



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## RELATÓRIO FINAL

Relatório Final 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 Martins, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

### **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

Pedro Miguel Lourenço Dos Santos

**2023**

Universidade de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana

Relatório final 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

Pedro Lourenço dos Santos

**2023**

## **Agradecimentos**

Antes de começar a contar-vos a minha perspetiva sobre o meu estágio pedagógico, gostaria de, primeiramente, começar por agradecer. Agradecer a todas as pessoas que me apoiaram, ajudaram e complementaram esta minha experiência, tornando-a única e repleta de novos ensinamentos, partilhas, desafios, mas acima de tudo, muitas conquistas. Sinto que foi uma jornada completa, onde consegui melhorar muitas capacidades, como também, aprender novas, sendo um grande crescimento pessoal e profissional, o qual não teria conseguido sem o apoio excecional que recebi de todos os que me rodeavam.

À Professora Maria João Martins, pela sua orientação e disponibilidade durante este longo e desafiante percurso.

À Professora Patrícia Silva, pela sua dedicação, apoio, disponibilidade e supervisão sistemática e participativa.

Aos Professores do Grupo Disciplinar de Educação Física da ESLFB, especialmente aos professores, Luís Rocha, Francisco Martins e Rosário pelo acolhimento, disponibilidade e partilha de conhecimentos.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Fábio, João e André, por todos os momentos de superação e cooperação que foram partilhados durante esta formação.

Aos alunos da minha turma do 10º, do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (AEPA), por este ano de aprendizagens e momentos únicos e inesquecíveis.

À Faculdade de Motricidade Humana, e a todos os que colaboraram neste estudo, professores e colegas do curso de mestrado.

Finalmente, mas um obrigado diferente e especial, um obrigado à minha família, à minha namorada Milene, pela paciência, compreensão, disponibilidade em ajudar, mas acima de tudo, por todo o apoio excecional e encorajamento que me deram desde o primeiro dia do mestrado até ao último ponto final deste relatório.

A todas estas pessoas quero deixar os meus sinceros agradecimentos, todos tiveram um papel fundamental nesta minha jornada, que considero ter sido a experiência que me levará a abrir muitas outras oportunidades interessantes e enriquecedoras.

## Resumo

Este relatório tem como objetivo principal partilhar a experiência de um desafiante estágio pedagógico, na perspetiva de um aspirante a professor de educação física.

A Educação Física é uma disciplina que procura uma educação integral do corpo e da mente, sendo o movimento o instrumento pedagógico de desenvolvimento motor e cognitivo. A EF revela-se uma disciplina fundamental no contributo da saúde pública. Para que o ensino da EF seja de qualidade, o professor deve ter a capacidade de organizar situações de aprendizagem, de forma a que todos os alunos, independentemente das suas características, desenvolvam os conhecimentos, atitudes e competências necessárias, com vista a uma vida fisicamente ativa e saudável.

A formação de professores existe para quem acredita que ensinar é a sua vocação. Esta é uma frase que cada vez mais me faz sentido, uma vez que quem segue este caminho realmente gosta do que faz e vê propósito nisso. E como afirmam os autores Onofre (2017) e Sousa (2004), ser Professor de Educação Física é muito mais do que ensinar atividade física. Ser professor é muito mais do que dar uma simples aula, é ser um gestor dos alunos e das relações que estes criam entre eles; é ser organizador e planificador de momentos de aprendizagem, consoante os espaços e o tempo; é garantir que ao mesmo tempo que ensina, são cumpridas as “mil” normas e regulamentos que existem; é continuar a ser estudante, porque continuamos na procura constante de novas formas de ensino, novos exercícios, métodos, para os alunos.

Este relatório irá tentar resumir a grande experiência que foi ser professor estagiário na Escola Secundária Luís Freitas Branco no ano letivo de 2021-2022. Está organizado pelas diferentes áreas de ensino, bem como, pelas fases que as complementaram, completados com os desafios e as estratégias utilizadas para enfrentar e solucionar os mesmos. O estágio contribuiu bastante para o meu desenvolvimento pessoal, mas acima de tudo para o meu desenvolvimento, crescimento e formação enquanto professor de educação física. Reconheço que é uma experiência muito enriquecedora e crucial para o percurso de qualquer profissional que pretenda seguir o caminho do ensino.

Palavras-chave: Professor, Educação Física, Estágio Pedagógico, Experiência, Alunos, Aprendizagem, Desenvolvimento pessoal, Formação, Escola

## **Abstract**

The main aim of this report is to share the experience of a challenging teaching internship from the perspective of an aspiring physical education teacher.

Physical Education (PE) is a discipline that seeks an integral education of body and mind, with movement being the pedagogical tool for motor and cognitive development. PE is a fundamental discipline in contributing to public health. For Physical Education teaching to be of quality, the teacher must have the ability to organize learning situations so that all students, regardless of their characteristics, develop the necessary knowledge, attitudes and skills, with a view to a physically active and healthy life.

Teacher training exists for those who believe that teaching is their vocation. This is a phrase that increasingly makes sense to me, since those who follow this path really enjoy what they do and see purpose in it. And as the authors Onofre (2017) and Sousa (2004) say, being a Physical Education teacher is much more than teaching physical activity. Being a teacher is much more than giving a simple lesson, it's being a manager of the students and the relationships they create between them; it's being an organizer and planner of learning moments, depending on the spaces and time; it's ensuring that while teaching, the "thousand" rules and regulations that exist are complied with; it's continuing to be a student, because we are constantly looking for new ways of teaching, new exercises, methods, for the students.

This report will attempt to summarize the great experience of being a trainee teacher at the Luís Freitas Branco Secondary School in the 2021-2022 school year. It is organized by the different teaching areas, as well as the phases that complemented them, complete with the challenges and the strategies used to face and solve them. The internship has contributed greatly to my personal development, but above all to my development, growth, and training as a physical education teacher. I recognize that it is a very enriching and crucial experience for any professional who wants to follow the path of teaching.

**Keywords:** Teacher, Physical Education, Pedagogical Internship, Experience, Students, Learning, Personal development, Training, School

## ÍNDICE

<b>I.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>II.</b>	<b>“PRIMEIRO ESTRANHA-SE DEPOIS ENTRANHA-SE”</b> .....	<b>2</b>
	SOBRE MIM: .....	2
	CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO .....	5
	ESCOLA SECUNDÁRIA LUÍS DE FREITAS BRANCO (ESFLB) .....	6
	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (GEF) .....	8
	NÚCLEO DE ESTÁGIO .....	8
	TURMA .....	9
	MENTORIA ESCOLAR .....	11
<b>III.</b>	<b>“SE O VELHO PUDESSE E O JOVEM SOUBESSE, NÃO HAVERIA NADA QUE NÃO SE FIZESSE”</b> .....	<b>12</b>
	3.1. AVALIAÇÃO INICIAL (AI) & PLANO ANUAL DE TURMA (PAT) .....	12
	3.2. PLANEAMENTO .....	17
	3.3. CONDUÇÃO .....	23
	3.3.1. <i>Estratégias de intervenção Pedagógica</i> .....	25
	3.3.2. <i>Feedback Pedagógico</i> .....	30
	3.3.3. <i>Estilos de Ensino</i> .....	32
	3.4. AVALIAÇÃO .....	33
	3.5. PROFESSOR A TEMPO INTEIRO (PTI) .....	36
	3.6. MENTORIA .....	38
<b>IV.</b>	<b>“FILHO DE PEIXE SABE NADAR”</b> .....	<b>41</b>
	4.1. DESPORTO ESCOLAR – SURF .....	42
	4.2. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA, FITNESS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR .....	45
<b>V.</b>	<b>“A DESMANCHAR E A FAZER É QUE SE CHEGA A APRENDER”</b> .....	<b>47</b>
<b>VI.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>50</b>
<b>VII.</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>53</b>
<b>VIII.</b>	<b>ANEXOS</b> .....	<b>58</b>

## **Lista de Abreviaturas**

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**AEPA** – Agrupamento de escolas de Paço de Arcos

**AF** – Avaliação formativa

**AI** – Avaliação inicial

**AS** – Avaliação Sumativa

**CE** – Comunidade Educativa

**CT** – Conselho de Turma

**DE** – Desporto Escolar

**DEX** – Departamento de expressões

**EBJB** – Escola Básica Dr. Joaquim de Barro

**EE** – Encarregados de Educação

**EF** - Educação Física

**EP** – Estágio Pedagógico

**ESLFB** – Escola Secundária Luís Franco Branco

**GEF** – Grupo de Educação Física

**IE** – Investigação Educacional

**NE** – Núcleo de estágio

**PAA** – Plano anual de atividades

**PAT** – Plano Anual de Turma

**PEA** – Projeto Educativo do agrupamento

**PIM** – Projeto individual de melhoria

**PTI** – Professor a tempo inteiro

**RI** – Regulamento Interno

**UE** – Unidade de Ensino

## I. INTRODUÇÃO

Se hoje escrevo e apresento este relatório, é porque consegui completar com sucesso um dos maiores desafios aos quais me submeti, inscrever-me no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana. Um caminho que sabia que seria longo e repleto de desafios, mas um trajeto muito enriquecedor, principalmente, na formação de futuros professores. Este relatório surge com o propósito de descrever a experiência do estágio pedagógico (EP) realizado no 2º ano do mestrado, processo este que se situa entre a formação inicial e o início do percurso profissional no ensino. Este mesmo relatório de estágio está assente em vivências e experiências que tiveram um evidente impacto na construção da identidade profissional e pessoal do professor estagiário, eu.

A formação de professores existe para quem acredita que ensinar é a sua vocação. Partindo do princípio que para ensinar e educar, existe a necessidade de articulação entre a teoria e a prática de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades físicas e mentais de cada aluno. Nesse sentido, surge cada vez mais a necessidade de formar professores dentro da profissão, com o objetivo de formar docentes competentes, capazes de pensar e agir de forma diferente, própria e especial, preparados para a constante transformação da realidade (Nóvoa 2016). Ser Professor de Educação Física (EF) é muito mais do que ensinar atividade física (Onofre, 2017; Sousa, 2004). Ser professor é muito mais do que dar uma simples aula, é ser um gestor dos alunos e das relações que estes criam entre eles; é ser organizador e planificador de momentos de aprendizagem, consoante os espaços e o tempo; é garantir que ao mesmo tempo que ensina, são cumpridas as “mil” normas e regulamentos que existem; é continuar a ser estudante, porque continuamos na procura constante de novas formas de ensino, novos exercícios, métodos, para os alunos. O autor Nóvoa (2009) refere que existem técnicas e truques que podem e devem ir-se adaptando conforme o aluno que tivermos com a “serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito” (Nóvoa, 2009, p.12), porque quando conseguimos chegar da forma certa, torna-se mais fácil de conquistar o respeito e por consequente, educar.

Este relatório está organizado e dividido em quatro grandes temas, inicia-se com uma descrição pormenorizada de todas as partes envolventes (secundárias e principais) neste EP, especificamente, eu através de uma breve análise autobiográfica, do espaço, dos professores e colegas e dos alunos, em que se apresentará o estudo da turma e a direção da mesma; num segundo momento caracterizar-se-á a verdadeira ação do EP, desde a

Al, planeamento, condução das aulas, bem como as estratégias utilizadas, avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS) – onde ao longo de todos estes temas serão expostos os principais objetivos pretendidos, os desafios encontrados, as soluções pensadas e, claro, as conquistas adquiridas durante os mesmos. Em terceiro, estará a partilha da experiência que foi o desporto escolar (DE) e a participação coletiva na escola; por último, este relatório terminará com a “Última Página” onde se fazem as considerações finais. Ao escrever este relatório pensei de que forma poderia eu caracterizar cada uma destas fases em que o estruturei, e decidi recorrer ao uso de provérbios portugueses. Porquê? Porque para além de serem frases curtas e diretas, são simples e resultam de ditados populares que, por sua vez, já foram testados e experienciados por milhares de pessoas. Portanto, eu escolhi ditados/provérbios populares com que me identifiquei ao longo de cada fase deste grande e especial projeto.

## **II. “PRIMEIRO ESTRANHA-SE DEPOIS ENTRANHA-SE”**

### **Sobre mim:**

Os professores, sejam estagiários ou não, são, acima de tudo, pessoas com diferentes experiências de vida, onde estas afetam diretamente as atividades e as suas decisões no caminho profissional. Digo isto para professores, mas aplica-se a qualquer profissão. Cada pessoa é única e possui características distintas que orientam a sua existência. Esta afirmação é, de igual modo, adequada às crianças e jovens que iremos ensinar, assim como a todos os envolvidos na comunidade. Como tal é importante ter este aspeto em consideração quando abraçamos uma nova organização. Significa que é praticamente impossível separar o nosso eu profissional do nosso eu pessoal (Gonçalves, 1994).

Aproveito esta frase do autor, para dar início à minha apresentação, pois considero algo fundamental, não só para me dar a conhecer ao outro, mas também, para ajudar a entender melhor ou de forma mais “aceitável” as minhas atitudes e comportamentos que se foram desenvolvendo e ocorrendo durante este período de estágio.

O meu nome é Pedro Santos tenho 31 anos e resido em Sintra, Lisboa. Considero-me um rapaz simples, de uma forma geral otimista, bem-disposto, amigo do seu amigo, divertido, responsável, organizado, um pouco ansioso, teimoso a defender as minhas ideias, consigo ser uma pessoa focada, como ao mesmo tempo ir à lua e vir em cinco

minutos. Também sou uma pessoa com objetivos e ambiciosa, mas consigo visionar as coisas a médio-longo prazo e planeá-las com tempo.

Estive ligado ao desporto federado, na modalidade de futebol, dos 8 aos 14 anos, sempre conciliando com a natação. Entre os 14 e os 18 anos de idade fiz uma paragem em ambos, mas, o desporto esteve sempre presente na minha vida (esta frase é a típica de qualquer estudante ou professor de EF, não é?), nesta fase mais ligado aos desportos de deslize, como o bodyboard, que é algo que ainda pratico atualmente. Aos 18 voltei ao futebol federado e estive até aos 26 anos, tendo a oportunidade de conhecer novos clubes, equipas e metodologias de trabalho.

No que diz respeito aos estudos e percurso profissional faz sentido contar-vos um breve resumo da minha história para perceberem os pequenos passos que fui dando. Começando pelo ensino secundário, ingressei no curso de ciências socioeconómicas, pois durante as férias de verão tinha por hábito, desde muito novo, trabalhar no escritório de solicitadoria da minha mãe e sempre considerei que o meu percurso seria nessa. Porém, quando terminei o secundário e havia chegado o momento de progredir para o ensino superior, apercebi-me que algo tinha de mudar, e, apesar de já ter alguma experiência profissional, senti que esta área implicava um estilo de vida com o qual não me identificava. Foi, então, que a minha escolha final recaiu sobre aquilo que mais gosto de fazer e que realmente me via a fazer até ao fim da minha carreira, a área das atividades físicas e desporto. Em 2011, entrei na Universidade Lusófona de Lisboa no curso de Educação Física e DE, terminando-o em 2016, com 24 anos. Nesta altura, o Mestrado não foi uma hipótese, visto que a necessidade de ter algum “dinheiro no bolso” era cada vez maior, logo queria trabalhar e começar a ganhar mais e mais experiência, pois este “bichinho” foi crescendo durante a licenciatura. Tive a oportunidade de ingressar em vários estabelecimentos sempre na procura constante de poder evoluir, como também, de melhores condições financeiras.

Mais tarde, surgiu a hipótese de trabalhar em parceria com um atleta de alta competição, no mundo do desporto motorizado, na área da logística e gestão de carreira. Este projeto profissional deu-me ambição para conhecer mais áreas dentro do desporto e decidi, então, ingressar na Pós-Graduação em Gestão e Marketing Desportivo, também, na Universidade Lusófona. Contudo, este curso não correspondeu às expectativas que criei, nem consegui tirar o proveito para a minha vida profissional que esperava conseguir obter, este curso abordou temas muitos distintos da minha realidade e dos meus objetivos na altura. Contudo, quero destacar que estar nesta função foi uma experiência muito

positiva e enriquecedora, pois estive sempre em constante formação e em contacto com pessoas nacionais e internacionais, principalmente, do meio desportivo que, indiretamente, me foram ensinando a crescer através das suas experiências e vivências. Para além disso, gostaria, também, de realçar que graças a este projeto profissional tive a oportunidade de viajar imenso, conhecer novas pessoas e culturas – experiência esta que me criou o desejo de todos os anos tentar fazer uma viagem para conhecer um novo local, país, culturas e pessoas. Aqui, estive, também, durante dois anos, envolvido na preparação para a maior prova no mundo do desporto motorizado, Rally Dakar, com o ex-atleta Hélder Rodrigues, onde tive em contacto com as maiores empresas do panorama desportivo, nomeadamente Redbull e de pertencer à equipa da Yamaha France.

No início de 2017, a minha vida mudou, novamente, o Hélder, atleta que estava a acompanhar, decidiu parar o que me fez repensar no futuro e questionar-me “onde iria eu trabalhar agora?”. Optei, então, por tentar a minha sorte no mundo do fitness. Foi algo assustador ao início, porque apesar de treinar em ginásios desde muito cedo, a minha experiência como *personal trainer* (PT) ou professor de natação era nula, logo o que viria seria, sem dúvida, um verdadeiro desafio, a nível profissional e pessoal. Pouco tempo depois, foi-me proposto um projeto profissional, onde iria ter uma intensa formação interna, mas em contrapartida não iria existir uma segurança “fixa” salarial – aspeto este que me assustava, sem sobra de dúvidas, porque era algo que naquela fase da minha vida já não poderia ser colocado em cima da mesa – desta forma, tive de recusar e acabei por aceitar um cargo como Rececionista no mesmo local. Mas confesso que pouco tempo depois, quis arriscar e decidi aceitar o projeto e começar a minha carreira enquanto PT e Professor Natação. É, então, que desde 2017, tenho vindo a conciliar, sempre, estes dois caminhos, onde com o tempo comecei também a ser professor de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Em 2020, decidi que a minha paixão pelo desporto não poderia ficar por ali e que ambicionava mais para mim e para o meu percurso, foi aqui que ingressei no Mestrado em Ensino da Educação Física na Faculdade de Motricidade Humana, com a pandemia, apesar dos seus diversos aspetos negativos, senti que um dos principais aspetos positivos poderia ser o facto de conseguir focar-me nos meus estudos e conseguir terminar o que ficara pendente há anos.

Acabei por me manter no mundo do fitness, da natação e das AECS, mas com a grande diferença que, em 2022, abri o meu próprio espaço onde trabalho diariamente com

os meus atletas e dou treinos personalizados e adaptados às necessidades de cada pessoa.

Terminando esta parte profissional e educacional, no início de 2020, consegui comprar uma casa, que coloquei a alugar, saí de casa dos meus pais para iniciar a minha primeira experiência de vida familiar a dois com a minha namorada. A independência era algo que sempre ambicionara, é difícil, mais cara que a vida na casa dos pais, sim, sem dúvida! mas, algo que não abduco e me deixa orgulhoso e concretizado. As prioridades foram-se adaptando, e tornou-se mais complicado conciliar tudo, o mestrado e o foco que este exige, o aumento da carga de trabalho (uma casa traz mais despesas, logo precisava de dar mais treinos, mais aulas de natação durante a semana), as tarefas domésticas, tudo isto leva ao cansaço, muitas vezes extremo, mas acima de tudo, tem-me levado a um caminho de boas conquistas e muitas aprendizagens, sempre com o Desporto a guiar o meu caminho. Mas, se eu achava que já estava a ser desafiado pela vida, mais recentemente, no início de 2023, descobri que o maior desafio estava a caminho, vou ser pai! Este sim, será o grande projeto da minha vida, mas que pretendo conciliar com tudo o resto a que me comprometi, quero ser um bom exemplo.

### **Caracterização do Agrupamento**

A minha etapa de professor estagiário teve lugar numa zona que veio a revelar-se muito especial, a freguesia de Paço de Arcos, concelho de Oeiras.

Um local perto da costa, a minha escola de estágio foi Escola Secundária Luís Freitas Branco (ESLFB) do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (AEPA), constituído em junho de 2012. Este agrupamento é composto por cinco escolas: 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 (EJB) – 1º Ciclo e 2º Ciclo; e a ESLFB – 3º Ciclo, Secundário e escola sede de agrupamento. Esta variedade de opções educativas permite atender às necessidades e interesses da população escolar do agrupamento. De acordo com os dados referentes ao ano letivo 2019-2020, o agrupamento conta com uma população escolar de 3822 alunos, divididos em 2622 alunos em regime diurno e 1200 em regime noturno. Quanto ao corpo docente, o agrupamento conta com 320 professores, a maioria dos quais pertencentes aos quadros do agrupamento, 4 psicólogas que fornecem suporte e orientação aos alunos. O quadro administrativo é composto por 14 assistentes técnicos administrativos, responsáveis por tarefas administrativas e de suporte. E existem, ainda, 76 profissionais operacionais que desempenham funções relacionadas à manutenção,

limpeza e apoio geral nas instalações do agrupamento. Estes números transmitem o alcance e impacto educativo do agrupamento na comunidade local, com enorme abrangência e diversidade de recursos humanos para a promoção de uma educação de qualidade e suporte ao desenvolvimento dos alunos.

De acordo com o Projeto Educativo do agrupamento (PEA) do triénio 2019/2022, a maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, porém 9% da população diurna e 30% da população noturna é representada por alunos estrangeiros, o que demonstra uma diversidade cultural presente no agrupamento. Esta população alberga alunos de origens socioeconómicas distintas, com uma distribuição equilibrada entre as classes medias-altas e as classes de menores rendimentos. Esta variedade contribui para a riqueza e a heterogeneidade do ambiente educativo, permitindo a interação dos alunos com diferentes perspetivas e realidades.

### **Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESFLB)**

A ESLFB é uma instituição de ensino secundário localizada em Oeiras, que partilha dos mesmos princípios de autonomia, administração e gestão definidos pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 e que complementa o Decreto-Lei n.º 75/2008 que estabelece o regime jurídico da gestão escolar dos estabelecimentos públicos de educação, com o objetivo de promover a descentralização da gestão das escolas e a participação da comunidade educativa (CE) na definição e implementação das políticas educativas. Deste modo fortalece a autonomia das escolas e promove a capacidade de adaptação às necessidades dos alunos e da CE com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e promover o sucesso educativo.

A autonomia da escola é regulada pelo PEA, regulamento interno (RI) e plano anual de atividades (PAA), documentos desenvolvidos tendo em conta as necessidades dos alunos e as características da CE, e que definem a identidade, missão e objetivos do agrupamento, e que foram utilizados por mim como documentos orientadores ao longo do período de estágio. Esta autonomia é também caracterizada pela capacidade sortida à escola de conseguirem tomar decisões quanto à gestão de recursos humanos, organização pedagógica, curricular, estratégia, patrimonial, administrativa e financeira.

As infraestruturas da escola saltam à vista de qualquer um que a visite pela primeira vez, com o Rio Tejo como plano de fundo, o edifício principal difere das convencionais estruturas escolares, caracterizado por ser um espaço luminoso, amplo e espaçoso, vencedor de um prémio de arquitetura e artes plásticas. Após ter sido alvo de uma

modernização do Parque Escolar, a escola contempla, atualmente, recursos espaciais amplos, polivalentes, com boas dimensões e de grande qualidade, fundamentais na área de EF. No mapa de rotação disponibilizado pelo Grupo de Educação Física (GEF) da ESLFB encontramos um pavilhão gimnodesportivo (PAV), um ginásio (GIN), um campo de futebol sintético que se divide em dois espaços (CS1 e CS2), uma pista de atletismo (PST) – que rodeia o campo de futebol sintético – e ainda o campo 4 (C4) com quatro cestos de basquetebol e duas balizas. Os espaços interiores (PAV e GIN) possuem uma arrecadação no interior do pavilhão, dois balneários, duas salas de aulas, uma sala de professores, uma bancada, uma galeria superior, acrescentando aqui, também, a parede de escalada, que apesar de se encontrar no exterior pertence ao PAV. Agregado ao mapa de rotação de espaços encontramos também quatro espaços na EBJB, pavilhão 1 (PAV 1), pavilhão 2 (PAV 2), o campo exterior de baixo norte (EXT 1) e o campo exterior de baixo sul (EXT 2). Estes devidamente apoiados por duas arrecadações distintas, uma para os dois pavilhões e a segunda para os espaços exteriores, que congregam o respetivo material para os espaços. A modernização do Parque escolar permitiu ao GEF encontrar soluções para espaços alternativos, quando os espaços exteriores estivessem impróprios para a prática de EF, devido às condições climáticas. Estas soluções dividem-se em três outros espaços na sede do agrupamento: a pala D era o local destinado às turmas que se encontravam no C4 e nas pistas de atletismo, a pala da mecânica estava destinada para as turmas que se encontravam a ter aulas no campo sintético (CS1 e CS2), o labirinto era um espaço designado para as turmas que se encontravam no espaço exterior 1 e exterior 2 da EBJB.

Na minha perspetiva, os espaços, tanto interiores como exteriores, possibilitam uma maior diversidade de conteúdo a lecionar aos alunos, e encontravam-se todos bem estimados e em excelentes condições de uso, algo que também considero fulcral para os alunos e a sua aprendizagem. Em termos exteriores, a localização da escola também ajudava bastante, mas permitiu-me lecionar aulas interativas, num bom ambiente e sempre devidamente acompanhadas pelos materiais necessários para cada tema pensado. Realçando, também, que estes mesmos espaços impactam positivamente o dia a dia dos alunos, naqueles que são os seus tempos livres, pois são vários os estudos que apontam o melhoramento do desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social, durante os intervalos (tempos livres) da criança (Ángel Latorre-Román et al., 2021; Jarrett, 2002; Massey et al., 2018; McChesney, 2020; Pawlowski et al., 2014; Prompona et al., 2020). Portanto, uma escola com estas condições irá sempre, direta ou indiretamente, contribuir para o bem-estar e desenvolvimento dos seus alunos.

### **Caracterização do Grupo de Educação Física (GEF)**

O GEF está inserido no departamento de expressões (DEX) que visa a promoção e estruturação do trabalho colaborativo e reflexivo entre docentes que o integram. O DEX é composto ainda pelas áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Quanto ao GEF, durante este ano letivo, foi composto por 26 docentes e 4 estagiários pertencentes ao núcleo de estágio (NE) da Faculdade de Motricidade Humana. De forma a existir uma maior articulação dentro do DEX, este departamento contava com um coordenador e um chefe de equipa. O chefe de equipa esteve responsável pela marcação e comando das reuniões de tempo de equipa disciplinar. Senti que durante as reuniões foram sempre discutidas questões de organização, calendarização e logística de projetos inerentes à escola. Acredito que estas questões são importantes e não devem ser esquecidas, contudo, seria uma mais valia aproveitar o tempo destes encontros para debater os documentos organizadores do ensino, tais como, fichas de observação das matérias para a avaliação inicial (AI), formativa e sumativa, para que de forma coletiva fosse possível melhorar as práticas de aprendizagem para o sucesso dos alunos, isto porque, na minha perspetiva inicial, considerei que alguns dos exercícios e objetivos sugeridos nos mesmos não estavam enquadrados e adequados a cada nível de ensino, podendo ser melhorados.

A escola é, ainda, vista como um contexto social de referência, local de eleição para a dinamização de atividades que estimulem o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre grupos disciplinares do mesmo agrupamento, de forma a estimular a partilha de experiências, valores e interesses que amplifiquem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

### **Núcleo de Estágio**

Durante o ano letivo 2021-22 o NE, foi constituído por seis elementos: quatro professores estagiários, uma professora orientadora de escola e por último, mas não menos importante, uma professora orientadora de Faculdade.

Durante o EP, grande maioria das tarefas e deveres foram realizados numa perspetiva mais independente e solitária, apesar, de eu considerar que poderiam ter existido mais momentos de debate e de reflexão em conjunto. Contudo, nos restantes trabalhos, tarefas e projetos, todos os professores estagiários conseguiram manter uma relação de cordialidade e entreajuda nos diversos momentos de debate, todos entendíamos as dificuldades do outro e através da comunicação tentávamos auxiliar os

colegas, isto levava a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Quanto às tarefas coletivas, o núcleo apresentou-se sempre bastante forte e unido.

Inicialmente o NE foi recebido pela professora orientadora da ESLFB, Ana Sofia Afonso, que apresentou o núcleo ao GEF, ao diretor do Agrupamento e a todo o pessoal docente e não docente que iria estar diariamente em contacto com todos nós. A professora Ana, acabara por se ausentar, infelizmente, por motivos de saúde, e neste imprevisto a professora orientadora fora substituída pela Professora Patrícia Silva, recém mestrada e que para além de ir lecionar aulas pela primeira vez, iria assumir, também, a responsabilidade de coordenar e orientar o nosso NE. A professora Patrícia mostrou, desde cedo, no seu discurso confiança e sólidos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos a trabalhar, mais tarde, veio a revelar-se uma grande aliada com uma vontade enorme de nos ajudar e constantemente a tentar motivar-nos nos diferentes momentos e desafios do estágio.

É de confessar que houve um choque de realidade aliado à ausência da professora orientadora de escola, uma profissional com vários anos de experiência, e o facto de ser substituída por uma professora vinda dum contexto completamente novo e diferente, que nos podia ter gerado um ambiente menos positivo neste momento específico de aprendizagem e avaliação em que nos encontrávamos. E foi neste contexto que a professora orientadora da Faculdade, Maria João Martins, viu a necessidade de assumir uma dupla responsabilidade sobre nós e tentou, também, sensibilizar alguns dos professores mais experientes para assumirem um papel de cultivo da partilha de experiências técnicas. Desta forma, foram vários os professores da escola que estiveram presentes nas nossas aulas para supervisionar, auxiliar e orientar os nossos comportamentos e métodos ao longo do estágio, mas acima de tudo com o objetivo comum de nos ajudar e de contribuir com críticas construtivas para podermos continuar a desenvolver mais e melhor as nossas capacidades de ensino. Munidos de anos de experiência no cargo, constituíram-se como orientadores e facilitadores de aprendizagem, como é sugerido na literatura (Alarcão & Roldão, 2010, p.16; Almeida, Correa & Brum, 2020; Martinez, 1998).

### **Turma**

A turma do curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias da ESLFB pela qual fiquei responsável de lecionar, era composta por 25 alunos, 10 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos. Uma turma composta, maioritariamente, por alunos de nacionalidade portuguesa, à exceção de quatro alunos (três de

nacionalidade brasileira e um de nacionalidade angolana). A maioria dos alunos eram provenientes do 9º ano, sendo que dez vinham de escolas fora do agrupamento, e dois eram repetentes. A turma não apresentava nenhum aluno referenciado com Medidas Seletivas do DL. 54/2018.

Através do estudo de turma, realizado no início do ano, foi-me possível conhecer melhor os alunos, principalmente, as suas características, interesses, se praticavam ou não algum desporto, e possíveis relações sociais já existentes na turma. Este conhecimento prévio da turma permitiu-me usar esta informação para intervir juntos dos alunos durante a minha atividade letiva, nomeadamente, na organização dos grupos de trabalho, onde o intuito seria criar e influenciar um clima de aula positivo entre todos. No que diz respeito a determinadas situações particulares de cada um, as mesmas foram debatidas entre mim e as professoras mentoras, no âmbito da direção de turma.

No que diz respeito aos resultados obtidos deste estudo de turma, é importante partilhar um resumo dos principais resultados obtidos. A maioria dos alunos referiu que dorme entre 7 e 8 horas, utiliza um meio de transporte para chegar à escola e toma o pequeno-almoço. Quanto aos problemas de saúde, a maioria dos alunos, não mencionou qualquer tipo de patologia que os impossibilitasse de praticar atividade física. No que diz respeito aos seus tempos livres, os alunos dedicavam o seu tempo às redes sociais, a jogar e a estar com os amigos. Sendo o WhatsApp e Instagram as redes mais utilizadas, onde a maioria dos alunos referiu dispensar entre 3 e 5 horas do seu dia nas mesmas. Quanto aos jogos, a maioria dos alunos indicou que joga diariamente pelo menos 1 hora. Em termos de habilitações literárias dos pais verificou-se que 52% das mães e 37,6% dos pais detêm um grau académico. Relativamente à participação em explicações, 18 alunos referiram que não têm qualquer tipo de explicação, apenas 7 alunos indicaram que têm explicações, sendo que 6 mencionaram ter explicações a matemática e a física e química. Quando questionados sobre a possibilidade de uma futura vida académica, 22 alunos indicaram que pretendem continuar a estudar após o término do ensino secundário, sendo que 10 destes pretendem conciliar os estudos com trabalho e 12 pretendem apenas estudar, 2 referem que ainda não sabem e apenas 1 quer ir trabalhar após terminar a escolaridade obrigatória. A área mais escolhida pelos alunos da turma foi a medicina, apontada por 9 alunos, contudo 6 mencionaram que ainda não estão esclarecidos sobre a área académica que pretendem seguir. Para terminar, relativamente às aulas de EF, foi possível concluir-se que dez alunos terminaram o ano anterior com nota máxima na disciplina de EF, ou seja, nota 5 no ensino básico, e que todas as notas finais resultaram numa média de 4.08. É

importante referir ainda, que, duas alunas retidas no ano anterior tinham obtido uma nota final na escala de 0 a 20: uma das alunas obteve 17 e a segunda obteve 12, ora para se obter uma média com dados realísticos, calculou-se o valor equivalente destas à escala equivalente dos seus colegas, ou seja, de 1 a 5.

Foi bastante curioso perceber que, apesar da turma ser constituída maioritariamente por rapazes (cerca de 60%), a matéria que os alunos menos gostam, na disciplina de EF, é o futebol, já as preferidas eram o basquetebol e voleibol.

Terminando a análise do estudo de turma, em termos de comportamento, a turma tinha algumas particularidades e desafios, pois apesar de, no geral, os alunos serem crianças respeitadoras e simpáticas, eram, também, muito conversadores. Inicialmente pensei que este comportamento se devia ao facto de uma aula de EF apresentar características facilitadoras à existência destas conversas paralelas, mas rapidamente me apercebi que era um juízo transversal a todos os professores do conselho de turma (CT) e que fora um tema bastante discutido ao longo de todo o ano letivo.

### **Mentoria Escolar**

O conceito de mentoring é caracterizado pela relação pessoal em que uma figura adulta, ou mais experiente em determinado tema, fornece orientação, suporte e companhia de forma consistente, com o intuito de desenvolver as competências e a personalidade de um jovem (Duarte, 2019). O objetivo desta ideologia é que o Mentor atue como um conselheiro orientador dos alunos, de modo a guiá-los no desenvolvimento de competências académicas, com o objetivo de contribuir para a integração, sucesso académico e pessoal. De acordo com o Plano de Inovação Pedagógica do AEPA (2019/22), de modo a facilitar a implementação de projetos pedagógicos e a otimizar a estrutura organizacional do agrupamento, de envolver mais docentes na gestão e organização da unidade básica de gestão do currículo, da turma, e valorizar o papel do professor, foi extinto o cargo de Diretor de Turma e substituído, em cada turma, por dois Professores Mentores. Estes têm como principais funções o acompanhamento próximo, de um grupo de alunos, a partilha de responsabilidades de coordenação e a mobilização dos restantes docentes para os projetos a desenvolver com a turma. Aqui surge também a lecionação da Cidadania e Desenvolvimento em coadjuvação com os restantes docentes, conforme planeado em tempo conjunto.

Os professores mentores são designados pelo Diretor, preferencialmente são docentes que pertencem ao quadro de nomeação definitiva do agrupamento e que

demonstrem competências pedagógicas e capacidade de relacionamento. O professor Mentor encontra-se inserido na estrutura de gestão intermédia da escola e a sua missão destina-se a criar uma ligação entre a escola, os professores do CT, os alunos e Encarregados de Educação (EE), promovendo um trabalho cooperativo entre os professores do CT, com o objetivo de ajudar o aluno a tomar as melhores decisões, deve acima de tudo ter um papel como mediador na relação entre a escola/família (Duarte, 2019). Para isso o Mentor, à semelhança do diretor de turma, deve conhecer os alunos quanto ao seu meio familiar, problemas interesses, expectativas, assim como os professores do CT e órgãos de gestão da escola, com o objetivo de estar dotado de ferramentas para conseguir ser mediador na relação com os alunos, docentes, órgãos da escola e EE (Favinha, 2010).

No meu caso, tive a oportunidade de acompanhar duas professoras responsáveis pelas disciplinas de Matemática e Física e Química. Ao longo desta experiência de coadjuvação, optei por trabalhar, com mais regularidade, com a professora que agregava em si, vários anos dentro do agrupamento e com uma vasta experiência na função de mentor, porque tinha como objetivo adquirir o máximo de conhecimentos possíveis. Considero ter tido uma excelente preparação, o que me permitiu desenvolver as minhas competências enquanto diretor de turma que irei usar no meu futuro profissional.

### **III. “SE O VELHO PUDESSE E O JOVEM SOUBESSE, NÃO HAVERIA NADA QUE NÃO SE FIZESSE”**

Cada experiência é uma nova história vivida de forma particular, exigindo esforço, dedicação e, sobretudo, resiliência. Com o objetivo de aprender e contando com um constante sentimento de incerteza e desconforto, aliei a minha máxima atenção, interesse e empenho aos conselhos, críticas, sugestões e observações, provenientes da experiência dos que me rodearam ao longo deste processo. Desta forma, foi possível adquirir e aprofundar conhecimentos nos domínios do planeamento, lecionação e avaliação, assim como nos domínios das relações interpessoais, das minhas fragilidades e potencialidades e dos recursos e dinâmicas escolares.

#### **3.1. Avaliação Inicial (AI) & Plano Anual de Turma (PAT)**

Na chegada à escola, a atenção direcionou-se de imediato para o primeiro desafio, o conceito de AI. Esta etapa, aplica-se por norma no início de cada ciclo de escolaridade, e é particularmente importante, porque permite aos professores conhecer os alunos e perceber o seu grau de desenvolvimento na disciplina, uma vez que vários alunos são

oriundos de escolas e de turmas diferentes. A aplicação da AI urge a necessidade de criar um clima de relações interpessoais positivo, atenuando a excessiva diversidade da turma, decorrente de vivências ou exigências diferentes em anos anteriores (Ministério da Educação, 2001). Não obstante do ponto apresentado anteriormente, a AI deve ser realizada em todos os anos de escolaridade, pois é um processo decisivo que permite a cada professor organizar e orientar o seu trabalho na turma, de forma a assumirem compromissos coletivos que permitam o confronto de decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, para que seja possível adequar o nível de objetivos ou realizar alterações na composição curricular à escala anual ou plurianual, (Ministério da Educação, 2001). Este primeiro desafio levou-me a recorrer a todas as informações obtidas nos documentos do GEF como ao plano curricular plurianual, caracterização funcional dos espaços da ESLFB, orientações para o período de AI, normas de funcionamento das aulas de EF e às fichas de observação (Anexo 1), onde constavam os critérios de observação de cada nível. A análise destes documentos contribuiu para que conseguisse orientar a minha observação, tendo em conta os objetivos a avaliar em cada nível e planear a organização dos exercícios em cada aula, de forma a conseguir a observação desses mesmo indicadores.

De acordo com Fernandes & Fialho (2011) esta etapa de AI é realizada, normalmente, nas primeiras quatro a cinco semanas do ano letivo. Contudo, por decisão do GEF, tendo em conta as características da escola e a quantidade de espaços, neste ano letivo 2021-22 esta etapa teve a duração de 7 semanas, para que todos os professores conseguissem passar por todos os diferentes espaços da escola. É, também, com a ajuda da AI que os professores dão início ao processo de organização e funcionamento pedagógico da disciplina de EF, com o intuito que cada aluno e/ou cada grupo de alunos fortaleça as aprendizagens e competências previstas (Fernandes & Fialho, 2011). Foi entre a quarta e a quinta semana da etapa de AI que a nossa Professora Orientadora Ana Sofia Afonso apresentou a sua baixa médica. No período até à alteração da professora orientadora não foi possível de lecionar, o que acabou por dificultar a recolha de informações de algumas matérias, para maximizar o processo de AI, de forma a podermos concluir esta fase com sucesso, perfazendo um total de oito semanas. Um dos objetivos para esta etapa passava pela avaliação das matérias prioritárias definidas pelo GEF, presentes no documento Orientações para o período de AI. Os critérios e indicadores de observação das aprendizagens de cada matéria, bem como fichas de observação, presentes no documento, permitiu que o NE funcionasse de forma coerente e igualitária durante a AI de todos os alunos (Ministério da Educação, 2001, p. 25). Permitiu, também, direcionar a

avaliação para determinados aspetos, com base nos mesmos objetivos, tal como o PNEF sugere. Para a área das atividades físicas, para além dos critérios e os indicadores, as fichas de observação para avaliar os jogos desportivos coletivos, a ginástica de solo e aparelhos e o atletismo, faziam-se acompanhar de uma situação de exercício para cada nível, o que facilitou a operacionalização dos planos de aula de AI.

Em todos os planos de aula incluí a caracterização da sessão (turma, data, espaço, etc.), os objetivos gerais, as partes da aula (inicial, intermédia e final), os objetivos específicos e operacionais de cada tarefa, a descrição da tarefa, o tempo previsto para cada uma delas, a organização de cada tarefa e a forma de constituição de grupos, tendo como referência a literatura (Quina, 2009). A leitura de diversos documentos publicados veio revelar-se fundamental no planeamento e gestão das aulas.

No entanto, gostaria de partilhar que reconheço que a elaboração prévia de um plano de AI simplificaria todos os processos, nomeadamente, a determinação dos alunos e dos objetivos a observar em cada aula. Adjacente à minha inexperiência, a rotação dos espaços, que consistia em passar por dois espaços diferentes durante a mesma semana, revelou-se como uma dificuldade na disposição dos alunos nos diferentes espaços e na calendarização das matérias, principalmente por não ter noção do tempo necessário para cada uma e para cada teste de aptidão física. Para combater esta situação procurei desde cedo estabelecer normas de funcionamento e rotinas de organização, onde simultaneamente proporcionava um clima relacional positivo dentro da aula, estratégia esta adquirida com base na literatura de Martins et al. (2017), como também, através da ajuda do NE e dos professores do GEF onde em conjunto percebemos melhor que matérias e em que espaço iria lecioná-las.

Desde a primeira aula de AI, que tive como objetivo proporcionar novas e interessantes aprendizagens aos alunos, para isso, a autora Carvalho (1994) refere a importância de transmitir um *feedback* constante aos alunos. Ainda acompanhado pela Professora Ana Sofia Afonso, desde início tentei aplicar este procedimento, sendo a mesma a reparar no tipo de feedback que transmitia e a realçá-lo positivamente no balanço final da minha primeira aula.

O registo e anotações de diversas informações em simultâneo com a observação e transmissão de *feedbacks* aos alunos constituiu um desafio durante a AI. De forma a facilitar o processo, a estratégia que tentei utilizar consistia em caracterizar os alunos em dois grandes grupos, consoante o seu nível de desempenho, o grupo do nível de desempenho superior e o grupo do nível inferior. Contudo, é de realçar que o desafio que

surgiu de seguida estava relacionado com os alunos que considerei como nível intermédio, e neste caso adaptei a minha forma de trabalho e optei por fazer os registos no final da aula. Durante esta etapa os meus alunos tiveram, no máximo, duas aulas da mesma matéria, pelo que, ao mesmo tempo, se tornou difícil a identificação dos alunos intermédios, vi novamente a necessidade de adaptar a estratégia inicialmente pensada, e comecei, então, a colocá-los no grupo de nível superior e aos poucos identificar os alunos críticos, aqueles que durante esta primeira etapa apresentaram resultados menos positivos em três ou mais matérias e que, por sua vez, se encontravam fora da zona saudável também em três ou mais testes de aptidão física, para assim estabelecer um diagnóstico dos pontos frágeis e fortes dos alunos (Carvalho, 1994). Considerei os objetivos da AI de situar os alunos em relação ao programa, para prognosticar as suas possibilidades de desenvolvimento, orientar as decisões de intervenção e elaborar o PAT (Ministério da Educação, 2001), com a consciência que os prognósticos feitos a partir da AI não seriam concisos, pois estariam sempre sujeitos ao ritmo de aprendizagem e às possibilidades de cada aluno em cada matéria. Apesar de todos os documentos orientadores para esta etapa, senti que não existia uma uniformização das tarefas para estas semanas, isto porque, como sugerido pelo PNEF (Ministério da Educação, 2001) devem ser realizadas, todos os anos, conferências curriculares, onde os professores de cada ano de escolaridade discutem e sintetizam as experiências que viveram durante a AI, colaborando para que esta seja mais ajustada e eficaz. No ano de EP, não aconteceu nenhuma conferência curricular com o intuito de discutir as informações recolhidas durante a AI, que permitisse uma reavaliação e ajuste dos documentos para esta etapa.

Os resultados recolhidos na avaliação inicial são determinantes no processo de planeamento das aulas de EF, na medida que é a partir deles que o professor define os objetivos exequíveis e realistas e elabora os exercícios potenciadores das aprendizagens dos alunos (Quina, 2009). O PAT só pode ser elaborado após a conclusão da AI, e este desempenha um papel crucial como documento orientador do processo de ensino ao longo do ano letivo para a turma, através da definição de metas, tendo em conta as orientações do GEF e as referências curriculares (Quina, 2009). De acordo com o que fora estabelecido pelo Ministério da Educação (2001), o PAT deve ser projetado de maneira abrangente e estruturada, deve ter em consideração os objetivos das matérias específicas, as possibilidades de cada aluno, a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para os alunos e/ou grupos distintos, a formação de grupos, incorporar atividades que abordam o conhecimento sobre o desenvolvimento e manutenção da atividade física, considerar os recursos disponíveis (materiais, temporais, espaciais e/ou

humanos), a rotação de espaços e as características dos diferentes espaços, assim como a avaliação (Carvalho, 1994). O PAT tem como base as informações recolhidas durante a AI nas várias matérias e permite que seja possível, tendo em conta as necessidades da turma, prognosticar o nível dos alunos para as diferentes etapas, através da construção de grupos de nível, objetivos específicos para cada nível e estabelecer estratégias de intervenção para os alunos (Carvalho, 1994). Como defendido por Inácio et al. (2015) é importante considerar a organização do ano letivo em etapas, de forma a conseguir um planeamento mais detalhado, prático e flexível, que irá permitir uma maior adaptação às necessidades dos alunos consoante o avanço do ano letivo, distribuindo os conteúdos ao longo do ano, com o objetivo de uma maior individualização da turma, tendo em conta os resultados da AI, permitindo uma diferenciação mais precisa das matérias a serem abordadas de acordo com as características e necessidades da turma. O modelo por etapas, para além de oferecer uma estrutura organizada do Processo de Ensino-Aprendizagem, pode ser ajustado dinamicamente às necessidades e desafios da turma, com o objetivo de tornar o processo educativo mais eficaz e centrado nas particularidades dos diferentes grupos de alunos. Deste modo o meu PAT foi projetado para a realização de quatro etapas: a primeira de AI; a segunda de Aprendizagem e Desenvolvimento, que se estende até ao final do primeiro semestre, onde o foco principal assentou no desenvolvimento e abordagem das matérias identificadas como prioritárias no período de AI; a terceira de Desenvolvimento e Consolidação, dividida em duas unidades de ensino destinadas ao desenvolvimento das competências base adquiridas anteriormente e projeção dos alunos para os objetivos terminais a atingir nas três áreas de extensão da EF; por último, mas não menos importante, a etapa de Consolidação e Revisão, que como o nome indica, teve como principal objetivo rever e consolidar as matérias abordadas, com o objetivo de oferecer oportunidades de recuperação a todos os alunos e ajudá-los a alcançar níveis mais elevados de desempenho.

Ao longo do ano tentei seguir sempre um planeamento que fosse linear com o que definido na construção do PAT, contudo foi necessário existir algumas alterações, principalmente pela falta de experiência na projeção do ensino. Como tal foi necessário alterar, a organização das aulas nomeadamente para a introdução das matérias relacionadas com a área dos conhecimentos e para certificar a realização dos testes de aptidão física por parte de todos os alunos, garantindo assim em determinadas semanas aulas mais centradas em determinadas matérias, tendo em conta as condições do espaço e esquecendo a etapa em questão, à semelhança do que é seguindo no modelo por blocos.

Após superadas todas as dificuldades descritas anteriormente, tanto durante a AI como no PAT, reconheço que consegui desenvolver mais algumas das minhas capacidades, nomeadamente, a observação dos alunos, gestão do tempo, organização da turma pelos espaços. Todas estas ferramentas vão ser cruciais para o meu percurso profissional como professor de EF, e vou tentar aplicar todos estes conhecimentos no meu dia a dia, sabendo que, não conhecendo as futuras escolas, turmas, espaços, agrupamentos, onde me irei inserir vão surgir novos desafios e novas dificuldades, mas desta vez irei com uma base de conhecimento diferente e mais preparada.

### **3.2. Planeamento**

A qualidade do processo de ensino-aprendizagem em EF está diretamente relacionada pela competência didática do professor (Carreiro da Costa, 1996). O mesmo autor refere que a ideia do que é uma intervenção didática adequado e um ensino de qualidade, depende de cada professor e mobiliza questões acerca das conceções da EF, das finalidades atribuídas, da opinião sobre o que deve ser ensinado e aprendido na escola e da forma como se valoriza as práticas educativas.

Carreiro da Costa (1996) apresenta quatro categorias sobre os processos de pensamento do professor: 1. as teorias implícitas, preconceções e crenças dos professores e a sua relação com a atividade de ensino; 2. o planeamento dos professores; 3. a relação entre o planeamento e o comportamento do professor e dos alunos; 4. Problemas práticos. Relativamente à primeira categoria, esta relaciona-se com as crenças dos professores acerca das finalidades da EF, do que é importante aprender, de como é que os alunos aprendem e do que é um bom aluno a EF. A segunda categoria é relativa ao planeamento, ou seja, o que pensam os professores quando planeiam, assim como quais as diferenças no planeamento de um professor com experiência de vários anos de ensino com um professor em início de carreira. A relação entre o planeamento e o comportamento do professor e dos alunos integra a relação entre o pensamento e as decisões pré-interativas, interativas e pós interativas e o comportamento do professor e dos alunos. A quarta categoria relaciona-se com o sentimento de capacidade e eficácia que os professores sentem no ensino em EF e na concretização de princípios pedagógicos (instrução, gestão de aula, disciplina e clima).

Foi com a conclusão da AI, que coincidiu com o início da segunda etapa, sem qualquer interregno, que comecei a sentir uma enorme sobrecarga na produção e no cumprimento de prazos de entrega de documentos. A necessidade de elaborar o Balanço da AI, o PAT e o Plano da 2ª etapa, juntamente com as preparações para as aulas e a

gestão de outras responsabilidades do EP, como as atividades do DE, a Mentoria e o Projeto de Investigação-Ação, acrescentando aqui a conciliação com as já existentes responsabilidades profissionais e pessoais, infelizmente, resultou na incapacidade de conseguir entregar formalmente esses documentos de maneira oportuna e nos tempos devidos. Este atraso resultou num efeito “bola de neve”, ou seja, aumentava constantemente, onde eu estava cada vez mais a acumular trabalhos pendentes, o que aumentou, por consequente, ainda mais, as pressões e exigências sobre o meu tempo e energia, e nomeadamente a continuação do EP.

Procurei superar esta situação através da elaboração de planos de unidades de ensino, conjunto de seis a doze aulas com objetivos específicos e semelhantes de um reduzido número de matérias (Quina, 2009), introduzindo estratégias de intervenção de forma a apresentar maior operacionalização em cada plano e menor detalhe escrito, a elaboração destes planos de unidade de ensino (UE) foram acompanhados por diversas conferências entre NE com a participação fundamental das orientadoras de estágio.

Apesar das dificuldades sentidas durante a observação e registo das capacidades dos alunos na etapa de AI, após a interrupção letiva do Natal senti que consegui aproveitar o tempo de “descanso” e corrigir esta situação em que me tinha colocado, comprometi-me a entregar grande maioria dos documentos que estavam em atraso, nomeadamente UE e plano de 2ª etapa. O que me permitiu enquadrar os alunos nos níveis corretos, como também, possibilitou a criação de tarefas adequadas ao nível de cada um, a definição de objetivos específicos coerentes com as grelhas e as aprendizagens essenciais e o prognóstico de um nível final para cada um dos alunos em todas as matérias.

Estes ajustes foram salvaguardados, ao longo de todo o ano, unindo as ações tomadas a nível micro pelo PAT (nível macro) e pelos balanços resultantes das etapas anteriores, com base na AF e que, por sua vez, foram englobadas nos planos seguintes. Esta reformulação dos objetivos a alcançar no final do ano, em cada matéria por cada aluno, caracteriza-se como uma dificuldade comum a todos os estagiários, no entanto, o importante é serem feitas as correções necessárias, de forma a conseguir ir ao encontro das necessidades dos alunos (Araújo, 2007).

A seleção das matérias prioritárias para a turma foi baseada num conjunto de critérios específicos. Inicialmente, procurei identificar as matérias com maior discrepância entre as competências incitadas nas Aprendizagens Essenciais e no Plano Plurianual do AEPA, em comparação com o nível da turma. Em seguida, realizei uma análise das possibilidades de desenvolvimento de cada matéria, tendo em consideração os espaços e os materiais

disponíveis na escola, onde tinham como objetivos, não apenas avaliar a viabilidade da implementação da prática dessas matérias, como também, considerar as oportunidades de progressão dos alunos. Desta forma, foi-me possível tomar decisões sobre quais as matérias prioritárias na turma, o que me permitiu uma abordagem mais estratégica na seleção das mesmas que, não só correspondiam aos objetivos curriculares, mas também, eram adequadas ao contexto da escola e às necessidades de desenvolvimento dos alunos, interligando estes critérios com os de seleção das matérias para a AS (2 jogos desportivos coletivos, 1 ginástica, 1 dança e 2 das outras).

Relativamente à Área das atividades físicas e desportivas, as decisões curriculares envolveram variados e diferentes aspetos, todos estes cruciais. Comecei a calendarizar o ano letivo, tendo em conta as matérias identificadas como prioritárias, bem como, outras matérias importantes a lecionar, definidas com base nos espaços e materiais disponíveis na escola. Este processo visou oferecer aos alunos mais oportunidades de aprendizagem, assegurando uma formação mais abrangente e eclética, oferecendo mais instrumentos no futuro (Marques, 2010), mas também, seguindo as orientações programáticas inclusivas fornecidas pela Direção-Geral da Educação (2018) que destacam a importância de selecionar as melhores matérias de cada subárea, garantindo uma abordagem educacional de alta qualidade e definida com os objetivos curriculares a alcançar.

Esta turma apresentou um resultado muito débil face aos objetivos do programa, que essencialmente dizem respeito a todas as matérias dos jogos desportivos coletivos, nomeadamente, o futebol, andebol e o voleibol. Apesar dos alunos terem demonstrado resultados semelhantes no diagnóstico das matérias de futebol e andebol, optei por dar prioridade ao futebol e voleibol, isto para conseguir equilibrar o nível de competências dos alunos de uma forma mais eclética para o ano seguinte com base no Plano Curricular Plurianual. Optei, também, pelo basquetebol, uma vez que, praticamente todos os espaços das duas escolas contemplavam campos desta modalidade, permitindo colocar mais alunos em prática, e onde os alunos podiam alcançar o nível Introdutório. Na subárea da Ginástica, comecei por analisar os critérios de avaliação, o Plano Curricular Plurianual do GEF, que faz apenas referência à ginástica acrobática para o 10º ano, e o documento orientador para o período de AI, que referencia a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos como prioritárias, optei por adicionar ao meu planeamento a leção da ginástica de solo e ginástica acrobática. Esta escolha está também relacionada com o facto de os alunos terem apresentado um nível de desempenho inferior na ginástica de solo, comparativamente à ginástica de aparelhos, mas também pelo facto de existir uma maior

possibilidade de realizar a matéria em mais espaços, contradizendo a limitação imposta pelo sistema de rotação de espaços. Na subárea do atletismo, durante a AI foi possível recolher dados das matérias de salto em comprimento, corrida de barreiras, corrida de estafetas e salto em altura, tendo em conta a rotação dos espaços e a necessidade dos alunos acabei apenas por excluir o salto em comprimento. Na subárea das atividades rítmicas expressivas, a Professora orientadora Ana Sofia Afonso, sugeriu de imediato as danças sociais, sendo que a minha escolha acabou por incidir pela dança merengue, resultado este de conversas com outros professores e após observação de algumas aulas. Relativamente às matérias do subdomínio de opção, dentro das possibilidades, optei por integrar duas matérias da subárea denominada “Outras”, consoante as referências dos critérios de AS, onde a primeira com o foco nas atividades de Exploração da Natureza, nomeadamente a matéria de Orientação – esta decisão foi motivada pela crença de que os alunos seriam capazes de alcançar o nível elementar com relativa facilidade – e a segunda decidi incluir uma matéria da subárea das raquetas, o Badminton. Sendo esta última uma matéria que durante a AI, foi possível perceber uma boa aceitação por parte da turma, aliada à vantagem de poder ser realizada em qualquer espaço interior, tendo em conta o material disponível e a organização do sistema roulement. Para a área da aptidão física, foi realizado um trabalho, maioritariamente, através de circuitos de condição física respeitando os princípios metodológicos do treino, continuidade e progressão ao longo de todo o ano. Desta forma procurei no início de cada aula, utilizar o período do aquecimento para a realização de circuitos de aptidão física ou de estafeta que promovessem, ao mesmo tempo, objetivos das matérias que iriam ser trabalhadas durante a aula, como também, que promovessem um estímulo competitivo. A flexibilidade revelou-se uma prioridade na aptidão física da turma, por consequente, no final das aulas no momento de retorno à calma, foi dada primazia ao trabalho de flexibilidade. No que diz respeito à área dos Conhecimentos, durante a AI, esta não foi diretamente avaliada. Inicialmente o objetivo passou por avaliar a turma através de um teste escrito durante o primeiro semestre sobre os temas de Aptidão física, saúde e princípios fundamentais do treino das capacidades motoras. Estas decisões curriculares foram baseadas nas orientações das aprendizagens da disciplina de EF da escola para o 10º ano, onde posteriormente iriam ser abordados os temas da dimensão social e cultural da atividade física e suporte básico de vida. Esta área apesar de não ter como objetivo revelar o conhecimento específico sobre as matérias, já que esse aspeto deve ser intrínseco à dimensão das atividades físicas, por outro lado, deve refletir os conhecimentos definidos pelo Departamento de EF, que estão diretamente

relacionados com os objetivos do programa correspondentes a cada ciclo de ensino (Ministério da Educação, 2001).

Para além do acima descrito, todas as aulas foram planeadas de maneira a potenciar a quantidade de tempo de prática, com o objetivo de alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos e contribuir para a melhoria da aptidão física dos alunos. O mesmo autor que defende esta perspetiva, Marque (2010) fundamenta a sua posição com base nas perspetivas de Sallis e Patrick (1994), em que sustentam a ideia que para melhorar efetivamente a aptidão física dos alunos, estes devem ter uma prática de atividade física de intensidade moderada a vigorosa, pelo menos 3 vezes por semana, durante 20 minutos. Embora tivesse consciência desta recomendação, o tempo das aulas estava limitado, uma vez que a turma dispunha apenas de duas aulas de EF semanalmente. Dada esta restrição, fiz questão de orientar os alunos sobre a importância da prática contínua de atividade física fora das aulas, com a intenção de assegurar que os alunos entendessem e tentassem adotar a ideia de que a prática contínua de exercício físico, fora das aulas, é um complemento fundamental para a sua saúde e bem-estar.

Outra estratégia utilizada para o planeamento, resultou de uma colaboração com um dos meus colegas de estágio, onde ambos embarcámos num processo de pesquisa de organizações práticas, com o intuito de criar um Excel, onde foi possível compilar várias situações de exercício para todas as matérias que tínhamos planeado lecionar durante o ano letivo. Estas situações de exercício foram organizadas por diferentes níveis de dificuldade, acompanhadas por diferentes variantes de dificuldade e facilidade. Posteriormente, estas informações foram transferidas para os planos de UE, estruturadas em forma de tabela. A cada situação de exercício foi atribuído um código para facilitar a referência e a integração nos planos de aula. Este processo de criação, permitiu um planeamento de cada aula mais eficaz, pelo acesso rápido a uma variedade de exercícios e variantes de dificuldade. O planeamento realizado através de unidades de ensino permitiu estabelecer, de uma aula para a outra, objetivos práticos de forma contínua, como se as aulas fizessem parte de uma narrativa coerente. Este planeamento, numa escala temporal mais curta permite uma organização das aulas quase tão específica como os planos de aula. Assim, fui capaz de pré-determinar como iriam ser encaixados os conteúdos para promover a aprendizagem contínua dos alunos, garantido que os objetivos fossem consistentes e progressivos e cumpridos ao máximo, o que facilitou a aprendizagem ao longo das aulas. Adotei esta estratégia para aperfeiçoar o meu conhecimento pedagógico do conteúdo, e, conseqüentemente, o desenvolvimento e

aperfeiçoamento da minha capacidade de fornecer feedback pedagógico de qualidade aos alunos.

Ao longo do meu estágio tentei sempre garantir que a UE fosse coerente entre si, tendo como objetivo criar uma transição suave entre as diferentes matérias, de modo que houvesse uma conexão fluída entre os conteúdos e os objetivos a serem alcançados em cada fase. Essencialmente procurei estabelecer um “transfere” entre as aprendizagens, onde a aquisição de conhecimento de uma matéria facilitasse a compreensão e a aplicação de outra, com o objetivo de proporcionar o máximo de experiências em contextos semelhantes e capacitar os alunos a enfrentar novos desafios com mais eficácia (Azevedo et al., 2017). Ao promover uma abordagem onde os alunos pudessem reconhecer os princípios subjacentes às diferentes matérias, acredito que conseguirão desenvolver uma compreensão mais ampla e flexível, preparando-os para encarar uma variedade de situações motoras com mais confiança e competência.

Com a conclusão da 2ª etapa, senti que a elaboração de cada planeamento começou a ser mais eficiente. Uma vez que, com as etapas posteriores já delineadas, foi possível formular os planeamentos seguintes garantido que estes fossem uma extensão do trabalho já realizado com a turma. Na construção de cada etapa, tentei dar uma continuidade lógica para o progresso da turma, com base nos balanços realizados, que continham informações recolhidas das várias avaliações formativas e que permitiram a construção das novas etapas e a criação de novas unidades de ensino. Para garantir que estas unidades de ensino formassem entre si um plano harmonioso, coerente e contínuo, sempre que necessário, fiz questão de rever e atualizar os documentos para garantir que a abordagem permanecesse adequada face às necessidades de desenvolvimento da turma. O que resultou numa dinâmica de planeamento adaptável e proporcionou um crescimento contínuo e consistente dos alunos.

A área do planeamento, teve diversas fases, foi inegavelmente uma das partes do EP que dediquei mais tempo, não apenas pela sua complexidade na elaboração de planos para uma realidade até então desconhecida, mas também, por projetar o ensino de forma a ser ajustado às condições específicas da escola e diferenciar as matérias de acordo com as necessidades dos alunos. Em todas as aulas tive o cuidado de adaptar as situações de exercício com o objetivo de garantir a participação de todos os alunos nas diferentes matérias e áreas de extensão, seguindo o princípio da inclusão e diferenciação, tentando oferecer as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem. Percebi que a tarefa de planear deve ser adaptável ao longo do tempo para tornar o processo de ensino e

aprendizagem dos alunos o mais eficaz possível. Considero que cada turma e cada aula tem as suas particularidades e no final de contas o planeamento é uma ferramenta crucial para guiar o processo educativo, que exige uma dose significativa de reflexão e reformulação contínuos para alcançar resultados realmente incríveis para os alunos.

### **3.3. Condução**

Para que o ensino da EF seja de qualidade, o professor deve ter a capacidade de organizar situações de aprendizagem, de forma que todos os alunos, independentemente das suas características, desenvolvam os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias com vista a uma vida fisicamente ativa e saudável (Gomes et al., 2017). Os exercícios propostos pelo professor assumem uma grande importância, pois constituem o elemento mediador entre o ensino (professor) e a aprendizagem (aluno) (Quina, 2009). Quase todas as modalidades desportivas apresentam progressões de aprendizagem e o seu conhecimento e análise proporcionam ao professor indicações gerais sobre o nível de dificuldade e de complexidade das mesmas, de forma a garantir que as primeiras progressões sejam, na maioria dos casos, mais fáceis e menos complexas do que as seguintes (Quina, 2009), ainda o mesmo autor refere, também, que o professor deve conhecer o nível motor, cognitivo e sócio afetivo dos alunos, de modo a ajustar os exercícios aos mesmos. Com o intuito de aprimorar a qualidade do ensino, tornou-se fundamental compreender o que ocorria durante as aulas e que resultados emergiam dessas situações, para tal foi necessário identificar quais as variáveis de ensino que se relacionavam diretamente com a eficácia pedagógica (Carreiro da Costa, 1991; Martins et al., 2017; Onofre 2000). Variáveis como o comportamento e os pensamentos dos alunos e professores não eram consideradas, contudo vieram à tona nas considerações sobre a eficácia pedagógica da abordagem do processo-produto. Isso resultou na evolução para o paradigma de eficácia pedagógica mais contemporâneo, conhecido como o modelo ecológico, que se baseia na ideia de que o desenvolvimento é influenciado por uma interação complexa entre indivíduos e os diferentes ambientes nos quais eles estão inseridos.

Neste modelo 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). É importante entender como os ambientes sociais, familiares e escolares afetam a participação dos alunos na aula, bem como a sua motivação para se envolverem nos exercícios e os obstáculos que enfrentam. Assim acredita-se que a eficácia do ensino-aprendizagem é alcançada quando há um equilíbrio ótimo entre os três sistemas de tarefas

que integram o modelo ecológico (Onofre, 2000). Como tal, não existe um método de ensino pré-definido, pode dizer-se que um ensino de qualidade resulta da relação pedagógica estabelecida e da adaptação do professor à turma (Carreiro da Costa, 1991). Por outro lado, a personalidade de cada professor e a maneira de cada um ensinar influenciam de forma direta as decisões de cada um, revelando a forma como ensinamos. Significa que é praticamente impossível separar o nosso eu profissional do nosso eu pessoal (Gonçalves, 1994). Estas decisões não se limitam à interação com o conteúdo e com os alunos, abrangem decisões que são tomadas na preparação e no planeamento das aulas e das unidades de ensino – aprendizagem. Além disso, também abordam as decisões que tomamos após a aula, relacionadas com a avaliação da atividade interativa (Gonçalves, 1994).

No total podemos identificar três momentos que definem a anatomia do ensino e moldam a sequência de decisões (Ashworth & Mosston, 2008). Inicialmente, o planeamento e a preparação do ensino, incluem as decisões sobre o que será ensinado, a estrutura das aulas, quais as estratégias de ensino que serão aplicadas e os objetivos que se pretendem alcançar com determinada atividade de aula (fase de pré-impacto). O segundo momento (fase de impacto) ocorre durante a interação direta com os alunos, onde o professor se adapta às respostas e necessidades dos alunos em tempo real, de forma a conseguir ensinar de acordo com as necessidades individuais dos alunos com o objetivo de estes conseguirem alcançar os objetivos posteriormente estabelecidos. O terceiro momento, pós-aula, ou fase de pós-impacto, envolve uma avaliação do sucesso das estratégias de ensino utilizadas, onde deve incluir uma reflexão sobre se os objetivos de aprendizagem foram adquiridos e se as estratégias foram eficazes (Ashworth & Mosston, 2008). Estes conceitos são essenciais, pois desta forma é possível avaliar o processo educativo, destacando a importância do planeamento, da condução e da avaliação do ensino, bem como da gestão da ecologia da aula. Através desta avaliação geral, os professores podem desenvolver uma visão mais completa e abrangente do seu próprio ensino.

Por fim, a literatura referente à disciplina, destaca o tempo potencial de aprendizagem como um dos principais indicadores da eficácia do ensino (Siedentop & Tannehill, 2000), período durante o qual, os alunos estão envolvidos em tarefas diretamente relacionadas com os objetivos de aprendizagem, com suporte pedagógico e atingindo um notável grau de sucesso (Derri, Emmanouilidou, Vassiliadou, Tzetzis, & Kioumourtoglou, 2008). Ao longo do EP, a condução do ensino revelou-se como um dos meus principais focos de

desenvolvimento, sempre com o intuito de adquirir o máximo de ferramentas que me possibilitem, ao longo da evolução como professor, proporcionar melhores condições para os meus alunos.

### **3.3.1. Estratégias de intervenção Pedagógica**

O tempo potencial de aprendizagem foi um indicador que tentei ter sempre em conta ao longo do EP, como tal, adotei uma variedade de estratégias de atuação, que incluíssem as quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, organização, disciplina e clima relacional (Onofre, 1995). Para além destas dimensões, a utilização do feedback pedagógico, foi uma ferramenta que tentei aplicar logo desde a primeira aula, uma vez que é visto como uma ferramenta fundamental para promover o tempo potencial de aprendizagem, uma vez que surge como uma variável essencial para melhorar a prestação motora dos alunos (Martins et al., 2017).

Com base nas minhas experiências, adquiridas até à data, com alunos de uma faixa etária diferente e noutros contextos, sabia que a dimensão da disciplina iria ter um grande peso no início do ano letivo. Desta forma, considerei importante aconselhar-me com os professores do GEF, todos estes com uma vasta experiência enquanto docentes a turmas do ensino secundário, para conseguir perceber quais as melhores estratégias, relativamente à dimensão da disciplina, a utilizar. Posto isto, para evitar comportamentos desviantes, todos os docentes aconselharam-me a adotar estratégias preventivas, como a criação de regras e rotinas com os alunos, estratégia esta também defendida na literatura (Doyle, 1986; Siedentop & Tannehill, 2000), tendo sido isto que procurei fazer desde o início.

Durante as primeiras aulas preocupei-me em definir e relembrar (sempre que sentia essa necessidade) as regras e rotinas de trabalho na turma, conduta esta definida pelo GEF e impostas de uma forma positiva, e que, ao mesmo tempo, ajudavam a reduzir os tempos de instrução, organização e comportamentos desviantes que poderiam estar inerentes às tarefas da sessão, tendo o principal intuito de aumentar o tempo potencial de aprendizagem e potenciar um clima de aula positivo ao longo do ano. Nos momentos de instrução tentei sempre que os alunos se organizassem de forma que não existissem segundas filas, para reduzir as conversas paralelas e possibilitar a separação dos alunos desestabilizadores, aplicando o questionamento dirigido aos alunos mais distraídos. O questionamento dirigido foi, também, utilizado nos momentos de repreensão, para a ação mais correta, pré-estabelecida no início da aula, principalmente quando relacionadas com a segurança ou preservação do material/espço. Nestes momentos procurei sempre evitar

mencionar a palavra “não”, de maneira a conseguir encaminhar o aluno para o comportamento correto através da sua autorreflexão. Outra estratégia que adotei foi utilizar um deslocamento periférico, de forma a manter um campo visual sobre a turma, que me permitisse estar sempre ocorrente dos acontecimentos. Permitindo assim conseguir filtrar alguns comportamentos fora da tarefa, ser menos reativo às reações dos alunos, interromper menos o funcionamento da aula e intervir de maneira mais eficaz. Gostaria de salientar que, relativamente aos momentos de repreensão, tentei aplicá-los de forma individual no final da aula, com o objetivo de perceber o porquê e explicando as consequências de tal comportamento para a sua aprendizagem, num ambiente mais reservado, conseguindo desta forma uma reflexão mais intrínseca do aluno. O contrário acontecia com os momentos de enaltecimento, estes realizava-os em frente de toda a turma, para conseguir propor ao aluno o devido reconhecimento, atuando ao mesmo tempo de maneira preventiva, potenciando o clima de aula e a relação professor-aluno.

De um modo geral, a turma não apresentou grandes dificuldades na dimensão disciplina, acredito que a adoção de estratégias preventivas, na abordagem positiva ao chamar a atenção dos alunos, o elogio dos comportamentos positivos, atuaram como ferramentas cruciais nesta dimensão. Foi possível observar um clima de aula positivo, resultante também do envolvimento que os alunos tiveram na disciplina. A promoção da cooperação, entreajuda e competição dos alunos, durante os momentos de aquecimento, ao mesmo tempo que, cumpria com os objetivos estabelecidos para aquela aula; a preocupação que demonstrei de forma genuína pelos desempenhos de todos os alunos; as conversas individuais nos diferentes momentos da aula, de maneira a demonstrar interesse pelas suas dúvidas, conquistas ou necessidades que pudessem ter ao nível da disciplina ou pessoais, sempre com a consciência de tratar todos por igual e de forma justa – foram todos fatores essenciais para conseguir “agarrar a turma”. Considero, em concordância com o autor Onofre (1995) que a relação professor-aluno deve ser o mais personalizado possível, com a atenção distribuída por todos os alunos, pelo que o seu sentimento de justiça é apurado. Realçar aqui que a competição foi um aspeto fundamental para conseguir uma boa relação aluno-tarefa, uma vez que a turma se sentia bastante motivada na introdução desta variante (Hortiguela & Hernando, 2017). A utilização de variantes de facilidade e dificuldade, foram fundamentais para conseguir otimizar a relação dos alunos com as tarefas, contudo em algumas situações foi necessário recorrer a variantes que não estavam previamente definidas para conseguir maior empenho dos alunos.

No que diz respeito à dimensão organização, ao contrário das duas anteriores, não experienciei a mesma estabilidade e facilidade. Senti, que persistia em mim a sensação de que algo não estava completamente consolidado, embora, em nenhuma aula tivesse sentido que perdesse o controlo organizacional da aula. Esta dimensão abrange a gestão dos espaços e materiais, a organização dos alunos e a sua segurança, a gestão dos horários das aulas e a estruturação das atividades, tendo em conta os diferentes conteúdos.

Como transmitido anteriormente, o tempo potencial de aprendizagem foi um indicador que tentei sempre ter em conta, pelo que, uma organização de aula eficiente contribui para diminuir o tempo gasto em tarefas organizacionais, o que está diretamente relacionado com o tempo de prática efetiva. Isso, por sua vez, está intrinsecamente ligado à ampliação do tempo potencial de aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000). Quanto à organização e gestão dos espaços, durante a AI estive mais preocupado em conseguir garantir as melhores condições de organização para que os alunos pudessem expor as suas capacidades, do que com a transmissão de feedback e registo das observações. À medida que fui conhecendo os espaços e a turma, procurei maximizar as suas potencialidades, de modo que fosse possível garantir que todos os alunos estivessem em prática em boas condições, e, por sua vez, disponibilizar mais tempo para o controlo das atividades e transmissão de feedback. A gestão do material, nomeadamente os processos de montagem e desmontagem, foi uma estratégia que utilizei desde cedo, pois considero crucial que seja feita no menor tempo possível e de forma cuidadosa (Martins et al., 2017; Onofre, 1995). Desta forma, tentei sempre associar cada espaço a uma ou duas matérias e a mesma lógica organizacional (Ferreira, 2017) e senti que esta estratégia facilitou a introdução antecipada dos alunos, na montagem do material e, posteriormente, desmontagem e arrumação do mesmo, associando-os a um cariz de importância para o bom funcionamento da aula, sempre com a minha supervisão. Realçar aqui que a montagem no início do EP começou por ser feita por mim, contudo, foi algo que teve de ser adaptado devido ao facto da turma passar por dois espaços diferentes com rotinas diferentes por parte dos recursos humanos, o que levava a que existisse sempre uma limitação na montagem do material quando era um espaço coberto da EBJB, por exemplo. Ao nível da gestão dos alunos, os grupos de trabalho foram sempre definidos por mim, após conhecer o nível de cada aluno, de maneira a assegurar que a formação era feita de forma rápida e eficaz. Apesar de privilegiar a criação de grupos de trabalho mais reduzidos, de forma a minimizar os tempos de espera e simultaneamente aumentar o tempo de prática individual de cada aluno (ideia também defendida pelo autor Martins et al., 2017), nem

sempre esta estratégia foi eficaz principalmente durante a AI, isto por não estar familiarizado com os espaços. Ao longo do EP foram criados tanto grupos homogêneos como heterogêneos durante as aulas, determinados pelas matérias e objetivos em questão. Os grupos heterogêneos desenvolveram valores de respeito, cooperação e inclusão, já os grupos homogêneos foram privilegiados nos jogos coletivos, permitindo avaliar os alunos num contexto mais facilitado, pois apresentam níveis idênticos e possibilitam aprendizagens de conteúdos específicos com dificuldades comuns a todos. Pessoalmente, senti que os grupos homogêneos funcionaram melhor, independentemente do nível dos alunos esta tipologia de grupos estimula a cooperação para a obtenção de objetivos semelhantes, no caso da ginástica e atletismo, enquanto nos jogos desportivos coletivos estimula a competição, o que por sua vez proporciona oportunidades de participação e aumenta o grau de motivação para a tarefa. Por outro lado, reconheço que os grupos heterogêneos possibilitam o alcance do sucesso dos menos habilidosos. Contudo, este sucesso é disfarçado pela ajuda fornecida dos alunos com mais facilidade. Um exemplo prático foi um dos meus alunos inseridos num grupo homogêneo, transmitiu de forma espontânea, positiva e bastante satisfeito consigo mesmo por ter conseguido aprender a realizar o rolamento à frente, objetivo que procurava atingir há imenso tempo.

Em relação à segurança, tentei que estivesse sempre garantida através de diferentes estratégias: inicialmente através dos momentos de instrução, utilizando várias vezes o questionamento dirigido para confirmar se as regras tinham sido claras e compreendidas por todos; exemplificar os exercícios de modo a clarificar as rotações nos aquecimentos por vagas, para evitar colisões e as ajudas na ginástica; procurei que ficasse bem explícito a forma correta de utilização de material, de modo a assegurar a sua preservação e antecipar possíveis comportamentos fora da tarefa; tentei planear a organização das estações de forma a garantir que a minha presença fosse mais sobressaída na estação de maior risco, garantido uma visão periférica da turma. Apesar de todas estas, senti que houve momentos mais desafiantes, como por exemplo, nas modalidades como o badminton e o voleibol, onde tive algumas dificuldades em garantir o espaço suficiente entre o colega do lado – o que fiz para solucionar o problema? Procurei de imediato discutir com o núcleo e as professoras orientadores opções de organização que permitissem garantir e manter a segurança dos alunos. Ao nível da gestão de tempo, a pontualidade dos alunos deve ser assegurada e cumprida desde início (Onofre, 1995). Este tema foi melhorando ao longo do EP. Comecei por deixar claro, na primeira aula, que a pontualidade era essencial para o bom funcionamento das aulas e fui reforçando a mensagem até sentir que toda a turma estava esclarecida em relação ao tempo de tolerância (10 minutos). Este

tempo de tolerância resultou de uma estratégia que utilizei, que consistia em reconhecer perante toda a turma que 10 minutos era muito tempo de prática perdido e na possível chegada de um aluno após os 10 minutos de tolerância, toda a turma, juntamente com o colega, deveriam realizar o número de flexões correspondente a esse atraso – destaco positivamente que esta medida nunca necessitou de ser aplicada. Também ainda na gestão de tempo, foi importante planejar a duração das diferentes partes da aula, realizando pequenos ajustes ao longo do ano de forma a não prolongar as minhas aulas para além do tempo estipulado. Para a gestão e organização dos conteúdos foi fundamental a definição de objetivos para cada UE ao longo do ano, em cada matéria, com objetivos específicos para cada grupo de alunos. Assim como a utilização de estratégias como a antecipação e continuidade dos conteúdos para as aulas seguintes, através dos momentos finais de instrução e balanço dos conteúdos.

A dimensão instrução diz respeito à comunicação de informações pertinentes aos objetivos e conteúdos de ensino, sendo uma componente essencial para a organização e ajuste das situações de aprendizagem. Esta dimensão engloba uma variedade de comportamentos como a explicação, exposição, demonstração e fornecimento de feedback (Rosado & Mesquita, 2009) e tem como objetivo apresentar aos alunos informações sobre as atividades em questão, ou seja, o que deve ser feito e como fazer, além de fundamentar o motivo para realizar essas atividades, garantindo altos níveis de motivação dos alunos (Quina, 2009). O professor deve ser capaz de preparar a instrução de forma que esta seja curta, ajustada e centralizada naquilo que se pretende (Ferreira, 2014), contudo considero que foi uma dimensão bastante desafiante, mas, foi onde senti uma evolução mais consistente ao longo do ano letivo. A instrução pode ser dividida em vários momentos da aula, nomeadamente: no início da aula, na introdução à matéria; durante a apresentação dos exercícios de aprendizagem aos alunos; durante os exercícios, quando são transmitidos incentivos e informações, inclusive feedback pedagógico; e no final da aula, na realização do respetivo balanço da aula (Quina, 2009). Uma das primeiras dificuldades que enfrentei na instrução, foi a tentativa de integrar uma grande quantidade de informações, tanto antes, como depois da prática, sendo que reconheço que algumas destas eram menos importantes, ou até mesmo, desnecessárias. Ora isto conduziu a intervalos de instrução prolongados, nem sempre focados e muitas vezes com um ritmo acelerado. A reflexão destas dificuldades foi realizada nas primeiras aulas do ano letivo, percebendo que nem todos os alunos conseguiam assimilar as informações na totalidade. Portanto, de forma a minimizar as consequências negativas que advinham desta dificuldade, implementei algumas estratégias, principalmente, no que diz respeito ao

planeamento da distribuição da informação pelas diferentes partes da aula, de acordo com a sua relevância, tentei, então, introduzir pausas durante o discurso, principalmente após a AI, de modo a dar oportunidade aos alunos de participarem; acompanhei os momentos de instrução inicial e de balanço com a utilização do questionamento com o intuito de verificar a atenção e compreensão da informação ou das aprendizagens (técnica esta que fui aperfeiçoando ao longo do ano letivo, através dos balanços realizados, das autoscopias e das conferências com as professoras orientadoras); o posicionamento dos alunos foi um ponto igualmente planeado tanto nos momentos que antecipam a prática como nos momentos de demonstrações. Nos espaços exteriores, tive sempre em atenção o posicionamento do sol e das estações de exercício, para a conseguir realizar as demonstrações de forma sequencial, de forma a minimizar o tempo de deslocamento entre estações e rentabilizar ao máximo o tempo de instrução para a apresentação dos exercícios.

A demonstração é considerada como fundamental para garantir a qualidade da instrução, estimulando a interiorização da informação, sendo que os alunos conseguem reter melhor a informação visual do que a informação verbal (Martins et al., 2017). Concordando em pleno com a mensagem defendida pelos autores, numa fase inicial do ano, tendo em conta o espaço e as indicações estabelecidas pelo GEF para o período de AI, tentei planear e lecionar matérias onde me sentisse mais confiante e capaz de conseguir demonstrar aos alunos os diferentes exercícios e, de preferência, que os exemplificasse com sucesso, uma vez que a demonstração das tarefas partia essencialmente de mim. Contudo, com o avançar do tempo e à medida que reconhecia o bom desempenho dos alunos, comecei a recorrer aos alunos com melhores desempenhos como agentes de ensino nesta fase de demonstração, sempre sob minha coordenação e apoio.

### **3.3.2. Feedback Pedagógico**

O Feedback pedagógico é uma instrução e apresenta-se como um dos fatores fundamentais na eficácia do ensino da EF, caracteriza-se pela reação a um desempenho motor, com o intuito de estimular a aprendizagem do aluno, de forma a melhorar o desempenho motor e aproximá-lo da referência desejada (Martins et al., 2017).

No início do ano, ainda com a presença da professora Ana Sofia Afonso, recebi alguns elogios sobre a minha transmissão de feedback descritivo e prescritivo, onde já tentava incluir informações detalhadas sobre a execução motora realizada pelo aluno e o que devia ser melhorado, contudo nesta fase prevaleceram essencialmente feedbacks de afetividade positiva e feedbacks à distância, onde estes últimos permitem criar uma relação

positiva entre professor e aluno, demonstrando o meu interesse pelas aprendizagens adquiridas pelo aluno e pela forma como estão ou deveriam estar a praticar os diferentes exercícios, dando à turma o sentimento que os estou a acompanhar e ajudar. Para que a transmissão de feedback seja de qualidade é importante que o professor conheça as características do aluno, realize um diagnóstico adequado, em relação a causa/importância do erro, de forma que consiga fornecer uma informação ao aluno com o objetivo de este se aproximar do desempenho desejado ou ainda propor uma tarefa alternativa caso esteja longe do sucesso da tarefa indicada. (Martins et al., 2017).

Quanto à distribuição do feedback tentei garantir que fosse equitativa, tanto de forma individual, grupo ou coletiva, capacidade que fui fortalecendo ao longo do ano, à medida que aumentava a capacidade de observação e diagnóstico, adaptando-o, constantemente, aos níveis de aprendizagem de cada aluno. Em algumas situações, senti que a melhor forma de o fazer, era parar a atividade, rentabilizando assim também o tempo, e fornecer a informação de forma geral a toda a turma, privilegiando assim a utilização do feedback de forma mista, ou seja, de forma audiovisual e áudio-cinestésico, recorria à demonstração através de um aluno com a minha ajuda mecânica.

A introdução dos aspetos críticos na instrução das tarefas, recorrendo à utilização de feedback interrogativo, foi uma estratégia que utilizei como forma de promover uma prática consciencializada das tarefas, e mostrou-se fundamental para ajudar a reduzir a perda de informação e conseqüentemente a melhoria das aprendizagens.

Com o decorrer do ano letivo, principalmente com o estudo autónomo do conteúdo e com o conhecimento das competências motoras dos alunos, sei reconhecer que fui melhorando a capacidade de diagnóstico, que por sua vez se revelou numa maior qualidade na transmissão de feedbacks, compreendi a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo como um fator preponderante não apenas no progresso da aprendizagem, mas também para a eficácia do feedback fornecido aos alunos. Reconheço, também, que a minha tendência de manter uma circulação ativa pelo espaço da aula aliada à frágil capacidade de observação, muitas vezes resultou no não encerramento do ciclo de feedback, uma vez que, após a comunicação da informação ao aluno, o professor deve voltar a realizar o ciclo de feedback, isto é, nova observação, diagnóstico e novo feedback (Araújo, 2015). Para superar esta dificuldade optei por abrandar a circulação, com momentos de observação mais prolongados, permitindo fechar o ciclo de feedback, o que conseqüentemente melhorou a qualidade do mesmo. Este constituiu-se como mais um desafio durante o EP, destacado pela Professora orientadora Maria João Martins, que me

alertou para o aumento do fecho do ciclo de feedback, salientando a importância do mesmo, como mais uma forma de consciencializar o aluno para o seu erro, transmitindo um sentimento de presença, o que por sua vez estimula a motivação dos alunos nas tarefas.

### **3.3.3. Estilos de Ensino**

Relativamente ao espectro de estilos de ensino, pode ser encarado como um plano para a transmissão de informações, garantir oportunidades de prática e fornecimento de feedback, contribuindo para a aprendizagem dos alunos (Ashworth & Mosston, 2008). A sua utilização é norteadada pelos objetivos que pretendemos atingir e o respetivo impacto que pretendemos observar no aluno (Martins et al., 2020). O espectro é composto por onze abordagens de ensino aprendizagem, organizado em dois grupos: estilos de ensino convergentes (comando, tarefa, autoavaliação, recíproco, inclusivo), em que a tomada de decisão está mais centrada no professor; e estilos de ensino divergentes (descoberta guiada, descoberta convergente, descoberta divergente), que ampliam o papel do aluno na toma de decisão e atribuem maior autonomia (Ashworth & Mosston, 2008).

Ao longo do ano, privilegiei a utilização de estilos de ensino mais convergentes durante o aquecimento e no período de alongamentos. Estes mostraram-se bastante eficazes na criação de hábitos e rotinas de aquecimento e retorno à calma, fui alternando entre o estilo de comando e de tarefa consoante as matérias da aula. Com o estilo de comando senti que o exercício era realizado exatamente ao mesmo tempo e com a mesma intensidade por todos os alunos, enquanto o estilo por tarefa foi promovido durante a parte principal das aulas através de exercícios critério em que os alunos, dentro daquilo que são os critérios de êxito e o objetivo da tarefa, executavam o exercício, muito utilizado nas situações de promoção do desenvolvimento da aptidão física através da execução de circuitos de treino. Este estilo permitia uma maior circulação e fornecimento de feedback, como tal, foi utilizado na maior parte do ensino dos diferentes gestos técnicos.

O estilo de ensino recíproco foi utilizado principalmente no atletismo e na ginástica, onde os alunos estavam organizados em grupos. Em cada grupo existiam pares, e enquanto um aluno realizava o exercício o outro observava de modo a fazer uma heteroavaliação e a dar feedback ao colega. A minha intervenção foi baseada no questionamento ao aluno observador, confrontando-o com os critérios, com o intuito de ajudar na elaboração de um feedback a dar ao colega. O estilo de ensino autoavaliação foi empregue com a utilização de fichas de apoio e fichas de observação onde o aluno confrontou a sua performance com os critérios de êxito pré-estabelecidos. O estilo de

ensino inclusivo foi utilizado maioritariamente na subárea da ginástica e do atletismo, nomeadamente através de situações com diferentes níveis de dificuldade, em que o aluno escolheu a dificuldade que pretendia realizar a tarefa, tendo por base os critérios definidos pelo professor, o aluno refletia sobre as suas competências e decidia se permanecia nesse nível de execução ou arriscava a realização da tarefa com um grau de dificuldade diferente. Foi fundamental para promover a diferenciação do ensino, promoção da inclusão de todos os alunos e promoção do desenvolvimento da competência do perfil do aluno de consciência e domínio do corpo. Senti que aqui a utilização de grupos homogêneos foi um aspeto influente tanto na diferenciação do ensino como no tempo potencial de aprendizagem. O estilo de ensino descoberta divergente, foi utilizado durante a última etapa na matéria de ginástica de solo, este estilo foi empregue ao grupo de nível mais alto, onde foi solicitado a construção de pelos menos duas sequências de elementos gímnicos. Para esta tarefa os alunos criavam as duas sequências, tendo em conta uma lista de elementos gímnicos pré-determinados pelo professor. Senti que a utilização deste estilo teve um impacto bastante positivo na turma e não só nos alunos que foram propostos a esta situação. Os restantes grupos mostraram curiosidade na tarefa e empenho no trabalho dos elementos propostos para que tivessem também oportunidade de criarem as suas próprias sequências. O estilo de ensino descoberta guiada foi utilizado em matérias da subárea dos jogos desportivos coletivos e no badminton em situação de jogo, em que foi possível promover o desenvolvimento do raciocínio e sentido crítico dos alunos, pela exploração das opções que foram validadas através da experimentação.

Durante o EP para conseguir incrementar o tempo potencial de aprendizagem, foi fundamental a reflexão com base nas quatro dimensões de intervenção pedagógica. A realização dos planeamentos, balanços, autoscopias, observação interpares e críticas construtivas dos meus colegas e professoras orientadoras constituíram-se como ferramentas pedagógicas de grande valor para a evolução progressiva e significativa das minhas capacidades pedagógicas.

### **3.4. Avaliação**

O processo de avaliação descreve a recolha, interpretação e divulgação de evidências e é orientado por um propósito definido à partida (Araújo & Diniz, 2015). Todas as decisões relacionadas com a avaliação podem ter como intenção, avaliar para melhorar as aprendizagens (AF) e avaliar as aprendizagens (AS) (Araújo, 2017). O mesmo autor fortalece o propósito da AF como fundamental para desenvolver e melhorar a aprendizagem e o ensino, enquanto a AS é caracterizada pela forma de manifestar o

resultado de um processo de aprendizagem. Desta forma a avaliação revela-se como uma ferramenta de trabalho indispensável 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). Nesta linha, o conhecimento fundamentado e diversificado, por parte do professor, sobre a avaliação (literacia), permitirá uma adequada e ajustada regulação (aprendizagens), orientação (percurso escolar) e certificação (aquisições) nas diferentes e variadas tomadas de decisão propostas em aula (Costa & Ferro, 2021). Posto isto, a AI enquadra-se na primeira etapa do processo de planeamento das aulas de EF (Carvalho, 1994).

Durante esta primeira etapa tentei diagnosticar de forma individual os níveis de aprendizagem dos alunos nas duas áreas de extensão da EF definidas como prioritárias pelo GEF para esta fase: a área das atividades físicas e a área da aptidão física. Tarefa esta que não se constituiu como fácil, principalmente, na área das atividades físicas, uma vez que estava constantemente a ser desafiada por diversos fatores: a dificuldade inicial na gestão do tempo de aula; o desconhecimento do nome de todos os alunos e o à-vontade em conseguir associar logo o nome à “cara” correta; a preocupação em registar os desempenhos e fornecer *feedback*, ambos aliados à falta de experiência na observação, o que conduziu a uma maior dificuldade em identificar, de forma mais célere, os níveis dos alunos; existiam alunos que, apesar de existirem algumas diferenciações no desempenho, que poderiam enquadrar-se em níveis muito próximos, sendo esta também outra dificuldade na definição dos mesmos; o facto de serem oito semanas de AI, onde apenas nas duas últimas foram repetidos os espaços de aula, fez com que existisse, também, uma grande preocupação com as rotinas de organização e a criação de tarefas que permitissem a avaliação e o desenvolvimento das aprendizagens. De maneira a simplificar este processo, agi em conformidade com a ideologia que tentei implementar ao longo de todo o EP, tentar encontrar estratégias para superar as minhas dificuldades e ir adaptando. Inicialmente recorri a uma lista de presença com fotografias dos alunos, cedida pela professora mentora, onde, apesar de nem todas estarem atualizadas, fui conseguindo associar os nomes a cada uma das caras, de forma progressiva; de seguida, tentei reduzir a quantidade de objetivos a avaliar em cada aula, de maneira a que fosse possível “encaixar” os alunos nos diferentes níveis; tentei, também, adequar exercícios e formas de jogo que me possibilitassem realizar um diagnóstico rápido dos critérios definidos; no final da AI, criei grupos onde coloquei os alunos de níveis próximos com alunos que considerava de um nível superior, para conseguir esclarecer a avaliação dos mesmos e adequá-los ao

nível certo. Estas estratégias foram acompanhadas por vários momentos de discussão entre o NE através dos balanços finais e das observações das aulas dos colegas.

A avaliação é uma ferramenta de extrema importância uma vez que pode condicionar todo o processo de aprendizagem, tanto relativo às questões didáticas como também às questões éticas, sociais e psicológicas (Boggino, 2009). Para além do carácter sumativo, pode ter um impacto direto na motivação dos alunos. Foi neste sentido que, no início da 2ª etapa senti a necessidade, de mais uma vez, clarificar as questões da avaliação, e, pela primeira vez, informar os alunos sobre os seus desempenhos até ao momento. Esta decisão recaiu na ideia de que existe a necessidade de envolver os alunos neste processo, de forma a motivá-los, como também, promover a entreajuda, de acordo com Araújo (2017) este envolvimento é um aspeto crucial no processo formativo dos alunos. Ora, de forma a poder colocar esta ideia em prática, para além do meu feedback contínuo à turma, optei, também, por recorrer a um automatismo criado por um colega do NE, que se mostrou bastante útil e prático. Este colega criou uma ligação entre uma base de dados em Excel (criada por nós, onde continha os resultados da AI) e um documento em Word (Ficha de AF) (ver Anexo 2), que visava as três áreas de extensão da EF e onde podia ser observado o nível de aprendizagem inicial do aluno (diagnóstico) e o prognóstico para cada matéria. Esta ficha permitia, ainda, poder informar de forma individual os alunos e EE via email, garantido a privacidade dos dados, evitando e prevenindo que fossem alvos de comparação, hierarquização e discriminação (Boggino, 2009). Em acréscimo a esta metodologia, decidi, também, aplicar práticas de autoavaliação e avaliação interpares, estratégias estas que considereei como fundamentais indo ao encontro do que é dito por Araújo & Diniz (2015).

Ainda na resolução das dificuldades sentidas, com o decorrer do ano letivo, na área das atividades físicas e desportivas, a AF foi planeada de forma a definir quais os alunos e as matérias que iria observar em cada aula e procedi à gravação dos desempenhos dos alunos (gravação esta devidamente consentida pelos EE). Estas duas estratégias permitiram-me priorizar o acompanhamento dos alunos de forma imparcial e realizar os registos no final da aula com mais segurança. Na área da aptidão física, foram usados os testes do FITescola, de acordo com as orientações dos documentos das aprendizagens essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018) e os documentos orientadores do GEF, onde este trabalho foi desenvolvido maioritariamente por circuitos de condições física na parte fundamental da aula, permitindo aos alunos melhorarem as suas capacidades antes da realização dos testes. Relativamente, à área dos conhecimentos, os alunos foram

avaliados em três momentos distintos; um teste, um trabalho de grupo e um pequeno questionário através da *APP Kahoot*. Tive sempre o cuidado de planear os momentos da aula para passar informação aos alunos, de forma a dar a possibilidade de esclarecimento de dúvidas antes dos momentos de avaliação, assim como proceder à devida correção e apreciação das diferentes ferramentas de avaliação, de forma a refletir sobre quais os pontos que deveria reforçar para fortalecer o conhecimento dos alunos.

A AF revelou-se como um processo complexo, exigindo mais tempo e dedicação do que imaginei inicialmente. Mas apesar das dificuldades, consigo reconhecer a sua importância, pois para além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, revelou ser valiosa no momento de AS, pois proporcionou o consultar de vários registos feitos ao longo do ano, compreender e dar a conhecer a evolução dos alunos aos mesmos (Araújo, 2015). Relativamente à AS foi realizada uma certificação das aprendizagens dos alunos numa escala de zero a vinte valores, onde desta forma, os alunos foram avaliados tendo em conta os critérios de classificação da escola, para o 10º ano, que abrange a avaliação das três áreas de extensão da EF e as competências do perfil do aluno.

Para a formalização da avaliação foi utilizada a grelha de avaliação fornecida pelo GEF, previamente disponibilizada, de forma a situar os alunos nos diferentes patamares e nas diferentes áreas de extensão da EF. Antecedente a esta formalização foi pedido aos alunos, o preenchimento da ficha de autoavaliação do GEF, via *google forms*, permitindo aos alunos a oportunidade de refletir sobre a sua avaliação, considerando os objetivos de aprendizagem, mencionados no formulário, e contribuindo para criar um clima positivo para o desenvolvimento da aprendizagem (Araújo, 2015). O facto de ter clarificado, mais do que uma vez, os critérios de avaliação à turma, bem como os objetivos estipulados para cada matéria e respetivas situações de aprendizagem, senti que este confronto com o que foi transmitido e realizado durante as aulas e a classificação da sua autoavaliação, através do preenchimento da ficha, permitiu colocar os alunos mais conscientes sobre os seus desempenhos e a classificação que iriam ver nas pautas. A autoavaliação de cada aluno, foi-se gradualmente adaptando e alinhando com as minhas perspetivas de desempenho, pelo que considero que a mensagem passada tenha sido bem-sucedida e entendida pela grande maioria da turma.

### **3.5. Professor a tempo inteiro (PTI)**

A força da juventude deve ser conjugada com a força da experiência, tal é válido para a semana de Professor a Tempo Inteiro (PTI). Esta semana tem como objetivo proporcionar aos professores estagiários a possibilidade de trabalharem com outros anos de

escolaridade, interagirem com outros professores e experienciarem um horário completo de vinte e duas horas semanais.

Deste modo procedi à criação de um horário onde fosse possível conciliar o meu horário, incorporando o máximo de aulas das mesmas turmas. Para a criação deste horário, tive como objetivo escolher turmas do 2º e 3º ciclo, pois são nestes ciclos de escolaridade onde se pode encontrar blocos de 45 minutos dentro do AEPA. Desta forma, tive a oportunidade de experienciar algo diferente do meu habitual no decorrer deste ano letivo, tanto ao nível de ano de escolaridade como objetivos e tempos de aula distintos. Este critério foi fundamental, pois permitiu o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com diferentes professores do GEF, no sentido de conhecer diversas formas utilizadas por eles na realização das tarefas de organização, planeamento, gestão e condução do ensino.

Esta semana reflete a realidade da vida de um professor, e como estagiário, pude enriquecer o meu conhecimento e fortalecer a minha experiência, naquela que acredito que seja a minha vocação. Dessa forma a escolha das turmas e dos professores que iria trabalhar foi ponderada através da observação de aulas e recolha de informação das turmas com os professores titulares. Esta recolha permitiu estabelecer uma linha contínua do planeamento de cada turma e perceber as rotinas das diferentes turmas.

Esta semana foi, de longe, a semana mais dura e enriquecedora que tive durante o estágio. Dura no sentido de organização de um horário que fosse compatível com o meu horário de professor estagiário e com as minhas responsabilidades laborais à tarde. Enriquecedora, pois, tive a oportunidade de lecionar diferentes turmas, de diferentes anos letivos, com objetivos e capacidades distintas, matérias que ainda não tinha lecionado (como foi o caso do ténis), adquirir novas estratégias de gestão de turma e organização do espaço, assim como, consolidar outras estratégias que resultaram com a minha turma e que tiveram sucesso com outras turmas. Foi uma compilação de conhecimentos que sinto terem contribuído bastante para esta fase de aprendizagem.

O contacto com os docentes no final da aula, para a realização de um balanço sobre os aspetos positivos e a melhorar, constitui-se como um fator essencial para o meu crescimento profissional e pessoal.

No final desta semana, foi possível enumerar várias competências que consegui aprimorar, como por exemplo:

- Controlo da disciplina – apesar de não saber o nome de todos os alunos, o controlo da disciplina foi um dos meus focos principais, algo que penso que foi conseguido;
- Momentos de instrução claros independentemente do ano de escolaridade;
- Capacidade de adaptação, tendo em conta os imprevistos que surgem;
- Fornecimento de feedback à distância – em três destas aulas tive a necessidade de estar mais presente numa das estações face às outras, e senti que a importância do feedback à distância foi fundamental para manter o controlo da turma e os alunos motivados;
- Fechar o ciclo de feedback mais vezes durante a aula;
- Fortalecer o conhecimento sobre as matérias.

Identificar as minhas dificuldades, que na minha opinião, passam pelo conhecimento de mais variantes de dificuldade e a aplicação de mais exercícios nas diferentes matérias, para conseguir ter um leque maior de opções para os alunos com maiores dificuldades. Contudo durante esta semana o meu foco foram sempre os alunos e não houve um dia que não tenha ensinado alguma coisa, foi um desafio gigante que despertou o melhor de mim e deu-me motivação para cada dia ser melhor profissional.

### **3.6. Mentoria**

O EP, enquanto componente de formação de futuros professores, multifacetados quanto às funções que podem vir a assumir, engloba a coadjuvação da direção de turma, à qual é lecionada a disciplina de EF. Na ESLFB, os professores mentores são designados pelo Diretor, e são, preferencialmente são docentes que pertencem ao quadro de nomeação definitiva do agrupamento e que demonstrem competências pedagógicas e capacidade de relacionamento. Tive a oportunidade de coadjuvar duas professoras, com formas de atuação distintas. A cada Professor Mentor foi atribuído um horário semanal de mentoria (terças-feiras das 10h às 11h30 e quartas-feiras das 11h45 às 13h15). Relativamente ao horário de atendimento dos EE este realiza-se nos primeiros 45 min destinados à mentoria. Todo o trabalho de direção de turma é realizado no horário de destinado à mentoria. Este horário para além de ter sido destinado ao atendimento aos pais e EE, destinou-se à realização de tarefas, processos e atividades como justificação de faltas, relatórios dos alunos, organizar o dossier de turma, preparar as reuniões de CT, assim como, organizar atividades que estejam presentes no plano de atividades. Tentei coincidir o meu horário de mentoria com o da professora com mais experiência no cargo, e durante o ano foi possível acompanhá-la na gestão do trabalho realizado com os EE. Ao

longo do ano a professora tentou ao máximo integrar-me nas funções. Senti que o processo de coadjuvação não foi nada condicionado e não senti qualquer tipo de dificuldades em comunicar com ambas as mentoras da turma, nem com os professores do CT. Tomando, desde a primeira semana de aulas, a iniciativa em entrar em contato (via telemóvel) com as mentoras, com o objetivo de transmitir algumas informações referentes a alunos e acontecimentos que ocorreram durante as minhas aulas. Ainda sobre a área de intervenção dos professores/CT estive presente em todas as reuniões de CT, tentei ao máximo estar envolvido na preparação das mesmas, contudo tendo em conta a minha situação laboral nem sempre existiu oportunidade para tal, acabando por estar mais envolvido nas finalizações da ata. Apesar de não estar envolvido na preparação da reunião, consegui perceber a estratégia utilizada para cada CT.

De forma a rentabilizar o tempo da reunião as mentoras preparavam um guião inicial com uma ordem de assuntos a debater de forma a conduzir o CT relativamente aos temas mais importantes, rentabilizando a reunião e o trabalho burocrático, visto que esse mesmo guião acabava por ser convertido em ata. As reuniões funcionaram sempre de forma muito eficaz com o CT a abordar os temas relativos ao comportamento, aproveitamento, classificações dos alunos e projeto individual de melhoria (PIM). O PIM consiste numa estratégia implementada pela escola para os alunos com desempenhos inferiores (3 ou mais negativas) apresentados durante as avaliações intercalares. O PIM é realizado através do preenchimento de um documento pelo aluno e o seu encarregado de educação, visto pela escola como uma ferramenta de alerta e promoção de um compromisso de forma a alavancar o desempenho dos alunos.

As reuniões com EE foram principalmente focadas neste tema, procurei ser participativo durante as mesmas com intervenções pertinentes, sobretudo no que diz respeito ao desempenho dos alunos na disciplina de EF e ao seu comportamento durante as aulas, contribuindo com a minha visão de cada um. Esta atualização e partilha da atividade física dos alunos com os respetivos EE, estimulou-os quanto à valorização da disciplina e das suas matérias. Tentei também recolher o máximo de informação transmitida pelos EE sobre os seus educandos de forma a conhecer melhor os meus alunos.

Quanto à área de intervenção dos alunos, tentei desde a primeira aula estimular um bom clima na turma, tendo em conta que esta era constituída por alunos provenientes de várias turmas, sendo ainda dez deles provenientes de escolas fora do agrupamento. Como tal, procurei, criar uma relação saudável com todos, conhecê-los dentro e fora do contexto escolar com o objetivo de compreender as suas complexidades e mediar o processo de

ensino aprendizagem da melhor forma para cada um. Quanto ao estudo de turma, este permitiu compreender melhor o funcionamento da turma, em várias vertentes, como referido anteriormente. Os testes sociométricos foram aplicados com recurso ao programa Group Dynamics. Estes testes foram aplicados no início de uma aula de EF e os alunos procederam ao seu preenchimento na bancada, separados de forma intencional, para que as respostas não fossem condicionadas. Deste modo, foi aplicado um questionário aos alunos sobre a aceitação e rejeição dos colegas da turma em três critérios, o académico, o desportivo e o social. Onde foi possível concluir quais os alunos mais “populares” e os alunos que teriam mais dificuldades em serem aceites pelos restantes, foi, também, possível observar quatro subgrupos na turma, onde existem 4 alunos que eram aceites por elementos de todos os grupos e quatro alunos que eram postos de parte pela maioria dos grupos. A turma revelava alguma maturidade nas respostas, pois tinham já a capacidade de separar os diversos domínios inquiridos. Foi possível verificar que alguns dos alunos mais aceites, em termos académicos, eram os menos escolhidos no domínio social. E foi neste âmbito que tentei intervir mais, pois apesar de ao longo do ano letivo, ter procurado estar sempre presente e ocorrente de todos os acontecimentos relativos à minha turma, um dos meus principais objetivos foi tentar ao máximo integrar os alunos menos aceites nas minhas aulas, visto que o domínio desportivo, no meu entender, tem uma grande influência no domínio social. Assim, recorrendo ao estudo de turma e conseguindo identificar as modalidades favoritas de cada um, procurei cultivar o gosto pela prática de atividade física, encaminhando os alunos para as diferentes opções de apoio à EF existentes na escola, com o intuito de utilizar as suas motivações no desporto como mecanismo de inclusão dentro e fora da aula.

O estudo de turma foi apresentado aos restantes professores do CT, durante a primeira reunião, onde foi possível obter um feedback bastante positivo por parte de todos, principalmente para a criação de estratégias quanto à integração dos alunos que foram identificados como os mais afastados dos restantes colegas de turma.

A turma estava inserida no Projeto Escola Azul, um projeto promovido pelo Ministério do Mar com o objetivo de envolver a comunidade escolar na compreensão da influência do ser humano nos oceanos e dos oceanos em nós. Este projeto tem como propósito o desenvolvimento de projetos sobre os oceanos e a literacia dos mesmos. Como tal procedi ao desenvolvimento de uma atividade de *Stand up paddle* para os alunos e para a comunidade, desenvolvido na disciplina de Projeto Interdisciplinar de Cidadania e Desenvolvimento em parceria com as professoras mentoras e a professora de Biologia,

onde foram abordados temas como a igualdade de género e o risco, que neste caso diz respeito a questões de segurança relacionado com o mar e responsabilidade cívica. Para o desenvolvimento desta atividade, fui responsável por todas as questões de logística e organização da mesma, nomeadamente nos contactos com o Centro de náutico de Paço de Arcos, para a marcação da atividade, no contacto com o diretor da escola para a devida autorização de saída com os alunos até ao local, no contacto com os docentes para participação e acompanhamento da turma na atividade e na estruturação da autorização por parte dos EE para a participação dos seus educandos. Considero que ambas as professoras mentoras, conseguiram potencializar a relação entre a escola (docentes e alunos) e família (EE), conseguiram assegurar um acompanhamento individualizado dos alunos e uma atuação em conselhos de turma eficaz, conseguindo assim desempenhar com eficiência o papel de apoio aos alunos (Duarte, 2019).

Por fim, esta coadjuvação permitiu experienciar e desenvolver competências como a autonomia e reflexão de modo a ser capaz de responder às diferentes situações que poderão ocorrer. Contudo, considero que o conhecimento do professor Mentor sobre a legislação e processos burocráticos da função e dos respetivos docentes, são fundamentais (Trinidad, 2020). Ser professor Mentor não depende apenas de competências profissionais, são necessárias competências pessoais e emocionais para estabelecer um relacionamento sólido com os alunos, construir confiança e promover um ambiente de apoio e aprendizagem. O mentor deve ser capaz de ouvir ativamente e construir uma resposta que promova o desenvolvimento pessoal e académico do aluno. Para isso, é importante ter empatia, paciência, boa comunicação e capacidade de adaptação para lidar com as necessidades individuais de cada elemento da CE. A meu ver, ser um mentor eficaz exige um equilíbrio entre competências profissionais e as competências pessoais de modo a garantir um suporte amplo e eficaz aos alunos ao longo do ano.

#### **IV. “FILHO DE PEIXE SABE NADAR”**

Esta é uma expressão utilizada na língua portuguesa quando se exprime a ideia de que os filhos herdaram as boas qualidades dos pais. Quando fui destacado para o Núcleo de DE de surf, perante um leque de nove grupos-equipa foi este o sentimento que surgiu em mim, foi uma lufada de ar fresco, tendo em conta toda a insegurança inicial de realização do estágio. Desde o início do ano que a minha participação no núcleo de surf foi bastante ativa, uma vez que sou praticante de bodyboard e, portanto, desde muito cedo que criei

uma grande ligação ao mar, tendo-me identificado bastante com esta modalidade. Apesar de nunca ter lecionado com alunos neste contexto, senti-me sempre confiante de mim mesmo, pela mais-valia em termos de segurança que poderia dar ao núcleo.

Quanto ao conhecimento da modalidade foi um ano de muita aprendizagem, tanto a nível de conhecimento de todas as componentes do surf e respetivas progressões, como também, pela experiência enriquecedora de poder lecionar neste contexto que tanto admiro. Acredito que em todas as aulas foi possível desenvolver competências destes alunos, tanto no âmbito desportivo como pessoal, pois esta modalidade é exigente e está dependente de várias condições que não conseguimos controlar, estimulando a capacidade de adaptação dos alunos em cada aula.

#### **4.1. Desporto Escolar – Surf**

O papel do DE na promoção de estilos de vida saudáveis, desenvolvimento das suas competências sociais e morais e aprofundamento das competências físicas e psíquicas numa determinada modalidade, de forma facultativa e vocacional é inquestionável (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

Esta atividade de complemento à disciplina de EF tem um enorme valor educativo, e encontra na praia o seu espaço de desenvolvimento, uma vez que é ali que existem condições físicas e matérias necessárias ao enquadramento técnico qualificado para uma aposta na formação desportiva de qualidade (SPEF, CNAPEF & COP, 2017). Para além do desenvolvimento técnico e físico, os treinos de surf, ao longo do ano, proporcionaram aos alunos momentos de socialização com outros alunos (Marques et al., 2013), possibilitando um convívio entre diferentes idades e diferentes escolas, uma vez que o núcleo recebeu alunos de diferentes anos de escolaridade (do sexto ao décimo segundo), uma vez que o Agrupamento da ESLFB expande a oferta desportiva à EBJB, localizada junto da sede do agrupamento.

O núcleo DE de surf permite aos alunos estarem em contacto com a Natureza, a exploração de espaços exteriores, numa altura que estão cada vez mais fechados em casa, O deslocamento até a praia era da responsabilidade dos EE e ao longo do ano foi possível observar que vários alunos tinham autonomia e responsabilidade para se deslocarem tanto de bicicleta como de transportes públicos, o que providencia condições desafiantes num ambiente enriquecedor, que potencia a formação de competências motoras, emocionais e sociais (NETO, 2020) . É importante asseverar que o DE é, também, um espaço de formação desportiva pelo que implica resiliência, treino e competição, com o objetivo de

melhorar o desempenho desportivo. Desse modo, são necessárias condições organizativas de tempo, de espaço e contexto, geridas ao nível da escola, que garantam as efetivas possibilidades de participação dos alunos (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

Para que cumpra este desígnio o DE de surf é desenvolvido na Praia de Carcavelos em parceria com o Centro de Atividades Náuticas do AEPA e com a escola de surf 69 slam. Os alunos eram recebidos na escola de surf 69 slam, junto ao restaurante Grande Onda. Aqui deixavam os seus valores e era disponibilizado todo o material necessário para o bom funcionamento do treino, desde pranchas, fatos, leash's, licras e bandeiras de sinalização. Neste local os alunos eram recebidos pelos professores responsáveis, o Professor Luís Rocha, Professor Francisco Martins e por mim. Este conjunto de recursos e referências de adultos mais ativos, potencia a integração de um estilo de vida mais ativo e menos sedentário aos alunos da escola (Loureiro et al., 2021) e providencia que os alunos através do Surf, reconheçam a importância do desporto e do contacto com a natureza na sua vida quotidiana.

Para dinamizar os treinos estes foram agendados para todas as quintas-feiras das 14h30 às 17h00, e após três aulas iniciais, destinadas à AI, onde o principal foco insidiou sobre a observação à adaptação ao meio aquático de todos os alunos inscritos no núcleo de DE. Acompanhado por um questionário, foi possível incluir 17 dos 19 alunos inscritos, sendo que para os restantes dois, foi recomendado que durante uma primeira fase, participassem no núcleo de DE de natação para posteriormente conseguirem maior autonomia no mar. Foi possível ainda contemplar que o grupo se encontrava, na sua totalidade, numa fase de aprendizagem e primeiro contacto com a modalidade. Estes três momentos foram também destinados ao contacto com EE, onde foram transmitidas as condições de funcionamento do núcleo e que por questões de segurança os treinos iriam ter uma lotação máxima de dez alunos, posto isto, foram criados dois grupos de alunos de ambos os sexos e em diferentes anos de escolaridade, que foram geridos através de um grupo de WhatsApp criado com o intuito de conseguir estar mais próximo dos EE por questões de logística e dúvidas. Neste grupo todas as sextas-feiras, fui responsável por disponibilizar uma listagem de alunos para o treino seguinte, permitindo que na ausência de algum aluno, a vaga fosse preenchida por alunos do outro grupo.

Para que fosse possível realizar um planeamento correspondente com as necessidades dos alunos, com os recursos disponíveis e flexível o suficiente, tendo em conta a variação e imprevisibilidade das condições para a prática, foi importante definir objetivos que se pretendiam alcançar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem

até ao final do ano letivo. Em concordância com os professores responsáveis, foram estabelecidos objetivos gerais, que dizem respeito à prática de atividade física e promoção de um estilo de vida saudáveis, objetivos operacionais, que envolvem as competências iniciais de um surfista na relação com a prancha e com o mar, e por último, objetivos específicos que albergam a aprendizagem e conhecimentos das diferentes nomenclaturas e leitura das condições do meio ambiente (marés, correntes e vento).

No início do ano, tendo em conta a situação pandémica que o nosso país se encontrava e sendo este um núcleo de iniciação ao surf, havia dúvidas quanto à existência de competições de DE, destinadas aos participantes do nosso núcleo, porém existiram dois momentos de competição destinadas aos principiantes. Para que fosse possível a participação de todos, foram necessários alguns aspetos organizativos e de divulgação, como a inserção de todos os alunos na plataforma e360 e elaboração de autorizações, tarefas que ficaram à minha responsabilidade.

A competição foi um fator que contribui para alimentar a motivação nos treinos, foi possível observar uma mudança comportamental na maioria dos alunos, pois foram confrontados com um ambiente cheio de adversidades e dessa forma conseguiram dar mais valor às condições favoráveis dos nossos treinos. Durante estes momentos alguns alunos foram também responsáveis pela avaliação das ondas dos colegas, tendo a oportunidade de assimilar mais competências relacionadas com as nomenclaturas de condições do mar, desenvolver e adquirir valores éticos desportivos relacionados com o respeito pelos colegas/adversários e promover o gosto pela modalidade. Este contacto com a competição foi um momento enriquecedor para mim, enquanto professor, pois tive a oportunidade de acompanhar os alunos nas provas e vê-los ganhar estas pequenas conquistas, algo que acabou por ser bastante motivador, porque enquanto professor consegui sentir que os ajudei a superar alguns obstáculos e a mantê-los empenhados e contentes.

Quanto à condução dos treinos, tentei sempre chegar 5 a 10 minutos mais cedo à praia para recolher a chave da nossa “arrecadação” e começar a preparar todo o material que posteriormente iria ser utilizado. Este momento coincidia com a receção dos alunos e interação com os mesmos, no sentido de questionar sobre as condições de cada dia, procurei intervir sempre que considerava pertinente e inclusive estive várias vezes responsável por um grupo de alunos na água, intervindo na observação e transmissão de feedback a cada um deles. Procurei promover a motivação dos alunos com o recurso a captura de imagem, de forma a conseguirem avaliar os seus desempenhos. Essas imagens

foram utilizadas para a transmissão da evolução dos alunos aos EE e na criação de um vídeo com o intuito de ajudar a divulgar o núcleo de surf nos anos seguintes.

Relativamente à avaliação da atividade, o meu trabalho ao longo do ano foi relevante e positivo para o desenvolvimento das competências dos alunos e alcance de todos os objetivos estipulados, e para o bom funcionamento do núcleo, tendo em conta todas as questões de logística associadas à realização das aulas, nomeadamente a questão da convocatória dos alunos dos dois grupos para as diferentes aulas. A gestão da convocatória era realizada através de um grupo WhatsApp com EE e Alunos onde consegui gerir de forma positiva todas as situações de conflito.

#### **4.2. Participação na escola, fitness para a comunidade escolar**

Quanto à conceção e implementação de uma intervenção ajustada às necessidades e características específicas da escola, esta competência revelou-se como a mais lesada em relação ao seu desenvolvimento ao longo do ano.

Existiu inicialmente uma dificuldade, dentro do NE, em identificar uma lacuna na escola, de relevância e que envolvesse a comunidade escolar. Em conversa com o professor Luís Rocha e Francisco Martins, ficamos a conhecer o Projeto Escola Azul, que envolve a comunidade escolar na compreensão da influência do oceano em nós e da nossa influência no oceano. As turmas envolvidas usufruíam da possibilidade de ir aos Açores, ainda assim dentro de cada turma existiam vagas limitadas. Posto isto, o NE agendou uma conversa com a professora da escola, no sentido de realizar uma ação para complementar esta viagem que coincidissem com o Projeto Escola Azul, nomeadamente uma tour de avistamento de golfinhos. Posteriormente em conversa com alunos e docentes verificámos que, embora o número de vagas para a viagem aos Açores fosse limitado, muitos alunos não mostraram interesse na mesma, não obstante verificamos que para a realização da nossa ação de intervenção, iria exigir uma operação demasiado complexa quanto à logística da organização face ao tempo que tínhamos disponível como NE para dedicar a esta área de intervenção.

Sendo esta uma área em que o envolvimento dos professores em problemas práticos do quotidiano escolar, com o objetivo de procurar soluções para os problemas observados e transformar o ensino (Cardoso, 2014). Foi necessário mudar o nosso rumo de ação e iniciámos diversos diálogos com professores e foi numa conversa com a Professora Patrícia que surgiu a ideia de olharmos para as aulas de fitness à CE com outros olhos. Ao analisarmos o documento do PEA, verificámos que o envolvimento e participação da CE,

nas ações e projetos da organização escolar era uma limitação da escola. Partindo do princípio de que as instituições escolares assumem um cargo de liderança na promoção da saúde (Rodríguez et al., 2017). As aulas de fitness assumiram a ação a desenvolver e tinham como principal objetivo, estimular o pessoal docente, não docente e EE a adotarem estilos de vida mais ativos e saudáveis, através da participação numa ação da organização escolar. Na literatura importa também mencionar que, o local de trabalho revela-se como o cenário ideal para implementar programas e saúde e adoção de políticas públicas saudáveis (World Health Organization [WHO], 2012).

O nosso plano de ação teve início no último dia do mês de março e terminou na segunda semana de junho, perfazendo um total de nove sessões. As tarefas que foram alvo de implementação aludiram ao uso de diversificadas metodologias de treino, por intervenção do treino de força, aptidão aeróbia e mobilidade articular. O projeto consistiu na realização de treinos semanais em pequenos grupos, com a duração de quarenta e cinco minutos, proporcionando a oportunidade de elevar e despertar a população alvo, ou seja, pessoal docente, não-docente e EE para a prática de atividade física. Em termos de aceitação, este teve uma participação média semanal de cinco participantes

Para que fosse possível a realização desta atividade, foi necessário ao NE solicitar a autorização do diretor do AEPA para a disponibilização de recursos espaciais e materiais e, conseqüentemente, a aceitação do horário, anteriormente estabelecido para quintas-feiras da 13h15 às 14h. Para a divisão dos treinos, tentei sempre ajudar os meus colegas tanto no planeamento como na organização dos treinos, considerando que as minhas responsabilidades profissionais passam por esta área. Os treinos foram sempre divididos em três partes; inicial, intermédia e final. O aquecimento consistia numa ativação muscular e aumento da temperatura corporal, onde foram utilizadas atividades rítmicas e o treino de força com o peso corporal. Na parte intermédia foi dado ênfase à aptidão aeróbia com o planeamento de circuitos de exercícios com uma vertente mais metabólica (alta intensidade). Na parte final recorremos a sessões de alongamentos e mobilidade articular.

Após a conclusão da intervenção, os intervenientes mais assíduos na ação participaram num questionário, baseado no *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ-SF), onde o objetivo foi comparar se existiram melhorias significativas no aumento dos níveis de atividade física semanalmente entre as duas aplicações do questionário (início e no fim).

Os resultados foram apresentados por meio de um balanço correspondente. Esse balanço incluiu uma descrição teórica do tema, a relevância do estudo, a metodologia

utilizada, bem como os recursos humanos, físicos e materiais envolvidos, o plano de ação, o cronograma de intervenção, a apresentação e discussão dos resultados obtidos e, por fim, as conclusões alcançadas.

Os resultados do projeto de intervenção indicaram um aumento na frequência semanal de atividade física praticada pelos participantes, aproximando-os das recomendações estabelecidas pela organização mundial de saúde para adultos (Bull et al., 2020). No entanto, esta atividade fica aquém, pois a sua frequência semanal não seria suficiente para cumprir com as recomendações semanais da organização em questão.

O núcleo esteve sempre consciente que o número de vezes recomendado pela OMS e a frequência semanal do projeto, estes não seriam compatíveis, contudo, com a investigação foi possível enquadrar o nosso projeto com o DE e comunidades, que pode ser uma ferramenta utilizada pelas escolas de forma a aumentar a prática de AF e incrementar estilos de vida ativos na CE. Esta ferramenta possibilita aos professores responsáveis o desenvolvimento da atividade de forma regular e integração de horas, na componente não letiva, com uma carga horária de até três tempos letivos por semana, aumentando a viabilidade e continuidade do projeto.

Com esta ação de intervenção foi possível aumentar os níveis de atividade física na CE, o que por sua vez, se encontra positivamente associado com a promoção de atividade física em crianças e jovens, na escola (Loureiro et al., 2021), ou seja, no local de trabalho, a prática de atividade contribui para a alteração de padrões de estilos de vida ativos (Proper & van Oostrom, 2019).

## **V. “A DESMANCHAR E A FAZER É QUE SE CHEGA A APRENDER”**

Na perspetiva de que professor é um profissional em constante evolução e aprendizagem, o AEP2 desempenhou um papel crucial ao promover o aprimoramento das competências teóricas e práticas essenciais para a aplicação da investigação-ação no ambiente escolar. É de realçar a vantagem do vínculo estabelecido entre o EP e a unidade curricular Investigação Educacional (IE), integrante do plano curricular do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no sentido de encaminhar todo o processo inicial de investigação, o que simplificou a aquisição efetiva das competências relacionadas com esta área. A investigação possui uma natureza predominantemente prática direcionada para o estudo de uma situação específica por

alguém que esteja diretamente envolvido nela, com o propósito de aprimorar a sua qualidade e conhecimento (Gelling & Munn-Giddings, 2011).

A identificação do problema e a relevância do tema a ser investigado foi determinado durante a etapa de AI, entre setembro e outubro. O NE mobilizou-se no sentido de analisar documentos, realizar observações diretas e conversas informais com os professores de EF durante esse período. Inicialmente, notámos que, apesar de nos ter sido fornecido um protocolo de AI, ao confrontarmos os professores sobre a existência desse protocolo, estes alegaram desconhecimento sobre a sua existência. Além disso, constatámos que o protocolo não estava disponível na pasta compartilhada do GEF na plataforma Microsoft Teams. Adicionalmente, por meio de observações diretas, o NE notou que alguns professores não estavam a lecionar as suas aulas de acordo com esse mesmo protocolo. Encontrámo-nos, portanto, diante de um problema que julgámos ser relevante investigar, especialmente no sentido de compreender porque é que os professores de EF do AEPA, não utilizam o protocolo de AI.

A metodologia utilizada para a pesquisa de artigos científicos representou um desafio devido à escassez de literatura disponível, especialmente com uma abordagem atual. Contudo, com a colaboração do NE, conseguimos concluir e desenvolver um enquadramento teórico, onde incluímos algumas referências mais atualizadas. O que permitiu criar uma revisão da literatura de qualidade sobre o tema, realçando a relevância do tema em questão. Após esta etapa, procedemos à elaboração de um questionário por entrevista. As perguntas foram concebidas com base nas informações que tínhamos intenção de recolher, sendo fundamentadas pela literatura. O quadro teórico que desenvolvemos desempenhou um papel crucial neste processo, orientado a construção de um guião de entrevista direcionado para os conteúdos específicos que desejávamos abordar. Dessa forma garantimos a fiabilidade e viabilidade do nosso instrumento de recolha de dados.

Quanto à amostra, esta foi composta por um total de sete professores que faziam parte do GEF, dentro deste grupo dois são do sexo masculinos e cinco do sexo feminino. As idades dos participantes variaram entre os 40-60 anos. Os participantes foram escolhidos com base em critérios específicos, nomeadamente foram professores que têm nomeação definitiva no agrupamento, possuindo mais de cinco anos de experiência na ESLFB e que desempenhavam um papel central na elaboração e produção de documentos do grupo disciplinar de EF (620). Estes critérios de seleção visaram garantir a inclusão de professores com um conhecimento sólido da escola e do contexto disciplinar.

Em relação à metodologia utilizada esta foi de natureza qualitativa, onde envolveu a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Cada entrevista foi organizada por meio de um processo informal e individual, onde foi possível confirmar a efetiva participação, agendar o dia e a hora da entrevista, asseverando a gravação dos seus testemunhos.

Para analisar os dados obtidos, foi empregue a análise de conteúdo, uma abordagem que permite explicar em profundidade um tópico específico, tendo em consideração as perspectivas dos entrevistados (Neuendorf & Kumar, 2016). Esta metodologia permitiu ao NE identificar o tema central e desdobrá-lo em quatro categorias principais, cada uma com várias subcategorias. No decorrer deste processo, os segmentos de dados foram agrupados em unidades de contexto e unidades de registo. As unidades de registo representam os objetos de conteúdo a serem consolidados (palavra-chave), enquanto as unidades de contexto enquadram-se nos excertos de onde foram extraídas essas unidades de registo, facultando um contexto para a informação (Lima, 2013).

Os resultados obtidos, em consonância com a revisão da literatura realizada (Fernandes, 2008), levaram o NE a concluir que umas das áreas que o grupo de professores de EF da escola deve focar é a adoção de um documento de AI que seja aceite e concordado por todos. Para isso, sugere-se a possibilidade de recorrer ao documento das Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018) com uma base comum e centralizadora, com a importância de ter uma abordagem coerente e padronizada para etapa de AI, a fim de promover uma maior consistência e equidade no processo de avaliação. Contudo, é importante realçar que existem diversos documentos utilizados pelos professores do grupo disciplinar, como as grelhas de desempenho dos alunos nas diferentes matérias (desenvolvidas pelo GEF), e o plano plurianual, que devem ser considerados na elaboração de um protocolo de AI, de forma a criar uma estrutura que seja adequada às necessidades e possibilidades dos alunos na organização escolar. Além disso, durante a investigação, foi identificado que não havia um protocolo de AI partilhado na pasta do GEF. Pelo que, a disponibilização desse protocolo é crucial para garantir que todos os professores tenham acesso e possam consultar as orientações sempre que necessário, promovendo uma maior uniformização durante a AI.

Durante todos os períodos de avaliação, ficou evidente a predominância da utilização das grelhas de desempenho. No entanto, é importante destacar que estas grelhas devem ser consideradas como uma ferramenta operacional e de apoio à recolha de dados, com base no protocolo de AI. Esta constatação evidenciou a necessidade de desenvolver, como destacado por um dos entrevistados "(...) um documento que seja de fácil leitura e de

referência, (...) utilizá-lo sem ter experiência nenhuma anterior.”. O trabalho colaborativo entre os professores do grupo disciplinar é um aspecto decisivo para definir objetivos específicos para o ano letivo e, conseqüentemente, para estruturar um plano curricular plurianual (Carvalho, 1994). Esta abordagem colaborativa permite reunir conhecimentos e experiências diversas, com o propósito em elaborar um plano mais completo e adaptado às necessidades dos alunos e à dinâmica da escola.

A análise revelou ainda que a escola possui um documento orientador para a AI (ver Anexo 3), o que delineava a seleção das matérias prioritárias na área das atividades físicas para este período. No entanto, confirmou-se que esse documento não está alinhado com o plano curricular plurianual. 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").

Através deste estudo de investigação-ação, pudemos concluir que há uma necessidade clara de ajuste na revisão das matérias prioritárias para o período de AI e, conseqüentemente, o plano curricular plurianual, com o objetivo de promover o sucesso dos alunos na disciplina de EF dentro do agrupamento. Para alcançar este objetivo, é essencial que o grupo de professores esteja disposto a participar ativamente em conferências curriculares, que permitam uma revisão e adaptação das práticas de ensino, garantido uma coerência tanto vertical como horizontal. Segundo Quitério (2018) estas conferências devem ser sustentadas por várias decisões, em função do desempenho dos alunos.

## **VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir este ano repleto de desafios e aprendizagens contínuas como professor estagiário de EF, posso afirmar que todo o percurso que percorri foi marcado pelo meu crescimento tanto a nível pessoal como profissional, através das mudanças e perspectivas que experimentei e das dificuldades que consegui superar. Chegar ao final é o resultado de uma jornada repleta de vivências e experiências únicas, que continuarão a ser desenvolvidas ao longo da minha carreira, num processo dinâmico e em constante evolução. Este percurso é a construção da minha identidade profissional, como afirmado por Onofre (1995).

Estou ciente que durante este ano de EP, aprendi mais do que em qualquer outro momento. Além de todas as questões relacionadas com a pedagogia, que naturalmente foram amplamente valiosas, termino o mestrado com uma maior sensação de confiança e segurança, naquele que é o meu objetivo profissional.

Apesar de reconhecer a exigência e complexidade do EP, as inúmeras aprendizagens que adquiri resultaram da interação com o ambiente, com os meus colegas de EP, com os docentes e orientadores sem esquecer os meus alunos, estes foram determinantes para conseguir superar todas as frustrações.

A localização privilegiada da escola e a qualidade dos seus espaços foram elementos fundamentais para minimizar e suavizar o stress e a pressão sentida ao longo do ano. Poder partilhar esta experiência com um grupo de colegas que proporcionaram um clima cordial e de entreajuda, em especial com o meu colega Fábio Paiágua foi sem dúvida muito importante, no sentido da constante partilha honesta de sentimentos e opiniões, que contribuíram de forma significativa para a minha aprendizagem.

Os professores do GEF, e professoras mentoras, com os quais estabeleci um contacto mais próximo, incentivaram e acarinharam o meu processo de ensino, fizeram parte desta etapa, conseguindo retirar de cada um deles uma característica que contribuiu para a formação da minha identidade profissional.

Saliento a capacidade de as professoras orientadoras manterem este NE de “pé” e unido apesar de todos desafios iniciais que abalaram o grupo, apoiando com sugestões de melhoria, estimulando uma aprendizagem com base na nossa autonomia, na possibilidade de tomar iniciativa, experimentar, errar e tentar novamente, guiando o nosso percurso para o sucesso.

A relação que estabeleci com os alunos foi um dos pontos fortes do estágio. A partir desta relação foi possível criar um ambiente de aula favorável à aprendizagem, sempre desafiado pela procura das respostas mais adequadas para as perguntas que foram colocando, para além de enriquecer o meu crescimento e influenciar a minha reflexão continua sobre as melhores estratégias de intervenção para cada situação, solidificou as minhas inseguranças em relação à minha escolha profissional.

No que diz respeito às minhas práticas pedagógicas, identifiquei algumas áreas importantes para a melhoria continua, principalmente, em relação à operacionalização do planeamento das aulas, tornando-o mais alinhado com os objetivos e necessidades dos alunos, sinto que em determinadas matérias devo aprofundar o meu conhecimento

pedagógico do conteúdo de forma a melhorar a forma como forneço feedback aos alunos. Conseguir incluir mais os alunos no processo de avaliação, permitindo que tenham um papel mais ativo no acompanhamento do seu próprio progresso e no desenvolvimento das suas competências. Estas áreas representam desafios que pretendo abordar de forma contínua, com o intuito de desenvolver um planeamento, uma condução e naturalmente, uma avaliação mais eficaz com vista à promoção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Ao olhar para trás e refletir sobre este intenso ano de aprendizagem e superação de desafios, sinto um profundo sentimento de missão cumprida. No entanto, esta sensação de realização pessoal coexiste com uma clara consciência de que ainda há muito espaço para melhorias e crescimento.

Cada desafio enfrentado, cada estratégia inovadora, cada interação com os alunos e colegas, contribuiu para moldar quem sou como professor. Enquanto celebro as conquistas, também reconheço que o desenvolvimento é constante. Através deste ano de EP, criei uma base sólida para continuar a crescer como professor e encarar os desafios futuros com mais confiança e determinação.

## VII. 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>
- Angel Latorre-Roman, P., Berrios-Aguayo, B., Aragon-Vela, J., & Pantoja-Vallejo, A. (2021). Effects of a 10-week active recess program in school setting on physical fitness, school aptitudes, creativity and cognitive flexibility in elementary school children. A randomised-controlled trial. *Journal of Sports Sciences*, 39(11), 1277–1286.
- 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.
- Araujo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41–52.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores (2ª edição)*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, V., Correa, C., & Brum, F. (2020). Supervised Physical Education Curricular Internship: The Importance of the School's Supervisor Teacher for Training Undergraduate. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, 7(6), 38-43.
- Ashworth, S., & Mosston, M. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*. Retrieved from: <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16>
- 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>

- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo*, 9, 79–86.
- 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>
- Cardoso, A. (2014). Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação de professores. *Imprensa da Universidade de Coimbra*.
- 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 SPEF*, 10/11, 135-151.
- Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Tzetzis, G. & Kioumourtzoglou, E. (2008). Relationship between academic learning time in physical education (ALT-PE) and skill concepts acquisition and retention. *Physical Educator* 65(3), 134-145.
- Duarte, V. L. P. da C. (2019). *O papel do diretor de turma no projeto de autonomia e flexibilidade curricular*.
- 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](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_educacao_fisica.pdf)
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan
- 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>

- 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.
- 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.
- Gelling, L., & Munn-Giddings, C. (2011). Ethical Review of Action Research: The Challenges for Researchers and Research Ethics Committees. *Research Ethics*, 7(3), 100-106.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de Ensino em Educação Física. In *Educação Física Escolar Referências para o Ensino de Qualidade* (pp. 87–108). Brasil: Casa da Educação Física.
- 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](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4)
- Lima, J. Á. de. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7–29. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-1\\_1](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.
- 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.
- Martinez, K. (1998). Supervision in preservice teacher education: speaking the unspoken. *International Journal of Leadership in Education*, 1(3), 279-296.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., ..., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- 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](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf)
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Contraponto Editores.
- 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.
- Nóvoa, A. (2016). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidade de Lisboa.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75–97.
- 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.
- 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.
- 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, Escola Superior de Educação.
- Quitério, A. (2018). *O Caminho para a Literacia Física: Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação Física*. Novas Edições Acadêmicas
- Rodríguez Torres, Á. F., Páez Granja, R. E., Altamirano Vaca, E. J., Paguay Chávez, F. W., Rodríguez Alvear, J. C., & Calero Morales, S. (2017). Nuevas perspectivas

educativas orientadas a la promoción de la salud. *Educación Médica Superior*, 31(4), 1-11

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH.

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

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.

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.

Trinidad, J. (2020). Teacher Response Process to Bureaucratic Control: Individual and Group Dynamics Influencing Teacher Responses. *Leadership and policy in schools*, 18(4), 533-543.

World Health Organization. (2012). *Health education: theoretical concepts, effective strategies and core competencies: a foundation document to guide capacity development of health educators*. Cairo: WHO Regional Office for the Eastern Mediterranean

## VIII. ANEXOS

### Anexo 1

VOLEIBOL							
NÍVEIS	INTRODUTÓRIO Sit. Jogo 2+2 com rede a 2 m de altura			ELEMENTAR Jogo 4 x 4 com rede a 2,10			NÍVEL NI - I - E - A
OBJECTIVOS	Assume Posição base	Recebe a bola em toque de dedos imprimindo uma trajetória alta	Serve por baixo	Serve por baixo ou por cima	Recebe o serviço, envia a um companheiro de modo a este dar continuidade às ações ofensivas (2º Toque)	Finaliza em passe colocado ou remate em apoio	
Indicadores nível de jogo	Bola transpõe a rede várias vezes (3 ou mais) - Pelo menos 2 toques de cada lado - Em exercício serve por baixo			Finalização intencional em passe colocado ou remate em apoio - Utilizam sempre que possível os 3 toques, - Respeitam as zonas de responsabilidade.			
1	X	X	X	X			E
2	X	X	X	X			E
3	X	X	X				I
4	X	X	X	X			E
5	X	X	X				I
6	X	X	X				E
7	X		X				I
8	X	X	X	X			E
9	X	X	X				I
10	X	X	X				I
11	X		X				NI
12	X	X	X	X			I+
13	X	X	X	X			E
14	X	X	X	X			E
15	X	X	X	X			E
16	X	X	X				NI
17	X	X	X				I
18	X		X				I
19	X	X	X	X			E
20	X	X	X	X			E
21	X	X	X	X			E
22	X	X	X				I
23	X	X	X				I
24	X	X	X				I
25	X	X	X	X			E

Níveis	º de alunos	º de alunos	percentagem
Não realizados	0	12	32%
NI	0	2	5%
I-	0	11	30%
I	10		
I+	1		
E-	0	12	32%
E	12		
E+	0		
A-	0	0	0%
A	0		
A+	0		
Total	23	37	100%

## AVALIAÇÃO DO ALUNO

NOME Nome Nº Nº Data 2-mar-22

A avaliação do aluno será apresentada do seguinte modo:

Aptidão Física		Atividades Físicas	
Fora da Zona Saudável	NS	Não atinge o nível introdutório	NI+
Zona Saudável	ZS	Introdutório	I
Perfil Atlético	PA	Introdutório mais objetivos do elementar	I+
Prognóstico		Elementar	E
Entrar na ZS	1		
Melhorar nº de percursos na ZS	2		
Entrar no PA	3		
Melhorar nº de percursos do PA	4		

Turma: 10ºD

Desempenho

Aptidão Física	(1 resistência + 1 força + 1 flexibilidade)		Diagnóstico (Atual)	Prognóstico (Final do ano)
Aptidão aeróbia	Resistência	Vai e vem	D	D
	Força	Velocidade 40m	D	D
		Flexões de Braços Abdominais	D	D
Aptidão neuromuscular	Flexibilidade	Impulsão Horizontal	D	D
		Senta e Alcança (dto)	D	D
		Senta e Alcança (esq)	D	D
		Braços (dto)	D	P
	Braços (esq)	D		
Atividades Físicas	(2 JDC + 1 ATL ou GIN + 1 Dança + 2 Out)		Diagnóstico (Atual)	Prognóstico (Final do ano)
Jogos desportivos Coletivos (JDC)	Basquetebol		D	P
	Futebol		D	P
	Voleibol		D	P
Ginástica	Solo		D	P
	Acrobática		D	P
Atletismo	Barreiras		D	P
	Salto em altura		D	P
	Estafetas		D	P
	Lançamento do Peso		D	P
	Social - Marangue		D	P
Dança			D	P
Raquetas	Badminton		D	P
Act. exploração da natureza	Orientação			
Conhecimentos	Aptidão física e saúde Princípios fundamentais do treino das capacidades motoras Dimensão social e cultural da atividade física Suporte básico de vida			

Tomei conhecimento:

\_\_\_\_\_

Professor Responsável – Pedro Santos

Ano Letivo 2021/22

Grupo de EF – 9 setembro de 2019

**ORIENTAÇÕES PARA O PERÍODO DE AVALIAÇÃO INICIAL**

**PERÍODO DE AVALIAÇÃO:** até 31 de outubro

A avaliação deve ter como referencia os níveis de desempenho em cada matéria (introdutório, elementar e avançado). Os objetivos e indicadores de observação de cada nível em cada matéria estão descritos nas fichas de observação síntese adotadas pelo grupo. Estas fichas são a referência sempre que avaliamos um aluno, no início, durante ou no final do ano em cada uma das matérias.

**MATÉRIAS PRIORITÁRIAS A AVALIAR:**

JDC – Voleibol Futebol e Basquetebol

RAQUETES: Badminton

~~GINÁSTICA: Solo~~ e Aparelhos (boque)

ATLETISMO – Barreiras ~~e Salto~~ em Comprimento

**AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA/TESTES:**

APTIDÃO AERÓBIA – vaivém

APTIDÃO MUSCULAR / Força – abdominais; flexões de braços: impulsão horizontal e impulsão vertical

APTIDÃO MUSCULAR / Flexibilidade- Senta e Alcança; Flexibilidade de ombros

É desejável que a aptidão física seja avaliada mais para o final do período de avaliação inicial e que até lá os alunos treinem o protocolo de aplicação dos mesmos para que os resultados possam ser mais fiáveis.

**Pretende-se com a avaliação inicial**

- Avaliar o nível inicial dos alunos nas matérias e na aptidão física;
- Criar rotinas de organização da aula e reforço das regras a cumprir;
- Explicar aos ~~alunos~~ critérios de avaliação da disciplina;
- Familiarizar os alunos com os objetivos do nível Introdutório/Elementar nas matérias a avaliar;
- Identificar alunos críticos na disciplina de Educação Física e fazer a sua sinalização para a frequência do apoio;
- Identificar as matérias prioritárias a trabalhar pelo grupo turma ao longo do ano em cada ~~área~~ função das características da turma e do Plano plurianual;
- Possibilitar a recolha de dados para as conferências curriculares acontecerão no dia 6 de novembro em reunião de grupo...