo do agrupamento (PEA) do triénio 2019/2022, surgiu em 2012 e na sequência da agregação anterior de escolas de Paço de Arcos com a ESLFB. Desta forma passou a ser composto por 5 estabelecimentos de educação e ensino, dos quais tive a felicidade trabalhar em quase todas elas, graças ao projeto de Desporto Escolar em que estive envolvido. São elas:

- Escola Básica Maria Luciana Seruca - Pré-escolar e 1º Ciclo
- Escola Básica Dionísio dos Santos Matias - 1º Ciclo
- Escola Básica Anselmo de Oliveira – Pré-escolar e 1º Ciclo
- Escola Básica Dr. Joaquim de Barros - 1º Ciclo e 2º Ciclo
- Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB) – 3º Ciclo, Secundário e escola sede de agrupamento

Permite assim abranger uma oferta educativa ampla para a comunidade, que de acordo com o PEA contempla Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico do 1º ao 3º Ciclo e o Ensino Secundário, compreende uma população escolar de 3822 alunos, divididos em 2622 em regime diurno, 800 em regime noturno e 500 através do centro qualifica, e que rumam ao leme de 320 professores (na sua grande maioria pertencem ao quadro do agrupamento), 4 psicólogas, 14 assistentes técnicos administrativos e 76 operacionais. De registar que estes dados são relativos ao ano letivo 2019-20.

A maior parte dos alunos caracteriza-se por ser de nacionalidade portuguesa, embora 9% da população diurna e 30% da noturna seja representada por alunos estrangeiros. Esta população discente tem origens socioeconómicas bastante diversificadas, onde se distribuem de uma forma equilibrada entre as classes médias-altas às classes de menores rendimentos (PEA, 2019-2022).

O decreto-lei nº75/2008, estabelece as escolas como um estabelecimento que tem uma missão de serviço público, permitindo às escolas e respetivos agrupamentos dotar de maior autonomia de forma a conseguirem responder aos desafios do quotidiano, permitindo

assim maior responsabilização dos atores sociais e profissionais, maior aproximação de decisão à realidade da escola, e ainda a criação de uma identidade escolar específica e diferenciadora e a elaboração de projetos próprios. De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (que procede à segunda alteração do decreto-lei nº75/2008), a autonomia é a capacidade das escolas agrupadas e não agrupadas, que através da lei e da administração educativa, conseguirem tomar decisões de organização pedagógica, curricular, de gestão de recursos humanos, estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. O mesmo decreto-lei indica ainda que a autonomia das escolas é regulada através de alguns instrumentos dos respetivos agrupamentos ou escolas não agrupadas, dos quais se destaca o PEA, o RI e o plano anual de atividades (PAA), que me serviram como documentos orientadores no decorrer do meu processo de estágio.

A ESLFB, conhecida antigamente pelo nome de Escola Secundária de Paço de Arcos, iniciou a sua atividade no ano letivo de 1980-81 com alunos do 3.º Ciclo, tendo o ensino secundário surgido apenas no ano letivo de 1986-87. Mais tarde, em 1996, surge o ensino noturno com cursos de educação e formação de adultos que se mantêm até aos dias de hoje. A par mantêm-se outros cursos como os cursos em regime diurno, científico-humanísticos, profissionais, cursos de orientação e qualificação de adultos.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2018-2022), a sede da AEPA localiza-se na freguesia de Paço de Arcos e foi alvo de uma modernização do Parque Escolar, contemplando atualmente recursos espaciais de grande qualidade. Estes recursos de espaço são fundamentais na área da EF, e neste caso a escola dispõe de espaços bastante amplos, polivalentes e com boas dimensões, que pouco se assemelham à realidade das restantes escolas públicas. Especificamente, são 7 os espaços para lecionação das aulas: dividindo-se em espaços interiores:

- O pavilhão
 - PV1 (metade do lado da arrecadação)
 - PV2 (metade do lado do ginásio)
- Ginásio (GIN)

E espaços exteriores:

- Campo 4 conhecido como o espaço C4 (dimensões de um campo de futsal);
- Campo de futebol 7 Sintético
 - CS1 (metade do lado da arrecadação);
 - CS2 (metade do lado da caixa de areia);
- Pista de atletismo (PST).

Para além destes espaços, o mapa de rotação disponibilizado pelo GEF para os alunos da ESLFB, contempla ainda mais 4 espaços na Escola Básica Dr. Joaquim de Barros, divididos também em espaços exteriores e interiores, sendo eles 2 espaços exteriores (EXT 1 e EXT2) e 2 interiores (PV1 e PV2), que para a minha turma não foram englobados. A qualidade destes espaços, permitiram-me organizar as minhas aulas de forma politemática e quase sempre com a turma toda em prática motora.

De realçar que todos os espaços exteriores da escola, bem como o material (com a devida supervisão da auxiliar responsável pelo espaço), eram disponibilizados aos alunos nos momentos de interrupções letivas para que estes possam praticar atividade física. A qualidade dos espaços exteriores aliada à facilidade de acesso aos jovens do material desportivo disponível da escola, permite quebrar com a tendência de aquisição de hábitos de vida cada vez mais sedentários (Porfírio et al., 2012), alterando o tempo de lazer que por hábito é estar agarrado a um ecrã e incentivando a que os mesmos possam praticar AF. Por exemplo, no caso da turma em que estava responsável por lecionar as aulas, era frequente ver cerca de metade dos meus alunos, todos os recreios a jogar voleibol nos intervalos (com uma bola e um campo da escola), permitindo deste modo a que estes jovens conseguissem alcançar a atividade física mínima recomendada, ou seja 60 minutos por dia em intensidade moderada ou vigorosa (Bull et al., 2020).

Para além da EF e do desporto escolar, é também nos intervalos que as escolas podem encontrar formas de possibilitar aos jovens de conseguirem alcançar estes mínimos de atividade física diária recomendada (Marques, 2010), porque na realidade os alunos passam cada vez mais tempo nas escolas e fora dela é cada vez mais raro ver crianças a brincar na rua, a subir às árvores ou a jogar à bola (Porfírio et al., 2012).

Quanto aos espaços temporais, de acordo com o decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a carga letiva para a disciplina de Educação Física para os cursos de científico humanísticos do 11º ano, passa a ter de corresponder a 150 minutos de tempo útil de aula. A turma X, na qual eu lectionei, tinha um total 180 minutos semanais, divididos em 2 blocos de 90 minutos, em dias diferentes da semana. De todo o modo, o tempo útil de aula acabava por ser mais reduzido, dado que são atribuídos 5 minutos de tolerância para chegarem ao espaço de aula e ainda é dado mais 10 minutos para os alunos saírem da aula mais cedo e terem tempo de fazerem a sua higiene pessoal. Estas aulas eram lecionadas à 2ª feira das 8h15 às 9h45 e 3ª feira das 11h45 às 13h15.

3. Ação

3.1. Viagem pelo ensino-aprendizagem

A viagem pela complexa tarefa do professor, que é a de ensinar, deve ser entendida como um processo cíclico e contínuo, englobando as três grandes fases do planejamento, da condução e da avaliação (Ferreira, 2017; Quina, 2009).

Nesta viagem, a minha história irá também contemplar essas três grandes tarefas: (1) planejamento (preparação), (2) condução (realização) e (3) avaliação, que constituirão os próximos subpontos do presente relatório.

3.1.1. Planejamento

O Planejamento da aula é o ponto de ligação entre o pensamento do professor e a sua ação, pelo que depende da correta organização e estruturação para garantir os melhores resultados dos alunos (Bento, 2003). Planejar permite ao professor ser um melhor gestor do tempo de aula e da organização da turma, permite oferecer uma maior variedade de atividades de aprendizagem aos alunos e ainda proporcionar informação de melhor qualidade (Gonçalves, 1994).

O processo do planejamento deve ser realizado em toda a extensão do ano letivo, dado que permite fazer uma revisão e organizar todo o processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1993). Ainda assim é visto como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários dada a sua complexidade e imprevisibilidade no processo de ensino (Inácio et al., 2015; Teixeira & Onofre, 2009). Efetivamente esta é uma das dificuldades que senti, principalmente no início do ano letivo. Especificamente pela dificuldade de planejar de forma a selecionar os melhores exercícios, ajustados para cada aluno da turma, para que consigam chegar ao objetivo prognosticado no final do ano. Mas com o passar do tempo e a criação de rotinas, a par com o maior conhecimento dos alunos da turma (através da recolha de dados) e dos espaços, foi se tornando mais fácil. Todavia, acredito que será uma procura constante ao longo de toda a minha carreira, de modo que os meus planejamentos me guiem a uma organização e ensino cada vez mais eficazes. Planejar é, pois, um processo complexo porque envolve diversos fatores que devem ser tidos em conta no momento de decidir o que queremos fazer na aula. E essa mesma dificuldade é tão mais sentida quanto mais a inexperiência do próprio professor (Andrade et al., 2020).

Sendo então os planejamentos como um conjunto de decisões que tomamos antes das aulas, importa saber que estes tiveram sempre a intencionalidade de organizar o meu processo de ensino aprendizagem consoante os objetivos e estratégias delineadas,

permitindo-me reduzir a imprevisibilidade e melhorar a eficácia do ensino, a par daquilo que é referido na literatura (Andrade et al., 2020). Estes serviram como “guião” no decorrer do meu estágio pedagógico e foram elaborados conforme as etapas do próprio processo de planeamento (Quina, 2009), a uma escala de longo, médio e curto prazo, plano anual de turma, planos de etapa, planos de unidade de ensino e planos de aula.

Para realizar os planeamentos tive como referência as orientações sugeridas pelo PNEF, que sugere a organização do plano anual de turma com base no modelo por etapas, ou seja, em períodos temporais mais reduzidos, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001).

No início do ano letivo a primeira etapa é a avaliação inicial (AI) (Andrade et al., 2020; Carvalho, 1994; Ministério da Educação, 2001), onde para elaborar o seu planeamento, recorri às informações obtidas nos documentos do GEF como o plano curricular plurianual, caracterização funcional dos Espaços ESLFB, orientações para o período de avaliação inicial e normas de funcionamento das aulas de educação física e às grelhas (onde constavam os critérios de observação). Este material ajudou-me nos objetivos que devia avaliar e o que avaliar em cada nível, orientando o meu foco de observação na prestação de cada aluno, bem como em planejar a organização dos exercícios em cada aula de forma a conseguir ir ao encontro da observação desses mesmos indicadores de desempenho.

A etapa da avaliação inicial (AI) é caracterizada por ser constituída com cerca de 4 a 5 semanas (Fialho & Fernandes, 2011). No entanto, por decisão do GEF, esta etapa teve a duração de 7 semanas de modo a dar oportunidade de todos os professores poderem passar por todos os espaços e verificarem possibilidade de realização das matérias em cada um dos espaços. Foi entre a 4ª e 5ª semana que a nossa Professora orientadora Ana Sofia apresentou baixa, tendo deixado o nosso NE em dúvida acerca da continuação do estágio da forma em como estávamos a praticar. Após uma semana de incerteza, surgiu uma nova professora de substituição, a Professora Patrícia Silva, que acabou por nos acompanhar até ao final do ano letivo. Esta alteração, mais a existência de 2 feriados, acabou por dificultar a lecionação e recolha de registos em algumas matérias neste período, tendo então o NE feito o pedido para estender a AI por mais uma semana (8 semanas), que foi aceite.

De facto, uma das minhas principais preocupações nas primeiras aulas era em estabelecer normas de funcionamento e rotinas de organização e ao mesmo tempo proporcionar um clima relacional positivo dentro da aula (Martins et al., 2017). Segundo Carvalho (1994), criar esse ambiente também deve ser um ponto importante a garantir neste período, de modo a tornar o processo de ensino aprendizagem mais eficaz. A mesma

autora refere ainda que a principal preocupação neste período deve ser a recolha de evidências de uma turma para assim estabelecer um diagnóstico dos pontos frágeis e fortes dos alunos. O objetivo é situar os alunos em relação ao programa, para assim prognosticar as suas possibilidades de desenvolvimento e, conseqüentemente, possibilitar a construção do plano anual de turma (Ministério da Educação, 2001). Contudo, tornou-se difícil garantir as rotinas de organização, normas de funcionamento e clima de aula positivo, com a recolha de dados nas primeiras semanas, pelo que foi bastante positivo ter tido um período de avaliação inicial mais extenso.

Assim, a observação e recolha de evidências de todos os alunos da turma nos jogos desportivos coletivos, foi, neste período e ao longo do ano (embora com menor peso), um dos grandes desafios pela necessidade de recolher os dados em situações formais ou o mais próximo disso possível (Andrade et al., 2020), implicando a observação de várias ações técnica e táticas que são difíceis de isolar num jogo e de recolher no tempo útil de aula. Portanto, fui ajustando o número de objetivos a observar em cada aula, assim como o número de alunos que tinha de observar. Com o passar do tempo fui então conseguindo adaptar-me melhor às aulas e à turma e assim fazer uma maior recolha de dados dos alunos nas várias áreas de extensão e construindo o Plano Anual de Turma (PAT). Este plano apesar de definido não ficou, no entanto, isento de ajustes e adaptações ao longo do ano letivo.

Neste período inicial, visto que era a minha primeira abordagem ao estágio, senti algumas dificuldades em calendarizar de forma autónoma por não ter conhecimento das características individuais da turma e também da noção do tempo que iria despende em cada matéria de atividade física e em cada teste de aptidão física. Então, recorri ao NE e ao mapa de rotações para perceber melhor que matérias e em que espaço iria lecionar nesta fase. Sendo este um período de adaptação, com a inerente necessidade de me ajustar entre professor-aluno e estes com a aula, decidi não realizar nenhum teste dos conhecimentos, e por isso disponibilizar mais tempo para a prática. Esta foi uma etapa que compreendeu cerca de 16 aulas, das quais para além do plano de etapa, foram elaborados também os planos de aula para cada uma delas, tentando reduzir a imprevisibilidade e permitindo-me ajudar a pensar com mais detalhe aula a aula.

Para conceber os meus planos, tive como referência a literatura na área (Quina, 2009) e em todos eles inclui:

- a) a caracterização da sessão (turma, data, espaço, etc.),
- b) os objetivos gerais,
- c) as partes da aula, inicial, intermédia e final,

- d) objetivos específicos e operacionais de cada tarefa,
- e) a descrição da tarefa,
- f) o tempo previsto para cada uma delas,
- g) a organização de cada tarefa e
- h) a forma de constituição de grupos.

As concepções destes planos de aula ajudaram-me assim a organizar o meu ensino numa escala mais micro, mas a falta inicial do plano de etapa (avaliação inicial), davam a sensação que existia uma fraca linha condutora no desenvolvimento das matérias. Isto, aliado à minha preocupação de tirar registos de todos os alunos em todas as matérias, à falta de reduzir o número de objetivos a registar em cada aula, o desconhecimento inicial de estratégias em organizar a turma de modo a reduzir o número de alunos a observar, levou a que demorasse mais tempo a fazer o registo que o previsto e a focar-me muito na recolha dos dados. Estes factos, contrariando aquilo que é referido por Carvalho (1994) onde as aulas, nesta fase, não devem ser cingidas como um mero processo de recolha de informações, mas sim, devem passar por situações de aprendizagem em que o professor intervém, providência feedback e acompanha os alunos, sempre com o objetivo de melhoria e desenvolvimento das suas aprendizagens. Não obstante, foi uma aprendizagem importante para o meu futuro.

Após finalizar a etapa de avaliação inicial, fazendo o respetivo balanço, consegui identificar as matérias prioritárias a desenvolver com a turma ao longo do ano letivo. As matérias prioritárias caracterizam-se por serem matérias onde existe um maior número de alunos com níveis de desempenho mais reduzidos e que, deste modo, devem ter uma carga maior de trabalho ao longo do ano, mas principalmente na 2ª etapa de aprendizagem e desenvolvimento. O plano plurianual do AEPA, respeita as orientações definidas nas aprendizagens essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018): “No 11.º ano, tal como posteriormente no 12.º ano, permite-se a opção dos alunos, em cada turma, pelas matérias em que preferirem aperfeiçoar-se (...), respeitando as características de ecletismo inerentes a esta proposta curricular”. Apenas foi dado esta possibilidade de escolha aos meus alunos nas matérias de jogos desportivos coletivos e ginástica ou atletismo, uma vez que nas outras áreas de matérias, as condições de realização poderiam ser muito complicadas devido ao espaço/material, ou no caso da dança, sendo uma matéria onde me sentia realmente desconfortável, preferi que a opção fosse do Professor. Em suma, as matérias mais votadas pela maioria dos alunos foram o voleibol, futebol e atletismo, que então para além do futebol e das barreiras (consideradas prioritárias nos resultados da

avaliação inicial), também o voleibol e atletismo foram consideradas matérias prioritárias e, como tal, o volume nestas matérias foi maior, bem como a exigência em termos de prognóstico para o final do ano, para cada um dos alunos.

No início do ano, a Professora orientadora da Escola, Prof. Ana Sofia Afonso, deu-nos algumas sugestões de realização de matérias por cada espaço, ou seja, onde cada matéria se ajustava melhor em função de cada espaço da Escola. Abracei de imediato esta sugestão no decorrer do meu estágio pedagógico e englobei no documento de Excel realizado logo no início do ano, para calendarizar todas as matérias que queria fazer neste ano letivo. O objetivo era conseguir ter uma linha condutora inicial daquilo que iria fazer no resto do ano, e que depois foi reestruturado após os resultados da AI e construção do PAT.

O PAT é um documento que, tendo como base os diagnósticos da AI nas várias matérias, permite estabelecer um prognóstico do nível dos alunos, construir grupos de nível, registar as prioridades da turma e estabelecer objetivos e decisões de intervenção dos alunos (Carvalho, 1994). Deve ainda considerar a organização geral do ano letivo em períodos mais reduzidos de tempo, ou seja, em etapas (Inácio et al., 2015). A construção deste documento constitui uma das maiores dificuldades sentidas pelos estagiários, sendo que no meu caso, este foi dos documentos mais complexos e extensos que construí na minha formação de Estágio. Ainda assim, através dos resultados da avaliação inicial, consegui prognosticar um nível para cada aluno e definir prioridades de aprendizagem. A disciplina de Teoria e Gestão Curricular, lecionada no meu primeiro ano de Mestrado, permitiu-me estar melhor preparado para a elaboração deste documento uma vez que a sua construção constituiu como uma das etapas de avaliação da disciplina (embora que mais facilitada por ser feito em grupo e proveniente de uma situação “tipo”). Constatei que tinha sido das primeiras vezes que implementaram este tipo de formação, pelo que acredito que a conclusão do estudo Inácio et al. (2015), possa ter contribuído para a integração deste tipo de avaliação no processo de formação de professores, e vejo isso de forma bastante positiva.

Em alguns casos, vi-me confrontado com algumas dificuldades. Certos alunos não tiveram o nível ajustado ao que verifiquei mais tarde na aula. Acredito que a razão para isso ter acontecido, foi nos momentos de registo ainda não conhecer bem os alunos a nível motor e a minha observação ainda não estar treinada para conseguir assinalar aquilo que cada aluno era efetivamente capaz de fazer. A definição de objetivos coerentes com as grelhas e as aprendizagens essenciais, prognosticar um nível final para cada um dos alunos em todas as matérias e efetuar a calendarização anual coerente, para que assim

se consiga alcançar as metas que prognostiquei, foram realmente as maiores dificuldades sentidas nesta fase.

Constata-se que definir a dimensão de percurso do aluno, definir objetivos com base na avaliação inicial em função das necessidades de cada aluno e ter estratégias em regular e orientar esse trabalho até ao final do ano, são vistas também como das maiores dificuldades dos estagiários (Inácio et al., 2015). A reformulação dos objetivos a alcançar no final do ano, por cada aluno, caracteriza-se assim como um “erro” normal dos estagiários. Mas o que importa é que se façam as reformulações necessárias, de modo a permitir ir ao encontro das necessidades dos alunos (Araújo, 2007). Com isto, reforço, a par daquilo que é entendido pela autora Carvalho (1994), que nenhuma opção tomada, dos resultados da avaliação inicial e incluídas no PAT, foram de carácter definitivo, tendo por isso sido ajustadas sempre ao longo do ano. À medida que fui verificando alterações nos resultados da avaliação formativa, estas alterações foram sendo feitas nos respetivos balanços de cada plano de etapa, que por sua vez foram englobadas no plano da etapa seguinte.

Nas áreas das atividades físicas e desportivas, a decisão curricular passou pela consecução das matérias que foram definidas como prioritárias. Mas também passou pela inclusão de outras matérias, respeitando a possibilidade de desenvolvimento de cada uma, de acordo com os espaços e materiais disponíveis na escola, a possível progressão dos alunos em cada uma delas e ainda a seleção de pelo menos, mais uma ou duas matérias em cada subárea. O objetivo é dar mais oportunidades aos alunos, não só de modo a garantir uma maior formação eclética para que tenha mais instrumentos no futuro (Marques, 2010), mas também as orientações programáticas (Direção-Geral da Educação, 2018) referem a que devem ser selecionados as melhores matérias de cada subárea.

No caso da subárea dos jogos desportivos coletivos, o Futebol e o Voleibol foram consideradas matérias prioritárias. Mas também optei pela inclusão do Basquetebol, uma vez que um dos espaços da escola contemplava 2 campos de basquetebol, permitindo-me colocar mais alunos em prática motora através de jogos reduzidos e onde mesmo assim os alunos podiam alcançar o nível I (Direção-Geral da Educação, 2018).

Na subárea da Ginástica e Atletismo, o Atletismo foi considerado prioritário por escolha da turma em relação à Ginástica. No entanto, acabei por ter de incluir a Ginástica de aparelhos, devido à rotação de espaços que contemplava a passagem pelo ginásio. Este é um espaço muito reduzido com espelhos e onde o material ali incluído é apenas de Ginástica, o que me “obrigava” a ter de lecionar essa mesma matéria. Para além disso, o desempenho demonstrado de forma positiva pela generalidade dos alunos na AI foi

superior na Ginástica de aparelhos comparativamente com a Ginástica de solo, possibilitando assim dar oportunidade aos alunos que tivessem desempenhos inferiores no Atletismo de conseguirem melhores resultados na Ginástica de aparelhos.

Para a subárea das atividades rítmicas expressivas, recorri à Professora orientadora Prof. Ana Sofia Afonso que, prontamente, sugeriu as danças sociais. Mais tarde, pela observação de algumas aulas de outros professores e, conseqüentemente aprendizagem de algumas coreografias, acabei por optar pela dança merengue.

Para as restantes matérias do subdomínio de opção, decidi incluir uma matéria da subárea das “Outras” na vertente das atividades de Exploração da Natureza. Dentro das possíveis, optei pela da atividade de orientação, por acreditar que os alunos poderiam obter também o nível elementar com alguma facilidade e onde também pelas minhas experiências pessoais na área, poderia dar algum contributo na realização desta atividade com exercícios diferentes e desafiantes para os alunos.

Por fim, e ainda nas matérias do subdomínio de opção, incluí duas matérias da subárea das raquetas: o Badminton e o Ténis. O Badminton por ser uma matéria que tive de lecionar na avaliação inicial e constatei bastante interesse e gosto pela modalidade por parte da turma. No caso do Ténis, por saber que é um domínio onde existia bastante material disponível na escola e muitos dos alunos pouco ou nenhum contacto tiveram com esta modalidade, podendo assim dar um maior contributo para o desenvolvimento dessas aptidões.

Na aptidão física tentei contemplar sempre o seu desenvolvimento em todas as aulas, promovendo atividade física de forma vigorosa, especialmente no início de cada aula, através de circuitos de aptidão física ou de estafetas que promovessem objetivos das matérias que pretendia trabalhar nessa aula, elevando a competição e promovendo, assim, intensidades mais vigorosas na prática motora dos alunos. Não obstante, em todas as aulas tentei fazer um planeamento de modo a disponibilizar o maior tempo de prática possível, possibilitando assim continuar a ir ao encontro dos objetivos de aprendizagem pretendidos, bem como a possibilidade de melhoria da aptidão física dos alunos, defendida por Marques (2010). O mesmo autor baseia-se nos autores Sallis e Patrick (1994) para argumentar, que a existir melhoria da aptidão física dos alunos, estes devem ter atividade física pelo menos 3 vezes por semana, durante pelo menos 20 minutos com intensidade moderada a vigorosa. Sendo consciente deste aspeto e não tendo esse tempo de aula, uma vez que a minha turma contemplava 2 aulas de educação física, tentei sempre recomendar aos alunos a importância da prática de atividade física fora das aulas. Poderia ser complementado com atividades do desporto escolar, fora da escola ou com recurso

aos circuitos dados em aula, de modo que pudessem garantir uma melhoria da sua aptidão física. A flexibilidade foi considerada como a capacidade prioritária a desenvolver na turma, pelo que optei por desenvolvê-la em todas as aulas, no final, como retorno à calma.

Para a área dos conhecimentos, as decisões curriculares foram baseadas nas orientações das aprendizagens essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018) e critérios de avaliação da disciplina de EF da escola para o 11.º ano, onde foram lecionados sistemas e estruturas de postura e de movimento, os fatores de saúde e de risco associados à prática de atividade física e suporte básico de vida. A dimensão dos conhecimentos pretende retratar não o conhecimento sobre as matérias, porque esse deve estar implícito na dimensão das atividades físicas, mas sim revelar os conhecimentos definidos pelo Departamento de Educação Física, relativos aos objetivos do programa de cada ciclo (Ministério da Educação, 2001).

Por fim, o PAT considerou uma organização do ano letivo por etapas e, conseqüentemente, unidades de ensino, conforme os objetivos e a estrutura organizativa das aulas. Tentei que todos os documentos formassem entre si uma unidade coerente, ao longo do ano letivo, que considerassem sempre uma perspetiva de continuidade e aquisição de competências, tendo sido ajustadas sempre que necessário e recorrendo aos seus respetivos balanços.

A fase de construção do PAT ainda assim, coincidiu com a fase de inúmeras entregas de documentos, que para além do PAT (plano de formação individual, balanço da AI, plano da 2ª etapa, plano da 1ª unidade de ensino) e de ter pouco tempo disponível durante a semana, devido ao meu trabalho (que se estendia até depois das 20h), só me restava tempo ao fim de semana para cumprir com todas as entregas necessárias ao Estágio, tendo deste modo, acordado com a professora orientadora Maria João, prioridades de entrega. Ficou logo definido como prioritário entregar os devidos planos de etapa e anual, de modo a ter uma linha condutora de cada planeamento, não tendo sido a realização das unidades de ensino uma prioridade, uma vez que poderia continuar a realizar planos de aula que despendia de menos tempo, permitindo-me ao mesmo tempo fazer os planos de etapa. Ainda assim, constatou-se uma preocupação e maior ansiedade para conseguir cumprir com os planos de aula todas as semanas, sendo que as minhas aulas eram dadas à 2ª e à 3ª feira, o que exigia dedicar parte do fim de semana a fazer os dois planos de aula.

A interrupção letiva do Natal permitiu-me ganhar tempo e, conseqüentemente, cumprir com a entrega de alguns documentos que estavam em atraso, nomeadamente as unidades de ensino (UE). Tendo começado a trabalhar com estas ainda durante a etapa

“Recuperação e Aprendizagem”, na 2ª UE. Estes tipos de planeamentos permitiram-me abdicar da construção de planos de aula e vieram-me facilitar, e muito, o meu tempo disponível para a produção de outros documentos.

Segundo Quina (2009), o planeamento através das UE, prevê uma organização de um conjunto de aula, não menos de 6 nem mais de 12 aulas, com o intuito de alcançar um conjunto de objetivos mais específicos, comparativamente ao plano anual de turma, em que de aula para aula, os objetivos e exercícios sejam organizados de tal modo a que os alunos sentem que as aulas fazem parte da mesma “história”. O mesmo autor classifica este tipo de planeamento à escala temporal como dos mais curtos, logo após os planos de aula e permitem uma organização das aulas quase tão específica como os planos de aula.

Na construção de cada UE tentei também incluir no final de cada plano, de uma forma sintetizada, os planos de aula bem como as situações de exercício que pretendia realizar. Isto permitiu-me pensar e deixar registado, para um conjunto largo de aulas, que conteúdos para cada matéria iria abordar de modo que estes fossem pensados previamente em função da aprendizagem dos alunos.

De facto, esta foi uma das estratégias que recorri de modo a melhorar o meu conhecimento pedagógico do conteúdo e, conseqüentemente, a minha capacidade de dar feedback de qualidade aos meus alunos. Assim, em conjunto com o meu colega do NE, efetuámos um trabalho de pesquisa de modo a construir um Excel com várias situações de exercício para todas as matérias que pretendíamos lecionar no presente ano letivo, organizadas por níveis de dificuldades, ou com as variantes de dificuldade e facilidade. Este documento foi depois transportado para os planos de unidade de ensino em forma de tabelas, atribuindo códigos.

Contudo, ao longo do ano fui sentindo necessidade de ir ajustando este tipo de unidade de ensino, de modo a conseguir espelhar nos planos de aula a diferenciação do ensino que pretendia fazer, indo reformulando de modo a conseguir melhorar a minha intervenção. Intervenção esta que foi melhorada e foi sendo possível organizar a diferenciação do ensino através das variantes de facilidade e dificuldade em cada exercício, mas que padece ainda por ser uma forma de organização e planeamento que a meu ver poderá ser melhorada de modo a organizar os vários exercícios e diferenciação dos mesmos nas várias fases da aula.

Priorizei a organização das aulas, na parte da leção das matérias (parte intermédia), de forma politemática, em estações. Esta estratégia, embora mais difícil de controlar por ocorrerem mais do que uma matéria ao mesmo tempo, permitia que os alunos tivessem contacto com um maior número de matérias, ajustar a organização da aula à

polivalência dos espaços e materiais (por exemplo, quem estava na pista de atletismo tinha acesso aos únicos campos de voleibol no exterior ou as bolas de voleibol no exterior não deviam ser utilizadas no C4) e ainda possibilitar maior empenho dos alunos, pela diversificação das matérias.

Tentei sempre ter a preocupação de garantir que durante a unidade de ensino possibilitasse uma unidade coerente entre si, onde ao trocar de matéria existisse um *transfer* entre as matérias e os objetivos a alcançar nesta fase. De facto, é o *transfer* entre as aprendizagens que permite dar resposta a novos obstáculos, sendo que quanto maior for o número de experiências motoras em contextos semelhantes, maior será a capacidade de o aluno criar esse *transfer* e adaptar-se às novas dificuldades (Azevedo et al., 2017).

Após a 2ª etapa, também conhecida como a etapa de “Aprendizagem e Desenvolvimento”, os planeamentos começaram a ser cada vez mais “fáceis” de elaborar. Uma vez tendo as etapas seguintes, foram formuladas com base nas anteriores, constituindo-se assim uma continuação do trabalho a desenvolver com a turma. No final de cada etapa eram então realizados os devidos balanços (com as informações recolhidas das várias avaliações formativas), que permitiam a construção de novas etapas e, conseqüentemente, unidades de ensino. Procurei que todas estas unidades de planeamento formassem entre si uma unidade coerente, reformulando e atualizando os documentos sempre que necessário.

A seleção dos conteúdos e atividades de aprendizagem tiveram sempre o intuito em estarem de acordo com os objetivos que pretendia trabalhar. A minha grande dificuldade nesta tarefa foi em conseguir manter os alunos que já tinham alcançado os prognósticos para o final do ano, motivados. Apesar de ter inculido a importância de ajudarem os colegas a evoluir e apostado em grupos maioritariamente heterogêneos, a longo prazo esta estratégia não surtiu efeito. Também assumi sempre que uma das minhas maiores dificuldades poderia ser o conhecimento pedagógico do conteúdo (principalmente de nível avançado) e o tempo disponível para o estudo autónomo que era reduzido (dada a minha situação laboral e familiar).

Assim, acredito que estes fatores tenham influenciado no planeamento de tarefas mais desafiantes principalmente para estes alunos, uma vez que é neste tipo de situações que me sentia menos eficaz. Procurei também garantir as tarefas, mais aproximadas possíveis do jogo, com a criação de variantes de facilidade e dificuldade para diferenciar o ensino (mesmo mantendo os grupos heterogêneos), de modo a conseguir manter os alunos motivados e empenhados por estarem em situação de jogo. Ainda assim, tornou-se um desafio fazer os alunos cumprir, uma vez que desistem facilmente desta

condicionantes imposta no jogo, pelo que acredito que o facto de alguns estarem limitados nas suas ações no jogo (por exemplo, toque de dedos no voleibol, quando não consegue realizar duplo toque), por considerarem que algumas variantes limitavam a sua ação para ganhar o jogo.

Para a lecionação das aulas foi necessário aferir o mapa de rotações de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos e tentar encaixar mediante o meu horário atual de lecionação de aulas à turma X, de mentoria e de Territórios, horas compatíveis de outros professores.

Em jeito de conclusão, a área do planeamento, nos seus vários níveis foi sem dúvida uma das áreas que mais tempo dediquei no estágio pedagógico e a qual mais desafios me trouxe. Esta, não só pela sua dificuldade de planear para uma realidade que não estava habituado, mas também projetar o ensino de maneira a conseguir adaptar-me às condições da escola, diferenciar as matérias tendo em conta os meus alunos, de modo que se consigam potenciar todas as suas capacidades nas várias matérias e diferentes áreas de extensão e sempre consciente que em todas as aulas tinha de ter a participação de todos os alunos na aula, garantindo assim o princípio da inclusão e diferenciação. Planear é construir um guião, que não deve ser estanque, mas sim moldado ao longo do tempo de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos o mais eficaz possível.

3.1.2. Condução

Em prole de uma maior qualidade do ensino, entendeu-se que era importante compreender o que se passava nas aulas e que resultados advinham desses acontecimentos (processo-produto). Assim, procurou-se identificar as variáveis de ensino que mais relação tinham com a eficácia pedagógica. (Carreiro da Costa, 1991; Martins et al., 2017; Onofre, 2000). Algumas limitações, como o comportamento e os pensamentos dos alunos e professores não eram tidos em conta, e foram sendo evidenciadas na investigação decorrente da eficácia pedagógica do processo-produto, levando ao paradigma de eficácia pedagógica mais atual, o modelo ecológico, onde a aula é vista como “um habitat e o processo de ensino e aprendizagem é concebido como um sistema dinâmico, imprevisível e aberto” (Martins et al., 2020, p. 10). Desta forma, assume-se que a eficácia do ensino-aprendizagem é marcada quando existe um equilíbrio ótimo entre os três sistemas de tarefas que compõem o modelo ecológico (Onofre, 2000).

O tempo potencial de aprendizagem é o tempo onde existe a promoção de aprendizagem durante a tarefa específica, onde o aluno deve ter aproximadamente 80% de sucesso na tarefa, ou seja, a tarefa deve ser desafiante e ajustada em cada aluno,

orientada aos objetivos e com recurso a formas de suporte pedagógico, de que é exemplo o feedback pedagógico (Martins et al., 2017). Para além disso, de modo a aumentar o tempo potencial de aprendizagem os professores mais eficazes demonstram-se capazes de dominar com maior mestria as dimensões clima, instrução, organização e disciplina (Carreiro da Costa, 1991), também conhecidas como técnicas de intervenção pedagógicas recomendadas aos professores em formação (Onofre, 1995). Para além destas dimensões o feedback pedagógico surge como uma outra variável essencial para promover o tempo potencial de aprendizagem, uma vez que o feedback pedagógico é das melhores ferramentas que o professor tem para melhorar a prestação motora dos alunos (Martins et al., 2017).

Ainda assim, constatou-se que a investigação sobre processo produto é muito complexa e que para a busca do “melhor ensino”, não existe um método melhor que outro, mas sim, a capacidade de o professor conseguir tomar as melhores decisões de acordo com o contexto e as necessidades dos alunos (Carreiro da Costa, 1991). Não obstante às estratégias de intervenção pedagógica anteriormente referidas, o professor deve conseguir dominar os estilos de ensino, que por sua vez auxiliam o professor a responder à pergunta, “qual o melhor ensino?” (Martins et al., 2020, p. 15).

Em suma, um ensino de qualidade na EF deve estar relacionado com as estratégias de intervenção pedagógica (instrução, feedback pedagógico, clima, disciplina e gestão) e estilos de ensino, que por sua vez devem ir ao encontro das finalidades da EF e da educação para uma boa literacia física. Ou seja, o professor deve conseguir construir um projeto pedagógico que possibilite o domínio técnico, moral e ético dos (para) alunos (Martins et al., 2017). Este ponto marca a minha ação neste estágio, da qual teve sempre a intenção de melhorar aula após aula e que irei encarar este processo onde acredito que toda a minha carreira irei estar em evolução, na procura do “melhor ensino” (Ferreira, 2017).

3.1.2.1. Estratégias de intervenção pedagógica

Embora a minha experiência profissional já me tivesse dado competências para lecionar aulas, nomeadamente em escolas, a faixa etária dos alunos constituiu um desafio para mim, pois as estratégias usadas para resolver os comportamentos desviantes dos alunos que costumo lecionar aulas, ou seja, dos 6 aos 10 anos, poderia não se ajustar aos alunos da turma do 11º ano no meu Estágio pedagógico.

Assim, considerei importante, logo no início do ano letivo, identificar alguma literatura na área (Martins et al., 2017; Onofre, 1995) e aconselhar-me com os professores mais

experientes de Educação Física. A conclusão é que a melhor forma de evitar comportamentos desviantes seria realmente adotar uma estratégia preventiva desses mesmos comportamentos, pelo que ao longo do ano fui adotando um conjunto de estratégias relativamente às dimensões da disciplina, mas também às do clima, instrução, feedback pedagógico e gestão.

Primeiramente, logo na primeira aula e lembrando nas seguintes (algumas regras que ia sentido necessidade), definir em conjunto com os alunos (negociação) algumas regras, formuladas sempre que possível de forma positiva (evitar o recurso à palavra não), para que fossem entendidas como boas práticas e que promovessem segurança. Com isto pretendia-se criar um clima de aula positivo e que se mantivesse ao longo de todo o ano.

Outra estratégia que adotei foi manter sempre o campo visual sobre a turma, para que esteja sempre ao corrente do que está a acontecer. Assim conseguia ser mais eficaz e de forma mais imediata nas minhas interações verbais e chamadas de atenção. Ao mesmo tempo, tentei evitar/ignorar alguns comportamentos fora da tarefa sempre que possível, permitindo-me assim ser menos reativo às ações dos alunos e com isso interromper menos o funcionamento da aula.

De registar que a minha turma era bastante faladora nos momentos de instrução, e isso foi o meu maior desafio ao nível comportamental que senti ao longo do ano. De forma a resolver, ou pelo menos minimizar, este problema adotei um conjunto de ações: a) separar os alunos mais desestabilizadores e juntá-los com os mais responsáveis, b) organizar os alunos em meia lua, sem que existissem segundas filas, c) fazer questionamento dirigido, principalmente aos alunos que ia verificando que estavam menos atentos, estratégia que também adotei nos momentos de repreensão de comportamentos, procurando sempre questionar o aluno, de modo a lembrar para a ação mais correta, negociada com este, no início das aulas. Saliento que sempre que possível tentei repreender o aluno de forma individual no final da aula e contrariamente elogiar para toda a turma, tentando fortalecer assim a relação professor-aluno.

De um modo geral considero que a minha turma X não me apresentou grandes dificuldades ao nível da dimensão da disciplina. Não obstante serem muito faladores nos momentos de instrução, na prática motora, eram empenhados e nunca tive nenhum problema de indisciplina. Embora pesasse o fato de em certos momentos do ano ter tido de falar individualmente com alguns alunos, os episódios de desvio das tarefas eram rapidamente acedidos quando lembrados pelo professor.

Todos os alunos demonstravam interesse e empenho na disciplina e preocupação em obter uma boa classificação. Dado o peso na média final e servindo-me deste interesse,

fui também aproveitando para usar como objeto de “negociação” nos casos de disciplina. Acredito que a estratégia adotada de prevenção, referenciação das “chamadas de atenção” pela positiva assentes na negociação com os alunos de forma individual, elogiar os alunos pelos comportamentos positivos, foram pontos importantes nesta dimensão da disciplina que contribuíram para evitar mais comportamentos desviantes, promover a segurança nas aulas e, conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento de um clima positivo na aula e propício à aprendizagem (Martins et al., 2017).

Tal como já referido anteriormente, uma das minhas preocupações foi promover um clima de aula positivo. Este permite encorajar e motivar os alunos nas aprendizagens, fazendo com que se envolvam mais na disciplina (Ferreira, 2017). Para isto é importante garantir o envolvimento de clima positivo em três níveis: (1) professor-aluno, (2) aluno-aluno e (3) aluno-matéria (Onofre, 1995).

Consciente da necessidade da importante tarefa de tornar a turma num grupo de alunos coeso, com espírito de entreajuda, onde trabalham em conjunto para satisfazer um objetivo comum, tentei logo no início do ano promover este tipo de relação, aluno-aluno. Nos aquecimentos fui assim recorrendo principalmente a tarefas que fossem diferentes e desafiantes para os alunos, aproveitando os meus conhecimentos das várias experiências profissionais anteriores ao estágio e adaptando-as à turma e ao contexto. O objetivo era promover a cooperação, entreajuda e competição dos alunos, mas ao mesmo tempo cumprir sempre os objetivos propostos para a matéria que visava trabalhar naquela aula e elevar a frequência cardíaca dos mesmos de modo a prepará-los para as restantes atividades. Mais para frente, fui verificando indicadores do sucesso nesta relação aluno-aluno, onde por vezes a turma se apoiava e salientava as conquistas de vários colegas batendo palmas, sendo que nestes casos aproveitei para incentivar estas situações, elogiando o comportamento da turma.

Na relação professor-aluno, preocupei-me sempre em demonstrar interesse pelos desempenhos de todos os alunos. Sempre que possível no final da aula, ou antes das aulas, tentava falar individualmente com os alunos e tentar demonstrar interesse pelos seus gostos pessoais, necessidades que pudessem ter em relação à disciplina ou ajudar com alguns sentimentos/emoções por eles expressos.

Por outro lado, sempre que possível tentei demonstrar que o professor era alguém em quem podiam confiar. Para isto, tentei acima de tudo garantir que todos os alunos eram tratados de forma igual e justa, embora consciente da dificuldade de distribuir a atenção por todos os alunos (Onofre, 1995). De notar que no início do ano foi feito um questionário com o objetivo de fazer uma caracterização da turma (estudo de turma), que também me

permitiu criar um ponto de ligação para iniciar algumas conversas de carácter mais privado e, conseqüentemente, conseguir aproximar mais destes. Sempre que fosse possível tentava transportar os seus interesses e motivações para a relação entre aluno-matéria.

Consciente da importância de estar atento ao desempenho dos alunos, principalmente durante a AI, por vezes tornava-se difícil de conseguir dar atenção a todos e ao mesmo tempo fazer o registo nas fichas de observação. Mais tarde optei por fazer o registo no final da aula e, quando necessário, fazer a gravação das aulas, de forma a complementar as minhas notas das aulas. Este tipo de estratégia foi proveniente de uma reflexão (também discutida no NE), derivada de comentários que fui ouvindo quando estava por exemplo a avaliar a tarefa das barreiras, “o aluno está a fazer e o professor não está a ver”, ou “este ano isto vais ser lindo” após não ter conseguido observar a aluna em todos os elementos gímnicos solicitados.

O facto de estar a fazer registo, impedia-me de focar na observação dos alunos e por isso dar menos feedback. Além disso, promovia a que os alunos só praticavam com empenho quando eu estava a observar e a fazer registo.

Na relação dos alunos com a tarefa, uma das maiores dificuldades sentidas foi em ajustar as tarefas mais desafiantes para os alunos com melhores desempenhos motores, tentando que estas fossem ainda mais desafiantes. Tentei sempre que as tarefas fossem o mais ajustadas possível e propiciassem ao mesmo tempo aprendizagens aos alunos. Mas foi um desafio.

Durante as aulas constatei que as situações de jogo foram mais bem recebidas pelos alunos da minha turma, em prol das situações de exercício e que, conseqüentemente, tiveram um impacto significativo na motivação dos alunos (Hortigüela & Hernando, 2017). Assim, fui tentando realizar essas situações cada vez com mais regularidade. À medida que me fui adaptando, fui me aconselhando com o NE e ainda com base em estudo autónomo, encontrando variantes de facilidade e dificuldade nas tarefas de modo que ficassem mais ajustadas para todos. Isso possibilitava manter as situações de jogo e individualizar o ensino.

Um melhor conhecimento dos alunos e das suas capacidades, a forma como o Professor vai conseguindo gerir o seu tempo de aula e as tarefas que estão a ser realizadas, permitem melhorar o clima entre aluno-matéria e, conseqüentemente, aumentar a motivação (Ferreira, 2017).

A dimensão de gestão da aula tem uma relação direta com o planeamento das aulas, ou seja, os professores que preparam cuidadosamente os seus planeamentos, conseguem, à priori, ter melhores resultados nesta dimensão, porque têm a possibilidade

de reduzir os períodos de espera, possibilitando mais tempo para tarefas motoras relacionadas com os objetivos das aprendizagens dos alunos (Carreiro da Costa, 1996), garantindo então maior eficácia no seu ensino (Martins et al., 2017).

A gestão da aula está também relacionada com a organização dos espaços e dos recursos materiais, dos alunos, da segurança, dos tempos de aula e das tarefas (Onofre, 1995). A organização das matérias a lecionar, tendo em conta os espaços e recursos disponíveis, de modo a garantir que todos estivessem em prática foi também um desafio. À medida que fui conhecendo a turma e os espaços, fui tentando aproveitar ao máximo as potencialidades de cada um desses recursos, e onde apesar de, na sua grande maioria, constituírem espaços polivalentes, os recursos materiais condicionavam a polivalência de cada espaço.

Em todas as aulas tentei manter as mesmas rotinas, uma vez que estas permitem aumentar o tempo de prática dos alunos e libertar o professor das tarefas de gestão de organização, disponibilizando mais tempo para o controlo das atividades, nomeadamente para o fornecimento de feedback (Onofre, 2000). Desta forma, desde o início das minhas aulas, tive grande preocupação de seguir sempre que possível uma estrutura semelhante: parte inicial, parte intermédia e parte final (Quina, 2009). Associar a cada espaço uma/duas matérias e, conseqüentemente, a mesma lógica de organização da aula (Ferreira, 2017).

Para a gestão dos alunos tive sempre em consideração a criação de grupos de trabalho mais reduzidos, de forma a reduzir os tempos de espera e simultaneamente aumentar o tempo de prática individual de cada aluno (Martins et al., 2017). Optei ainda por privilegiar ao longo do ano a formação de grupos heterogéneos, de modo a permitir que os alunos com desempenho motores superiores pudessem ajudar os de desempenho inferior. Isto possibilitava o desenvolvimento de alguns valores que considero essenciais como a solidariedade, a interajuda e respeito pela diferença. Embora fosse percebendo algumas interações sociais dos alunos, o teste sociométrico feito no final do primeiro semestre, permitiu adequar posteriormente a formação dos grupos com base nos seus resultados.

Ainda na gestão dos alunos e relativamente à segurança dos mesmos, tentei nos momentos de instrução dos exercícios, justificar e garantir (muitas vezes através de questionamento dirigido) se as regras eram compreendidas por todos. Nos aquecimentos por vagas, conseguir que os alunos estivessem espaçados de modo que não existisse risco de choque uns com os outros. Ter também atenção à utilização de determinado tipo de material que pudesse provocar quedas dos alunos (como arcos no chão, em situações de estafetas). Nas modalidades de raquetes, dar espaço suficiente entre as restantes

estações e colegas do lado, de modo a garantir que não exista risco de choque. Planejar de forma que a minha presença fosse mais acentuada na estação onde existia maior risco, garantido que o meu campo de visão se mantinha sobre toda a restante aula.

Ainda no âmbito da segurança, de registar que apesar das políticas de COVID-19 estarem muito menos rigorosas, quanto ao distanciamento dos alunos e na utilização de máscaras, não me abstive de procurar orientação nesse sentido. A segurança dos alunos era para mim uma das necessidades essenciais. Desta forma, logo no início do ano procurei discutir com a professora Ana Sofia Afonso e com os alunos da turma, sobre estas questões e restrições ao abrigo da pandemia que ainda se vivia. Ninguém se mostrou desconfortável em haver menos restrições. Contudo, foi dada a opção aos alunos de poderem realizar as aulas com máscara nos ambientes mais fechados e de maior proximidade física com os outros.

Outra questão associada à segurança tinha a ver com as tarefas de arrumação de material e equipamento. A montagem do material no início do ano era sempre realizada por mim, de modo a sentir mais segurança no início das aulas, podendo desde logo ter tudo preparado antes da aula começar. Mas que progressivamente fui tentando inculcar como uma rotina nos alunos da turma, para esta tarefa, uma vez que nem sempre o tempo que tinha disponível era suficiente para ter toda a montagem da aula pronta antes do início da mesma, levando-me a ter de finalizar a montagem já com os alunos em prática motora. Assim, a desmontagem e arrumação do material, no final da aula, foi da responsabilidade dos alunos, no entanto garanti o acompanhamento dos alunos na supervisão na desmontagem e arrumação do material nas arrecadações.

Não obstante algumas estratégias, que já foram referidas anteriormente, terem permitido aumentar o tempo de aula, a gestão do tempo de aula foi uma competência que fui melhorando ao longo do meu estágio pedagógico (EP). Muito poucas foram as vezes que prolonguei as minhas aulas para além do tempo de aula estipulado. Contudo, durante a AI, acabava por dedicar muito mais tempo do que aquele que tinha planeado, às tarefas da parte inicial da aula, influenciando toda a restante prática das tarefas nas outras partes da aula e, conseqüentemente, menor tempo para observar e poder fazer registo dos alunos nesta fase. Como forma de colmatar este problema, comecei então a definir os tempos finais de cada parte da aula, como elementos cruciais a serem cumpridos, ajustando esses tempos ao longo do ano de forma a adequar as aulas às aprendizagens dos alunos.

A instrução é a informação relacionada com os objetivos e com a matéria, sendo considerada fundamental para a estruturação e modificação das situações de

aprendizagem, constituindo-se por comportamentos verbais e não verbais como a exposição, explicação, demonstração ou o feedback (Rosado & Mesquita, 2009).

A instrução pode ser dividida em 4 momentos: (1) no início das aulas, com introdução à aula, (2) na apresentação dos exercícios de aprendizagem, (3) no auxílio às prestações dos alunos durante as atividades (feedback pedagógico) e (4) no final da aula, fazendo o balanço daquilo que foi realizado pelos alunos (Quina, 2009).

Cerca de 50% da informação que o aluno recebe pelo professor é perdida (Carreiro da Costa, 1996; Rosado & Mesquita, 2009). O professor deve assim preparar a forma como dá a instrução, que deve ser curta, ajustada e focada naquilo que se pretende (Ferreira, 2014): Concretamente, o professor deve orientar o praticante para o objetivo, dispor a informação numa sequência lógica, apresentar exemplos, recorrer a experiências pessoais ou utilizar questionamento, de forma a que esta informação seja facilmente compreendida por todos e apresente o menor número de perdas possíveis (Rosado & Mesquita, 2009).

Nesta dimensão de instrução tentei então repartir a informação pelas várias partes das aulas (inicial, intermédia e final), muitas das vezes referia apenas o que ia ser dado na aula após o aquecimento. Estratégia encontrada após identificar que estava a incluir um grande número de informação no início das aulas, informação esta que depois tinha de ser reforçada novamente antes das tarefas, dado que os alunos eram questionados sobre o que tinham de fazer e já não se recordavam. Tentei, por isso, perder mais tempo de instrução nas primeiras aulas das unidades de ensino e “recuperando” o tempo gasto em instrução, seguindo a mesma estrutura de aulas associada ao espaço e à unidade de ensino em questão.

Nos momentos de instrução inicial e de balanço, tentei recorrer a demonstrações, utilizando os melhores alunos como agentes de ensino, principalmente quando sentia menos confiança sobre a matéria. Os recursos às demonstrações tornam-se importantes porque os alunos conseguem reter melhor a informação visual do que a informação verbal (Martins et al., 2017). Ajustei ainda o meu discurso à idade. Tentei que fosse mais pausado, preocupei-me em não fazer referência a mais do que um ou dois aspetos críticos que queria ver em aula, manter-me em silêncio durante as instruções, não falando quando os alunos falam e garantir uma meia-lua sem segundas filas.

Finalmente outro aspeto que tentei recorrer com bastante regularidade foi o questionamento dirigido. Este permitia-me envolver os alunos nos momentos de instrução, verificar se a informação foi corretamente compreendida e fazer a relação entre aulas. Técnica que fui aprimorando ao longo do meu EP através dos balanços realizados com a Professora Maria João nas aulas observadas.

O feedback pedagógico é uma instrução e é uma das melhores formas que o professor tem no processo de ensino-aprendizagem. É o que permite maiores ganhos e efeitos positivos na aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009). O feedback pedagógico é uma reação a uma prestação motora com o intuito de melhorar a aprendizagem do aluno, de aproximar a prestação do aluno à prestação de referência/desejada (Martins et al., 2017). A esta reação, o professor observa o aluno e caso exista erro, deve fazer um diagnóstico do erro, causa/importância do erro. De seguida pode propor uma tarefa alternativa se o aluno estiver longe do sucesso da tarefa atual ou fornecer uma informação para o aluno melhorar (Quina, 2009). Durante o ano letivo fui tendo a preocupação que esta informação (feedback) cumprisse com determinadas características (Quina, 2009), especificamente:

- Feedbacks visuais (através de demonstração do Professor ou aluno, imagens, vídeos), auditivos (o aluno ouve), cinestésicos (aluno sente a ajuda mecânica) ou mistos (quando é audiovisual e áudio-cinestésico) para que haja compreensão por parte dos diferentes alunos da tarefa e atinjam os objetivos.

- Feedback prescritivo e descritivo em que o Professor reage à prestação do aluno descrevendo e informando-o de como deve realizar a ação ou tarefa (prescrevendo), nos momentos em que o conhecimento acerca da matéria é menor.

- Feedback interrogativo, quando pretendia questionar o aluno sobre determinado momento ou tarefa (exemplo, “Onde deves tocar na bola?”) para estimular a reflexão por parte dos alunos e a participação ativa nas situações de aprendizagem.

Para além disso tentei garantir a variação do feedback quanto à sua forma, individual, grupo ou coletivo, individualizado quando o erro se encontra apenas num aluno, em grupo ou na turma quando é detetado o erro num maior número de alunos.

Independentemente da quantidade de feedbacks se considerar positiva quando ronda uma taxa de 3 a 4 feedbacks por minuto (Pieron 1986 citado por Ferreira, 2014), a quantidade pode não ser relevante quando este não contém informação específica sobre a tarefa e conteúdos (específico), não é focado em critérios de qualidade (corretivo) e não tem uma referenciação do propósito da tarefa durante a sua apresentação (coerente) (Diniz, 1997).

No início do ano, o feedback à distância tornou-se um aspeto essencial, embora tentasse que a minha presença fosse sentida através da minha circulação ativa no espaço de aula. Este feedback à distância revela-se essencial uma vez que os alunos percebem que o Professor está com atenção à sua prestação e comportamento, mesmo não estando perto deles, atuando como prevenção da disciplina.

Tentei sempre circular ativamente e periféricamente durante a aula de modo a conseguir manter todos os alunos no meu campo de visão, ao mesmo tempo que fornecia o feedback ao aluno/grupo, posicionava-me de modo a manter os restantes dentro do meu campo de visão (Onofre, 1995). Isto permitiu-me aumentar o meu tempo de observação e possibilitar uma maior taxa de feedbacks à distância.

A qualidade da correção depende da capacidade de diagnóstico do Professor que por sua vez depende do conhecimento dos modelos técnicos de referência e da aplicação dos mesmos no contexto específico (Rosado & Mesquita, 2009). Enquanto o meu conhecimento sobre as matérias melhorava, também fui sentindo maior qualidade na transmissão de feedbacks. Para que exista menor perda de informação e consequentemente possibilite a melhoria das aprendizagens. Neste sentido, tentei atuar o meu feedback com base nos aspetos críticos referidos no início da aula, aproximar o número de feedbacks descritivos dos prescritivos, garantir uma maior utilização de feedbacks mistos em vez de apenas verbais e aumentar o número de feedbacks interrogativos. Desta forma estava a consciencializar o aluno para o erro na tarefa e completar o ciclo do feedback (Araújo, 2015; Quina et al., 1995).

Após a indicação da informação dada ao aluno, o Professor deve voltar a fazer cumprir com o ciclo do feedback, ou seja, nova observação, diagnóstico e novo ajustamento do feedback (Araújo, 2015), seja ele com nova informação ou com um reforço/motivação para o aluno continuar a fazer com empenho, a dificuldade superada (Onofre, 1995; Quina, 2009).

A par da adequação do feedback à especificidade de cada aluno, também o cumprimento do ciclo do feedback constitui-se como uma das medidas que mais impacto têm para a melhoria da sua aprendizagem (Araújo, 2015). Assim, à medida que as rotinas de organização das aulas iam ficando mais bem implementadas, fui ficando cada vez mais liberto para me ir conseguindo focar não só na qualidade do meu feedback, mas também na preocupação em fechar/cumprir, em maior número de quantidades, com o ciclo do mesmo. Este constitui-se também como (mais) um desafio na minha formação e foi um ponto salientado pela Professora orientadora Maria João, para necessidade e importância de cumprir com o ciclo de feedback. Os alunos têm maior consciência do seu erro, sentem-se acompanhados e, consequentemente, mais empenhados nas tarefas.

Quanto aos estilos de ensino, não existe método de ensino melhor do que o outro. A decisão da escolha de um estilo de ensino teve sempre como base os objetivos que pretendia alcançar, os alunos e as situações contextuais de ensino aprendizagem (Martins et al., 2020).

O modelo de estilos de ensino baseia-se na premissa em que o comportamento de ensino são uma cadeia de tomadas de decisões (Mosston & Ashworth, 2008). Decisões estas que devem ser tomadas, deliberadamente ou por omissão, em qualquer transação de ensino-aprendizagem. Essas categorias são agrupadas em três conjuntos: o pré-impacto (decisões de preparação/planeamento), o impacto (decisões relacionadas com implementação) e o pós-impacto (decisões que tratam da avaliação e do feedback do desempenho do aluno durante o impacto), que caracterizam a anatomia de cada um dos estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008).

Basicamente a anatomia de uma abordagem de ensino específico, orienta quais são as decisões que devem ser tomadas em cada conjunto, de forma a atingir as metas e os objetivos desse estilo, que variam na total tomada de decisão do professor ou aluno, caracterizando assim dois grandes grupos cognitivos, convergentes e divergentes (Martins et al., 2020). Ao estabelecer quem toma quais decisões, sobre o quê e quando, é possível identificar a anatomia e a estrutura de decisão, que corresponderá a uma das 11 abordagens de ensino-aprendizagem de referência (Mosston & Ashworth, 2008). Estilos estes que serviram para me orientar no decorrer do ano letivo, procurando corresponder às necessidades dos alunos.

Numa fase inicial recorri aos estilos de ensino mais convergentes, uma vez que a tomada de decisão passa maioritariamente pelo professor e estão ligados à memória e reprodução (Martins et al., 2020). Estes permitiram-me fazer a introdução de vários modelos de referência que queria implementar no início do ano nas várias matérias, garantir um maior controlo dos alunos e, conseqüentemente, um melhor funcionamento da aula.

Na parte inicial e final das aulas (aquecimento e alongamentos), os estilos de ensino mais utilizados foram os de comando e tarefa. Estes permitiam um maior controlo da turma e no caso do estilo de ensino por comando, garantir que o exercício era realizado exatamente da mesma forma e intensidade por todos os alunos. Com o avançar do ano, para estes momentos, fui maioritariamente recorrendo ao estilo de ensino por tarefa, permitindo-me libertar e ter mais disponibilidade para circular e fornecer feedbacks relativos à prestação motora dos alunos. Ainda assim, sempre que podia aproveitava para usar a matéria de dança nos aquecimentos, mantendo assim o estilo de ensino por comando.

Para além disto, o estilo de ensino por tarefa foi aquele mais frequentemente utilizado, para os momentos em que pretendia introduzir um novo conteúdo, dando a conhecer aos alunos (recorrendo a demonstração) a forma de execução da tarefa e os critérios de êxito da mesma.

O estilo de ensino recíproco foi introduzido no 2º semestre, principalmente nas matérias de Ginástica e Atletismo, através da formação de grupos heterogêneos, o que me permitiu incentivar os alunos para a cooperação e interajuda entre o grupo. Nesta fase, pressupõe-se que exista um maior conhecimento dos critérios de êxito e domínio das matérias de modo que cada aluno possa observar e avaliar o colega com maior precisão. Este estilo também permitiu desenvolver competências da relação interpessoal definida como uma competência a avaliar do perfil de desempenho do aluno.

Os estilos de ensino de autoavaliação foram utilizados principalmente nos momentos finais de cada etapa (exceto da avaliação inicial), em que os alunos tinham de fazer uma apreciação do seu próprio desempenho. Isso possibilitava dar maior consciência ao aluno sobre as suas capacidades e, conseqüentemente, maior conhecimento dos critérios de êxito para o sucesso nas matérias.

O estilo de ensino descoberta guiada, foi maioritariamente utilizado nos jogos desportivos coletivos em situações de jogo, solicitando que os alunos optassem pelas ações técnicas ou táticas mais corretas e adequadas a realizar. Promovendo a capacidade de raciocínio, sentido crítico e a consciência de que é capaz de descobrir uma solução para um determinado problema, dando-lhe maior independência na capacidade de resolução do mesmo (guiada e orientada pelo professor).

Em todo o meu percurso de estágio, desde as aulas de EF aos projetos pedagógicos que estive inserido, tentei desenvolver a minha eficiência enquanto professor com vista à eficácia do ensino. Mantive-me sempre consciente da necessidade de incrementar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos, que acredito que fui melhorando ao longo do meu percurso de formação. Para isso fui recorrendo às estratégias de ensino pedagógico que influenciam positivamente este tempo potencial de aprendizagem, incluindo as mesmas nos meus planeamentos e balanços, nas autoscopias, nas fichas de observação dos meus colegas do núcleo de estágio e ainda no balanço final das aulas observadas pela orientadora de estágio da Faculdade. Por último saliento que as autoscopias, utilizadas como diário das minhas aulas, constituíram uma ferramenta pedagógica de grande valor na minha formação de aprendizagem porque promoveram a reflexão da prática aplicada, nas várias dimensões para um ensino mais eficaz, contribuindo para corrigir os meus erros e melhorar o meu desempenho profissional, ao nível da comunicação, exposição e conteúdos técnicos.

3.1.3. Avaliação

A avaliação revela-se como uma ferramenta de trabalho necessária, central, no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, por sua vez, a recolha sistemática de evidências acerca do que os alunos sabem e são capazes de realizar (Fernandes, 2004). O papel da avaliação é definido por lei (*Decreto-Lei n.º 17/2016*, 2016), no artigo 23º, que explica a avaliação como um “processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno”.

A avaliação deve ser entendida com dois propósitos: (1) o de avaliar para desenvolver e melhorar a aprendizagem dos alunos (avaliação formativa) e (2) o de fazer um balanço final/ classificar, com base nos referenciais previamente estabelecidos, das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos (avaliação sumativa) (Araújo, 2017).

A avaliação é uma forma de recolha e interpretação de dados, tanto para os professores como para os alunos (Carvalho, 1994). Quando os professores sabem como os estudantes podem melhorar e onde é que eles têm maiores dificuldades, podem usar essa informação para ajustar a sua instrução de forma a criar e oferecer mais oportunidades de aprendizagem aos alunos (Boston, 2002). Permite identificar os saberes previamente aprendidos e os erros “construtivos” que cometem, para ajudar a aplicar as melhores estratégias de forma a intervir pedagogicamente na aprendizagem (Boggino, 2009).

Esta perspetiva de avaliação vai ao encontro da necessidade de avaliar não para classificar ou certificar, mas sim para promover o melhor processo ensino/aprendizagem aos alunos (Black et al., 2004).

Em suma, a avaliação é um processo contínuo de recolha e interpretação de dados, que engloba a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Carvalho, 1994; *Decreto-Lei n.º 17/2016*, 2016; Fernandes, 2008). A avaliação inicial é realizada no início do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de conhecer o perfil e as necessidades dos alunos (Carvalho, 1994). A avaliação formativa ocorre durante todo o processo e tem como objetivo regular o progresso dos alunos, identificando as dificuldades e adaptando à prática pedagógica para melhor atender às necessidades individuais de cada aluno (Black et al., 2004). Já a avaliação sumativa é realizada no final do processo, com o objetivo de avaliar (classificar) o desempenho global dos alunos (Fernandes, 2008).

Consciente da preocupação da turma querer alcançar melhores resultados da sua avaliação, fui tentando passar a mensagem que o processo avaliativo ia ser contínuo e por isso ao longo de todo o ano, sendo que o resultado no final do ano letivo seria com base no conjunto de avaliações que iria recolher ao longo do mesmo. Previa sempre uma

perspetiva de continuidade e melhoria do início ao final do ano, possibilitando a todos os alunos a melhoria dos seus resultados. Deste modo, tentei que a pressão e sentimentos menos positivos que pudessem existir associados à avaliação, fossem sendo amenizados, iniciando logo na primeira etapa, a da avaliação inicial.

A avaliação inicial tem como principal objetivo a recolha de evidências de uma turma, permitindo estabelecer um diagnóstico dos pontos fortes e fracos dos alunos, prognosticando as suas possibilidades de desenvolvimento, sempre em prol das necessidades de aprendizagem, do sucesso e dos objetivos do ciclo (Araújo, 2007; Carvalho, 1994). Ao mesmo tempo define as prioridades de desenvolvimento para a segunda etapa, denominada de aprendizagem e desenvolvimento, identificando as matérias prioritárias da turma e os alunos críticos. Desta forma, é possível elaborar um plano de ensino personalizado e eficaz, que leve em consideração as necessidades individuais e coletivas dos alunos, procurando sempre aprimorar o processo de aprendizagem e maximizar o sucesso escolar.

A etapa da AI possibilitou-me o diagnóstico e prognóstico de todos os alunos nas áreas das atividades físicas e de aptidão física. Quanto à área dos conhecimentos para além de não ter sido definida pelo GEF como uma área a avaliar para este período, também pretendia disponibilizar todos os meus recursos temporais para conseguir diagnosticar, da melhor forma possível, as duas outras áreas de extensão, dada a sua maior dificuldade de avaliação de todas as matérias em todos os alunos.

O GEF fornece um documento orientador para a avaliação inicial, onde constam as matérias a avaliar nas diferentes áreas de extensão, de modo a permitir uma maior uniformidade dos resultados no GEF para esta etapa. Ainda assim, alguns problemas foram identificados nesta etapa, pelo NE, através da investigação realizada na escola.

Para elaborar o diagnóstico do nível de desempenho dos alunos nas matérias, recorri não só a este documento orientador, como às fichas de observação (ver exemplo Anexo 1), fornecidas pelo GEF. Isto constituiu uma ajuda fulcral no registo e observação do nível dos alunos, permitindo assim que pudesse focar a minha observação nos vários objetivos necessários a cumprir pelos alunos. Todavia, senti algumas dificuldades em cumprir com os objetivos de avaliar todos os alunos na área das atividades físicas.

Foi estabelecido pelo GEF que a avaliação para esta etapa apenas seria necessária fazer para os níveis elementares e introdutórios. Ainda assim, fazer a gestão do tempo de aula, registo e observação dos alunos, não conhecer ainda os nomes dos alunos e ainda fornecer feedback aos alunos tornou-se um desafio enorme. Ou dava feedback e ficava atento aos alunos, ou tentava fazer o registo dos alunos e não conseguia observar o

próximo. Não conhecer os alunos também tornava muito prolongada a identificação do mesmo na folha. Quando conseguia observar, tinha de descurar o feedback para ter tempo de cumprir com todos os registos. Muitas vezes a gestão do tempo de aula era prolongada no início, entrando na parte intermédia da aula com tempo muito reduzido, tendo ainda nesta, aulas politemáticas nas quais os alunos tinham de rodar em tempos semelhantes para conseguirem estar ao mesmo tempo em cada situação.

Assim, fui tentando encontrar algumas estratégias para ultrapassar as minhas dificuldades, optando em fazer selecionar os objetivos a observar que me permitissem ir fazendo um registo global e, posteriormente, ir “encaixando” os alunos nos níveis, durante a aula. Mais para a frente fui tentando que estes registos fossem feitos no final da aula, de modo a priorizar o acompanhamento dos alunos nas tarefas. Se necessário procedia a gravação das imagens dos alunos (que foi consentida previamente pelos encarregados de educação), para a aferição de critérios. Para decorar melhor os nomes, tentei usar no início mais tempo com a chamada e em casa associar as caras deles (com uma folha fornecida pelo diretor de turma) aos nomes. Tentar ainda criar situações de jogo/exercício que permitissem um diagnóstico mais fácil de observar ou discutir em conjunto com o NE, acerca dos desempenhos dos alunos, nas várias aulas observadas, de modo a conseguir melhorar o “meu olho clínico”.

O facto desta etapa ter sido estendida para 8 semanas também me permitiu ajustar e ter mais tempo para ir registando e ir alterando o meu planeamento de modo a cumprir com o objetivo de realizar os registos dos alunos. Desta forma consegui diagnosticar para prognosticar os resultados dos alunos, englobando-os respetivamente no PAT.

Ao longo do Estágio fui sentido necessidade de informar os alunos acerca dos seus desempenhos, sendo este considerado um aspeto essencial no processo formativo do aluno (Araújo, 2017). A dificuldade prendia-se em como é que iria conseguir informar os alunos, acerca de todas as matérias, entregando de forma individual de modo a garantir a privacidade da informação.

Já no início do 2º semestre elaborei uma ficha formativa (ver Anexo 2) que foi partilhada aos restantes colegas do NE, e que penso ter sido um instrumento útil de avaliação formativa. Nela constava uma explicação sucinta do significado de cada abreviatura (por exemplo, nível I, nível introdutório ou ZNS, zona não saudável), o que cada aluno devia alcançar nas 3 áreas de extensão da EF de cada aluno e que foi enviada, via email, de forma individual, para garantir a privacidade dos dados. A integração desse documento (Word), com uma base de dados em Excel, permitia uma gestão de todos os resultados de forma mais fácil e prática, uma vez que as alterações eram efetuadas na

base de dados que, por sua vez, atualizava automaticamente na ficha em Word a enviar para os alunos. Para além disso, nesta base de dados constava também um campo dedicado ao email dos alunos e dos respetivos encarregados de educação, que permitia o envio do documento informativo dos resultados, a qualquer momento, tanto para o aluno como para o seu encarregado de educação.

A forma como foi elaborada esta ficha, permite a qualquer professor informar os resultados acerca de todas as áreas de extensão por matérias e níveis, garantindo a privacidade dos dados aos alunos, independentemente das turmas que o professor tiver. Neste âmbito, e tendo em conta todas as mais-valias, será com certeza um elemento que irei continuar a desenvolver e integrar durante o meu percurso profissional.

Para avaliação formativa, na área das atividades físicas e desportivas, fui cada vez mais evitando fazer os registos em aula, porque fazem com que o meu olhar esteja direcionado para as folhas, fazendo perder-me o foco nas aprendizagens dos alunos. Assim, fui adotando maioritariamente o registo dos alunos no final de cada aula. Estes registos são planeados serem feitos no final das duas últimas aulas de cada matéria na unidade de ensino. No entanto, confronto-me aqui com uma das minhas maiores dificuldades no estágio: a de conseguir fazer registos fidedignos após as aulas, uma vez que nem sempre existe grande certeza naquilo que o aluno realmente alcançou. Talvez esta seja uma competência que deva ser mais bem planeada e necessária à ação de reduzir o número de alunos a observar.

Na área da aptidão física foram usados os testes do FITescola, tal como orientam o documento das aprendizagens essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018) e os documentos orientadores do GEF. Mas nesta fase decidi apenas realizar aos alunos que estavam fora da zona saudável, para rentabilizar o maior tempo de prática na área das atividades físicas e desportivas.

Na área dos conhecimentos, os alunos ainda foram avaliados através de um teste escrito no final do primeiro semestre, mas considero que deveria ter sido dada mais oportunidades para conseguirem provar a aquisição de competências, nomeadamente através de outros tipos de trabalhos, como um trabalho de grupo.

Para existir melhoria na aprendizagem é importante existirem estratégias de autoavaliação/autorregulação, consideradas centrais no desenvolvimento e melhoria das aprendizagens dos alunos (Araújo, 2015). Estas, possibilitam maior consciência por parte dos alunos quanto aos seus pontos fortes e fracos e maior conhecimento de como podem ultrapassar as suas dificuldades e chegar aos resultados pretendidos (Araújo, 2017). Para além disso promovem ainda:

- O desenvolvimento de habilidades para planejar e refletir sobre os objetivos de aprendizagem;
- O aumento do empenho e motivação na aprendizagem;
- A consciencialização da necessidade e importância de avaliar o seu trabalho;
- O desenvolvimento de uma consciência crítica construtiva;
- A capacidade de gerir os recursos e o tempo de uma forma mais eficaz (Araújo, 2015, p. 49).

A autoavaliação, relativa à avaliação sumativa, foi maioritariamente utilizada no final de cada período. O objetivo era consciencializar os alunos dos seus resultados e enquadrá-los na forma como é processada a classificação final, permitindo assim que o aluno compreenda o processo avaliativo e, conseqüentemente, melhorar a sua aprendizagem (Araújo, 2015).

Para esta autoavaliação foi enviado aos alunos um formulário online, que aproveitei do GEF. Com os resultados dos questionários, aproveitei para debater com os alunos, na aula seguinte sobre algumas avaliações (não referindo nomes), percebidas pelos alunos, que considerei estarem distantes do resultado percebido por mim (por exemplo, nível avançado no futebol se não iam ter situação de 7x7 nesta matéria).

Quanto à avaliação sumativa, deve ser realizada uma certificação das aprendizagens dos alunos numa escala de zero a vinte (0-20) valores. Para isto, os alunos são avaliados de acordo com os critérios de classificação da Escola, previstos para o 11.º ano, e que englobam a avaliação das três áreas de extensão da Educação Física e as competências do perfil do aluno, da seguinte forma:

- a) Para as atividades físicas e desportivas, o processo classificativo é feito através da identificação do nível de desempenho nas várias matérias (introdutório, elementar ou avançado). São definidos quatro patamares classificativos diferentes, por exemplo, um aluno de sucesso no 11.º ano encontra-se no patamar de 10 a 13 valores, tendo de obter quatro níveis introdutórios e dois níveis elementares, contando que deve ser feita a seleção das seis melhores matérias. Esta seleção deverá ainda contabilizar duas matérias de jogos desportivos coletivos (JDC), uma de ginástica (GIN) ou atletismo, uma de atividades rítmicas e expressivas (ARE) e duas outras matérias.
- b) Para a área da aptidão física, estão definidas e caracterizadas as cinco capacidades motoras: a flexibilidade, resistência, força, velocidade e destreza geral, das quais são contabilizadas apenas três: 1 resistência, 1 força e 1 flexibilidade, onde um aluno para atingir o patamar de 14 a 17 valores (nível bom),

deve atingir a zona saudável de aptidão física (ZSAF) em pelo menos um teste do FITescola referente a cada uma das três capacidades motoras, já um aluno de 18 a 20 valores (nível muito bom), deve superar o nível anterior e para atingir o sucesso deve demonstrar progressão nos testes que se encontra fora da zona saudável.

- c) Na área dos Conhecimentos, os alunos foram avaliados através da realização de um teste, de forma a medir o grau de compreensão dos temas abordados em aula e este é classificado de zero a vinte valores.
- d) Relativamente às Competências do Perfil do Aluno, estas foram avaliadas através da observação dos comportamentos e atitudes dos alunos no decorrer das aulas. Um aluno que demonstre competências transversais em todos os pontos pode enquadrar-se entre o patamar de 14 a 20 valores, se apenas forem identificadas parte das competências de perfil do aluno, está então entre o patamar de 10 a 13 valores. Se não demonstrar nenhuma competência, alcançará o patamar de 6 a 9 valores. Por último, o registo e observação das competências transversais, é feita através de um documento de competências do perfil do aluno, que serve para enquadrar e conseguir registar as competências que o professor observa nos alunos.

Como já foi referido, tentei sempre dar a conhecer a avaliação sumativa e o modo como esta se processava através de instrumentos de avaliação formativa. Durante o 2º semestre fui também confrontando os alunos com os objetivos e critérios de avaliação, de modo a tentar ser mais claro em relação a isso mesmo. Estratégia que ajustei após alguma indignação dos alunos com os resultados das avaliações do 1º semestre. Nomeadamente, recorrendo ainda mais a estratégias que potenciasses a autorregulação/autoavaliação dos alunos (Araújo, 2017), fazendo uso do recurso à ficha formativa no final de cada etapa. Com base nesta ficha, eram explicados os critérios de avaliação da Escola.

No início das aulas tentava sempre que os alunos compreendessem os objetivos da aprendizagem da aula e como estes se integravam nas matérias, precedendo ao questionamento dirigido no final da instrução. Através de uma pasta partilhada, foi também dado a conhecer aos alunos o que deviam saber nas três áreas de extensão. A par, disponibilizei-me para esclarecer todas as dúvidas acerca destas informações no final das aulas. Foram ainda realizadas aulas através da avaliação interpares nas matérias de atletismo e ginástica, onde os alunos com a respetiva ficha de critérios, faziam o registo dos colegas e ajudavam-se mutuamente através de feedback relativo aos objetivos a trabalhar. Reforço que este tipo de estratégia foi maioritariamente utilizado no 2º semestre

uma vez que para existir melhoria da aprendizagem pela avaliação interpares, o clima e conhecimento dos objetivos por parte dos alunos, devem estar consolidados.

A avaliação sumativa do 1º semestre serviu para fazer o balanço das aprendizagens motoras dos alunos nas três áreas de extensão de educação física e ainda das competências transversais, que contempla um peso igual (na escola) às restantes áreas da escola. A quantidade de dados retirados, provenientes dos resultados das avaliações formativas e o trabalho realizado sobre avaliação sumativa para Avaliação Educacional (no ano anterior), coincidentemente, acerca da minha escola de estágio deu-me alguma confiança nesta fase. No entanto, deparei-me com alguns problemas, nomeadamente encontrar matérias para englobar na avaliação sumativa de forma justificada. O facto de ter planeado a 2ª etapa de modo a privilegiar a lecionação de matérias prioritárias, levou à não concretização de algumas matérias. Isto levou a que tivesse dificuldade em respeitar a seleção das matérias de acordo com as subáreas (Direção-Geral da Educação, 2018). Após reflexão e partilha desta dificuldade com o NE, e ainda com alguns professores (mais experientes do GEF), considerei as duas matérias de raquetes - ténis e badminton que de acordo com os critérios da escola enquadravam-se no subdomínio das outras. Ainda na subárea da ginástica/atletismo, contabilizei a ginástica ou as duas melhores matérias de atletismo do aluno. Este ajuste, embora não estivesse totalmente enquadrado com as aprendizagens essenciais (2018), estava em concordância com os critérios da escola e foi transmitido aos alunos, de modo que a avaliação fosse a mais clara e objetiva possível.

Ao contrário das dificuldades sentidas na avaliação sumativa (intercalar) do 1º semestre, pela falta de algumas matérias, a recolha de dados que fui obtendo ao longo do ano, a avaliação sumativa do 2º semestre (para o final do ano letivo) decorreu com normalidade e com maior precisão. Talvez mais próximo daquilo que acredito que seria o verdadeiro resultado de cada aluno.

A avaliação não foi suportada apenas com base nos dados do Excel. O aluno foi encarado em toda a sua globalidade, nomeadamente perante as progressões que foi demonstrando nas três áreas de extensão e também na melhoria das suas competências transversais. Não obstante a subjetividade inerente à avaliação e à objetividade dos critérios definidos, ficará sempre um sentimento de que alguma coisa pode ainda ser ajustada.

3.2. Uma experiência imersiva na escola

3.2.1. Professor a Tempo Inteiro

Duas semanas antes das férias da Páscoa tive o prazer de viver uma experiência enriquecedora em mais uma etapa enquadrada no meu guia de estágio pedagógico, a semana de Professor a Tempo Inteiro (PTI). A semana do PTI pretende transmitir ao professor estagiário o que é uma semana de trabalho como professor a tempo inteiro, ou seja, por um período até 22 horas letivas. Deste modo, ao meu horário habitual (lecionação a turma X, coadjuvação na mentoria e no projeto territórios), foram ainda incluídas aulas de outros professores do departamento de EF e ainda do 1º ciclo.

Nesta fase tentei ajustar a seleção das turmas a lecionar de acordo com aquilo que considerava as minhas maiores dificuldades/necessidades. Dado que a minha turma de estágio era do Secundário, considerei priorizar a seleção de turmas do 2º e 3º ciclo (4 turmas do 3º ciclo). Foi também contemplado na minha decisão, optar por lecionar uma turma de 12º ano, de modo a experienciar a condução de aulas a alunos praticamente adultos e em final de escolaridade obrigatória. A lecionação de aulas ao 2º ciclo ou conseguir dar aulas de professores mais experientes de modo a aprender um pouco mais com esses, foram condicionadas. Para construir o horário de PTI, tentei encaixar as aulas todas de manhã de modo a não comprometer com as minhas obrigações laborais à tarde. Mas obviamente, se fosse necessário, estaria disposto a faltar a alguma das aulas que leciono à tarde. Ainda assim, o horário foi partilhado com a Professora Maria João e verificou-se que correspondia às minhas necessidades de formação.

Durante as semanas que antecediam à semana de PTI, tentei ter a preocupação de assistir às aulas que tinha selecionado para me manter a par das rotinas das turmas. Neste sentido, tentei planear conforme as necessidades apresentadas pelo professor e garantir a continuidade das matérias a lecionar nas aulas.

A semana do PTI foi bastante rica para a minha formação enquanto professor estagiário. Foi-me dada uma maior oportunidade de experienciar várias turmas de diferentes anos letivos e com diferentes comportamentos e capacidades motoras. O contacto com os docentes no final da aula, fazendo um balanço sobre os aspetos mais positivos e que podiam melhorar, constituiu-se mais um fator marcante no meu crescimento profissional.

Esta semana apresentou-se ainda como um desafio acrescido, pela necessidade de ter de lidar com uma carga de 22h semanais de trabalho e ainda aliar às minhas obrigações profissionais à tarde e familiares à noite. Isto tornou-se algo desgastante tanto a nível físico

como psicológico, mas muito mais numa experiência muito enriquecedora, com a aquisição de algumas competências importantes, nomeadamente:

- Ajustar o tipo de comunicação aos diferentes alunos de diferentes anos letivos, de modo que seja compreendida.
- Melhorar a minha atuação perante as regras de segurança e rotinas de trabalho, principalmente nas turmas onde essas eram mais reduzidas.
- Melhorar o meu posicionamento, e conseqüentemente, feedbacks à distância.
- Focar a minha observação e atenção nos alunos com mais dificuldades, os quais tentei, que fossem a minha prioridade.

Não foi possível verificar se a minha breve atuação, teve algum impacto nos alunos. Todavia, acredito que consegui contribuir de forma positiva na aprendizagem dos alunos, principalmente no que respeita à transmissão de informação pertinente e feedbacks nas diversas matérias aos alunos.

Por último, contactar com vários professores do GEF, permitindo fomentar a minha relação com eles, estar envolvido com um maior número de alunos da escola, dos quais acabavam nas semanas seguintes por me cumprimentar, deixaram em mim um sentimento de reconhecimento (pelo trabalho desenvolvido) e de maior pertença à escola e ao sistema de ensino de uma forma geral.

3.2.2. Projeto Territórios – basquetebol

O projeto Territórios está inserido no desporto escolar e tem como objetivo incentivar as parcerias e as políticas locais de desenvolvimento desportivo, das quais pretende dar aos Clubes do Desporto Escolar, dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, instrumentos que visem a promoção de atividades consideradas de interesse local, assim como a interação dos seus Projetos Educativos com as forças da comunidade local (Autarquias, Juntas de Freguesia, Clubes e Associações). Em suma, o projeto Territórios constitui um mecanismo de reforço do crédito horário aos Clubes de Desporto Escolar que cumprem um conjunto de critérios de acordo com o regulamento do próprio projeto. No caso do projeto Territórios em Paço de Arcos, são concedidos ao agrupamento 2 tempos de 60 minutos por semana para alocar um Professor de Educação Física. É um projeto inserido no âmbito do desporto escolar, em parceria com o Clube de Paço de Arcos e com o Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, que tem vindo a ser desenvolvido desde 2014 nas suas 4 escolas do 1º ciclo.

Especificamente, o Territórios tem como objetivos divulgar e criar uma cultura desportiva do Basquetebol no 1º Ciclo a uma turma, uma vez por semana, ajudando na

captação de mais crianças e jovens para o clube de Basquetebol de Paço de Arcos. Pretende assim providenciar de forma gratuita uma oferta desportiva da modalidade, enquadrada por Professores de Educação Física, partilhando instalações e recursos da escola, potenciando que os alunos da escola, ao estarem rodeados por adultos de referência mais ativos, acabem incentivados a incorporar um estilo de vida mais ativo e menos sedentário (Loureiro et al., 2021). Para além disso, pretende que os alunos, através do Basquetebol, reconheçam a importância do desporto e respetivos valores na sua vida quotidiana.

O Projeto Territórios contou com a organização conjunta da AEPA e do Clube de Paço de Arcos, para promoção da modalidade de Basquetebol. Consiste numa atividade de 1 hora, dividida numa parte teórica e prática, 1 vez por semana, às 5ª feiras das 10h30 às 11h30:

- Na parte teórica é explicada a história do Basquetebol, quem são as estrelas internacionais e nacionais e os valores que o desporto lhes deu para terem sucesso na modalidade.
- Na parte prática eram realizados exercícios simplificados, no campo (exterior ou pavilhão), dos quais pretendiam privilegiar a relação do aluno com a bola, abordando os conteúdos técnicos da modalidade, como o drible, passe de peito e passe picado.

O documento elaborado de acompanhamento ao Projeto Territórios, permitiu planear o meu trabalho a uma escala anual, e o qual englobou: a contextualização do projeto, os objetivos gerais e específicos, a calendarização das atividades, a divulgação, a avaliação e os objetivos a alcançar para a minha formação.

Quanto ao planeamento, foi elaborada uma calendarização que contemplava a passagem por todas as turmas em todas as escolas do 1º Ciclo do AEPA, de forma semanal. Ainda assim, conforme pode ser visualizado na tabela seguinte, não foi possível a consecução deste objetivo. Uma vez que dado alguns imprevistos das turmas da escola ou de nós professores foi-se reagendando e, conseqüentemente, atrasando o cumprimento da calendarização prevista para a lecionação de aulas.

Tabela 1 - Calendarização Final

Escola	Nº Turmas	Início	Fim
Escola básica Dr. Joaquim Barros	9	Setembro 21	Janeiro 22
Escola básica 1º ciclo Dionísio Santos Matias	7	Fevereiro 22	Abril 22
Escola básica 1º ciclo Anselmo Oliveira	4	Não se realizou	

Escola básica 1º Ciclo/Ji Mª Luciana Seruca	4	Não se realizou	
Torneio 3x3 Jogos de Oeiras – Divulgação (Joaquim Barros, Anselmo e Dionísio)	20	Abril 22	Maio 22
Torneio 3x3 Jogos de Oeiras	-	15 de maio de 2022	

Após cada sessão, foi dada a oportunidade de os alunos entre os 6 e 11 anos, poderem continuar a treinar de forma gratuita e regular (1 vez por semana), podendo participar no programa com o nome “Ao sábado não se paga”. Este é um outro projeto que visa a promoção do minibasquete que integra treinadores, ex-atletas e atletas do Paço de Arcos que gostem de dar treinos. Sendo que quem quiser mais treinos, perto da sua escola terá também essa resposta, mas obviamente de forma paga e numa perspetiva de desenvolvimento mais alargada, através do Clube de Paço de Arcos.

No final do ano letivo, como atividade final, este projeto contou ainda com a realização de um Torneio de Basquetebol 3x3 englobado nos Jogos de Oeiras. Este evento, inter-escolas e inter-turmas visava premiar todos os alunos do projeto com uma “festa” de minibasquetebol (3x3) e também com o objetivo de servir de estímulo para estes alunos integrarem o desporto-escolar ou o desporto federado.

Em certo modo, o balanço do alcance dos objetivos gerais propostos, foram alcançados. Especificamente:

1. Promover o gosto pela modalidade de Basquetebol;
2. Promover o gosto pela prática de atividade física regular;
3. Desenvolver e adquirir valores éticos desportivos relacionados com o respeito pelos colegas e treinadores, nomeadamente:
 - a. Cooperação;
 - b. Socialização;
 - c. Confiança;
 - d. Competição saudável;
 - e. *Skills* para a vida;
4. Desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia dos alunos;
5. Proporcionar experiências enriquecedoras de aprendizagem.

Através dos questionamentos feitos em aula, verificou-se que os alunos tinham efetivamente adquirido conhecimentos acerca dos valores éticos desportivos (ponto 3) e que realmente adquiriram algumas competências de aprendizagem acerca do Basquetebol (ponto 5). Contudo, para os alunos que já não gostavam da modalidade de Basquetebol

foi muito difícil conseguir numa aula a promoção desse mesmo gosto pela modalidade. De registrar, no entanto, que se verificou que alguns alunos não tinham conhecimento das suas capacidades (pela positiva) em jogar Basquetebol e que através da nossa intervenção não só perceberam que tinham capacidades, como alguns deram mesmo continuidade à prática da modalidade regular através dos treinos aos sábados, promovendo assim maior afinidade pelo Basquetebol (ponto 1).

Em todas e cada uma das aulas, existiu sempre um clima positivo entre alunos e professores, verificando-se que todos eles realizavam as aulas com entusiasmo. Em momento algum se verificou, por parte dos alunos, desistências por desmotivação ou desinteresse.

Durante toda a sessão foi inculcado aos alunos a importância de praticarem desporto, usando um exemplo muitas vezes referido nas sessões aos alunos “para sermos bons num desporto devemos praticar muitas vezes, tal como na matemática. Só somos bons se fizermos muitos exercícios” (desenvolvendo também sentido de responsabilidade e autonomia, referido no ponto 4). De registrar ainda que em nenhum momento os alunos foram desincentivados a praticar outra modalidade caso afirmassem o seu gosto por outra modalidade em vez do Basquetebol (ponto 2).

Quanto aos objetivos específicos, estes foram trabalhados em momentos distintos (parte teórica e prática):

Na parte teórica:

1. Aprendizagem relativa ao surgimento do Basquetebol e nomenclatura dos vários objetos da modalidade;
2. Aprendizagem e conhecimento das nomenclaturas das técnicas do Basquetebol;
3. Aprendizagem e conhecimento dos valores do desporto e a sua importância de utilização para a vida quotidiana;

Na parte prática:

4. Desenvolver as capacidades de drible, passe de peito, passe picado fintas (1x1) e lançamentos;

Relativamente à parte teórica das aulas, pode dizer-se que os objetivos foram alcançados. De facto, os alunos, através dos balanços finais e durante a apresentação, foram respondendo acertadamente às questões que foram sendo levantadas pelos professores, demonstrando assim assimilação e conseqüente aprendizagem dos conhecimentos transmitidos nas sessões (ponto 1, 2 e 3).

Sempre que a realização das aulas iniciava com a parte prática, tentávamos chegar um pouco mais cedo de modo a fazer a montagem do material para a aula. Na parte prática, em todas as aulas, os exercícios estabelecidos pressupunham a passagem de uma progressão mais analítica para uma aproximação (embora mais simplificada) do jogo.

O foco das sessões práticas era desenvolver a relação do aluno com a bola, nomeadamente nas técnicas de drible, passe de peito, picado, fintas (1x1) e sempre que possível (quando o espaço permitia) terminar com lançamentos ao cesto. Uma vez que as aulas eram dadas sempre a turmas novas, onde não existia muito/nenhum conhecimento técnico dos alunos, acrescentado ao facto de serem alunos do 1º ciclo e à priori com menor autonomia nas tarefas, os estilos de ensino mais recorrentes eram os convergentes, sendo especificamente o de tarefa o mais utilizado.

Durante os meus momentos de instrução nas aulas do pavilhão, tinha a tendência em falar rapidamente, tendo sido sugerido pelo Professor Francisco em falar pausadamente de modo que deixasse o eco do pavilhão terminar. A instrução foi quase sempre dada em grupo ou turma, existindo questionamento dirigido sempre que se verificava alguma desatenção ou brincadeira nestes momentos.

Em todos os momentos práticos existiu preocupação dos professores em reduzir o erro dos alunos nas suas aprendizagens promovendo feedbacks individuais, de grupo ou turma, variando na sua forma, mas tendo sido maioritariamente mistos (auditivo-visuais e cinestésicos-auditivos). Em quase todas as aulas existiu ainda recurso da utilização de um aluno com bom desempenho na tarefa, para demonstrar o conteúdo técnico pretendido.

O número de aulas dadas a cada turma constituía uma limitação para o desenvolvimento de todas as competências técnicas a que me propus. No entanto, estas competências foram transmitidas e incentivada a sua continuidade para a importância de poderem ser desenvolvidas.

Relativamente aos meus objetivos enquanto coadjuvante, ao longo do ano ficou definido que seriam:

- Conduzir as atividades teóricas e práticas de forma autónoma;
- Apresentar novas propostas e ideias de melhoria para o projeto;
- Ficar responsável pela condução da parte teórica em todas as aulas;
- Ficar responsável pela organização de uma parte do torneio;

Assim durante o ano letivo fui aprendendo com o Professor Francisco algumas referências importantes que contribuíram para melhorar enquanto Professor, na lecionação desta modalidade, conseguindo ajudar os alunos a compreenderem a realização de cada gesto técnico, tais como:

- “Bola no coração para iniciar o lançamento ao cesto ou o passo de peito/picado”, sendo que muitas das vezes o passe era iniciado ao nível da cabeça.
- “Empurrar a bola e não bater na bola, para fazer o drible, se ela tiver a perder altura é porque estás a fazer mal o drible”.

O facto de sentir que, ao longo do ano, fui melhorando a minha ação enquanto professor especificamente nos momentos de condução das aulas, aliado à minha confiança e experiência em trabalhar com este público-alvo, acrescido com as aprendizagens que foram sendo adquiridas durante o estágio e ainda o meu conhecimento pedagógico do conteúdo da modalidade de Basquetebol, permitiram-me alcançar uma condução autónoma das aulas, tanto teóricas como práticas.

A condução das aulas, que era da feita pelo professor Francisco no início do projeto, foi sendo gradualmente passada para mim, tendo assim cumprido com um dos objetivos de formação, proposto no meu projeto de acompanhamento.

Desde que iniciei, procurei deixar uma marca positiva no projeto, que acredito ter sido alcançada, uma vez que no ano letivo posterior ao do meu estágio, sei que continuou a ser o ficheiro utilizado nos momentos teóricos. Inicialmente, a parte teórica da sessão era apenas falada aos alunos, não existia nenhum recurso visual que pudesse complementar aquilo que era transmitido aos alunos. Procedi então à elaboração de um *PowerPoint* que pudesse complementar a parte teórica da atividade. E no final deixava ainda um vídeo em inglês, que foi sugerido pelo Professor Francisco, mas traduzido por mim, para fechar a sessão com maior impacto.

Durante o Torneio final deste projeto, consegui sugerir formas de melhoria para a organização inicial do torneio, nomeadamente colocar todos os alunos do Curso de Desporto a fazerem o registo dos alunos (participantes) que iam chegando ao local, permitindo agilizar um pouco a fila de espera para a inscrição dos alunos. Ainda durante o Torneio, fiquei responsável por organizar e transmitir os resultados das jornadas seguintes ao locutor, o que se tornou um desafio dado o elevado número de participantes (cerca de 1000), a realização de 6 jogos em 10 minutos e a necessidade de responder a encarregados de educação e alunos impacientes. Para além da ajuda de mais um voluntário do torneio, o Professor Francisco, encarregue de fazer a supervisão de todo o evento, teve de ficar alocado à minha secção, de modo a conseguirmos dar resposta a todos os participantes.

A avaliação, realizada através de um questionário enviado aos professores titulares de cada turma, demonstrou que os aspetos mais positivos eram o “*entusiasmo dos alunos*”

e a capacidade dos professores conseguirem “*estimular a participação dos alunos*”. Isto foi um indicador de que as sessões estavam bem organizadas e as tarefas propostas ajustadas aos alunos. Por outro lado, quando questionados acerca dos aspetos que podiam contribuir para melhorar o funcionamento das aulas, foi referido “*mais regularidade das aulas*” e que “*seria muito bom se fosse possível haver mais sessões durante o ano.*”. Sendo esta uma limitação do projeto, a continuidade era assegurada através da possibilidade de os alunos integrarem outros projetos do clube de Basquetebol de Paço de Arcos, ou o desporto escolar de Basquetebol quando chegassem ao 5º ano.

Sendo um projeto de divulgação da modalidade, tornou-se importante que a mesma fosse bem estruturada. Deste modo, a divulgação foi feita presencialmente e por email, primeiro através de várias reuniões com os coordenadores de cada ciclo, onde era explicado o intuito do projeto e definido a calendarização para a escola. Depois era enviado por email a todos os professores titulares de modo a salvaguardar as perdas de informação decorrentes das reuniões com os coordenadores. Foi ainda feita divulgação do programa “*aos sábados não se paga*”, uma vez que era o projeto que permitia dar maior continuidade à prática da modalidade pelos alunos. Este foi divulgado via email, através dos professores titulares de cada turma, que por sua vez reencaminhavam para os pais.

Existiu também um período de divulgação do torneio “*Torneio 3x3 Jogos de Oeiras*”, do qual foram dedicadas as 3 últimas aulas para fazer a entrega e posterior recolha das inscrições.

Por último, considero que esta experiência permitiu, a par da experiência de PTI, integrar-me muito mais na comunidade escolar, ficando ainda mais um sentimento de pertença e orgulho de trabalho realizado nas várias escolas do AEPA. Possibilitou também, e sobretudo, melhorar o meu desenvolvimento pedagógico dos conteúdos de Basquetebol, as minhas capacidades de condução das aulas, melhorar a capacidade de instrução (adequada à idade) de conteúdos teóricos em sala de aula, e desenvolver a capacidade de gestão e organização de inscrições e de torneios.

3.2.3. Ação de intervenção na Escola

Esta foi a área mais “prejudicada” no sentido do seu desenvolvimento ao longo do ano. A dificuldade passou-se não só na identificação de uma lacuna na escola que nos permitisse fazer a nossa intervenção, de modo a envolver a comunidade escolar, mas também acabava por ir sendo colocada de “lado” em prol das outras atividades.

Inicialmente identificámos que, no âmbito do Projeto Escola Azul, as turmas envolvidas tinham a possibilidade de ir aos Açores. Ainda assim as vagas eram limitadas

o que levava a que muitos alunos ficassem excluídos desta oportunidade. Como tal, o NE pensou em dar a oportunidade a estes alunos (os que ficavam de fora) de poderem realizar uma atividade que pudesse estar enquadrada com o Projeto Escola Azul e que, ao mesmo tempo, fosse suficientemente interessante para os alunos participarem e aprenderem.

Assim, surgiu em conversa com uma professora da escola, a ideia de fazer um *tour* de avistamento de golfinhos. Não obstante o interesse da atividade, fomos verificando algumas limitações para a concretização da mesma. A logística da organização da atividade era efetivamente complexa face ao tempo que tínhamos como NE disponível para dedicar a esta área de intervenção. Por outro lado, o número de alunos a participar na atividade continuava a ser limitado. Verificámos mais tarde que, embora existissem vagas limitadas para ir aos Açores, muitos dos alunos decidiram em prol de outras atividades, levando a concluir que o interesse em participar nesta atividade também não era primordial.

Posto isto cai a ideia inicial e necessidade de encontrar uma nova janela de oportunidade, mas o tempo em encontrar uma nova ideia começou a urgir. Então, partindo da ideia da nossa Professora Patrícia Silva que consistia em dar aulas de fitness à comunidade educativa (excluindo os alunos), fomos verificar por intermédio da análise documental do PEA, que a envolvimento e participação da comunidade educativa nas ações e projetos da organização escolar era identificada como uma limitação da escola. As aulas de fitness surgem assim com o intuito de estimular o pessoal docente, não docente e encarregados de educação a estilos de vida mais ativos e saudáveis na escola, por meio da prática de atividade física. De facto, através da literatura identificámos que as Instituições escolares revelam ser um local de trabalho ideal para implementar programas de saúde, uma vez que a escola possui o material e os profissionais qualificados para a intervenção na promoção da saúde (Torres et al., 2017).

O plano de ação focalizou-se na realização semanal de treinos em pequenos grupos, com a duração de quarenta minutos, permitindo elevar e estimular à prática de atividade física da população alvo, ou seja, pessoal docente, pessoal não-docente e encarregados de educação. A implementação do projeto teve início no último dia do mês de março e terminou na segunda semana de junho, correspondendo a um total de nove sessões e com uma participação média semanal de cinco participantes.

De modo a realizar o projeto, foi necessário solicitar ao diretor do AEPA a disponibilização de recursos espaciais e materiais para a implementação do mesmo. O horário estipulado, quintas-feiras das 13h20 às 14h00 (hora de almoço), permitiu a viabilização e, conseqüentemente, aceitação do pedido feito pelo NE ao diretor.

As tarefas nas aulas dividiam-se em parte inicial, intermédia e final e correspondiam a exercícios diversificados, tais como:

Parte inicial:

- Atividades rítmicas expressivas (e.g. dança social: merengue).
 - Força (e.g. tabata);

Parte intermédia:

- Aptidão aeróbia (e.g. exercícios de *cardio: skipping*; polichinelos);

Parte final:

- Flexibilidade e mobilidade articular (e.g. alongamentos estáticos e dinâmicos; flexibilidade ativa e passiva)

Finalizada a ação de intervenção, foi distribuído um questionário aos intervenientes que tiveram uma participação mais assídua nas aulas. Este era baseado no *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ-SF), tendo sido recolhidas 10 respostas, em dois momentos distintos (início e fim). O objetivo passava por comparar, entre as duas aplicações, se existiram progressões significativas no aumento dos índices de prática de atividade física semanal (objetivo).

Findo o projeto, os resultados obtidos foram apresentados através do seu respetivo balanço. Neste, foram apresentados um enquadramento teórico do tema, a pertinência do estudo, a metodologia, os recursos humanos, físicos e materiais, o plano de ação, o cronograma de intervenção, a apresentação e discussão dos resultados e a conclusão.

Verificou-se que o projeto/ação de intervenção aplicado, permitiu aumentar a frequência semanal que os participantes realizavam atividade física, aproximando esta com as recomendações semanais delineadas pela organização mundial de saúde para indivíduos adultos (Bull et al., 2020). Ainda assim, o número de frequência semanal da nossa atividade não permitia por si só garantir uma atividade física enquadrada com as recomendações semanais.

Consciente da limitação pelo reduzido número de sessões que foram realizadas, este projeto estava enquadrado com o Desporto Escolar e comunidades, o que por si só permite a que possa estar integrado na componente não letiva dos professores ou ter um professor a desenvolver esta atividade de carácter regular (até 3 tempos letivos).

Por fim, o projeto de intervenção na escola permitiu aumentar o tempo de atividade física dos participantes, através da prática de aulas de *Fitness*, com exercícios variados e de carácter calisténicos (apenas com recurso ao peso do corpo), de modo a dar ferramentas que possibilitem a sua continuidade através de prática autónoma dos intervenientes. A prática regular de atividade física permite aos praticantes providenciar

vários benefícios para a saúde (Proper & van Oostrom, 2019) mas também, quando praticada por elementos da comunidade escolar, esta tem uma influência positiva de promoção também nas crianças e jovens das escolas (Loureiro et al., 2021).

3.2.4. Atuar como um Diretor de Turma

Enquanto professor estagiário, realizei um trabalho de coadjuvação ao longo de todo o ano letivo, em conjunto com dois professores mentores da turma X. O meu papel foi de auxiliar em todas as áreas de intervenção necessárias à condução da mentoria da turma (professores, encarregados de educação e alunos).

Quanto à área de intervenção dos professores/conselho de turma ficou definido em conjunto com os professores mentores que o meu papel seria em assumir a função de secretário das reuniões do conselho de turma, ou seja, preparar e desenvolver (após as reuniões de conselho de turma) a ata dessas mesmas reuniões. Nem sempre consegui estar envolvido em todos os momentos que antecederam e precederam estas reuniões. Uma vez que a minha situação laboral nem sempre me permitiu estar presente em todos os momentos, durante o 1º semestre, estive mais envolvido no balanço e finalização da ata/elaboração da ata e no 2º semestre na preparação e desenvolvimento da reunião final de conselho de turma (2º semestre). Contudo, fazia questão que as atas pudessem ser enviadas para mim de modo a rever e contribuir com sugestões de melhoria/correções da mesma.

Em cada reunião era disponibilizado um guião para os mentores conseguirem fazer a condução dessas reuniões. Esta estratégia utilizada pelos professores mentores é algo que quero adotar no futuro, sendo que operacionalizavam as reuniões na elaboração prévia da ata que servia de guião (ficando em aberto os pontos que ainda estavam por preencher) que, por sua vez, era convertida numa ata final.

Ao nível da minha intervenção nas reuniões, não fui muito ativo. Ainda assim, sempre que possível tentei intervir de forma pertinente. O meu foco nestas reuniões foi em conseguir auxiliar com apontamentos acerca dos conteúdos principais referidos por cada professor do conselho de turma, ajudando posteriormente na elaboração da ata. Senti alguma dificuldade neste ponto, no sentido de conseguir ser uma mais-valia com apontamentos que possam ter faltado aos professores mentores. Era notória a experiência que ambos tinham neste tipo de posição, sendo que a condução das reuniões era feita de forma rápida e célere nos pontos a abordar, tornando-se para mim difícil de acompanhar as reuniões, principalmente a 1ª reunião de conselho de turma.

As reuniões de conselho de turma foram muito com base no guião que, resumindo, se refere ao comportamento, ao aproveitamento e às classificações dos alunos. Existe um ponto da reunião “outros assuntos” onde considero que poderia existir uma maior discussão acerca de estratégias mais eficazes para a aprendizagem e evolução dos alunos, dos quais poderiam ser apresentadas a todos os professores da turma e debatidas nas reuniões de conselho de turma. Foi neste ponto que aproveitei para apresentar o meu estudo de turma ao conselho de turma, na sua 1ª reunião (final do primeiro semestre).

Na área de intervenção dos encarregados de educação, era disponibilizada 1 hora semanal para realizar o atendimento aos mesmos. A maioria das reuniões efetuadas com os encarregados de educação foi sobretudo para falar acerca do projeto individual de melhoria (PIM) dos seus educandos. Este foi uma estratégia elaborada pela escola para os alunos que apresentavam durante as avaliações intercalares resultados com desempenhos inferiores (3 ou mais negativas), ficando deste modo, sujeitos à realização de um PIM que deveria ser elaborado de forma conjunta pelo aluno e o seu encarregado de educação.

Em todas as reuniões com os encarregados de educação tentei ser participativo e pertinente nas minhas intervenções. Tentei também contribuir com apontamentos nas reuniões que pudessem ser úteis em momentos futuros. Numa das reuniões iniciais cheguei mesmo a elaborar um relatório, que foi de seguida entregue aos restantes mentores.

No que respeita à área de intervenção dos alunos, procurei, desde o início do ano letivo, conhecer os alunos dentro e fora do contexto escolar, de forma a melhor compreender e acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos mesmos. Penso que consegui estabelecer uma boa relação com eles, conversando sobre os problemas e as dificuldades encontrados ao longo do ano letivo.

Considero que o estudo de turma realizado foi bem estruturado, permitiu-me conhecer melhor o contexto de cada aluno da turma e ainda, com base no estudo sociométrico identificar as relações entre cada um dos alunos. Estas informações foram relevantes para a criação de grupos nas minhas aulas e para, em algumas situações, atuar em conformidade quando existiram alguns desentendimentos em aula. Assim como nas minhas aulas, através da apresentação aos professores no conselho de turma, acredito que as informações partilhadas permitiram ajudar os restantes professores também a fazerem uma melhor condução das suas aulas. E, conseqüentemente, a melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos da turma.

Em suma, considero que a minha atuação na coadjuvação como Diretor de Turma, ao longo do ano letivo, foi bastante produtiva para a minha aprendizagem. Tive a sorte de poder trabalhar com dois professores que sabiam muito bem realizar este trabalho, onde a minha dificuldade no início passava por conseguir ser útil nas tarefas, mas que gradualmente me foram integrando e assim fui encontrando um “lugar” nos trabalhos a desenvolver. Agora considero que estou pronto para realizar o trabalho de mentoria/direção de turma de forma mais autónoma.

De uma forma geral, posso afirmar que consegui cumprir com todas as tarefas a que me propus desenvolver ao longo do ano como coadjuvante dos professores mentores, nomeadamente: justificação de faltas, organização do dossier de turma, elaboração e preparação de atas, colaboração e preparação dos PIM e ainda participei numa atividade para a disciplina de Projeto Interdisciplinar, Cidadania e Desenvolvimento (PICD), sobre a “monotorização costeira”, em parceria com os professores mentores e a professora da disciplina de físico-química.

Esta atividade permitiu-me garantir o desenvolvimento de atividades desportivas que envolviam os alunos e a comunidade. Nesta fui responsável pela organização de um percurso de orientação para os alunos da turma X desenvolverem para os alunos do 2ºAD, no âmbito do tema monotorização costeira.

Estive também responsável pela reformulação dos lugares dos alunos, na sala de estudo para o 2º semestre. Para isto, tive em conta o estudo sociométrico realizado no 1º semestre, o que me permitiu organizar os alunos por afinidades, mas também aproximar os alunos com maiores aptidões dos com menores aptidões.

Em jeito de conclusão, considero que as tarefas do professor Mentor são a parte talvez mais burocrática (por isso menos estimulante) da profissão dado todos os aspetos burocráticos que devem ser realizados e os problemas que devem ser resolvidos com os pais e com os alunos. Ainda assim, como é referido por Favinha (2010) ser professor Mentor revela-se como uma função de gestão intermédia que traz vantagens “para a escola, porque proporciona uma melhor organização e otimização dos seus recursos humanos para os alunos, porque efetivamente podem usufruir de uma gestão curricular pensada e coordenada” (p. 185).

3.3. Ser Detetive de Investigação e inovar na Pedagogia

Já Charles Darwin referia que não é a espécie mais forte ou a mais inteligente que sobrevive, mas sim a que melhor se consegue adaptar à mudança (Connolly, 2012). É nesta linha que acredito que o papel de professor como investigador se torna relevante

para entender as inovações e os fatores que tanto ajudam ou dificultam em qualquer atualização da mudança (Casey & Kirk, 2010). Deste modo, faz todo o sentido o papel que nos é colocado no nosso ano de estágio, em contribuir com investigação de modo a conseguir contribuir com alguma mudança na escola.

A identificação do problema e conseqüente pertinência do tema a investigar, ocorreu entre setembro e outubro, durante a etapa da avaliação inicial, através de análise documental, observação direta por parte dos elementos do NE e conversas informais com os professores de EF durante o presente período. Primeiramente verificámos que apesar de nos ter sido facultado um protocolo de avaliação inicial, os professores (através das conversas informais) foram negando o conhecimento da existência desse protocolo. Verificámos também que não estava disponibilizado na pasta partilhada do GEF, da plataforma *Microsoft (teams)*, esse mesmo protocolo. Por último, pela observação direta, o NE verificou que alguns professores não lecionavam as suas aulas de acordo com aquilo que estava estabelecido no protocolo que nos foi facultado no início do ano. Deparámo-nos assim com uma problemática que consideramos que poderia ser pertinente investigar, nomeadamente a de entender porque é que os professores de educação física do AEPA, não utilizam o protocolo de avaliação inicial.

O método de pesquisa de artigos científicos foi um desafio dada a pouca literatura encontrada sobre o tema, sendo a existente, muito antiga. No entanto, juntamente com o NE, conseguimos conceber um quadro teórico, com algumas referências mais recentes, permitindo assim criar uma revisão da literatura de boa qualidade acerca do tema e da problemática escolhida e que ao mesmo tempo pudesse justificar a pertinência do seu estudo. Posto isto, avançou-se para a construção do questionário por entrevista que foi elaborado com base em perguntas que se relacionavam com a informação que pretendíamos recolher e que foi baseada na literatura. Esse mesmo quadro facilitou-nos a construção de um instrumento (guião de entrevista) mais focado nos conteúdos que pretendíamos abordar e garantiu assim a respetiva fiabilidade e viabilidade do nosso instrumento de recolha de dados.

A amostra considerada para o estudo de investigação-ação foi constituída por sete (7) professores integrados no GEF da ESLFB, sede do AEPA. Deste grupo de docentes selecionados, dois (2) são do género masculino e cinco (5) do género feminino, com idades compreendidas entre os 40 e 60 anos. O critério de seleção dos participantes teve como base a sua inserção nos quadros de nomeação definitiva do agrupamento, detendo mais de cinco (5) anos na ESLFB e desempenhando um papel central na elaboração e produção de documentos do grupo disciplinar de educação física (620).

A metodologia utilizada foi qualitativa através da aplicação de entrevistas semiestruturadas. O tratamento de dados foi baseado em análise de conteúdo, uma vez que possibilita maior detalhe e personalização e aprofundar um determinado tema, tomando em consideração a opinião dos entrevistados (Neuendorf & Kumar, 2016). Deste modo, permitiu ao NE através da identificação da temática principal repartir em quatro categorias e várias subcategorias. A partir destas últimas, foram enquadrados os segmentos (unidades de contexto e unidades de registo), tendo em consideração o testemunho específico e particular dos entrevistados. De acordo com Lima (2013), as unidades de registo traduzem-se nos objetos de conteúdos para análise (palavras-chave), enquanto as unidades de contexto, enquadram-se nos excertos de onde são retirados cada uma dessas unidades de registo (contextualização da informação).

Através dos resultados obtidos e em linha com a revisão da literatura efetuada (Fernandes, 2008), o NE concluiu que um dos pontos que o grupo de educação física, da escola, deve ter especial atenção, equivale à utilização de um documento que seja consensual e unânime para o período de avaliação inicial, podendo recorrer ao documento, em vigor, das aprendizagens essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018). No entanto existem outros e vários documentos utilizados pelos professores do grupo disciplinar, como as grelhas de desempenho dos alunos nas várias matérias (criadas pelo GEF) e ainda o plano plurianual, que se devem ter em conta de modo a estruturar e elaborar um protocolo de avaliação inicial, adequado às necessidades e possibilidades dos alunos da organização escolar. Verificou-se ainda que não estava partilhado na pasta do grupo, nenhum protocolo de avaliação/ avaliação inicial, pelo que este deveria estar acessível e disponível para todos os professores, permitindo a sua consulta sempre que necessário. Durante o período de avaliação inicial (e restantes períodos de avaliação), foi clara a utilização das grelhas na sua grande maioria, no entanto as grelhas de desempenho deveriam ser um recurso mais operacional e de suporte à realização de recolha de dados, tendo sempre por base o protocolo de avaliação inicial. Deste modo foi também possível constatar que existe a necessidade de criar, como foi referido por um dos entrevistados, um "(...) documento que seja de fácil leitura e de referência, (...) utilizá-lo sem ter experiência nenhuma anterior.". Só através do trabalho em conjunto com os outros professores do grupo será possível estabelecer objetivos específicos a alcançar para o ano letivo e conseqüentemente estruturar o plano curricular plurianual (Carvalho, 1994).

Verificou-se ainda que na escola existe um documento orientador de avaliação inicial (ver Anexo 4), que indica a seleção de matérias prioritárias (área das atividades físicas) para este período. Contudo, não aparenta estar em conformidade com o respetivo plano

curricular plurianual para cada ano de escolaridade/ciclos de ensino. Plano esse que conforme consta na Tabela 1, p.19, "(...) foi há anos quando foi definido o plano plurianual (...)" verificando-se "(...)uma necessidade de tentar uniformizar em termos de aplicação das matérias (...)", (ver subcategoria "Seleção das matérias").

Os resultados obtidos também permitiram constatar que existe a necessidade de um ajuste na revisão das matérias prioritárias tendo em vista o sucesso dos alunos na disciplina de Educação Física, tal como foi referido por um dos entrevistados, "(...) foi há anos quando foi definido o plano plurianual (...)". Existe um documento orientador de avaliação inicial do GEF do AEPA, que indica a seleção de matérias prioritárias (área das atividades físicas) para este período, que não aparenta estar em conformidade com o respetivo plano curricular plurianual para cada ano de escolaridade/ciclos de ensino para o período de avaliação inicial. Por último, esta revisão documental, na opinião do NE, só será viável, se o GEF estiver disposto a participar num trabalho conjunto para a revisão e alteração documental, numa escala curricular e plurianual, através de conferências curriculares, sendo estas, segundo Quitério (2018) um momento sustentado de várias tomadas de decisões, em função do desempenho dos discentes.

4. Conclusões

Educar e ensinar são das funções sociais mais relevantes. Nelas cabem todos os processos de aprendizagem, motivação, socialização, em prole de desenvolver as crianças, jovens e adultos como melhores pessoas, melhores cidadãos, melhores profissionais.

A minha experiência de estágio, cuja história forma este relatório, contribuiu muito para, em primeiro lugar, o meu desenvolvimento pessoal. Com este estágio adquiri novas competências pessoais e sociais e reforcei outras como trabalhar em equipa, capacidade de planear e organizar trabalho, e gerir tempo, espaços e pessoas. Do ponto de vista das competências técnicas, adquiri conhecimentos pedagógicos muito relevantes que me permitiram reforçar os laços com os alunos e tornar a prática de EF mais eficaz.

Durante o estágio, e para a realização do presente relatório, tive oportunidade de desenvolver trabalho científico, utilizando uma metodologia qualitativa com a recolha de dados através de entrevistas, pelo que tenho esperança de que, também do ponto de vista da literatura na área da pedagogia, este trabalho possa ser um contributo de valor.

Ao longo do relatório fui demonstrando e descrevendo todas as ações e procedimentos que desenvolvi enquanto estagiário. Ao mesmo tempo, e porque me pareceu fazer sentido assim, retratei os desafios que enfrentei em cada fase e as dificuldades que senti. Paralelamente, e sempre que possível, descrevi as ações e estratégias que adotei para colmatar essas dificuldades. Particularmente ao longo de todo o ponto 4 do presente relatório e que corresponde à Ação que mais não é do que a parte fundamental do mesmo. No fundo foi sempre feita uma reflexão crítica ao final de cada subponto, por isso parte do que poderia estar nestas considerações finais estão diluídas ao longo do documento.

O desenvolvimento profissional de um professor é um processo contínuo que se estende ao longo de toda a sua carreira (García, 2005; Zeichner & Gore, 1990). O meu desenvolvimento profissional encontra-se ainda no início e é necessário que continue a encontrar oportunidades de formação e de aperfeiçoamento, a fim de melhorar as minhas práticas pedagógicas e estar sempre atualizado em relação à área de Educação Física. Deste modo, as dificuldades e reflexões feitas ao longo de todos os meus trabalhos em alguns momentos carecem de estratégias relevantes que certamente serão centrais ao longo da minha carreira profissional, nomeadamente:

- O trabalho colaborativo de professores será certamente uma excelente forma de obter ideias e feedbacks para melhorar o processo de planeamento,

condução e avaliação ao longo da minha carreira profissional (Teixeira & Onofre, 2009).

- Estudar autores que já passaram por situações semelhantes e que tenham contribuído com os seus conhecimentos e experiências na área pode ser uma outra estratégia eficiente para superar as dificuldades (Andrade et al., 2020).
- Utilizar ferramentas tecnológicas disponíveis, como aplicações, softwares e plataformas educacionais, também podem facilitar o processo de planeamento, organização e avaliação das aulas (Inácio et al., 2015).
- Irei certamente tentar manter-me atualizado sobre as últimas tendências, tanto na área da Educação Física como em áreas semelhantes, uma vez que poderá contribuir para a criação de aulas mais interessantes e atrativas para alunos (Pacheco, 1993).
- Utilizar o feedback como uma ferramenta para a aprendizagem dos alunos, cumprindo com o ciclo do feedback, ou seja, nova observação, diagnóstico e novo ajustamento (Araújo, 2015; Onofre, 1995; Quina, 2009);
- Investir na formação contínua, procurando frequentar cursos, workshops e/ou formações específicas na área da Educação Física (Teixeira & Onofre, 2009).
- Finalmente, refletir sobre as aulas lecionadas pode ser uma estratégia fundamental para identificar pontos positivos e negativos e ajustar o planeamento para as aulas futuras (Teixeira & Onofre, 2009). Esta reflexão pode ser realizada de forma individual ou coletiva, através da análise de gravações de vídeo, pela observação de outras aulas, com a análise de trabalhos dos alunos e com a troca de ideias, experiências de outros professores e supervisores pedagógicos (Onofre, 1996).

Ao aplicar essas estratégias e soluções, acredito que como Professor de Educação Física poderei desenvolver um planeamento, uma condução e conseqüentemente, uma avaliação mais eficiente e adaptada às necessidades dos alunos, promovendo assim um ensino-aprendizagem de qualidade ao longo de toda a minha carreira.

Ser-me-ia difícil encerrar todos os desafios vividos, dificuldades sentidas e estratégias adotadas num só capítulo. A minha experiência, a minha história, esta viagem, foram sendo feitas.

4.1. Limitações

Todos os trabalhos têm limitações. Este não é exceção. Por isso se apresentam as limitações a dois níveis: as do decorrer do próprio estágio e as da elaboração do presente relatório.

A principal limitação do meu estágio tem a ver com o facto de eu estar a trabalhar ao mesmo tempo que realizei o estágio, o que me limitou muito em termos de tempo e de maior disponibilidade. Creio que essa limitação não impactou negativamente o meu desempenho, pelo menos não senti isso, mas exigiu muito mais de mim e isso foi uma limitação porque de alguma forma poderia, talvez, ter aprendido ainda mais.

Do ponto de vista da elaboração do relatório, a maior limitação é conseguir colocar no papel todas as aprendizagens, todas as experiências vividas, de forma ao leitor conseguir apurar os *outputs* desta (grande) viagem que foi o meu estágio na Escola e que retrate integralmente o que vivi, senti e aprendi. Acho que esta é mesmo a maior limitação que sinto. Contudo, de registar as limitações particularmente na revisão da literatura. Em tanto que é escrito, às vezes torna-se difícil filtrar e escolher o que pode realmente ser o mais importante. Decerto existirão estudos e autores importantes que não foram citados, e reconheço isso. Mas dentro do tempo, disponibilidade e disponibilização e acesso aos estudos, espero ter utilizado os recursos que garantam que este relatório é de valor e que possa servir de exemplo a outros futuros.

4.2. Linhas Orientadoras Futuras

Na investigação, e por isso na aprendizagem, não existem finais. Cada final significa um recomeço de outro capítulo, de outra história, de outras experiências. Neste sentido, deixam-se aqui algumas linhas que podem orientar trabalhos futuros, a partir da minha experiência de estágio.

Qualquer investigação sobre o ensino, seja concetual ou empírica, tem como base (e motivação) a melhoria das práticas pedagógicas de ensino para uma aprendizagem mais eficaz. E serão muitos os fatores que afetam direta e indiretamente essas práticas. Mas o aluno será talvez central nesse processo. A sua motivação, as suas expetativas e o seu comportamento influem significativamente na própria motivação dos Professores e, conseqüentemente, nas suas práticas pedagógicas. Medir as atuais expectativas dos alunos em relação à prática da Educação Física poderia ser uma linha de investigação interessante e que cruzasse com os resultados obtidos com os estágios nesta área. Isto

porque o contexto atual agora é outro, de percepção de pós-pandemia e de retorno a alguma “normalidade”. Medir as expectativas atuais pode por isso ser de valor, dado que o contexto é diferente.

O ensino será sempre um livro aberto, um trabalho inacabado. Está dependente do contexto social, económico, político... e por isso muda, é dinâmico. Estar consciente de que para ensinar é preciso estar constantemente a aprender é o primeiro passo para uma melhor prática pedagógica. Foi sobretudo isso que eu senti ao longo e no final do estágio. A necessidade de estar constantemente a aprender para melhor poder ensinar. Espero que o futuro me reserve a oportunidade de continuar este caminho e que as competências que adquiri e desenvolvi me ajudem a ser cada vez melhor e a continuar a viver e partilhar experiências de ensino/aprendizagem felizes.

5. Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (sem data). *Plano Anual de Atividades 2021/2022*. AEPA. <https://aepaoeiras.weebly.com/documentos-orientadores.html>
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (2020). *Projeto Educativo de Agrupamento—Triénio 2019/2022*. AEPA. <https://aepaoeiras.weebly.com/documentos-orientadores.html>
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (2021). *Regulamento Interno—Ano letivo 2021/2022*. AEPA. <https://aepaoeiras.weebly.com/documentos-orientadores.html>
- Andrade, J., Cruz, A., Patricio, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: Visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6, 62–67. <https://doi.org/10.47863/CUWM8901>
- Antunes, N., Abrantes, M., Ferreira, A., Ferreira, P., Figueiredo, J., Lourenço, J., Machado, M., Malenda, C., Moreira, R., Revés, A., Ribeiro, A., & Zibane, S. (2017). Como trabalhamos juntos? Trabalho colaborativo entre professores do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Portuguesa de Moçambique. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 25–32.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa.
- Araújo, F. (2017). A Avaliação das aprendizagens em Educação Física. Em R. Catunda & A. Marques, *Educação Física Escolar – Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 119–149). Casa da Educação Física.
- Azevedo, F., Carvalho, L., & Correia, L. (2017). Possíveis estratégias didáticas para a operacionalização do ténis de mesa nas aulas de educação física. *Livro de atas do seminário internacional desporto e ciência 2017*, 146–159. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2060>

- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Boavista, C., & Sousa, Ó. de. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo*, 9, 79–86.
- Boston, C. (2002). The Concept of Formative Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(1), 1–4. <https://doi.org/10.7275/kmcq-dj31>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451–1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Carreiro da Costa. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4(1), 9–27.
- Carreiro da Costa. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7–32.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135–151.
- Casey, A., & Kirk, D. (2010). The teacher-as-researcher and the future survival of physical education. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 21(3), 110–121.

- Connolly, P. (2012). *The Most Adaptive Survive*. Stanford Social Innovation Review. https://ssir.org/articles/entry/the_most_adaptive_survive
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2017). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a Gestão da Ecologia da Aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61–80.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, (2016). Diário da República Série I. N.º65 (2016-04-04), 1123-1127. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>
- Diniz, A. (1997). *Estudo integrado das condições de aprendizagem e da intensidade das actividades em educação física* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física—Ensino Secundário / 11.º Ano*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_educacao_fisica.pdf
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas—o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, 17(1), 177–201.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347–372. <https://doi.org/10.18222/eae194120082065>
- Ferreira, A. (2017). Será o professor experiente capaz de mudar, melhorar e maximizar as suas rotinas de aula, após o estágio? Um estágio com professora com experiência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 35-47.
- Ferreira, V. (2014). Contributo da Pedagogia do Treino Desportivo para a Formação Graduada de Profissionais de Desporto (Professores de Educação Física e Treinadores Desportivos) em Situações de Ensino Simulado. [Comunicação Oral].

4º Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, Instituto Politécnico da Guarda.
https://www.researchgate.net/publication/329371981_Contributo_da_Pedagogia_d_o_Treino_Desportivo_para_a_Formacao_Graduada_de_Profissionais_de_Desporto_Professores_de_Educacao_Fisica_e_Treinadores_Desportivos_em_Situacoes_de_Ensino_Simulado

Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168–191.

García, C. M. (2005). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa* (2ª ed.). Porto Editora.

Gonçalves, C. A. (1994). Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 111–134.

Hortigüela, D., & Hernando, A. (2017). Teaching Games for Understanding: A Comprehensive Approach to Promote Student’s Motivation in Physical Education. *Journal of Human Kinetics*, 59, 17–27. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0144>

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). *Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações*. 48, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Lima, J. Á. de. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fíável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7–29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1

Loureiro, N., Loureiro, V., Marques, A., & Matos, M. (2021). *Ative a sua escola: Atividade física*. Instituto Politécnico de Beja.
https://aventurasocial.com/dt_portfolios/colecao-ative-a-sua-escola/

Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: Estudo de um caso* [Tese de Doutoramento]. Universidade Técnica de Lisboa.

- Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para um estilo de vida activo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 109–123.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a teoria e a prática*. Edições FMH.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa Educação Física (Reajustamento): Ensino Básico 3º Ciclo*. Departamento da Educação Básica. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*. <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16>
- Moura, M. do C., & Salgueiro, S. V. (2012). *A importância dos órgãos de gestão intermédia no sistema educativo* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa.
- Neuendorf, K. A., & Kumar, A. (2016). Content Analysis. Em *The International Encyclopedia of Political Communication* (pp. 1–10). John Wiley & Sons, Inc.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75–97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. Em F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. Onofre, J. A. Diniz, & C. Pestana, *Formação de Professores em Educação Física: Concepeções, Investigação, Prática* (pp. 75–118). Edições FMH.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: Um estudo multicaso em professores de educação física*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Técnica de Lisboa.

- Onofre, M. (2017). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26/27, 55–67.
- Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Porfírio, M., Marques, A., Leal, C., & Costa, F. C. da. (2012). Desporto Escolar – Comparação do estilo de vida entre jovens praticantes e não praticantes de atividades de Desporto Escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 73–84.
- Proper, K. I., & van Oostrom, S. H. (2019). The effectiveness of workplace health promotion interventions on physical and mental health outcomes—A systematic review of reviews. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 45(6), 546–559. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3833>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (1995). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física. Um Estudo sobre o Feedback Pedagógico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9–29.
- Quitério, A. (2018). *O Caminho para a Literacia Física: Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação Física*. Novas Edições Acadêmicas.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH.
- Sousa, J. L. da C. (2004). Aula de Educação Física: O que o professor sente e pensa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 28/29, 77–87.
- 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 Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária*, 1159–1170.

- Torres, Á. F. R., Granja, R. E. P., Vaca, E. J. A., Chávez, F. W. P., Alvear, J. C. R., & Morales, S. C. (2017). Nuevas perspectivas educativas orientadas a la promoción de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 31(4), 1–11.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vieira, F. A. R. (2015). *As orientações educacionais dos professores, o currículo e a promoção de estilos de vida ativos em educação física* [Tese de Doutorado]. Universidade de Lisboa.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. Em W. R. Houston, *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (pp. 329–348). Macmillan USA.

6. Anexos

Anexo 1 – Exemplo de Fichas de Observação

BASQUETEBOL 4ª Etapa - 5ª UE													
Nível	INTRODUTÓRIO						ELEMENTAR						Observações
Situação	Jogo 3x3 (1/2 campo ou campo inteiro)						JOGO 4x4 (campo inteiro)						
Objetivos	Ataque			Defesa			Ataque			Defesa			
	C/ bola			S/ bola			C/ bola			S/ bola			
	Enquadra-se ofensivamente	Passa a bola ao companheiro desmarcado em melhor posição	Lança quando tem oportunidade	Dribla para progredir em direção ao cesto	Desmarca-se p/ receber (cria linhas de passe)	Assume atitude defensiva marcando o adversário direto	Progredir em drible utilizando fintas e mudanças de direção para finalizar ou passar.	Passa se tem companheiro em posição mais ofensiva e desmarca-se de seguida.	Lança utilizando lançamento na passada ou de curta distância em função do comportamento do defensor	Participa no ressalto	Defende individualmente e enquadrado		
Indicadores nível de jogo	- Jogo costa à costa, a bola circula por vários jogadores que ocupam equilibradamente o espaço. - Recebem e desmarcam-se mantendo o enquadramento ofensivo - Observam-se lançamentos na passada não						- Resolvem situações de 1x1 - Passe, corte e reposição do equilíbrio ofensivo - Finalização em lançamento na passada ou parado de acordo com a leitura de jogo.						Nível atual
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	I+
3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
4	x	x	x	x	x	x							I
5	x	x	x	x	x	x					x		NI+
6	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
7	x	x	x	x		x							I
8	x	x	x	x	x	x	x						I
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
11	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
12	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	I
13	x	x	x	x	x	x							I
14	x	x	x	x	x	x					x		I
16	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
17	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
18	x	x	x	x	x	x					x		I
19	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
21	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
22	x	x	x	x	x	x					x		I+
23	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	I+
24	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
25	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	E
26		x	x	x		x							NI

Anexo 2 – Ficha formativa (resultados dos alunos)

AVALIAÇÃO DO ALUNO

NOME _____ Nº _____ Data 13-fev-22

A avaliação do aluno será apresentada do seguinte modo:

Aptidão Física		Atividades Físicas	
Fora da Zona Saudável	ZN0	Não atingir o nível introdutório	NI
Zona Saudável	ZS	Introdutório	I
Perfil Atlético	PA	Elementar	E
Prognóstico		Avançado	A
Entrar na ZS	1		
Melhorar nº de percursos na ZS	2		
Entrar na PA	3		
Melhorar nº de percursos da PA	4		

Turma: _____

Desempenho

Aptidão Física		Diagnóstico (Atual)		Prognóstico (Final do ano)
(1 resistência + 1 força + 1 flexibilidade)				
Aptidão aeróbia	Resistência	Vai e vem	50 PA	3
	Força	Velocidade 40m	7,02 ZS	2
Aptidão neuromuscular	Flexibilidade	Flexões de Braços	24 PA	4
		Abdominais	70 PA	4
		Impulsão Horizontal	140 ZS	2
		Senta e Alçaça (dta)	31 ZS	3
		Senta e Alçaça (esq.)	31 ZS	3
		Braços (dta)	5 ZS	-
		Braços (esq)	5 ZS	-
Atividades Físicas				
(2 JDC + 1 ATL ou GIN + 1 Dança + 2 Out)				
Jogos desportivos Coletivos (JDC)		Basquetebol	I+	E
		Futebol	I	E
		Voleibol	I+	E
Ginástica		Aparelhos	NI+	I
Atletismo		Salto em comprimento	NI	I
		Barreiras	I	I
		Salto em altura	I	E
		Estafetas	I+	E
		Lançamento do Peso	I+	E
Dança		Social - Merengue	I	E
Raquetas		Badminton	I+	E
		Ténis	I	E
Act. exploração da natureza		Orientação		
Conhecimentos				
Sistemas e estruturas de postura e de movimento				
Desporto como fenómeno social de grande importância				
Fatores de saúde e de risco associados à prática de atividade física				
Suporte básico de vida				
				15,00