



LISBOA

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Doutor António José Mendes Rodrigues

### Júri:

#### Presidente

Doutor Adilson Passes Marques, professor auxiliar com agregação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

#### Vogais

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

Doutor João Filipe Figueira Martins, professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

João da Cruz Macedo Fernandes  
2021



LISBOA

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**



Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, 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 na Escola Básica Eugénio dos Santos, sob a supervisão do Professor Doutor António José Mendes Rodrigues e da Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim, no ano letivo de 2019/2020

João da Cruz Macedo Fernandes  
2021

## Agradecimentos

Por estes dois intensos anos de mestrado, marcados por muito esforço, empenho e dedicação, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e que foram fundamentais para o cumprimento de mais um objetivo pessoal: a obtenção do grau de mestre em ensino da Educação Física.

Em primeiro lugar, gostava de expressar o meu mais sincero agradecimento aos meus pais, pela educação e valores transmitidos, pela força e incentivo nos momentos mais difíceis, pelo carinho e por todo o esforço que fizeram ao longo de toda a minha vida académica. Sem vocês, nada disto seria possível. Obrigado por estarem sempre lá, incondicionalmente.

À minha tia, minha segunda mãe, por todo o apoio, carinho e compreensão, e ao meu irmão, Emanuel, por me apoiar e ter estado sempre presente em todos os momentos da minha vida.

A todos os meus amigos, que em muitos momentos foram privados da minha companhia e atenção, pela força, companheirismo e amizade.

À minha namorada, Carla, pela sua paciência, compreensão e ajuda prestada, pelos sorrisos e palavras encorajadoras que me reconfortavam em todos os dias e noites sacrificados em prol da minha formação. Obrigada por acreditares sempre nas minhas capacidades, por todo o amor e dedicação.

A vocês, minha família, sou eternamente grato por tudo o que sou e por tudo o que consegui conquistar.

Ao Bruno e ao Marcelo, meus colegas de Estágio e amigos para a vida, por terem partilhado comigo esta experiência e por todos momentos de entreajuda necessários para que chegássemos juntos ao fim desta etapa.

À orientadora da escola, Manuela Jardim, e ao orientador da faculdade, António Rodrigues, pelo exemplar acompanhamento e pelos momentos de formação e orientação que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

A toda a comunidade educativa da Escola Básica Eugénio dos Santos, pela amabilidade e respeito com que me receberam. Em especial, professores da escola, pelo profissionalismo, disponibilidade e cooperação.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” Antoine de Saint-Exupéry

## Resumo

O estágio pedagógico na Escola Básica Eugénio dos Santos apresentou-se como o culminar de um ciclo de estudos, proporcionando a oportunidade de, sob regime de supervisão pedagógica, desenvolver e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação. A adaptação dos conhecimentos teóricos a uma realidade completamente nova, bem mais complexa, dinâmica e volátil, foi um processo marcado por ruturas, desafios e barreiras que exigiram da minha parte uma constante pesquisa pelas soluções mais adequadas à sua superação.

O estágio pedagógico não se cinge ao papel do professor enquanto agente de ensino na sala de aula, tendo sido igualmente apreendidas competências em diversas outras áreas, como a Direção de Turma, projetos de investigação, Desporto Escolar e intervenção na escola. O presente relatório realiza uma apreciação na primeira pessoa de todo o processo formativo, destacando métodos, técnicas e estratégias utilizadas na dimensão pedagógica, organizacional, didática e científica. Posto isto, este documento é constituído pela contextualização, descrição e análise reflexiva da prática pedagógica, das aprendizagens realizadas e das dificuldades sentidas.

As discussões efetuadas no seio do núcleo de estágio foram importantes no desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário, na medida em que permitiram avaliar e regular os efeitos das decisões tomadas. Desta forma, o professor estagiário demonstrou uma evolução no domínio das funções e competências inerentes à gestão do ensino. No entanto, continuam a persistir um conjunto de necessidades profissionais que virão, no futuro e com a prática, a ser ultrapassadas. Deste modo, o relatório projeta ainda linhas orientadoras para o exercício futuro da profissão, fundamentadas na relação estabelecida entre a experiência vivida e o estudo da literatura científica e pedagógica.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico, Educação Física, Supervisão Pedagógica, Formação Profissional, Reflexão Crítica.

## **Abstract**

The pedagogical internship at Escola Básica Eugénio dos Santos presented itself as the culmination of a cycle of studies, providing interns with the opportunity to develop and apply the knowledge acquired throughout their training under the pedagogical supervision regime. The adaptation of theoretical knowledge to a completely new reality, much more complex, dynamic and volatile, was a process marked by ruptures, challenges and barriers that demanded from me a constant search for the most appropriate solutions to overcome it.

The pedagogical internship is not limited to the role of the teacher as a teaching agent in the classroom, having also been learned skills in several other areas, such as Class Management, research projects, School Sports and school intervention. This report makes an assessment in the first person of the entire training process, highlighting methods, techniques and strategies used in the pedagogical, organizational, didactic and scientific dimension. That said, this document is constituted by the contextualization, description and reflexive analysis of the pedagogical practice, the learning accomplished and the difficulties felt.

The discussions carried out within the internship nucleus were important in the trainee's personal and professional development, insofar as they allowed to evaluate and regulate the effects of the decisions taken. In this way, the trainee teacher demonstrated an evolution in the domain of the functions and skills inherent to teaching management. However, a set of professional needs still persists that will, in the future and with practice, be overcome. Thus, the report also outlines guidelines for the future exercise of the profession, based on the relationship established between the lived experience and the study of scientific and pedagogical literature.

**Keywords:** Pedagogical Internship, Physical Education, Pedagogical Supervision, Professional Training, Critical Reflection.

## Índice

Introdução .....	1
Contextualização .....	2
Nota Biográfica .....	2
Escola .....	4
Unidade Organizativa .....	6
Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica .....	9
Direção de Turma .....	10
Subdepartamento de Educação Física .....	14
Intervenientes.....	19
Núcleo de estágio .....	19
Corpo Não Docente .....	23
Corpo Docente.....	24
Encarregados de Educação.....	25
Alunos.....	26
Educação Física.....	28
Recursos Materiais .....	28
Carga Letiva .....	30
Planeamento .....	31
Planeamento da Avaliação Inicial .....	31
Planeamento Anual.....	33
Planeamento das etapas .....	35
Unidades de Ensino.....	36
Planeamento ensino à distância .....	39
Semana a tempo Inteiro.....	40
Planeamento Desporto Escolar.....	41
Intervenção pedagógica .....	42

Instrução.....	43
Organização .....	46
Clima Relacional.....	48
Disciplina .....	49
Estilos de Ensino .....	50
Avaliação.....	52
Avaliação Inicial .....	52
Avaliação formativa.....	56
Avaliação Sumativa .....	57
Investigação e Inovação.....	59
Considerações Finais .....	62
Bibliografia .....	64

## Introdução

O presente relatório assume uma perspectiva reflexiva do estágio pedagógico realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana. A supervisão pedagógica pela faculdade ficou a cargo do Professor Doutor António Rodrigues, e da escola, pela Professora Manuela Jardim.

O estágio pedagógico constitui o último momento da formação inicial, proporcionando a inserção profissional do formando em contexto real e a aplicação dos conhecimentos apreendidos num contexto específico. A conclusão desta etapa de formação possibilita a habilitação profissional para o desempenho de todas as atividades inerentes à função de professor de Educação Física do ensino básico e secundário.

O relatório final de estágio é o produto da apreciação de todo o processo formativo e de socialização do estagiário, redigido numa perspectiva reflexiva, contextualizada, projetiva e fundamentada. Os objetivos gerais do estágio, formulados em estreita articulação com as competências de desempenho profissional, encontram-se estruturados em quatro grandes áreas de intervenção profissional: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Inovação e Investigação Pedagógica, Participação na Escola e Relação com a Comunidade (Guia de Estágio, 2019/2020).

No âmbito das áreas de formação, foram desenvolvidas todas as ações necessárias à concretização de todas as competências implícitas, sendo estas: a lecionação de uma turma de 9º ano na disciplina de educação física (EF) e o acompanhamento da sua direção de turma, a observação das aulas de EF dos meus colegas estagiários e a participação em situações de microensino na turma da professora orientadora, a experiência de uma semana enquanto professor a tempo inteiro, lecionando aulas de EF do 4º ao 9º ano de escolaridade, a participação no subdepartamento de EF, o desenvolvimento de um projeto de investigação ação integrado na escola, a coadjuvação do núcleo de desporto escolar, e o planeamento de uma ação de intervenção na escola. Todas as ações desenvolvidas foram alvo de análise por parte do núcleo de estágio.

A estrutura do relatório procura articular as diferentes competências desenvolvidas nos diversos contextos, visto que, apesar de o estágio se apresentar dividido por áreas, as exigências são comuns. Deste modo, o presente relatório encontra-se organizado por temáticas, descrevendo, caracterizando e analisando criticamente a sua influência no processo de formação, abordando as práticas e identificando as dificuldades e estratégias



utilizadas na sua superação, de forma a possibilitar a projeção de linhas orientadoras para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A estrutura do relatório aprecia, em primeiro lugar, o estagiário, a escola e as atividades desenvolvidas no seio da sua unidade organizativa. Em segundo lugar, as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Em terceiro lugar, os intervenientes no processo de formação. Em quarto lugar, a disciplina de educação física e todas as atividades de complemento curricular, repartida pelo planeamento, intervenção e avaliação. Em quinto lugar, a temática de investigação e inovação. Por último, uma reflexão final sobre todo o processo inerente ao estágio pedagógico, sublinhando os aspetos fundamentais para o futuro exercício profissional.

É importante salientar que este foi um ano atípico, dado que as escolas encerraram as atividades presenciais a duas semanas do final do 2º período por força da pandemia do covid-19, tendo-se realizado o resto do ano letivo através do ensino à distância. Para o efeito, a escola adotou a plataforma Google Classroom como suporte digital à aprendizagem, e a plataforma Google Meet para a realização de sessões síncronas.

## **Contextualização**

Este capítulo efetua uma apresentação do estagiário, da escola e da sua organização. A nota biográfica tem como principal objetivo dar a conhecer o percurso académico, experiência profissional e desportiva do estagiário, as suas ideologias e conceções sobre a educação física e o seu impacto no quotidiano. No tópico escola é caracterizado o local de estágio, salientando-se os aspetos mais relevantes da sua dinâmica interna. Por fim, é abordado o agrupamento em que a escola se insere.

## **Nota Biográfica**

João da Cruz Macedo Fernandes, nascido a 14 de setembro de 1997, natural do Funchal, Ilha da Madeira. Formação inicial no curso de Línguas e Humanidades, seguido da licenciatura em Educação Física e Desporto pela Universidade da Madeira. Neste momento, estou a frequentar o mestrado em Educação Física e o curso de treinador de boxe.

Enquanto praticante, o meu currículo desportivo engloba apenas modalidades individuais. Iniciei a prática de Kickboxing/Muaythai federado aos 11 anos, tendo alcançado vários títulos nacionais e um mundial. Para além desta modalidade, fui federado em natação e atletismo. Atualmente, pratico musculação, área que sempre me despertou um

grande interesse. Sou um apaixonado pela área de prescrição e exercício físico, onde para além de consumidor, sou produtor.

Como profissional de desporto e atividade física, fui treinador de kickboxing na época 2015/2016. No futebol, exerci a função de treinador principal do Marítimo durante três épocas de escalões entre sub-6 e sub-9, entre 2016-2019, e treinador adjunto de juvenis na época 2018-2019. Neste ano letivo, desempenhei a função de professor de atividade física e desportiva do 2º e 3º ano na Escola Básica Actor Vale.

A ligação e paixão constante por esta área despertou o desejo de tornar o desporto a minha profissão. O meu grande objetivo passa por, através do exercício físico, conseguir marcar significativamente a vida dos meus alunos, promovendo o gosto pela sua prática ao longo da vida. A educação física utiliza as atividades físicas e desportivas como objeto para concretizar os seus objetivos, sem que as mesmas constituam o seu fim (Ministério de Educação, 2001). Acredito no transfere dos conteúdos para a vida, no desenvolvimento de mecanismos de processamento de resposta, de leitura, de pensamento, de decisão e de adaptação aos desafios futuros.

Até ao momento, a minha atuação foi sempre no treino desportivo que, embora com algumas similaridades ao contexto escolar, é muito distinto em diversos fatores. Uma das grandes diferenças que constatei ao longo do ano foram os reduzidos níveis motivacionais na escola, em particular em algumas matérias, em contraposição ao treino desportivo, em que os alunos praticam a modalidade que mais gostam por iniciativa própria.

O processo decisório, inerente ao planeamento, à condução e à avaliação das diferentes atividades na escola, é desenvolvido num contexto intrínseco, sob a influência das minhas crenças, das teorias implícitas e do conhecimento (Onofre, 2003).

A minha conceção da educação física foi em parte construída quer pelas minhas vivências passadas, quer pela experiência prática que tive ao longo deste ano letivo, defendendo a conceção sócio crítica pela adaptação e diferenciação do ensino e, em certa parte, a conceção biologista, na elevação e manutenção das capacidades físicas (Crum, 1994). A experiência com crianças na vertente do treino desportivo de desportos de combate e futebol, assim como a lecionação de aulas de atividade física e desportiva, suporta a crença na conceção sócio crítica da Educação Física. Esta visão deve-se ao facto de ter verificado que as adaptações ao desporto formal proporcionaram a todas as crianças a oportunidade de participar nas atividades, sem excluir os menos aptos. Neste ano letivo, a diversidade de capacidades nos alunos e necessidade de adaptação às suas especificidades vieram a reforçar esta ideologia. Por outro lado, a ligação à área da saúde e prescrição de exercício físico conserva a conceção biologista, procurando impor nas

aulas um nível de intensidade significativo para promover adaptações fisiológicas nos alunos. A situação do confinamento veio reforçar a necessidade de ensinar os alunos a desenvolver de forma autónoma as suas capacidades físicas.

A identidade do professor é o resultado da interação entre as suas experiências pessoais e o desenvolvimento social, cultural e institucional, que intervêm no dia-a-dia. É afetada quer por experiências externas (políticas educativas) e internas à escola (organizacional), quer por experiências pessoais do passado e do presente, o que torna a identidade de cada professor um constructo instável (Day, Stobart, Sammons & Kington, 2006). Ao longo do ano aferimos que as ideologias e experiências passadas detiveram influência nas decisões sobre as práticas e conteúdo de ensino, tipo de relações que estabelecemos com os alunos, visto que cada um dos estagiários tinha posições diversas perante contextos idênticos (Izadinia, 2012).

O presente documento marca a conclusão da minha formação inicial. No entanto, compreendo que aprender a ensinar é um processo a ser desenvolvido ao longo de toda a vida. Desta forma, assumo o compromisso de exigir a mim mesmo a disponibilidade e interesse necessários à minha contínua autossuperação. A qualidade do ensino está associada à qualidade dos professores, à sua formação inicial e ao seu desenvolvimento profissional contínuo (OCDE, 2005).

## **Escola**

As organizações escolares possuem características próprias que as distinguem das restantes. Apesar de se regerem à luz do mesmo sistema educativo, cada escola tem a sua identidade própria, a sua cultura específica e o seu próprio clima de escola (Ceia, 2011). A análise das instituições escolares deve fazer-se de forma individual, considerando as interações entre contextos e recursos, estruturas e processos (Brunet, 1992).

O estágio pedagógico desenvolveu-se na Escola Básica Eugénio dos Santos, situada na freguesia de Alvalade, Lisboa. A escola integra o 2º e 3º ciclo, com um total de 857 de alunos (Projeto Educativo 2019-2022).

A escola é constituída por três edifícios, um principal e dois adjacentes, e ainda por campos de jogos, pátios e jardins. No edifício principal estão concentradas a maior parte das salas de aula, assim como a sala dos diretores de turma, a sala de atendimento aos encarregados de educação, a sala dos professores, a sala de apoio aos alunos, a papelaria, a biblioteca, os laboratórios, a direção e os serviços administrativos.

As disciplinas inseridas no âmbito do departamento de expressões são, por norma, as únicas que não são lecionadas neste edifício. No momento de organizar as salas de

aula, é dada prioridade à atribuição de uma sala por turma, de forma a possibilitar a criação de uma planta da disposição dos alunos, a ser utilizada em todas as disciplinas, definida pelo diretor de turma e aprovada pelo conselho de turma. Esta medida procura minimizar os comportamentos de desvio por parte dos alunos, rentabilizando o tempo de aula. Esta estratégia permite ainda que, durante os intervalos, os materiais dos alunos permaneçam dentro da sala de aula, não podendo os alunos entrar na sala nesse período, nem frequentar os espaços interiores do edifício.

Dentro do edifício principal, tivemos a oportunidade de coadjuvar na lecionação das aulas de Formação Cívica, assim como participar das reuniões com os encarregados de educação e de conselho de turma. Na sala de diretores de turma, para além de nos ser disponibilizada a utilização de computadores e área de trabalho, é possível ter acesso a todo um leque de informações sobre os processos individuais dos alunos, organizados por ano e turma, de forma a agilizar a consulta de informações quando se afiguram necessárias. No decurso da inscrição dos alunos na plataforma do desporto escolar, foi necessário consultar alguns dados pessoais em falta de certos alunos, constituindo isto um exemplo prático da utilidade da disponibilização dos dados nesta sala. A sala de receção dos encarregados de educação está dividida por compartimentos, conferindo uma maior privacidade na discussão de assuntos delicados sobre os alunos.

Na sala dos professores encontra-se reservado um espaço para cada departamento curricular, onde podem ser afixadas informações. O núcleo de estágio planeou usufruir deste espaço para divulgar o projeto de investigação, para que fosse possível alcançar mais professores. Por um lado, esta sala constitui um espaço de trabalho, estando equipada por diversos computadores, e, por outro, um espaço de lazer e convívio, estando nela integrado o bar dos professores. Este espaço foi importante para mim, dado que me permitiu desenvolver relações interpessoais com a comunidade docente, que a meu ver são essenciais na promoção do bem-estar entre os professores.

Na eventualidade de os alunos receberem uma ordem de saída da sala de aula por comportamento indevido, são encaminhados para o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAP), com uma ordem de trabalho a ser desenvolvido nesse espaço (art.º 158 do Regulamento Interno do Agrupamento, 2018/2022). No gabinete está sempre presente um docente que supervisiona a realização da tarefa pelo aluno, assim como assegura o exercício do direito de audiência e defesa do aluno (art.º 159 do Regulamento Interno do Agrupamento, 2018/2022). A escola disponibiliza, no GAP, um serviço de acompanhamento extracurricular nas diversas disciplinas, aos alunos que por sua livre vontade ou por recomendação do respetivo professor necessitem de um apoio mais individualizado. O

apoio à disciplina de Educação Física é realizado nas instalações desportivas, dado a sua especificidade. O Serviço de Psicologia, também ele integrado no edifício principal, é uma estrutura especializada de orientação, aconselhamento e apoio psicopedagógico, que visa promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua atividade com as estruturas da orientação educativa, como é o caso do GAP (art.º 98 do Regulamento Interno do Agrupamento, 2018/2022).

A papelaria da escola é o local onde os docentes usufruem dos serviços de impressão de material de apoio ao ensino. No decorrer do estágio, utilizámos este serviço em diversos contextos: no exercício das aulas de educação física, do desporto escolar, da direção de turma e no contexto da organização de atividades de complemento curricular.

Nos edifícios adjacentes existem salas de educação musical, de educação visual e tecnológica, o refeitório e o bar dos alunos, dois ginásios, os balneários, uma sala de ténis de mesa e o gabinete de Educação Física, local onde foi realizado grande parte do trabalho deste ano letivo. Neste gabinete encontram-se disponíveis computadores com internet, o que permite aos professores escrever os sumários na plataforma INOVAR entre as aulas.

Relativamente aos espaços exteriores, que constituem um importante fator de convívio, os alunos têm ao seu dispor a utilização de dois campos para a realização de práticas desportivas, estando um deles condicionado pela utilização das turmas em tempo letivo. Com vista a promover a prática desportiva nos tempos não letivos, acho importante que, no futuro, seja incorporado na escola um serviço de requisição de material desportivo por parte dos alunos, e não apenas pelos professores. Na minha passagem pela escola constatámos que a não utilização dos referidos espaços se deu, em grande parte, à falta de material por parte dos alunos, que, na ausência de um serviço de requisição de material, chegavam a pedir aos próprios professores.

Acima de tudo, a escola apresenta estruturas físicas adequadas à prática letiva e uma efetiva articulação entre as diversas estruturas de gestão de recursos, providenciando ao aluno todas as condições necessárias para um ensino de excelência.

## **Unidade Organizativa**

A reestruturação da rede escolar pela agregação das escolas, entre as quais a Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES), resultou na formação do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, que é constituído por mais cinco unidades educativas. Com o 1º ciclo de escolaridade: a Escola Básica dos Coruchéus, a Escola Básica Bairro de S. Miguel, a Escola Básica Rainha Dona Estefânia-Hospital e a Escola Básica de Santo António. Com o 3º ciclo e secundário, a Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL),

escola sede. Esta agregação num agrupamento permitiu o reforço da qualidade pedagógica das escolas e dos estabelecimentos que o integram, bem como a promoção de um percurso sequencial e articulado, favorecendo uma transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho).

Todas as escolas suprarreferidas regem-se por um Projeto Educativo comum que, ao articular estabelecimentos de ensino de vários níveis, permitem envolver os intervenientes num trabalho colaborativo, criando espaços de partilha e de harmonização de práticas pedagógicas (Duarte, 2009).

O projeto educativo, constituído e executado de forma participada pela comunidade educativa, é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola.

O Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor assume como missão construir e consolidar um agrupamento de escolas dinâmico e centrado no aluno, que crie oportunidades educativas e promova uma educação rigorosa e de qualidade, tendo em vista o sucesso académico e educativo; contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, preparando-o, no presente e futuro, para o exercício de uma cidadania interveniente e responsável, num mundo cada vez mais globalizante e em rápida mudança, em que urge formar cidadãos autónomos, críticos, responsáveis, criativos e ativos, capazes de atuar (Projeto Educativo, 2019/2022).

O agrupamento de escolas permite a existência de uma articulação entre as mesmas, assim como a planificação e a conceção de atividades para os diversos ciclos que integram o agrupamento. No dia do agrupamento, 27 de março, o núcleo de estágio planeou uma atividade para todos alunos do 4º ano das escolas da unidade organizacional, intitulada “do 4º à 5ª na Eugénio”. A atividade não chegou a realizar-se devido ao encerramento das escolas duas semanas antes, face à epidemia do covid-19. O planeamento da atividade foi cumprido até ao momento do seu cancelamento, e estava confirmada a presença de todas as escolas do agrupamento.

O objetivo principal desta atividade era promover a interação dos alunos das diferentes escolas e dar a conhecer a escola aos futuros novos alunos. Assim, os futuros novos alunos ficar-se-iam a conhecer entre si, mas também alunos do 5º e 6º ano que os poderiam auxiliar no início do próximo ano letivo. Em paralelo, esta atividade possibilitava: a otimização do clima educativo ao promover as relações entre os intervenientes do ato pedagógico; o reforço da relação da Escola Eugénio dos Santos com as escolas do 1º Ciclo do agrupamento; e a promoção do gosto pela prática de atividades físicas e desportivas nos alunos. Na nossa opinião as atividades físicas pelas suas particularidades são o meio

ideal para cumprir os objetivos de socialização entre indivíduos e integração no meio escolar a que nos propusemos.

A atividade teria sido constituída por jogos, um peddy-paper e uma masterclass. Na base dos jogos estaria a realização de alguns jogos tradicionais e não tradicionais, que englobassem todas aquelas que são as habilidades motoras fundamentais (correr, agarrar, lançar e saltar) propostas por Gallahue & Ozmun (2001). O peddy-paper realizar-se-ia na escola, onde os alunos mais velhos guiariam os novos alunos, apresentando a escola e os seus espaços, conjugado com atividades no laboratório e de educação visual, assumindo um carácter interdisciplinar. Como os alunos estariam divididos por grupos ao longo de toda a atividade, optamos por encerrar com uma masterclass coletiva, onde juntávamos todos os alunos. Esta seria composta por vários estilos de atividades rítmicas e expressivas.

Após o contacto com as diversas escolas no âmbito do projeto do dia do agrupamento, o núcleo de estágio decidiu selecionar a escola EB1 São Miguel para lecionar as aulas no 1º ciclo, dada a compatibilidade com o nosso horário e a disponibilidade da escola e dos professores. Num balanço global estive presente em seis aulas, duas das quais lecionei. Na condução do ensino não foi necessário efetuar nenhuma alteração significativa ao planeado, apenas adaptar exercícios de acordo com os critérios de facilidade/progressão previamente definidos. As dificuldades sentidas foram: o desconhecimento do nome dos alunos no momento de efetuar o feedback à distância, e ainda, apesar de ter definido uma dinâmica inicial com os alunos, a perda de tempo útil de aula em transições e arrumação de material por não estarem consolidadas rotinas de trabalho. Assisti atentamente às restantes quatro, lecionadas pelos meus colegas de estágio, realizando uma reflexão crítica quer da intervenção dos mesmos, quer do planeamento e escolha dos exercícios. Esta experiência foi importante para a minha formação, dado que todos os estagiários lecionavam aulas ao primeiro ciclo num contexto extra estágio, tendo observado diferentes dinâmicas de intervenção, discutido ideias, conversado sobre os jogos realizados, e ainda sobre o vasto leque de variações de exercícios a desenvolver junto desta faixa etária. Relativamente à organização da sessão de aula por parte dos três estagiários, todos os alunos realizavam, em simultâneo, as mesmas tarefas no aquecimento. Já na parte principal, optei por dividir os alunos por grupos de trabalho, possuindo cada um deles uma tarefa diferente. Após o tempo pré-definido, os alunos efetuavam uma rotação, alterando o exercício/matéria. Por outro lado, os meus colegas estagiários optaram por uma estratégia diferente, colocando todos os alunos a efetuar a mesma tarefa ao mesmo tempo, ainda que também estivessem agrupados em diferentes grupos de trabalho. Após o tempo pré-definido, todos os alunos

alteravam o exercício/matéria. Apesar de ambas as estratégias terem obtido bons resultados junto dos alunos, notei que quando o professor está concentrado numa única tarefa consegue aperfeiçoar o feedback, dado estar concentrado em apenas um gesto técnico. Já se estiverem a acontecer vários exercícios em simultâneo, o professor tem de ter a capacidade de observar diferentes movimentos e prestar diferentes feedbacks. No que diz respeito às transições e pausas de aula, verifiquei que, ao parar a aula para alterar a tarefa de todos os alunos, perdeu-se mais tempo em comparação à aula quando dividida por estações. Não obstante, não existe uma melhor ou pior estratégia de intervenção: cada professor deve selecionar aquela que se adequa mais a si e aos seus objetivos para a aula, ao contexto escolar e aos seus alunos.

No âmbito da Educação Física, a EBES e ESRDL desenvolveram em conjunto de provas de corta-mato, mega sprint e salto em comprimento, seguido da participação dos alunos apurados no regional. Na prova de seleção, desempenhei funções organizativas (lebre, cronometragem de tempo, controlo e cumprimento de regras), e no regional acompanhei os alunos no evento. Estas atividades permitiram o fomento de relações interpessoais com as restantes escolas, contribuindo para um bom ambiente de trabalho.

Estas iniciativas possibilitam a melhoria da articulação, coordenação e colaboração entre as escolas. Esta articulação só é conseguida através de um envolvimento em torno de um projeto coletivo, assente no trabalho colaborativo e na partilha de ideias sobre as práticas entre os docentes, e não apenas através de uma junção de estabelecimentos de ensino (Duarte, 2009).

## **Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica**

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão.

O Conselho Geral, o Diretor e os Conselhos Pedagógico e Administrativo, em colaboração com as restantes estruturas educativas, asseguram a coordenação, a supervisão e o acompanhamento das atividades escolares (Dec. Lei 137/12). Esta estrutura é composta pelos departamentos curriculares, subdepartamentos, conselhos de turma e diretores de turma. É importante conhecer a articulação vertical dos órgãos administrativos e as suas funções no desenvolvimento do nosso trabalho.



## **Direção de Turma**

O Diretor de Turma (DT) apresenta-se como o líder do Conselho de Turma, assumindo um papel assinalável no órgão de orientação educativa, conjugando a sua ação com a do Conselho Pedagógico e com a dos restantes órgãos de gestão de administração. Neste contexto, adquire uma posição estratégica e privilegiada no contacto entre estes e os restantes membros da comunidade educativa, nomeadamente encarregados de educação, alunos, professores e órgãos sociais (Clemente, 2013).

Na preparação do ano letivo frequentámos uma reunião do Conselho de Diretores de Turma na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, escola sede, onde foram esclarecidas algumas diretrizes e orientações de como exercer as funções e o papel do diretor de turma nesta escola.

Na coadjuvação da Direção de Turma acompanhámos, participámos e colaborámos de forma ativa no exercício das funções do Diretor de Turma. A coadjuvação da direção de turma permitiu, essencialmente, conhecer métodos e estratégias, conhecer os procedimentos utilizados no exercício das suas tarefas e desenvolver competências de comunicação com os vários intervenientes.

Uma das funções do diretor de turma é identificar as principais características de uma turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações no processo de ensino aos professores da turma. Com vista ao cumprimento deste objetivo, realizou-se um estudo de turma que teve por base um questionário autobiográfico. As informações obtidas foram posteriormente contempladas no Projeto Curricular de Turma.

No início do ano letivo procedemos à eleição do delegado e subdelegado de turma, elucidando os alunos à cerca da função dos mesmos. Uma vez eleitos, houve o cuidado de nos reunirmos semanalmente, após a aula de formação cívica, de forma a recolher informações sobre a turma e, em conjunto, solucionar problemas. Sempre que se afigurou necessário, conversámos individualmente com os alunos, orientando-os no seu percurso educativo ou em quaisquer outros problemas que surgissem. Veja-se o exemplo de um aluno, que pelo facto de os pais se encontrarem em processo de separação recusava falar com a mãe, vivendo praticamente sozinho num anexo da sua casa, tendo a sua mãe solicitado ajuda ao DT. Estes fatores afetaram negativamente o seu rendimento escolar, pelo que conversámos com o aluno e chegámos ao consenso de o mesmo ser apoiado pela psicóloga da escola. Nem todos os problemas resultam única e exclusivamente do empenho e da prestação académica dos alunos, sendo da nossa preocupação que todos os fatores pessoais se conciliem de forma a que os alunos atinjam o sucesso escolar.

Ao longo do ano, foi possível acompanhar aspetos de ordem especial, nomeadamente de nível disciplinar, comportamental ou de desempenho dos alunos, possibilitando o conhecimento dos procedimentos previstos na lei, para que no futuro saiba como intervir quando confrontado com problemas idênticos. Serve como exemplo um caso de um aluno em situação de exclusão por faltas. Neste sentido, foi necessário recorrer a medidas corretivas de recuperação de aprendizagem, às quais o aluno não compareceu, tendo sido o caso sinalizado ao CPCJ.

Na plataforma INOVAR foram controlados, nos termos da lei, questões de assiduidade, pontualidade e faltas disciplinares. Nesta plataforma o diretor de turma usufrui ainda de outras funcionalidades, tais como a justificação de faltas, o envio de documentos para os pais e o acesso ao processo dos alunos. Quanto à minha utilização apenas acedi à plataforma nas horas de trabalho colaborativo com o DT, dado a este era o único com as credenciais de acesso. Nestes momentos o DT procedeu à explicação do funcionamento da plataforma e, sob a sua supervisão, tive a oportunidade de aplicar o aprendido, justificando faltas, acedendo aos processos dos alunos e enviando informações aos encarregados de educação (EE). Esta plataforma constitui ainda, para os EE, um meio de obtenção de informação regular sobre os respetivos educandos, permitindo o acesso ao comportamento, aproveitamento e assiduidade dos mesmos. O horário de atendimento, a caderneta escolar, o telefone e o correio eletrónico constituíram outras alternativas de comunicação direta do diretor de turma com os encarregados de educação. Na falta de resposta, optávamos por sensibilizar os alunos para a importância de falarem com o seu encarregado de educação para que este contactasse o diretor de turma. A receção individual dos encarregados de educação foi efetuada semanalmente, de forma a prestar informações sobre os seus educandos, esclarecer dúvidas e questões, proceder à assinatura de documentos em falta, e à definição de estratégias de intervenção perante problemas e dificuldades, numa perspetiva de atuação dualista. Este atendimento deve ser cuidado no sentido de respeitar as preocupações do EE, demonstrando disponibilidade para os ajudar na formação do seu educando, mas defendendo igualmente o papel e as perspetivas do professor.

O DT preside às reuniões previstas pelos conselhos de diretores de turma com os pais ou os encarregados de educação, ou ainda sempre que o considere oportuno. Na minha opinião, a preparação da primeira reunião com os encarregados de educação foi a mais exigente devido ao volume de informações que a direção nos encarregou de transmitir. Nestas reuniões, coube-nos promover a eleição dos representantes dos encarregados de educação, incentivar os pais e EE a participarem e a envolverem-se no

percurso escolar dos respetivos educandos, informar sobre o comportamento da turma e sobre as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano. É importante promover a participação das famílias na vida da escola, visto estar positivamente correlacionada com o rendimento escolar dos alunos (Henderson, 1987).

O conselho de turma reuniu no início do ano letivo, durante e no final de cada período, não tendo sido necessária qualquer reunião extraordinária. Os conselhos de turma estão incumbidos da organização, do acompanhamento e da avaliação das atividades a desenvolver com os alunos. Estas reuniões foram momentos de trabalho colaborativo entre professores, onde se elaborou e avaliou o projeto de trabalho de turma numa perspetiva interdisciplinar. As visitas de estudo constituem um exemplo de trabalho interdisciplinar desenvolvido durante este ano. Uma vez que o processo de avaliação dos alunos deve possuir um carácter globalizante e integrador, as avaliações dos alunos foram analisadas, deliberadas e registadas, tendo-se introduzido algumas alterações relativamente à entrada de alunos para o quadro de honra e à passagem de ano. Tendo por base o princípio de diferenciação pedagógica, os conteúdos, estratégias e métodos de trabalho foram adaptados à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, através do preenchimento dos planos de acompanhamento pedagógico e da abertura de processos de tutoria. Não obstante, a definição de estratégias comuns de ação não se cinge apenas a conteúdos, mas também a atitudes e comportamentos, como é o caso da definição de uma planta de sala de aula que, através da inibição de uma excessiva socialização, previne comportamentos inadequados por parte dos alunos e situações de indisciplina.

O Conselho de Turma era constituído por: todos professores da turma, um representante dos alunos e os dois representantes dos pais e encarregados de educação. Nas reuniões destinadas à avaliação individual dos alunos apenas participaram os membros docentes (Regulamento Interno do Agrupamento 2018/2022). Nos conselhos de turma, procedemos à aplicação da ordem de trabalho, auxiliei o secretário na realização das atas e exerci o direito da palavra, sempre que considere necessário. Como interlocutor destaco a avaliação das atividades desenvolvidas em formação cívica e a referenciação dos alunos que se demarcaram pelo seu comportamento/atitude negativo e positivo. A dinâmica dos conselhos de turma foi sempre cooperativa e, apesar de o DT possuir um papel central, os professores trabalharam todos no mesmo sentido, participando e auxiliando o seu trabalho. Como a maioria dos professores deste conselho de turma também são diretores de turma, foi mais simples resolver as dúvidas burocráticas que surgiram, e realizar todas tarefas pré-definidas pela coordenação da escola.

As aulas de formação cívica estão a cargo do diretor de turma, tendo colaborado de forma ativa na preparação das aulas e na sua implementação e avaliação. Neste ano letivo, procurámos desenvolver temas do interesse dos alunos e que se encontrassem dentro dos objetivos da disciplina. A metodologia desenvolvida privilegiou o trabalho em equipa, promovendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação. Cada grupo esteve responsável por pesquisar e promover a elaboração de um debate sobre um tema à sua escolha, tendo obrigatoriamente de assumir uma das posições defendida no debate. Esta atividade permitiu que o aluno fizesse escolhas, confrontasse pontos de vista, trocasse saberes, resolvesse problemas e tomasse decisões. Para aumentar o sentido de responsabilidade e valorizar o trabalho desenvolvido, cada debate contou ainda com a participação de um convidado externo à escola. No terceiro período estava planeado desenvolver um debate, dirigido por mim, sobre a alimentação e a atividade física. No entanto, devido ao encerramento da escola, não foi possível aplicar o planeado. Mais do que apresentar informação de forma tradicional, o proposto era lançarem perguntas à turma, discutirem ideias e apresentarem uma base científica que fundamentasse a sua argumentação. Posto isto, a formação cívica não foi um espaço de gestão de conflitos e resolução de questões administrativas. Com todas estas atividades procurámos contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, intervenientes, autónomos e solidários, que conhecem e cumprem os direitos e deveres em diálogo e respeito pelos outros, com espírito democrático, crítico e pluralista.

Toda esta experiência fez-me ver que cada vez mais é preciso criar contextos estimulantes e desafiantes para os alunos, permitindo-os participar no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. O professor deve apoiar o aluno, ao mesmo tempo que lhes dá o espaço e autonomia necessários à superação dos desafios propostos. Nesta aula acho importante dar a palavra e voz aos alunos, fomentando a sua comunicação e intervenção.

Na disciplina de formação cívica decorreram um conjunto de 10 sessões de orientação vocacional, dirigidas pela psicóloga da escola, que expôs à turma todas as possibilidades, disponibilizou recursos e meios para uma pesquisa autónoma e aplicou testes psicotécnicos. Numa segunda fase, os alunos falaram, em pequenos grupos, das suas decisões, inquietações e conheceram os resultados dos testes. A decisão é sempre do aluno, e por isso mesmo é sempre necessário dar-lhe a conhecer todas as possibilidades, principalmente as que lhes são mais adequadas e favoráveis, sem esquecer as suas vantagens e desvantagens. Nestas conversas individuais, tive a oportunidade de partilhar a minha própria experiência e de estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, encaminhando-os na sua decisão.

A avaliação formativa neste espaço foi contínua e sistemática, dando feedback aos alunos da sua prestação individual e de grupo durante as várias etapas de conceção, prática e aplicação dos trabalhos. Os alunos foram avaliados tendo em conta as intervenções orais, trabalho de pesquisa, participação e interesse, espírito de entajuda, cooperação e respeito pelos intervenientes. A avaliação sumativa foi expressa pela atribuição de menções qualitativas: não satisfaz, satisfaz e satisfaz bem.

As aulas de formação cívica constituíram uma mais-valia para o desenvolvimento de competências de ensino na sala de aula, nas metodologias utilizadas na transmissão de conhecimentos e na gestão e controlo da turma.

O cargo de diretor de turma não se limita a funções administrativas de transmissão de informações, gestão de faltas e problemas disciplinares. O diretor de turma deve ser um facilitador do desenvolvimento psicológico do aluno, regulando a aprendizagem de conhecimentos, atitudes e valores, intervindo no projeto curricular de turma em colaboração com os restantes professores, e fomentando o envolvimento parental (Marques, 2002). De todas as competências do diretor de turma destacam-se a disponibilidade, a capacidade de diálogo e de liderança, a experiência, o fácil relacionamento, a tolerância e a dedicação (Boavista & Sousa, 2013).

De um ponto de vista geral, a experiência de coadjuvação da direção de turma contribuiu para o desenvolvimento de competências de coordenação, preparação e condução de reuniões, gestão de processos educativos e de liderança; estratégias para a resolução de problemas, meios de comunicação com os outros professores e encarregados de educação; perceção dos procedimentos a adotar face a situações extraordinárias; e o estabelecimento de uma relação mais próxima dos alunos. De todos estes aspetos saliento a vivência e aprendizagem adquirida na gestão de problemas entre os alunos, professores e encarregados de educação, área onde não existe uma preparação concreta na formação inicial. Nesta vertente consegui desenvolver competências sociais e relacionais que considero importantes para o meu futuro profissional.

Todas as competências adquiridas nesta área concorrem para as outras áreas de formação permitindo uma formação profissional globalizante e abrangente.

## **Subdepartamento de Educação Física**

Os Departamentos Curriculares são estruturas que asseguram a articulação e a gestão curricular, devendo promover a cooperação entre os docentes do agrupamento,

procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos (Regulamento Interno do Agrupamento 2018/2022).

Uma vez que lecionámos, ao longo do estágio pedagógico, uma turma de 3º ciclo na disciplina de educação física, estivemos inseridos no departamento de expressões, particularmente no subdepartamento de Educação Física do 3º ciclo/secundário.

O departamento de Expressões é composto por mais quatro subdepartamentos: educação visual e tecnológica do 2º ciclo, artes visuais do 3º ciclo e secundário, educação musical/música do 3º ciclo e educação física do 2º ciclo.

Com o propósito de promover ações e colaborar em projetos de carácter interdisciplinar e multidisciplinar, procurámos incluir a disciplina de educação visual e tecnológica nas atividades do dia do agrupamento. Para além deste momento, apenas estabelecemos contacto com o departamento de expressões numa reunião de preparação do ano letivo.

Existem dois subdepartamentos de educação física: um do 2º ciclo, constituído por professores da EBES, e um do 3º ciclo e secundário, com professores da EBES e ESRDL, cada um com o seu coordenador. Para além de um coordenador por ciclo, existe ainda um diretor de instalações e um coordenador do desporto escolar.

Ao longo do ano, estivemos presentes nas diversas reuniões do grupo de educação física do 3º ciclo e secundário. Na primeira reunião, tivemos a oportunidade de nos dar a conhecer ao corpo docente, onde nos foram apresentadas as orientações do conselho pedagógico e os horários dos docentes. No início do ano letivo, o grupo reuniu com vista à implementação de ações no plano anual de atividades, ao debate dos critérios e do protocolo de avaliação inicial. Após a realização da avaliação inicial, foram discutidos os seus resultados e foram apresentadas propostas conducentes à superação dos problemas detetados. Ao longo do ano surgiram outros assuntos de debate, como é o caso das ações de formação profissional, material didático, resultados de avaliação e propostas de trabalho para alunos com atestado. Devido à pandemia do covid-19, foi necessário adequar o programa curricular e os critérios de avaliação do 3º período segundo as orientações do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto e da Sociedade Portuguesa de Educação Física, relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no 3º período.

A presença neste grupo foi uma experiência enriquecedora para a minha formação quer pela partilha de estratégias de atuação na resolução de problemas, quer pela partilha de conhecimento, metodologias e apreensão das diversas dinâmicas de trabalho dos professores. O grupo vai além das atividades para os alunos: ele também tem em conta as

necessidades de formação dos professores, organizando ações que promovam o desenvolvimento de competências onde os professores possuem maiores dificuldades. Este ano o grupo organizou uma ação no âmbito da dança. A investigação sobre desenvolvimento profissional contínuo tem sublinhado de forma recorrente as vantagens da formação centrada na escola e baseada no apoio profissional mútuo (Marcelo, 1999)

Houve uma boa relação com os professores do grupo, que sempre se disponibilizaram a auxiliar nas tarefas de estágio, e a trocar ideias e opiniões, veja-se o exemplo da semana do professor a tempo inteiro.

A observação das aulas ao longo do ano e a experiência na semana a tempo inteiro permitiram identificar a existência de um desfasamento na articulação vertical do 2º para o 3º ciclo, que coincide com a separação do subdepartamento de educação física. É da minha opinião que deveria existir uma maior interligação entre os ciclos, de forma a promover um percurso mais sequencial e articulado, diminuindo a disparidade das práticas na transição de ciclo. Para tal, os subdepartamentos poderiam reunir pelo menos no início e final do ano letivo.

Contudo, é notório o esforço deste subdepartamento na articulação dos conteúdos entre o 3º ciclo e o secundário, onde as práticas educativas têm por base as diretrizes preconizadas do programa nacional de educação física, tendo como objetivo a redução das discrepâncias e incongruências no seio do agrupamento. As diversas interpretações sobre a Educação Física moldam a prática dos professores (Unesco, 2014). O subdepartamento do 3º ciclo e secundário assume uma conceção sócio crítica, encarando a Educação Física como um espaço de ensino-aprendizagem de técnicas motoras e sócio motoras, e de desenvolvimento de competências reflexivas necessárias a uma participação pessoal gratificante na cultura do movimento ao longo de toda a vida. A adoção do desporto de rendimento deverá ser criticada porque exclui os menos aptos (Crum, 1994). Todavia, ainda que forneçam uma estrutura teórica e as respetivas orientações relativamente aos conteúdos de ensino, os professores possuem uma grande liberdade no momento das suas planificações (Carreiro da Costa, 2005).

O compromisso coletivo do grupo está expresso em vários documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem, como é o caso dos protocolos de avaliação inicial, do plano plurianual, dos critérios de avaliação e dos conteúdos programáticos.

O protocolo de avaliação inicial estava bem construído, discriminando o exercício e os indicadores para cada nível das atividades físicas. No que diz respeito à área da aptidão física, foi necessário atualizar o protocolo de aptidão física do fitnessgram para o

FITescolas. Esta reformulação foi relativamente simples, visto que a plataforma do FITescolas possui a explicação dos testes, músicas e tabelas com valores de referência organizadas, facilitando a sua consulta e aplicação.

O documento dos critérios de avaliação segue as orientações do PNEF e das Metas de Aprendizagem das Normas de Referência para o sucesso em Educação Física, privilegiando os pontos fortes e promovendo o desenvolvimento multilateral e eclético do aluno nos três domínios específicos: aptidão física, atividades físicas e conhecimentos. No entanto, para efeitos de cálculo final da nota, apenas se encontram contemplados os resultados da avaliação das atividades físicas, não havendo uma relação explícita com os restantes domínios.

No que diz respeito à área das atividades físicas, o documento estipula um grau demasiado exigente nos jogos desportivos coletivos, afigurando-se desajustado da realidade. Desta forma, nas avaliações intercalares e do 1º período foi necessário projetar a evolução dos alunos visto que, caso o núcleo de estágio aplicasse os critérios conforme expressos, a maioria dos alunos obteria nota final negativa na disciplina. Apesar do documento possuir o enfoque nos pontos fortes dos alunos na obtenção da classificação final, na matéria de atletismo é selecionada a nota mais baixa obtida entre as disciplinas que o compõem: salto em altura e comprimento, lançamento do peso, corrida de barreiras, velocidade e estafetas.

Nos conteúdos programáticos não são abordados nem os desportos de combate nem as atividades de exploração da natureza, tais como a orientação, a escalada e as atividades aquáticas, que deveriam, na minha opinião, ser incluídas no currículo por permitirem ampliar, significativamente, a extensão da educação física e seus benefícios (Ministério da educação, 2001). Uma parceria com alguma entidade facilitaria a inclusão deste tipo de atividades no currículo dos alunos, mesmo que de forma esporádica. No caso dos desportos de combate, as habilidades poderiam ser trabalhadas, por exemplo, através de jogos de toques e equilíbrio numa estação. Os desportos de combate, se usados com intencionalidade, constituem um meio de solicitação de comportamentos que contribuem para o desenvolvimento e transformação dos alunos (Lopes, Vieira, Fernando, & Apolinário, 2014).

O plano plurianual estabelece que em todas as etapas devem ser lecionadas todas as matérias, condicionando, de certa forma, a organização geral da prática letiva. Face a esta imposição, adotámos uma dinâmica de aula maioritariamente politemática, abordando três matérias por aula. O modelo de planeamento por etapas permitiu uma melhor inclusão e diferenciação do ensino, dadas as diferenças existentes entre os alunos da minha turma.



Desta forma, os alunos foram agrupados, em cada uma das modalidades, com base no seu nível de desempenho. Este modelo permitiu ainda o trabalho contínuo das matérias através da existência de ciclos de revisão e consolidação. Esta decisão não invalidou a utilização de aulas monotemáticas, sempre que estas se afiguravam necessárias.

Ao longo do ano, o grupo de educação física desenvolveu um conjunto de atividades de complemento curricular para os vários níveis e ciclos de aprendizagem. Estas, para além de permitirem a extensão dos princípios das aulas de educação física noutros contextos, reforçam o seu papel no âmbito escolar. A visibilidade e impacto destas atividades na comunidade educativa evidencia as potencialidades específicas da disciplina de Educação Física.

Nas atividades de complemento curricular incluem-se o desporto escolar e atividades pontuais realizadas pelo grupo, tais como o mega salto em comprimento, o mega sprint, o corta-mato e o torneio de jogos pré-desportivos. Estava ainda planeada a ocorrência de um torneio de voleibol e da atividade “do 4º à 5ª na Eugénio”, que não foi possível realizar por força do encerramento da escola. O envolvimento na organização destas atividades, possibilitou o desenvolvimento de competências de gestão de alunos, de problemas e de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento das atividades, tais como: montagem de materiais, arbitragem, contagem de tempos, aferição de distâncias, controlo dos alunos, registo de resultados, determinação do vencedor, entre outros.

O grupo de educação física, em especial a coordenadora do desporto escolar, possui ao seu encargo os núcleos do desporto escolar. A escola apresenta diversas modalidades para a prática desportiva: voleibol, futebol, badminton, patinagem, atletismo, desportos gímnicos e ténis de mesa. Para que haja continuidade da oferta de um núcleo de desporto escolar na escola, é necessário que o mesmo reúna 18 alunos inscritos na plataforma (Despacho n.º 7638-A/2019 - Diário da República). A falta deste requisito até à data estabelecida determina a não continuidade e a não existência do núcleo, como foi o caso da modalidade de basquetebol.

A conciliação da disponibilidade horária do professor responsável e dos alunos com o horário dos espaços disponíveis para a prática constituiu um dos principais entraves à participação dos alunos. Cada núcleo de desporto escolar disponibiliza um total de três tempos semanais de 45 minutos, distribuídos por dois dias distintos. Na escolha do horário dos desportos gímnicos (núcleo que coadjuvei) procurei, em conjunto com a professora responsável, encontrar um horário que possibilitasse uma maior adesão dos alunos. Uma das estratégias utilizadas traduziu-se na verificação dos horários daqueles que participaram do núcleo no ano anterior, e na escolha de um treino no horário da manhã e

outro no horário da tarde, em virtude de os horários das turmas se encontrarem organizados dessa forma. Estas estratégias facilitaram uma maior adesão e participação dos alunos dos vários ciclos de escolaridade, contrariando a tendência da escola de apenas participarem elementos do 2º ciclo. O núcleo contou com a presença de 32 alunos, sendo 11 do 2º ciclo e 21 do 3º ciclo.

Nesta escola é possível verificar que com o avançar da idade e o surgimento de outros interesses e prioridades, os alunos tendem a abandonar a atividade física. Este facto foi visível nos questionários aplicados às turmas de 9º ano lecionadas pelos estagiários, logo no primeiro dia de aulas. O desporto escolar, que o aluno procura e participa por iniciativa própria, é, em conjunto com a educação física, uma importante ferramenta na apropriação de hábitos e rotinas de atividade física, e desta forma uma forma de combate ao sedentarismo. Entende-se por desporto escolar o conjunto de práticas lúdico desportivas e de formação com objetivo desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (Dec. Lei 95/91).

A escolha do núcleo do desporto escolar a coadjuvar foi definida de acordo com a inexperiência na modalidade, o que nos permitiu aprofundar o conhecimento técnico sobre essa matéria, colmatando pontos fracos. Apesar de haver diferenças entre os treinos do desporto escolar e a aula de educação física, foi possível efetuar o transfere e o aperfeiçoamento de estratégias e metodologias de planeamento, organização e intervenção de um contexto para o outro, tornando-me um professor mais versátil, capaz de agir em diferentes contextos, ainda que sobre a mesma matéria.

## **Intervenientes**

Este tópico tem intuito de apresentar e caracterizar os intervenientes no processo de estágio referindo a sua implicação na minha ação. Os intervenientes foram: núcleo de estágio, corpo não docente, corpo docente, encarregados de educação e alunos.

## **Núcleo de estágio**

O núcleo de estágio foi constituído por mim e por mais dois professores estagiários, Marcelo Graça e Bruno Nunes. A supervisão pedagógica ficou a cargo do Professor Doutor António Rodrigues (orientador da faculdade) e pela Mestre Manuela Jardim (orientadora da escola). A supervisão pedagógica em EF deve ser sistemática e objetiva, procurando atingir níveis de performance de qualidade no exercício das funções dos docentes (Metzler,

1991). Esta supervisão visa a análise e a superação de dificuldades reveladas na atividade profissional, sustentando-se numa relação de cooperação entre um profissional mais competente e um profissional ou grupo de profissionais menos competente, neste caso os estagiários (Wilesibon & Bondi, 2000).

O núcleo de estágio realizou diversas tarefas em conjunto, entre as quais: painéis de discussão semanais, observação e análise das aulas dos colegas estagiários, participação nas aulas da professora orientadora, reflexão conjunta das aulas, aulas ao 1º ciclo, projeto “do 4º à 5ª da Eugénio” e o projeto de investigação.

Nos painéis de discussão analisámos, em grupo, assuntos teóricos e práticos sob a forma de situações problema. Neste espaço, foram apreciados casos reais com base numa estrutura cénica: contextualização do caso, resolução das dificuldades por via da descrição das ações desencadeadas e compreensão das razões das complicações (Onofre, 1996). A análise em grupo exigia um trabalho individual prévio, dentro do qual o estudo autónomo, planeamento e autoscopias das aulas tiveram um lugar de relevo. O estudo autónomo implicou a leitura, escrita e análise de bibliografia relativa aos assuntos analisados no decurso da formação, e as autoscopias constituíram reflexões pessoais sobre os problemas individuais sentidos e observados ao longo das diferentes experiências da formação. O resultado das referidas técnicas concorreu para a análise e reflexão conjunta do planeamento, condução do ensino e avaliação da ação de cada estagiário, o que acabou por contribuir para a evolução gradual de cada um de nós. A supervisão pedagógica alcança maiores taxas de sucesso quando há alternância entre momentos de fundamentação e discussão dos projetos de formação, e momentos de reflexão individual sobre a sua implementação (Glickman & Bey, 1990). As metodologias de trabalho individual e coletivas estão ligadas, concorrendo para o sucesso uma da outra, sendo fundamental a sua combinação.

O facto de todos os estagiários e a professora orientadora lecionarem o mesmo ano de escolaridade facilitou a partilha de ideias e estratégias, e a observação e análise de situações de ensino ilustrativas dos assuntos ou problemas teorizados na formação. A participação em situações de microensino na aula da professora orientadora proporcionou o desenvolvimento de competências de intervenção pedagógica, nomeadamente a habilidade de ensino e de decisão interativa em situação de treino simplificado.

A observação e crítica recíproca entre formandos nas várias etapas de formação contribuiu para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e para a capacidade de análise e prescrição didática. Estes momentos prepararam-nos para saber para onde olhar

criticamente na avaliação de uma aula, e não apenas possuir um olhar superficial. Para tal, é necessário construir um instrumento criterioso de observação.

Ao observar as aulas dos meus colegas de estágio e de outros professores averiguámos a aplicação prática de diferentes estratégias e decisões didáticas. Cada individuo é único e tem, por esse motivo, diferentes potencialidades e formas de atuar perante determinadas situações. Neste sentido, aproveitámos ao máximo as estratégias e ferramentas de referência uns dos outros para o nosso desenvolvimento pessoal, transferindo-as, com a devida adaptação contextual, para as nossas aulas. Por outro lado, ocorreram situações onde os meus colegas planearam e intervieram de forma menos eficaz, fomentando a procura de estratégias para a resolução desses problemas, e outras que, por me ter identificado com casos semelhantes aos das minhas aulas, realizei uma introspeção no modo de atuação.

As observações interpares permitiram-nos familiarizar com os procedimentos de supervisão, facilitando uma possível atuação futura como avaliador de colegas professores. Estas avaliações devem ser utilizadas na melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Dec. Reg. 26/12). No entanto, não é isto que acontece: as avaliações possuem um carácter pouco formativo, consistindo apenas na mera atribuição de uma nota. Como resultado, a maioria dos docentes em nada altera a sua prática pedagógica (Antunes, 2014). Com vista a uma observação objetiva, foi necessário construir um instrumento de observação que nos permitisse registar e sistematizar os momentos de avaliação, mantendo o foco nos aspetos mais relevantes de intervenção do professor.

A observação das aulas pelos elementos constituintes do núcleo de estágio alertou-nos para alguns aspetos que ainda não nos eram perceptíveis por estarmos demasiado envolvidos no processo. Estas observações, apesar de partilhadas após a aula, foram semanalmente discutidas onde, em conjunto com os orientadores, procurávamos potencializar o nosso planeamento e intervenção pedagógica, identificando dificuldades e possíveis estratégias para a sua superação. Estas reuniões permitiram discutir metodologias de trabalho, formas de organização, progressões e regressões de exercícios, e ainda formas de atuação perante determinadas situações. A reflexão do trabalho desenvolvido possibilitou a adequação da teoria adquirida ao longo da formação inicial para a especificidade dos contextos práticos. As reflexões pós-aula realizadas em núcleo permitiram a constante avaliação e reajuste das decisões tomadas, no sentido de melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. A investigação refere que os

professores se revelam mais satisfeitos quando a supervisão é frequente e assume vários momentos de observação e feedback (Glickman & Bey, 1990).

O núcleo de estágio reuniu-se ocasionalmente para lecionar a aula uns aos outros, com o objetivo de ensaiar a sessão preparada para os seus alunos. Esta foi a forma que encontrámos de praticar os conteúdos do ensino-aprendizagem, assim como a intervenção junto dos alunos. Esta técnica foi particularmente utilizada na matéria de dança, visto que numa fase inicial de aprendizagem das danças considerámos fundamental a demonstração dos passos pelo professor. Para além deste facto, foi a técnica por nós considerada mais eficiente para simultaneamente contar os tempos da música e apropriarmo-nos do seu ritmo.

O clima vivido entre os colegas de estágio foi de cooperação, reflexão e partilha. Todos trabalhámos para um objetivo comum, procurando retirar o máximo do estágio. A investigação evidencia que uma das condições de sucesso na formação pedagógica é quando nela é suscitada a cooperação entre dois ou mais professores em formação, num clima de confiança, profissionalismo e apoio mútuo (Glickman & Bey, 1990).

O estágio pedagógico proporcionou-nos um turbilhão de emoções: houve altos e baixos, tendo o núcleo de estágio estado sempre presente na superação de todos os momentos. A socialização profissional não é um processo evolutivo e sequencial, mas antes um processo dinâmico e conflitual, onde estão presentes ruturas e a assunção de novas direções (Carvalho, 1996).

Os orientadores foram os responsáveis pelo acompanhamento das tarefas de estágio e pela análise de todos os documentos produzidos que suportavam toda a ação. Ao longo do ano cada estagiário desenvolveu um dossiê onde, de forma organizada, foram arquivados todos os documentos escritos e audiovisuais sobre as atividades de formação, nomeadamente os planeamentos e balanços das atividades, análises e caracterizações de instituições e grupos. Este dossiê teve como principal objetivo compilar todas os trabalhos realizados no processo de formação para uso posterior, com vista a diversas finalidades, tais como a sua reflexão.

A formação do estagiário é orientada através da construção de um plano individual de formação. O estabelecimento de uma estratégia e planeamento de desenvolvimento de competências profissionais terá como resultado a melhoria da qualidade da formação e das práticas educativas ao longo do ano letivo (Guia de Estágio 2019/2020). Este plano reflete o trabalho que o estagiário pretende desenvolver e de que forma o pretende colocar em prática. O diagnóstico das prioridades de formação do professor foi um processo colaborativo entre estagiários e orientadores, assente em problemas concretos e orientado

por um quadro de referências e ciclicamente reapreciado (Tejedor, 1990). A identificação das áreas prioritárias da formação e, dentro destas, os assuntos em que os professores revelam dificuldades e problemas foi o primeiro passo a ser realizado. Para cada dificuldade, identificámos os comportamentos que representam as atitudes, conhecimentos e reflexões necessários à sua ultrapassagem, definindo estratégias e atividades a desenvolver e a respetiva calendarização. Este plano não é estático, sendo passível de alterações consoante as competências que se vão desenvolvendo e consoante as dificuldades que se vão encontrando, tendo estas alterações sido expostas nas unidades de ensino.

A reflexão, controlo e ajustamento do plano individual de formação foram efetuados através dos relatórios de etapa de formação. Estes relatórios permitiram situar-nos perante os objetivos definidos, o trabalho realizado e os obstáculos encontrados, refletindo sobre o que é necessário reforçar e o que é necessário fazer diferente.

O relatório de estágio efetua uma apreciação final de todo o processo formativo segundo as competências definidas. Este reúne o conjunto de reflexões desenvolvidas ao longo dos relatórios intercalares de etapa e todas as tarefas de balanço desenvolvidas ao longo do estágio.

## **Corpo Não Docente**

O corpo não docente foi um elo essencial ao longo do estágio, pelo que não posso deixar de referir o seu papel no suporte à atividade docente e importância no normal funcionamento da escola. O corpo de pessoal não docente é composto pelos assistentes técnicos e pelos assistentes operacionais. A escola conta ainda com a presença de uma psicóloga, face às exigências que se colocam aos estabelecimentos de ensino nos dias de hoje. Em colaboração com a psicóloga foi desenvolvido um projeto de orientação vocacional na formação cívica. No âmbito da coadjuvação da direção de turma cooperamos auxiliando o seu acompanhamento a um aluno da turma.

O corpo docente está encarregue de promover o processo educativo, enquanto que o corpo não docente garante as condições logísticas para que o mesmo, nas múltiplas vertentes, seja implementado (Barroso, 1995).

O assistente operacional é um agente polivalente que, entre outras funções, colabora com o docente no processo de ensino e aprendizagem; apoia a organização e a gestão das atividades sociais e educativas das escolas; zela pelo bem-estar e pela segurança dos alunos; contribui para a correta organização dos estabelecimentos de

educação; e assegura a realização e o desenvolvimento regular das atividades neles prosseguidas (Simões, 2005). Realiza ainda tarefas administrativas e encontra-se encarregue do funcionamento da biblioteca, do bar, da cantina, dos laboratórios, do material audiovisual e da reprografia, da portaria, das ligações telefónicas e da limpeza das salas e dos espaços comuns (Regulamento Interno, 2018/2022).

Para além das tarefas acima descritas, os assistentes operacionais designados para as instalações desportivas têm como principais tarefas e funções: colaborar com os professores na arrumação e preparação do material, sempre que solicitado; abertura e fecho dos balneários; informar os professores de qualquer ocorrência anómala relativa a alunos, instalações e material; prestar e/ou solicitar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar os alunos ao hospital e permanecer junto das instalações desportivas, durante o período de aulas, a fim de poder prestar qualquer apoio que venha a ser necessário (Regulamento Interno, 2018/2022).

A perceção sobre a importância dos assistentes operacionais como elementos facilitadores da ação foi-nos clara desde o início do ano, pelo que procurámos estabelecer uma relação positiva de cordialidade, simpatia e respeito com os mesmos. O clima de confiança gerado permitiu-nos contar sempre com o apoio dos assistentes operacionais em diversas circunstâncias extraordinárias: situações de indisposição dos alunos, esquecimento de requisição do material e acesso a espaços, materiais e serviços em horas de fecho.

## **Corpo Docente**

As interações entre o corpo docente são uma mais-valia pelas possibilidades que oferecem aos professores de enfrentarem os inúmeros desafios que a docência lhes coloca (Hargreaves, 1998).

No decorrer do estágio pedagógico compreendemos a importância de estabelecer um bom relacionamento com os pares, principalmente na coadjuvação da direção de turma e no desenvolvimento de projetos e atividades. Nas escolas onde se consegue construir um bom nível de interações sociais, constata-se a potencialização dos resultados educacionais e do desenvolvimento de projetos, tanto individuais quanto coletivos (Formosinho & Machado, 2009).

Ao longo deste ano vim a comprovar que o estabelecimento de uma boa comunicação entre colegas pode agilizar os processos formais, e desta forma responder aos problemas com maior rapidez e eficácia. Para além dos momentos formais, as

conversas casuais detêm grande relevância na obtenção de informação e suporte na resolução de problemas (Armour & Yelling, 2007).

As relações estabelecidas com os professores da escola para além do grupo de educação física foram reduzidas, até mesmo para com os elementos do conselho de turma, visto termos passado a maior parte do tempo a trabalhar dentro do gabinete de Educação Física. O núcleo de estágio procurou desenvolver estratégias para interagir com os professores da escola: a presença na sala dos professores um dia por semana e inquirir pessoalmente os professores para o nosso projeto de investigação.

No âmbito da direção de turma, foi perceptível a contributo dos professores em torno da organização do plano de atividades para a turma. No mesmo procurámos conceber atividades interdisciplinares, como o exemplo das visitas de estudo, trabalhando cooperativamente para um mesmo projeto. Para a plena eficácia da ação pedagógica, é importante o intercâmbio de conhecimentos, a partilha de experiências e o trabalho em equipa. Sem este intercâmbio e partilha não há comunidade docente e, sem esta, não é possível desenvolver projetos coletivos (Formosinho & Machado, 2009).

## **Encarregados de Educação**

O Encarregado de Educação, enquanto elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos pela privilegiada ligação que possui com os mesmos, deve procurar manter-se sempre informado à cerca do percurso escolar do seu educando, no sentido de cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica. Ao longo deste ano letivo estabelecemos por diversas vezes contacto com os EE, de forma direta nas reuniões de início de cada período e no horário de atendimento, e de forma indireta através da caderneta do aluno e do correio eletrónico.

O papel do EE na vida do aluno assemelha-se ao de um professor: é um educador e transformador de indivíduos que promove ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos. A participação na vida da escola é um direito consignado na lei (Regulamento Interno, 2018/2022). Aos encarregados de educação assiste o direito de acompanhar os processos avaliativos dos seus educandos através de reuniões com o diretor de turma. Podem ainda, mediante solicitação prévia e quando os assuntos do quotidiano escolar o justificarem, reunir com a Direção da Escola. Outra forma de participação pode ainda traduzir-se em ações da associação de pais e EE.

Os EE têm ainda o direito de se fazer representar nos conselhos de turma (Regulamento Interno, 2018/2022). Neste contexto, houve o cuidado de existir uma reunião prévia com o diretor de turma e os representantes dos EE, com vista à preparação da sua



intervenção nos conselhos. Esta reunião permitiu ainda reunir informações por parte dos EE, possibilitando ao DT mais tempo para dar uma melhor resposta às posições. Um exemplo concreto foi o conhecimento da oposição dos pais face a continuidade de um professor do ano letivo anterior para o ano presente.

A ligação com os EE é expressamente necessária quando surgem complicações com os seus educandos: situações de participações disciplinares, faltas injustificadas, ausência de material, comportamentos indevidos e/ou acumulação de negativas. Nestes casos, os EE devem intervir concomitantemente com o diretor de turma de forma a perceber a razão do sucedido e, de forma conjunta, solucionar o problema.

Neste ano letivo ocorreu a situação em que um aluno ultrapassou o número de faltas injustificadas, tendo sido encaminhado para um plano de recuperação, ao qual não compareceu. Perante a impossibilidade de obter a colaboração do EE, foi necessário reportar o caso à entidade competente, para que esta procedesse à devida responsabilização. Constitui um dever do EE comparecer nas instalações escolares quando solicitado (Regulamento Interno, 2018/2022).

Por outro lado, ocorreram diversas situações que foram resolvidas com a ajuda e colaboração da família, o que demonstra de forma clara o contributo determinante que o EE tem no sucesso escolar do seu educando. No entanto, existe a possibilidade dessa influência familiar se repercutir de forma negativa no desempenho do aluno. Nesses casos, a escola adota estratégias de auxílio ao aluno de forma a atenuar os efeitos nefastos que essa situação lhe possa causar no âmbito escolar. No decorrer de todo o processo é fundamental salvaguardar a confidencialidade de todos os elementos constantes no processo individual.

## **Alunos**

No decorrer das tarefas de estágio usufruímos da oportunidade de intervir com os alunos do respetivo agrupamento de escolas. Nas aulas, pudemos lecionar desde o 4º até ao 9º ano (fruto da semana a tempo inteiro e da lecionação ao 1º ciclo), do 5º ao 12º nas atividades do grupo de educação física e do 5º ao 9º no desporto escolar. A variabilidade contextual obrigou à adaptação do planeamento, condução e avaliação às necessidades específicas dos alunos, face às suas características e níveis de aprendizagem.

Os diferentes níveis educativos possuem diferentes prioridades de intervenção, entre as quais destaco: a modificação do discurso, a transmissão de informação sobre os conteúdos, a autonomia no desempenho de tarefas, as progressões pedagógicas e estratégias de ensino. Um professor eficaz deve adotar diferentes estratégias de ensino,

evitando formas estereotipadas de intervenção pedagógica, mostrando-se plástico e flexível (Carreiro da Costa, 1991).

A minha intervenção sobre todas as turmas do 9º ano foi contínua, ficando ainda com a responsabilidade de lecionar a disciplina de educação física e coadjuvar na disciplina de formação cívica de uma turma do 9º ano. A turma em questão era constituída por 30 alunos, dos quais 12 são rapazes e 18 são raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Sete alunos desta turma frequentam o 3º ciclo sob regime articulado, dado que assumem aulas de música como atividades extracurriculares. Dos 30 alunos, apenas um não pertencia à turma do 8º no ano transato. Não existiram, nesta turma, quaisquer alunos com necessidades educativas especiais que exijam adequações curriculares.

Nas restantes turmas de 9º ano a tarefa restringiu-se à observação das aulas lecionadas pelos meus colegas estagiários e à participação em situações de microensino, nomeadamente na turma da professora orientadora.

No desporto escolar, fiquei responsável pelo acompanhamento do núcleo de desportos gímnicos em coadjuvação com a professora responsável. O grupo-equipa de desportos gímnicos da escola Eugénio dos Santos destina-se a todos os alunos da escola, das mais diversas faixas etárias e anos de escolaridade. A modalidade apresenta uma afluência semanal de aproximadamente 18 alunos. A totalidade dos alunos que frequentava os treinos é de 32 alunos, entre os quais 17 participa nas competições. O interesse no núcleo de desportos gímnicos veio a aumentar ao longo do ano letivo. Esta circunstância deveu-se não só à divulgação realizada, mas também ao facto de muitos dos alunos que começaram a frequentar os treinos terem gostado da experiência, de tal forma que eles próprios convidavam e convenciam os amigos a experimentar e inscrever-se no grupo-equipa, acabando por juntar-se um grupo considerável de alunos da mesma turma. Os participantes do grupo-equipa são maioritariamente provenientes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, em especial do 5º e 8º anos e do género feminino.

A eficácia do processo de ensino é condicionada pelo equilíbrio ecológico dos sistemas de tarefas, sendo um desses representativo da agenda social dos alunos, englobando a predisposição e a iniciativa de envolvimento nas tarefas de aula (Onofre, 2000). Cada aluno é único: tem a sua motivação, responde de modo diferente a uma determinada situação, e tem crenças e atitudes próprias. O aluno é o elo mais importante do ensino, razão pela qual se torna crucial conhecê-los para que seja possível obter o compromisso necessário à eficácia do processo de ensino.

## **Educação Física**

A Educação Física (EF) é uma disciplina curricular, obrigatória desde o ensino básico até ao secundário, sendo aprovada como unidade coerente de ensino (Dec. Lei 95/91). Esta é uma disciplina científico-pedagógica que procura o desenvolvimento integral das capacidades psicomotoras, socio-afetivas e cognitivas através do movimento corporal.

A EF usa as atividades físicas e desportivas como objeto para concretizar os seus objetivos, mas elas não constituam o fim da EF. A exploração apropriada das potencialidades da atividade física permite a elevação das capacidades do aluno, o desenvolvimento de aptidões, atitudes e valores, e a apropriação de conhecimento e competências técnicas. Assim, a EF é considerada um meio privilegiado no desenvolvimento do indivíduo na sua plenitude. Considera-se que a atividade do aluno e os seus efeitos integram indissociavelmente esses domínios (Ministério da Educação, 2001).

A disciplina de EF pode ser analisada em três vertentes fundamentais, não se ficando pela obrigatoriedade ou pela componente curricular. Não se pode deixar de parte outras atividades disciplinares não curriculares, como por exemplo o torneio de jogos pré-desportivos desenvolvido na escola, e ainda as atividades de complemento curricular, traduzidas naquilo que se convencionou chamar o Desporto Escolar (Pires e Costa, 2007).

### **Recursos Materiais**

A EBES oferece seis espaços de prática desportiva, quatro dos quais são interiores, a sala de ténis de mesa, o ginásio A (GA), o ginásio B (GB) e o ginásio C (GC), e dois espaços exteriores, o pátio principal (PP) e o pátio superior (PS). A sala de ténis de mesa é a única sala existente no 2º piso do sector C e destina-se à prática de ténis de mesa, disponibilizando três mesas e um quadro de giz.

O pátio principal é um espaço polidesportivo de grandes dimensões, constituído por dois campos de andebol e quatro de basquetebol. O espaço é composto por quatro balizas, oito tabelas de basquetebol, uma caixa de areia e uma pista de atletismo com 3 corredores. O piso é uma mistura de cimento com pedra. Como tal, existe um cuidado acrescido com a segurança, visto que a superfície agrava as abrasões em caso de queda. O ginásio B é um ginásio de reduzidas dimensões, estando emparelhado com o pátio principal, constituindo uma alternativa de utilização em caso de condições meteorológicas adversas.

O ginásio A encontrasse ao lado do gabinete de Educação Física e dispõe de um piso antiderrapante. Relativamente ao material, possui suportes e redes de voleibol e badminton, e material de ginástica que partilha com o ginásio B.

O pátio superior é um espaço polidesportivo de alcatrão com dimensões semelhantes a um campo de futsal, possui duas balizas e quatro tabelas de basquetebol. Este espaço contempla ainda um corredor que compreende uma linha final e uma linha lateral do campo de futsal, que também pode ser utilizado nas aulas de Educação Física, nomeadamente para o ensino da matéria de patinagem. O ginásio C apresenta, aproximadamente, as dimensões de um campo de voleibol reduzido, estando emparelhado com o pátio superior. Tal como o ginásio B, este espaço constitui igualmente uma alternativa de utilização em caso de chuva no PS.

O sistema de roulement permite a rotação por todos os espaços principais (GA, PP e PS) durante a semana, estando associado a cada um deles um bloco de quarenta e cinco minutos.

Existem espaços cobertos que possibilitam a realização contínua das atividades pedagógicas independentemente das vicissitudes climatéricas, sendo que os espaços exteriores, PP e OS, têm direito a um espaço alternativo: ginásio B e ginásio C, respetivamente.

As instalações de EF cumprem, idealmente, as seguintes características: polivalentes, espaços interiores e exteriores, espaços só para uma turma e revestidos com piso sintético ou de madeira (Monteiro, 1994). À exceção do piso dos pátios exteriores, a EBES apresenta as particularidades acima referidas.

Atendendo às suas características singulares, cada espaço exige uma certa forma de atuação. No caso dos espaços descobertos, a dimensão do espaço constituiu uma maior dificuldade na lecionação, por permitir que os alunos estivessem mais dispersos.

O desporto escolar utiliza os mesmos espaços para a sua prática, sendo que o núcleo de desportos gímnicos possuía, em cada tempo, o ginásio A, B e C.

A escola tem um gabinete de requisição de material, a ser requisitado pelo professor antes de cada aula, através de um formulário escrito entregue à funcionária responsável. A escola possui as condições e materiais necessários à lecionação da componente prática da disciplina, sendo que ao longo do ano letivo nunca senti a necessidade de partilhar nem o material, nem o espaço com outro professor.

O professor de EF deve estar apto a planear e desenvolver atividades tendo em conta o material existente e disponível na instituição em que trabalha. Os recursos materiais podem influenciar a motivação e participação dos alunos nas aulas, pelo que o

professor deve explorar ao máximo e com criatividade todas as suas possibilidades (Monteiro, 1994). Apelando à criatividade, construímos bandeiras com o nome de cada aluno, a serem utilizadas para demarcar a distância alcançada no lançamento do peso e salto em comprimento. Este elemento gerou uma competitividade saudável entre os alunos que, ao procurar superar-se a si mesmos e aos seus colegas, fez aumentar o tempo de empenhamento motor na tarefa. Dado que no futuro, em princípio, terei várias turmas, não será viável fazer uma marca com o nome de cada aluno. Assim, e no caso de não existir uma fita métrica que possibilite a marcação da distância, poderei utilizar bandeiras com nomes de modalidades, conteúdos e conhecimentos associados ao nome de cada aluno, de forma a ser possível distingui-los, e possibilitando mais um momento de aprendizagem.

### **Carga Letiva**

A carga letiva atribuída à disciplina de Educação Física nesta escola é de 135 minutos por semana, divididos por dois blocos e em dois dias consecutivos: um de 90 minutos e outro de 45 minutos. Deveriam existir, desejavelmente, três sessões de EF por semana em dias não consecutivos, por motivos que se prendem com a aplicação dos princípios de treino e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva de saúde (Ministério da Educação, 2001). Estas recomendações estão relacionadas com o número mínimo de horas de atividade física que os jovens devem praticar para que se verifiquem benefícios para a saúde. A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda, para os jovens, 60 minutos de atividade física diária com intensidade moderada a vigorosa (World Health Organization, 2015).

No entanto, diversos constrangimentos parecem impedir esta organização: o facto da disciplina de EF se realizar em espaço próprio, e das particularidades desta disciplina exigirem que os alunos se encontrem devidamente equipados antes da aula começar e efetuem a sua higiene pessoal assim que esta terminar. Deste modo, a disciplina deveria assumir um carácter prioritário na construção do horário escolar.

A escola possui autonomia relativamente à elaboração de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas e ocupação de espaços (Ministério da Educação, 2001). Para que sejam efetuadas as alterações necessárias, é necessário uma articulação e colaboração entre o grupo de educação física e os órgãos de gestão da escola.

O DE constitui também uma forma de aumentar o tempo que os alunos passam em atividade física. Nesta escola o mesmo encontra-se acessível a todos, e oferece um variável leque de opções. No desporto escolar que coadjuvei foram dados três tempos

semanais, distribuídos por dois dias, para todo o grupo-equipa de desportos gímnicos. Não existiu a obrigação dos alunos terem de frequentar todos os treinos do grupo-equipa, sendo-lhes dada a liberdade de conciliar o seu horário escolar com o horário do desporto escolar, na tentativa de frequentarem o máximo de treinos possível.

## **Planeamento**

O planeamento é um instrumento que ajuda a tomada de decisões pelo professor e tem como principais objetivos a previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 1992). A estruturação e visualização prévia da intervenção permite simular a ação e prever fatores contingentes, reduzindo a incerteza e a ansiedade, e aumentando a intencionalidade da ação docente.

As decisões de cariz político, tanto nacional como local, contempladas no PNEF e plano plurianual, constituíram linhas orientadoras na organização de todo o processo de ensino e de aprendizagem realizado. O PNEF constituiu, portanto, um guia para a ação do professor onde este, em coordenação com os restantes professores de EF da escola, encontra os objetivos para orientar a sua prática (Ministério da Educação, 2001).

## **Planeamento da Avaliação Inicial**

Na preparação do ano letivo tivemos o privilégio de ter acesso aos resultados das aprendizagens dos alunos no ano anterior, na área das atividades físicas e desportivas discriminado por matérias, e na área da aptidão física por testes. Estes resultados foram obtidos através de uma prova global no final do ano anterior. O conhecimento no número de alunos e as suas capacidades nas diversas matérias em conjunto com o conhecimento dos recursos espaciais e matérias viabilizou o planeamento das primeiras aulas do ano.

O ponto de partida do processo de planeamento foi a realização de quatro planos de aula de quarenta e cinco minutos, mediante solicitação da professora orientadora. As diretrizes foram para que o primeiro planeamento fosse para a sala de aula com recurso a uma apresentação PowerPoint, e para as três aulas seguintes serem de adaptação à turma e aos espaços, tendo nos sido dado a escolher a forma de trabalho e matérias com que nos sentíamos mais à vontade. Esta estratégia possibilitou um planeamento sem restrições com base nas minhas potencialidades e convicções, estando mais desinibido e demonstrando maior segurança nas primeiras aulas, aspetos que considero importantes no estabelecimento de uma relação de confiança do aluno no professor.

As primeiras aulas, já inseridas no âmbito da avaliação inicial, possibilitaram retirar informações sobre a turma e preparar rotinas de organização. O núcleo de estágio optou por abordar jogos pré-desportivos, para libertar-se do foco da avaliação das matérias. Desta forma, estas aulas foram essenciais no processo de adaptação à prática de lecionação. Por força da inexperiência de lecionação em contexto de escola, houve a necessidade de planejar detalhadamente todos os passos, dos quais se destaca o posicionamento do professor durante a aula, garantindo um controlo efetivo dos alunos. Por outro lado, a experiência em treino desportivo com jovens facilitou a gestão do tempo e a criação de critérios de facilidade e progressão dos exercícios.

Após as aulas de adaptação seguiu-se a apresentação do plano da primeira etapa, da avaliação inicial e dos planos de aula correspondentes. O planeamento da avaliação inicial teve como objetivo a reunião de informações sobre os alunos para proceder à organização do processo ensino-aprendizagem no plano anual de turma.

O planeamento da avaliação inicial baseou-se no protocolo de avaliação inicial da escola, onde estão referidos os exercícios e indicadores para cada nível. Na avaliação inicial foram avaliadas as três áreas de EF.

No planeamento da aptidão física efetuámos todos os testes do FITescolas para o patamar mínimo da zona saudável. Como a idade dos alunos é um elemento variável, o limite imposto variou. Esta imposição procurou reduzir o tempo despendido na avaliação inicial e evitar o excesso de esforço que pudesse levar a indisposições. Nas atividades físicas e desportivas, operacionalizamos as situações descritas no protocolo de avaliação inicial da escola para cada nível de desempenho.

A avaliação da área dos conhecimentos efetuou-se através de um teste diagnóstico. No planeamento do teste aferimos de forma geral os conteúdos para o 3º ciclo de escolaridade, com enfoque no 9º ano de escolaridade. Após a identificação dos objetivos e competências a avaliar seguiu-se a construção dos itens, estabelecimento de critérios de avaliação e cotações e sistemas de classificação. Relativamente à tipologia dos itens, procuramos variar entre itens de seleção e itens de construção. Os itens de seleção foram constituídos pela associação, escolha múltipla e verdadeiro/falso. Nos itens de construção privilegiámos respostas curtas e restritas, recorrendo a apenas uma resposta de desenvolvimento.

A calendarização teve em atenção o sistema de roulement e as características do espaço. No que toca à formação dos grupos, tive em conta os níveis obtidos prova global do ano anterior.

As minhas principais dificuldades nesta etapa foram o planeamento de observação dos alunos e a criação de instrumentos de registo simples e de objetivos diversificados que fossem, simultaneamente, eficazes e eficientes. Numa fase inicial do planeamento das grelhas, os alunos encontravam-se por ordem alfabética e existiam muitos critérios. Posteriormente, ajustamos as grelhas por grupos de trabalho e respetivo colete e reduzimos os critérios, assim como tivemos o cuidado de sinalizar, como observação prioritária, os alunos que estavam com mais dúvidas e aqueles que não tinham realizado as aulas. Os alunos que não realizavam a aula ajudavam à recolha de dados, através de fichas de trabalho.

As autoscopias das aulas foram um importante elemento no processo de regulação do planeamento. De uma aula para a outra era comum efetuar alterações tendo em consideração o conteúdo da autoscopia da aula anterior, permitindo o reajuste de aspetos menos conseguidos. Nas autoscopias refleti sobre a prática procurando compreender a complexidade dos acontecimentos e relacionando-os com o planeamento. Alguns aspetos da condução do ensino são menos conseguidos devido ao planeamento desadequado, mas outros são apenas consequência da sua aplicação incorreta. A perceção das causas e respetivos efeitos viabilizou a modificação do planeamento e subsequente ação.

A arrumação do material era, por vezes, incerta, dado que o professor que tinha a aula seguinte pedia, esporadicamente, para deixar o material montado, principalmente no ginásio A. Através de conversas com o professor que tinha aulas antes e após a minha, foi possível perceber se as matérias abordadas eram semelhantes, evitando a perda de tempo útil da aula para tarefas de montagem/desmontagem de material. A cooperação entre professores revelou ser, mais uma vez, um importante fator na maximização das aprendizagens.

## **Planeamento Anual**

A interpretação das informações reunidas ao longo da avaliação inicial permitiu organizar o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as necessidades de desenvolvimento e acompanhamento dos alunos. Esta informação foi contemplada no plano anual de turma e do desporto escolar. Estes planos anuais apresentam uma perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no respetivo contexto.

Através do conhecimento dos recursos materiais e espaciais, e ainda dos resultados da avaliação inicial, foi possível distribuir as matérias/conteúdos ao longo do



ano letivo. O plano plurianual estipula que em todas as etapas devem ser abordadas todas as matérias. Esta restrição impossibilita a exclusiva abordagem das matérias em que os alunos revelaram maiores dificuldades na etapa de recuperação. Por este motivo, reservamos mais tempo de prática para as matérias prioritárias, assim como um acompanhamento mais cuidado das mesmas.

Após a organização anual das matérias, foram definidos os objetivos e metas que cada aluno deveria atingir no final do ano nas diferentes áreas da disciplina e foram criados objetivos específicos para cada etapa. A definição dos métodos de acompanhamento e avaliação dos alunos é fundamental na certificação e regulação do processo de aprendizagem. A criação de objetivos intermédios, em função das necessidades dos alunos, promoveu a diferenciação de ensino. No caso de matérias onde apenas foi trabalhado um gesto técnico (como é o caso do lançamento do peso), procurámos focar, em cada etapa, a atenção em apenas um critério de êxito. Esta repartição permitia dar um enfoque em determinados aspetos, ao invés de abordar todos os aspetos necessários à modificação comportamental de uma só vez.

Não foi possível construir a totalidade do plano anual logo após a avaliação inicial, uma vez que as aulas não pararam e foi necessário preparar e avançar com a primeira unidade de ensino. Assim, quer o estudo da turma quer as estratégias de ensino e de diferenciação pedagógica foram completadas posteriormente.

O planeamento teve uma dimensão macro, meso e micro, mais concretamente o plano anual de turma, o plano de etapa e as unidades de ensino. O planeamento foi realizado desde uma perspetiva ampla e geral até à especificidade daquilo que seria trabalhado com os alunos da turma.

Na elaboração dos planos procurámos que as decisões dos diferentes níveis de planeamento formassem uma unidade pedagógica coerente, de forma a assegurar a progressão e intencionalidade das várias decisões pedagógicas. Este fator não invalidou o reajustamento de algumas decisões do PAT no plano de etapa, com base nos dados fornecidos pela avaliação formativa.

O PAT foi consultado ao longo de todo o ano letivo na realização dos planos de etapa, assumindo-se como o documento que se encontra na base do planeamento. Cada etapa constitui um pré-requisito para a próxima, contribuindo para a consecução do objetivo anual através dos objetivos específicos. O plano de etapa permitiu desenvolver as linhas definidas no PAT, assim como reajustá-las com base no balanço da etapa anterior.

## Planeamento das etapas

O modelo de planeamento por etapas integra várias matérias, opondo-se ao modelo de matéria exclusiva em cada unidade de ensino, permitindo ciclos de revisão e consolidação. O facto de as aulas serem predominantemente politemáticas e organizadas por níveis de desempenho garante uma melhor inclusão e diferenciação do ensino.

Dentro do enquadramento do modelo de planificação por etapas podemos analisar que a sua constituição é desenvolvida por um processo interdependente. O que está na base do planeamento de todas as etapas é o planeamento anual, à exceção da etapa de avaliação inicial. Contudo, é relevante afirmar que as primeiras etapas foram pré-requisitos para as segundas (Rosado, 2003). Todas as etapas se caracterizaram por um contributo original e único para a consecução dos objetivos anuais propostos (Ministério da Educação, 2001).

Este processo de ensino por etapas foi dividido em cinco momentos: avaliação inicial, recuperação e consolidação, aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento e consolidação e, por fim, prova global. Cada etapa contou com duas unidades de ensino, à exceção da primeira que se realizou através de planos de aula. Após a etapa da avaliação inicial, seguiu-se uma etapa de recuperação dos alunos com mais dificuldades e de desenvolvimento das aprendizagens, focado nas matérias prioritárias. Posterior a esta, criou-se uma etapa dedicada integralmente às novas aprendizagens. A etapa seguinte dedicou-se à revisão e consolidação das matérias de acordo com o nível atingido pelo conjunto da turma, acrescentando oportunidades de recuperação aos alunos com dificuldades mais significativas. Nesta escola encontra-se ainda instituída uma última etapa, denominada de prova global, que tem como objetivo efetuar uma revisão e certificação dos níveis dos alunos em todas as matérias abordadas ao longo do ano letivo, de modo a conferir o nível real de cada aluno e de forma a que não haja gralhas nos níveis atribuídos. No entanto, o planeamento foi interrompido na etapa anterior não se tendo verificado, este ano, a prova global.

Os planos de etapa foram compostos por uma calendarização geral dos espaços e dos conteúdos a desenvolver em cada área; dos objetivos por matéria e dos grupos de nível atualizados; estratégias pedagógicas; avaliação e prioridades do professor. Uma das dificuldades sentidas foi a reformulação dos objetivos intermédios para o início de uma nova etapa, quando o objetivo anterior não foi adquirido. As não aquisição dos objetivos predefinidos foram detetadas através dos balanços das etapas anteriores.

Este tipo de planificação por etapas consiste num planeamento mais aprofundado, relativamente ao que inicialmente fora estipulado no plano anual de turma. Este plano

revelou-se crucial para o planeamento das unidades de ensino, inseridas em cada uma das etapas.

## **Unidades de Ensino**

As unidades de ensino foram planeadas para uma duração média de 4 semanas, ou seja, quatro aulas em cada espaço, cada um com matérias diferentes. Os planos de unidade de ensino operacionalizaram o cumprimento dos objetivos definidos ao nível meso e macro. Para tal, procurámos discriminar todos os aspetos que considerámos relevantes à potencialização do processo de ensino-aprendizagem, o que o tornou profícuo.

A estrutura do plano de aula dividiu-se por instrução inicial, aquecimento, parte fundamental e parte de retorno à calma. Na instrução inicial definiu-se os pontos essenciais a referir, alunos a questionar e agentes demonstrativos. Para realizarmos o planeamento dos agentes demonstrativos, é preponderante selecionarmos os alunos e as ações em que estes serão agentes de ensino, de forma a obtermos demonstrações com um nível de desempenho pretendido. Contudo, podemos selecionar alunos que se encontram fora das referências para utilizarmos como exemplo de correção.

O planeamento do aquecimento assumiu maioritariamente uma vertente geral, padronizando-o ao longo das aulas. No futuro, enquanto professor, pretendo ter um maior cuidado na adequação do aquecimento às situações de específicas a desenvolver na aula, à semelhança do que acontecia no pátio superior, nas matérias de basquetebol e patinagem.

O planeamento das três áreas de extensão da educação física encontra-se inserido na unidade de ensino. Na área das atividades físicas e desportivas, a unidade de ensino inclui a calendarização das matérias a lecionar por aula e espaço; os grupos de nível e os seus objetivos específicos por matéria, situações de aprendizagem e método de avaliação. A seleção dos exercícios e as respetivas condicionantes foram sofrendo alterações ao nível da sua organização, da motivação e do tempo de empenhamento motor. Os planeamentos das situações de ensino foram concebidos em contextos mais próximos dos reais, em detrimento das situações analíticas. No entanto, sempre que necessário recorremos a situações específicas, tornando-as elementares na sua execução. Aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário (Ministério de Educação, 2001).

Nos jogos desportivos coletivos privilegámos o desenvolvimento dos objetivos através de versões modificadas dos jogos, jogos reduzidos e jogo formal. Deste modo, as situações de ensino preservaram o modelo ecológico do jogo, promoveram o interesse dos

alunos pela prática e permitiram centrar no aluno a tomada de decisão. Neste modelo, o professor deve programar a prática no sentido de direcionar os alunos para os conteúdos de ensino.

No que concerne à área da aptidão física, optámos por desenvolver as capacidades condicionais tendo conta os alunos prioritários e as formas de controlo da atividade. O protocolo do FITescola permitiu diferenciar os alunos, procedendo a alterações na nossa prática letiva. A elevação das capacidades motoras constituiu uma componente da atividade formativa em todas as aulas. A intencionalidade do desenvolvimento da Aptidão Física teve por base a intensidade do esforço nas situações de aprendizagem (Ministério de Educação, 2001).

A área dos conhecimentos foi dividida em três fases: a primeira foi a avaliação diagnóstica, a segunda foi a lecionação dos conteúdos frágeis aos alunos sem esquecer a referência programática, e a terceira desenvolveu-se através da adoção do feedback interrogativo. Esta última, para além de permitir o reforço e revisão dos conteúdos, potenciou a introspeção da matéria abordada e o pensamento crítico.

A unidade de ensino discrimina os materiais necessários à aula, a sua disposição no espaço e os responsáveis pela sua montagem e arrumação. Em relação aos alunos, a mesma contempla a organização dos grupos por aula e a sua rotação, as prioridades de acompanhamento consoante a matéria, e tarefas para os alunos que não realizam as aulas. A criação dos grupos de trabalho teve por base o nível dos alunos e os seus objetivos de formação, os focos de indisciplina, questões motivacionais e ainda questões de género na matéria de dança. Os grupos nunca foram fixos: sofriam alterações durante e após a unidade de ensino, permitindo uma variedade de interações fulcrais ao desenvolvimento social dos alunos.

A formação de grupos é um elemento chave na diferenciação das atividades formativas, de modo a que estas sejam tão coletivas quanto possível e tão individualizadas quando necessário (Ministério da Educação, 2001). Consoante o grupo de trabalho, foi possível inserir critérios de êxito de forma a regredir ou a progredir no exercício, ou até mesmo provocar uma alteração na situação de aprendizagem. A prioridade na organização dos grupos de trabalho foi os desportos coletivos, devido a ser necessário trabalhar com grupos homogéneos. Esta decisão tem relação direta com a complexidade que as diferentes modalidades coletivas apresentam.

O planeamento foi concebido tendo em conta as competências individuais dos alunos, mas também as minhas características e competências. Na minha opinião, para que o planeamento realmente auxilie a ação docente deve ser algo pessoal, ajustado as

particularidades de todos os intervenientes e recursos existentes. Este carácter individual comprovou-se pela existência de planeamentos distintos entre os estagiários desta escola, ainda que todos lecionassem turmas de 9º ano com características semelhantes. Nas reuniões do núcleo de estágio conseguimos identificar necessidades de formação. Esta perceção direcionou o docente na procura de estratégias para colmatar estas dificuldades. Para reforçar a noção de algumas necessidades de formação, o núcleo de estágio filmou partes de aulas.

O processo de avaliação pressupõe um planeamento que contempla o modo de controlo das aprendizagens dos discentes. Na elaboração deste plano foi necessário responder a algumas questões: onde, como e quando avaliar. Além disso, construímos materiais de apoio ao processo de avaliação, tais como fichas informativas com o nível dos alunos, competências já adquiridas e por adquirir, e fichas de auto e heteroavaliação. No processo de avaliação focámo-nos em alguns parâmetros fundamentais para a recolha de informação, o que nos permitiu desenvolver juízos de valor com base em critérios de êxito, e garantir uma baixa inferência no processo de avaliação.

A tomada de decisão do processo de avaliação teve em conta o propósito da avaliação, a função do processo de avaliação, o objeto da avaliação, a base referencial para o juízo de valor, os agentes que produziram os juízos de valor, e o controlo do processo de avaliação. Neste processo de avaliação, o professor deve partilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos, planear e encorajar períodos de reflexão sobre a aprendizagem.

Como anexo das unidades de ensino encontrámos as fichas de apoio a aula, com imagens, tarefas e fichas de registo de resultados obtidos, como por exemplo imagens dos elementos de ginásio de solo, fichas de registo do número de repetições na aptidão física ou distâncias no salto em comprimento.

O planeamento focou-se, inicialmente, nos aspetos organizativos do mesmo e, posteriormente, nas especificidades da turma e da formação do professor. Com o aumento do conhecimento sobre a turma, o planeamento foi redefinido com vista a ser dada prioridade a um conjunto de alunos que apresentavam paradigmas específicos: aqueles que apresentavam dificuldades ou nos quais faltava apenas um elemento técnico para alcançar o nível seguinte. As autoscopias das aulas e os balanços de unidade de ensino foram responsáveis por esta regulação, efetuando as devidas alterações nas aulas subsequentes.

Ao longo deste percurso, o professor estagiário destaca o processo de planeamento como a tarefa mais exigente, em todas as suas dimensões, e como uma das ferramentas

mais importantes em todo o processo de ensino-aprendizagem. A eficiência do planeamento permitiu uma intervenção focada nos alunos, ao invés do destaque nos aspetos organizativos.

### **Planeamento ensino à distância**

O último período exigiu transformações no modo de trabalho devido ao cessamento das atividades presenciais na escola. Antes do início do 3º período, e face à situação de incerteza do retorno à escola, enviámos uma proposta de planeamento para as três áreas de extensão da educação física. A proposta de gravações de vídeos de aptidão física foi desde logo aprovada, pelo que se procedeu à gravação de um conjunto de vídeos para assegurarmos o início do período letivo. Em relação às restantes áreas, criámos um trabalho para os alunos com as devidas orientações de cada tópico a desenvolver. A proposta não foi aceite pelo departamento de educação física, pelo que a sua implementação foi impossibilitada. Mais tarde, abordámos conhecimentos referentes aos conteúdos trabalhados nos vídeos enviados aos discentes, e fizemos uma avaliação dessas competências através de questionários online de escolha múltipla. A explicação dos conhecimentos foi inserida nas aulas gravadas de condição física, assim como era disponibilizado na plataforma em forma de documento escrito. Os conhecimentos focaram-se na importância do exercício físico, na adoção de estilo de vida saudável e nos princípios básicos inerentes à construção de sessões de treino das capacidades físicas.

Ao longo do ano letivo, existiu a preocupação de promovermos uma alteração de atitude e de comportamento perante os aspetos específicos da aptidão física, de forma a que os mesmos integrem no seu quotidiano ações físicas saudáveis e adequadas às suas capacidades individuais. Por considerar ser mais relevante, a longo prazo, a ação do docente em matéria do treino da aptidão física, creio que há duas premissas fundamentais a assegurar: que a aula seja uma experiência positiva, prazerosa e divertida, e que as tarefas de treino aprendidas tenham como objetivo tornar o aluno autónomo, de modo a que este consiga, com correção e em segurança, aplicá-las em outros contextos.

Numa fase inicial, foi empregue uma maior atenção na correção técnica dos exercícios, procurando focar os pontos cruciais para a correta execução do exercício. Deste modo, disponibilizámos algum tempo na explicação dos exercícios, e devido a condição física dos alunos, privilegiou-se o volume de treino em detrimento da intensidade. Ao longo do tempo, fomos reduzindo o tempo de descanso e de instrução, aumentando a intensidade da aula e reduzindo a duração total da mesma.

As aulas foram planeadas tendo em conta os princípios de treino, procurando o desenvolvimento harmonioso do corpo. Para aumentar a motivação do aluno, foram utilizadas diversas metodologias de treino e disponibilizados vários exercícios para o desenvolvimento da aptidão física, tendo em conta todos os níveis de aptidão, através das opções de facilidade e dificuldade.

À elaboração dos vídeos seguiu-se a realização das fichas de registo, com o objetivo de facilitar o acompanhamento e o registo da atividade dos alunos. O acompanhamento do desempenho dos alunos efetuou-se semanalmente através da verificação das fichas de registos e vídeos colocados na plataforma Google Classroom. A apreciação do desempenho dos alunos e o seu feedback permitiu retirar informações pertinentes para a reformulação das aulas seguintes.

Na edição dos vídeos procurámos torná-los o mais interativos possível, utilizando música, colocando relógio, vídeos em plano de fundo e regravando a voz nas partes silenciosas. A elaboração dos vídeos foi trabalhosa e demorada, principalmente devido à especificidade e diversidade do planeamento, à repetição de filmagens e à adaptação ao programa de edição. Os vídeos, após editados, foram publicados num canal próprio no Youtube, de forma a facilitar a sua visualização para a generalidade dos alunos.

### **Semana a tempo Inteiro**

Na semana a tempo inteiro, experienciámos um horário completo de um professor de educação física, incluindo o desporto escolar, a direção de turma e a lecionação de aulas de educação física. Esta semana permitiu-nos uma experiência mais próxima da realidade, tendo tido várias aulas de seguida, seja blocos de 90 com 15 minutos de intervalo, ou 45+45 com turmas distintas, sem intervalo.

O objetivo definido para esta semana era conseguir acompanhar a maior diversidade de alunos dos diferentes anos de escolaridade e os professores, conseguindo deste modo absorver os seus comportamentos e atitudes, rotinas, formas de trabalho, abordagens aos conteúdos, metodologias, métodos de observação e posterior correção/feedback. Para cumprir o objetivo da melhor forma, tivemos o cuidado de, no momento de selecionar as restantes turmas, escolher professores diferentes, assim como todos os anos de escolaridade desta escola. Nesta semana tivemos a oportunidade de lecionar do 4º ao 9ºano de escolaridade.

Na conceção do planeamento desta semana reunimos com todos os professores individualmente de forma a perceber a flexibilidade de trabalho que tínhamos junto de cada um deles e da turma, tentando ao máximo manter as rotinas nos grupos de trabalho, os

exercícios e dinâmicas. Depois de ter em minha posse todas as informações necessárias, organizámos a informação para cada turma em forma de plano de aula, sendo constituída por: número de alunos; horário; espaço; matérias e respetivos objetivos; etapa de aprendizagem; os materiais necessários para cada aula, as rotinas de trabalho e organização e os exercícios da aula se já estivessem definidos. Esta estratégia permitiu-nos deter um maior conhecimento prévio dos alunos com vista a planear e intervir de modo contextualizado, proporcionando uma maior autonomia de trabalho durante toda a semana. Em seguida preparámo-nos ao nível dos conhecimentos, dominando-os e conseguindo criar critérios de facilidade e dificuldades caso necessário.

Ao conversar com todos os professores, e tendo sempre em mente que um dos meus principais objetivos era, e é, aprender com o conhecimento e experiência de cada um deles, decidimos aplicar as suas formas de trabalho. Estas revelaram-se um bocado diferentes das que eu estava habituado a aplicar e daquelas com que tenho trabalhado. Quanto a este último ponto, considero ter sido uma boa estratégia, dado que consegui alicerçar a minha opinião sobre algumas metodologias, modificando ou confirmando algumas ideias pré-definidas à cerca das mesmas. Não obstante, procurei sempre falar com cada professor no final de cada aula de maneira a perceber a razão pela qual preferem trabalhar daquela forma e questioná-los sobre a sua opinião à cerca de outras metodologias.

Assim, acompanhar a diversidade das formas de estar, de organização, e de ensinar dos diversos professores mostrou-se determinante para ter pontos de comparação com a minha própria forma de trabalhar e o que tinha experienciado até o momento, podendo desta forma retirar as minhas conclusões, saber quando devo trabalhar de determinada forma e com que população, mas também perceber o que não devo fazer para evitar que se originem comportamentos de desvio, tempos de espera e conseqüente diminuição do tempo de prática. No fundo, tudo isto acabou também por apelar à minha capacidade crítica e de reflexão, tentando, sempre que possível, partilhar impressões com os professores e perceber as suas intencionalidades.

## **Planeamento Desporto Escolar**

De uma forma geral, os treinos foram organizados em três momentos: o aquecimento, onde trabalhámos corrida e mobilidade articular, assim como o treino da força. A parte fundamental, por norma, forma abordadas as três disciplinas específicas (ginástica de solo, acrobática e minitrampolim), assim como o treino da força e flexibilidade. No final do treino era arrumado o material e, por vezes, realizado um balanço.



Na organização do treino, frequentemente, abordávamos a ginástica de solo e trampolins de forma simultânea em percurso e em seguida a ginástica acrobática por grupos de trabalho.

Uma vez que o desporto escolar é aberto a todos os alunos da escola, existem alunos com níveis de desempenho bastantes distintos entre si. Posto isto, o projeto do desporto escolar definiu as metas que cada aluno deveria alcançar. Para além dos alunos, o planeamento teve em conta os recursos temporais e matérias, assim como a calendarização das atividades competitivas

Na preparação para a competição, foram definidos os elementos obrigatórios no minitrampolim e os elementos facultativos, de acordo com os escalões e o nível a que o praticante se propunha. Na ginástica de solo, seleccionámos uma série para cada do aluno e a respetiva pontuação. Na acrobática, após estarem definidos todos os pares e trios, assim como o respetivo nível de competição, foram selecionadas as figuras facultativas e os elementos individuais, articuladas com as figuras obrigatórias.

Nos treinos específicos para a competição cada aluno tinha o seu objetivo e uma folha de apoio aos elementos que deveria trabalhar em cada estação, assim como as suas componentes críticas. A criação de documentos de apoio nas diferentes disciplinas do desporto escolar, ginástica acrobática, solo e aparelhos (minitrampolim) vocacionados para a competição, teve em conta o seu escalão e o nível competitivo a que os alunos se propõem.

A relação de cooperação e entreajuda estabelecida com a professora responsável pelo núcleo deteve um papel crucial na integração da modalidade e no colmatar de dificuldades. A maior dificuldade sentida foi a criação de coreografias para a ginástica acrobática, nomeadamente na articulação entre elementos gímnicos e harmonia dos mesmos com a música. Para além de toda a ajuda prestada ao longo do processo, a professora disponibilizou material de estudo e deu-me flexibilidade de ação. Ao nível da matéria ginástica estou mais seguro da minha ação, apropriei-me de várias ferramentas de ensino, formas de ajuda e progressões e regressões de exercícios.

## **Intervenção pedagógica**

A competência pedagógica é definida como a capacidade de conduzir a aula de forma específica, de acordo com os efeitos que se pretendem produzir nos alunos (Carreiro da Costa, 1983). A intervenção pedagógica refere-se à concretização do planeamento em

contexto real, no qual o professor é o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem. É uma fase de interação entre o professor, os alunos e a matéria, e que implica grande imprevisibilidade. Torna-se, por vezes, necessário efetuar adaptações no planeamento por este se encontrar desajustado do contexto, permitindo que se continue a trabalhar para a consecução dos objetivos pretendidos (Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima & Marques, 2015).

A intervenção pedagógica é constituída por diversas dimensões relacionadas entre si: a instrução, organização, clima relacional e disciplina (Sidentop, 1998).

## **Instrução**

A instrução decorre da comunicação verbal e não-verbal do professor para o aluno. Entende-se como instrução todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor e que servem para comunicar informação referente aos objetivos e conteúdos de ensino, tais como a exposição, o questionamento, o feedback e a demonstração (Rosado & Mesquita, 2009).

Na instrução inicial procurámos, desde o início, transmitir informação clara e sucinta aos alunos face aos objetivos, situações de aprendizagem, estrutura e organização da aula.

Para rentabilizar o tempo de aula, adotámos diversas estratégias com os alunos: procurámos começar a aula na hora definida, verificar as presenças antes da aula iniciar através do questionamento aos colegas que chegavam antecipadamente à aula, e realizar a instrução durante a mobilidade articular. No início de cada unidade de ensino, era comum despender-se mais algum tempo na apresentação dos conteúdos e objetivos das tarefas, nas condições de realização e aspetos organizativos, de forma a rentabilizar esse tempo nas próximas aulas. Relacionámos ainda, sempre que possível, as situações da aula com as aprendizagens anteriores, salientando casos concretos. Quanto mais informação é transmitida, menor é a capacidade de os alunos reterem essa informação, pelo que a exposição deve limitar-se ao essencial para o cumprimento dos objetivos definidos.

Com vista a facilitar a compreensão da informação pelos alunos, procurou-se incluir, simultaneamente, a demonstração com a exposição verbal. A visualização dos movimentos pelos alunos possibilita uma melhor interiorização e retenção dos movimentos (Rosado e Mesquita, 2009). Sempre que se revelou oportuno, o professor estágio desempenhou o papel de agente demonstrativo, o que me possibilitou desenvolver uma relação de proximidade com os alunos. No entanto, muitas vezes eram os próprios alunos a

desempenhar essa função, nesses casos, procurava colocar o melhor aluno para exemplificar o pretendido.

De forma a certificar-me que os alunos apreendiam devidamente a informação fornecida, utilizei a técnica do questionamento, que permite fomentar a interação entre o professor e aluno, desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos e o clima e motivação dos mesmos, e permitir a gestão da disciplina (Rosado e Mesquita, 2011).

A demonstração e o questionamento são ferramentas de suporte a uma instrução de qualidade. No entanto, por uma questão de gestão de tempo, não foram utilizadas as duas ferramentas, em simultâneo, na mesma matéria. O questionamento implica dar tempo para o aluno processar a informação e responder à questão pelo que, por vezes, pode-se perder mais tempo do que o desejado.

Uma das dificuldades sentidas durante a instrução inicial foi o posicionamento dos alunos e as conversas paralelas que afetaram seriamente a retenção de informação, como foi possível aferir através do questionamento. Após várias tentativas de resolução do problema, mostrou-se necessária a criação de uma planta de disposição dos alunos para os momentos de transmissão de informação para o grupo. A institucionalização da planta por parte dos alunos foi inicialmente complicada, mas a longo prazo solucionou o problema, tendo ainda facilitado a organização dos alunos no aquecimento e na mobilidade articular.

A instrução contempla o fornecimento de feedback pedagógico e o controlo ativo e efetivo da prática dos alunos ao longo da aula. O feedback corresponde as intervenções verbais e não verbais emitidas pelo professor com o objetivo de avaliar, corrigir, descrever, interrogar e prescrever a prestação motora do aluno (Carreiro da Costa, 1995). A emissão de feedback pedagógico foi trabalhada ao longo do ano, dada a importância de proporcionar aos alunos informações de retorno, situando-os nas suas aprendizagens.

O feedback pode assumir diversas formas (auditiva, visual, cinestésica ou mista), objetivos (avaliativo, prescritivo, descritivo, interrogativo e misto) e direções (individuo, grupo ou turma). As particularidades da ginástica, no âmbito do desporto escolar, aliado ao reduzido número de alunos inscritos no núcleo permitiram ainda desenvolver o feedback quinestésico. É importante diversificar o feedback, de forma a facultar diversos estímulos aos alunos. A repetição sistemática do mesmo feedback faz perder o seu efeito motivador, sendo a variedade de intervenções uma eficiente forma de garanti-lo (Rosado & Mesquita, 2011).

O conhecimento sobre os conteúdos programáticos facilitou a identificação dos erros e seguidos de um feedback. É importante referir que o feedback não se refere

exclusivamente a erros, mas a qualquer tipo de informação sensorial sobre o movimento (Schmidt, 1993).

Uma vez que as aulas eram maioritariamente politemáticas, numa primeira fase tive dificuldade na transmissão de feedback, pelo facto de o foco estar em aspetos organizacionais e disciplinares. Com o ajuste do planeamento e desenvolvimento de experiência letiva, estes aspetos foram dados como adquiridos, havendo maior disponibilidade para o aumento de feedbacks e acompanhamento ativo dos alunos.

O feedback inicia-se através da análise da prestação do aluno numa tarefa, dentro de um sistema de referências. Esta análise traduz-se na emissão de um juízo de valor para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades. Após o aluno receber o retorno de informação, segue-se uma prestação de saída. Para confirmar a compreensão do feedback, o reajustamento da ação deve ser analisado e deve ser devolvida uma nova informação ao aluno. Este processo designa-se de ciclo do feedback (Araújo, 2015).

Após o professor emitir um feedback, os alunos procuram reajustar a sua ação, pelo que é importante que o professor observe o output do aluno, confirmando o efeito da informação transmitida. Foi precisamente quanto a este ponto que eu senti particular dificuldade: por vezes, após efetuar um feedback, direcionava a minha atenção para outro aluno ou estação, sem antes me certificar que os alunos haviam assimilado a informação.

Relativamente ao posicionamento adotada na aula, a minha principal preocupação era estar presente nas tarefas que exigiam um maior grau de cuidado face às condições de segurança, ou naquelas em que os alunos sentiam maiores dificuldades. Como tal, levantar a cabeça, conseguir observar o desempenho de todos os outros alunos e transmitir-lhes feedbacks não era uma tarefa fácil. Por existirem matérias que requerem a fixação permanente do professor, torna-se por vezes impossível para o professor deslocar-se livremente pelo espaço de aula. No caso da ginástica de aparelhos, mais especificamente do plinto ou boque, a ajuda manual servia os propósitos de garantia de segurança e de facilitação da execução. Para tal, o feedback à distância tornava-se fundamental, sob pena de se negligenciar os alunos envolvidos nas restantes matérias. O acompanhamento à distância é ainda importante para que os alunos sintam a presença do professor no controlo constante da aula, mas também para que o mesmo tenha perceção das atitudes e desempenho motor dos alunos.

Nem sempre se realizou um momento de preleção no final da aula, por ter optado por empregar esses momentos para maximizar o tempo de prática. No entanto, considero este momento importante na revisão dos aspetos críticos e no reforço dos conteúdos fundamentais da aula (Siedentop, 1991). Além disto, o balanço final foi um alicerce da

avaliação formativa por dar a conhecer aos alunos os níveis de cada um nas diversas matérias abordadas na aula, de modo a que estes soubessem posteriormente o que tinham de melhorar para manter ou alcançar níveis superiores.

## **Organização**

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende de uma gestão eficaz do tempo útil da aula. Uma gestão eficiente minimiza os comportamentos inapropriados e o tempo despendido em tarefas organizativas, o que permite aumentar o tempo de empenhamento motor e, conseqüentemente, o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

O professor deve possuir a capacidade de gerir o tempo despendido em cada momento da aula, nomeadamente na instrução, na formação de grupos, na organização e execução das tarefas, nas transições, e na montagem e arrumação do material. É necessário minimizar o efeito de afunilamento, aumentando o tempo disponível para a prática.

Os alunos devem conhecer os procedimentos de organização e ser autónomos na sua utilização. Para tal, procuramos definir, desde o início do ano, rotinas específicas para cada momento da aula: a aula tinha obrigatoriamente de começar às horas definidas, exigindo pontualidade dos alunos. Logo que chegassem ao espaço, deveriam verificar o seu grupo de trabalho que se encontrava afixado e posicionar-se segundo a planta dos alunos na instrução e mobilidade articular. Relativamente aos modos de transição de tarefa: parar, arrumar o material da sua estação e só depois transitar para a outra tarefa; e à forma de transitar de espaço nas aulas de 90 minutos: chegar ao local, verificar os grupos de trabalho, colocar o colete e esperar pelo professor segundo a planta dos alunos. Por fim, defini rotinas de paragem, recomeço e reunião junto do professor. Estas rotinas foram impostas logo na primeira aula do ano letivo, apesar de terem demorado algum tempo a serem automatizadas pelos alunos. A implementação de rotinas de trabalho não foi pacífica, foi necessário reforçar, negociar e proceder ao ajuste de algumas das regras definidas.

A montagem do material foi sempre feita antes do início da aula, inicialmente com a ajuda dos meus colegas estagiários e, posteriormente, com a dos alunos que chegavam antecipadamente à aula. Ao longo do ano senti a necessidade de me tornar independente dos meus colegas estagiários e de procurar efetuar as tarefas como se estes não estivessem presentes, inculcando estas responsabilidades nos meus alunos. Na semana a tempo inteiro tivemos a oportunidade de experienciar e evidenciar a importância do

trabalho colaborativo com os alunos e outros professores na montagem e arrumação do material, rentabilizando o tempo de aula. Uma vez que os intervalos entre as aulas são reduzidos, é necessário criar rotinas de montagem de material com os alunos e partilhar informações com os professores que têm aula antes e depois naquele espaço, averiguando a possibilidade de manter as estações montadas ou, pelo menos, parte delas.

Os alunos responsáveis pelo transporte de material para a aula encontravam-se previamente definidos e afixado, facilitando o controlo e responsabilização por parte do professor em caso de incumprimento. A atribuição do material pelos alunos realizou-se por unidade de ensino, tendo havido o cuidado de distribuir o material mais propenso a comportamentos de desvio no transporte pelos alunos mais responsáveis, como é o caso das bolas.

Os grupos de trabalho eram definidos tendo em conta as necessidades de desenvolvimento de cada aluno, facilitando a diferenciação do ensino face às tarefas e aos colegas. Sempre que algum aluno faltava ou não realizava a aula, era necessário proceder a um ajuste nos diferentes grupos, de forma a manter um número idêntico de elementos em cada um deles. Neste contexto, era comum solicitar o auxílio dos alunos que chegavam mais cedo à aula para que estes dissessem quais os alunos que haviam faltado à aula anterior, de forma a efetuar as alterações necessárias sem despende muito tempo.

A organização e planeamento da aula permitiram antever situações, contribuindo para uma eficaz gestão temporal. De uma forma geral, não houve grandes dificuldades na gestão do tempo das tarefas da aula, à exceção da aula do ginásio C. Uma vez que neste espaço a dança ou a condição física estavam sempre inseridas nas matérias a lecionar, utilizámos a música como forma de controlo das rotações, mantendo o tempo predeterminado para cada estação. Para além de permitir ter um maior controlo sobre o tempo, a introdução de música no aquecimento do ginásio A tornou-o mais dinâmico e motivador para os alunos.

As principais dificuldades na gestão do tempo de aula prenderam-se com os atrasos sistemáticos dos alunos que vinham de uma aula com turnos diferentes, e com o tempo perdido na deslocação entre espaços nas aulas de 90 minutos e posterior reorganização. Desta forma, o foco do problema estava nos atrasos no início da aula, e não na gestão do tempo de aula propriamente dita. Esta circunstância acabava por implicar uma reorganização e ajuste do tempo de trabalho dos alunos em cada matéria. Pela mesma razão, também o balanço final saiu prejudicado, acabando por não se realizar ou ser muito reduzido nas aulas iniciais.

## **Clima Relacional**

Enquanto professor, foi necessário desenvolver técnicas de intervenção pedagógica com vista ao controlo do clima emocional e à prevenção de comportamentos inapropriados por parte dos alunos. Procurámos atuar através de estratégias de gestão positivas, tais como o planeamento de tarefas desafiantes de forma a evitar comportamentos desviantes; a criação de subestações com vista à diminuição do tempo de espera entre repetições; a adoção de um posicionamento de supervisão estratégico; a estruturação no planeamento das rotinas de aula; instruções de organização claras e precisas, e a gestão do fluxo de atividades com ritmo, dinamismo e entusiasmo.

Um ambiente de aprendizagem positivo depende da relação entre o professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa/matéria (Siedentop, 1998). O equilíbrio na relação estabelecida entre os intervenientes e os conteúdos permite a obtenção de elevados índices de envolvimento dos alunos nas diversas situações de ensino, uma vez que os alunos se encontram mais motivados e predispostos à prática motora.

Estabelecemos uma relação positiva com os alunos desde o início do ano letivo, demonstrando interesse nas suas aprendizagens, e acompanhando, apoiando e incentivando o seu desenvolvimento. À medida que o controlo dos alunos à distância e a emissão de feedbacks foi evoluindo, foi possível reforçar esta relação, permitindo um acompanhamento efetivo dos alunos e a diminuição de comportamentos inapropriados. Sempre que necessário assumimos uma postura mais assertiva o que contribuiu para um ambiente positivo a longo prazo. Por vezes, cedemos e negociámos com os alunos em conversas particulares ou de grupo, partilhando opiniões e opções de resolução para os problemas encontrados, selando por fim um voto de compromisso comum, veja-se o exemplo de alterações nos grupos de trabalho em prol de um trabalho mais afetivo em matérias como ginástica e patinagem.

O conhecimento dos alunos dentro e fora do contexto de sala de aula permitiu-nos reforçar esta relação. A posição privilegiada pela direção de turma possibilitou uma relação mais próxima com os alunos, conhecendo-os através dos encarregados de educação e restantes professores, o que me permitiu saber como atuar especificamente com cada um.

Os alunos encontravam-se separados por grupos, havendo algumas relações conflituosas entre os mesmos, as quais procurámos deixar fora do contexto da aula. No entanto, as atividades físicas e desportivas despertam no indivíduo um fluxo imenso de emoções, muitas vezes difícil de controlar. Tendo em conta estes fatores, procurámos prevenir comportamentos gerindo os grupos de trabalho e efetuando um acompanhamento

efetivo dos focos problemáticos. O ensino recíproco permitiu fomentar uma relação de cooperação entre os alunos com diferentes capacidades.

Os alunos possuem diferentes relações com as diversas matérias, empenhando-se mais naquelas que mais gostam, menosprezando as restantes. No planeamento e na implementação das tarefas da aula procurámos encontrar diversas estratégias de vinculação dos alunos às mesmas, potencializando o seu empenhamento motor. A diferenciação no ensino assume um papel crucial na consolidação da relação entre o aluno-tarefa. Os resultados da avaliação inicial e, posteriormente, da avaliação formativa permitiram ajustar as tarefas às necessidades e potencialidades de desenvolvimento dos alunos, criando tarefas desafiantes, mas com objetivos alcançáveis (Arends, 2008).

No desporto escolar, os alunos participavam de livre vontade, pelo que era notório um maior empenhamento nas tarefas, também pelo fato de estarem numa modalidade que gostam.

Aprender implica esforço e perseverança para ultrapassar as dificuldades e os erros cometidos; implica desenvolver a persistência, a capacidade de resolução de problemas e a tolerância à frustração. Deste modo, a diferenciação do ensino não é, por si só, suficiente nas tarefas que os alunos possuíam menor interesse. Assim, foi necessário inserir novas estratégias de vinculação, tais como: fichas de registo da performance no atletismo (altura, distâncias e tempos) e na condição física; a definição do número de mínimo de repetições; atribuição a um aluno da responsabilidade de selecionar elementos na construção de uma sequência na patinagem, ginástica de solo e acrobática; variar entre estilos de ensino convergentes e divergentes e impor ritmo através da música na condição física e aquecimento.

## **Disciplina**

Entende-se por disciplina o cumprimento das regras gerais da escola e das regras específicas definidas pelo professor. Indisciplina é, pelo contrário, caracterizada pelo incumprimento das normas estabelecidas para o contexto da aula, dificultando o processo de ensino-aprendizagem (Amado, 1991). Os comportamentos em contexto de aula podem ser divididos em comportamentos desviantes, enquanto infração às regras estabelecidas, e comportamentos fora da tarefa, enquanto atividade motora diferente da solicitada (Carreiro da Costa, 1995).

A maioria dos comportamentos de desvio surgem quando os alunos não têm nada para fazer (Piéron, 1996). Assim, no planeamento e condução do ensino, organizámos a sessão com tempos de transição reduzidos entre as tarefas e sem grandes filas de espera,



aumentando o tempo de empenhamento motor dos alunos e diminuindo a probabilidade de se verificarem comportamentos de desvio e fora da tarefa. O acompanhamento da turma à distância é fundamental para que os alunos percebam que o professor está a controlar tudo o que acontece na aula, assim como parar e adotar um posicionamento privilegiado nas transições. No início foram definidas e reforçadas as regras da aula, incentivando os comportamentos apropriados através de interações positivas para com os alunos e elogiando-os perante o grupo. Assim, procurou-se desenvolver comportamentos adequados e prevenir distúrbios, em detrimento de intervir sobre o comportamento inapropriado (Siedentop, 1991).

Não obstante, aconteceram situações pontuais de indisciplina que implicaram a minha intervenção, tendo sido necessário utilizar estratégias de punição do aluno. Desta forma, alunos transgressores seriam retirados da atividade para que tivessem um tempo para autorreflexão sobre a responsabilidade, seguida de uma conversa de consciencialização para o lado negativo da adoção desses comportamentos na evolução das suas aprendizagens e na dos seus colegas (Hellison, 1995). A organização dos grupos de trabalho efetuou-se tendo em conta não só o nível dos alunos por matéria, mas também a prevenção de episódios de indisciplina.

## **Estilos de Ensino**

Os estilos de ensino analisam a estrutura de tomada de decisões no processo de ensino aprendizagem. Um comportamento de ensino exige uma cadeia de decisões que se organizam no tempo, na fase pré interativa, interativa e pós interativa de uma aula (Mosston & Ashworth, 2002).

Os estilos de ensino utilizados dependeram da etapa em questão e do ritmo de aprendizagem dos alunos. Inicialmente, adotamos maioritariamente estilos de ensino estilos convergentes e, à medida que o ano letivo avançou, passaram a ser utilizados estilos de ensino divergentes. Esta decisão apoiou-se, por um lado, no facto de os estilos de ensino convergentes facilitarem a organização da aula, sendo o professor responsável pelas decisões tomadas, aumentando o controlo dos alunos e, por outro, no facto de os estilos de ensino divergentes permitirem uma maior autonomia de trabalho e sentido de responsabilidade por parte dos alunos (Morgan; Sproule & Kingston, 2005).

É importante salientar que os diferentes estilos de ensino devem ser selecionados em função dos diferentes objetivos definidos (Mosston & Ashworth, 2002), bem como, contemplando o contexto em que o professor se encontra (Clemente, 2014). A utilização

dos estilos de ensino depende em grande parte das características da turma, da capacidade de trabalho em equipa, da dinâmica de grupo e do espírito de entreajuda.

A diversificação de estilos de ensino foi condicionada pela organização e estrutura da aula, tendo sido maioritariamente utilizado, em simultâneo, o estilo de ensino inclusivo e tarefa. Os alunos eram distribuídos por grupos em cada uma das tarefas, efetuando uma rotação após um período pré-definido. Em cada uma das tarefas, os alunos possuíam objetivos próprios ou por grupo, e poderiam estar a realizar diferentes exercícios tendo em conta o seu nível. A diferenciação de complexidade das situações de ensino, permitiam que nenhum aluno fosse excluído.

Para além destes estilos de ensino foram utilizados o estilo de ensino por comando, ensino recíproco, autoavaliação e programa individual. O estilo por comando foi utilizado maioritariamente na instrução inicial, no balanço da aula e no aquecimento, tendo sido igualmente utilizado nas aulas monotemáticas de dança e ginástica acrobática, onde foram abordados novos conteúdos. Por sua vez, o ensino recíproco foi utilizado na ginástica de solo, agrupando os alunos por pares. A autoavaliação realizou-se através de fichas de registo onde os alunos, após efetuarem os exercícios, avaliavam a sua prestação numa escala entre 0 e 2. O preenchimento das fichas de registo efetuava-se sempre nas últimas duas aulas de cada unidade de ensino, de forma a permitir aos alunos um tempo de aprendizagem e evolução. Com o intuito de não perder tempo de prática, foi privilegiado o tempo de espera nas filas para preenchimento das mesmas. O estilo de ensino por programa individual realizou-se na matéria de ginástica, onde cada aluno ou o seu grupo construiu as suas sequências na disciplina de solo e acrobática.

O questionamento foi uma das estratégias utilizadas para procurar descentralizar o ensino baseado no professor, estimulando os alunos a analisarem a sua ação, individualmente ou coletivamente. Consequentemente, o papel do professor deverá centrar-se na capacidade de facilitar o processo de pensamento dos alunos, auxiliando-os e facultando-lhes competências que lhes permitam interpretar e refletir sobre as ações inerentes ao jogo (Pearson & Webb, 2008). A instrução inicial assumiu um papel relevante neste processo, provendo o aluno de conhecimentos e direcionando-os para os objetivos desejados.

No futuro, enquanto professor, pretendo privilegiar e explorar os estilos de ensino divergentes, promovendo competências no aluno que o permitam refletir e tomar decisões longo do seu quotidiano desportivo e não apenas ser reproduzir. Por outro lado, desenvolvimento do espetro dos estilos de ensino poderá desenvolver comportamentos promotores do clima motivacional na aula, beneficiando as aprendizagens decorrentes das

mesmas. Efetivamente, concedendo aos alunos papéis de liderança na aula, promover-se-á a responsabilidade para com a sua própria aprendizagem, incrementando o seu interesse pela aula, autoconfiança e sensação de satisfação (Morgan; Sproule & Kingston, 2005).

## **Avaliação**

A avaliação é um sistema de recolha e interpretação de evidências com um propósito claro e inequívoco. A avaliação assume diversas formas e pode ser utilizada com diferentes finalidades, entre as quais a aferição dos conhecimentos, capacidades e competências do aluno, a verificação do grau de cumprimento dos objetivos definidos, e a classificação das aprendizagens numa escala de valores (Ribeiro, 1999).

A avaliação é uma referência determinante para o planeamento, mas também deve constar no mesmo (Carvalho, 1994). O plano de observação selecionou e delimitou as evidências a recolher, e o momento e a forma como essa recolha seria efetuada. Para avaliar, foi necessário proceder à construção de um sistema de referências relativamente às situações de ensino. Os critérios são o modo de interpretar a informação (Figari, 1996). Assim, a comparação dos resultados obtidos com os critérios e objetivos predeterminados permite emitir um juízo de valor referente ao grau de sucesso atingido na tarefa (Wiggins, 1998). Esses juízos de valor devem ser comunicados aos alunos e utilizados na tomada de decisões. A avaliação assume, assim, um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que permite orientar, regular e certificar todas as decisões tomadas relativamente a um determinado aluno ou grupo de alunos (Allal, 1986).

O processo avaliativo realizou-se, numa primeira fase, através da avaliação inicial, de forma contínua através da avaliação formativa, e no final de cada unidade de ensino e período através da avaliação sumativa.

### **Avaliação Inicial**

A avaliação inicial pretende determinar o nível de proficiência dos alunos face a novas aprendizagens, assim como evidenciar todas as características da turma que vão influenciar o processo de ensino aprendizagem (Ribeiro, 1999). Esta avaliação permite situar o estágio em que o aluno se encontra e quais as suas necessidades, orientando o professor na definição de objetivos e conteúdos ajustados às capacidades dos alunos, tomando por referência os objetivos programáticos do respetivo ano e ciclo. A avaliação inicial permite-nos ir ao encontro de duas grandes orientações do Programa Nacional de

Educação Física, necessárias para a promoção da qualidade do ensino em EF: a inclusão e a diferenciação do ensino.

O rendimento escolar dos alunos pode ser influenciado por vários fatores, dos quais se destacam os fatores familiares, académicos e sociofamiliares (Dias, 2007), podendo incluir-se ainda o estatuto socioeconómico, o nível escolar dos alunos e o seu nível de habilidade, os objetivos de ensino e a matéria ensinada (Siedentop, 1998). Deste modo, procedeu-se logo na primeira aula à distribuição por cada aluno de uma ficha de identificação, na qual constavam dados pessoais, informações referentes à educação física e ao agregado familiar, à situação escolar, atividades extracurriculares desportivas, ocupação dos tempos livres, patologias e limitações.

Relativamente à disciplina de EF, os alunos foram questionados à cerca dos seus gostos, opiniões, pontos fortes e dificuldades. Os alunos são todos diferentes entre si e apresentam níveis de motivação distintos nas diversas matérias. Como tal, o facto de o professor docente tomar conhecimento das matérias nas quais os seus alunos demonstram menos interesse permite-lhe saber onde é necessário encontrar e aplicar estratégias de vinculação dos alunos. Da minha experiência enquanto professor estagiário decorre que, à semelhança do realizado para a disciplina de EF, também no desporto escolar deveria ter sido aplicada uma ficha de identificação, facilitando uma organização do ensino compatível com as expectativas dos alunos. Esta ficha de identificação, adaptada ao contexto do desporto escolar, poderia conter, para além de dados pessoais, informações referentes às motivações dos alunos, aos seus objetivos e experiência na modalidade, todo um conjunto de informações relevantes que, este ano, foram apenas aferidas de forma informal.

As três aulas subsequentes tiveram o objetivo de conhecer a turma e de me dar a conhecer, perceber as relações interpessoais dos alunos e as atitudes dos mesmos face ao processo de ensino. Neste contexto, foram abordados jogos pré-desportivos, que resultaram na criação de uma dinâmica positiva e libertaram a pressão de registar a avaliação inicial das matérias. Estas aulas são importantes não só para o professor estagiário se sentir mais à vontade na lecionação, mas também na escolha das tarefas, grupos de trabalho e prevenção de casos de indisciplina na fase seguinte. Pelos motivos supramencionados, considero que esta é uma boa estratégia a ser utilizada por qualquer professor que se depare com uma nova turma.

Nas quatro semanas seguintes as aulas foram politemáticas, maioritariamente com três matérias em simultâneo, e a avaliação inicial focou-se nas atividades físicas, na aptidão física e conhecimentos, tendo por base o protocolo de avaliação inicial da escola.

Na área das atividades físicas, os alunos passaram por todas as matérias a serem abordadas no ano letivo. Nesta área, foram utilizadas as situações práticas e todos os indicadores do protocolo de avaliação inicial da escola, tendo como objetivo a aferição do nível de aprendizagem e dos comportamentos tático-técnicos em que os alunos se inseriam. No entanto, a classificação dos alunos em apenas três níveis dificultou a diferenciação dos mesmos, dado que a maioria se encontrava no nível introdutório ou nem chegava a atingir esse nível. Com o objetivo de colmatar essa dificuldade, optou-se por utilizar níveis intermédios, como por exemplo parte do introdutório.

Na aptidão física, os alunos foram avaliados com base na bateria de testes FITescola, integrando a área da aptidão aeróbica e aptidão neuromuscular.

Na avaliação dos conhecimentos foi realizado um teste diagnóstico, seguindo os objetivos definidos para o 3º ciclo presentes no protocolo de avaliação inicial. Esta avaliação permitiu definir os temas fortes e fracos a trabalhar ao longo do ano, facilitando a definição dos temas prioritários.

Na avaliação inicial, os alunos não devem ser simplesmente avaliados: é necessário ter em conta que o ensino e aprendizagem são características fundamentais das aulas, devendo o professor acompanhar as situações e dar feedbacks, intervindo de acordo com o nível dos alunos como faz normalmente, com vista à progressão dos alunos (Carvalho, 1994). Uma das primeiras barreiras com que me deparei na avaliação inicial foi, enquanto recolhia informações, continuar a preocupar-me com a gestão da aula, com o fornecimento de feedbacks, e com o controlo do clima e disciplina. Estas preocupações sobrepuseram-se, por vezes, à observação, resultando na impossibilidade de observar e avaliar todos os alunos. Neste contexto, o planeamento das prioridades de observação permitiu destacar os alunos que não conseguimos observar, assim como aqueles que não realizavam determinadas aulas, de modo a direcionar a minha atenção para esses alunos nas aulas seguintes. Não obstante, tentamos realizar o maior número de registos possíveis, de maneira a ser possível construir uma base de sustentação sólida para a tomada de decisões.

A dimensão da turma e o facto de os alunos utilizarem o equipamento da escola dificultou a recolha de informação, tendo ficado demasiado preso à grelha de avaliação. Desta forma, optou-se pela criação de um instrumento de registo com critérios simples e objetivos, tornando o processo de avaliação mais eficiente e eficaz. Uma estratégia utilizada para facilitar a observação dos alunos de forma fluída foi organizar a grelha de observação tendo em conta os grupos de trabalho, cor dos coletes e a sua rotação, até porque os referidos grupos se encontravam maioritariamente organizados por níveis de

desempenho. A dependência constante da grelha de observação inibiu, de certa forma, o ensino e a aprendizagem, tendo se revelado fundamental o seu abandono. Para o efeito, optamos por deixar a grelha em lugares estratégicos, para facilitar o seu recurso em momentos pontuais sem interferir com a ecologia da aula.

As autoscopias de cada sessão e os balanços de unidade de ensino constituíram o meio de regulação de estratégias e métodos para os alunos melhorarem as suas aprendizagens.

Relativamente ao desporto escolar, o reduzido número de participantes e o facto de se tratar apenas de uma matéria facilitou a avaliação inicial, aliado ao facto de a professora responsável já conhecer previamente os alunos. As sessões de treino organizavam-se maioritariamente por 3 estações com todas as disciplinas trabalhadas, nomeadamente ginástica de solo, acrobática e trampolins. Por esta razão, foi possível aferir as competências dos alunos em apenas uma sessão de treino, apesar de a avaliação inicial se ter prolongado no tempo, pelo facto de todas as semanas termos tido novos alunos a experimentar o núcleo. No entanto, enquanto os alunos estavam a ser avaliados, estavam a desenvolver competências e a receber feedbacks, assim como as tarefas estavam continuamente a ser ajustadas às suas capacidades.

A recolha e interpretação de todas as informações provenientes da avaliação inicial permitiram, numa fase posterior, seleccionar os objetivos de aprendizagem adequados ao grupo de alunos que compunham a turma e o núcleo do desporto escolar, e organizar o seu processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta as suas necessidades de desenvolvimento e acompanhamento. A avaliação inicial possibilitou o agrupamento dos alunos em função do nível de competências e a definição de ações de recuperação para matérias e alunos prioritários. A compreensão da dinâmica do grupo de alunos facilitou ainda a definição de estratégias e metodologias de ensino para as restantes etapas deste ano letivo. Todas estas informações foram contempladas no plano de turma e no projeto do desporto escolar, apesar de as opções tomadas em função da avaliação inicial não constituírem opções definitivas.

Em conjunto com os restantes professores do grupo foram analisados todos os dados recolhidos, de forma a estabelecer metas específicas para o ano e aferir o plano plurianual. Os registos foram comparados com os resultados de anos anteriores, de forma a procurar as razões que estariam na origem de algumas alterações ou tendências.

## **Avaliação formativa**

A avaliação formativa deve ser um processo contínuo e sistemático de recolha e reflexão dos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos, com o intuito de perceber a necessidade de adaptar as atividades de ensino às reais necessidades dos alunos (ARG, 2006).

O aluno é o elo principal do processo de aprendizagem, não devendo, de modo algum, ser excluído da avaliação. A avaliação deve fazer parte do processo de ensino, possibilitando aos alunos a compreensão dos objetivos de aprendizagem e a forma como a qualidade dos seus desempenhos será apreciada (Fernandes, 2006).

Os processos de autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação e estilo de ensino recíproco constituíram estratégias utilizadas na compreensão e envolvimento dos discentes na avaliação.

A autoavaliação dos alunos só é possível se estes conhecerem de forma clara os objetivos da sua aprendizagem, o que muitas vezes não acontece. Os alunos necessitam de ajuda para entenderem e interiorizarem os critérios de avaliação (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2004). Quando os alunos adquirem esse conhecimento, envolvem-se e empenham-se nas suas aprendizagens e as suas próprias avaliações tornam-se objeto de discussão com os seus professores e com os seus pares, promovendo ainda mais reflexão, essencial para uma boa aprendizagem (Black & William, 1998). O aluno torna-se responsável pela sua aprendizagem e conseqüentemente mais independente, autónomo e motivado. Ao sentir-se mais seguro e confiante, torna-se mais positivo em relação aos erros. A avaliação pode afetar a motivação e autoestima dos alunos, e estas são influências cruciais na aprendizagem (ARG, 2006).

A hétéro e coavaliação exigem a definição de um plano de ação pelo aluno avaliador, conjuntamente com o aluno avaliado e com o professor. As exigências para o aluno avaliador são grandes, quer em termos de monitorização do desempenho do aluno avaliado, quer na deteção, diagnóstico e correção do seu par. A relação de confiança entre o aluno avaliador e o avaliado pode facilitar a admissão e tolerância ao erro.

O feedback das tarefas de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação foi essencial na ativação dos processos cognitivos e metacognitivos, e na melhoria da motivação e autoestima (Fernandes, 2006).

No contexto da avaliação formativa, o professor deve proceder à emissão de informações de retorno aos alunos da avaliação, através do feedback (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Na intervenção, procurámos prestar feedbacks específicos ao efeito

pretendido, tendo por base os critérios de êxito e o indivíduo em questão. Os feedbacks foram frequentemente utilizados durante a prática, na instrução e no balanço da aula.

Os alunos só conseguem atingir um objetivo de aprendizagem se compreenderem esse objetivo e puderem avaliar aquilo que necessitam de fazer para atingir esse objetivo (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2004). De forma a que os alunos conhecessem o nível ao qual as suas aprendizagens correspondiam e quais os objetivos que precisavam alcançar para evoluir, foi afixado um documento informativo para cada matéria, com os alunos agrupados por nível de desempenho e uma síntese dos respetivos critérios de especificação. Relativamente a esta, era comum os alunos questionarem qual dos critérios é que faltavam para subirem de nível, e alertarem-me para o facto de já conseguirem alcançar determinado objetivo. Neste contexto, a perceção das suas possibilidades por parte dos alunos e a atualização constante destas fichas promoveu o interesse e a motivação dos alunos para ultrapassarem as suas dificuldades. Por esta razão era comum, ao longo das minhas aulas, alertar os alunos para verificarem as fichas e divulgar, nos balanços de aula, os alunos em que o nível sofreu alterações e aqueles que estavam muito perto de atingir o nível seguinte.

No terceiro período, os alunos foram informados sobre a sua prestação individual através de uma avaliação qualitativa semanal. Nestes momentos formativos, procurámos reunir informações sobre as dificuldades que surgiram na prática, de forma a poder adequar as aulas seguintes às necessidades dos alunos.

### **Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa provém de uma apreciação global de todo o trabalho desenvolvido nas unidades de ensino, acrescentando novos dados à avaliação formativa (Ribeiro, 1999). Quanto à definição de elementos a avaliar, apenas faz sentido avaliar consoante os conteúdos abordados e objetivos previamente determinados.

Este tipo de avaliação foi realizado no final de cada unidade de ensino ao fechar o nível atingido em cada matéria, e no final de cada período, agrupando os níveis atingidos em todas as matérias numa classificação quantitativa entre 1 e 5.

Todos os dados reunidos foram introduzidos numa folha de cálculo de Excel dos quais foi possível extrair uma classificação final, tendo sido respeitados os critérios de avaliação do grupo de Educação Física. A classificação individual da área das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos encontra-se explícita neste documento, apesar de não existir uma relação direta entre as três áreas e a obtenção da classificação final. Nos critérios de obtenção do nível final apenas está incluída a área das atividades físicas, sendo



que os resultados das outras áreas foram utilizados como avaliação formativa e, no caso de não atingir um nível positivo nas restantes áreas, como fundamento para a impossibilidade de atingir o nível 5 no final de período.

A discriminação de todos os níveis adquiridos nas atividades físico desportivas, nos testes de aptidão física e nos conhecimentos facilitou imenso a aferição de uma nota final com segurança e precisão. A informação contida neste registo deveria ser transmitida aos encarregados de educação e exigida a assinatura dos mesmos, à semelhança do que acontece nos testes de avaliação das restantes disciplinas. Os EE apenas recebem uma avaliação qualitativa nas avaliações intercalares, e quantitativa nas avaliações de final de período. Uma vez que a disciplina de Educação Física ainda é desvalorizada e por vezes vista como algo ao acaso sem qualquer planeamento ou fundamento, um documento sucinto que incluísse a avaliação obtida nas diversas matérias lecionadas seria uma forma dos EE perceberem o trabalho que é feito pelos docentes, e de envolvê-los nas aprendizagens do seu educando. Os professores têm o dever de defender a importância da presença da EF no currículo e de lutar pelo seu reconhecimento. No futuro, pretendo continuar com um registo organizado e sistemático do desempenho dos meus alunos e transmitir esta informação aos encarregados de educação.

No primeiro período, e principalmente na primeira avaliação intercalar, houve a necessidade de ajustar os critérios de avaliação dos alunos devido ao facto de 30% da turma estar com nota final negativa. Estes resultados prendem-se com o facto de serem obrigatórios dois níveis introdutórios nos desportos coletivos para a obtenção do nível 3, ao contrário dos anos anteriores onde exigiam apenas um. Sabendo que se trata de um ano de transição, as notas foram mais prognósticas do que diagnósticas. Este foi um problema comum aos meus colegas de estágio, mas que acabou por não se verificar nos restantes períodos.

A última aula de cada período era reservada à autoavaliação através do preenchimento de uma ficha, na qual o aluno tinha de atribuir um nível de aprendizagem para cada uma das matérias abordadas com o auxílio de um dossier, onde, para cada matéria, estavam discriminados todos os critérios para cada um dos níveis. O momento de autoavaliação foi utilizado para tornar transparente a avaliação dos alunos, e para dar a oportunidade aos alunos de refletirem sobre as suas aprendizagens e prestações, e de manifestarem as suas opiniões, dúvidas e sugestões. No final da ficha, os alunos tiveram de se auto classificar com um nível entre 1 e 5, tendo por base os critérios de avaliação da escola. É importante que os alunos compreendam o processo de avaliação e estejam inseridos no mesmo, para que as suas prestações sejam objetivas.

No terceiro período a avaliação incidiu apenas sobre a aptidão física e os conhecimentos, as únicas áreas trabalhadas. Os meios de aferição foram a presença nas aulas síncronas, o questionamento, a execução das atividades, a qualidade, criatividade e iniciativa na realização das atividades, e as classificações obtidas nos questionários online. A classificação final foi obtida contabilizando 80% da nota obtida no 2º período com 20% da nota obtida no 3º período.

No desporto escolar não é necessário lançar uma nota sumativa aos alunos, no entanto achámos importante realizar um balanço no final do período sobre as competências de cada um. Na competição de ginástica, o vencedor é apurado através da nota da sua prestação, o que se pode chamar da avaliação sumativa externa de todo o processo. Deste modo, e uma vez que frequentei o curso de árbitro do desporto escolar, aproveitei para praticar e efetuar avaliações quantitativas dos esquemas e elementos técnicos que estavam a ser preparados para apresentação formal encontros do desporto escolar.

## **Investigação e Inovação**

A investigação é a recusa da estagnação, a procura da renovação e atualização aos novos tempos. A escola deve procurar evoluir de forma a atender aos novos problemas e às novas necessidades que vão surgindo na sociedade.

Os professores não se devem limitar à adoção de um conjunto de procedimentos habituais. Devem antes procurar adaptá-los e melhorá-los, refletindo sobre as suas práticas e sobre os problemas com que se vão deparando no dia-a-dia (Alarcão & Moreira, 1997). A investigação na ação orienta-se para a melhoria da prática educativa, auxiliando os professores a lidar com os problemas e desafios que lhes são colocados pela prática docente.

O terceiro período deste ano letivo constitui o exemplo perfeito da necessidade de adaptação a práticas inovadoras, com recurso às tecnologias digitais. Este período implicou a reinvenção da prática de ensino por parte de cada professor e a capacidade de trazer novas e inovadoras experiências aos alunos de forma a motivá-los neste que foi um ensino forçosamente lecionado à distância; um ensino que levou à utilização de plataformas eletrónicas, de questionários online e, inclusive e no meu caso, de vídeos no Youtube, produzidos e editados por mim desde o primeiro ao último momento.

A investigação-ação na área da educação é uma forma de os professores poderem transformar as suas práticas e aperfeiçoar o seu ensino. Esta ocorre no próprio lugar da

ação, possuindo a especial vantagem de aliar a prática à teoria. A investigação-ação é descrita como um processo cíclico de planificação, ação, observação e reflexão (Kemmis & McTaggart, 2007).

As etapas de investigação planeadas foram: a identificação de um problema de investigação, revisão da literatura, delimitação do propósito de investigação, recolha de dados, análise e interpretação dos dados, a escrita de um relatório de investigação e respetiva apresentação à comunidade escolar. Esta área desempenhou um importante papel ao permitir-nos experienciar todos os processos inerentes à conceção, testagem e aplicação de um trabalho de investigação.

O primeiro passo na concretização do projeto de investigação-ação consistiu na identificação de problemas pertinentes dentro da nossa área de interesse. Para tal, procurámos olhar para as especificidades da nossa escola, alunos, professores, núcleo e departamento. Nesta fase de reflexão, um grupo de professores estava a reunir esforços para que houvesse um programa de atividade física para os professores na escola, o que despertou no núcleo de estágio a importância da temática do seu bem-estar no trabalho. Deste modo, surgiu o problema identificado e alvo de estudo, o bem-estar dos professores no seu local de trabalho.

A escolha desta problemática de investigação teve por base vários indicadores, observados e compreendidos no ambiente escolar, que suportam a necessidade de se encontrar uma resposta para este problema. A profissão docente é caracterizada por altos níveis de stress e cansaço físico, causados pela excessiva carga de trabalho e pelos mais diversos episódios, quer com os alunos, quer com os respetivos encarregados de educação. Estes problemas podem, por vezes, levar a depressões e, conseqüentemente, ao abandono da profissão (Bogaert, De Martelaer, Deforche, Clarys, & Zinzen, 2014). O aumento de momentos de socialização, a libertação do stress diário (“burnout”) e a preocupação com a saúde suscitaram a implementação de um treino de cross fit no local de trabalho. Esta iniciativa deveu-se a um esforço conjunto de um grupo de professores da escola. A promoção de ações e/ou programas de qualidade de vida no trabalho é uma forma de desenvolver a motivação e compromisso dos trabalhadores, resultando em inúmeros benefícios de combate a estes problemas, que influenciam o bem-estar dos professores na escola (Alves, 2011).

O objetivo desta investigação, consistia na averiguação da possível relação entre a prática de exercício físico no local de trabalho e a melhoria do bem-estar do pessoal docente. O instrumento de investigação utilizado foi um questionário, direcionado a todos os professores da escola, que seriam preenchidos e entregues anonimamente. A análise

da população docente na sua totalidade permitiria a obtenção de um maior grau de certeza nos resultados.

As perguntas que se encontravam no questionário foram estrategicamente criadas de forma a conseguir dar resposta aos principais objetivos da investigação, tendo sido possível, através delas, aferir factos, características, atitudes, opiniões, comportamentos e a auto classificação de cada professor. O tipo de pergunta teve maioritariamente por base a escala de likert, de 1 a 5, possuindo ainda questões dicotómicas, fechadas e abertas.

De forma a garantir que o questionário estava bem organizado e que seria capaz de dar resposta aos objetivos definidos, utilizámos o modelo de Bell (1997) aferindo, junto de dois professores do grupo de educação física, a qualidade do mesmo. Para o efeito, questionámos os referidos professores sobre alguns aspetos: sobre a duração do preenchimento, sobre se as instruções eram suficientemente claras ou se, pelo contrário, se mostravam ambíguas, se opunham-se a responder a alguma questão, se o formato era cativante e, por fim, se tinham algum comentário final ou sugestão a fazer.

Nenhum docente se encontrava obrigado a responder ao questionário, sendo que os participantes que concordassem em participar no estudo seriam devidamente informados acerca da investigação e do seu propósito, tanto no momento da atividade como em conversas informais, estando ainda disponibilizado um resumo da investigação e da respetiva intencionalidade no início do questionário. Desta forma, os questionários seriam anónimos e não invasivos, tendo a sua divulgação sido previamente autorizada pela direção da escola, respeitando as relações hierárquicas.

No entanto, devido às medidas de distanciamento social e à suspensão das atividades letivas presenciais e consequente suspensão da atividade em estudo, não foi possível aplicar o instrumento nem concluir a investigação.

## Considerações Finais

O relatório de estágio marca o fim do ciclo de formação inicial enquanto professor de EF, onde estiveram presentes uma vertente teórica, no primeiro ano do mestrado, e prática, neste segundo e último ano. O estágio pedagógico possibilitou a aplicação, em contexto real, do conjunto de conhecimentos e ferramentas adquiridos ao longo da minha formação académica. A desconstrução dos gestos técnicos e inserção de condicionantes foram as técnicas prediletas de adaptação do jogo formal às características e necessidades dos alunos. É nesse âmbito que se revela crucial conhecê-los, perceber quais são as suas motivações e agenda, de forma a obter o compromisso necessário à eficácia do processo de ensino.

A fase do planeamento, da intervenção e da avaliação encontram-se articuladas entre si. As práticas pedagógicas realizadas em cada uma delas influencia as restantes, tornando impossível e indesejável a sua dissociação. Deste modo, o planeamento implicou que durante a condução do ensino observasse e avaliasse as aprendizagens dos alunos e acarretou, por outro lado, o planeamento prévio desta intervenção do professor e avaliação dos alunos. A relação entre as decisões da fase prévia e da fase interativa indica que o empenho cognitivo e motor dos alunos é afetado não só pelos comportamentos do professor, mas também pelas decisões de planeamento que assumiu anteriormente (Januário, 1992).

A identificação de necessidades de formação foi o motor de busca na procura das soluções mais adequadas à resolução dos diferentes problemas que surgiram no estágio pedagógico. O controlo ativo da turma à distância e o fecho do ciclo de feedback foram, na minha opinião, os principais desafios na condução do ensino, ultrapassados mediante o planeamento do posicionamento do professor, levantando o olhar e varrendo a turma de forma constante, assim como o acompanhamento do aluno pós feedback.

O registo contínuo e frequente do meu desempenho permitiu-me o aumento do número de objetos de reflexão e análise, assim como a maximização dos efeitos da supervisão e introspeção. Torna-se importante salientar que o acompanhamento constante do núcleo de estágio e supervisão pedagógica pelos orientadores proporcionou um ambiente propício ao meu crescimento pessoal e profissional. O trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo, a reflexão individual e a partilha coletiva são aspetos que, quando praticados e transportados para o dia-a-dia do professor, são promotores de uma modificação e adaptação comportamental que nunca devem ser descurados, por serem necessários a um desempenho mais eficaz do seu papel.

A interação com os professores da escola e do agrupamento, com os encarregados de educação e alunos, a investigação, a organização de atividades e a participação no desporto escolar, na disciplina de educação física e na direção de turma proporcionou a minha passagem pelas inúmeras funções subjacentes ao papel do professor, constituindo uma experiência abrangente. Todas estas funções, apesar de divididas por áreas e níveis de intervenção, são complementares entre si e concorrem, sinergicamente, para a eficácia da ação profissional. A compreensão do papel do professor de uma forma integrada e harmoniosa concorre diretamente para a maximização das aprendizagens do aluno. Na minha opinião, uma das premissas mais importantes do ensino é aquela segundo a qual os alunos assumem o papel central, devendo todos os processos desenvolver-se em torno destes.

Ser professor implica, cada vez mais, versatilidade e polivalência, uma vez que este deverá ser perito nas metodologias investigação-ação, mas também nas suas funções no enquadramento da escola como organização, e da escola como comunidade (Crum, 2002). Um professor é acima de tudo um educador, orientando os alunos na escola e no seu percurso, servindo de exemplo do que deve ser um cidadão e um profissional responsável, competente e respeitador, tendo esse sido o ideal que procurei adotar com os meus alunos ao longo do ano.

O estágio pedagógico permitiu-me não só adquirir e desenvolver competências práticas, como construir, transformar e moldar conhecimentos que, hoje e no futuro, me permitem desempenhar com maior qualidade e competência o papel de professor. Todavia, tenho consciência de que o meu processo de formação está ainda longe de estar concluído, permanecendo um conjunto de domínios e de competências a ser apreendidas, assim como dificuldades que deverão ser ultrapassadas através de um investimento contínuo. Deste modo, este ano letivo constituiu o ponto de partida de uma nova etapa, caracterizada por uma capacidade de reflexão mais consciente e por uma projeção mais assertiva sobre a ação educativa. Esta procura incessante por melhorar é necessária quando queremos desenvolver e aperfeiçoar as nossas práticas e a qualidade do nosso ensino, de forma a ser possível desenvolver aprendizagens significativas nos alunos.

Acima de tudo sinto-me grato por todas as bases, alicerces e aprendizados que levo deste trabalhoso ano letivo, e do qual guardarei todas as experiências e conhecimentos partilhados com todos os colegas e professores que carinhosamente me acompanharam nesta jornada.

## Bibliografia

- Antunes, M. (2014). *Desenvolvimento profissional dos professores: perspetivas sobre a avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Alarcão, I., & Moreira, M. A. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional*. (pp. 119-138). Coleção CIDInE, nº 3. Porto: Porto Editora.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In I. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Alves, E. F. (2011). Programas e ações em qualidade de vida no trabalho. *InterfacEHS-Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade*, 6(1), 60-78.
- Amado, J. (1991). A Indisciplina na Escola. *Revista "O Professor"*. N.º 13, 35.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assessment Reform Group [ARG] (2006). *The role of teachers in the assessment for learning*. <http://www.aiaa.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Armour, K. M., & Yelling, M (2007). Effective professional development for physical education teachers: the role of informal, collaborative learning, *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 177–200.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. 3ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black Box – Assessment for learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 8-21.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.

- Bogaert, I., De Martelaer, K., Deforche, B., Clarys, P., & Zinzen, E. (2014). Associations between different types of physical activity and teachers perceived mental, physical, and work-related health. *BMC public health*, 14, 534.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa, A. (Coord.). *As organizações Escolares em Análise* (121-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Carreiro da Costa, F. (1983). *A seleção de estratégias de ensino em Educação Física*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4, 9-27.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.). *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (257 -277). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Carvalho, L. (1996). O estudo da socialização dos professores em educação física: uma revisão e um convite. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 13, 11-37.
- Ceia, M. (2011). *um olhar de dentro: o clima de escola na perspetiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado em administração e gestão educacional. Lisboa: Universidade aberta.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). *Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas*. *Educação e Formação*, 7, 71-85.
- Clemente, F. (2014). Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36, 587-601.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport Sciences in Europe 1993. Current and future perspectives*, 516-533.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61-76.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, A. (2006). Variations in the Work, Lives of Teachers: Relative and Relational Effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12,169-192.



- Dias, M. (2007). *O clima de escola visto pelos alunos. Um estudo numa escola secundária no Concelho de Odivelas*. Dissertação de Mestrado em administração e gestão educacional. Lisboa: Universidade aberta.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 21-50.
- Duarte, M. (2009). *Articulação e Sequencialidade nos Agrupamentos de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Figari, G. (1996). *Avaliar, que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J & Machado, J (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2001). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte.
- Glickman, C. & Bey, T. (1990). Supervision. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 549-566). New York: Macmillan.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Henderson, A. (1987). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement. An Annotated Bibliography*. National Committee for Citizens in Education Special Report.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 55-67.
- Izadinia, M. (2012). A review of research on student teacher's professional identity. *British Educational Research Journal*, 39, 1-20.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, C. (1992). *O Pensamento do Professor - Relação Entre Decisões Pré-Interativas e os Comportamentos Interativos de Ensino em Educação Física*. Tese de Doutoramento, não-publicada, Lisboa: FMH - UTL.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lopes, H., Vieira, M., Fernando, C. & Apolinário, J. (2014) Os Desportos de Combate Enquanto Meio de Transformação do Homem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 5, 43-48.

- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Metzler, M. (1991). *Instrucional Supervision for Physical Education*. Illinois: Human Kinetics Publishers. Champaign.
- Monteiro, J. (1994). Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 67-88.
- Morgan, K.; Sproule, J.; Kingston, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupil's motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 257-285.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th Ed.). Boston: Benjamin Cummings.
- OCDE (2005), *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris: OCDE.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In Carreiro da Costa et al. (Eds). *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática* (75-118). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da autoeficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55- 67.
- Pearson, P.; Webb, P. (2008). *Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding (TGfU)*. Acedido a 08/08/2020: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/53/>
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (27-48). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Faculdade de Motricidade Humana, (ED.), *Pedagogia do desporto* (69-130). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH.

- Schmidt, R. (1993). *Aprendizagem e Performance motora: dos princípios à prática – feedback para Aprendizagem de Habilidade*. São Paulo: Movimento.
- Simões, J. (2005). *Atores e figurantes. Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.). Mayfield: Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender an Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Sousa, J. (1992). Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física. *Horizonte*, 8, I-VIII.
- Stufflebeam & Shinkfield. (2007) *Evaluation: Theory, Models & Applications*. S. Francisco: A Wiley Imprint
- Tejedor, F.J. (1990). La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 337-364.
- UNESCO. (2014). *Worldwide survey of school physical education*. Report 2013. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision a Guide to Practice* (5th ed.). Columbus, Ohio: Merrill of Prentice Hall.
- World Health Organization. (2015). *Physical Activity: Global recommendations on physical activity for health consequences of physical inactivity*. WHO Regional Office for Europe.

### **Documentos consultados**

- Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos. (2019). *Projeto Educativo 2019/2022*. Lisboa. Documento não publicado
- Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos. (2018). *Regulamento Interno 2018/2022*. Lisboa. Documento não publicado
- Decreto-Lei n.º 95/1991 de 26 de fevereiro. *Diário da República n.º 47 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República, n.º 79 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37 - I Série*.  
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho nº113/ME/93 de 23 de junho. *Diário da República n.º 145 – II Série*. Ministério da  
Educação. Lisboa.

Faculdade de Motricidade Humana (2019). *Guia de estágio pedagógico para 2019/2020, mestrado no ensino da educação física do ensino básico e secundário*. Lisboa:  
Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa