



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



**Relatório final de Estágio Pedagógico, realizado no ano letivo de 2023/2024, no  
Colégio Pedro Arrupe**

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

Orientador: Professor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta

**Júri:**

**Presidente:**

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor associado com agregação  
da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

**Vogais:**

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

Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta, investigador  
auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Bruno Miguel Coelho Santos

**2025**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



**Relatório final de Estágio Pedagógico realizado no Colégio Pedro Arrupe, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.**

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido no Colégio Pedro Arrupe, sob supervisão do Professor Luís André Pires Gonçalves e do Professor Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta, no ano letivo de 2023/2024.

Bruno Miguel Coelho Santos

**2025**

## **Agradecimentos**

Concluindo esta grande etapa da minha vida, não podia deixar de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram a conseguir finalizar este mestrado, com contributos muito diferentes, de diferentes formas, mas sem os quais não seria possível.

Ao Professor André Gonçalves, pelo acompanhamento incansável durante todo o processo de estágio, por todo o conhecimento transmitido e pela orientação fornecida durante o ano.

Ao Professor Miguel Peralta, pela disponibilidade e pela ajuda constante, sempre que solicitada.

Ao Professor Nuno Ferro, por toda a ajuda prestada durante o ano, em especial no projeto de investigação.

A todos os professores do P8, em especial ao Professor André Miranda, por ter sido o melhor PT que me podia ter acompanhado, e por toda a ajuda que me forneceu ao longo do ano.

A todo o Colégio Pedro Arrupe, em especial ao Sr. Paulo, à D. Maria, à D. Natalina e à D. Flor, que, apesar de, talvez, não se terem apercebido, foram muito importantes para mim durante este período.

A toda a minha família, e em especial ao meu pai, pois, sem ele, nada disto seria possível.

À minha namorada, Catarina, por ter sido a minha melhor amiga, confidente e por toda a motivação transmitida durante as semanas mais difíceis.

E por fim, mas, sem dúvida, os mais importantes, aos meus colegas de núcleo de estágio, António Barros, Iustinian Vornicu e em especial ao meu codocente, Diogo Oliveira. Obrigado por todas as conversas, discussões e risadas juntos, por todas as vezes que me incentivaram e motivaram, quando não precisavam de o fazer. Obrigado, rapazes.

A todos, o meu obrigado!

## Resumo

O presente relatório de estágio apresenta uma apreciação e reflexão do meu primeiro contacto formal com o ensino da educação física, inerente ao estágio pedagógico, realizado no Colégio Pedro Arrupe, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário em regime de supervisão pedagógica, no ano letivo de 2023/2024. Este relatório constitui o culminar de todos os processos, aprendizagens, vivências e reflexões sobre aquilo que foi realizado ao longo deste ano letivo. Deste modo, serão demonstradas não só a minha evolução e a aquisição de valências enquanto professor de educação física, assim como todas as dificuldades e estratégias encontradas no desenvolvimento das quatro áreas do estágio, sendo estas o planeamento, a condução e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a inovação e a investigação pedagógica, a relação com a comunidade escolar e a inovação e a investigação pedagógica. Com a realização deste documento pretendo conseguir refletir sobre toda a riqueza de estágio que obtive, de forma a conseguir formar-me e profissionalizar-me o melhor possível.

**Palavras-chave:** educação física; estágio pedagógico; processo ensino-aprendizagem; professor; codocência; intervenção pedagógica; tempo de ecrã; alunos; desenvolvimento profissional; escola.

## Abstract

This internship report presents an assessment and reflection on my first formal contact with the teaching of physical education, as part of the pedagogical internship conducted at Colégio Pedro Arrupe, within the scope of the Master's in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education under pedagogical supervision, during the 2023/2024 academic year. This report represents the culmination of all processes, learnings, experiences, and reflections on what was accomplished throughout this academic year. In this regard, it will demonstrate not only my progress and the acquisition of skills as a physical education teacher but also all the challenges faced and the strategies implemented in the development of the four internship areas: planning, conducting, and assessing the teaching-learning process; innovation and pedagogical research; relationship with the school community; and innovation and pedagogical research. By preparing this document, I aim to reflect on the valuable internship experience I have gained, in order to enhance my training and professional development as effectively as possible.

**Keywords:** physical education; pedagogical internship; teaching-learning process; teacher; co-teaching; pedagogical intervention; screen time; students; professional development; school.

## Lista de abreviaturas e siglas

ACC	Atividades de complemento curricular
AF	Avaliação formativa
AI	Avaliação inicial
AS	Avaliação sumativa
CPA	Colégio Pedro Arrupe
DE	Desporto escolar
DEF	Departamento de educação física
DT	Diretor de turma
EE	Encarregado(s) de educação
EF	Educação física
EP	Estágio pedagógico
FB	Feedback
NE	Núcleo de estágio
PAT	Plano anual de turma
PE	Plano de etapa
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
POE	Professor orientador da escola
POF	Professor orientador da faculdade
PT	Professor(es) tutor(es)
TTA	Tempo de trabalho autónomo
UE	Unidade de Ensino

# Índice

1. <i>Introdução</i> .....	1
2. <i>Mudança de paradigma</i> .....	2
2.1 Contextualização .....	2
2.2 A Educação Física no CPA.....	4
2.3 Codocência.....	5
3. <i>A Avaliação Inicial</i> .....	7
4. <i>Planeamento (curto, médio e longo prazo)</i> .....	13
4.1 Observar e refletir: Uma aprendizagem.....	19
5. <i>Condução: Intervir no CPA</i> .....	20
5.1 Regras e rotinas .....	20
5.2 Instrução .....	22
5.3 O Feedback .....	22
5.4 Clima de aula.....	24
5.5 Estilos de ensino.....	25
6. <i>A avaliação</i> .....	27
7. <i>Semanas diferentes</i> .....	33
7.1 1º Ciclo : Que saudades!.....	33
7.2 Semana a tempo inteiro .....	35
8. <i>Muito mais que dar aulas</i> .....	37
8.1 Acompanhamento do PT do Grupo S.....	38
8.2. ACC – Voleibol .....	40
9. <i>A tecnologia no CPA</i> .....	43
9.1 Contextualização .....	43
9.2 Enquadramento Teórico .....	44
9.3 Metodologia .....	45
9.4 Resultados e Conclusão.....	45
10. <i>Conclusão</i> .....	47
11. <i>Referências Bibliográficas</i> .....	48

## **1. Introdução**

O último momento de formação inicial dos professores de educação física (EF) corresponde ao primeiro e segundo semestres do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Este último momento de formação, em regime de supervisão pedagógica, apresenta-se com carácter obrigatório e inerente à profissionalização de um professor de educação física, formalizando a sua habilitação profissional.

O estágio pedagógico (EP) constitui o momento de aprendizagem mais importante do curso, destacando-se o desenvolvimento pessoal e profissional, resultante do contacto com um determinado contexto escolar e social, para além da realidade educativa em Portugal.

Durante a realização do EP, os professores estagiários têm como objetivos adquirir diversas competências contempladas no guia de estágio, estando estas inseridas em quatro áreas de intervenção. A primeira área engloba todas as competências relacionadas com o planeamento, condução e avaliação do processo de ensino aprendizagem, sendo que a segunda corresponde à investigação e inovação pedagógica. Por fim, a terceira e a quarta áreas relacionam-se com a participação na escola e a relação com a comunidade escolar, respetivamente.

Assim, este relatório visa apresentar o meu EP no Colégio Pedro Arrupe (CPA) no ano letivo de 2023/2024. Serão apresentadas todas as minhas vivências e aprendizagens, contextualizando e refletindo sobre as mesmas, realizando uma apreciação sobre esta importantíssima fase do meu processo formativo enquanto futuro professor.

O relatório está dividido e organizado em quatro capítulos, tendo estes temas e objetivos de reflexão distintos, consoante as áreas de intervenção. Assim, o primeiro capítulo tem como objetivo contextualizar o CPA e o EP, focando, de seguida, as minhas dificuldades e receios, resultantes deste primeiro impacto com a realidade da docência. Por fim, os últimos dois capítulos apresentam as minhas maiores valências, aprendizagens e estratégias utilizadas ao nível do planeamento, condução e avaliação, finalizando com a minha prestação enquanto membro ativo do meio escolar, e enquanto professor de EF.

## **2. Mudança de paradigma**

### **2.1 Contextualização**

O CPA existe há 13 anos, sempre alinhado com a espiritualidade inaciana, pretendendo que cada um dos seus alunos se torne um protagonista competente e consciente na construção de um mundo mais justo para todos. Está localizado no Parque das Nações, no concelho de Lisboa, tendo como pilares de ensino os desígnios do patrono, Pedro Arrupe.

Partindo do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o colégio definiu seis pilares tendo em conta o perfil de aluno que pretende educar, devendo este ser criativo e inovador, comprometido, consciente e compassivo, competente e comunicativo, e cooperante (Projeto Educativo CPA, 2023).

Torna-se importante clarificar e caracterizar o contexto especial que se encontra subjacente ao CPA, sendo que este apresenta um Projeto Educativo que pretende fugir ao tradicional modelo do ensino público e privado.

O CPA não pretende formar apenas alunos competentes, mas sim alunos mais conscientes, capazes de conseguir intervir e tentar ajudar a criar um mundo mais justo, através do desenvolvimento das competências transversais, que mudem atitudes para saberem ser diferentes e consigam identificar, analisar e resolver problemas.

No que concerne ao modelo educativo, o colégio considera essencial (Projeto Educativo CPA, 2023) as seguintes linhas orientadoras:

- Aluno no centro – as decisões organizativas e pedagógicas devem promover um papel ativo do aluno na concretização da sua aprendizagem e uma maior consciência da sua intervenção neste processo;

- Codocência – existe a presença de mais de um professor na gestão das aprendizagens na sala de aula, existindo um apoio mútuo em todas as áreas do conhecimento;

- Avaliação ao serviço da aprendizagem – os processos avaliativos devem estar centrados na sua função formativa e formadora, de forma a valorizar competências, conhecimentos e atitudes, e envolvendo o aluno em processos de autorregulação, com vista ao desenvolvimento da sua capacidade de reflexão;

- Equipas pedagógicas – constituem-se grupos de professores responsáveis pelos alunos de um ano de escolaridade que têm a função de, em conjunto, planificar, acompanhar e decidir sobre o desenvolvimento das aprendizagens;

- Metodologias ativas – existe a promoção de estratégias de intervenção que procuram mobilizar os alunos para aprendizagens relevantes, através de experiências

significativas, com recurso a ferramentas tecnológicas de trabalho e à flexibilidade na utilização dos espaços e do agrupamento dos alunos;

- Tutoria – existe um acompanhamento personalizado e próximo de um grupo reduzido de alunos (grupo S), num período alargado do tempo semanal, promovendo o desenvolvimento da capacidade de reflexão, da interioridade e da espiritualidade, estreitando a colaboração entre a escola e a família;

- Cooperação – modo de trabalho privilegiado dos professores e dos alunos, com vista à construção participada dos percursos de aprendizagem, aprendendo com os outros e para os outros;

- Interdisciplinaridade – o currículo tem uma organização flexível que integra as diferentes áreas do saber, selecionando e priorizando conteúdos com vista ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Com base em todas estas linhas orientadoras, o colégio apresenta cinco momentos distintos, que visam o desenvolvimento de cada um, sendo estes:

- Ancorar: momentos de paragem e reflexão no início ou no fim do dia, com o propósito de dar a conhecer aos alunos as tarefas que se vão realizar, bem como o balanço das mesmas;

- Roteiros interdisciplinares: momentos liderados por três ou mais professores, que são centrados na construção e aplicação de conhecimentos, com a integração de competências transversais e de diversas disciplinas, sendo o trabalho desenvolvido através de guiões de aprendizagem na plataforma *online* do colégio, onde se articulam os conteúdos disciplinares numa narrativa que remete para o contexto real, dando significado às aprendizagens;

- Trabalho disciplinar: momentos que complementam e reforçam as aprendizagens desenvolvidas nos roteiros disciplinares, centrados na definição de conceitos e síntese de conteúdos específicos de cada disciplina;

- Projetos transversais: momentos que pretendem mobilizar conhecimentos e competências num determinado período temporal, em torno de um tema, visando a elaboração de um produto final;

- Tempo de Trabalho Autónomo (TTA): momento da semana onde os alunos definem os seus objetivos de recuperação / desenvolvimento e regulam a evolução do seu trabalho.

Em prol de todos os momentos supracitados, os alunos do 3.º ciclo estão organizados em três grupos de cinquenta alunos, sendo que o grupo na sua totalidade é denominado de grupo L. Em momentos específicos de aula e de algumas atividades, o grupo L é dividido em metade (Grupo M) ou em três partes (Grupos S).

## **2.2 A Educação Física no CPA**

A EF no CPA (2.º e 3.º ciclos) é lecionada em regime de codocência, com dois professores responsáveis por cada grupo L.

Esta forma de lecionar a educação física não me era completamente estranha, pois na minha experiência como professor de Atividades Extracurriculares, mais especificamente de Atividade Física e Desportiva, já tinha trabalhado em regime de codocência.

Apesar de já estar familiarizado com esta dinâmica, trabalhar com este grau de exigência e de planeamento com mais um professor foi algo extremamente positivo para mim, e que me permitiu refletir sobre todo o meu passado enquanto aluno de EF e enquanto futuro professor de Educação Física.

Fiquei encarregue de um grupo de 8.º ano durante o ano letivo, lecionando três aulas de cinquenta minutos por semana, com o seguinte horário: terça-feira das 9h10m às 10h00; quinta-feira das 12h15m às 13h05m e sexta-feira das 8h15m às 9h05m. Este grupo, o 8B, contava com cinquenta e um alunos, que, depois, se dividiram em grupos M e S, consoante a necessidade. Adicionalmente, ainda existiu a divisão por ilhas (grupos de três a quatro alunos), sujeita a alterações, consoante as decisões dos docentes, utilizada em situações concretas de trabalho autónomo.

O CPA possui instalações com muita capacidade, realçando-se a qualidade e a quantidade dos equipamentos. Enquanto professor tinha disponível uma diversidade de espaços para a leção das aulas, entre os quais dois campos de ténis, dois ginásios, um pavilhão desportivo, um campo de futebol, um polidesportivo e vários espaços de recreio. A grande quantidade e variedade de espaços possibilitam e obrigam os professores a um planeamento rigoroso, de modo a conseguir beneficiar ao máximo das possibilidades de cada espaço, seguindo os *roulements* disponibilizados pelo Departamento de Educação Física (DEF), sendo que o segundo era apenas utilizado para os dias de chuva.

As rotações de espaços eram realizadas de três em três semanas, sendo que nos períodos de avaliação inicial (AI) e de avaliação sumativa (AS) realizavam-se semanalmente.

O Departamento de EF funcionava dentro do pavilhão, estando à disposição dos professores de EF uma sala com algum material, livros e documentos importantes, sendo, também, uma sala onde todos se encontravam, muitas vezes, ao longo da semana, com espaço e tempo para discutir o que fosse preciso sobre a EF no colégio, e, também, para algumas conversas informais, existindo um bom clima entre todos os intervenientes. Foram, também, disponibilizados diversos documentos ao NE, entre os

quais o Protocolo de Avaliação e o Plano Plurianual, que, desde cedo, se tornaram documentos extremamente importantes e que exigiram bastante análise e estudo. Nesse sentido, o NE procedeu a uma análise bastante rigorosa do Protocolo de Avaliação, relativa aos indicadores e contextos de avaliação para cada nível. O Plano Plurianual foi, também, bastante analisado, uma vez que é um documento que apresenta as prioridades e as estratégias a abordar para cada ano de escolaridade e que se define como um guia que uniformiza o processo de ensino-aprendizagem dentro da EF do CPA.

As boas relações entre todos os membros do DEF permitiram-me ter acesso a momentos de formação providenciados por alguns professores mais experientes nalgumas matérias que eram completamente desconhecidas para mim, como o caso da Dança e da Ginástica Acrobática, e, através da prática com alguns colegas, consegui-se perceber melhor os principais erros e *feedbacks*.

Uma das responsabilidades do DEF é também criar e organizar atividades desportivas, como torneios e corridas, e, desta forma, participei na organização do torneio de Voleibol e da Corrida do Mar, experiências bastante positivas.

### **2.3 Codocência**

A codocência proporciona experiências e oportunidades de aprendizagem aos alunos que, muitas vezes, vão além daquilo que pode ser conseguido por um só professor na sala de aula (Sanders-Smith et al., 2021).

Tal como já foi referido, as aulas de EF no CPA são lecionadas em regime de codocência, existindo dois ou mais professores responsáveis por um grupo L, no meu caso, um grupo de cinquenta e um alunos.

A codocência foi uma ferramenta essencial no decorrer do ano letivo, pois além de permitir um maior leque de possibilidades de ferramentas e metodologias de ensino, permitiu, ainda, aumentar a minha motivação enquanto professor estagiário, dado que lecionei, durante um ano letivo, com um dos meus amigos mais próximos, o meu codocente. O trabalho a pares foi extremamente enriquecedor, pois consegue-se observar, de perto, o trabalho de outro colega estagiário, aprendendo com as suas virtudes e com os seus erros, valorizando os seus conselhos e através da constante entreajuda, crescer enquanto docente.

A codocência possibilita, também, o crescimento profissional dos professores, por facilitar a colaboração, a resolução de problemas, a criatividade, o FB e a motivação para o ensino (Chanmugam & Gerlach, 2013).

A literatura aponta que uma das maiores barreiras para a eficácia do planeamento em codocência é estabelecer rotinas de planeamento conjunto (Carter et al.,2009) e para mim, foi, sem dúvida, uma das barreiras mais difíceis de ultrapassar.

Inicialmente, encarei o trabalho de codocência como uma variante semelhante à relação estabelecida entre treinador principal e treinador-adjunto, dado que, sempre, trabalhei assim nos contextos de futebol onde estive e ainda estou. No entanto, rapidamente, cheguei à conclusão de que esta relação não funcionaria desta forma. O trabalho em codocência exigia muito mais de cada um de nós. Assim, os dois tornámo-nos “treinadores principais” e nenhum se afirmou como adjunto. Este foi, talvez, o maior choque que tive enquanto codocente. Após esta adaptação ao que a codocência iria exigir de nós, o planeamento e a avaliação tornaram-se os momentos em que mais trabalhávamos juntos, momentos esses que demoraram algum tempo a ter uma rotina saudável e de fácil gestão, mas que se tornaram indispensáveis para realizarmos, com sucesso, o ano de estágio, dado que nenhum de nós estava, apenas, a realizar o estágio, mas desempenhávamos, também, outras ocupações profissionais.

Quem seria o professor que teria a maior responsabilidade pela condução da aula foi, talvez, a única tarefa que não nos exigiu grande adaptação, pois já nos conhecemos há muitos anos, e foi muito fácil criar um bom clima de ensino aprendizagem. Durante o estágio senti que fomos, sempre, bastante complementares um do outro, e que, em momento algum, discordamos sobre como gerir a indisciplina, dado que nisso somos pessoas e docentes bastante semelhantes, o que facilitou bastante.

Esta complementaridade surgiu logo nos primeiros meses, e manifestou-se na facilidade com que o meu codocente adquiria conhecimento e conseguia fornecer *feedback*, o mais rápido e acertadamente possível, sobre matérias que eu ainda não dominava totalmente, como foi o caso da Ginástica Acrobática e de Solo. Por outro lado, eu conseguia fornecer FB mais acertado sobre a matéria de Dança num primeiro momento do ano, e estava, também, mais habituado a vocalizar FB num tom mais alto, e a gerir a indisciplina com grupos grandes, pois já tinha acumulado alguns anos de experiência no futebol de formação e na lecionação de AEC's.

Kursch & Veteška (2020) referem também uma maior eficiência no ensino, um melhor ambiente na sala de aula, maior motivação dos alunos, um ambiente inovador e uma possibilidade de utilização de uma vasta gama de métodos de ensino como principais vantagens da codocência.

A partilha de responsabilidades ao nível da avaliação foi também uma mais-valia. É importante que os dois professores avaliem e que deixem claro para os alunos que ambos contribuem para as avaliações (Cook & Friend, 1995).

A avaliação foi um momento em que cresci muito com a codocência e em que, talvez, fui mais confrontado com opiniões e observações contrárias às minhas, mas que me obrigaram a ter de refletir e observar mais, com mais detalhe e com mais exigência comigo mesmo após discussões sobre algumas observações.

A lecionação das aulas em codocência facilita o processo de observação e registo, possibilitando o cruzamento de dados, o debate de opiniões e chegar a um consenso e a constante partilha, discussão e possibilidade de dois olhares diferentes para o mesmo aluno permitem também realizar uma avaliação mais aferida, com registos de observações mais precisos e confiáveis (Kursch & Veteška, 2020). A codocência pode, ainda, ampliar os momentos de AF por possibilitar avaliar, formativamente, um grupo de alunos, enquanto os restantes estão noutra atividade com o outro professor (Stivers, 2008).

A codocência, para além de melhorar a avaliação, melhora também o FB (Anderson & Speck, 1998), pois o aluno terá FB a dobrar e os professores poderão ter pontos de vista diferentes focando aspetos distintos.

Assim, destaco a codocência como o ponto mais distinto do meu estágio quando comparado aos métodos de ensino mais usados nas escolas públicas, nas quais cresci e onde fui aluno. Foi, sem dúvida, a ferramenta mais útil a todos os níveis. Em termos emocionais, ter um colega ao meu lado, capaz de “segurar o barco” nos dias em que possa estar mais desligado ou menos atento ao detalhe, e poder retribuir isso quando ele atravessa momentos semelhantes, foi uma experiência que, para além de ter enriquecido a minha formação, também fortaleceu a minha amizade com o meu codocente, e ambos crescemos como profissionais da educação.

O reconhecimento e a visão da equipa de trabalho como um recurso é um dos fatores que favorece o desenvolvimento da codocência e esta é fundamental desde que os professores reconheçam, aproveitem e potenciem o talento de cada um para fins comuns (Thurler, 1994).

### **3. A Avaliação Inicial**

Avaliar descreve um processo de recolha e interpretação de evidências com um propósito definido à partida (Araújo & Dinis, 2015). Todo este processo tem como principal objetivo a criação de um juízo de valor que possa ser comunicado ao aluno ou usado para tomada de decisões com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem, procurando que o aluno seja um elemento ativo no que é a sua aprendizagem e na regulação do ensino (Harlen, 2007).

Carvalho (1994) refere que a , para além do que é o diagnóstico das capacidades dos alunos, identificando principalmente as suas dificuldades, procura prognosticar o desenvolvimento dos alunos, possibilitando um desenvolvimento curricular de forma individualizada e contextualizada. A mesma autora refere outros objetivos da , tais como a apresentação do programa e matérias a serem abordadas, a criação de um bom clima de aula, implementação de rotinas organizativas e a revisão de matérias de anos anteriores.

No decorrer do planeamento da AI foram consultados documentos oficiais do CPA para entender o contexto, as regras e o modo de funcionamento da escola. Foram consultados os Critérios de Avaliação, o Protocolo de Avaliação e o Plano Plurianual para o 3.º ciclo. Para além destes, recorremos a documentos relativos ao ano letivo transato, nomeadamente uma ficha síntese sobre o desempenho do grupo XL do 7.º ano, atual 8.º ano e os registos de avaliação dos alunos nas várias matérias abordadas nesse ano letivo.

A par destes, foram, também, consultados o Programa Nacional da Educação Física (PNEF) e as Aprendizagens Essenciais correspondentes ao 8.º ano de escolaridade.

O grupo do 8B era constituído por cinquenta e um alunos, vinte e cinco raparigas e vinte e seis rapazes, todos com idades compreendidas entre os doze e os treze anos, ao dia de início do ano letivo de 2023/2024. Convém realçar que todos os alunos deste grupo transitaram juntos do 7.º para o 8.º ano no CPA, não havendo entrada de novos alunos.

Ao iniciar o estágio curricular no CPA e, após a definição dos grupos do 8.º ano que ficariam sob a responsabilidade de cada estagiário, tivemos acesso a documentos referentes ao ano letivo transato, relativos ao grupo XL do 7.º ano, que, no ano letivo de 2023/2024, transitou para o 8.º ano. Nestes documentos estavam registadas notas sobre os alunos, redigidas pelos professores, possibilitando-nos, assim, conhecer, previamente, algumas características específicas dos alunos, às quais deveríamos dar atenção e, ainda, ter uma previsão acerca da prestação dos mesmos para o ano que se avizinhava. Juntamente com este documento recebemos uma cópia da pauta de avaliação de todos os alunos do 7.º ano que transitaram ao 8.º ano, permitindo-nos aceder aos nomes dos alunos e identificar, à partida, quais teriam maior probabilidade de virem a ser considerados críticos após a etapa de .

Com o intuito de conhecermos melhor os alunos do grupo B do 8.º ano, elaborámos um pequeno questionário que os alunos tinham de responder, referindo o seu nome e idade, se praticavam alguma modalidade desportiva dentro ou fora do

Colégio, as matérias em que apresentavam menos e mais dificuldades e solicitamos, ainda, que redigissem um breve texto sobre as suas expectativas para este ano letivo.

Dos cinquenta e um alunos do grupo do 8B, apenas quarenta e oito responderam ao questionário em sala de aula, no dia 14 de setembro de 2023. À questão sobre se os alunos praticavam alguma modalidade desportiva dentro ou fora do Colégio, trinta e sete dos inquiridos selecionaram a resposta “Sim”. Estes resultados eram positivos, visto que 77% dos alunos inquiridos no Grupo B do 8.º ano praticava algum tipo de modalidade desportiva, sendo nosso objetivo aumentar este número até ao final do ano letivo. Após responderem afirmativamente (SIM) a esta última questão, foi pedido aos alunos que selecionassem qual ou quais as modalidades desportivas que praticavam, sendo o futebol, o voleibol, a natação e o ténis, as modalidades desportivas mais mencionadas.

Relativamente à disciplina de Educação Física, vinte e oito dos inquiridos responderam que gostavam da disciplina, correspondendo a cerca de 58,33% dos alunos inquiridos, cinco responderam que não gostavam da disciplina, correspondendo a cerca de 10,42% dos alunos inquiridos e outros quinze responderam que gostavam “Mais ou menos” da disciplina, correspondendo a cerca de 31,25% dos alunos inquiridos. Considerámos que os valores da resposta “Sim” eram reduzidos e procurámos, ao longo deste ano letivo, reforçar o gosto dos alunos pela disciplina e, desta forma, elevar o número de respostas positivas num futuro questionário desta tipologia.

A disciplina de EF para o Grupo do 8B estava dividida em três tempos semanais de cinquenta minutos, sendo estes à terça-feira, quinta-feira e sexta-feira de cada semana. Para cada aula o tempo útil era de somente quarenta e cinco minutos devido à necessidade de dispensar os alunos a cinco minutos do final da aula para que estes pudessem tirar o equipamento e tratar da sua higiene pessoal antes de ingressarem no próximo tempo de aula.

O planeamento de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem deve ter em conta os recursos existentes para a lecionação das aulas de EF. Todo o processo está dependente dos recursos espaciais, materiais, temporais e humanos que podem ser utilizados ao longo das etapas. Desta forma, é necessária a caracterização dos recursos com intuito de os explorar e conhecer a polivalência e a utilidade dos recursos que estão à nossa disposição, de forma a podermos planear todo o processo de .

Posto isto, decidimos realizar a primeira aula em sala de aula, com o objetivo de esclarecer os objetivos, regras, sinais, avaliação e o modo de funcionamento das aulas da disciplina. As restantes aulas foram lecionadas nos restantes espaços de prática,

possibilitando a avaliação das várias matérias a serem abordadas no 8.º ano de escolaridade.

A criação de regras e rotinas também é crucial, para que os alunos compreendam o quê, como fazer, e para onde ir (Martins et al., 2017), influenciando o restante ano letivo. Assim sendo, o professor deve implantar uma organização e gestão de aula eficazes nas primeiras semanas, para ser respeitado, ter controlo nas aulas ao longo do ano (Emmer et al., 1980) e diminuir os momentos organizativos, potenciando as dinâmicas das aulas (Martins et al., 2017).

A AI, como descrita na literatura, tem a duração de quatro ou cinco semanas (Carvalho, 1994; Fialho & Fernandes, 2011) ou pode ir até às seis semanas (Januário, 2017), de forma a que o professor possa recolher todos os dados sobre os alunos. Para o grupo que lecionei decorreu ao longo das seis semanas, correspondente a dezasseis aulas.

O grupo foi avaliado nas três áreas da EF: atividades físicas, área da aptidão física e área dos conhecimentos.

Para a avaliação da área das atividades físicas consultou-se o Protocolo de Avaliação do CPA e as grelhas de registo de avaliação já existentes, com os indicadores referentes às diferentes matérias consoante o nível de aprendizagem dos alunos. As matérias avaliadas foram o andebol, o voleibol, o basquetebol, a dança, o atletismo, a natação, o ténis, a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos. Procurou-se observar em que nível os alunos se encontravam (Não Introdução, Introdução ou Elementar), sendo que a principal preocupação foi verificar se os alunos já cumpriam o nível Introdução nas diferentes matérias e sinalizar os alunos críticos que ainda se encontravam no nível Não Introdução. Os alunos só adquirem cada um dos níveis se cumprirem com a totalidade dos indicadores desse nível. Apesar disto, em alguns casos, devido à dificuldade em observar todos os indicadores de uma determinada matéria, pôde existir um foco especial em determinados indicadores.

No início da etapa de considero que foi difícil observar todos os alunos em vários indicadores observáveis numa determinada matéria, fruto da minha inexperiência e muito devido à preocupação com outros objetivos da mesma etapa que levantavam maior preocupação, tais como a disciplina e a implementação de regras e rotinas. Devido à insuficiência de sessões para observar todas as matérias e da redução de tempo útil de aula em duas sessões, a matéria de basquetebol não foi avaliada, apesar de ter sido incluída no planeamento.

Procurou-se lecionar, pelo menos, duas aulas de cada matéria, mas tal não foi possível em algumas matérias, optando-se por realizar mais aulas nas áreas em que teríamos maior dificuldade para avaliar e registar, garantindo, assim, mais tempo

disponível para esse processo. Também decidimos dedicar mais aulas às matérias mais prioritárias.

Uma alteração a que procederia no planeamento da AI, após esta ter sido realizada, seria a avaliação da ginástica de aparelhos, juntamente com a do salto em altura. Tornou-se bastante difícil observar todos os alunos em duas matérias diferentes, especialmente considerando as dificuldades que sabíamos que enfrentaríamos ao observar os alunos na ginástica de aparelhos. A inclusão destas duas matérias no planeamento foi bastante elucidativa da nossa inexperiência e fomos, claramente, demasiado otimistas.

Neste período inicial da AI devo, ainda, mencionar a dificuldade que senti em definir quais os indicadores a observar e se seria exequível observar vários indicadores num reduzido espaço de tempo. Em alguns casos, isso não foi possível, ultrapassando os limites daquilo que dois professores inexperientes conseguiam observar. Houve necessidade de recorrer aos restantes colegas do NE e ao professor orientador para nos ajudarem a observar todos os aspetos, o que se revelou uma mais-valia.

Com a continuação da lecionação a observação tornou-se mais fácil, fruto também da melhoria do planeamento dessa mesma observação no que toca à organização dos exercícios, grupos de trabalho e colocação dos professores.

Para avaliar a área da aptidão física utilizou-se a bateria de testes FitEscola. A aptidão aeróbica foi avaliada através do teste de vaivém, por ser um teste de aplicação fácil e por já ser conhecido pelos alunos. A avaliação da aptidão neuromuscular foi realizada através do teste dos abdominais, o teste da extensão de braços, para a componente de força resistente, e para a componente da flexibilidade foram realizados o teste do senta e alcança e o teste de flexibilidade de ombros.

Por fim, avaliámos a área dos conhecimentos através de um teste diagnóstico realizado num tempo de trabalho autónomo (TTA), com o objetivo de avaliar os conhecimentos adquiridos e retidos ao longo dos anos letivos anteriores. Os temas abordados neste teste diagnóstico incidiram nas capacidades físicas, nas alterações físicas ao esforço e nas formas de medição do ritmo cardíaco.

Devido à natureza estrutural do grupo, foi fundamental criar estratégias que facilitassem a condução e organização da aula com o mínimo de tempo gasto em questões organizacionais, como formação de grupos, deslocamentos e transições entre exercícios.

As estratégias organizacionais podiam variar dependendo das matérias e dos objetivos para cada aula, tendo sempre em conta as características de cada aluno e a grande dimensão do grupo.

A postura do professor e a sua conduta são fundamentais para promover nos alunos atitudes mais favoráveis face à disciplina (Lima et al., 2018).

A minha postura como professor estagiário foi evoluindo ao longo destas seis semanas. Proveniente do futebol, e estando habituado a lidar com grupos numerosos de crianças nesta faixa etária, a relação com os alunos foi facilmente estabelecida logo nas primeiras duas semanas. Embora, muitas vezes, estivesse receoso e ansioso por falhar em algum aspeto do planeamento ou da condução da aula, não transmiti esses sentimentos aos alunos, e senti sempre que mantinha o controlo da disciplina e do clima da aula.

O meu objetivo principal durante o período de AI foi afirmar-me como um professor assertivo nos momentos de maior foco e seriedade na aula, mas, ao mesmo tempo, mostrar aos alunos que existiriam, também, momentos mais descontraídos, e que seria um professor sempre disponível, capaz de criar um ambiente de confiança para que todos se sentissem confortáveis e confiantes na prática da educação física.

Os alunos foram bastante cooperantes e empenhados sendo relativamente fácil motivá-los para a prática. A relação entre alunos também era bastante positiva, existindo uma relação muito agradável dentro do grupo, com amizades fortes e vários alunos que se mostravam como um exemplo para os outros no que toca ao respeito e empatia pelo próximo.

Durante esta primeira etapa, após cada aula lecionada, procedi a uma reflexão individual sobre a aula que tinha acabado de ministrar, destacando os pontos positivos e negativos e refletindo sobre os aspetos essenciais para melhorar o meu desempenho. Inicialmente, estas reflexões focaram-se bastante na forma como eram organizados os momentos da sessão de aula, desde a instrução inicial até ao balanço final, passando pelo aquecimento e pela parte principal da aula. Nestas reflexões procurei identificar erros e melhorias, inerentes a um professor estagiário de Educação Física a iniciar a sua função, tais como a forma de comunicação com o grupo, a organização dos alunos durante os momentos de aula, a adequação das tarefas planeadas, o controlo da disciplina e a implementação de regras e rotinas, essenciais para o sucesso do ano letivo e que tinham de ser implementadas logo desde o início.

Após algumas sessões comecei a adicionar às autoscopias alguns aspetos extra que necessitavam de maior reflexão, como a presença em aula e a capacidade de observação e registo da , que não eram aspetos tão presentes nas primeiras autoscopias.

Refletindo, e se voltasse atrás, identifico alguns aspetos que, provavelmente, faria de maneira diferente de forma a melhorar o meu desempenho.

A gestão do tempo poderia ter sido mais eficaz. Em algumas aulas a instrução inicial estendeu-se além do necessário, deixando menos tempo para o momento principal, que, muitas vezes, precisava de mais prática e FB. Por isso, no futuro, tentarei equilibrar melhor cada fase da aula.

A realização das autoscopias poderia ter começado mais cedo, de forma mais objetiva e consciente. Refletir sobre o que foi feito e colocar por escrito é, sem dúvida, um acrescento à minha formação enquanto docente, e foi algo que podia ter investido mais.

Por fim, acredito que, mesmo numa fase de , poderia ter realizado mais progressões pedagógicas antes de repetir as situações de avaliação analíticas, aula após aula, que, por sua vez, recai no pensamento sobre o planeamento também. Ao olhar para este percurso inicial tenho a certeza de que cresci bastante, mas também reconheço que há sempre espaço para melhorar. O objetivo agora é continuar a refletir, aprender e evoluir, para que cada experiência contribua para me tornar o melhor professor possível.

#### **4. Planeamento (curto, médio e longo prazo)**

Planear é percecionado como complicado, dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino (Teixeira & Onofre, 2009), dois fatores que foram rapidamente percecionados após a realização da AI. O planeamento é uma atividade mental que possibilita guiar os passos para enfrentar sistemas imprevisíveis, ou seja, é um conjunto de decisões prévias à intervenção pedagógica (Januário, 2017), é o produzir de um plano, com vista à estruturação do ensino e da aprendizagem (Januário, 1996), transformando uma ideia ou propósito num curso de ação (Zabalza, 2000).

Após a observação e registo das capacidades dos alunos em cada matéria, criámos tabelas de registo que contemplassem todos os níveis atuais dos alunos, para que fosse possível realizar, posteriormente, um prognóstico para cada aluno. A criação de tabelas de registo e a necessidade de prognosticar o desenvolvimento de cada aluno surgem da elaboração do Plano Anual de Turma (PAT).

O PAT foi criado com base no calendário letivo, nas suas interrupções, no *roulement* e, acima de tudo, nas necessidades dos alunos evidenciadas a partir dos registos da . Este planeamento serviu como orientação para o EP, não se fixando como um planeamento definitivo e rígido, podendo ser sujeito a alterações por diversas razões, desde que justificadas e, se possível, que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, sendo esta a principal ferramenta que utilizei no planeamento a longo prazo.

A determinação de objetivos por etapas e por grupos de nível de especificação é uma prerrogativa dos Programas Nacionais de Educação Física e preconiza a determinação de objetivos terminais e intermédios para os alunos e para os grupos de alunos ao longo do ano, promovendo a diferenciação do ensino e dos objetivos operacionais através de atividades ou tarefas de aprendizagem diferenciadas e ajustadas às exigências e às necessidades dos alunos ou grupos de alunos.

A elaboração deste documento foi, possivelmente, a tarefa mais difícil de todo o processo de planeamento. Isto deveu-se, principalmente, à falta de conhecimento sobre a turma e sobre a sua capacidade de aprendizagem, tendo em conta o tempo que teríamos para abordar os diferentes níveis nas diferentes matérias. Inicialmente considerava este documento como algo muito trabalhoso e de utilidade reduzida, uma vez que seria bastante alterado ao longo do ano letivo, de forma a ajustar os objetivos ao progresso dos alunos. Demorei algum tempo a tomar consciência de que este nível de planeamento mais macro serviria apenas como base, mesmo que fosse difícil prever ritmos de aprendizagem. Com a ajuda do POE e do NE, consegui consciencializar-me e ultrapassar as dificuldades iniciais.

Por outro lado, a seleção das matérias prioritárias acabou por ser mais fácil, tendo em conta que o meu grupo tinha dificuldades bem evidentes. Tendo em conta os resultados do 7.º ano e os resultados da AI, as matérias prioritárias acabaram por ser pouco ou nada alteradas ao longo do ano. Assim, acredito que consegui, em conjunto com o meu colega codocente, desenvolver as matérias que permitiram aos alunos chegar, ao final do ano letivo, com os níveis pretendidos.

No entanto, o PAT sofreu bastantes alterações relativamente à duração e à distribuição de algumas matérias. Tal deveu-se a falhas nos registos da AI e, também, à nossa ambição enquanto professores estagiários. Pretendíamos fazer tudo ao mesmo tempo, e tudo bem feito, o que se revelou impossível em determinados momentos.

Em relação ao planeamento a médio prazo, utilizámos, ao longo do ano, os Planos de Etapa e de UE, que são um conjunto de aulas, orientado para alcançar determinados objetivos (Januário, 2017).

De um modo geral, a primeira UE correu conforme o planeado, tendo sido abordadas todas as matérias definidas e cumprida a generalidade dos planos e objetivos das aulas. No entanto, tivemos de redefinir alguns dos dias em que íamos abordar determinadas matérias, devido a questões organizacionais e ao estado da meteorologia. Concluímos que a seleção das matérias acabou por ser mais adequada, uma vez que priorizámos a ginástica de aparelhos e a ginástica de solo, devido à quantidade elevada de alunos com nível NI, níveis estes que acabámos por conseguir resolver na sua

maioria. O acesso ao Pavilhão, em duas das três aulas de cada semana, foi um fator determinante na decisão sobre quais as matérias a priorizar nesta UE.

Algumas estratégias foram implementadas e melhoradas a cada semana, sendo que a criação de grupos benéficos para um melhor clima de aprendizagem foi melhorando progressivamente. Houve algumas falhas no percurso, principalmente nas matérias da ginástica de solo e do voleibol, onde existindo falhas, mesmo que esporádicas, o clima de aprendizagem cai acentuadamente.

A criação dos grupos de nível foi, possivelmente, a maior dificuldade enfrentada na primeira UE. Senti muitas vezes que, por muito que quisesse criar grupos tendo em conta os níveis de desempenho e a capacidade de colaboração de cada um, acabava por perder muito tempo nesse processo, tempo que, ao longo do ano, era cada vez mais escasso e precioso. Como consequência, os grupos ficaram, por vezes, organizados com base nas amizades, o que, por sua vez, teve impacto no clima de aula propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Na terceira etapa procurámos dar continuidade ao trabalho realizado na segunda etapa de aprendizagens após um balanço sobre a evolução dos alunos nesse período. O objetivo foi colocar os alunos perante novas aprendizagens e desafios através da introdução de novas matérias e níveis de desempenho a serem desenvolvidos. Devido à introdução destas matérias e destes níveis, o planeamento das aulas tornou-se mais desafiante, exigindo uma maior e melhor diferenciação do ensino, tornando mais difícil de gerir a intervenção sobre os diversos tipos de alunos e suas necessidades.

A quarta etapa ficou caracterizada pelos diversos momentos de reavaliação das matérias, com muitos momentos de escolha autónoma por parte dos alunos. Houve, também, algumas mudanças didáticas devido à utilização dos espaços e ao número reduzido de aulas na última UE da etapa, o que obrigou a repensar, várias vezes, o planeamento. O planeamento das aulas tornou-se ainda mais desafiante do que nas etapas anteriores, também pela necessidade de muitas vezes, dividir o grupo em espaços diferentes, não nos permitindo, a mim e ao meu colega codocente, estar a desenvolver a mesma matéria em simultâneo. Tal dificultou a avaliação de alguns alunos, pela necessidade de maior e melhor diferenciação do ensino, tornando-se mais difícil gerir a nossa intervenção sobre os diversos tipos de alunos e sobre as suas necessidades.

A par da elaboração destas UE, realizei também, em conjunto com o meu colega codocente, um balanço sobre a UE anterior, e as suas respetivas unidades de ensino. Estes balanços das UE/etapas anteriores foram importantes já que uma aprendizagem significativa deve ser o reflexo de um alinhamento entre os objetivos definidos, as

avaliações que demonstram a progressão dos alunos relativamente aos objetivos e as práticas instrucionais que facilitem o seu sucesso (Costa & Ferro, 2021).

Por fim, já dentro do nível de planeamento micro e a curto prazo, realizei os planos de aula. Estes planos continham os objetivos e as tarefas programadas, para além das estratégias utilizadas em cada uma dessas tarefas e da nossa intervenção e observação ao longo da aula em questão. Yinger (1987) indica que um planeamento cuidadoso reduz a ansiedade do professor ao conduzir as aulas, aumentando a sua confiança enquanto leciona.

Os planos de aula foram, talvez, os instrumentos que mais me ajudaram a desenvolver e a ganhar ritmo na condução da aula, por ter os grupos bem organizados e por ter planeado o foco da minha observação. A minha maior dificuldade neste nível de planeamento foi, sem dúvida, a realização de adaptações pedagógicas às situações de avaliação nas matérias de ginástica acrobática e de solo, pois estive muito tempo dependente da observação das aulas do POE e de outros professores de EF para conseguir encontrar exercícios diferentes, devido à falta de conhecimento da matéria.

No entanto, sinto que acabava por ser o documento que, mais rapidamente, poderia ser alterado ou adaptado consoante as faltas de alunos ou as condições meteorológicas, e que, por vezes, ficava sem grande utilidade, devido à necessidade de adaptar no momento e não perder o fio condutor da aula.

Uma ferramenta que esteve sempre presente no planeamento foi a diferenciação do ensino. Esta pode ser compreendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados (DGE, 2018).

Só a diferenciar se inclui, se aprende e se procura o sucesso (Araújo, 2017). O sucesso dos alunos está determinado nos objetivos de aprendizagem, mas o caminho para o atingir só pode ser diferente porque os alunos são diferentes (Araújo, 2017).

Com um grupo de cinquenta e um alunos as possibilidades de diferenciação de ensino são vastas, não apenas na constituição dos grupos, mas também na adaptação e execução de variantes nas situações de aprendizagem. Inicialmente assumi que a diferenciação do ensino era mais importante para conseguir ajudar os alunos com maiores dificuldades em determinadas matérias, sendo uma ferramenta que permitia uma melhor inclusão dos alunos com mais dificuldades. No entanto, rapidamente, percebi que a diferenciação do ensino também se aplica aos alunos que apresentam mais facilidade na compreensão das matérias. Estes alunos precisam de objetivos específicos e de outro planeamento de forma a continuarem motivados e empenhados

nas aulas de EF, independentemente de serem bons na disciplina ou numa matéria em específico. Esta acabou por ser a minha maior dificuldade no conceito da diferenciação do ensino.

Outra estratégia de diferenciação que utilizei bastante no planeamento das aulas foi permitir que os alunos escolhessem as matérias que pretendiam trabalhar, dentro das opções que estavam disponíveis para aquela aula e espaço, de forma a trabalharem as suas dificuldades de forma autónoma e consciente. O planeamento destas aulas acabava por ser mais facilitado, dado que apenas tinha de garantir que o material e o espaço se encontravam disponíveis. No entanto, apesar de ser uma turma bastante cooperante, nem todos os alunos conseguiam encarar estes momentos com seriedade e disciplina, o que resultava, muitas vezes, em aulas com mais distrações e comportamentos fora da tarefa.

Após reflexão e discussão, o planeamento destes momentos de autonomia acabou também por ser alterado, sendo que, com a formação de grupos específicos, conseguimos deixar um grupo em situação autónoma, e um grupo a trabalhar uma situação de um jogo mais avançada, como por exemplo o nível E do andebol ou do voleibol, conseguindo criar objetivos mais concretos de forma a que não surgissem tantas situações fora da tarefa. Assim, conseguimos criar grupos específicos de alunos capazes de estar em situação de cooperação e entreajuda de 2+2, de forma a conseguir capacitar os alunos mais distantes do nível I na matéria, enquanto que os restantes alunos podiam estar a realizar um torneio escada competitivo de 3x3.

Um dos elementos-chave para a diferenciação é a formação de grupos (Jacinto et al., 2001) e o agrupamento de uma forma ou de outra dependerá, entre outros fatores, dos objetivos a alcançar, do conteúdo a ensinar, dos recursos ou das avaliações (Calatayud, 2018).

A organização das aulas, ao longo do ano letivo, variou bastante de espaço para espaço, sendo que, na grande maioria das vezes, e já após a realização do aquecimento, dividimos o grupo L em dois grupos M de 25/26 alunos, com rotatividade entre as tarefas após determinado tempo, sendo que estes grupos M variaram, muitas vezes, a nível da heterogeneidade e homogeneidade.

A organização por grupos homogéneos permitiu alargar o FB a um maior número de alunos, sem a necessidade de grande diferenciação. Por sua vez, a organização por grupos heterogéneos permitiu não só reavaliar alguns alunos dentro de um contexto, por vezes, mais competitivo e com um nível de execução mais alto, como também motivou, muitas vezes, muitos alunos, que apercebendo-se que estavam colocados naquele grupo específico, sentiram que estavam a melhorar e que estavam a alcançar o nível desejado.

Aragón (2020) refere que os alunos atingem melhores classificações quando trabalham em grupos heterogéneos. A justificação dada pela autora é que nos grupos heterogéneos os alunos com melhores resultados podem ajudar aqueles que têm dificuldades de aprendizagem e estão mais motivados, enquanto em grupos homogéneos, como todos têm competências semelhantes, é menos provável que sejam capazes de se ajudarem uns aos outros e, conseqüentemente, estão menos motivados para serem úteis. No entanto, os grupos homogéneos permitem que tenham mais consciência do seu nível de desempenho e que se desenvolvam em ritmos semelhantes.

A forma como nos devíamos deslocar pelos diferentes espaços onde as aulas decorriam foi alvo de um planeamento cuidadoso da nossa parte. Este planeamento revelou-se extremamente necessário para garantir que nos encontrávamos sempre na melhor posição para conseguir visualizar os diferentes grupos nos diferentes espaços e para assegurar que os alunos sentiam a nossa presença durante a aula.

Inicialmente enfrentei dificuldades nesta área, pois focava-me bastante no grupo ao qual estava a fornecer FB. Por exemplo, na ginástica de aparelhos, muitas vezes, permanecia completamente imóvel a fornecer ajuda, esquecendo-me de circular, e de, por vezes, transmitir o FB à distância para os restantes alunos. Após algumas discussões com o POE e com o NE, começámos a planear, detalhadamente, este aspeto e a respeitar esse mesmo planeamento, o que acabou por beneficiar a nossa troca de sensações e de observações enquanto dupla de codocente durante as aulas.

Com o passar do tempo e com o aperfeiçoamento do conceito de diferenciação do ensino, a nossa deslocação passou a ser planeada de acordo com o espaço onde se situavam os alunos críticos de uma determinada matéria. Focámo-nos, especialmente, nesses alunos, pois era onde concentrávamos a maior parte do nosso FB. Por exemplo, colocar os alunos críticos nas matérias de voleibol e de ténis, do lado da rede mais próxima da zona onde se conseguia visualizar toda a aula, permitia uma circulação mais eficaz por parte de um de nós à volta do recinto. Isso também facilitava as idas ao campo sintético, se estivessem a jogar andebol ou a fazer atletismo, sabendo que um de nós ficaria sempre à frente e o mais próximo possível dos alunos críticos, visualizando ao mesmo tempo a restante aula. Embora estas decisões agora pareçam lógicas, demoraram algum tempo para serem assimiladas e implementadas com base no planeamento previamente realizado.

Os professores mais experientes e que possuem decisões de planeamento com melhor qualidade formulam objetivos mais claros e mais específicos, representam melhor o cenário de ensino, apresentam maior atenção aos pormenores que passam

despercebidos aos iniciantes e possuem um maior número de rotinas de planeamento, permitindo-lhes economizar tempo e energia (Januário, 2017).

Desta forma, o planeamento revelou-se um processo complexo, que fez emergir dificuldades e, por isso, executei-o de forma flexível, ainda que sempre ajustado aos objetivos (Araújo & Diniz, 2015). Concluo que o EP foi essencial para o meu entendimento sobre a importância do planeamento, não só para antecipar contratempos, mas para reduzir a ansiedade no momento da aula, que, no meu caso enquanto professor estagiário, surgia bastantes vezes. Para além disto, acredito que as ferramentas de planeamento que adquiri vão-me ser úteis em diversos contextos profissionais, e não apenas no ensino da EF.

#### **4.1 Observar e refletir: Uma aprendizagem**

É possível que o professor ajude e seja ajudado pelos seus colegas, através da observação dos seus pares, e de debates, reflexões e decisões conjuntas (Friend, 2007; Menon & Alamelu, 2011).

Ao longo do EP fui observando diversas aulas, tanto as dos meus colegas de NE como também de outros professores de EF do CPA, tendo estas observações sido bastante importantes, por diversos motivos.

A observação das aulas de outros professores obrigou-me a refletir sobre o que estava a ver no momento, muitas das vezes observando estratégias de organização e de planeamento diferentes das minhas, sendo uma valiosa aprendizagem. Para além das diferentes formas de organização, estas observações serviam também para identificar erros, e para perceber que todos os cometemos, e que o nosso processo de crescimento, enquanto professores de EF, nunca termina, e que a aprendizagem é constante.

A observação, o questionamento e os momentos de reflexão favorecem o desenvolvimento profissional dos futuros professores (Mesquita & Machado, 2017).

Além das observações e posteriores discussões com o NE, as autoscopias tiveram também um papel essencial na forma como consegui reter e refletir sobre o meu planeamento e intervenção no decorrer do EP.

Quando o tema é a autoscopia, é crucial ter ciente que a mesma se trata também de uma técnica de formação que envolve o registo audiovisual de uma situação a ser analisada (Sadalla & Larocca, 2004).

Inicialmente, não dei a devida importância às autoscopias, subestimando o quanto poderiam contribuir para o meu crescimento enquanto docente, e, nos dois primeiros meses do EP, não realizei grande parte delas. No entanto, após algumas conversas

com o PO, comecei a realizá-las de forma rápida e sintética, após cada aula, anotando na minha agenda, por tópicos, os pontos negativos e positivos, e, posteriormente, colocava a limpo, em formato digital. Esta abordagem, mais imediata e no papel, facilitou imenso a minha vontade de realizar as autoscopias e de perceber o valor que traziam para o meu desenvolvimento.

A elaboração das autoscopias deve ser um processo consciente para garantir que os efeitos das mesmas são claros para os futuros professores (Onofre, 2003).

## **5. Condução: Intervir no CPA**

A condução de um ensino eficaz encontra-se dependente do leque de conhecimentos que o professor possui, no que se refere a princípios e procedimentos que visem as melhores tomadas de decisão, com base nas situações com que é deparado (Onofre & Carreiro da Costa, 1994).

### **5.1 Regras e rotinas**

A condução das aulas no CPA tem, como já foi referido anteriormente, características distintas, sendo a mais relevante a condução das aulas ser realizada em regime de codocência. Esta codocência, em conjunto com o grupo de cinquenta e um alunos, tornou a condução das aulas extremamente agradáveis para mim, não só porque já estava habituado a trabalhar em “equipa técnica”, mas porque me deixou sempre mais tranquilo e menos ansioso durante a realização das mesmas, independentemente do dia.

Assim, definimos desde o início que a nossa prioridade seria criar estratégias e rotinas para o controle da disciplina, que fossem fáceis de ser compreendidas e que, acima de tudo, fossem semelhantes às que já estavam habituados dos anos anteriores.

Na dimensão disciplina o princípio mais valorizado é o estabelecimento em conjunto com os alunos de regras de conduta que devem ser respeitadas na aula (Gonçalves, 2017).

A reação aos sinais definidos não ficou completamente assimilada nas primeiras aulas, principalmente devido aos momentos em que os alunos não reagiam, com silêncio e atenção, aos professores ao som do primeiro apito, procedimento que quisemos implementar. Em muitos casos foi necessário advertir, verbalmente, os alunos ou mostrar descontentamento através da nossa linguagem corporal para que se fizesse silêncio, sendo que, na grande maioria das aulas, os alunos eram bastante cooperantes.

Implementámos, também, o sinal sonoro de dois apitos, que significava a mudança de estação numa determinada sequência de tarefas, e este sinal já estava bem assimilado pelos alunos devido a práticas de anos anteriores, o que facilitou bastante. Ainda colocámos um sinal sonoro de um apito com a mão levantada para chamar os alunos, tendo sido bastante praticado de início, mas, ao longo do ano, houve momentos altos e baixos no que diz respeito ao seu cumprimento por parte dos alunos. A par dos sinais sonoros, colocámos sempre os alunos em duas meias-luas nos momentos de instrução inicial, algo que já havia sido trabalhado com os alunos com diferentes professores, e que foi relativamente fácil de reforçar.

Desde o início das aulas, o respeito mútuo entre nós e os alunos, assim como o respeito entre os alunos foi sempre cumprido. Este objetivo não precisou de grande trabalho ou reforço da nossa parte para que fosse cumprido e acredito que tenha sido, principalmente, por mérito dos alunos e devido às características próprias do grupo do 8B. Toda a vertente do controlo da disciplina neste grupo foi bem sucedida, sendo raros os comportamentos de indisciplina e facilmente resolvidos quaisquer conflitos e discórdias entre alunos. O respeito dos alunos para connosco foi sempre assegurado desde o início, sem problemas de maior importância a ressaltar.

Contudo, mesmo os professores apostando numa dimensão preventiva, por vezes, é preciso atuar para reduzir os comportamentos inapropriados (Martins et al., 2017). Nas poucas situações mais desagradáveis com algum aluno, a minha postura foi sempre a mesma. Após vários avisos, coloquei sempre o aluno em questão de castigo, fazendo-o sentar-se num banco, sem participar na aula. No final da aula, falava com o aluno, questionando-o sobre as suas atitudes, com o objetivo de promover uma reflexão. Tentava ainda estabelecer um compromisso verbal para que numa próxima aula, não repetisse o mesmo comportamento que o tinha levado ao castigo.

Na criação de regras e rotinas, a pontualidade foi um dos pontos chave em que incidimos mais, desde o início do ano. Este objetivo foi cumprido na grande maioria das aulas, com os alunos a chegarem à aula à hora de início da mesma, com raras exceções de alunos que, ocasionalmente, chegavam mais tarde, principalmente na aula do primeiro tempo. Por outro lado, o uso do equipamento adequado para a prática da educação física não foi plenamente cumprido desde a primeira etapa de formação, tendo existido alguns casos de alunos que chegaram a realizar a aula de educação física com equipamento inapropriado. Em alguns desses casos não reparámos nesse aspeto e os alunos completaram mesmo a aula, mas passamos a dar mais atenção a este detalhe nas aulas seguintes. Embora tenha havido um maior cuidado da nossa parte com esta questão, ao longo do ano, foi necessário reforçar este aspeto nos momentos de instrução inicial e final de aula, com um dos dois professores a fornecer a

instrução enquanto o outro verificava, em silêncio, se todos os alunos tinham o cabelo atado e a joalheria removida.

## **5.2 Instrução**

Uma das minhas principais preocupações no início do EP, mais precisamente no início da primeira etapa, era a forma como iria realizar a instrução. Desde o início, fomos orientados a criar regras e rotinas para garantir que o início da instrução corresse como planeado e conseguíssemos controlar os alunos. Acredito que tentámos proceder dessa forma e que, de um modo geral, correu bem, embora tenha havido situações em que os alunos não reagiram aos nossos apitos e necessitámos de usar a voz para que se acalmassem e ouvissem o que tínhamos para dizer. Todavia, em algumas aulas, a instrução não fluiu tão bem, talvez, por erros na forma como descrevíamos os exercícios. Por exemplo, numa aula de voleibol em que referimos uma situação de 2x2, quando o correto seria 2+2, o que influenciou a forma como conseguimos depois observar os alunos em prática. Além disso, também consideramos que, nesta fase, existe alguma preocupação exagerada para que a instrução aconteça de forma perfeita, levando-nos a esquecer de determinadas partes da instrução ou mesmo da aula, devido à preocupação com outros fatores da aula.

Para a eficácia da atividade do professor de EF é fundamental organizar a aula e oferecer indicações claras sobre a forma de organização (Petrica, 2003; Gonçalves, 2017).

Assim, tentámos melhorar a forma como mantínhamos os alunos atentos à nossa instrução e, após conversas com o PO, começamos a incluir mais o questionamento dirigido, a par da adoção de uma estratégia na qual o professor, que não está a intervir verbalmente na aula, vigia os alunos e recorda que estes têm de ouvir o outro professor.

Dentro das práticas de instrução, na maioria das sessões não foi necessária demonstração, pois os alunos já sabem o que devem fazer e como devem realizar a maioria das tarefas, mas, quando foi necessário, por exemplo na ginástica de solo, definimos, previamente, alguns alunos para exemplificar e correu de forma satisfatória, tanto no início da primeira etapa, como já no final do EP. A demonstração visa permitir que o aluno identifique os pontos críticos da tarefa (Gomes et al., 2017).

## **5.3 O Feedback**

O FB pedagógico caracteriza-se como uma reação do professor, que tem como finalidade informar o aluno sobre a qualidade da sua prestação motora (Martins et al.

2017a). Assim, no caso de uma prestação menos eficaz, potencializar-se-á uma alteração comportamental (Mendes et al. 2012).

No início da primeira etapa, a transmissão de FB não era uma das principais prioridades, visto que um dos objetivos era observar os alunos para perceber as suas capacidades atuais, existindo poucas situações de aprendizagem estranhas ou desconhecidas para os alunos em que fosse necessário transmitir muito FB. Mesmo assim, transmitimo-lo sempre que necessário, muitas vezes como forma de motivação para que os alunos se mantivessem empenhados nas aulas. Além disso, fornecemos FB aos alunos para que corrigissem pequenos erros de execução que poderiam influenciar tanto a sua performance como a sua avaliação final. Como professores, temos a constante preocupação de melhorar o desempenho dos alunos, transmitindo sempre um FB construtivo.

Nesta etapa a transmissão de FB foi complicada, principalmente devido ao foco na observação e no registo, o que nos impossibilitou, por vezes, de transmitir FB necessário e no *timing* certo. Assim, o nosso objetivo para as etapas seguintes foi reduzir o foco no registo das capacidades dos alunos, de forma a conseguirmos ser mais interventivos sobre os erros cometidos, de forma a melhorar a qualidade e a frequência de FB.

No decorrer do EP, o FB foi uma preocupação constante para mim, quer em relação à transmissão do FB no momento certo, quer em relação à frequência com que era fornecido. É importante referir que foi sempre transmitido de forma auditiva, visual e mista, e quanto à sua direção, de forma individual e para o grupo. O FB também variou sempre consoante as matérias, por exemplo, na matéria de ginástica de solo e exercícios de aptidão física, o FB cinestésico esteve presente diversas vezes, uma vez que este eleva o sucesso no movimento e, conseqüentemente, desenvolve habilidades motoras complexas (Cadima & Barreiros, 1997).

Em relação à transmissão do FB no momento certo, sinto que, ao longo do EP, fui melhorando a minha capacidade de fornecer um FB ao aluno, verificando, posteriormente, se ele teve o efeito desejado. Com base nos resultados transmitia um novo FB, tentando, desta forma, fechar o ciclo de FB.

A utilização do FB pedagógico por si só é incompleta, uma vez que é necessário que o professor observe novamente a prestação do aluno após o seu fornecimento, para que perceba se o aluno modificou a sua prestação, para que caso não o tenha alterado, seja possível realizar uma nova intervenção (Martins et al. 2017a).

Já em relação à frequência de FB, sinto que, desde o início, consegui fazê-lo de forma muito adequada, fruto, mais uma vez, das minhas vivências no treino desportivo, e que por si só me impelem a ser vocal e estar presente. Muitas vezes fiz uso do FB à

distância, de forma a que os alunos não deixassem de sentir a minha presença durante a aula.

O FB de boa qualidade e oportuno são características-chave para apoiar processos eficazes de aprendizagem do aluno e beneficiar o desenvolvimento das relações aluno/professor (Kangalgil & Özgül, 2018).

Por fim, sinto que a minha maior dificuldade neste âmbito ocorreu nas aulas de ginástica de solo e ginástica acrobática. A falta de conhecimento nestas matérias prejudicou-me durante algum tempo e sinto que não transmiti o FB necessário. Contudo, após algumas conversas com o PO e, através de uma pequena aula com o NE, demonstrativa de erros e FB, ganhei mais confiança e conhecimento para fornecer o FB necessário aos alunos.

É importante que o FB não se foque apenas na quantidade, mas sim na qualidade e pertinência da informação dada ao aluno após a realização da sua performance para perceber o erro associado e conseguir autocorrigir-se, levando à aprendizagem (Quina,2017).

#### **5.4 Clima de aula**

O clima de aula no grupo foi, desde o início do EP, bastante satisfatório. Os alunos foram cooperantes e empenhados durante todo o ano letivo, sendo, unanimemente, reconhecidos pelo NEF e pelo PO, como o grupo de 8.º ano mais bem comportado e sendo, relativamente fácil, motivá-los para a prática física.

O FB positivo aumenta a percepção dos alunos sobre as suas competências, levando assim a um aumento no desempenho do aluno e na motivação (Chicati, 2000).

Reforço a ideia já anteriormente mencionada de que a relação entre os alunos foi sempre bastante positiva, existindo amizades fortes e vários alunos que se mostravam como um exemplo para os outros no que toca ao respeito e empatia pelo próximo.

A relação aluno-professor também foi sempre muito positiva. A maioria dos alunos, principalmente os mais extrovertidos, rapidamente, desenvolveu uma relação de proximidade e de respeito para connosco. Desde o início, a nossa intenção foi criar essa relação com os alunos, de forma a que estes se sentissem confortáveis, havendo, também, momentos propícios à conversa e à brincadeira, mas sempre com respeito. Inicialmente, algumas situações fugiram ligeiramente do nosso controlo, principalmente devido a divergências entre nós professores sobre como tolerar certos comportamentos, havendo alguma dificuldade em ajustar os nossos métodos ao que ambos considerávamos aceitável. Outro fator que aumentou bastante a relação aluno-professor

foi a participação nos torneios de voleibol e badminton e as visitas de estudo realizadas. Estas horas passadas com os alunos, fora do contexto de sala de aula, permitiram uma aproximação com diversos alunos, que se revelaram vantajosas em momentos de controlo de disciplina, pela confiança estabelecida.

A relação professor/aluno é um dos principais impulsionadores da aprendizagem dos alunos, podendo facilitá-las ou dificultá-las (Granja, 2015). Melhorar esta relação pode ser uma maneira poderosa e económica para melhorar o sucesso dos alunos (Lopes & Silva, 2011).

Relativamente à relação aluno-matéria, enfrentámos alguma dificuldade com alguns alunos, em determinados momentos. Com o passar das etapas, os alunos que tinham mais facilidade na maioria das tarefas foram perdendo interesse, dando por adquirido o nível E na grande maioria das matérias, nomeadamente matérias de desportos coletivos, entrando, por diversas vezes, em ações fora da tarefa. Como solução, procurámos conversar com esses alunos, incentivando-os a entender que, com as suas capacidades, poderiam se tornar líderes para o resto da turma, ajudando todos os outros colegas com mais dificuldades nos jogos coletivos e trabalhando, assim, em prol de um jogo coletivo. Assim, a obtenção de um maior empenhamento motor, em função dos aspetos referenciados anteriormente, originou a prevenção de comportamentos inapropriados e a inibição da falta de interesse na realização das tarefas (Carreiro da Costa, 1996).

### **5.5 Estilos de ensino**

No decorrer da primeira, segunda e terceira etapas, foram aplicados diversos estilos de ensino, consoante o momento em que a turma se encontrava. O estilo de ensino é um plano que fornece informações, garante oportunidades de prática e de transmissão de FB, de modo que haja uma melhor compreensão e aquisição de conceitos (Gomes, Martins & Costa, 2017). Os estilos de ensino são divididos em dois grupos, de acordo com suas implicações cognitivas e nível de tomada de decisão, denominados de estilos divergentes e convergentes.

Os estilos de ensino convergentes concentram-se em processos cognitivos mais elementares e superficiais, sendo o papel do professor mais importante. As aulas são guiadas e os alunos realizam em replicação e reprodução. Nos estilos divergentes, por outro lado, os processos cognitivos são mais complexos, como por exemplo, a descoberta e a criação, e o aluno já toma decisões mais autonomamente, ainda que de forma progressiva (Martins et al. 2020).

Nas primeiras etapas optámos por estilos de ensino mais convergentes, identificando o que os alunos deviam e precisavam de fazer para melhorar, procurando, progressivamente, aumentar a autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem, especialmente com a introdução de matérias novas, que vão requerendo maior comando por parte dos professores. Por isso, os estilos Tarefa e Comando foram os mais utilizados. Como já foi referido anteriormente, nesta fase, a autonomia dos alunos deve ser valorizada, visto que a sua melhoria depende bastante desta capacidade.

No entanto, é importante lembrar que não existem estilos melhores ou que devam ser usados apenas em certos momentos. Dependendo da matéria abordada e das próprias características e particularidades do grupo (individual ou coletivo), fomos optando pelo estilo de ensino que consideramos mais vantajoso para o contexto apresentado.

O estilo de ensino Comando foi predominante na primeira etapa de formação, de forma a que fosse possível garantir que se desenvolviam rotinas de trabalho em determinadas matérias, como por exemplo, no início do desenvolvimento da Rumba Quadrada e nos momentos de aquecimento e para que, já numa fase posterior, pudesse ser substituído pelo estilo de ensino Tarefa, já após a aquisição dos movimentos e dos objetivos.

Posteriormente, o estilo Ensino Recíproco também foi bastante utilizado com os alunos que apresentavam mais dificuldades nestas matérias, pois havia um grupo de alunos com menos dificuldades, bastante cooperante, que se mostrava disposto a ajudar, e, facilmente, conseguíamos colocá-los a apoiar os que necessitavam de melhorar.

Este estilo de ensino também foi utilizado em diversas matérias, como no ténis, voleibol e ginástica acrobática. Na interação entre os alunos é estimulada a reciprocidade e evidencia-se a possibilidade de os alunos receberem FB imediato por parte do colega, sendo trabalhadas questões como a socialização e a comunicação (Martins et al., 2020).

O estilo de ensino Tarefa acabou por ser o mais utilizado no decorrer do EP. Aliado às características cooperantes do grupo de alunos que tínhamos, este estilo de ensino acabou por apresentar, na maioria das vezes, as condições ideais para a realização das atividades. Foi utilizado na maioria das matérias e, após o seu desenvolvimento, foi possível progredir para estilos de ensino mais divergentes.

O estilo de ensino Descoberta Guiada acabou por ser sempre mais utilizado nos jogos desportivos coletivos, através das situações de jogo e formas jogadas. O propósito foi abrir espaço à reflexão do aluno através do questionamento, relativa a uma resposta

motora que ditaria uma melhor tomada de decisão, tendo em conta a situação e a ação do seu adversário (Martins et al. 2020).

## **6. A avaliação**

Ensinar implica avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que possam, progressivamente, ir reestruturando os esquemas e os conhecimentos. Desta forma, diminui-se a distância que separa os alunos dos conteúdos curriculares (Boggino, 2009).

Neste sentido, a avaliação deve ser vista com dois propósitos: avaliação das aprendizagens, que se refere à AS, que visa recolher informações que permitem fazer um balanço das aprendizagens, classificar ou informar a comunidade escolar dos resultados obtidos e a avaliação para aprendizagem que se refere à AF que permite orientar e regular as aprendizagens através do fornecimento de FB (Araújo & Diniz, 2015). Desta forma, a avaliação ajuda a medir o progresso individual do aluno, determinando as necessidades de diferenciação para cada um e assim planificar adequadamente as tarefas (Batista et al., 2019).

Assim, no contexto de EF, a avaliação é apontada como um elemento pedagógico essencial para melhorar a qualidade da EF (Penney et al., 2009).

A AF pretende assegurar a qualidade do ensino e a melhoria das aprendizagens dos alunos, através de, por um lado, a transmissão de um FB de qualidade, promovido pelo professor e, por outro lado, a promoção da autonomia e autocontrolo dos alunos, estimulando os processos cognitivos e metacognitivos dos mesmos (Fernandes, 2006).

A AF é um processo pedagógico contínuo que visa acompanhar e melhorar a aprendizagem dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Ao contrário da AS, que ocorre no final de um ciclo para atribuir notas ou classificações, a AF acontece durante o processo de ensino, permitindo ao professor ajustar as suas estratégias pedagógicas em tempo real (Black & William, 1998).

Para que seja eficaz é essencial que esta avaliação siga algumas etapas fundamentais. Em primeiro lugar, o professor deve definir objetivos de aprendizagem claros e comunicá-los aos alunos, para que compreendam o que se espera deles (Brookhart, 2017). Depois, é importante observar e monitorizar o progresso dos estudantes, recorrendo a diferentes ferramentas, como questionários, trabalhos em grupo, debates, autoavaliação e testes diagnósticos (Sadler, 1989).

A recolha de informação sobre a aprendizagem permite ao professor identificar dificuldades e adaptar as suas estratégias de ensino de forma personalizada, tendo em conta as necessidades individuais e coletivas dos alunos. O FB desempenha um papel

essencial neste processo, devendo ser frequente, construtivo e orientado para a melhoria do desempenho, ajudando os alunos a perceberem onde podem melhorar e como o fazer (Hattie & Timperley, 2007).

A adoção da AF traz várias vantagens para o professor. Em primeiro lugar, melhora a prática pedagógica, permitindo uma reflexão contínua sobre a eficácia das metodologias utilizadas e possibilitando ajustes imediatos para promover uma aprendizagem mais eficaz (Black & Wiliam, 2009). Além disso, possibilita a identificação precoce de dificuldades, evitando que lacunas no conhecimento se acumulem e prejudiquem a evolução dos alunos.

Outro benefício é o maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, pois a interatividade e a participação ativa estimulam a reflexão e o pensamento crítico (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Além disso, permite a personalização do ensino, ajustando-se às necessidades específicas de cada aluno. Finalmente, a AF reduz a dependência de testes formais como único critério de avaliação, proporcionando uma visão mais abrangente e realista do percurso de aprendizagem.

Assim, a AF transforma a sala de aula num ambiente mais dinâmico e centrado no aluno, promovendo uma educação mais reflexiva e significativa. O seu uso consistente e estruturado não só melhora a aprendizagem dos alunos, como também fortalece o papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento.

A AF procura orientar e regular o processo de ensino- aprendizagem, envolvendo os alunos na sua avaliação. Este tipo de avaliação foi realizado em todas as aulas, através da transmissão de *FB* aos alunos sobre as suas dificuldades, o que cumpriam e não cumpriam em cada matéria e o que necessitavam de fazer para superar as suas dificuldades. Tanto no decorrer das aulas, como na sua finalização, os alunos podiam interrogar-nos sobre a sua avaliação, possibilitando que tivessem um conhecimento claro do seu processo de aprendizagem e fossem elementos ativos no mesmo. Para além disto, a plataforma do CPA foi usada, oportunamente, para informar os alunos sobre a sua avaliação e sobre o que deviam melhorar em cada área da disciplina.

Todas as informações que recolhi durante a AF foram-me ajudando aos poucos a perceber os níveis de determinados alunos em determinadas matérias, como por exemplo na matéria de natação. Durante o ano, os níveis de alguns alunos nesta matéria variaram conforme o seu desempenho diário na piscina. Muitas vezes, o meu olhar não coincidia com o do meu colega codocente, já que essa era uma das matérias em que eu tinha mais dúvidas sobre a correta execução de alguns critérios de êxito. Esta avaliação não é um sumário das avaliações formativas, devendo reavaliar-se os critérios definidos (ARG, 2006).

É importante referir que a AF não substitui a AS. A AS é um processo essencial no sistema educativo, utilizado para medir e certificar a aprendizagem dos alunos ao final de um período de ensino. Este tipo de avaliação tem como principal objetivo verificar se os alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem estabelecidos, sendo muitas vezes traduzido em notas ou classificações que influenciam a progressão académica (Harlen, 2007).

A AS pode assumir diferentes formatos, como exames escritos, testes padronizados, trabalhos finais, apresentações orais ou projetos. Para os professores, permite obter informações objetivas sobre o desempenho dos alunos, identificar padrões de aprendizagem e tomar decisões informadas sobre futuras abordagens pedagógicas (Stiggins, 2005). Além disso, é um elemento-chave para a certificação e a progressão académica dos alunos, sendo utilizada em processos de admissão a cursos superiores ou ao mercado de trabalho (Guskey, 2003).

Uma das principais vantagens da AS é a possibilidade de padronizar os resultados, permitindo comparações entre diferentes escolas, turmas e alunos, e auxiliando decisores educativos na formulação de políticas públicas (Popham, 2010). Contudo, este tipo de avaliação também tem sido alvo de críticas, pois tende a privilegiar a reprodução de conhecimentos em detrimento da criatividade, do pensamento crítico e da resolução de problemas (Shepard, 2000; Boud, 2010).

Outra preocupação prende-se com a pressão excessiva que pode exercer sobre os alunos, levando a situações de ansiedade e desmotivando a aprendizagem significativa (Brookhart, 2013). Além disso, em alguns contextos, a AS pode incentivar práticas como o "ensino para o teste", limitando o desenvolvimento integral dos alunos e reduzindo a diversidade de estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores (Harlen, 2012).

Apesar destas limitações, a AS continua a desempenhar um papel essencial na educação. Quando equilibrada com a AF, pode contribuir para um ensino mais eficaz e abrangente, permitindo não só a medição da aprendizagem, mas também a melhoria dos processos educativos. Um sistema de avaliação bem estruturado deve combinar diferentes tipos de avaliação para garantir um retrato mais fiel do percurso académico dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais autêntica e significativa (Sadler, 1989; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Ser professor estagiário de Educação Física é um desafio enorme e uma das maiores dificuldades que enfrentei ao longo deste ano letivo foi a AS. Desde o início, percebi que atribuir notas justas e objetivas aos alunos não era nada fácil, principalmente quando tentamos equilibrar todos os fatores que influenciam o desempenho na disciplina.

Para a realização da AS, eu e o meu colega considerámos o desempenho dos alunos, a sua progressão ao longo do tempo e o seu potencial de evolução. Este último aspeto foi tido em conta, uma vez que a AS do primeiro semestre tem um carácter projetivo, e os critérios definidos refletem os objetivos a atingir até ao final do ano letivo. No segundo semestre, confrontámos o desempenho dos alunos com os critérios de avaliação, atribuindo a classificação correspondente ao número de níveis alcançados. Contudo, em algumas situações, em que a atribuição de mais um nível inferior a três fazia diferença no número total de níveis negativos que alguns alunos teriam, decidimos atribuir um nível acima do esperado, considerando outros fatores além do simples cumprimento dos níveis estabelecidos, como o esforço e a dedicação que tiveram ao longo do ano todo, mesmo não tendo atingido todos os objetivos de uma avaliação positiva.

A primeira grande dificuldade foi definir, para além dos critérios de avaliação, critérios que, realmente, refletissem o progresso e o esforço dos alunos. Educação Física não é só correr mais rápido ou saltar mais alto. Aspetos como o empenho, o saber trabalhar em equipa e a atitude também contam, mas quantificá-los e transformá-los numa nota não é, de todo, uma tarefa fácil.

Outro grande desafio foi lidar com as diferenças individuais. Cada turma tem alunos com diferentes habilidades e experiências desportivas, o que tornou a aplicação de uma grelha de avaliação uniforme um desafio. Além disso, a gestão do tempo foi outra dificuldade constante. O ano letivo passou a correr, e, nem sempre, consegui aplicar todas as estratégias de avaliação que tinha idealizado.

A par destas dificuldades, a subjetividade também foi um aspeto que me preocupou. Por mais que tentasse ser imparcial, sabia que a minha perceção podia ser influenciada por fatores como a participação dos alunos ao longo do ano. Para reduzir essa preocupação e minimizar a subjetividade, procurei sempre, ao longo dos momentos de avaliação, dialogar, o máximo possível, com o meu colega codocente e com os restantes colegas do NE.

Outro desafio foi comunicar os resultados. Houve momentos em que precisei de explicar a alguns alunos que a AS não se resumia apenas à capacidade física, mas também refletia o compromisso e a atitude demonstrados nas aulas. Manter um diálogo aberto e honesto foi essencial para evitar mal-entendidos e garantir que todos percebessem o processo avaliativo. A AS, por vezes, é vista como uma desvantagem, uma vez que pode ser desenvolvida apenas de recolha de informação para dar uma nota e não para ajudar o aluno a melhorar e a superar as dificuldades (Fernandes,2007).

Apesar de todas as dificuldades, este ano letivo foi uma grande aprendizagem para mim. Cometi erros, mas também aprendi imenso sobre como tornar a AS mais justa e eficaz.

A AS é também importante para quem assume as rédeas do processo no ano seguinte. Em prol do processo ensino-aprendizagem de cada aluno, e de forma a potenciar a diferenciação do ensino, elaborámos um documento síntese com os níveis de cada matéria, com a classificação final do primeiro e segundo semestre e com os dados sobre os alunos que poderão ter dificuldades no ano seguinte, sobre os alunos mais e menos cooperantes na disciplina e sobre alguns casos específicos.

Para além da avaliação formativa e sumativa, é importante enaltecer a importância da autoavaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem no CPA.

A autoavaliação é um processo que permite aos alunos refletirem sobre o seu percurso escolar, ajudando-os a compreender melhor os seus progressos e desafios. Nos últimos anos, esta prática tem ganho destaque na educação, sendo vista como uma ferramenta essencial para desenvolver a autonomia e a capacidade de autorregulação da aprendizagem (Perrenoud, 1999; Fernandes, 2008).

Segundo Fernandes (2008), quando os alunos têm oportunidade de se autoavaliar, tornam-se mais conscientes do seu papel no processo de aprendizagem e sentem-se mais responsáveis pelo seu desempenho. Ao identificarem as suas dificuldades e pontos fortes, conseguem adotar estratégias mais eficazes para melhorar os resultados académicos.

Um dos principais benefícios da autoavaliação é o facto de ajudar os alunos a regularem a sua própria aprendizagem. Como defendem Veiga Simão et al. (2016), quando os estudantes são capazes de monitorizar o seu progresso, ajustam melhor as suas estratégias de estudo e aprendizagem. Esta prática está intimamente ligada ao desenvolvimento da metacognição, ou seja, a capacidade de pensar sobre o pensamento, o que pode ter um impacto significativo no rendimento escolar (Alarcão, 2003).

Outro aspeto importante é a forma como a autoavaliação pode aumentar a motivação dos alunos. Ao perceberem que a sua opinião e reflexão são valorizadas, deixam de depender exclusivamente da avaliação do professor e passam a sentir-se mais envolvidos no seu percurso académico (Fernandes, 2008). Esta maior autonomia pode fazer com que os estudantes se empenhem mais e encarem a aprendizagem de forma mais positiva.

Contudo, para que a autoavaliação seja eficaz, é essencial que seja acompanhada por FB adequado. Lopes e Silva (2010) alertam que, se os alunos não tiverem um acompanhamento adequado, podem acabar por ter uma perceção errada

das suas capacidades. Assim, é fundamental que os professores orientem os estudantes, ajudando-os a utilizar critérios claros para avaliarem o seu desempenho de forma mais realista.

Para além do impacto académico, a autoavaliação também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais a nível pessoal. Como referem Sá e Serrazina (2020), este processo ajuda a fortalecer a confiança, a autonomia e a resiliência dos alunos, preparando-os para desafios futuros, tanto na vida académica como profissional.

Em suma, a autoavaliação é uma estratégia pedagógica muito valiosa, que incentiva a reflexão, a autorregulação e a motivação dos alunos. Para que seja eficaz, deve ser bem estruturada e acompanhada por um bom FB, permitindo que os estudantes se tornem mais conscientes do seu progresso e aprendam a melhorar de forma mais autónoma (Fernandes, 2008; Lopes & Silva, 2010).

Como professor estagiário de Educação Física, percebi, ao longo do EP no CPA, a enorme importância da autoavaliação no desenvolvimento dos alunos. Num contexto em que a aprendizagem é, muitas vezes, associada apenas ao desempenho físico, incentivar os estudantes a refletirem sobre as suas competências, dificuldades e progressos é fundamental para que possam evoluir de forma mais consciente e equilibrada. A autoavaliação permite-lhes perceber que a aprendizagem vai além da simples execução de movimentos ou da obtenção de bons resultados. Trata-se, também, de compreender o esforço investido, a superação de desafios e a adoção de estratégias para melhorar continuamente.

Muitos alunos, ao refletirem sobre o seu percurso, tornam-se mais motivados e comprometidos com a sua evolução. A possibilidade de avaliarem o próprio desempenho ajuda-os a encarar os erros como oportunidades de aprendizagem, e não como falhas irreversíveis. Esta abordagem também favorece um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, onde os alunos partilham experiências, discutem dificuldades e se ajudam mutuamente.

Do ponto de vista do professor, a avaliação é um dos elementos mais desafiantes, mas também um dos mais enriquecedores do processo de ensino aprendizagem. Para mim, docente em formação, a avaliação não é apenas um instrumento de classificação, mas sim uma ferramenta de compreensão do impacto das nossas práticas pedagógicas. Ao contrário de outras ferramentas que o treino desportivo e a lecionação de atividades extracurriculares me forneceram, o saber avaliar não constava dessas ferramentas, e foi, sem dúvida, a área em que senti que mais aprendi e desenvolvi.

Ao analisar o desempenho dos alunos, conseguimos refletir sobre a eficácia das metodologias utilizadas, identificar pontos a melhorar e ajustar a nossa abordagem para melhor responder às necessidades individuais dos estudantes.

A avaliação também desempenha um papel crucial no crescimento profissional do professor. Ao receber FB dos alunos e do POE, somos desafiados a refletir sobre tudo o que observamos, o que nos obriga a observar outra vez, e, se for preciso, a repetir a observação. No final, torna-se claro que a avaliação não beneficia apenas os alunos, mas também os professores, ajudando-os a crescer como profissionais e a contribuir de forma mais significativa para a formação dos estudantes.

## **7. Semanas diferentes**

Na sequência do processo de desenvolvimento enquanto docente, um dos objetivos da formação dos professores estagiários é estar inserido, durante duas semanas, em dois contextos diferentes daqueles em que, habitualmente, se encontram durante a maioria do EP.

Estas duas semanas têm como objetivo apresentar, de forma mais real e factual, o que é a vida de um professor de Educação Física, que tem que estar preparado para múltiplos contextos, com diferentes faixas etárias, e de conseguir articular múltiplos planeamentos, uns a seguir aos outros.

Assim, enquanto estagiário, lecionei, com sucesso, durante uma semana, a tempo inteiro e durante outra semana, tive a meu cargo alunos do 1.º ciclo.

### **7.1 1º Ciclo : Que saudades!**

A semana de acompanhamento e lecionação no 1.º ciclo decorreu de forma positiva. Na semana anterior, aconteceu um acompanhamento das aulas da turma selecionada do 4.º ano, mas, devido a falhas de organização da minha parte e de comunicação com os restantes professores, não consegui assistir a duas aulas, conseguindo observar apenas uma aula, mais concretamente uma aula de natação.

Durante a observação desta aula de natação consegui, não só conhecer alguns rostos, mas também aperceber-me de quais os alunos “+” e os alunos “-”, tanto a nível motor como a nível disciplinar. Além disso, foi possível perceber o clima de aula, a relação das crianças com a professora titular, e as suas rotinas de trabalho. Segundo Rink (2013), a observação direta das aulas permite ao professor compreender melhor as dinâmicas pedagógicas e a interação entre os alunos e o professor, facilitando a adaptação e o planeamento das futuras intervenções pedagógicas.

O facto de ter observado apenas uma aula de natação não me permitiu assistir às dinâmicas presentes numa aula de pavilhão, espaço onde iria lecionar uma das aulas, nem me permitiu observar o FB da professora com os seus alunos nesse contexto, pois o FB na natação é muito diferente dos demais. A comunicação e o FB são aspetos essenciais no ensino da Educação Física, como salientam Hattie & Timperley (2007), dado que influenciam diretamente a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Apesar deste aspeto menos positivo, planeei as duas aulas com o aval da Professora Rita, focando-me em matérias prioritárias a serem desenvolvidas, como o manuseamento de diferentes tipos de bolas, a patinagem e a ginástica. Dentro deste planeamento não foi possível, apenas, realizar a ginástica de solo na segunda aula, planeada para uma sexta-feira, devido a constrangimentos de horários com os alunos, que diminuíram o tempo de prática da aula. A importância do planeamento eficaz das aulas é destacada por Metzler (2011), que refere que um bom planeamento permite, não só otimizar o tempo de prática, mas também garantir que os objetivos de aprendizagem sejam cumpridos de forma mais eficiente.

No geral, foi uma semana que gostei bastante, já tinha saudades de lidar com crianças do 1.º ciclo, pois, durante quase dois anos e meio, trabalhei nas AEC's, sempre com bastante alegria e motivação. Existem muitas diferenças entre lecionar aulas para alunos do 8.º ano de escolaridade e para alunos do 1.º ciclo. As adaptações na linguagem, na postura e no FB, que são necessárias, ocorreram de forma natural, devido à minha experiência passada. Como referido por Kirk (2010), a adaptação do discurso e das estratégias pedagógicas ao nível etário dos alunos é fundamental para garantir um ensino eficaz e promover um ambiente de aprendizagem positivo.

A par disto, lecionar a uma turma de 1.º ciclo com alunos muito capazes a nível motor e cognitivo permitiu-me realizar jogos mais complexos do que aqueles que, no passado, já tinha realizado com alunos dessa faixa etária. Como afirmam Magill & Anderson (2017), a aprendizagem motora no 1.º ciclo deve ser estimulada através de desafios progressivos, ajustados às capacidades dos alunos, o que contribui para o seu desenvolvimento motor e cognitivo de forma integrada. Além disso, ter alunos motivados e envolvidos facilita a introdução de novas atividades, tornando o ensino mais dinâmico e enriquecedor.

Ao longo desta experiência, pude constatar que a lecionação no 1.º ciclo tem desafios únicos, principalmente no que toca à organização das aulas e à necessidade de adaptação constante. Comparando com o ensino básico e secundário, a principal diferença reside na forma como os alunos reagem ao movimento e à exploração do espaço. Enquanto no ensino básico os alunos ainda estão em processo de descoberta

e estruturação das suas capacidades motoras, no secundário há uma maior especialização e uma maior necessidade de aplicar metodologias diferenciadas para manter o interesse e a participação ativa dos alunos (Gallahue & Donnelly, 2003).

A obrigatoriedade e a generalização da área da Educação e Expressão Físico-Motora no 1.º ciclo, que continua por cumprir de forma integral, deve merecer a nossa atenção. Apesar de ser reconhecida a sua importância para o desenvolvimento das crianças, esta área é muitas vezes relegada para segundo plano, sendo substituída pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), que, nem sempre, garantem a mesma consistência pedagógica e continuidade no desenvolvimento das competências motoras dos alunos (Bailey, 2006). A falta de professores especializados no ensino da Educação Física no 1.º ciclo, também, é um fator preocupante, pois pode comprometer a aquisição de aprendizagens fundamentais que sustentam um percurso motor mais sólido ao longo da escolaridade obrigatória.

Desta forma, torna-se essencial refletir sobre o verdadeiro papel da Educação Física no currículo escolar, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. A sua inclusão efetiva e qualificada traria benefícios significativos para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças, preparando-as melhor para as exigências futuras do ensino básico e secundário. Como defendido por Siedentop (2022), a Educação Física não deve ser vista como um complemento, mas sim como um pilar essencial da formação global dos alunos, promovendo hábitos de vida saudáveis e um maior envolvimento com a prática desportiva.

## **7.2 Semana a tempo inteiro**

A semana de lecionação de vinte aulas, conhecida como "semana a tempo inteiro", decorreu de forma bastante satisfatória, proporcionando-me uma experiência enriquecedora, tanto a nível pedagógico como organizacional, tendo sido das experiências, durante o EP, que mais me elucidou sobre a verdadeira vida de um professor de Educação Física.

Este período intenso exigiu bastante preparação da minha parte, ao contrário da semana no 1.º ciclo, motivo pelo qual, previamente, foi realizada uma fase de planeamento e articulação com os professores responsáveis pelas turmas selecionadas. Durante esta fase, que decorreu ao longo de uma semana, estabeleci vários momentos de diálogo com os professores e professoras titulares, com o intuito de clarificar quais seriam as minhas responsabilidades em cada aula. Assim, defini, em conjunto com os professores titulares, quais seriam as aulas que iria lecionar com total autonomia, quais seriam aquelas cujo planeamento seguiria as diretrizes dos

professores e quais seriam as situações em que desempenharia um papel de coadjuvação.

Importa referir que esta semana de lecionação coincidiu com a segunda semana da primeira rotação dos espaços e representou a última semana antes das férias da Páscoa, o que acrescentou um desafio adicional ao nível da gestão dos tempos letivos.

Com base nesta organização prévia, consegui garantir que todo o planeamento estivesse bem estruturado, alinhado com os objetivos pedagógicos definidos, o que me permitiu enfrentar a semana com maior segurança e tranquilidade. Ainda assim, fui confrontado com três substituições de última hora no meu horário devido a visitas de estudo imprevistas e a ajustes no calendário escolar, que implicaram alterações nas turmas que deveria acompanhar. Apesar destes contratemplos, consegui adaptar-me e assegurar que todas as atividades decorressem de forma organizada e estruturada, respeitando as orientações definidas pelos professores titulares.

A minha intervenção variou bastante de turma para turma. Em algumas turmas, foi-me solicitado o planeamento integral das aulas, como aconteceu na do 6.º A, numa aula de natação, e em todas as turmas do 1.º ciclo que lecionei. Noutras aulas, o meu papel consistiu na gestão parcial da aula, coordenando determinadas matérias ou estações enquanto o professor titular se encarregava de outros conteúdos. Houve, também, momentos em que fui responsável, apenas, por partes específicas da aula, como o aquecimento, estando presente durante a restante aula, mas sem grande intervenção. Em todas as aulas que lecionei, com exceção da turma do 8.º B, dei início às aulas e orientei as instruções iniciais, permitindo um envolvimento direto na dinamização das sessões, mesmo que, ao longo da aula, a minha participação tenha sido menos ativa.

Ao longo desta semana intensa, consegui cumprir integralmente o planeamento estabelecido com os professores, mesmo nas turmas que foram incluídas à última hora. O FB recebido por parte dos docentes foi, de forma geral, bastante positivo, destacando-se a minha capacidade de adaptação e de organização. No caso das turmas do 1.º ciclo, as aulas foram, sempre, lecionadas por mim de forma independente, o que me concedeu uma maior margem de autonomia, tanto no planeamento como na gestão das dinâmicas em contexto de sala de aula, permitindo-me, quando necessário, ajustar e reformular estratégias consoante as necessidades do grupo de alunos.

No que diz respeito às dificuldades encontradas, um dos principais desafios que enfrentei foi a conciliação da carga horária do estágio com as minhas restantes responsabilidades profissionais. Apesar de compreender que esta rotina representa a realidade futura da docência a tempo inteiro, a gestão do tempo e das tarefas revelou-se uma área a melhorar no que diz respeito à minha organização pessoal. Além disso,

a gestão da interação com os alunos foi um aspeto desafiador, especialmente pelo facto de não conhecer os seus nomes e os seus níveis de desempenho individuais. No entanto, consegui ultrapassar estas dificuldades ao longo da semana, ajustando as estratégias de ensino e adaptando-me, progressivamente, às dinâmicas das turmas. Um fator que facilitou bastante a adaptação a algumas das turmas foi o facto de existirem bastantes alunos que estavam na ACC de Futebol, ou na ACC de Voleibol.

Outro aspeto relevante foi a aprendizagem sobre conteúdos que ainda não tinha tido oportunidade de explorar, nomeadamente a patinagem. Esta experiência proporcionou-me uma nova perspetiva sobre a modalidade e os seus desafios pedagógicos, principalmente no que concerne à transmissão de *FB* adequado aos alunos, aspeto que, inicialmente, me pareceu mais complexo devido à minha falta de familiaridade com esta matéria.

Por fim, um dos maiores desafios que identifiquei foi a dinâmica estabelecida na codocência, particularmente quando os professores titulares estavam presentes na aula. Verifiquei que os alunos tendiam a recorrer preferencialmente aos professores titulares, mesmo quando estes se encontravam afastados da atividade, em detrimento de me procurarem diretamente. Esta situação, por vezes, dificultou a gestão da disciplina e o estabelecimento da minha presença como figura de referência na aula. É um ponto que pretendo continuar a trabalhar no futuro, explorando estratégias para reforçar a minha autoridade e a minha posição enquanto docente dentro do contexto escolar.

Deste modo, esta semana revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora e formativa, permitindo-me adquirir novas competências pedagógicas e reforçar a minha capacidade de adaptação ao contexto escolar. Constitui um marco importante no meu percurso de formação enquanto docente, e enquanto futuro adulto trabalhador a *full-time*, independentemente da área que venha a exercer.

### **8. Muito mais que dar aulas**

A área quatro do EP engloba a participação e a colaboração na direção de turma, cujo principal objetivo é perceber e analisar as ligações da escola com a comunidade e o meio envolvente. Esta interação é essencial para a formação integral dos professores em estágio, permitindo-lhes ter um conhecimento profundo das situações sociais e educacionais nas quais trabalham. No CPA, a designação tradicional de Diretor de Turma (DT) é trocada por Professor Tutor (PT). Mesmo com esta mudança de nome, o PT tem exatamente as mesmas funções do DT, tais como a liderança das atividades do

grupo, a mediação dos conflitos entre os alunos, o acompanhamento do progresso dos estudantes e a comunicação constante com os pais ou encarregados de educação.

### **8.1 Acompanhamento do PT do Grupo S**

A minha primeira situação de acompanhamento do grupo S ocorreu durante os Tempos de Roteiro e Tempos de Trabalho Autônomo (TTA). Nestes momentos, consegui observar e participar nas várias dinâmicas de cada um desses tempos, com diferenças na minha capacidade de ajudar os alunos, consoante fosse a matéria da tarefa. A organização e gestão do TTA estavam a cargo do PT, cuja liderança foi muito importante para um ambiente de trabalho harmonioso, algo que nem sempre era fácil alcançar. Durante todos estes tempos, tanto de Roteiro como TTA, o meu papel principal foi apoiar os alunos nas tarefas que estavam a realizar e auxiliar os professores em qualquer necessidade que surgisse. Esta interação direta com os alunos fora das aulas de educação física foi extremamente valiosa para o meu conhecimento sobre os alunos e as suas interações uns com os outros, o que me permitiu melhorar significativamente o meu relacionamento com alguns. Além disso, pude perceber melhor as relações entre pares, observando algumas diferenças de comportamento em comparação com as aulas de educação física.

Além destas atividades, também acompanhei o PT, sempre que o meu horário permitia, nas reuniões de 1º semestre com os encarregados de educação. Durante estas reuniões tive oportunidade de observar a condução das mesmas, os aspetos abordados, as estratégias para contornar e apaziguar alguma situação mais complicada e como transmitir as informações, de forma mais clara e eficaz, aos encarregados de educação. Nestas reuniões, o PT ainda me deu a oportunidade de intervir, e senti que o fiz de forma assertiva e positiva, estando também já habituado a interagir com os pais, devido à minha experiência como treinador e professor de atividades extracurriculares. Além desta ocasião, tive contacto com os encarregados de educação na reunião intercalar da disciplina de educação física, onde, juntamente com os restantes professores de educação física do grupo A e do C, falámos com os encarregados de educação dos alunos sobre as notas dos faróis atribuídas, bem como de outros temas que iam surgindo de reunião em reunião, consoante as intervenções dos encarregados de educação. Nesta ocasião também senti, mais uma vez, uma grande facilidade e tranquilidade no papel que desempenhei, e consegui recolher bastantes informações sobre o contexto familiar de alguns alunos, o qual, por vezes, influencia o seu rendimento escolar.

Considero que a minha relação com o PT foi sempre a melhor possível. O PT deixou-me, desde o início, à vontade para tudo, quebrando o registo formal das interações que, até à data, tinha com os restantes professores do CPA, criando uma boa relação de amizade, que levo comigo para fora do estágio. Além dos momentos formais de partilha de informações sobre os alunos, as conversas informais nos corredores ou na sala do P8, os almoços partilhados ou os cafés foram essenciais para construir uma boa relação e garantir um constante acompanhamento dos alunos do grupo B3. Considero que esta facilidade de relacionamento se deveu à nossa forma de estar, tanto minha como do professor André, permitindo que a nossa relação evoluísse de forma bastante positiva, partindo de um patamar já confortável, sendo a minha opinião valorizada e a minha ajuda, sempre que necessária, apreciada.

Além disto, o NE elaborou um estudo de turma, que constituiu um valioso contributo para todos os professores com funções de PT. Apesar do *timing* da execução do estudo não ter sido o mais indicado para a formação de grupos e ilhas, acabou por revelar alguns aspetos sociais menos notórios que ajudaram a tomar decisões durante o restante ano letivo.

No final do primeiro semestre, acabei por assumir a condução de um dos tempos de TTA do grupo B3, na ausência do PT, com o meu colega codocente. Esta condução pontual tornou-se um momento de partilha e de reflexão, de forma informal, com os alunos, antes das férias da Páscoa. Foi um momento em que me senti tranquilo e confiante com o que tínhamos planeado falar com os alunos, e senti que confiaram em mim, sem hesitar, para liderar aquele tempo de TTA. Assim, ao participar ativamente nos momentos de TTA e Roteiro, consegui estabelecer uma forte ligação de confiança com o grupo S que acompanhei. Eles foram capazes de distinguir os momentos de lazer dos de trabalho, mantendo, ao mesmo tempo, partilhas pessoais e conversas informais. Isso permitiu-me apoiar tanto a sua vida escolar quanto pessoal de forma eficaz.

Reparei que no meu grupo S existia uma grande confiança e abertura para partilhar dilemas pessoais tanto comigo como com o PT. Acredito que tal se deveu ao facto de possuímos posturas semelhantes com os alunos, deixando-os à vontade para tal, por vezes, talvez, em demasia, mas, também, por termos idades parecidas, e mais perto da deles do que os restantes professores. Saber dosear essa confiança com eles foi, por vezes, desafiante, mas, ao mesmo tempo, extremamente gratificante, pois tenho a certeza que, muitos deles, não se esquecerão de mim, nem eu deles.

Em suma, o acompanhamento do grupo B3 foi uma experiência enriquecedora e fundamental para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário. Através dos Tempos de Roteiro e dos TTA, pude testemunhar e participar ativamente nas dinâmicas de sala de aula, o que me permitiu compreender melhor o papel do PT e a importância

de uma gestão eficiente e harmoniosa de uma sala de aula e turma, papel esse que desempenharei num futuro próximo.

Interagir diretamente com os alunos em contextos diferentes das aulas de educação física foi essencial para fortalecer a minha relação com alguns alunos, além de poder presenciar as suas atitudes e comportamentos num cenário completamente diferente do pavilhão, do sintético ou do polidesportivo. Estas observações revelaram a complexidade das relações entre pares e destacaram a necessidade de abordagens diferenciadas para promover um ambiente inclusivo e cooperante entre todos, de forma a potenciar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.

Acompanhar o PT nas reuniões com os encarregados de educação foi uma oportunidade valiosa para aprender sobre a condução de reuniões e a comunicação eficaz de informações importantes, e foi, sem dúvida, um momento de enorme riqueza de estágio.

## **8.2. ACC – Voleibol**

Enquanto professor estagiário, a área 3 entrou no EP com o objetivo de fornecer a oportunidade de participar ativamente na condução, planeamento e avaliação das atividades, desenvolvidas num núcleo de desporto escolar, que no CPA são denominadas Atividades de Complemento Curricular (ACC).

As ACC funcionam em horário extracurricular e apresentam um carácter optativo. Escolhi ser integrado em dois escalões de formação no Voleibol do CPA, mais precisamente no escalão Lagartas/Borboletas, que ocorre às terças, quartas e quintas-feiras das 16h45m às 18h15m.

A primeira indicação que recebemos do POE foi a de que teríamos de estar inseridos numa modalidade que contribuísse para o enriquecimento do nosso conhecimento. Assim não fazia sentido, no meu caso, integrar a ACC de futebol, pois trata-se da minha prática profissional e não acrescentaria valor ao meu estágio. Assim sendo, as opções passaram a ser Voleibol, Natação ou Ténis, dependendo de serem ou não geridas por algum professor do colégio. Após várias discussões com o POE, a escolha recaiu, maioritariamente, sobre o Voleibol, devido às minhas condicionantes profissionais e às características de algumas modalidades das ACC, que segundo o POE, não contribuiriam para o enriquecimento do meu estágio, e, portanto, foram colocadas de parte.

A ACC de Voleibol, a par do Futebol e do Rugby, são as modalidades no CPA que funcionam de maneira similar a um clube federado normal, com treinadores contratados exclusivamente para essas funções. A diferença é que não existe

recrutamento externo, contando apenas com os alunos do colégio. Após avaliar bem os horários disponíveis, sendo o único critério de escolha possível, integrei o escalão de Lagartas e Borboletas, sob a orientação de um professor de EF do CPA, que é o treinador principal. Este escalão é o nível base da modalidade e conta com atletas dos 9 aos 12 anos, tanto masculinos como femininos.

A minha integração nos treinos aconteceu algum tempo após o seu início devido à incerteza quanto aos treinos em que conseguiria permanecer a tempo inteiro, por causa das minhas ocupações profissionais fora do colégio. Assim, consegui estar presente na maior parte dos treinos, de terça e quinta-feira, mas nunca de forma completa, pois precisava de sair mais cedo, o que me impedia de assistir à parte final dos treinos. A par desta limitação, o escalão das Borboletas e das Lagartas não participava de competições federadas. A competição existente consistia em convívios esporádicos com outros clubes e nunca ocorria em horário compatível com os meus fins de semana desportivos.

Os treinos deste escalão apresentavam uma variedade de exercícios, que se revelaram a maior mais-valia que consegui retirar e absorver deste acompanhamento. O professor treinador principal raramente começava os treinos da mesma forma, mantendo um estímulo constante e uma motivação permanente entre os atletas, semana após semana. Desde exercícios de coordenação motora, estafetas com deslizes, exercícios com bola a pares, a trio ou até mais, o clima de treino era bastante elevado e os atletas eram preparados para a parte principal do treino. Esta parte do treino variava muito, com uma diferenciação do ensino constante e adaptada às necessidades de cada atleta. Havia grupos distintos de atletas: aqueles que, ainda, só estavam preparados para situações de dois contra dois, trabalhando ainda o toque de dedos, o passe e o serviço por baixo, enquanto outros estavam já preparados para jogar quatro contra quatro ou até seis contra seis, integrando, por vezes, o treino do escalão mais velho.

Esta diferenciação de ensino dentro do mesmo escalão desportivo acabou por me fazer refletir ao longo do ano, constituindo, sem dúvida, um processo de aprendizagem muito rico, graças ao apoio e ensinamento de todos os treinadores da ACC, aos quais estou profundamente grato.

Em relação aos momentos competitivos, e apesar das condicionantes, consegui estar presente num evento do escalão de Infantis num fim de semana em que estava livre, conseguindo, também, assistir a um jogo do escalão de Juvenis. Foi um momento enriquecedor, no qual consegui observar a concentração de atletas de uma modalidade que não conheço, perceber como é que os treinadores responsáveis por esses escalões

interagem com os atletas antes do jogo propriamente dito, e ver também o FB e a interação em campo, durante o jogo formal.

No entanto, considero que o meu percurso enquanto treinador coadjuvante de um escalão de Voleibol foi um percurso que não começou, nem terminou, da forma mais benéfica para mim, em diversos níveis e por várias razões. O início do meu primeiro semestre foi atribulado, e senti que “caí de paraquedas” nos treinos. Embora tivesse o conhecimento prático de jogar voleibol, adquirido enquanto aluno, não tinha a capacidade e o conhecimento para fornecer FB e ajuda aos atletas, que apresentavam uma série de dificuldades. De forma a sentir-me útil, concentrei-me em fornecer FB sobre correção postural durante os exercícios de coordenação motora nas partes iniciais do treino. Além deste aspeto tentei garantir que houvesse sempre bolas perto dos exercícios, de forma a aumentar o tempo de prática o mais possível, ou até mesmo em jogar para colmatar alguma ausência, e desta forma sentir-me útil. Apesar disto, o professor André Teles foi sempre fornecendo explicações e justificando a escolha de determinados exercícios, e sinto que, graças a ele, consegui aprender bastante.

Ao mesmo tempo, acredito que esta sensação de falta de utilidade tenha sido também resultado do choque de estar, pela primeira vez, num treino de uma modalidade extremamente diferente da minha, que moldou a minha forma de estar no processo de treino. Assim, acabei por demorar algum tempo a adaptar-me. Outra razão que dificultou e atrasou o meu desenvolvimento enquanto treinador coadjuvante foi o facto de saber, desde o início, que nunca ia conseguir estar num treino completo, mesmo estando a desfrutar do momento, nem nunca ia conseguir presenciar a evolução dos atletas em jogo, devido à falta de compatibilidade de horário, o que acabou por ser extremamente desmotivante.

Com o passar do tempo, fui ganhando confiança para intervir a nível técnico com os atletas e senti que o FB que fornecia aos atletas foi melhorando treino após treino. Outra função que não consegui desempenhar enquanto treinador coadjuvante de voleibol foi a do planeamento do treino. Apesar da minha falta de disponibilidade e, muitas vezes, de motivação, nunca me foi dada a hipótese de planear um treino do início ao fim. Isto deveu-se, em parte, ao facto de não conseguir estar presente, mas também por ser uma modalidade que funciona como clube e os treinadores possuem já ideias do que pretendem para o desenvolvimento dos seus atletas e acredito que essa fosse a prioridade durante o ano. No entanto, surgiu a oportunidade de, em alguns treinos, inventar exercícios para aplicar no momento, oportunidade que aproveitei e que me deu ainda mais confiança com o grupo, para intervir e colocar variantes sempre que necessário.

Sinto que, no geral, acabei satisfeito com a evolução do meu desempenho enquanto treinador de uma modalidade diferente do futebol, tendo adquirido conhecimento específico da modalidade para conseguir corrigir a grande maioria das ações técnicas no jogo de dois contra dois e três contra três. Além disso, lidei, maioritariamente, com um grupo feminino e ainda não tinha passado por essa experiência.

Apesar de não ter tido oportunidade de vivenciar completamente a experiência de estar no banco durante uma competição individual oficial, sinto que as competências que adquiri deram-me bagagem suficiente para melhorar o meu conhecimento específico e a minha intervenção no âmbito escolar. No entanto, sei que ainda teria muito a aprender se quisesse enveredar pelo caminho do voleibol de competição.

## **9. A tecnologia no CPA**

### **9.1 Contextualização**

A tecnologia tem sido cada vez mais considerada indispensável na procura de informação e na nossa comunicação diária. Em consequência, a exposição em demasia aos ecrãs dos dispositivos eletrónicos tornou-se uma preocupação crescente, refletindo-se, também, nas preocupações dos Encarregados de Educação no contexto de ensino do CPA. Neste colégio os alunos são incentivados a usar a tecnologia em sala de aula para apoiar a pesquisa de informação e o trabalho colaborativo, permanecendo frente aos ecrãs durante vários momentos do dia. A área 2 do EP tem como objetivo principal desenvolver as competências relacionadas com a participação em estudos e desenvolvimento de projetos de investigação-ação ligados ao contexto escolar onde os professores estagiários estão alocados.

Portanto, é pertinente conhecer tanto a quantidade como a qualidade do uso de tecnologias em sala de aula nos tempos de Roteiro e TTA por parte dos alunos do 8.º ano do CPA, a fim de promover uma reflexão sobre os potenciais benefícios e malefícios que o uso da tecnologia pode ter na aprendizagem dos alunos.

A nossa problemática prendeu-se com a seguinte questão: Como se caracteriza o tempo de ecrã dos alunos do 8.º ano do CPA durante os tempos de Roteiro e TTA?

Neste estudo procuramos dar resposta às seguintes questões: O tempo de ecrã despendido pelos alunos nos momentos de Roteiro ultrapassam os valores recomendados? Como se caracteriza o tempo de ecrã despendido pelos alunos? Existe diferença significativa entre a utilização do ecrã em tempos de Roteiro e TTA?

Considerando a preocupação dos Encarregados de Educação acerca do tempo de exposição ao ecrã por parte dos seus educandos, o objetivo deste estudo, realizado no âmbito da nossa intervenção enquanto NE, foi caracterizar tanto a qualidade como a quantidade do tempo de ecrã dos alunos do 8.º ano de escolaridade.

## **9.2 Enquadramento Teórico**

A produção científica no campo educacional, em conjunto com os recursos tecnológicos e os objetos de aprendizagem, adquirem uma enorme importância no dia-a-dia da escola, permitindo resolver o dilema de dar vida, lucidez e interatividade aos conteúdos escolares (Garciani, 2014). Desta forma, a escola não pode ficar alienada do avanço tecnológico, o que leva à necessidade de disposição de recursos tecnológicos em sala de aula (Garciani, 2014).

Recentemente, o *tablet* tem aparecido como uma ferramenta promissora para uso educativo, o que acarreta maior exposição ao ecrã. Um tablet é manipulado pelo usuário através de toques no ecrã ou por uma caneta que facilita a caligrafia natural (Chen et al., 2008). O tempo de ecrã é definido como a visualização ou utilização de qualquer tipo de dispositivo que tenha um ecrã, como por exemplo televisão, videojogos e computadores (Sweetser et al., 2012), podendo este ser categorizado como educacional, social, interativo ou passivo, consoante o intuito de utilização do usuário (Ye et al., 2022).

Num paradigma geral, o tempo de exposição ao ecrã tem má reputação. Além da literatura acima exposta, existe também literatura que sugere que este possa ter um efeito negativo no desenvolvimento das crianças. Por exemplo, no ensino primário, quando o uso da tecnologia começa a aumentar, também as dificuldades académicas e comportamentais associadas a este (Gentile et al., 2017).

A preocupação dos pais relativamente ao uso de dispositivos eletrónicos para aprendizagem assenta na potencial distração dos alunos no uso do tablet através dos jogos online (Soykan, 2015) e esforço visual na observação do ecrã (Kraut, 2013), que, contudo, não aparenta exibir relação significativa entre exposição em demasia ao tempo de ecrã e sintomas de síndrome de olho seco (Jansen, et al., 2021).

Os encarregados de educação parecem ser quem demonstra maior ceticismo em comparação com professores e alunos. No entanto, desde que o uso dos tablets tenha efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, os malefícios seriam mais facilmente ignorados pelos pais dos alunos (Zhu et al., 2018).

Por outro lado, os pais demonstram que os seus educandos evidenciam maior interesse e motivação em aprender com o recurso aos tablets (Burden et al., 2012) e

que a partilha de informação entre os pais e os seus educandos ocorre mais facilmente e com maior entusiasmo (Gasparini, 2011).

### **9.3 Metodologia**

Construímos um instrumento de registo baseado na metodologia do SOFIT (*System for Observing Fitness Instruction Time*). De acordo com este sistema, em cada aula, seleccionávamos, aleatoriamente, quatro alunos da turma para observação em intervalos de cinco minutos, voltando ao aluno inicial aos vinte minutos de observação, i.e., após terem sido observados todos os quatro alunos.

Para seleccionar os alunos, atribuímos um número a cada aluno nas três turmas e sorteámos quatro números antes da observação, correspondendo a quatro alunos diferentes de um só grupo-turma. Sorteámos, ainda, mais três alunos que ficaram de reserva, caso um dos primeiros quatro alunos não estivesse presente em aula.

O sistema de observação foi aplicado durante cinquenta minutos e realizado em intervalos de quinze segundos nos primeiros dez segundos de cada intervalo realizava-se a observação e, nos cinco segundos seguintes, o registo. O comportamento registado corresponde àquele em que os alunos estiveram mais tempo durante os dez segundos de observação. Sempre que a troca de aluno ocorria, havia uma transição de trinta segundos, período durante o qual não se realizava registo em nenhuma das cinco categorias de observação definidas : Observacional Recreativo, Observacional Educacional, Interativo Recreativo, Interativo Educacional e Fora de Ecrã.

Foram calculadas estatísticas descritivas para toda a amostra e separadas por turma e tipo de aula, abrangendo todas as categorias do sistema de observação utilizado. Isso incluiu médias, desvios padrão e percentagens. Para avaliar as diferenças entre as turmas e o tipo de aula, utilizámos um teste não paramétrico, o teste Mann-Whitney para duas amostras independentes. A análise dos dados foi realizada utilizando o IBM SPSS Statistics versão 26.0 (IBM, Armonk, NY). Consideramos significância estatística para  $p < 0,05$ .

### **9.4 Resultados e Conclusão**

O tempo de uso do ecrã por parte dos alunos do CPA nos tempos de Roteiro e nos TTA é, na maior parte do tempo, direccionado de forma educativa, o que se revela positivo do ponto de vista pedagógico.

Os resultados indicam que, embora o tempo de ecrã possa ser considerado elevado, ele não se mostra prejudicial aos alunos, sendo em grande parte direccionado

para atividades educacionais. Isso pode tranquilizar os pais que, muitas vezes, se preocupam com a distração potencial dos dispositivos digitais. Algumas limitações do estudo incluem a amostra reduzida, que se restringe a alunos do 8.º ano, e a falta de validação do sistema de registo utilizado. Além disso, não foram analisadas tarefas idênticas em diferentes grupos, o que pode ter contribuído para variações nos resultados.

O estudo sugere que seria interessante aprofundar a análise, relacionando o tempo de ecrã com parâmetros de saúde e comportamentos de um estilo de vida saudável, bem como expandir a amostra para incluir diferentes anos de escolaridade e contextos escolares.

Em termos de estratégias, recomenda-se que os professores considerem o tempo de ecrã no planeamento das aulas, podendo reduzir o uso de dispositivos digitais em certas tarefas e promover o uso do papel quando possível. Além disso, reduzir o tempo de ecrã fora das aulas, como nos intervalos, pode ser benéfico. Este estudo pioneiro no colégio fornece uma base sólida para futuras pesquisas, oferecendo um novo sistema de observação e dados valiosos que podem ajudar a melhorar as práticas educativas relacionadas com o uso de tecnologias digitais.

Com este estudo consegui desenvolver as minhas capacidades de investigação, principalmente no contexto escolar. Foi um trabalho que, de facto, pode melhorar a qualidade das tomadas de decisão dos professores do CPA, o que, por si só, é extremamente recompensador.

## **10. Conclusão**

Chegado o fim deste ano letivo, sinto que é impossível não olhar para trás e refletir sobre tudo o que vivi, aprendi e superei. Ser professor estagiário de Educação Física foi um desafio enorme, mas também uma experiência transformadora que me fez crescer a cada dia.

Desde o início, sabia que não ia ser um processo fácil, mas tinha a certeza que as recompensas no final seriam demasiado gratificantes para desistir. Enfrentei uma turma com ritmos e motivações muito diferentes, com dinâmicas e contextos, com os quais nunca me havia deparado antes, num local longe de casa e diferente de todas as escolas por onde passei enquanto aluno.

Lidei com imprevistos, testei estratégias que não funcionaram tão bem quanto esperava e, claro, cometi erros. Mas, acima de tudo, aprendi. Aprendi conceitos que mudaram completamente a minha forma de ver o ensino, descobri que a melhor forma de ensinar nem sempre é aquela que planeamos e que a paciência e a empatia são tão ou mais importantes do que o conhecimento específico, mas este último nunca pode ser desvalorizado.

O que mais me marcou foi perceber o impacto que um professor pode ter na vida dos alunos. Vi alunos e alunas que, no início, demonstravam resistência e desinteresse, motivados pelas dificuldades que apresentavam na disciplina, mas que, com o tempo, se foram envolvendo, participando e, até, ganhando gosto pela disciplina. Houve dias frustrantes, em que me senti questionado ou até desmotivado, mas também houve muitos outros em que saí das aulas com a sensação de missão cumprida. Cada obstáculo ultrapassado ajudou-me a fortalecer a minha vocação e a perceber melhor o professor que quero ser.

Ao fechar este capítulo, sinto-me mais preparado para os desafios futuros. Sei que a caminhada na docência será sempre feita de altos e baixos, mas sei também que, no final do dia, o mais importante não é apenas ensinar, mas deixar uma marca positiva naqueles que passam pelas nossas aulas. E, sem dúvida, isso faz tudo valer a pena.

## **11. Referências Bibliográficas**

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Editora.
- Anderson, R. S., & Speck, B. W. (1998). «Oh what a difference a team makes»: Why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 671–686.
- Aragón, M. I. B. (2020). Aprendizaje cooperativo en grupos homogéneos frente a grupos heterogéneos. *CIVINEDU 2020*, 150
- Araújo, F. M. R. D. (2015). A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem.
- Araújo, F. (2017a). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119-149). Casa da Educação Física.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41-52.
- ARG. (2006). *The role of teachers in the assessment of learning*. Institute of Education.
- Attitudes Toward Tablet Integration in Schools. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), 223-241.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 99-114.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21, 5-31.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino: Avaliar processos e resultados. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (9), 79-86
- Boud, D., & Dochy, F. (2010). Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. ASCD.
- Burden, K., Hopkins, P., Male, T., Martin, S., & Trala, C. (2012). iPad Scotland evaluation. University of Hull. *Faculty of Education*.

- Cadima, F., & Barreiros, J. (1997). Percepção Cinestésica e Aprendizagem Motora. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15-16, 81-95.
- Calatayud, M. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 5–14.
- Carreiro da Costa, F. (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.
- Carter, N. J., Prater, M. A., Jackson, A. P., & Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(3), 60–70
- Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J., & Mira, J. (2001). Programas Nacionais de Educação Física (Reajustamento): Ensino Básico–3º Ciclo. *Ministério da Educação*.
- Chanmugam, A., & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25, 110-117.
- Chen, F., Sager, J., Corbitt, G., & Sandoe, K. (2008). The effects of using a tablet PC on teaching and learning processes. *AMCIS 2008 Proceedings*, 262.
- Chicati, K. C. (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Journal of Physical Education*, 11(1), 97-105.
- Costa, J., & Ferro, N. (2021). AIESEP–Tomada de posição sobre avaliação em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (42), 93-93.
- de Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva—Manual de Apoio à Prática*.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The elementary school journal*, 80(5), 219-231.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50.
- Fernandes, D. (2008). Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades.
- 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

- Friend, M., & Cook, L. (2007). Co-teaching. *Educational leadership*, 64(5), 48-52.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics.
- Gasparini, A. A. (2011). *Touch, learn, play-what children do with an iPad in the classroom* (Master's thesis).
- Gentile, D. A., Bailey, K., Bavelier, D., Brockmyer, J. F., Cash, H., Coyne, S. M., ... & Young, K. (2017). Internet gaming disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 140(Supplement\_2), S81-S85.
- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 87-108.
- Gonçalves, C. A. (2017). Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 111-134.
- Granja, A. H. C. R. F. (2015). *A relação professor/aluno como condutora do sucesso escolar* (Master's thesis, Escola Superior de Educacao de Paula Frassinetti (Portugal)).
- Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *On Formative Assessment: Readings from Educational Leadership (EL Essentials)*, 60(5), 6-11
- Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. SAGE Publications.
- Harlen, W. (2012). The role of assessment in developing motivation for learning. In J. Gardner (Ed.) *The role of assessment in developing motivation for learning* (2 ed., pp. 171-184). SAGE Publications Ltd.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jansen, J., Kuswidyati, C. & Chriesty, F. (2021). Association between screen time and dry eye symptoms. *Jurnal Kedokteran dan Kesehatan Indonesia*, 12(2), 144-150.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. . Edições Almedina.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. Em *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109–118). Casa da Educação Física.
- Kangalgil, M., & Özgül, F. (2018). Use of Feedback in Physical Education and Sports Lessons for Student Point of View. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1235-1242.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kraut, R. (2013). *Policy guidelines for mobile learning*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Kursch, M., & Veteška, J. (2020). Co-teaching: Advantages and disadvantages. Em Z. Szarota & Z. Wojciechowska (Eds.), *Learning Never Ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives* (pp. 93–107).
- Lima, R., Benites, L., Gonçalves, F., & Resende, R. (2018). A educação física na escola: Atitudes dos alunos em função da idade e do sexo. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 41, 83–92.
- Lopes, A., & Silva, J. (2010). *Práticas de avaliação e feedback pedagógico: um olhar crítico*. Educação e Sociedade, 31(113), 23-40.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel-Edições Técnicas
- Magill, R. A., & Anderson, D. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications*. McGraw-Hill Education.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 53-82.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os estilos de ensino em educação física: Entre a teoria e a prática*, Lisboa: Edições FMH.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57-70.
- Menon, S. U., & Alamelu, C. (2011). Role of reflective teaching in the evolution of an effective teacher. *MJAL*, 3(2), 78-85.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Observação de aulas e autorretrato da prática profissional. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 20–24.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*. Human Kinetics.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim da SPEF*, 26–27, 55–67.
- Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 9, 15-26.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14, 421–442.

- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed.
- Petrica, J. M. P. D. (2003). *A formação de professores de educação física [Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco*.
- Popham, W. J. (2010). *Everything School Leaders Need to Know About Assessment*. Corwin Press.
- Quina, J., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2017). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9-29
- Rink, J. E. (2013). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill Education.
- Sá, I., & Serrazina, M. L. (2020). *Avaliação formativa e autoavaliação: construindo caminhos para uma aprendizagem significativa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 45-62.
- Sadalla, A. M. F. A., & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, 30, 419-433.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sanders-Smith, S. C., Lyons, M. E., Ya-Hsuan Yang, S., & McCarthey, S. J. (2021). Valuing relationships, valuing differences: Co-teaching practices in a Hong Kong early childhood center. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103230.
- Shepard, L. A. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Siedentop, D., & Van der Mars, H. (2022). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. Human kinetics
- Soykan, E. (2015). Views of students', teachers' and parents' on the tablet computer usage in education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10 (3), 228-244.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into practice*, 44(1), 11-18.
- Stivers, J. (2008). Strengthen Your Coteaching Relationship. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 121-125.
- Sweetser, P., Johnson, D., Ozdowska, A., & Wyeth, P. (2012). Active versus Passive Screen Time for Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 94–98.
- Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: Au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109(1), 19–39.

- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., & Barros, A. (2016). *Aprendizagem autorregulada: Estratégias, desafios e potencialidades*. *Educação & Sociedade*, 37(135), 783-800.
- Ye, W., Brown, T., & Yu, M.-L. (2022). The impact of different types of screen time on school-aged children's quality of life and participation. *British Journal of Occupational Therapy*, 86(1), 62-75.
- Yinger, R. (1987). Teacher planning. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.). *Talks to teachers: A festschrift for NL Gage* (pp. 342-365)
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (5a ed.)*. . ASA.
- Zhu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., Shi, Y., & Wu, D. (2018). Parents' and Students' Attitudes Toward Tablet Integration in Schools. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4).