

Relatório de estágio realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, apresentado com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

DOCUMENTO DEFINITIVO

Este relatório foi produzido com base na experiência do estágio pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, sob a supervisão da professora Doutora Maria João Figueira Martins e da professora Licenciada Ana Sofia Madeira Nunes Pereira Gonçalves Afonso, no ano letivo de 2019/2020.

Eliana Margarida Silva Ferreira

2021

*Se precisasse de comparar a minha experiência
nesta escola, como professora, a um objeto, ela
seria uma montanha-russa colorida.*

Eliana Ferreira

Agradecimentos

Um trabalho de mestrado é uma longa viagem que inclui um rumo permeado por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho que não poderia chegar a bom porto sem o preciso contributo de várias pessoas. Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de todos, a quem dedico carinhosamente este projeto de vida.

Professores de sempre, obrigada pelos conhecimentos e competências que me transmitiram ao longo deste percurso académico, que culminaram na elaboração desta tese.

Comunidade escolar da ESLFB, professores e funcionários, obrigada pelos momentos de carinho, em especial aos meus alunos dos 11.ºH e a todos os meus bailarinos do núcleo de desporto escolar, pelo sorriso fácil e energia contagiante.

Professores do Grupo de Educação Física, obrigada por partilharem comigo todo o vosso conhecimento.

Professora Manuela Monteiro e professora Fernanda Gobem, obrigada por me mostrarem que a profissão docente vai para além do que se passa na sala de aula.

Professora Maria João, obrigada por me demonstrar que a pesquisa nos torna mais completos, pela sua orientação e supervisão cuidada e exigente.

JEMA, como carinhosamente apelidamos o núcleo de estágio, obrigada.

Joana e Miguel, os meus fantásticos colegas de estágio, companheiros, por sorte, desde a formação inicial e amigos por escolha para vida.

Professora Ana Sofia Afonso, obrigada pela relação tão humana e disponibilidade infinita para partilha.

Tu, obrigada por me mostrares que, enquanto acreditar nos meus sonhos, nada acontecerá por acaso, *talitha kum* (Evangelho de Marcos, capítulo 5, versículo 41).

Querida avó, obrigada por ilustrares a simplicidade da vida e da escrita.

Pepo, companheiro de aventuras, obrigada por compreenderes a minha ausência e “omigada” por todo o carinho e palavras motivadoras nos momentos certos.

Macita e Pacito, que sempre primaram pela minha educação, obrigada por nunca desistirem de mim e por me fazerem acreditar que consigo sempre mais do que penso.

Mi, alma gémea, obrigada por seres a minha confidente.

Resumo

Através do presente relatório, apelo aos leitores que visitem o meu ano de estágio realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB) no ano letivo 2019/2020. O estágio pedagógico refere-se ao 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Este documento descreve as experiências vividas numa lógica crítica para agir sobre o processo de formação na prática da profissão de professor de educação física (EF).

No decorrer deste ano, percebi que o quotidiano do professor é o espelho de momentos de reflexão, aprendizagem, partilha e superação. Enquanto estagiária, constatei ainda que o professor vive o paradoxo ensinar/aprender durante a sua intervenção nas diversas áreas da comunidade escolar.

As áreas de intervenção do estágio pedagógico são apresentadas através de uma análise das dificuldades/constrangimentos vivenciados, das estratégias pedagógicas de superação e da aquisição de competências subjacentes à atividade de professor, com contribuição dos meus colegas de estágio e professoras orientadoras.

O ano de estágio foi uma experiência completa e tridimensional da teoria para a prática, da formação para a escola e de aluna para professora, reconhecendo que todas as competências adquiridas e desenvolvidas são pertinentes para a minha formação pessoal e profissional. Espero que a leitura do relatório seja tão aprazível quanto esta experiência foi para mim.

Palavras-chave: educação física, estágio pedagógico, professor, aluno, comunidade escolar, dificuldades, estratégias pedagógicas, ensino-aprendizagem, formação profissional, reflexão.

Abstract

Through the present report, I appeal to the readers to look up at my traineeship done in Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB) in 2019/2020. The pedagogic traineeship refers to the second year of the Master's Degree in the Faculdade de Motricidade Humana's Master's Degree on Teaching Physical Education to Middle and Secondary grades, from the Lisbon University.

This document describes my experiences lived with the aim to criticize in order to act about the formation process in the practice of the profession of teaching Physical Education (PE).

During that school year, I realized that a teacher's everyday life reflects the reviewing, learning, sharing and overcoming teaching moments. During my practice and as a trainee, I also verified that the teacher lives the paradox teaching/learning in his/her intervention in the different areas of the school community.

The different areas of the pedagogic traineeship are presented through the evaluation of the lived difficulties and constraints, the pedagogical strategies of mastering and the acquirement of the needed skills for the teaching activity with the help of my peers and the educational guidance advisors.

This year of educational traineeship was a complete and tridimensional experience from theory to practice, from trainee to school and from student to teacher. All the skills that I have acquired and developed are very important for my own personal and professional improvement. I hope that the reading of this report will be as pleasant as this experience was for me.

Keywords: physical education, pedagogic traineeship, teacher, student, school community, difficulties, pedagogic strategies, teaching-learning process, professional traineeship, revision.

Lista de abreviaturas

AEPA – Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos
AI – Avaliação Inicial
CPA – Comunidade de Prática e Aprendizagem
DE – Desporto Escolar
EBAO – Escola Básica Anselmo de Oliveira
EBDJB – Escola Básica Dr. Joaquim Barros
EBDSM – Escola Básica Dionísio dos Santos Matias
EE – Encarregados de Educação
EF – Educação Física
ESLFB – Escola Secundária Luís de Freitas Branco
ESMLS – Escola Básica Maria Luciana Seruca
FMH – Faculdade de Motricidade Humana
GE – Grupo Equipa
GEF – Grupo de Educação Física
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
ME – Ministério da Educação
PAA – Plano Anual de Atividades
PAT – Plano Anual de Turma
PF – Plano de Formação
PICD – Projeto Interdisciplinar de Cidadania e Desenvolvimento
PM – Professor Mentor
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física
PTI – Professor a Tempo Inteiro
TED – Tempo de Equipa Disciplinar
UE – Unidade de Ensino
ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução.....	9
A contextualização do estágio pedagógico.....	10
O agrupamento de escolas de Paço de Arcos.....	10
A escola secundária Luís de Freitas Branco.....	12
O grupo de educação física.....	14
O núcleo de estágio.....	15
A turma.....	16
O grupo-equipa de desporto escolar.....	18
As aulas presenciais de educação física.....	20
Planeamento.....	20
<i>Importância do planeamento.....</i>	<i>20</i>
<i>Planeamento na avaliação inicial.....</i>	<i>22</i>
<i>Plano Anual de Turma (PAT).....</i>	<i>24</i>
<i>Plano de etapa.....</i>	<i>26</i>
<i>Plano de unidade de ensino.....</i>	<i>28</i>
<i>Plano de aula.....</i>	<i>29</i>
Avaliação.....	31
<i>Importância da avaliação.....</i>	<i>31</i>
<i>Avaliação sumativa.....</i>	<i>33</i>
<i>Avaliação formativa.....</i>	<i>37</i>
Condução.....	41
<i>Sistema de tarefas de gestão.....</i>	<i>42</i>
<i>Sistema de tarefas de instrução.....</i>	<i>44</i>
<i>Sistema social dos alunos.....</i>	<i>53</i>
Semana professor a tempo inteiro.....	55
O desafio: aulas à distância de educação física.....	57
Planeamento.....	57
Avaliação.....	58
Condução.....	59
A intervenção no contexto escolar.....	62
Atividades do grupo de educação física.....	62
Desporto Escolar.....	63
Projeto de investigação-ação.....	66
<i>Identificação e justificação da problemática.....</i>	<i>66</i>
<i>Variáveis e procedimentos do projeto.....</i>	<i>67</i>
<i>Principais resultados do projeto.....</i>	<i>70</i>

<i>Contributos e limitações do projeto</i>	71
<i>Conclusões do projeto</i>	72
Acompanhamento dos professores mentores	73
<i>Alunos</i>	74
<i>Conselho de Turma</i>	76
<i>Encarregados de Educação</i>	78
Conclusão	80
Referências Bibliográficas	82
Anexos	86

Índice de tabelas

Tabela 1-Critérios de classificação área das atividades físicas.....	34
Tabela 2-Grelha de classificação área das atividades físicas.	35
Tabela 3-Grelha de registo de avaliação de patinagem.	39
Tabela 4-Characterização funcional dos espaços da ESLFB.....	86

Introdução

Com o decorrer do estágio pedagógico, surge a necessidade de realizar um balanço de todo o processo de formação. O presente documento reflete “o produto de apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com um carácter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado” (FMH, 2019).

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, estando integrado no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

O relatório final de estágio pretende ilustrar uma análise crítica e reflexiva do contexto de desenvolvimento do mesmo em todas as áreas e subáreas do estágio, destacando aquela que considero ter sido mais crítica para a minha formação (FMH, 2019).

O Perfil Geral de Competências do Professor refere que este deve promover aprendizagens curriculares numa relação pedagógica de qualidade, tendo em conta as dimensões da escola e o contexto da comunidade e o conhecimento das áreas que o fundamentam, através das necessidades que consciencializa (Diário da República, 2001).

Este documento está organizado de acordo com as quatro áreas definidas pela Faculdade de Motricidade Humana (FMH) para assegurar que os estagiários estabelecem uma proximidade com o contexto real da profissão, corroborando com o Perfil Geral de Competências do Professor (Diário da República, 2001): área um - organização e gestão do ensino e da aprendizagem (planeamento, avaliação e condução); área dois - investigação e inovação pedagógica; área três - participação na escola e, por fim, área quatro - relação com a comunidade.

O presente relatório apresenta, ainda, uma área que se pode definir como área zero, onde está contemplada a caracterização dos elementos integrantes deste estágio, nomeadamente o agrupamento, a escola, o grupo de educação física, o núcleo, a turma e o grupo-equipa de desporto escolar. Este capítulo segue em conformidade, no sentido em que o agrupamento engloba todos os restantes elementos.

Através de uma análise descritiva do percurso efetuado, e posterior comparação com os objetivos propostos, é realizada uma reflexão, que apresenta as dificuldades superadas e por ultrapassar, numa estrutura que considero coerente e relacional para o objetivo final na profissão de professora de educação física.

A contextualização do estágio pedagógico

O presente capítulo apresenta uma descrição do contexto envolvente do estágio pedagógico, nomeadamente do agrupamento, da escola propriamente dita, bem como dos recursos que oferece, do grupo de educação física (GEF), do núcleo de estágio, da turma e do grupo-equipa de desporto escolar. Para a elaboração deste capítulo, foram consultados documentos referentes a cada subcapítulo como o *site* da escola, o projeto educativo do agrupamento, o regulamento interno da escola, o plano de atividades da escola, o plano curricular plurianual de educação física e outras apresentações disponibilizadas pelo diretor do agrupamento.

O agrupamento de escolas de Paço de Arcos

Em junho de 2012, foi formado o Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (AEPA), após agregação da ESLFB, atualmente sede do agrupamento desde 2016. Este agrupamento é uma unidade organizacional constituída por cinco estabelecimentos de ensino, situados na vila de Paço de Arcos, União das Freguesias de Oeiras e S. Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, concelho de Oeiras (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017).

Os cinco estabelecimentos de ensino contemplam como oferta educativa o ensino pré-escolar, na Escola Básica Maria Luciana Seruca (ESMLS), o ensino primário, nas escolas básicas, incluindo a Escola Básica Dionísio dos Santos Matias (EBDSM) e a Escola Básica Anselmo de Oliveira (EBAO), o ensino básico de 2.º ciclo na Escola Básica Dr. Joaquim de Barros/Escola Básica (EBDJB) e de 3.º ciclo, ensino secundário, ensino e formação de dupla certificação de nível secundário – cursos profissionais, e os cursos de educação e formação de adultos, na ESLFB (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017).

Em relação aos serviços e recursos educativos, o AEPA oferece oportunidades que apoiam e orientam as atividades que nele se desenrolam, como o serviço de Psicologia e Orientação, que pretende apoiar e orientar o processo escolar e profissional; o Departamento de Educação Especial, uma estrutura que alberga os alunos com necessidades educativas especiais; as Bibliotecas Escolares, que oferecem recursos educativos assentes em quatro pilares (Currículo, Literacias e Aprendizagem; Leitura e Literacia; Projetos e Parcerias e Gestão da Biblioteca).

O Núcleo de Intervenção e Apoio ao Aluno (NIA) é um serviço educativo com o objetivo de promover a disciplina e o Centro Qualifica (CQual) desenvolve processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC escolar) adquiridas pelos adultos ao longo da vida, por vias formais, informais e não formais com vista à obtenção de um nível escolar (do 4.º ao 12.º ano). Existem ainda outros projetos e

clubes que se desenvolvem consoante as necessidades encontradas e recursos disponíveis, promovendo atividades desportivas, artísticas, científicas, de expressão dramática, tutoriais e de acompanhamento ao estudo, que são serviços educativos orientados pelo AEPA (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017).

Em termos organizacionais, o AEPA é composto pelo conselho geral que elege o diretor do agrupamento, seguindo-se o conselho pedagógico que engloba uma comissão de avaliação do desempenho docente e de um conselho administrativo que inclui coordenadores de escola. Para além disso, o agrupamento está dividido em estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (departamentos curriculares e coordenação pedagógica de ciclo de estudos), estruturas de coordenação de atividades de complemento curricular e extracurricular, serviços técnicos e técnico-pedagógicos e serviços de apoio administrativo, auxiliar e técnico (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017).

O agrupamento engloba aproximadamente 3350 alunos (2630 jovens e 720 adultos), distribuídos por 150 turmas. O AEPA conta com cerca de 300 professores, dos quais destaco o diretor do agrupamento e, por sua vez, da escola-sede, professor João Carlos Nunes. Para o funcionamento do AEPA, colaboram sensivelmente 87 assistentes técnicos e operacionais e 4 técnicos superiores. O agrupamento rege-se pela expressão: **Viver o Presente, Preparar o Futuro**, sendo possível verificar, através do projeto educativo para o triénio, que a missão e visão das escolas do agrupamento são:

“Promover aprendizagens de qualidade, no respeito pela inclusão e diversidade de escolhas e contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários e interventivos, capazes de responder aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento. A visão do AEPA é ser um agrupamento de referência no concelho, promotor de percursos de sucesso que contribuam para uma integração social plena.”

(Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017, pp. 8-9)

Para afirmar a sua missão e visão, os valores orientadores do agrupamento são responsabilidade, confiança, solidariedade, empenho, disciplina e criatividade (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017).

O AEPA apoia que a articulação vertical do currículo entre os vários ciclos é um aspeto importante na diminuição do impacto das diversas realidades educativas na mudança de ciclo, por isso, existem atividades que estão planificadas e que devem ser realizadas aquando da transição de ciclo. A título de exemplo, na transição do 3º. Ciclo para o ensino secundário deve realizar-se a “Sensibilização para os diferentes percursos educativos de nível secundário” (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017).

A escola secundária Luís de Freitas Branco

A ESLFB foi fundada a 12 de outubro de 1980 e localiza-se na freguesia de Paço de Arcos. É uma escola que foi integrada no programa de modernização do parque escolar, dispondo de condições físicas de grande qualidade (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017).

Em relação à oferta educativa, a escola ministra o 3.º ciclo, o ensino secundário, cursos científico-humanísticos – ciências e tecnologias, línguas e humanidades, ciências socioeconómicas e artes visuais, e cursos profissionais – técnico de gestão, técnico de manutenção industrial, técnico de comércio, técnico de apoio à gestão desportiva, e o mais recente, técnico de desporto. Para além disso, o curso de programação de sistemas informáticos e a educação e formação de adultos com cursos de educação e formação de adultos de nível básico, nível secundário e português para falantes de outra língua, funcionando em regime diurno e noturno, são ofertas educativas presentes na ESLFB (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017).

A escola é composta por um corpo docente com a maioria de professores de quadro de nomeação definitiva, contando com cerca de 182 docentes. Relativamente ao pessoal não docente, conta ainda com, aproximadamente, 11 funcionários administrativos e 33 auxiliares de ação educativa. A ESLFB alberga uma população de cerca de 1483 alunos distribuídos num total de 65 turmas no respetivo ano letivo (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2011).

Relativamente aos serviços oferecidos pela escola, esta conta com a biblioteca escolar, refeitório, bar, auditório, papelaria, salas de NIA, salas LEME (acompanhamento dos alunos dos cursos profissionais com módulos por capitalizar), secretaria de apoio aos encarregados de educação e alunos, sala de professores e a secretaria de apoio aos professores junto à direção da escola.

No que concerne aos recursos espaciais, os professores do GEF dispõem de sete espaços de lecionação da disciplina na ESLFB. Para além disso, as turmas utilizam os espaços da EBDJB, sendo composta por cinco espaços de aula.

O pavilhão Jesus Correia fica situado na escola secundária e alberga quatro espaços para as aulas da disciplina, o ginásio, a sala de exercício e o pavilhão propriamente dito, sendo que, para efeitos de rotação, são considerados dois espaços. Assim, no pavilhão, decorrem aulas com duas turmas em simultâneo, sendo denominados *pavilhão 1* e *pavilhão 2*, consoante se encontra mais próximo da entrada e mais próximo do ginásio, respetivamente. Este espaço contempla equipamento associado à lecionação das matérias dos JDC, raquetas, ginástica de solo e patinagem.

Preferencialmente, o pavilhão é dividido ao meio através do campo de futsal, no entanto, existiu flexibilidade dos professores para o dividir em “L”, por sugestão da

professora orientadora, tendo em conta que esta divisão permite a idealização de quatro campos de jogo reduzido, sem existir espaço inutilizado e, ainda, a possibilidade de criar unidades de ensino com aulas de objetivos idênticos sem ser necessário existirem grandes alterações na disposição e organização das estações pelo espaço da aula. Para além destes espaços, existem duas salas de aulas com possibilidade de projetar e onde decorreram algumas reuniões do GEF.

O ginásio está equipado com materiais e aparelhos gímnicos, estando privilegiada a leção da matéria de ginástica, principalmente a disciplina de ginástica de aparelhos e, também, a disciplina de salto em altura. Esta disciplina só pode ser abordada neste espaço escolar e este fator influenciou o planeamento realizado durante todo o ano letivo. Para além disso, é de salientar que as disciplinas de ginástica de solo e ginástica acrobática foram lecionadas no pavilhão da escola, que contempla colchões e, no sintético, onde o piso é favorável à realização de alguns elementos gímnicos.

Em zona exterior, podemos encontrar quatro espaços de aula, nomeadamente, as pistas e redes de voleibol, que, por sua vez, incluem a parede de escalada que se encontra no exterior do pavilhão, o campo sintético e o campo novo 4. As pistas contemplam material associado à matéria de atletismo e de voleibol. O campo sintético, à semelhança do que acontece no pavilhão, está dividido em sintético 1 e sintético 2, sendo que o mais próximo dos balneários aparece com a designação de 1, albergando materiais para a leção de futebol e andebol, preferencialmente.

O pavilhão e o sintético são espaços abertos à comunidade escolar, contando com parcerias com clubes da zona que pretendem promover a prática desportiva, servindo como fonte de captação de atletas ou como espaço de promoção das atividades dos clubes.

Passando para a descrição da escola contígua, esta possui cinco espaços para realização das aulas práticas da disciplina: o pavilhão 1, pavilhão 2, o ginásio e dois campos exteriores. Nesta escola, cada espaço está dividido com barreiras físicas, estando afeto a uma turma, não existindo, por essa razão, partilha dos locais de aula. A leção de aulas na EBDJB é preferencialmente realizada por alunos do secundário e cursos profissionais, no entanto as turmas atribuídas ao núcleo de estágio tinham todas as suas aulas na ESLFB. Para além de tudo o que já foi referido, esta escola dispõe de um pequeno auditório.

Na ESLFB, os espaços podem ser designados como polivalentes, visto que são propícios à leção de determinadas matérias. No início do ano letivo, a professora orientadora apresentou a escola e os espaços aos estagiários através de uma visita que permitiu recolher informações sobre a sua caracterização funcional, tendo, por isso,

realizado uma síntese em formato de tabela (Tabela 4-Characterização funcional dos espaços da ESLFB., página 86). Esta tabela foi uma ferramenta com grande importância, pois, uma vez que não conhecia os espaços, sempre que precisei de tomar decisões metodológicas, recorri a esta síntese como instrumento auxiliador no planeamento em função do mapa de rotações.

A carga horária para a disciplina de EF é de 135 minutos para o 3.º ciclo e 180 minutos para o ensino secundário, repartidos em tempo programa de 90'+45' e 90'+90', respetivamente. Uma das regras definidas pelo GEF refere-se ao início e término das aulas, sendo que, em todas as aulas, existem 5 minutos iniciais de tolerância para os alunos se equiparem. O final das aulas de 45 minutos deve acontecer 5 minutos antes, ao passo que, nas aulas de 90 minutos, são dados 10 minutos. O tempo útil para as aulas é de 35 e, 75 minutos, para as aulas de 45 e 90 minutos, respetivamente. Uma vez que lecionei o 11.º ano de escolaridade, as aulas aconteciam às terças e quintas-feiras, ambas com duração de 90 minutos.

A existência de doze espaços de aula e a possibilidade de se lecionar várias turmas em simultâneo, implica a concretização de dois mapas de rotação correspondentes a cada uma das escolas. A rotação dos espaços começou por realizar-se semanalmente durante o período de avaliação inicial (AI) e, posteriormente, aconteceu de duas em duas semanas. A mancha horária de lecionação da disciplina de EF acontece maioritariamente no período da manhã, por decisão da direção de escola, o que dificulta a realização da rotação dos espaços. Por outro lado, as turmas atribuídas ao núcleo de estágio apresentavam o mesmo espaço durante as semanas, o que facilitou a gestão e organização e possibilitou a aplicação imediata de aprendizagens entre o núcleo.

O grupo de educação física

O GEF encontra-se inserido no departamento de expressões, simultaneamente com as disciplinas de Educação Tecnológica e Educação Visual. O departamento abrange o 3.º ciclo, o ensino secundário e o profissional, sendo que as coordenadoras do grupo e do departamento têm assento no Conselho Pedagógico da escola.

No ano letivo de 2019/2020, o grupo de professores contempla 20 professores, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, e 3 estagiários do núcleo da FMH. A nível organizacional, o GEF apresenta documentos bem definidos que orientam todo o ano letivo, como o plano curricular plurianual de educação física (PCP), o plano anual de atividades (PAA), os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), as aprendizagens essenciais, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (AE) e o programa de conhecimentos definidos pelo AEPA do 5.º ao 12.º ano.

Para além destes documentos, as normas de funcionamento nas aulas, os critérios de avaliação por ciclo, as fichas de observação por matéria, o mapa de rotações, as orientações gerais para a aula de apresentação da disciplina, as orientações para o período de AI, a ficha relatório da AI e o relatório de aula para alunos sem prática são exemplos de documentos com diretrizes bem estruturadas.

Devido ao grande número de professores pertencentes ao grupo, existem diferentes concepções da EF, o que leva à existência de diversas práticas pedagógicas, o que pode explicar as dificuldades de trabalho em grupo por parte de alguns elementos. Para além disso, o clima sempre foi cordial e muito positivo e, como professora estagiária, senti-me acolhida pelos professores do GEF e consegui integrar-me nas suas atividades e nos trabalhos em pequenos grupos.

Para melhorar o trabalho colaborativo dentro do grupo, considero ser importante que todos os professores integrantes do GEF sigam as orientações definidas pelo mesmo, mesmo que estas sejam discordantes das suas concepções, de modo a facilitar o trabalho desenvolvido na disciplina e a extrapolar dados para as diversas turmas com professores distintos. Um dos exemplos é a aplicação da bateria de testes FITescola durante o período de AI que estão rigorosamente inscritas no documento orientador para esta avaliação e que não é cumprido por todos os professores. Neste caso, seria importante seguir as estratégias definidas para se compararem dados entre as turmas e, assim, aumentar o nível de coesão dentro do grupo, salvaguardando questões dúbias associadas à disciplina.

O núcleo de estágio

O núcleo de estágio era constituído por três professores estagiários, a professora orientadora da faculdade e a professora orientadora de escola. O núcleo realizou a sua intervenção maioritariamente ao nível do ensino secundário, uma vez que os três professores estagiários assumiram a condução de turmas do 11.º ano de escolaridade. Esta característica permitiu que a partilha e debate em núcleo fosse semelhante ao nível de progressões de aprendizagem e estratégias de desenvolvimento das aprendizagens, tendo facilitado o processo de planeamento, uma vez que as orientações eram as mesmas para o ano de escolaridade.

Apesar de existir uma relação entre os estagiários, fruto do 1.º ciclo de estudos em simultâneo, o clima relacional nem sempre foi o mais positivo. A relação foi estritamente profissional por parte de um dos elementos do núcleo, o que acabou por influenciar o processo de formação. A falta de comunicação e, por vezes, a inexistência de partilha proporcionou um clima de ansiedade que não foi ao encontro das minhas expectativas, uma vez que a escolha da escola e do núcleo tinha sido uma decisão

conjunta. Acrescido a todos os desafios que o estágio pedagógico impõe, o clima, dentro do núcleo, foi uma batalha que considero ter sido ganha, depois de muito esforço por parte de todos os elementos integrantes do núcleo, através do afastamento voluntário por parte do elemento desestabilizador.

Um dos aspetos que pretendo realçar foi a disponibilidade por parte das orientadoras no meu processo de formação. As professoras revelaram espírito de entreajuda e respeito e um elevado sentido de orientação para com os formandos, com o objetivo de colmatar as suas dificuldades pedagógicas.

A turma

A escolha da turma de condução foi aleatória através de sorteio de três turmas do mesmo ano de escolaridade. Assim, a turma que me foi atribuída foi o 11.ºH do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, composta por 27 alunos, sendo que uma aluna não está matriculada em EF, perfazendo um total de 26 alunos na disciplina.

Numa primeira fase e na perspetiva de observação direta do contexto de aula, foi possível identificar alguns grupos; não pareceu, no entanto, existir exclusão de determinado elemento da turma. Apesar da formação destes grupos, existiu um bom clima de aula e, em termos gerais, a turma apresenta bons níveis de competência motora, demonstrando ser energética e com boa aptidão física. Para além disso, foi possível perceber que existe heterogeneidade de desempenho motor e ausência de rotinas de trabalho autónomo. No entanto, a turma revelou-se calma e com motivação para as aulas da disciplina.

De modo a proceder à recolha de dados que contemplam o estudo de turma, incluindo descrição demográfica, sociográfica e sociométrica foi aplicado um questionário *online*, elaborado no seio núcleo de estágio. O questionário foi produzido e dividido em cinco domínios (pessoal, social, académico, desportivo e expressivo). As questões sociométricas estão contempladas no domínio social, académico e desportivo, permitindo determinar as relações de preferência e de rejeição, uma vez que todas as questões sociométricas incluem uma vertente positiva e uma negativa. O domínio social tem mais expressão na análise das relações interpessoais, uma vez que inclui duas questões, ao passo que os outros domínios apenas albergam uma. Neste domínio, os alunos foram questionados sobre a ida a um festival de verão e sobre a afinidade dentro da turma. Nos domínios académico e desportivo, as questões relacionam-se com a formação de um grupo de trabalho e de uma equipa na disciplina de EF, respetivamente. Este questionário foi aplicado numa aula da disciplina de EF, na qual não foi possível lecionar no espaço de aula atribuído devido às condições climatéricas. Os alunos foram

sentados de forma estratégica e informados dos objetivos e formalidades do questionário.

A turma conta com 7 alunos do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, apresentando uma média de idades de 15,9 anos. Relativamente à nacionalidade dos alunos, a turma é, maioritariamente, constituída por alunos portugueses, sendo que existem 3 alunos provenientes de outros países. É importante informar que a turma foi elaborada pelos critérios de continuidade pedagógica, pois todos os alunos pertenciam à mesma turma no ano letivo anterior.

Na turma, existiam dois alunos repetentes, podendo esta ser considerada de estatuto socioeconómico médio-alto, uma vez que apenas existem quatro alunos com escalão B, não apresentando nenhum escalão A. Para além disso, todos os alunos apresentam, pelo menos, um dos pais com habilitação literária referente ao 3.º ciclo do ensino básico, podendo ser um constrangimento no acompanhamento dos seus educandos em níveis de ensino superiores.

Os alunos da turma dormem maioritariamente entre 7h a 8h por noite, podendo caracterizar-se como uma turma saudável no que concerne às horas de sono. Relativamente à presença de doenças, existem seis alunos na turma com problemas de saúde, incluindo pedras nos rins, sopro no coração, escoliose, sinusite, eczema, ansiedade, anemia e anorexia. No entanto, a aluna diagnosticada com escoliose idiopática do adolescente, careceu de especial atenção para a realização de alguns exercícios designados no atestado médico.

A grande parte dos elementos da turma (92%) pretende dar continuidade ao percurso académico, tendo definido a sua profissão futura.

A turma apresenta uma opinião positiva face à disciplina de EF, sendo classificada como a segunda favorita. É de salientar que mais de metade da turma concorda em pleno que esta disciplina deve ser valorizada para a média de ingresso no ensino superior. Desta forma, explicar a importância da disciplina, procurar incidir sobre os seus gostos e matérias preferidas e acompanhar atentamente as dificuldades dos alunos foram prioridades que permitiram persuadir os restantes alunos acerca dos seus benefícios. Ainda assim, dentro da disciplina de EF, basquetebol e voleibol aparecem como as matérias preferidas por mais alunos.

De acordo com os testes sociométricos realizados, também objetivo do estágio pedagógico, a turma sugere uma separação entre sexos, identificando-se o grupo dos rapazes e o grupo das raparigas. Salientam-se, ainda, os alunos mais e menos aceites na turma, grupos, subgrupos e relações recíprocas.

Para além disso, é de salientar que existe um aluno que se destaca positivamente em todos os domínios, bem como nas preferências globais, sendo aquele

com mais interações positivas. Por outro lado, o aluno que se destacou do ponto de vista negativo, em todos os domínios, foi, também, o aluno com mais rejeições a nível global.

Desta forma, as informações retiradas permitiram auxiliar na criação dos grupos de trabalho, na seleção de líderes/porta-voz e na realização da planta de sala de aula, sendo útil não apenas para a disciplina de EF, mas para todas as disciplinas, através da apresentação do estudo de turma em CT. Desta forma, é tido em conta o desenvolvimento social e afetivo, que assume, também, um papel fundamental no crescimento das crianças.

O grupo-equipa de desporto escolar

A proposta para a escolha da modalidade que iria acompanhar foi realizada pela coordenadora do GEF e responsável pelo núcleo de atividades rítmicas e expressivas, nomeadamente a dança. A professora pediu ajuda para conseguir inscrever dois núcleos, uma vez que, no ano letivo transato, o número de inscrições foi bastante elevado e com uma diversidade de idades entre os nove e os dezoito anos. Na primeira reunião de apresentação em setembro, foi-me lançado o desafio, pela professora responsável, de coadjuvar um dos núcleos de dança, uma vez que ela precisava de alguém com experiência na modalidade.

O desafio foi aceite e acompanhei ambos os núcleos, tendo maior expressão no avançado. Este núcleo inclui alunos do sétimo ao décimo segundo ano. A seleção deste núcleo foi uma decisão minha, uma vez que a professora me deu liberdade de escolha e visto que leciono aulas de dança, fora da escola, a crianças até aos doze anos, consigo, assim, desafiar-me, abrangendo um grande leque de idades. Para além disso, também acompanho um treino das iniciadas de modo a realizar um *transfer* entre as aulas de DE e fora da escola de dança.

O núcleo avançado era misto, albergando um rapaz e catorze raparigas, num total de doze alunos inscritos para o ano letivo 2019/2020. Relativamente ao nível dos estudantes, este apresentava-se bastante equilibrado no estilo de urbanas, ao passo que, no contemporâneo, o nível dos alunos é heterogéneo. A maior parte dos alunos já estava inscrito no núcleo no ano anterior e aqueles que entraram este ano já tinham, de alguma forma, ligação à dança, o que facilita as aprendizagens.

Os treinos decorreram no ginásio da ESLFB, um espaço propício para a lecionação da modalidade, contendo um espelho que permite corrigir a postura e ter a perceção do sincronismo da coreografia que estão a realizar. Os treinos realizavam-se às segundas e terça-feiras das 16:15h às 17:45h, sendo que nem todos os alunos inscritos conseguiam frequentar os dois dias: o treino com maior afluência era o de

terça-feira. Esta foi a maior dificuldade enquanto professora estagiária no DE, principalmente na colocação das posições correspondentes às coreografias, pois, se não estavam presentes todos os alunos que iam participar na competição, não era possível ver o efeito visual da coreografia. Para além disso, o avanço na coreografia foi mais demorado por existir a necessidade de a repetir para os alunos que só podiam frequentar um treino. Esta particularidade é própria da modalidade, pois, nas restantes, apesar de variarem os elementos que competem, o número é sempre o mesmo.

As aulas presenciais de educação física

Este capítulo está repartido em três âmbitos de organização e gestão do ensino e da aprendizagem: planeamento, avaliação e condução (FMH, 2019). Apesar destes âmbitos serem aqueles a que, normalmente, é atribuída maior importância, a profissão não se cinge apenas à questão da lecionação propriamente dita, sendo necessário atender a questões relacionadas com toda a comunidade escolar.

Planeamento

Importância do planeamento

O planeamento pode ser definido como uma ação que pode ser encontrada em vários domínios da sociedade como a medicina, a política, bem como no desporto e na educação. Neste último domínio, apresenta-se como o aspeto-chave para o decorrer de todo o processo ensino-aprendizagem, definindo os objetivos e os conteúdos que serão abordados (Januário C. , 2017). Para além disso, no domínio da educação, o planeamento é visto como um instrumento de auxílio para a tomada de decisão do professor.

No planeamento são determinados e concretizados os objetivos mais importantes de formação e educação, sendo apresentadas as estruturas relacionais entre os objetivos, estratégias e metodologias de avaliação para organização do processo pedagógico (Bento, 2003).

O planeamento pode ser definido por um conjunto de decisões prévias à intervenção pedagógica na fase pré-interativa de ensino (que objetivos, o que ensinar, como organizar a aula e as tarefas, como gerir o tempo), podendo ser de curto prazo (plano de aula, semanal), de médio prazo (plano de unidade de ensino), de longo prazo (PAT, Projeto Curricular de Escola) ou de muito longo prazo - planos curriculares plurianuais ou de ciclo de ensino (Januário C. , 2017).

Na disciplina de EF, o planeamento assenta em duas dimensões distintas ilustradas, por um lado, através do GEF - dimensão do coletiva - e, por outro, pelo próprio professor – dimensão individual. A nível organizacional pode, ainda, expressar-se através de três níveis: macro, meso e micro.

O primeiro nível é representado pelo Ministério da Educação (ME) através do currículo nacional e dos PNEF, que servem como orientação ao planeamento desenvolvido pelos professores. Este programa não deve assumir um caráter standardizado, fixo e impenetrável, um «caráter de lei», antes, pelo contrário, deve ser flexível e operacional (Bento, 2003), devendo sempre dar prioridade ao desenvolvimento das competências e capacidades dos alunos.

Por outro lado, o planeamento deve ser ajustado às características sociais e culturais do meio onde se vai desenvolver, atendendo, assim, ao nível meso, representado pela escola através do projeto educativo e do projeto curricular de escola. O nível meso pode ainda ser representado pelo departamento de expressões e, por sua vez pelo GEF, através do projeto de EF e do plano curricular plurianual da disciplina. O último nível (micro) apresenta maior expressão no desenvolvimento do trabalho do professor de EF através do PAT, planos de etapa, planos de unidade de ensino, podendo ainda inclui os planos de aula.

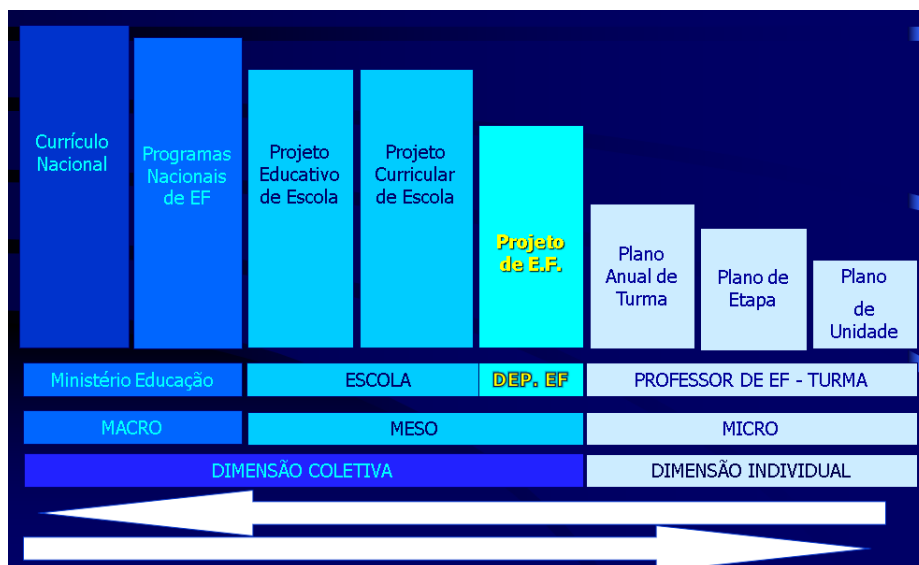


Figura 1-Níveis de planeamento em EF.

Adaptado de C. Januário, e A. Quitério, n.d., Programa da unidade curricular Desenvolvimento Curricular em Educação Física e Desporto. Documento não publicado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.

O planeamento deve ser concebido com o objetivo de todos os alunos alcançarem o sucesso e, por isso, pode sofrer adaptações que permitem orientar o processo ensino-aprendizagem através das informações recolhidas nas aulas, apresentando um cariz flexível (Araújo, 2017).

Ao longo do processo de estágio, tive em conta a importância da realização de um planeamento ajustado e da relação coerente entre os diferentes níveis. Esta atitude foi tomada com base nas dificuldades previamente definidas no plano de formação (PF), uma vez que as decisões do planeamento são influenciadas por um conjunto de orientações definidas a nível macro e meso.

Para o nível micro, o professor de EF deve ter em atenção que “a definição de objetivos é a decisão mais importante e o ponto de entrada da planificação, constituindo a meta a atingir no final de cada nível de plano” (Januário C. , 2017).

Planeamento na avaliação inicial

O modelo de planeamento utilizado durante o ano letivo caracterizou-se pelo desenvolvimento por etapas, contemplando as seguintes: AI, aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento e revisão e consolidação.

O planeamento durante a AI foi a primeira tarefa com que me deparei no meu processo de estágio. A etapa de AI teve como base o documento orientador do GEF, intitulado “Orientações para o período de AI”. Este documento sintetiza os objetivos para a etapa e caracteriza as matérias e testes do FITEscola que devem ser avaliadas, contemplando os principais objetivos:

- avaliar o nível inicial dos alunos nas matérias e na aptidão física;
- explicar aos alunos a lógica dos critérios de avaliação e dos níveis introdutório (I), elementar (E) e avançado (A);
- construir um clima de aula favorável à aprendizagem;
- identificar alunos críticos na disciplina;
- identificar as matérias prioritárias a trabalhar ao longo do ano em cada área e a essas atribuir um maior volume de aulas no plano anual;
- possibilitar a recolha de dados para as conferências curriculares em reunião de GEF.

O período de AI é “um processo decisivo”, pois permite que o professor ajuste as suas decisões, adequando o nível de objetivos. Para além disso, no caso dos 11.º e 12.º anos deve permitir a apresentação das várias matérias que podem ser opção de escolha dos alunos (Ministério da Educação, 2001).

As informações recolhidas na etapa suprarreferida permitiram elaborar o PAT, do qual consta o diagnóstico e prognóstico do nível dos alunos, as matérias prioritárias e os alunos críticos para as duas áreas de extensão da EF avaliadas, atividades físicas e aptidão física.

A primeira etapa teve a duração de sete semanas e iniciou-se com algumas dificuldades, uma vez que não tínhamos informação sobre o espaço em que íamos lecionar. Para colmatar esta lacuna, chegávamos mais cedo para guardar o espaço, por exemplo, se planeasse a aula para o ginásio, onde lecionaria a matéria de ginástica, tentava chegar trinta minutos mais cedo de modo a salvaguardar aquele espaço de aula. Para além disso, a professora orientadora desempenhou um papel imprescindível na chegada atempada e na comunicação com as funcionárias, que nos marcavam os espaços para não serem ocupados por outro professor.

O plano de 1.ª etapa não foi possível estruturar e a sugestão da professora orientadora foi continuar a realizar o planeamento aula a aula. O mapa de rotações ficou disponível no dia vinte e nove de setembro, no entanto, o núcleo continuou com a

mesma estratégia de planeamento a nível micro para não perder a lógica já adquirida até à data.

Apesar da inexistência de mapa de rotações nas primeiras semanas e de ter adotado uma estratégia de planeamento aula a aula, existiu intencionalidade na escolha das matérias e tarefas a abordar, seguindo as orientações para o período de AI, considerando que não influenciou negativamente esta competência.

As orientações contemplam, para os JDC, o futebol, o basquetebol e o voleibol, no entanto, eu também poderia ter incluído o andebol, uma vez que é uma matéria que vou abordar ao longo do ano. Por outro lado, o comportamento pode ser semelhante à matéria do basquetebol e decidi não avaliar nesta etapa. Na subárea do atletismo, as orientações foram alteradas nas reuniões preliminares, de modo a incluir uma avaliação da disciplina de corridas (barreiras) e uma da disciplina dos saltos (salto em comprimento).

Face à ginástica, o GEF apresentou a avaliação de solo e aparelhos e, tal como já referi, o facto de não sabermos em que espaço iríamos lecionar, levou-me a optar por ocupar o ginásio nas primeiras semanas da etapa, uma vez que esta matéria é difícil de lecionar nos outros espaços e, das matérias a avaliar na AI, o ginásio não é polivalente e, por isso, não permite lecionar outra matéria. Para as raquetes, a matéria escolhida pelo GEF foi o *badminton* que apenas pode ser lecionado no pavilhão, sendo um constrangimento para o planeamento.

Particularmente na ginástica de aparelhos, as orientações para o período de AI definem que apenas deve ser considerado o boque. Portanto, os alunos serão avaliados em apenas dois saltos, eixo e entre-mãos. Esta avaliação é redutora para a matéria em si, pois um aluno que realize estes saltos, cumprindo as componentes críticas, será considerado como estando no nível A, o que pode não corresponder à sua avaliação quando se incluírem os restantes aparelhos.

Na área da aptidão física, foi realizada a avaliação da aptidão aeróbia através do teste do vaivém como indicado nas orientações do GE. Para avaliação da aptidão muscular, foram realizados os testes de abdominais, flexões de braços e impulsão horizontal. Relativamente à flexibilidade, foram realizados os testes “senta e alcança” e de flexibilidade de ombros. Os resultados obtidos nos testes não foram preocupantes, uma vez que a maioria dos alunos se encontrava dentro da zona saudável de aptidão física (ZSAF) ou muito próximo do intervalo determinado para idade e sexo.

Tendo em conta o curto espaço de tempo para a realização desta etapa, a quantidade de matérias e os testes de aptidão física que eram necessários realizar, optei por aproveitar a primeira aula de apresentação para realizar alguns testes mais simples, como a flexibilidade de ombros e medidas da composição corporal,

nomeadamente a estatura e massa corporal. Para além da quantidade de matérias e testes a avaliar, consegui dividi-los em aulas diferentes de modo a distribuir a carga inerente aos testes.

Uma das maiores dificuldades no planeamento desta etapa foi o facto de não conhecer o tempo de que precisava para avaliar cada uma das matérias determinadas nas orientações do GEF. Para além disso, não consegui planear um conjunto de aulas antes do início da etapa, portanto realizei o plano de aula sempre com o *feedback* da aula anterior e após a conferência pós-aula, o que permitiu ajustar algumas práticas a curto prazo.

O planeamento realizado em EF assenta os seus propósitos essenciais nos resultados da AI, ficando esquecido todo o processo de avaliação que decorrerá ao longo do ano letivo (Nobre, 2019). Este aspeto pode influenciar o processo ensino-aprendizagem e, por essa razão, considero que realizei o planeamento essencialmente com base nas informações recolhidas na AI; tive, todavia, em conta todos os outros momentos de avaliação.

Estas dificuldades iniciais de planeamento não estavam contempladas no PF, uma vez que não tinha essa perceção e, para além disso, têm sido verificadas em professores estagiários que têm pouca experiência e que não apresentam rotinas de planeamento (Januário C. , 2017).

Plano Anual de Turma (PAT)

As decisões de planeamento foram pensadas partindo do nível macro (PAT) para um nível micro (plano de aula) com o intuito de existir coerência entre os documentos elaborados. Existiu uma preocupação em adequar as tarefas à turma e às suas características para que todos os alunos se sentissem incluídos e para atingirem o sucesso na disciplina.

O PAT é um plano que pretende ter expressão no ano letivo, tal como o próprio nome indica, revelando-se como uma perspetiva global que pretende situar e concretizar o programa de ensino no local e pessoas envolvidas (Bento, 2003). Este documento é um instrumento que permite orientar o professor durante todo o ano letivo e que tem como objetivo adequar os objetivos e as orientações dos currículos nacionais (Ministério da Educação, 2001).

Este nível de planeamento enquadra-se no nível micro de planeamento de EF e na dimensão individual, é, porém, representativo da estrutura macro de planeamento do professor, uma vez que foi, a partir deste documento, que projetei todo o ano letivo através dos planos de etapa e de unidade de ensino.

A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino. Para um ensino eficiente, são necessárias reflexões estratégicas e balizadoras da ação durante todo um ano escolar (Bento, 2003).

Este planeamento deve surgir dos resultados obtidos na AI e estabelecer uma relação entre o diagnóstico e prognóstico das capacidades dos alunos. Para além disso, deve orientar a intervenção do professor no sentido de atingir os objetivos definidos para o ano letivo, promovendo ações com sentido e intencionalidade (Araújo, 2017).

O processo de seleção e decisão das matérias, para elaboração do cronograma presente no PAT, foi feito com base nas matérias prioritárias, em primeira instância e, posteriormente, na rotação quinzenal dos espaços, tendo em conta a necessidade de analisar as condições de polivalência que os sete espaços de prática oferecem para a avaliação das diferentes matérias, nas interrupções letivas, na organização semestral do ano letivo e PAA do GEF.

O PAT apresenta o planeamento das três áreas de extensão da EF. As atividades físicas e a aptidão física estão planeadas, tendo em conta a AI. A área dos conhecimentos, ainda que sem avaliação diagnóstica, contempla as temáticas a abordar ao longo do ano letivo, algo que está definido no plano anual curricular da disciplina, elaborado pelo GEF para cada ano de escolaridade.

A realização do diagnóstico foi uma tarefa que realizei com sucesso, no entanto, e como já tinha definido no PF, algumas competências dos alunos podem ter sido subestimadas ou até subavaliadas devido à inexperiência de observação. A possibilidade de existência na definição do diagnóstico levou também a um possível erro no prognóstico e, após discussão em núcleo, decidi prognosticar o nível seguinte na maior parte dos alunos por verificar que o ritmo de aprendizagem não seria muito grande. No entanto, sempre que precisei de tomar uma decisão de ajuste ou reformulação, recorri aos objetivos previamente formulados com o objetivo de perceber se essa adaptação era mesmo necessária de realizar. Para além disso, existiram alguns alunos cujo prognóstico foi o mesmo nível de desempenho por verificar que já se encontravam no nível mais elevado ou por estarem no nível de desempenho de referência para o 11.º ano de escolaridade.

Aquando da elaboração do PAT, a minha maior dificuldade prendeu-se com o foco na rotação dos espaços, acabando por definir as unidades de ensino consoante o número de aulas por cada espaço. Por exemplo, tinha UE com apenas quatro aulas e, fruto da reflexão em núcleo de estágio, estas unidades didáticas foram reestruturadas, existindo maior número de aulas por cada unidade, potenciando a aprendizagem e o desenvolvimento. Esta dificuldade, bem como o facto de não ter sensibilidade para perceber quanto tempo deveria dedicar a cada matéria para efetivamente existir

aprendizagem, podem estar relacionadas com a falta de rotinas de planeamento identificadas em professores estagiários (Januário C. , 2017).

O PAT foi elaborado seguindo um planeamento por etapas e prevendo um processo de ensino-aprendizagem contínuo, considerando que foi concluído com bastante qualidade, mas com esquecimento de algumas questões essenciais como a avaliação formativa e as questões da disciplina na sala de aula. Para além disso, seria importante incluir os resultados obtidos no ano anterior, funcionando como ponto de partida para a planificação anual, juntamente com os dados obtidos na AI (Bento, 2003).

Como nota de melhoria, considero ser importante a criação de uma ficha informativa de cada aluno que permita a articulação vertical do processo ensino-aprendizagem, para que, com estas informações e as recolhidas na AI, o professor possa definir as matérias prioritárias de cada aluno e as estratégias de intervenção.

Plano de etapa

O PAT pode ser executado seguindo dois principais modelos, o modelo por ciclos de atividades ou blocos e o modelo por etapas. Os PNEF conjeturam um planeamento por etapas, que consiste em fases do ano letivo nas quais são alcançados determinados objetivos e que exigem a existência de espaços polivalentes. As etapas devem ser planeadas, tendo em conta o processo de aprendizagem dos alunos, as suas necessidades e as intenções do professor (Ministério da Educação, 2001). Os planos de etapas são documentos intermédios que permitem ajustar as estratégias pedagógicas, podendo ser alteráveis face às necessidades dos alunos.

Para a 1.^a etapa, apresentada no capítulo *Planeamento na avaliação inicial* com maior detalhe, não foi realizado este nível de planeamento, situação previamente discutida em CPA.

A estruturação da 2.^a etapa, aprendizagem e desenvolvimento, surge após a elaboração do PAT, seguindo uma lógica de nível macro para micro de planeamento. A etapa em questão englobou quatro UE, representando um conjunto de aulas que assegura um mesmo objetivo, com tarefas semelhantes e as mesmas matérias a lecionar. Todas as UE aconteceram com duração de duas semanas, quatro aulas e oito blocos de quarenta e cinco minutos.

Nesta etapa, foram planeadas, maioritariamente, as matérias em que os alunos revelam mais dificuldades, tendo em conta o número de alunos que não atingem o nível introdutório. Assim, as matérias prioritárias são o voleibol, futebol e ginástica de solo, visto que, em todas as matérias, existem seis alunos neste nível, à exceção da primeira em que estão contemplados sete. Foram planeadas outras matérias, porém, não apenas por questões motivacionais, mas tendo em conta a oferta dos recursos espaciais.

A elaboração do plano de segunda etapa baseou-se no balanço da primeira etapa e no PAT onde foram incluídos os objetivos gerais e específicos de etapa, os objetivos operacionais diferenciados por nível de desempenho, a sua calendarização, número de unidades de ensino, o planeamento das três áreas de extensão, as características das aulas em parte inicial, fundamental e final, a formação de grupos e a avaliação dos alunos.

No plano de segunda etapa, os objetivos das atividades físicas propostas foram pouco diferenciados, quer por matérias, quer por aluno. Assim, esta foi uma das maiores lacunas apresentadas neste plano de etapa que consegui colmatar no plano de unidade de ensino através da escolha das situações de aprendizagens que melhor se adequavam àqueles objetivos. Estas situações vinham descritas no plano de aula, passando a estar incluídas no plano de unidade de ensino as progressões de aprendizagens com o intuito de dar coerência à unidade pedagógica.

Para além da dificuldade acima mencionada, senti dificuldade em priorizar as matérias de modo a abordar com maior peso aquelas que são prioritárias, acabando por equilibrar todas as matérias de igual forma; na escolha das matérias adequadas para o espaço de aula sem enviesar as unidades de ensino que pretendia operacionalizar; a sobrestimação da quantidade de objetivos que queria que os alunos atingissem e a escolha da componente da aptidão física a lecionar.

O plano de 3.^a etapa, desenvolvimento e consolidação englobou três UE, representando um conjunto de aulas que assegurava um mesmo objetivo, com tarefas semelhantes e as mesmas matérias a lecionar. Todas as UE aconteceram com duração de quatro semanas.

Tendo em consideração o propósito desta etapa, tal como na segunda etapa, identificou-se a necessidade de períodos de aprendizagem concentrados que facilitassem o desenvolvimento das aprendizagens adquiridas e a revisão dos conteúdos abordados. Neste sentido, e segundo as orientações estruturais e metodológicas definidas anteriormente a nível do plano anual, existiu a necessidade de reajustar algumas dessas decisões.

Com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos no programa curricular da disciplina, foram estabelecidos objetivos intermédios ao longo do ano, propondo sempre progressões pedagógicas ajustadas ao contexto de ensino e adaptadas às dificuldades de cada aluno. Porém, quando não foram atingidos todos os objetivos estipulados para determinado período de tempo, estes transitaram para a UE seguinte, em que a matéria foi abordada ou, em último caso, para a etapa seguinte. É de salientar que todas as alterações realizadas foram explicitadas a nível dos planos de unidade de ensino e planos de aula e refletidas nas autoscopias e balanços de UE e etapa efetuados.

Tendo em conta a priorização das matérias realizada a nível do planeamento anual, surgiu a necessidade de redefinir prioridades, tendo em conta a evolução dos alunos. Neste sentido, conhecendo as reais capacidades de trabalho da turma, assim como os seus ritmos de aprendizagem, realizou-se uma análise detalhada das suas atuais necessidades, atendendo ao tempo de prática disponibilizado para cada matéria.

Por outro lado, é de referir a importância de contornar, sempre que possível, as condicionantes impostas pelas características de cada espaço. Assim, apesar de existirem matérias prioritárias nas respetivas rotações, os espaços são polivalentes, não devendo, por isso, influenciar a decisão na distribuição das matérias ao longo da etapa.

A elaboração do plano de 3.^a etapa foi realizada com base no balanço da 2.^a, que assentou nos ritmos de ensino para os diferentes grupos de trabalho, incluindo objetivos de recuperação para os alunos com mais dificuldades e, conseqüentemente, para as matérias em que existem mais alunos com níveis introdutórios ou inferiores.

Tendo já assegurada uma estrutura na realização dos planos de UE e planos de aula, as melhorias na elaboração do plano de 3.^a etapa verificaram-se ao nível da organização e do conteúdo, quer atendendo aos momentos de avaliação, quer do próprio conhecimento didático dos conteúdos das diferentes matérias abordadas. Dentro do planeamento, foram também apresentadas, para cada exercício, três variantes de facilidade e dificuldade (progressões), que permitiram a diferenciação do ensino para os diferentes níveis de desempenho, assim como a identificação de cinco erros mais comuns, por forma a facilitar a atribuição de *feedback* durante a prática. Além disso, de modo a facilitar a ação do professor durante os momentos de instrução, no planeamento, foram identificados, para cada matéria a lecionar, alunos que serviam como agentes de ensino, auxiliando na demonstração dos exercícios. Estas estratégias foram previamente discutidas e exemplificadas em CPA.

Plano de unidade de ensino

As unidades de ensino (UE) são fundamentais na consecução do programa de uma disciplina, pois constituem uma parte essencial da construção do processo pedagógico. As unidades de ensino “apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003, p. 73). O programa e o plano anual da disciplina são as linhas orientadoras a ter em consideração na seleção do conteúdo e na definição da estrutura das UE. O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, uma sequência lógica, específica e metodológica das matérias e organizar as atividades do professor e dos alunos (Bento, 2003, p. 60).

Os aspetos de planeamento das UE, por ordem de relevância, referentes à 2.^a etapa de aprendizagem foram os seguintes:

1. diagnóstico da AI;
2. mapa de rotação dos espaços;
3. matérias prioritárias/ alunos críticos;
4. interrupções letivas;
5. semestralização;
6. polivalência dos espaços.

Os aspetos suprarreferidos foram distintos para a etapa seguinte, tendo em conta o balanço realizado referente à 2.^a etapa e a especialização na elaboração dos planos de UE com objetivos exequíveis e considerando o princípio da diferenciação.

Os planos de UE foram realizados antes de iniciarem as aulas correspondentes e tiveram por base as decisões do PAT, do plano de etapa e dos balanços realizados sobre a etapa anterior. A minha maior dificuldade foi passar de plano de aula para plano de UE e conseguir pensar a longo prazo e não apenas numa aula só. Senti a necessidade de realizar planos de aula para conseguir estruturar toda a aula, conseguindo passar para a elaboração de um plano quinzenal.

Nas UE correspondentes à 2.^a etapa, considero que posso ter incluído um elevado número de objetivos específicos que não foram alcançados e, por isso, nas UE seguintes consegui adaptar os objetivos de modo a serem atingíveis e concretizáveis. Para além disso, as situações de aprendizagens propostas permitiram otimizar o processo ensino-aprendizagem.

Nos planos de UE da 3.^a etapa incluí a definição dos gestos técnicos com três componentes críticas e exemplos de *feedback* associados aos erros mais comuns que possa utilizar de forma eficaz, por sugestão da professora orientadora, de modo a facilitar a minha intervenção pedagógica.

Nestes planos, a clarificação dos objetivos por matéria e por aluno foi uma das minhas maiores dificuldades. Além desta diferenciação, a atenção cuidada aos critérios de êxito das diferentes competências para facilitar a transmissão desta informação para os alunos e para auxiliar na orientação para um determinado objetivo foi também um dos constrangimentos encontrados.

Plano de aula

“A aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e ação do professor” (Bento, 2003, p. 73). A aula não é apenas uma unidade organizativa essencial, é, sobretudo, a unidade pedagógica do processo de ensino, no sentido em que todo o conteúdo, direção, princípios, métodos e meios do processo de educação e formação se concretizam na aula. Cada aula, com o seu carácter único e irrepetível, apresenta um contributo específico para o alcance das tarefas e objetivos da UE.

No que concerne ao plano de aula, decidi organizá-lo em três partes: inicial, fundamental e final. Na primeira, incluí a preleção inicial e o aquecimento. Na preleção inicial, surgiram evoluções ao nível da linguagem utilizada e também na quantidade de informação transmitida, acabando por sintetizar as indicações para a parte fundamental. O aquecimento também foi pensado de modo a ser melhorado, começando por ser em vagas e sem *transfer* para a parte seguinte, depois planeei de modo a introduzir as matérias no mesmo e, por último, introduzi trabalho de coordenação e condição física.

Na parte fundamental, primeiramente, coloquei tarefas para toda a turma e, no final da 2.^a etapa, já consegui formar grupos de nível, propondo tarefas diferentes consoante as necessidades dos grupos. A parte final foi planeada para incluir trabalho de condição física, incluindo força e/ou flexibilidade; no entanto, em algumas aulas, acabei por adaptar esta situação em consonância com a carga da parte fundamental. Por exemplo, numa aula em que os alunos estivessem bastante empenhados e as tarefas fossem adequadas, decidi realizar flexibilidade no final da aula para não os sobrecarregar.

Enquanto estagiária, senti que os planos de aula são vantajosos para conseguir estruturar toda a aula e identificar os objetivos pertinentes, por isso, decidi, em conjunto com a orientadora, continuar com esta forma de planeamento micro até ao final do ano letivo. Os planos de aula revelam ainda uma crescente diferenciação na adequação à turma, uma vez que é previamente antecipada a gestão de grupos e progressões de aprendizagem.

Uma das vantagens da realização dos planos de aula fez-se sentir no período em que tive de me ausentar das atividades de estágio, devido a uma lesão, no dia vinte e cinco de janeiro, o que me obrigou a permanecer em repouso absoluto. Durante este período, continuei com a realização dos planos de aula para poder entregar aos colegas de estágio que assumiram a condução das aulas e que sempre me apoiaram, realçando o papel da professora orientadora em manter o meu processo de estágio, mesmo não estando presente através de comunicação ativa sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Os planos de aula evoluíram com a inclusão da caracterização de três componentes críticas associados ao gesto técnico, exemplos de *feedback* associados aos erros mais comuns que possa utilizar de forma eficaz, bem como diversas variantes de facilidade e dificuldade das progressões de aprendizagem para que exibam capacidade de adaptabilidade perante a necessidade de ensino diferenciado.

Sempre que precisei de tomar uma decisão de ajuste ou reformulação, recorri aos documentos, planos de UE, etapa e anual, previamente formulados com o objetivo de perceber se essa adaptação era mesmo necessária.

Avaliação

Importância da avaliação

O processo de avaliação dos alunos é uma necessidade pedagógica que se verifica através da capacidade de estimular, proporcionar e garantir aprendizagens. Existe a necessidade de a avaliação ser contextualizada em termos culturais, sociais e institucionais, não podendo ser ignoradas as condicionantes de origem interna e externa a que está sujeita (Graça, Batista, & Moura, 2019).

A qualidade da avaliação está inteiramente relacionada com a seleção de tarefas que permitam diferenciar o ensino e incluir o sistema avaliativo no processo ensino-aprendizagem (Fernandes, 2011). Para além disso, a qualidade da avaliação procura equilibrar os propósitos que se priorizam para a disciplina, as estratégias pedagógicas para os ensinar, os objetivos que se estabelecem para a avaliação e os dados que se procuram para efetivar a avaliação (Graça, Batista, & Moura, 2019).

A avaliação surge através da construção de processos avaliativos e da análise e interpretação das capacidades dos alunos nas tarefas propostas. Para que esta análise seja de qualidade, é necessário, por parte do docente, um vasto conhecimento didático e pedagógico dos conteúdos a abordar, sabendo exatamente o que pretende que os alunos atinjam. Este processo deve ser baseado na referência curricular, garantindo a igualdade dos processos de avaliação entre professores, nos critérios de avaliação e nos indicadores para as tarefas, que representam elementos característicos do nível de desempenho evidenciado pelos alunos.

A existência de critérios de avaliação permite a formulação de um juízo de valor sobre as aprendizagens dos alunos, corroborando com os objetivos de aprendizagem definidos e remete para a possibilidade de, face ao desempenho dos alunos numa diversidade de situações, verificar se determinado objetivo foi atingido com o intuito de tomada de decisão por parte do professor (Ferro, 2019).

Os critérios de avaliação para a disciplina de EF decorrem dos objetivos de ciclo e de ano que ilustram os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos (Ministério da Educação, 2001). Os objetivos de ciclo constituem as principais referências para o processo de avaliação, sendo esta a meta a atingir em cada uma das matérias referente ao ano de escolaridade, motivo pelo qual se pressupõe que deve existir um alinhamento entre os propósitos da avaliação e as práticas que são implementadas (Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2016).

Neste sentido, a avaliação formativa e a sumativa assumem um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, respondendo a diferentes objetivos, complementando-se. A avaliação sumativa está relacionada com a avaliação das aprendizagens, caracterizando-se como uma perspetiva de avaliação centralizada

no ensino e nas práticas dos professores, determinando se os objetivos foram alcançados (Santos et al., 2019). A avaliação para as aprendizagens, formativa, voltada para as aprendizagens significativas em que a centralidade está no aluno, é uma forma de avaliação formativa que pretende que o aluno desempenhe um papel ativo e regulador do seu processo de aprendizagem (Ferro, 2019).

Os professores que sustentam a avaliação para as aprendizagens tendem a recorrer a instrumentos que permitam compreender os saberes da disciplina, ao passo que aqueles que privilegiam a avaliação das aprendizagens tendem a utilizar instrumentos de autoavaliação (Santos et al., 2019).

Os propósitos formativos ou mesmo sumativos devem ser planeados e implementados de forma a que permitam evidenciar as contínuas aprendizagens dos alunos (Ferro, 2019). Estas não devem ser analisadas numa perspetiva de dualidade, mas devem ser consideradas as suas finalidades para obter uma prática consistente e coerente, assumindo-se como indispensáveis no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A avaliação sumativa e formativa não pode apenas ser distinguida pelo momento em que ocorre (Nobre, 2019). Estas duas vertentes de avaliação têm objetivos e propósitos específicos, no entanto, não se podem dissociar uma da outra.

O professor deve encontrar um equilíbrio entre as duas dimensões da avaliação de modo a potenciar a aprendizagem dos alunos e, por sua vez, a sua avaliação. Durante o processo de estágio, utilizei ambas as dimensões da avaliação de forma ajustada às aprendizagens dos alunos, assumindo o processo de avaliação através das decisões curriculares tomadas durante o processo ensino-aprendizagem.

O conceito de avaliação autêntica tem vindo a ser utilizado cada vez mais em EF como vantajoso para a otimização do processo ensino-aprendizagem, apresentando as seguintes características:

- *“Utiliza múltiplas técnicas e instrumentos, com o fim de avaliar as diferentes capacidades e competências em situações tão reais quanto possível ou com transferência para o contexto fora da sala de aula.*
- *Centra-se na avaliação das aprendizagens aplicáveis na forma como o conhecimento é adquirido e não apenas no seu controlo.*
- *Utiliza regularmente e sistematicamente a avaliação formativa no processo ensino-aprendizagem.*
- *Avalia tanto o produto como a qualidade do processo e oferece a possibilidade de partilhar a responsabilidade da avaliação com os alunos.*
- *Necessita de mais tempo para planear e avaliar.”*

(López-Pastor, 2019)

Tendo em conta as características acima descritas, considero que o processo de avaliação por mim utilizado, ao longo do ano letivo, pode assumir-se como avaliação autêntica, por se assemelhar às características enunciadas.

A avaliação, na sua forma generalizada, assumiu um papel preponderante no processo de planeamento de todo o ano letivo, influenciando as decisões metodológicas em todos os seus níveis. Para além disso, o facto de estarem presentes as estratégias de avaliação no planeamento, permitiu que a condução das aulas assumisse intencionalidade e coerência no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao existir um processo de avaliação consciente e que envolveu os alunos, permitiu a legitimação da disciplina de EF perante a utilização de estratégias de ensino individualizadas, tendo em conta as particularidades dos alunos. Para além disso, o acompanhamento constante do processo de desenvolvimento e a avaliação dos alunos permitiu o reporte aos encarregados de educação do seu desempenho, uma vez que existiu uma relação próxima com a professora mentora (PM).

Em todo o processo de avaliação dos alunos, existiram tentativas de uniformização das avaliações entre os estagiários. Este aspeto foi muito positivo e inculcado pela professora orientadora, principalmente por serem turmas do mesmo ano de escolaridade.

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa em EF na ESLFB está definida pelo GEF de acordo com o modelo de referência sugerido no PNEF no que diz respeito à avaliação nas três áreas de extensão da EF: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos e em relação às competências a avaliar por ciclo de escolaridade.

Na área das atividades físicas, a avaliação é expressa através do perfil de desempenho, tendo em conta os objetivos gerais e específicos de cada uma das matérias.

“As competências comuns a todas as áreas: respeito, cooperação, superação e espírito de grupo, fazem parte dos objetivos definidos para cada matéria e são avaliadas de forma integrada.”

(GEF, Critérios de classificação do ensino secundário, 2019/2020)

As atividades de avaliação sumativa devem estar alinhadas com os objetivos de aprendizagem (Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2019). Por essa razão, o perfil de desempenho está definido para cada ano de escolaridade corroborando com os níveis de desempenho definidos no PNEF, através dos níveis de especificação em cada matéria, introdutório, elementar e avançado.

No PNEF, é referenciado ainda o nível de desempenho “não atinge nível introdutório” que, apesar de não estar contemplado nos critérios de avaliação, foi utilizado para identificar aqueles alunos que não apresentam consolidados todos os objetivos referentes ao nível introdutório.

Apesar de os critérios de avaliação terem sido idênticos ao longo do ano letivo nas várias matérias lecionadas, o conjunto das matérias selecionadas, para determinar ou aferir o sucesso, é individual para cada aluno, podendo, assim, ser diferente para alunos com a mesma classificação.

Para o ensino secundário, são selecionadas as seis melhores matérias do aluno para classificação, sendo que as condições dessa seleção são semelhantes para todos os anos de escolaridade, excluindo o 10.º ano, em que existe a obrigatoriedade de seleção da ginástica, ao passo que, nos 11.º e 12.º anos, esta seleção é realizada entre ginástica e atletismo. Na referência nacional, o agrupamento das matérias é igual para todos os níveis de ensino, não existindo a distinção para o 10.º ano face à matéria de ginástica.

Tabela 1-Critérios de classificação área das atividades físicas.

Classificação por perfil de desempenho			
Níveis de especificação em cada matéria : I - Introdutório E - Elementar A - Avançado			
Valores	10º ano	11º ano	12º ano
	Aprendizagens essenciais		
0 a 5	5I	6I	5I e 1E
6 a 9	6I	5I e 1E	4I e 2E
10 a 13	5I e 1E	4I e 2E	3I e 3E
14 a 17	4I e 2E	3I e 3E	2I e 4E
18 a 20	3I e 3E	2I e 4E	1I e 5E
Selecionam-se 6 matérias			

No PNEF, o aluno apresenta sucesso nas matérias selecionadas quando evidencia competências de três níveis introdutórios e três de nível elementar para todos os níveis de escolaridade do ensino secundário. Por outro lado, este intervalo de sucesso apenas existe como referência para o 12.º ano nos critérios de classificação da ESLFB, sendo que, para os 10.º e 11.º anos, o intervalo de sucesso refere-se como cinco níveis introdutórios e um de nível elementar e quatro níveis introdutórios e dois de nível elementar, respetivamente, correspondendo a uma classificação entre 10 e 13 valores.

Na *Tabela 1*, pode observar-se que os níveis de desempenho em cada matéria correspondem a um determinado intervalo de valores de classificação. Para além disso, existe a referência às aprendizagens essenciais, para cada ano de escolaridade, como competências fundamentais que devem ser adquiridas.

A maior dificuldade na avaliação da área das atividades físicas foi diferenciar alunos que se encontram no mesmo patamar de níveis de especificação e atribuir-lhes uma classificação. Por exemplo, dois alunos com dois níveis introdutórios e quatro de nível elementar ficam enquadrados no patamar de classificação entre 18 e 20 valores, como é o caso dos alunos número 2 e 3 ilustrados na *Tabela 2*. O que diferencia a classificação destes alunos são as indicações de +/- nos níveis de desempenho nas matérias, todo o processo de aprendizagem ao longo do ano letivo e o conhecimento das capacidades do aluno para evolução. Esta diferenciação foi debatida no seio de núcleo de estágio como aspeto-chave num processo de avaliação de qualidade.

Tabela 2-Grelha de classificação área das atividades físicas.

ESLFB Grelha classificação Ed. Física 11º H	Atividades Físicas																	
	Selecionam-se 6 matérias - 2JDC + 1GIN/ATL + 1 ARE + 2 outras																	
	Referência: 5I+1E= 6a9 4I+2E1=0a13 3I+3E=14a17 2I+4E=18a20																	
Nº	JDC				Ginástica			Atletismo			ARE	Outras				AFD		
	V	A	B	F	Solo	Apa	Acr	Comp	Barr	Peso	Aer	Ori	Xad	Pat	Bad	níveis	patamar	
1	I+	I	I	I+	A	E+	I+	I+	I	I	E	I+	I	I	I	3I+3E	14-17	
2	E+	E	A	E+	I+	E+	I+	E	E	E+	I	E+	E	E	E+	2I+4E	18-20	
3	E	I+	A	I+	I	I+	I+	E	I	E	E	E	I	E	E+	2I+4E	18-20	

Os níveis de desempenho são automaticamente convertidos para os patamares, estando mecanizados na grelha elaborada pelo GEF para o ano de escolaridade em questão.

Relativamente às áreas da aptidão física e dos conhecimentos, estas são condição de sucesso para o aluno obter 10 valores. Na área da aptidão física, o aluno é considerado apto se alcançar a ZSAF num teste de aptidão aeróbia (vaivém ou milha) e em dois testes de aptidão muscular (um teste de força e um teste de flexibilidade), tendo como referência os testes de aptidão física incluídos na bateria FITescola.

A avaliação criterial da aptidão física idealizada para desafiar todos e cada um a cuidar da sua condição física veio substituir os testes standardizados de avaliação normativa da aptidão física, deixando de parte a comparação social de resultados (Graça, Batista, & Moura, 2019). Assim, a bateria de testes do FITescola é um instrumento adequado à avaliação da aptidão física sustentada numa avaliação criterial, em que o aluno é comparado com ele próprio e com os objetivos definidos.

Na área dos conhecimentos, os alunos devem compreender os processos de desenvolvimento e manutenção da condição física e ter conhecimentos relativos à

interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas. Para além disso, os temas para cada ano de escolaridade estão definidos pelo GEF, sendo que, para o 11.º ano, são a participação dos diferentes sistemas e estruturas de manutenção da postura e produção de movimento e um estilo de vida saudável, relacionando-os com comportamentos individuais e sociais dos jovens e adultos, considerando o desporto como um fenómeno social de grande importância (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2019/2020). A escolha do tema abordado na área dos conhecimentos é inteiramente da responsabilidade do professor, sendo que decidi lecionar o segundo tema suprarreferido: o estilo de vida saudável.

Os temas propostos pelo GEF vão ao encontro da referência nacional para o 11.º ano nas aprendizagens essenciais, para a área dos conhecimentos, visto que é referido que o aluno deve conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança (Direção Geral da Educação, 2018b).

Os instrumentos de avaliação previstos pelo GEF para a área dos conhecimentos são questionários orais, fichas de trabalho, testes escritos, trabalhos individuais e/ou de grupo, relatórios, existindo liberdade para serem contemplados outros instrumentos que o professor considere pertinentes.

Para a área dos conhecimentos, foram avaliados trabalhos em pares acerca da relação entre a adoção de um estilo de vida saudável e o FITescola, tendo em conta as seguintes diretrizes: identificar para cada teste do FITescola a componente da aptidão física associada; relacionar os efeitos da atividade física (componentes da aptidão física) com os benefícios da saúde (vantagens ao nível do sistema circulatório, respiratório, nervoso, locomotor e aspetos psicológicos); relacionar os valores obtidos nos testes do FITescola com a ZSAF e o perfil atlético; prognosticar, para cada teste, uma estimativa do intervalo que se pretende atingir e identificar uma facilidade e uma dificuldade para cada teste do FITescola.

Os alunos tiveram oportunidade de entregar o trabalho para a área dos conhecimentos em dois momentos, sendo que existiu *feedback* para quem o fizesse em primeira instância e depois proporcionar uma segunda entrega com as sugestões de alterações.

A avaliação sumativa foi realizada no final do ano letivo, tal como previsto no plano curricular plurianual da disciplina, com algumas dificuldades por ser o primeiro confronto com este procedimento. Porém, não apliquei os critérios de forma rigorosa, pensando esta avaliação, tendo em conta a evolução dos alunos desde o início do ano letivo. A avaliação sumativa permitiu não só verificar autonomia na aplicação dos

procedimentos, de forma adequada, com também elevado sentido de responsabilidade profissional.

Estando a avaliação sumativa associada a um processo negativo, procurei esclarecer, junto dos alunos, os critérios de avaliação para que não existissem dúvidas sobre como seria atribuída uma classificação, incentivando os alunos a integrar todo o processo com uma autoavaliação consciente para que percebessem os seus resultados.

Avaliação formativa

A avaliação formativa é parte integral do processo ensino-aprendizagem e, por isso, pretende melhorar esse mesmo processo através de informações que permitem perceber como ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens, otimizando o processo a partir de uma perspetiva humanizadora e não com mero fim classificativo (López-Pastor, 2019).

Apesar da avaliação formativa ocorrer maioritariamente de modo informal e sem planeamento ao longo do ano (Nobre, 2019), considero que esta se deve assumir como intencional no decorrer das aulas e no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

O primeiro contacto com o processo de avaliação formativa aconteceu na AI, por apresentar um cariz formativo e diagnóstico (Araújo, 2017). Durante o período de AI, tentei que a minha observação fosse o mais rigorosa possível através dos critérios e indicadores definidos para cada matéria.

Uma das minhas preocupações no processo de avaliação foi esclarecer os critérios definidos pelo GEF e também explicar que este processo é contínuo. Na primeira etapa, consegui que os alunos percebessem que a AI é um momento em que o professor consegue recolher informações e que permite orientar o planeamento do ano letivo. Para além disso, expliquei que o nível atribuído nesta etapa (diagnóstico) e o seu prognóstico poderiam sofrer alterações, bem como o grupo de nível em que estavam inseridos, uma vez que a aquisição das competências definidas nos objetivos é uma constante que pode variar temporalmente.

Uma das grandes dificuldades no período de AI relaciona-se com a utilização excessiva de observação silenciosa. Senti que passei muito tempo em observação e esqueci-me de que os alunos estavam em prática e, por isso, era necessário fornecer um *feedback* oportuno como instrumento influenciador da aprendizagem, numa estratégia de avaliação formativa (Nobre, 2019).

Outra das dificuldades que senti na AI foi recolher informações sobre todos os alunos, tendo muitos objetivos planeados para uma aula. O meu objetivo foi focar-me

em cada aluno e no seu ritmo de aprendizagem para prognosticar com maior rigor. Para além disso, a informação recolhida não foi transmitida aos alunos no decorrer das aulas, acabando por ser fornecida de forma indireta, através dos resultados das avaliações intercalares via INOVAR. Por outro lado, este procedimento foi uma vantagem, uma vez que, após serem lançados os resultados na plataforma, os alunos procuraram compreender a sua avaliação de forma pormenorizada, tendo conseguido debater com eles as minhas decisões ao nível do aproveitamento.

Os instrumentos de avaliação sintetizados pelo GEF para avaliação da área das atividades físicas são a observação direta das situações de avaliação (exercícios critério/jogo reduzido ou formal/provas, sequências ou coreografias); fichas de registo; fichas de auto e heteroavaliação; trabalhos individuais e/ou de grupo; relatórios e outros considerados pertinentes pelo professor.

A observação parece ser o instrumento de avaliação mais utilizado em EF, seguido do registo de resultados/objetivos (tempo, número de repetições ou distância) (Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2019). O registo de resultados apresenta um carácter normativo e, por isso, não foi utilizado nem com o objetivo de avaliação sumativa nem formativa.

A observação direta foi o instrumento mais utilizado durante o processo de estágio para avaliação qualitativa do desempenho dos alunos na área das atividades física. Fruto da observação direta surgiu o registo anedótico para sintetizar as informações sobre o desempenho motor dos alunos. Estas informações permitiram a formação de grupos de níveis homogéneos para as diferentes matérias.

Uma das estratégias que utilizei, de modo a facilitar a observação, foi distribuir as matérias por cada estação de organização da aula. Para além disso, decidi, tal como definido no plano de etapa, organizar o treino das capacidades da aptidão física separadamente da parte principal, ou seja, ou no aquecimento ou na parte final da aula.

A observação no decorrer das aulas foi progressivamente mais fiável e permitiu diferenciar os vários níveis de desempenho dos alunos previstos no PNEF. A adequada circulação por todos os espaços de aula facilitou o foco de observação e garantiu a obtenção de juízos prognósticos e definição prioritária de matérias.

Uma das dificuldades sentidas na observação relaciona-se com o elevado número de alunos na turma e com a complexidade de reunir informações regulares sobre todos os alunos ao longo do ano letivo. Para isso, utilizei estratégias já sintetizadas, como recolher informações sobre os alunos mais significativos de forma anedótica e a utilização de fichas de acompanhamento para um grupo de alunos selecionados no planeamento, para que existam informações de todos os alunos (López-Pastor, 2019).

A elaboração de instrumentos de observação pode ser utilizada como um guia para os professores melhorarem a qualidade do ensino, bem como a realização dos objetivos (Salimin, Jani, Izwan, & Elumalai, 2015). Para facilitar o registo da minha observação, utilizei as grelhas definidas pelo GEF como instrumento de observação, bem como grelhas adaptadas por mim e pelo núcleo, a agenda do professor e o plano de aula como elementos sempre presentes nas aulas.

Os instrumentos de observação podem avaliar a qualidade do ensino de forma holística e o nível de desempenho dos alunos em EF, considerando os critérios de avaliação e indicadores (Salimin et al., 2015).

As grelhas de registo definidas pelo GEF apresentam uma seleção de objetivos específicos em relação a todos os níveis de desempenho por cada matéria. Esta seleção apresenta os indicadores mais relevantes para aquele nível, que permitem auxiliar a observação do professor, não contemplando todos os objetivos definidos no PNEF para cada nível. As grelhas elaboradas pelo GEF foram fornecidas no início do ano letivo para oito matérias: futebol, voleibol, basquetebol, andebol, atletismo, badminton, ginástica de solo e ginástica de aparelhos.

Quando o núcleo de estágio percebeu que as grelhas são um instrumento facilitador para o professor, elaborou grelhas para outras matérias que seriam lecionadas e que contribuíram para o trabalho desenvolvido pelo GEF, como corfebol, ginástica acrobática, ténis, ténis de mesa, barreiras, estafetas, aeróbica, dança, escalada, orientação, luta e patinagem, tal como ilustrado na Tabela 3.

Tabela 3-Grelha de registo de avaliação de patinagem.

PATINAGEM																							
NÍVEIS	INTRODUTÓRIO		ELEMENTAR						AVANÇADO														
OBJETIVOS	Desliza para a frente em equilíbrio	Ajusta as suas ações para orientar o seu deslocamento.	Quatro		Deslize fletindo a perna do patim	Deslize atrás cruzando as pernas	Oitos	Curva com pés paralelos	Curva a cruzar os apoios	Travar em " T"	Meia-volta ou volta	Saltos a um e dois pés	Deslize em linha reta sobre um	Deslize em curva sobre um patim	Avião em curva	Águia em curva	Cruzamentos em linha reta	Avião + carrinho	Deslize para trás fletindo a perna	Saltos	Peões		
1	X	X					X			X					X								I
2	X	X	X	X			X	X				X											I

3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X			E
4	X	X				X														I

Os objetivos estão ordenados por nível de desempenho, facilitando a observação e assinalando se o objetivo está ou não adquirido, tal como previsto no PNEF. Esta verificação auxilia, por um lado, no processo ensino-aprendizagem, no sentido de ilustrar facilmente o que falta para atingir determinado nível de desempenho e o facto de, por outro lado, os alunos terem conhecimento das grelhas permitiu a sua consciencialização no processo de avaliação.

Um dos aspetos a realçar na *Tabela 3* é a fácil compreensão do nível em que o aluno se encontra por ter adquirido todas os objetivos de determinado nível, corroborando com o que está definido no PNEF. Portanto, só é possível que um aluno atinja determinado nível de desempenho, quando todos os objetivos estiverem assinalados, como é o caso dos alunos(as) números 2 e 3 para o nível introdutório e elementar, respetivamente.

A utilização destas grelhas foi realizada por mim, pelos próprios alunos e por aqueles com dispensa de prática de atividade física, permitindo orientar o processo de avaliação formativa de modo a ajustar a intervenção. Os alunos com dispensa de atividade física foram, em muitas situações, orientadores do processo de aprendizagem dos colegas por saberem utilizar as grelhas como instrumento de avaliação (estilo de ensino recíproco).

Estas grelhas foram também utilizadas como instrumento de autoavaliação no decorrer das aulas. As fichas de autoavaliação são instrumentos que permitem que os alunos autorregulem o seu processo de aprendizagem, apresentando-se como elementos potenciadores de avaliação das aprendizagens. Estas fichas podem ser de carácter mais sintetizado ou de natureza descritiva (Batista, Moura, & Graça, 2019).

“Partilhar com os alunos os objetivos a perseguir, explicitar as tarefas e critérios valorizados dos desempenhos, fomentar processos de efetiva autorregulação (uma autoavaliação regular e não apenas sistemas de autoclassificação no final de cada período) são exemplos de boas práticas avaliativas”

(Ferro, 2019).

A disponibilização das grelhas no início da aula, para os alunos irem preenchendo consoante realizavam as tarefas, auxiliou-os alunos na perceção do que era preciso para atingir determinado nível de desempenho (estilo de ensino autoavaliação).

O processo de avaliação formativa foi executado com sucesso tanto na AI como nas segunda e terceira etapas. Por vezes, assistiu-se a uma sobrestimação das reais

capacidades dos alunos em algumas matérias, uma situação que foi corrigida, posteriormente, através da observação contínua no decorrer das aulas.

Relativamente à área da aptidão física, os alunos realizaram a bateria de testes do FITescola, em três momentos, sendo que existiu a preocupação de incluir exercícios nas aulas que correspondessem aos testes realizados, com o objetivo de se preparem para a sua aplicação.

No decorrer da 2.^a etapa de aprendizagem, salientam-se dois momentos de avaliação formativa realizados após a concretização da AI, a entrega das avaliações intercalares e avaliação quantitativa de final do 1.^o semestre.

A informação transmitida foi essencial, na medida em que os alunos perceberam a forma como são avaliados, tendo um conhecimento total das matérias nas quais têm mais dificuldades e, por isso, aquelas que devem ter em atenção. As avaliações intercalares divulgadas incluíram sínteses descritivas relativas aos resultados obtidos nos testes de aptidão física e ainda observações relativas às suas atitudes e comportamentos demonstrados durante as aulas.

No segundo momento de avaliação formativa, em conjunto com a autoavaliação dos alunos, foram novamente referidos os aspetos a melhorar, quer nas três áreas de extensão, quer relativos às atitudes e comportamentos, assim como divulgada a classificação quantitativa alcançada no final do 1.^o semestre, sendo esclarecidas quaisquer dúvidas existentes.

A avaliação formativa compõe a principal modalidade de avaliação adequada às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver através da criação de estratégias pedagógicas (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017).

Desta forma, considero de extrema importância tornar o aluno ativo, consciente e responsável perante o seu processo de formação e respetiva avaliação, tomando consciência das suas fragilidades e aptidões, por forma a relacionar as competências que adquire e o *feedback* sobre o seu desempenho na realização das tarefas.

Condução

A análise da subárea da condução encontra-se organizada segundo o sistema dinâmico do modelo ecológico da sala de aula, tendo em conta três sistemas de tarefas: sistema de tarefas de gestão, sistema de tarefas de instrução e sistema social dos alunos. Este modelo privilegia a aula como um sistema dinâmico, imprevisível e aberto (Martins, Costa, & Onofre, 2020).

O ato de conduzir a aula constitui o primeiro contacto propriamente dito com a profissão, no qual o estagiário deve atuar, tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica (Farias & Nascimento, 2012). Tendo em conta a área da

organização e gestão do ensino e da aprendizagem, considero que esta subárea foi aquela em que me deparei com mais dificuldades, mas, por outro lado, aquela em que se verificaram melhorias significativas devido ao investimento aprofundado por estar intimamente ligada com a regulação do processo ensino-aprendizagem.

Sistema de tarefas de gestão

A dimensão organizativa envolve tarefas que, apesar de não estarem diretamente relacionadas com a aprendizagens dos conteúdos, são importantes para o seu desenvolvimento, estando englobadas tarefas como “como a gestão de grupos, a gestão de espaços e materiais, e a gestão de regras de funcionamento na aula, entre outros.” (Martins, Costa, & Onofre, 2020).

Esta dimensão inclui o sistema de gestão das tarefas correspondente a um plano de ação do professor que tem como objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, para conseguir obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina, e do uso eficaz do tempo (Rosado & Ferreira, 2009).

Os meus principais objetivos relativamente à condução do ensino na 1.^a etapa de formação foram a criação de rotinas, a explicação do material e a organização da turma. No que concerne às rotinas, tentei negociar com os alunos para que chegassem a tempo à aula, tendo em atenção os cinco minutos de tolerância, e, assim, iriam sair a tempo com os dez minutos para desequipar, tal como previsto nas normas de funcionamento da disciplina pelo GEF.

No que se refere à gestão do material, adotei uma estratégia de entrega do material após a instrução/demonstração e a sua arrumação, sendo escolhidos dois alunos para se responsabilizarem pelo material no final da aula. Estes objetivos foram cumpridos e são essenciais para que a aula decorra sem interrupções e tempos de espera, agilizando os processos de transição. Para além disso, a organização por estações facilita este processo, uma vez que cada estação ficou responsável por recolher o respetivo material. Nas aulas que decorreram no ginásio, o manuseamento do material foi realizado com supervisão, por ser recorrente o seu transporte e arrumação, podendo comprometer a segurança dos alunos.

“O material deve ser colocado em segurança antes da aula se iniciar e imediatamente após a finalização da parte fundamental.”

(Autoscopia aula 01/10/2019)

“Os alunos devem perceber que o material é deles e não da escola e zelar pela manutenção da sua integridade.”

(Autoscopia aula 03/12/2019)

As questões organizativas, no que diz respeito à gestão do material, essencialmente no material do ginásio, foram debatidas pelo núcleo, por ser material

frágil que os alunos têm dificuldade em transportar e, por essa razão, esteve presente, nas conferências pós-aulas, como um aspeto importante de criação de rotina. Devido ao elevado número de espaços de aula, são poucas as vezes em que os alunos podem contactar com o ginásio e, por isso, a criação de rotinas de arrumação e transporte do material não foi suficientemente aprofundada.

O estabelecimento de rotinas permite ao praticante conhecer os procedimentos a adotar na diversidade das situações durante a aula, aumentando, assim, o dinamismo da sessão e reduzindo os episódios e tempos de gestão por parte do professor (Rosado & Ferreira, 2009). Apesar de considerar que as rotinas estavam adquiridas no final da 2.^a etapa, manteve o trabalho de consolidação dos momentos de transição, organização e arrumação do material ao longo do ano letivo.

Durante a 2.^a etapa de formação, no início de cada unidade de ensino, informei os alunos de que deveriam lembrar-se dos grupos que tinham formado e, assim, utilizei grupos heterogéneos para terem, no próprio grupo, alunos com mais competências que ajudam aqueles que têm mais dificuldades, o que promoveu uma agilização do processo de organização. Por outro lado, existiram aulas da 3.^a etapa em que foram utilizados grupos homogéneos com o objetivo de consolidar aprendizagens semelhantes para os alunos dos respetivos grupos. Esta estratégia contribuiu para a correta gestão dos alunos, através da circulação adequada pelo espaço.

Com o intuito de autonomizar a ação dos alunos e facilitar o acompanhamento das tarefas motoras, foi adotado um modelo de ensino por estações. Na terceira etapa, numa perspetiva generalista, a turma correspondeu às rotinas de trabalho impostas, conseguindo realizar as tarefas com empenho e motivação.

Por outro lado, estão estabelecidas rotinas na fase de aquecimento, em que os alunos se preparam para as atividades de forma autónoma, bem como as rotinas no trabalho de condição física e disposição da turma nos momentos de instrução/demonstração.

A inclusão dos alunos nas tarefas de montagem do material e disposição no espaço permitiu a obtenção de graus elevados de autonomia e otimização do tempo despendido neste tipo de tarefas.

Relativamente à gestão do tempo, na 1.^a etapa de formação, realizava a chamada imediatamente após os cinco minutos de tolerância, sendo que o aluno que chegasse depois desse tempo teria falta de pontualidade. Esta estratégia foi rigorosamente utilizada pelo NE com o objetivo de alertar os alunos para a importância do cumprimento do horário. Ao longo do ano e, com o conhecimento dos nomes dos alunos, não senti necessidade de fazer a chamada, realizando este processo automaticamente.

Uma das dificuldades sentidas na gestão do tempo foi encontrar uma estratégia para incluir os alunos que chegavam atrasados à aula. Em reunião de CPA, percebemos que, quando os alunos chegam depois do aquecimento, é importante que realizem esta tarefa mesmo que a aula esteja a decorrer nas tarefas principais.

No final da 2.^a etapa, as questões associadas à gestão do tempo estavam adquiridas e os alunos atingiram níveis elevados de autonomização e responsabilidade, conseguindo mudar de tarefa através da própria gestão do tempo, seguindo as minhas instruções, o que me libertava para o acompanhamento próximo das tarefas.

Sistema de tarefas de instrução

Este sistema relaciona-se com a aprendizagem efetiva dos alunos através de tarefas propostas pelo professor responsável pela forma como comunica e as explica aos alunos. Neste sistema, estão incluídos todos os comportamentos, verbais ou não-verbais, tais como *feedback*, estilos e métodos de ensino e instrução direta (Martins, Costa, & Onofre, 2020).

A preleção inicial foi pensada para que os alunos percebessem as matérias que iriam ser lecionadas e a organização no decorrer da aula. Na explicação das tarefas, pretendi dar instrução acompanhada de demonstração, componentes críticas e erros mais comuns. Nestes momentos, tentei ser fiel a duas regras: “a redução do tempo gasto nos momentos de informação à turma” e “a clareza e objetividade com que se realiza a informação” (Onofre, 1995, p. 82).

Desde o 1.^o semestre que senti que os momentos de preleção inicial convergiram para momentos de instrução simples, breve, clara e concisa, tendo atingido um nível de sucesso considerável. Uma das estratégias que utilizei foi o planeamento do discurso que pretendia transmitir com a realização de uma síntese onde incluí os aspetos-chaves da preleção inicial. Ao longo do ano, estas sínteses começaram a ser substituídas por uma leitura atenta dos objetivos da aula e das competências a desenvolver, sendo que estes momentos apresentaram uma qualidade que se manteve persistente durante todas as aulas.

A comunicação do professor apresenta diversas funções: informação (instrução para facilitar as aprendizagens), acompanhamento (do comportamento dos alunos), motivação e expressão emocional (Rosado & Mesquita, 2009).

Relativamente aos momentos de informação durante a aula, senti que este foi variável durante o ano de estágio, pois existia uma grande preocupação com o tempo despendido nestes momentos. Em primeiro lugar, porque poderia ter consequências na compreensão por parte dos alunos das tarefas a executar e nos objetivos pretendidos e

também por estar associado ao tempo despendido em momentos de transição e início das atividades.

Para resolver a preocupação mencionada, recorri ao PF para encontrar estratégias pedagógicas que me permitissem diminuir o tempo despendido em instrução de forma a aumentar o tempo de prática. A primeira foi o aprofundamento do conhecimento didático e pedagógico do conteúdo, seguido da adoção de diferentes tipos de demonstrações, a utilização do questionamento para verificação da informação e, por último, a diferenciação da instrução para os alunos ou para grupos de aula. Estas estratégias e a diferenciação da instrução para todos os alunos e para determinados grupos foram utilizadas, tendo em conta a tipologia das aulas, a sua organização e as matérias lecionadas.

Relativamente ao aprofundamento do conhecimento didático e pedagógico do conteúdo, percebi que estes não se podem separar, ou seja, em matérias em que o meu conhecimento era consolidado, senti que o conhecimento pedagógico não era suficiente e, por isso, as instruções não eram realmente eficazes. Por outro lado, o facto de existir um conhecimento didático aprofundado conduziu a que tivesse mais cuidado na preparação das instruções e na escolha da linguagem técnica utilizada.

A instrução das tarefas e dos exercícios era sempre acompanhada de demonstração por “retermos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos e recordarmos ainda melhor o que vemos e ouvimos” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 73). Esta forma de fornecimento de informação revelou-se eficaz, muito devido ao facto de se mostrar ser mais concreta do que a informação auditiva que, por vezes, é mais abstrata e analítica (Onofre, 1995).

O professor deve privilegiar a realização de diferentes tipos de demonstração, desenhos e imagens, permitindo oferecer aos alunos a informação de forma visual, corroborando com a segunda estratégia utilizada (Onofre, 1995).

Os diferentes tipos de agentes de ensino foram utilizados, dependendo da matéria abordada, sendo executados por mim ou pelos alunos com melhor desempenho, para perceberem que é possível atingir determinado nível. As tarefas da aula referentes a matérias novas foram demonstradas e explicadas com mais pormenor. Para além disso, um aspeto que me pareceu bastante eficaz foi a paragem das tarefas que estavam a acontecer para observação de um modelo de bom desempenho de um aluno ou grupo de alunos. Esta estratégia deve ser utilizada com mais frequência por ser um momento em que todos os alunos concentram a sua atenção naquela demonstração. Sinto que poderia ter utilizado mais vezes esta estratégia, não o tendo feito por pensar que estaria a interromper momentos de tempo potencial de aprendizagem.

Considero que a utilização do questionamento como estratégia de regulamento do processo ensino-aprendizagem foi eficaz nos momentos de instrução, quer nas preleções iniciais, quer nos balanços da aula. Nos processos de acompanhamento das atividades, acredito que o questionamento como forma de *feedback* interrogativo apareceu poucas vezes, no entanto, nos momentos em que foi utilizado, permitiu que os alunos assumissem um papel ativo na reflexão dos conteúdos das aulas.

No processo de instrução, é importante que o professor seja capaz de ajustar o nível das tarefas ao nível de prática dos alunos, de tal modo que as tarefas não sejam muito difíceis ou muito fáceis (Rosado & Mesquita, 2009). A diferenciação da instrução para todos os alunos ou para determinados grupos teve em conta o nível de desempenho dos alunos, os objetivos propostos e as matérias lecionadas.

“Quando temos um objetivo para determinado grupo, a instrução deve ser direcionada para esse mesmo grupo e não para toda a turma.”

(Autoscopia aula 27/02/2020)

A instrução coletiva era dada no início da aula ou no início da atividade, quando todos os alunos realizavam a mesma tarefa, apresentando variantes de facilidade e dificuldade que os alunos utilizavam autonomamente. Quando a tarefa era diferente, a instrução era direcionada para cada grupo de nível.

Existem procedimentos de transmissão de informação que estão adquiridos como a preparação prévia da instrução, a sua estruturação nos elementos fundamentais, a preocupação com a adequação terminológica, a utilização de exemplos ilustrativos ou figuras de estilo, a utilização de meios auxiliares de ensino como suporte e complemento da instrução verbal e o uso do questionamento como forma de verificação da retenção de informação. Para além disso, a transmissão da informação de forma generalizada para toda a turma, com reforço no momento de início da tarefa para cada grupo em específico, foi a estratégia que considerei mais eficaz, principalmente em matérias dos JDC, como estratégia para assegurar a diferenciação contemplada no planeamento.

Ao longo do ano letivo, tentei utilizar as estratégias suprarreferidas em consonância; percebi, todavia, que os momentos em que existiu efetivamente uma instrução clara e concisa foram aqueles em que os objetivos tinham continuidade de aula para a aula com um reforço, apenas, dos objetivos pretendidos, os alunos facilmente iniciavam as tarefas.

Para além dos momentos de instrução, o acompanhamento das atividades de aprendizagem contribuiu, igualmente, para a qualidade do processo ensino-aprendizagem desenvolvido durante o ano letivo. Este acompanhamento foi conseguido

através de várias estratégias como a deslocação pelo espaço, os *feedbacks* pedagógicos transmitidos e os estilos de ensino que utilizei.

O acompanhamento das atividades foi realizado através da deslocação por fora das tarefas, tendo em conta o princípio de nunca virar as costas aos alunos. Este tipo de circulação está sintetizado como essencial para o acompanhamento das atividades, sendo que a “manutenção de um deslocamento periférico relativamente à zona central do espaço letivo procurando garantir uma colocação que permita observar sempre esta zona” (Onofre, 1995, p. 84).

De modo a facilitar o acompanhamento das atividades, decidi organizar as aulas por estações, sendo que cada uma corresponde a uma determinada matéria e, para além disso, os objetivos estavam bem definidos por estação, facilitando a minha intervenção e deslocamento pelo espaço.

“Se cada estação corresponder a uma matéria e os objetivos estiverem claros para cada uma delas, a nossa intervenção vai ser facilitada, bem como o deslocamento adequado.”

(Autoscopia aula 14/11/2019)

Este acompanhamento foi ativo no decorrer das aulas, no entanto considero que nem sempre cheguei da mesma forma nem com a mesma frequência a todos os alunos. Uma das minhas preocupações foi acompanhar os alunos com mais dificuldades, solicitando a ajuda dos alunos com mais competências e realizando um acompanhamento ativo e contínuo junto daqueles.

O controlo à distância pode estar associado ao posicionamento e deslocamento do professor, no entanto, no meu caso, as dificuldades que senti no acompanhamento dos alunos à distância relacionou-se com o facto de o meu foco de atenção estar nos alunos com mais dificuldades e daí me deslocar para junto deles. Ao estar focada neste grupo de alunos, acabava por deixar outros alunos, por vezes, sem supervisão e sem estar focada na forma em geral. Esta condição era positiva, porque permitia que existisse aprendizagem efetiva nos alunos com maior foco, no entanto poderia ser negativa por comprometer o funcionamento da aula e a aprendizagem dos restantes alunos.

Para conseguir assegurar que todos os alunos tinham a mesma atenção mesmo quando se encontravam em estações nas quais as matérias não eram prioritárias, tive de cronometrar o tempo que estava em cada estação, sabendo que teria de passar por todas as estações, mesmo que fosse para dar a entender aos alunos que estava presente, uma vez que “os níveis mais elevados de congruência na tarefa e de empenhamento por parte dos alunos estão relacionados com comportamentos do professor de deslocamento e intervenção direta” (Hastle, 1994 como citado em Onofre, 2000, p. 79).

Ainda relativamente ao acompanhamento das atividades, tive em conta a disposição dos alunos no sentido contrário ao foco de dispersão, referido nas autoscopias como um dos aspetos a melhorar.

“Na realização do vaivém, os alunos, por vezes, estavam distraídos por não estarem colocados de costas para a turma do lado.”

(Autoscopia aula 08/10/2019)

“Os alunos que estavam na estação do voleibol devem ser colocados de costas para as bancadas, local de passagem que pode ser motivo de foco de dispersão.”

(Autoscopia aula 05/11/2019)

Esta estratégia foi indicada pela professora orientadora, considerando o foco de dispersão como aulas a decorrer em simultâneo, entrada ou saídas dos espaços e locais de passagem.

As interações com os alunos foram frequentes de modo a manter a sua atenção para garantir a máxima compreensão e atenção por parte dos mesmos, tendo existido uma melhoria, ao longo do ano letivo, no acompanhamento das atividades dos alunos de forma generalizada. Igualmente muito bem conseguida foi a utilização de meios auxiliares de ensino, como fichas de confirmação dos objetivos e nível de desempenho, pois estes foram utilizados criteriosamente de forma a tornar mais eficientes a organização, gestão e acompanhamento autónomo da turma.

No processo de acompanhamento das atividades de interação pedagógica, o *feedback* é um instrumento imprescindível para o professor. O *feedback* corresponde às informações que o professor fornece ao aluno, após a realização de uma tarefa motora, para que o seu desempenho seja melhorado (Rosado & Mesquita, 2009).

No início do ano letivo, as minhas preocupações centraram-se noutras questões como a criação de rotinas e a capacidade de instrução eficaz e o *feedback* acontecia de forma natural sem grande planeamento. Ao perceber que os alunos precisavam de outro tipo de *feedback* para colmatar as suas dificuldades, planeei, para as tarefas propostas, variantes de facilidade e dificuldade, de modo a reajustá-las às necessidades dos alunos, bem como apresentando exemplos de três erros mais comuns para determinadas tarefas, de modo a poder socorrer-me desses *feedbacks*.

O professor deve ter em conta que o *feedback* pedagógico deve ser individualizado e caracterizado por “informações (...) acerca da forma como o aluno realizou ou deveria ter realizado um dado desempenho na atividade” (Onofre, 1995, p. 84). Assim, percebi que um *feedback* sobre os erros mais comuns já não se ajustava às necessidades dos alunos e, por essa razão, questionei-me acerca da qualidade e tipo de *feedback* que utilizava com o intuito de ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos.

Um dos fatores que induz à produção de um *feedback* eficaz relaciona-se com o facto de o professor conseguir identificar, não só o erro que o aluno está a cometer, mas, mais importante que isso, a razão que explica esse mesmo erro. O *feedback* resulta de uma tomada de decisão oportuna com base numa seleção e num processamento de informação pertinente, recolhida durante uma observação, envolvendo a análise da resposta motora do aluno e o ambiente em que ela se desenvolve (Rosado & Mesquita, 2009).

No meu ponto de vista, a capacidade de emitir um *feedback* pedagógico oportuno assenta em duas premissas fundamentais, o professor deve possuir um elevado conhecimento didático do conteúdo das matérias lecionadas, bem como uma característica fundamental para adaptar e gerir o processo ensino-aprendizagem, o conhecimento pedagógico do conteúdo. O professor deve encontrar um equilíbrio entre estas categorias de conhecimento e conseguir adaptá-las ao contexto, de forma a otimizar o processo ensino-aprendizagem.

Durante o processo de estágio, o *feedback* foi uma estratégia utilizada de forma regular e sistemática e, por isso, alvo de constante debate entre o núcleo de estágio. Para além disso, “encontra-se comprovada a importância do *feedback* para a qualidade das aprendizagens, enquanto elemento regulador da avaliação (López-Pastor, 2019, p. 15).

No que consta ao objetivo de *feedback* utilizado no início deste processo, este foi maioritariamente avaliativo e descritivo, podendo apresentar outras formas e ser mais variável. Não obstante, no final do processo, consegui abranger outras formas como o *feedback* prescritivo e interrogativo, aumentando assim o meu espetro.

A utilização do *feedback* avaliativo teve como objetivo dar a conhecer aos alunos o sucesso na realização de determinada tarefa, o *feedback* descritivo pretendeu relatar a forma como o aluno realizou a tarefa, o *feedback* prescritivo foi utilizado quando pretendia informar o aluno sobre a forma como devia realizar a próxima execução, referindo os critérios de êxito e o *feedback* interrogativo com o intuito de questionar o aluno sobre a prestação efetuada, a fim de suscitar a tomada de consciência dos erros cometidos ou da forma correta de execução (Araújo, Programa da unidade curricular Avaliação Educacional, 2018/2019).

A existência de variabilidade de *feedback* permite chegar aos alunos de forma individualizada e considero que os alunos tiveram respostas diferenciadas aos vários *feedbacks*, tendo influenciado o seu processo ensino-aprendizagem. Para além disso, considero que existiu uma melhoria no decorrer do processo de estágio em relação à qualidade e frequência de *feedbacks* produzidos, bem como na análise dos erros mais

comuns no desempenho de gestos técnicos, fruto da observação das aulas entre núcleo.

Quanto à forma, foram utilizados maioritariamente *feedbacks* verbais, nos quais a informação foi transmitida oralmente, porém, muitas vezes, foram acompanhados por um *feedback* visual através da demonstração, considerando que existiu uma preocupação em variar a forma do *feedback*, sendo essencialmente fornecidos *feedbacks* audiovisuais, em que a informação oral é acompanhada de uma demonstração. A utilização de *feedback* tátil esteve mais presente na matéria de ginástica por ser mais exigente em relação ao alinhamento dos segmentos corporais e por ser difícil a consciencialização corporal nos elementos gímnicos. O professor procura modificar a prestação do aluno através da manipulação de determinada parte do seu corpo.

Relativamente à afinidade, tentei preocupar-me com a preferência de *feedbacks* positivos, com o objetivo de motivar os alunos a superarem-se, bem como a aumentar o seu empenho nas tarefas, influenciando-os emocionalmente através de um reforço positivo.

Os *feedbacks* foram essencialmente individuais, no que diz respeito à sua direção, por ser mais fácil observar o erro num determinado aluno. No entanto, o facto de a maior parte das aulas terem sido organizadas por estações facilitou o *feedback* para grupos que trabalhavam objetivos e competências semelhantes.

Apesar de existir variação de *feedback* quanto à sua direção, considero que, em termos de coletivo, foi o *feedback* que apareceu menos. No entanto, uma das características associadas a aulas em que os alunos estão mais empenhados é a existência de paragem da atividade para toda a turma com o intuito de reforçar as expectativas do professor (Onofre, 2000). Por esta razão, o *feedback* para a turma deve aparecer com mais frequência, mesmo que o facto de durante o estágio a sua utilização com menos frequência não tenha comprometido as aprendizagens e segurança dos alunos.

Os estilos de ensino são estratégias que permitem responder a uma questão sobre o processo ensino-aprendizagem relacionada com a escolha do melhor ensino. Esta escolha deve ser realizada, tendo em conta os objetivos e a sua avaliação, a sua importância para os alunos e a utilização de terminologia que seja interpretada da mesma forma por todos (Martins, Costa, & Onofre, 2020).

Ao longo do ano letivo, a definição dos estilos de ensino utilizados dependeu da etapa de aprendizagem, do ritmo de aprendizagem dos alunos, das próprias especificidades da turma e das suas necessidades individualizadas.

Os estilos de ensino convergentes baseiam-se na “reprodução da aprendizagem através da replicação do conhecimento previamente apreendido, com todo ou a grande maioria do conjunto de decisões a ser tomado pelo professor” (Martins, Costa, & Onofre, 2020), permitindo um maior controlo dos alunos e uma melhor organização da aula.

Estilos de ensino divergentes sustentam que “a dissonância cognitiva se apresenta como um elemento fundamental e onde o aluno toma progressivamente mais decisões até ao ponto em que as assume plenamente” (Martins, Costa, & Onofre, 2020), dando ao professor mais liberdade para acompanhar as aprendizagens dos alunos.

Pretendo realçar que os estilos de ensino não são expressos por cada aula, sendo que vários estilos podem coexistir numa aula, assim como numa tarefa, onde pode ocorrer a combinação de elementos de diversos estilos. Deste modo, os estilos de ensino utilizados no decorrer do ano letivo foram o estilo de ensino por comando, tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo, descoberta guiada, descoberta divergente e programa individual.

O estilo de ensino por comando foi utilizado quando precisei de ter o controlo de todos os alunos, nomeadamente nos momentos de preleção inicial, aquecimento e balanço da aula. No acompanhamento das tarefas realizadas, segundo este estilo de ensino, destaco a facilidade em fornecer *feedback* à turma e em impor o mesmo ritmo de execução a todos os alunos, por exemplo, em tarefas de dança.

Nas matérias dos JDC e raquetes, o estilo de ensino mais utilizado foi por tarefa, uma vez que os próprios alunos impunham o seu ritmo de realização das tarefas. Para além disso, aquando da utilização deste estilo de ensino, realizei a explicação dos critérios de êxito da tarefa, acompanhando-os com demonstração. Nas tarefas inerentes ao estilo de ensino por tarefa, consegui fornecer *feedback* oportuno e individual e a qualidade no desempenho dos alunos aumentou, através da repetição contínua da tarefa.

O estilo de ensino recíproco foi utilizado em tarefas de matérias individuais como a ginástica e o atletismo com o objetivo de os alunos saberem realizar as tarefas, mas também aprenderem a observá-las e a identificar os erros. Os alunos com dispensa de prática de atividade física foram aqueles que mais foram submetidos a este estilo de ensino no preenchimento das grelhas de observação e na aferição dos critérios de êxito das tarefas. Um dos aspetos a realçar na utilização deste estilo de ensino foi o reforço da relação aluno/aluno no sentido de se ajudarem a ultrapassar os erros detetados.

A autoavaliação como estilo de ensino esteve presente em situações em que o aluno confrontou o seu desempenho com os critérios de êxito definidos nas grelhas de observação. Este estilo de ensino foi utilizado em situações de matérias individuais,

como a ginástica, atletismo e patinagem por ser mais fácil para os alunos efetuarem a sua autoapreciação e consciencialização dos aspetos a melhorar.

O estilo de ensino inclusivo coloca no aluno a responsabilidade de escolher o nível de dificuldade da tarefa em que se pretende envolver. Este estilo foi utilizado em tarefas que incorporaram as diferenças individuais através da realização da mesma tarefa com diferentes níveis de dificuldade. Por exemplo, em tarefas de condição física, nas quais o aluno seleccionava aquelas que melhor se ajustava às suas capacidades, privilegiando a relação aluno/tarefa.

A descoberta guiada enquanto estilo de ensino deve estar relacionada com a utilização do *feedback* interrogativo, na qual o professor deve efetuar questões que permitem guiar o aluno na obtenção da solução final. Este tipo de *feedback* surgiu, maioritariamente, em situações de jogo relacionadas com as matérias dos JDC quando existia necessidade de parar o jogo após uma tomada de decisão incorreta.

O estilo de ensino descoberta divergente foi utilizado em situações como a criação de treinos, elaboração de sequências gímnicas de ginástica acrobática ou construção coreográfica em aeróbica, situações nas quais os alunos tinham de criar soluções, tendo em conta os objetivos impostos pela professora como o limite de exercícios, figuras ou movimentos. Neste estilo de ensino, destaco a relação aluno/tarefa/aluno, por terem sido situações em que os alunos trabalharam em grupo e definiram as particularidades das tarefas.

O programa individual implica elevados níveis de autonomia dos alunos e conhecimento do seu desempenho. Os alunos devem conhecer as suas dificuldades e investigar soluções para essas dificuldades. Uma das situações em que este estilo de ensino foi utilizado foi na matéria de patinagem em que os alunos, partindo das suas dificuldades, construíram um percurso que permitisse colmatar os seus obstáculos.

A utilização de estilos de ensino divergentes relaciona-se com a assimilação feita pelos alunos das rotinas e questões organizativas na 1.^a etapa. Para além disso, numa primeira fase, optei por dar aos alunos um modelo de execução e, posteriormente, eles encontraram o caminho para chegar a esse modelo, baseando-se em aprendizagens já desenvolvidas.

A diversidade de utilização dos estilos de ensino apareceu devido às características de cada aluno no decorrer das aulas. No entanto, considero que este processo de escolha adequada dos estilos de ensino deva ser cognitivamente mais elaborado de modo a justificar as estratégias pedagógicas utilizadas.

Sistema social dos alunos

O sistema de tarefas sociais dos alunos diz respeito às “intenções e estratégias dos alunos para a aula” (Martins, Costa, & Onofre, 2020, p. 11). As tarefas sociais dos alunos referem-se aos seus propósitos para a aula, a interesses pessoais e a modos de abordagem das aprendizagens e da organização da aula. Os alunos são influenciadores da tarefa estabelecida pelo professor através de respostas, consoante a sua própria agenda social, que determinam a tarefa efetiva, ou seja, aquela que é realmente implementada pelos alunos (Martins, Costa, & Onofre, 2020).

No decorrer do ano letivo, procurei encontrar harmonia entre uma figura de autoridade e afetividade. Nos primeiros momentos, adotei uma postura de autoridade com o intuito de fazer os alunos perceberem as questões organizativas da aula e o limite da relação professora/alunos. À medida que esta relação de respeito foi ficando mais sólida, demonstrei uma postura de afetividade, mostrando ser alguém em quem os alunos sentissem que podiam confiar, proporcionando um ambiente positivo em sala de aula.

O meu interesse pelas tarefas propostas aquando da sua instrução e demonstração foi um aspeto crucial para garantir que os alunos também estivessem empenhados e motivados na sua realização, uma vez que as aulas devem ser “horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão” (Bento, 2003, p. 101).

Relativamente à questão do clima de aula, na dimensão aluno/aluno, considero que existiu um clima positivo, sendo que os alunos realizaram as tarefas com empenho e motivação, cooperando com os colegas numa relação de entreajuda.

A formação de grupos foi um fator que influenciou a promoção do clima aluno/aluno. O facto de existir variabilidade entre matérias, quer em grupos homogéneos, quer em grupos heterogéneos permitiu que os alunos trabalhassem com vários colegas da turma, situação que nem sempre obteve um retorno positivo. No entanto, esta situação foi referida como aspeto positivo aquando da avaliação das aulas, por potenciar a relação entre alunos.

Na dimensão aluno/professora, acredito que existiu um clima muito positivo, na medida em que os alunos me respeitaram e procuram *feedback* da minha parte, por forma a potenciarem as suas aprendizagens. Para além disso, apesar de a turma ser grande e de sentir que, por vezes, não cheguei a todos os alunos de igual forma, sempre me mostrei disponível para ajudar os alunos em todas as suas dificuldades dentro e fora do contexto de sala de aula, fomentando sentimento de ajuda mútua.

A promoção de um clima de aprendizagem positivo, em que os erros eram vistos como elementos fundamentais e necessários no processo ensino-aprendizagem, para

a consecução de novas aprendizagens, de modo que todos atinjam o sucesso, tendo por referência as capacidades de cada um, foi um dos aspetos que potenciou o clima aluno/professor.

Considero que o clima aluno/professor existente foi um fator preponderante para o desenrolar de todo o processo ensino-aprendizagem dos alunos. A promoção de um clima positivo pode estar relacionada com a avaliação dos alunos como processo integrante das aprendizagens, uma vez que senti, após as avaliações intercalares do 1.º semestre, que os alunos se aproximaram de mim com o intuito de perceberem e analisarem todo o processo de avaliação.

Considerando a dimensão aluno/tarefa, ao abordar matérias com as quais a turma não se identifica, por vezes, observou-se que alguns alunos não realizam os exercícios com empenho, devendo adotar estratégias que os motivem à sua realização. Desta forma, desenvolver tarefas mais dinâmicas e desafiantes poderá levar ao aumento da sua motivação.

Em tarefas menos apreciadas por parte da turma, por vezes, identificou-se diferenciação de comportamentos na presença e na ausência do professor. Desta forma, é urgente reforçar a presença e afirmação de liderança por parte do professor em toda a aula, intensificando o acompanhamento à distância, potenciando a utilização de *feedback* interrogativo e motivacional.

A novidade, através da implementação de atividades e estratégias inovadoras para conseguir conquistar os alunos, é também uma mais-valia a ter em consideração em tarefas menos apreciadas pelos alunos (Rosado & Ferreira, 2009).

Um dos procedimentos que utilizei foi incluir jogos pré-desportivos no aquecimento, dando primazia às relações de cooperação e entreajuda, bem como a individualização da minha intervenção através de um acompanhamento ativo. A introdução de tarefas lúdicas no primeiro contacto com os alunos foi uma estratégia referida pela professora orientadora com fundamental para cativar os alunos e para potenciar o clima aluno/tarefa, indo ao encontro da sua agenda social.

Embora os comportamentos de indisciplina tenham sido residuais, verifico que, em algumas situações, existiram atitudes que perturbaram o desempenho dos colegas. No entanto, estas atitudes foram remediadas imediatamente, influenciando apenas a agilização dos processos de gestão de aula e organização da turma. A ausência de controlo dos comportamentos inapropriados tem maior expressão nos momentos de transição ou instrução entre tarefas. Um dos procedimentos de prevenção que utilizei foi a repreensão no final da aula, uma vez que este comportamento não prejudicou o resto da turma e decidi não expor, assim, o aluno perante a turma.

Tendo em conta alguns comportamentos de desvio, principalmente no ginásio, considero um bom controlo da disciplina, evidenciado algumas estratégias de prevenção de indisciplina adotadas desde a primeira etapa, como a utilização do assobio em espaços amplos, com maior ruído (sintético e pistas) e a mobilização dos alunos durante os períodos de instrução, caso estes estejam a perturbar a gestão e organização de tarefas e respetivo material.

O sistema social dos alunos está diretamente relacionado com os processos de instrução, nomeadamente no controlo da disciplina em sala de aula. As estratégias de acompanhamento das atividades como o posicionamento da professora e a utilização do *feedback* à distância permitem corrigir comportamentos inadequados à aula. Após estas estratégias terem sido consolidadas, considero que os comportamentos de indisciplina foram redutores ou até mesmo inexistentes.

Semana professor a tempo inteiro

Uma das competências previstas para o ano de estágio é a experiência em horário completo durante uma semana incluindo “horas de aulas do estagiário, as horas destinadas à direção de turma, as horas destinadas à atividade de desporto escolar, as horas de reunião do núcleo, completadas por horas de aulas de turmas de outros professores do departamento.” (FMH, 2019).

O planeamento da semana a tempo inteiro foi realizado em núcleo de estágio juntamente com a professora orientadora assente na premissa de diferenciar a lecionação ao nível do ano de escolaridade, incluindo uma turma de curso profissional.

Previamente à operacionalização desta semana, todos os professores do GEF envolvidos foram contactados no sentido de realizar uma breve caracterização da turma, as matérias a lecionar e a formação de grupos. Estas informações foram sintetizadas numa grelha elaborada pelo núcleo com o intuito de facilitar a comunicação com os professores envolvidos.

Devido à imposição de todos os estagiários realizarem quarentena, apenas foi concretizado o primeiro dia desta semana. Nesse mesmo dia, lecionei a três turmas de professores do GEF de diferentes anos de escolaridade, sétimo, nono e décimo ano. O planeamento concretizou-se através de planos de aula entregues aos professores das turmas.

Apesar de a semana se ter convertido num dia, a experiência de lecionação a outros anos de escolaridade, incluindo aulas com duração de 45 minutos, permitiu a adaptação das tarefas planeadas para diferentes níveis de escolaridade e, conseqüentemente, o aprofundamento do conhecimento didático e pedagógico do

conteúdo e a adaptação a comportamentos fora da tarefa e climas de aprendizagem menos positivos.

A maior dificuldade que tive durante a leção a turmas desconhecidas foi não reconhecer os alunos pelo nome e, por isso, a instrução de *feedback* oportuno tornava-se muito mais difícil de acontecer, tendo sido privilegiado o *feedback* direcionado para os grupos ou turma.

Um aspeto muito positivo foi a relação com os professores das turmas e as conferências pós-aulas realizadas com os mesmos, que permitiu melhorar algumas estratégias ao nível da gestão da aula, mas também a possibilidade de partilha de metodologias pedagógicas.

O desafio: aulas à distância de educação física

A pandemia do COVID-19 veio trazer um desafio a todas as escolas e professores com a manutenção de práticas educativas à distância. A disciplina de EF não deve ser confundida com uma oferta destruída de atividade física e, por isso, pode continuar a oferecer aos alunos experiências de qualidade durante a situação de pandemia (EUPEA, 2020).

Neste sentido, a disciplina de EF sofreu adaptações que implicaram mudanças no planejamento, avaliação e condução como áreas fundamentais no processo-ensino aprendizagem.

Planeamento

Numa primeira instância, a informação foi que as aulas teriam como referência o horário semanal da turma e que estas teriam uma duração mais reduzida face às aulas presenciais (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2020).

Tendo em consideração as orientações do GEF, a carga horária da disciplina passou a ser distribuída em aulas síncronas e assíncronas, existindo dois blocos por semana: uma aula deve ser síncrona e outra assíncrona. As aulas síncronas tiveram lugar à quinta-feira com duração de 30 minutos, tempo determinado em núcleo de estágio num tempo máximo de 45 minutos previsto pelo GEF. As aulas assíncronas tiveram espaço à terça-feira, sendo que a tarefa era lançada com prazo alargado para além do tempo de aula.

Em primeira instância, os alunos e EE foram informados do trabalho que iria ser desenvolvido, tendo em conta as competências a trabalhar, manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar; aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física e aprendizagem de procedimentos a realizar no âmbito do suporte básico de vida, segundo as orientações do GEF.

Posteriormente, decidi enviar uma proposta de trabalho de dança, sugerindo a gravação de uma coreografia individual com base no *JustDance*, e posterior envio, por *WhatsApp*, para proteger os alunos da exposição que acontece nas aulas nesta matéria. Esta tarefa resultou em trabalhos bastante criativos que incluíram momentos de união em família e memórias.

A elaboração do planeamento das atividades não presenciais foi concretizada, nomeadamente os planos de etapa e unidade de ensino. A antecipação deste planeamento corrobora com as decisões tomadas com o intuito de formar uma unidade pedagógica e coerente, tendo em conta as orientações do GEF, SPEF e CNAPEF.

Surgiu, então, a necessidade de realizar um planeamento numa lógica pedagógica e coerente, sendo pensado, tal como nas aulas presenciais, no sentido

macro (plano de etapa) para micro (plano de aula). A reformulação do planeamento iniciou-se com a elaboração de um cronograma de distribuição de conteúdos até ao final do ano, contemplando quatro principais temas: monitorização da atividade física, FITescola, suporte básico de vida e atividades rítmicas e expressivas. Estes temas foram decididos e discutidos em núcleo como os mais pertinentes.

Uma vez que seriam abordados temas que não estavam previstos no planeamento inicial, mas também alguns já lecionados, o núcleo decidiu que incluiríamos as aulas não presenciais na terceira etapa de aprendizagem, desenvolvimento e consolidação.

Foram realizados todos os planos de aula nesta fase de aulas à distância, incluindo aulas síncronas e assíncronas, de forma a definir, de um modo mais operacional e aprofundado, os objetivos para cada aula.

O planeamento foi concebido com o intuito de potenciar o ecletismo e inclusão, princípios que devem ser assegurados na disciplina de EF (EUPEA, 2020). Para isso, foram planeadas tarefas diferenciadoras com variantes de facilidade e dificuldade, tal como em regime presencial.

Na essência da disciplina de EF e das três áreas de extensão, o planeamento foi muito redutor, uma vez que as finalidades e objetivos gerais da disciplina previstos no PNEF só podem ser alcançados na sua plenitude através de aulas presenciais (SPEF & CNAPEF, 2020). O planeamento das aulas presenciais apenas teve em conta a área da aptidão física e dos conhecimentos, por ser praticamente impossível operacionalizar tarefas relacionadas com a área das atividades físicas.

Avaliação

As orientações para avaliação do período de ensino à distância foram expressas através de um caráter formativo de cada sessão ou atividade, de forma a ajudar a monitorizar e regular as atividades dos alunos e a permitir recolher informações que permitam, no final do ano letivo, “emitir um juízo sumativo globalizante das aprendizagens efetuadas” (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2020).

Relativamente às aulas síncronas, os alunos foram avaliados segundo a sua participação nos questionários realizados nas plataformas *Nearpod*, *Kahoot* e *Google forms*. A plataforma mais utilizada foi o *Nearpod* por possibilitar a geração de relatórios individuais para cada aluno, automaticamente.

A avaliação formativa das aulas assíncronas ocorreu ao longo das sessões e assumiu um caráter importante, na medida em que permite verificar se os objetivos delineados estão efetivamente a ser cumpridos. Neste sentido, esta avaliação foi efetuada, fornecendo uma avaliação qualitativa entre Não aplicável, Insuficiente,

Suficiente, Bom e Muito Bom aos alunos sobre as tarefas realizadas na plataforma *Google Classroom*. Esta avaliação foi acompanhada de feedback avaliativo e prescritivo. Na impossibilidade de atribuição qualitativa na plataforma utilizada, a transformação foi a seguinte Não aplicável (0 pontos), Insuficiente (5 pontos), Suficiente (10 pontos), Bom (15 pontos) e Muito Bom (20 pontos). Para cada tarefa foram definidos quatro objetivos que permitirão objetivar esta avaliação:

- NA (0 pontos) - Não realiza nenhum dos quatro objetivos
- I (5 pontos)– Realiza apenas um dos objetivos corretamente no prazo
- S (10 pontos)– Realiza dois dos objetivos corretamente no prazo
- B (15 pontos) - Realiza três dos objetivos corretamente no prazo
- MB (20 pontos) - Realiza todos os objetivos corretamente no prazo

A compilação da avaliação das duas tipologias de aulas foi realizada em grelhas de registo das atividades propostas, preenchidas e partilhadas com os alunos em momentos posteriores à aula, a partir da plataforma *Google Classroom*. Esta plataforma permitiu um acompanhamento ativo dos alunos no processo de avaliação e assegurar o cumprimento dos objetivos do planeamento.

Em termos de classificação, foram contempladas as aprendizagens e avaliações já obtidas nos 2/3 do ano letivo que decorreram de forma presencial e considerada a atividade realizada e o percurso de desenvolvimento do aluno, sem o aluno ser prejudicado pela impossibilidade de melhorar ou consolidar as aprendizagens da área das atividades físicas de forma presencial.

Os procedimentos de avaliação sumativa tiveram por base os critérios de avaliação da disciplina definidos pelo GEF, bem como os documentos pelo qual o grupo se rege e que são facultados aos seus elementos. Tendo em consideração que dois terços do ano letivo decorreram de acordo com o planeado, em regime presencial, será sobre este período que irá incidir a avaliação sumativa do desempenho dos alunos. Ainda assim, surgiram algumas adaptações aos critérios de classificação da disciplina, como a valorização do envolvimento e desempenho dos alunos durante este período em que as atividades letivas decorreram em regime não presencial, na ponderação dentro de cada patamar de classificação.

Condução

Apesar de existir liberdade e responsabilidade do professor na escolha dos meios a utilizar para o ensino à distância, as recomendações do AEPA foram o *Microsoft Teams*, *CISCO WebEX*, ou *Zoom* (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2020)

As plataformas utilizadas para a concretização das aulas síncronas e assíncronas foram o *Zoom* e o *Google Classroom*, respetivamente. Apesar de as sugestões do GEF preverem a utilização do *Teams* ou *Webex*, a decisão de utilizar plataformas diferentes assenta em duas premissas: foi discutido com os alunos a sua preferência em termos de plataformas, sendo que já estavam familiarizados com estas e já tinham disciplinas inscritas no *Google Classroom* por decisão do CT.

A plataforma *Zoom*, uma plataforma de conferência remota, permite estabelecer o contacto com os alunos através de videoconferência, recorrendo às diversas funcionalidades adicionais que esta plataforma disponibiliza, como a partilha de ecrã, partilha de som, salas simultâneas e a interação entre os diversos participantes. Para além de a Câmara de Oeiras designar a plataforma *Webex meetings* como oficial para as escolas do conselho, o núcleo decidiu utilizar o *Zoom*, uma vez que as credenciais ainda não estavam formuladas e os alunos referiram muitos constrangimentos na utilização da mesma, como o acesso, a qualidade de imagem e som e funcionalidades a que não conseguiam aceder.

Na primeira aula síncrona, recorri ao documento elaborado pela professora orientadora com algumas sugestões de trabalho para as primeiras aulas à distância, que permitiu fomentar as aprendizagens dos alunos. Este documento foi imprescindível para orientar a condução e planeamento deste novo desafio.

As questões organizativas já consolidadas em regime presencial foram novamente abordadas com características de ensino à distância, como aceder 5 minutos antes da aula para possíveis atrasos, utilização do equipamento afeto à disciplina, o silenciamento dos microfones para não existir perturbações e a colocação do professor em destaque para evitar focos de dispersão.

Uma das minhas dificuldades era conseguir visualizar todos os alunos em 26 quadrados com pouco mais de 2cm. Uma das estratégias que utilizei foi realizar a transmissão com ligação à televisão e todos os quadrados (“alunos”) ficaram maiores, existindo uma aproximação, conseguindo fornecer *feedback* oportuno e individualizado.

O *nearpod* foi a plataforma mais utilizada durante as aulas síncronas, por ser uma ferramenta de aulas interativas e apresentar ferramentas como a apresentação de *slides* e vídeos, questionários com competição, combinação de pares e painel colaborativo.

Apesar de estarmos à distância, as tarefas em grupo não devem ser desvalorizadas (SPEF & CNAPEF, 2020) por serem potenciadoras de um clima positivo aluno/aluno. Através da plataforma *Zoom* e da criação de salas simultâneas, automática e manualmente, consegui manter o trabalho em grupo como estimulador da criatividade e originalidade.

As aulas assíncronas desenvolveram-se através da plataforma *Google Classroom* que permitiu a partilha de conteúdos, armazenamento de arquivos e a síntese de todas as atividades, cruzando os trabalhos que devem entregar e colocando-os num calendário de clara compreensão. Para além disso, a utilização do INOVAR, nomeadamente o anexo de documentação de apoio no sumário, simplificou o processo de comunicação, uma vez que, os EE tinham acesso direto ao trabalho desenvolvido.

As aulas à distância permitiram uma inovação tecnológica muito acentuada, com a inclusão de vídeos, *kahoot*, *nearpod*, tendo sempre a preocupação de não sobrecarregar os alunos. Para além disso, a sugestão de melhoria das aulas permitiu elevados níveis de qualidade das mesmas, fruto da observação de aulas entre núcleo.

A utilização destas ferramentas informáticas requer ligação à internet, sendo que existiram alguns constrangimentos por parte dos alunos devido a falhas de rede. No entanto, os alunos acederam às plataformas sem qualquer problema e puderam utilizar o telemóvel para responder aos questionários, experiência inovadora e potenciadora do clima aluno/tarefa.

A utilização de estilos de ensino divergentes foi recorrente nas aulas à distância por se verificarem níveis elevados de autonomia dos alunos e por existir um controlo maior sem existência de foco de dispersão.

As aulas à distância foram, por um lado, um desafio, mas também o facto de obrigar os alunos a utilizar diversas plataformas digitais fez-me perceber que possa existir um *transfer* para as aulas presenciais, uma vez que, quando os alunos utilizam, por exemplo, o telemóvel em contexto de sala de aula, os níveis de empenho aumentam por ser uma tarefa inovadora e que eles não experimentaram.

Em contexto não presencial, senti que a relação com os alunos e com as tarefas em si foi potenciada. Cada vez mais, os jovens tendem a mostrar interesse pela monitorização e planeamento das capacidades físicas e, sendo este o principal tema abordado, existiram alunos que revelaram um interesse pelas tarefas que não existia em regime presencial.

A intervenção no contexto escolar

Na competência de intervenção na comunidade, está prevista a implementação de uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola, que inclui as atividades do GEF (FMH, 2019). Para além disso, neste capítulo, estão sintetizadas as tarefas realizadas em coadjuvação com os professores mentores.

Atividades do grupo de educação física

As atividades apresentadas abaixo estão organizadas temporalmente, encontrando-se contempladas no PAA do GEF, nas quais o núcleo realizou a sua intervenção.

No dia Europeu do Desporto Escolar, realizado no dia 27 de setembro, eu e a professora responsável dinamizamos a divulgação do núcleo com coreografias para os alunos da escola acompanharem. Esta forma de divulgação foi pensada com o intuito de cativar a atenção de todos alunos que passavam naquela zona, uma zona de grande visibilidade na escola. A divulgação consistiu também na apresentação da coreografia do ano letivo anterior em diferentes momentos do dia.

O Dia do Patrono foi celebrado no dia 11 de outubro com forte expressão do núcleo de dança com apresentação da coreografia do ano letivo anterior em diferentes momentos do dia e incorporada no *workshop* de aeróbica e *step* dos alunos do curso profissional.

O Corta-Mato Escolar aconteceu no dia 19 de novembro e, por motivos de doença, não consegui estar presente. No entanto, o planeamento da minha tarefa, o aquecimento, estava assegurado, coadjuvando com uma professora do GEF. No entanto, pelo mesmo motivo, a docente também não conseguiu comparecer, acabando por ser a professora responsável a assegurar o aquecimento através do planeamento já realizado e escolha musical.

Na última semana antes da interrupção letiva do Natal, existiram várias atividades dinamizadas pelo GEF e, à semelhança do ano letivo anterior, a professora orientadora e um professor do GEF organizaram o Torneio de Futebol Feminino no dia 20 de dezembro. Em colaboração com a orientadora, os estagiários também participaram na organização deste torneio, nomeadamente na elaboração do regulamento, das fichas de inscrição, dos cartazes e panfletos de divulgação e inventário do material necessário. Atempadamente, conseguimos perceber que as condições climáticas não permitiriam a realização do torneio no local previsto, o campo sintético, tendo sido realizado no pavilhão da EBDJB. Esta solução foi oportunamente apresentada pela professora orientadora e, uma vez que estavam

disponíveis os dois pavilhões, facilitou a divisão do torneio em equipas do ensino básico e secundário.

No dia do torneio, apenas uma equipa de secundário faltou, portanto apenas foi necessário ajustar o quadro competitivo desse escalão. Assim, as equipas de secundário realizaram duas voltas, ao passo que, no terceiro ciclo, apenas jogaram uma vez com todas as equipas. Neste torneio, os alunos do curso profissional de técnico de desporto de 12.º ano auxiliaram como treinadores das equipas participantes. Esta dinâmica foi uma mais-valia para ambos os intervenientes, visto que as alunas tiveram alguém que orientou o jogo e os alunos conseguiram aplicar os conhecimentos do treino de futebol. A relação entre o núcleo e os professores coordenadores foi positiva e de cooperação para organizar a logística do torneio, potenciando positivamente a realização do mesmo e salvaguardando a importância de um planeamento prévio de modo a organizar os recursos necessários.

Como atividade de núcleo, a proposta foi a realização de uma Maratona de Fitness com aulas de grupo lecionadas por nós para toda a comunidade escolar agendada para o dia 27 de fevereiro. Para esta atividade foi estabelecido contacto com a Camara de Oeiras para apoio e a resposta foi bastante positiva com a disponibilização de brindes, incluindo sacos e pulseiras fluorescentes. No decorrer da minha lesão desportiva, o núcleo decidiu adiar a maratona, no entanto não foi realizada devido à situação mundial atual.

O Dia Mundial da Dança estava agendado para o dia 29 de abril e pretendia ilustrar a Prova de Aptidão Profissional (PAP) de duas alunas do décimo segundo ano. A PAP seria no âmbito da dança, na qual participaria na dinamização da atividade, estando já realizado o encadeamento, planeamento e os primeiros contactos com os intervenientes. Esta atividade não foi realizada devido à situação de pandemia, tendo sido, efetivamente, cancelada.

A última atividade seria a Gala do Desporto Escolar, agendada para o dia 3 de junho, organizada pela professora coordenadora do DE e pelos estagiários. Esta atividade realizou-se *online*, tendo feito a proposta de deixar nas notícias do *site* do AEPA um vídeo final de todos os núcleos de DE e a realização *online* de premiação dos alunos de destaque em cada GE, ao longo do ano letivo.

Desporto Escolar

Neste subcapítulo, está contemplada a participação ativa no núcleo de DE descrito na contextualização, coadjuvando com a professora responsável relativamente ao planeamento, condução e avaliação das atividades desse núcleo (FMH, 2019).

O DE deve incluir as dimensões do ensino, o treino, a recreação e a competição sendo definido como “ (...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Artigo 5.º - “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro). Assim os objetivos gerais do DE são:

“proporcionar o acesso à prática desportiva gratuita e regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa e consciente; valorizar os feitos dos seus alunos para além dos resultados escolares; tornar a oferta educativa “mais rica”, sendo para muitos alunos a única oportunidade de acesso à prática desportiva formal, não formal e informal; incentivar e formar agentes desportivos (árbitros e juizes, organizadores de competição e outros) e promover valores, nomeadamente a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a tolerância, a perseverança, o humanismo, a verdade, o respeito, a solidariedade, a dedicação e a coragem.”

(Programa do Desporto Escolar, 2017-2021, p.11)

No ano letivo 2019/2020, a ESLFB ofereceu um leque bastante vasto de núcleos de DE, contanto com dez modalidades desportivas: atividades rítmicas e expressivas, badminton, basquetebol, canoagem, futsal, natação, surf, tiro com arco, vela e voleibol, englobando assim dezasseis grupos-equipa.

As coreografias são elaboradas com base nas sugestões dos alunos e nas ideias que vão surgindo treino após treino, por isso, o planeamento é redutor e baseia-se apenas na data da competição em que a coreografia deve estar pronta, não existindo um planeamento, tal como realizado para a turma de condução. Para além disso, os ritmos de aprendizagem dos alunos são semelhantes, permitindo potenciar propostas de movimentos, o que não aconteceu nas aulas da turma de condução, nas quais vigorou o princípio da diferenciação.

O meu objetivo foi ajudar em estilos em que a professora sente mais dificuldades e que, por sua vez, são aqueles em que me sinto mais à vontade, entre eles, o *ballet* clássico e contemporâneo. O facto de dançar há muitos anos e ter experiência na modalidade foi um suporte, podendo servir como exemplo para os estilos que consigo executar corretamente.

A condução dos treinos foi assegurada pela professora responsável, tendo passado progressivamente para mim, começando por assumir algumas partes da aula como o aquecimento e o trabalho em estilos diferentes do ano letivo anterior. O meu papel de coadjuvação proporcionou criatividade para o núcleo, uma vez que foi a primeira vez que experienciaram estilos como o *ballet* clássico e o contemporâneo. Para

além disso, foi-me dada autonomia para fornecer *feedback* aos alunos e para acompanhar aqueles que sentem mais dificuldade.

No dia 6 de dezembro, realizou-se o primeiro encontro de ARE, na ESLFB, sem valor para efeitos de classificação do ano letivo. Neste encontro, tive oportunidade de acompanhar a competição e a formação de juizes, participando em tarefas de montagem da área de apresentação, posicionamento das mesas dos juizes, atribuição da nota final combinada e preparação dos balneários por escola convidada. Neste encontro, uma das alunas faltou sem aviso prévio e eu consegui assegurar este lugar devido ao acompanhamento de toda a criação da coreografia. Esta situação foi bastante positiva e os alunos perceberam que estou pronta para ajudar em todas as situações adversas.

O clima existente nos treinos foi bastante positivo e mantive uma relação próxima dos alunos, respeitando sempre a professora. A minha relação com a professora responsável foi muito positiva e senti-me à vontade para expor as minhas dúvidas e para sugerir movimentos que se enquadram na coreografia. Para além disso, a professora incluiu-me nas atividades, fazendo com que tivesse um papel ativo nos treinos e questionando a minha opinião sobre as formações e coreografias. A relação com os alunos foi igualmente de cooperação, respeito, cordialidade e afeto, contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos.

A conclusão do projeto do DE com objetivos definidos, estratégias de intervenção, participação e condução das sessões de treino permitiram uma maior intervenção em todos os procedimentos inerentes à gestão e organização do núcleo, na elaboração de planeamento e relatórios de avaliação.

Os núcleos da ESLFB disponibilizaram-se para organizar o encontro de encerramento das ARE na nossa escola, no dia 28, apostando num formato um pouco diferente que incluiria professores convidados e *master classes*, no entanto, devido à situação pandémica, o evento foi cancelado.

Um dos aspetos a realçar foi o facto de os alunos terem aceite o desafio das aulas *online*, mesmo sendo de carácter opcional. Estas aulas foram uma mais-valia, nomeadamente na experimentação das tecnologias que nos permitiram inovar e alargar as possibilidades de trabalho. Um dos meus objetivos foi concretizado, conseguindo transmitir conhecimentos de contemporâneo, permitindo a abordagem de um estilo diferente com possibilidade de autonomia dos alunos.

Nas aulas *online*, tive a preocupação de perceber quais as condições dos alunos para o recomeço das atividades e de lhes dar tarefas de treino de condição física para além de atividades relacionadas com a dança.

A criação de uma equipa no *Microsoft Teams* permitiu a partilha de documentos e vídeos entre todos, sendo utilizada como complemento do *WhatsApp*.

Como sugestão para o próximo ano letivo, seria importante reforçar a divulgação do trabalho desenvolvido no início do ano letivo e na página do *Facebook* e, talvez criar ou substituir por uma página no *Instagram*. Esta divulgação também deve ser reforçada através de vídeos que serão passados no monitor do fórum, cartazes ou publicações apelativas, logo no recomeço das atividades letivas

Também a relação com a comunidade é uma área em que deve existir uma maior intervenção com o núcleo de dança, nomeadamente com algumas atividades em contexto de centros de dia ou outras instituições da zona. Estas atividades poderão ter a colaboração da associação de pais.

Para além das sugestões já referidas, penso que seria importante realizar o dia da “aula aberta”, para que os pais pudessem assistir ao trabalho desenvolvido no decorrer das aulas num contexto mais informal que as competições e exposições, realizando uma analogia entre o que acontece entre os PM e os Encarregados de Educação (EE), dando a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

Projeto de investigação-ação

O presente capítulo tem como finalidade descrever o projeto de investigação-ação através da identificação de um problema do grupo/departamento/escola que demonstre pertinência para o contexto (FMH, 2019). Este projeto é um projeto de núcleo e, dadas as grandes dimensões da escola, quer a nível de infraestruturas, quer de recursos humanos, decidimos focar a nossa intervenção sobre o GEF.

Identificação e justificação da problemática

Em reunião de núcleo de estágio, procedemos à síntese das problemáticas existentes no GEF do ano letivo anterior. Este levantamento surgiu da discussão entre a coordenadora do GEF e a orientadora de escola que, posteriormente, partilhou com o núcleo os seguintes temas:

- Uniformização e respetiva aplicação dos critérios de avaliação por parte dos diversos elementos do GEF.
- Utilização da plataforma do FITescola.
- Verificação do trabalho colaborativo no GEF.

Inicialmente o núcleo tinha a intenção de estudar o tema “trabalho colaborativo no GEF”. Porém, após discutir as diferentes possibilidades com o professor regente da unidade curricular *investigação educacional* e com a professora orientadora de estágio da faculdade, chegámos ao consenso de que estudar a “uniformização e respetiva

aplicação dos critérios de avaliação por parte dos diversos elementos do GEF” seria o mais pertinente.

Para além da sugestão deste tema pelos intervenientes do GEF, existem duas grandes razões que valorizaram o estudo da problemática: o facto de o GEF ser um grupo grande e a importância da existência de avaliação uniformizada para todos os alunos, a qual deve conter os mesmos critérios de observação, e sendo a disciplina de EF uma disciplina que já sofre de subjetividade de observação, o que, por sua vez, influencia a avaliação, surgiu a necessidade de uniformizar a forma como os professores observam as tarefas.

Com o objetivo de aprofundar a observação de determinadas matérias do PNEF, decidimos cingir a nossa intervenção a seis matérias. No entanto, após reflexão com a orientadora de escola, com o intuito de obter mais impacto nas matérias seleccionadas e uma intervenção pertinente no presente ano letivo, decidimos centralizar o nosso projeto investigação-ação em apenas três matérias contempladas no PNEF.

Em reunião de tempo de equipa disciplinar (TED) realizada em outubro, com os docentes do GEF, realizámos a apresentação inicial do projeto de investigação – ação, tendo ficado estabelecido que a nossa investigação iria incidir sobre três das matérias que o grupo sente mais dificuldades em observar. Deste modo, os elementos do grupo sugeriram várias matérias, prevalecendo aquelas que foram mais votadas, nomeadamente, o basquetebol, o futebol e a ginástica.

Variáveis e procedimentos do projeto

As variáveis de um determinado estudo podem ser agrupadas segundo as suas características em dependentes, independentes ou de estudo. As variáveis dependentes consideram-se aquelas que dependem dos procedimentos da investigação, conotando-se diretamente com as respostas que se procuram. Todas as investigações têm por objetivo chegar à variável dependente, ou seja, ao resultado obtido com os procedimentos da investigação (Sousa, 2005) As variáveis independentes são aquelas que são independentes dos procedimentos de investigação, que não dependem da investigação, constituindo, no entanto, fatores determinantes que a vão influenciar, recorrendo o investigador à sua manipulação para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes. As variáveis de estudo são características ou atributos de um indivíduo, grupo ou organização, que podem ser medidas ou observadas, variando entre os sujeitos (Sousa, 2005).

Para o presente estudo, as variáveis foram a apreciação crítica de cada professor (variável dependente), o sexo (variável atributiva), os anos de serviço (variável

independente), a modalidade específica da formação (variável independente) e o tipo de ensino que o professor leciona no presente ano letivo (variável independente).

A formulação da questão de partida foi o início da estruturação do projeto. Assim, na disciplina de *Investigação Educacional*, apresentamos uma sugestão: “Quais as percepções dos professores do GEF face à uniformização dos critérios de observação para avaliação da disciplina?” sendo que, após reajustamentos resultantes do debate de ideias com o professor e com o núcleo de estágio, percebemos que seria difícil quantificar as percepções. Por essa razão, decidimos analisar o grau de congruência interobservador, dentro do GEF face aos critérios definidos nas grelhas de observação, resultando na seguinte questão de partida: “Existe nível de concordância entre os professores do GEF da ESLFB em relação aos níveis de desempenho em matérias do PNEF?”.

Acrescido à questão de partida, surgiram subquestões que nos orientaram no processo de concretização do projeto:

- Que estratégias/instrumentos utilizam os professores para avaliar?
- Quais as consequências para o processo ensino-aprendizagem?
- A aplicação dos critérios standardizados pelo GEF está a ser concretizada?

A nossa proposta de solução consistiu na realização de vídeos demonstrativos, destacando os indicadores de observação para cada um dos níveis de desempenho das matérias consideradas como prioritárias para o grupo. Com os vídeos, pretendemos transmitir aspetos-chave de cada uma das matérias de forma a facilitar a identificação do desempenho do aluno na matéria em questão. Os vídeos foram manipulados de forma a demonstrar os níveis que tencionávamos e as componentes críticas mais importantes.

Para o sucesso deste projeto, contamos com a participação e colaboração dos alunos das nossas turmas de condução e de uma turma de ensino profissional da professora orientadora, assumindo o papel de executantes das situações exemplificativas de cada nível de desempenho. Para além disso, alguns dos professores, especialistas nas matérias selecionadas, disponibilizaram-se para nos auxiliar na realização dos vídeos demonstrativos.

O núcleo elaborou três vídeos de situação critério do nível introdutório e elementar para cada uma das três matérias selecionadas, basquetebol, futebol e ginástica de solo, e um documento que permitiu caracterizar cada professor da amostra, contemplando as grelhas de observação elaboradas pelo GEF adaptadas pelo núcleo para as situações em questão.

Para além disso, necessitámos de duas reuniões de grupo, uma para observação e outra para a apresentação final com datas previstas para 25 de março e 22 de abril, respetivamente. Estas datas sofreram uma reformulação devido à situação mundial atual, tendo-se realizado estas atividades nos dias 6 de maio e 3 de junho, respetivamente.

Antes de iniciar a recolha de dados, todos os participantes foram informados do objetivo do estudo. Para a recolha de informação, os professores responderam a um questionário *online* dividido por seções, uma primeira de caracterização seguida de identificação do nível de desempenho referente ao vídeo observado. Antes desta situação de pandemia, a demonstração dos vídeos e a recolha das informações era para acontecer presencialmente numa reunião TED e os vídeos seriam apresentados através do projetor, sendo que os professores que não tinham computador ou telemóvel para realizar os questionários *online*, teriam oportunidade de o fazer em formato físico. O início do ensino à distância fez com que fosse necessária uma revisão da metodologia aplicada neste estudo, por isso, o questionário foi então aplicado durante uma reunião TED, por videoconferência, enquanto foram apresentados, aleatoriamente por matéria, os vídeos das situações critério aos professores. O núcleo de estágio esclareceu os professores de que o questionário realizado no *Google Forms* era anónimo e de que não existiam respostas corretas ou incorretas, apelando à maior sinceridade possível no momento da resposta.

Na reunião de recolha de dados, existiu uma elevada participação do GEF (quinze docentes), pelo que se considera que o envolvimento dos professores durante a apresentação e no debate das situações apresentadas foi positivo, uma vez que existe utilidade prática nos materiais disponibilizados, principalmente neste registo de ensino à distância em que nos encontramos.

Posteriormente, os dados recolhidos foram introduzidos e analisados a partir de uma base de dados do *excel* exportada através do *Google Forms*. Foram calculadas as frequências absolutas e relativas para cada uma das variáveis, o que permitiu caracterizar os participantes e verificar o nível concordância na observação entre os professores do GEF comparativamente com o PNEF.

As frequências relativas foram calculadas a partir da fórmula de Bellack, que permite estabelecer uma relação percentual entre o número de acordos e desacordos registados nas observações dos participantes (Bellack, Kliebard, Hyman, & Smith, 1996)

$$\% \text{ de Acordos} = \frac{\text{n}^{\circ} \text{ de acordos}}{\text{n}^{\circ} \text{ de acordos} + \text{n}^{\circ} \text{ de desacordos}} \times 100$$

Principais resultados do projeto

Com o objetivo de estudar o nível de concordância entre os professores do GEF da ESLFB em relação ao nível de desempenho dos alunos nas matérias ginástica de solo, basquetebol e futebol, o presente estudo analisou a divergência ao nível das respostas entre os professores do GEF e a comparação com os critérios de observação de referência, o PNEF. Estas divergências podem estar relacionadas com o conjunto de tarefas que são inerentes à condução do processo de ensino e aprendizagem, que engloba planejar, realizar, observar e analisar/avaliar (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012).

Sendo o processo avaliativo um procedimento deliberado e sistemático de informações relativas aos alunos, com o objetivo de orientar, regular e certificar as aprendizagens, podem existir diferenças no resultado final, devido a um juízo de valor por parte do professor. Neste sentido, os resultados obtidos a partir do questionário *online* traduzem a apreciação relativamente ao desempenho dos alunos, o que pode justificar a tomada de decisão dos professores, tanto para fins formativos, como para fins sumativos (Fernandes, 2011).

A qualidade da análise por parte do docente requer um vasto conhecimento didático e pedagógico do conteúdo a abordar, para que todos os alunos possam atingir os objetivos propostos em função das necessidades dos alunos (Mendes et al., 2012). Assim, o conhecimento didático e pedagógico do conteúdo pode também ser uma das razões da existência de divergência de respostas resultantes do nosso estudo, ainda que tenha sido uma amostra reduzida.

No nosso estudo, fornecemos aos participantes as grelhas de observação, já formuladas pelo GEF antecipadamente, solicitando que estes enviassem por *email* os registos feitos ao longo da observação, de modo a garantir a igualdade dos processos de observação entre os professores, nos critérios de avaliação e nos indicadores para as tarefas, de forma a representar elementos característicos do nível de desempenho evidenciados pelos alunos (Mendes et al., 2012). Porém, não foi recebido qualquer instrumento de observação para nenhuma das situações apresentadas. Os instrumentos de observação podem avaliar a qualidade do ensino de forma holística e o nível de desempenho dos alunos em EF, portanto a utilização deste instrumento poderia ter gerado melhores resultados entre os professores (Salimin et al., 2015).

A observação pode ser assumida como participante, quando existe uma intervenção do observador no terreno, e não participante, sempre que a recolha de dados é realizada sem o observador presente. Para avaliação, a observação participante é a forma mais usual, utilizando instrumentos como grelhas de observação, registo anedótico, lista de verificação e escalas de apreciação (Borghouts, Slingerland,

& Haerens, 2016). Neste estudo, foi utilizada a observação participante, no entanto, seria de esperar que os participantes utilizassem os instrumentos fornecidos, o que de facto não se verificou.

Apesar de existirem três momentos de observação: pré-observação, observação e pós-observação (Mendes et al., 2012), no nosso estudo os professores apenas experimentaram o segundo e o terceiro momento, que, respetivamente, correspondem à utilização de instrumentos de registo que permitam identificar algumas dificuldades e à análise efetuada sobre os elementos recolhidos (Roberts & Fairclough, 2012).

O basquetebol foi a matéria em que se verificou um maior nível de concordância entre os professores do GEF, sendo que a primeira situação observada (situação A), representativa do nível elementar, alcançou uma percentagem de concordância de 87%, ultrapassando os 80% sugerido pela literatura como referência (Bellack et al., 1966). Apesar da matéria de futebol ter sido aquela com um nível de concordância mais reduzido, tem-se verificado que os instrumentos utilizados em determinadas modalidades podem ser utilizados por outras que apresentem semelhanças entre si, como, por exemplo, instrumentos validados para a observação de basquetebol podem ser utilizados para outras modalidades de invasão, como o futebol ou o andebol (Folle, et al., 2014).

A ginástica de solo foi a matéria em que a observação dos professores apresentou um maior desvio dos critérios de observação de referência presentes no PNEF, podendo relevar falta de conhecimento didático e pedagógico. É neste sentido que o treino da observação poderia contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da acuidade visual dos observadores e para uma identificação dos critérios de êxito das tarefas em tempo real, o que iria diminuir esta diferença de observação entre professores e a intervenção iria ser mais oportuna (Mendes et al., 2012).

Foram verificadas grandes diferenças na observação do futebol em que, na situação representativa do nível introdutório, as respostas variaram entre “não Introdutório” (13%), “introdutório” (53%), “elementar” (27%) e “avançado” (7%). Estes resultados poderiam ser mais uniformes, através da melhoria da observação, como a gravação de vídeo, método utilizado neste estudo para os professores conseguirem ver com maior detalhe cada ação do aluno, para que seja possível a repetição da ação as vezes necessárias, tornando a avaliação mais justa e coerente (Roberts & Fairclough, 2012).

Contributos e limitações do projeto

O presente estudo apresentou contributos para o GEF da ESLFB, na medida em que permitiu corroborar a lacuna identificada, apresentando alguns dados que o

demonstram. Por outro lado, uma vez que as matérias estudadas foram identificadas pelos docentes do GEF, como aquelas em que sentem mais dificuldades na observação/avaliação, este projeto permitiu rever e aprofundar o conhecimento pedagógico do conteúdo dessas mesmas matérias.

Por se tratar de um projeto com uma componente tecnológica avançada, quer ao nível da recolha e tratamento de dados, quer da sua apresentação, permitiu também a partilha de conhecimentos de inovação tecnológica com os professores do GEF.

Os vídeos captados foram disponibilizados a todos os professores do GEF como instrumento demonstrativos de situações representativas do nível introdutório e elementar para as três matérias estudadas, basquetebol, futebol e ginástica de solo.

Como em todos os estudos, este também apresenta algumas limitações. A dimensão reduzida da amostra e o facto de todos os participantes pertencerem à ESLFB inviabilizam a extrapolação dos dados para outros contextos escolares.

Com a pandemia do Covid-19 e as medidas de prevenção que esta implicou, a recolha de dados e exposição dos conteúdos através da plataforma *Webex Meetings* comprometeu a qualidade da imagem dos vídeos apresentados, podendo influenciar a observação e a recolha de dados. Além disso, dificuldades de ligação à internet, por parte de alguns participantes, pode ter comprometido o acompanhamento da apresentação dos conteúdos e a respetiva recolha de dados, bem como a existência de um lapso no questionário *online*, relativamente aos anos de serviço, o que implicou a alteração do mesmo durante a apresentação, não comprometendo a recolha de dados, sendo que esta é uma variável independente.

Conclusões do projeto

Através deste projeto, podemos concluir que o nível de concordância entre os professores do GEF da ESLFB, relativamente às três matérias do PNEF estudadas, a ginástica de solo, o basquetebol e o futebol, é reduzido.

Os resultados obtidos revelam que o basquetebol foi a matéria que maior nível de concordância obteve, quer em comparação interobservadores, quer em comparação com os critérios de observação de referência presentes no PNEF. Por outro lado, a matéria que menor nível de concordância obteve foi o futebol, visto que, na situação representativa do nível introdutório, as respostas variaram entre todos os níveis de desempenho com valores divergentes. A ginástica de solo, apesar de ter resultados muito semelhantes entre professores, foi a matéria em que a observação mais se desviou dos critérios de referência presentes no PNEF.

Por fim, de forma a incrementar o nível de concordância entre professores, sugerimos o treino da observação para melhorar a acuidade visual, o aprofundamento

do conhecimento didático e pedagógico do conteúdo e ainda a captura de imagens/vídeos em determinados momentos da aula, para que seja possível observar com mais detalhe a prestação do aluno sempre que necessário.

O trabalho colaborativo existente entre os professores do GEF deve ser exemplo para o trabalho dos professores do CT, no sentido de apresentação de melhorias, superação das dificuldades através da troca constante de informação para criar situações de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, quer seja intradisciplinar, através dos professores do GEF, quer seja intraturma, através dos professores do CT.

Acompanhamento dos professores mentores

No presente capítulo, pretendo sumariar as competências relativas à importância da relação escola/meio/turma, promovendo as várias funções de um professor mentor. Para isso, agrupei-as em três campos de intervenção da comunidade escolar: alunos, conselho de turma e encarregados de educação.

No ano letivo 2019/2020, o papel do diretor de turma foi reajustado para professor mentor (PM). A estratégia implementada pretende “envolver mais docentes na gestão e organização da (...) turma, e valorizar o papel do professor” (página 8), tendo sido decidido “extinguir o cargo de DT e substituí-lo, em cada turma, por dois Professores Mentores” (Plano de Inovação Pedagógica, 2019/22, do AEPA, aprovado em CP no dia 17/07, elaborado no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular e de acordo com o estabelecido na Portaria n.º 181/2019, de 11 de Junho). Cada PM apresenta uma carga semanal de noventa minutos para efeitos de mentoria, tendo como funções essenciais o apoio socioemocional, suporte instrumental e promoção de autodeterminação.

O DT é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos, pais e EE. Este professor tem como função orientar os alunos, estabelecer a comunicação, promover o convívio e coordenar as atividades da turma (Marques, 2002). Para isso, o professor deve conhecer os alunos da sua direção de turma para os poder ajudar no processo de aprendizagem e em todo o seu percurso académico, tendo em conta o contexto familiar e as relações com os professores do CT.

O professor eleito como DT deve intervir em duas áreas de intervenção: a docência e a gestão (Clemente & Mendes, 2013), sendo que, apesar de diversas qualidades, a principal que deve possuir é a capacidade de ouvir o outro (Marques, 2002).

Enquanto estagiária, pretende-se que exista um trabalho de coadjuvação com um dos PM da turma de condução. No entanto, por incompatibilidade de horário, estive

a acompanhar a PM que realiza coadjuvação numa turma de continuidade da orientadora (12.ºG), pois um dos PM da minha turma de condução encontrava-se de baixa médica e o horário da PM coincidia com o horário do DE. A análise apresentada para todos os âmbitos foi efetuada com base no trabalho desenvolvido na turma 12.ºG, porém, e devido à alteração do horário do DE, passei a realizar a coadjuvação efetiva com a PM da minha turma de condução a partir do dia seis de janeiro. Na última semana de aulas antes da interrupção letiva do Natal, estive com a professora a desenvolver trabalho de mentoria.

Alunos

A primeira tarefa propriamente dita em cooperação com a PM foi a preparação da reunião de apresentação aos alunos e EE. Nesta reunião, tomei uma posição passiva de observação e percebi que o DT deve realizar a articulação entre os diferentes elementos da comunidade escolar, conseguindo harmonizar os objetivos dos alunos com o intuito de os levar à aprendizagem efetiva (Clemente & Mendes, 2013).

A organização do dossiê de turma, segundo as orientações da professora coordenadora dos PM do ensino secundário, foi uma tarefa de extrema importância para auxiliar na síntese de informações individualizadas e generalizadas da turma.

Relativamente às avaliações intercalares do 1.º semestre, eu e a PM certificamo-nos de que todos os professores as submeteram atempadamente na plataforma INOVAR e os alunos foram informados de como e quando podiam consultar essas informações.

Após as avaliações intercalares, participei ativamente na definição de dois Projetos Individuais de Melhoria (PIM), que são realizados para os alunos com mais de duas informações negativas no parâmetro do aproveitamento, bem como, nas reuniões com os respetivos alunos para informação do seu percurso escolar, levando-os a conhecer o seu rendimento escolar e objetivos futuros (Marques, 2002).

As tarefas administrativas nas plataformas INOVAR e SAGESP representam uma síntese dos três campos de intervenção, incluindo caracterização da turma, justificação de faltas, comunicação com os EE, atas de reuniões, PIM, plano de mentoria, registo de ocorrências e Plano Curricular e de Atividades de Turma (PCAT).

O PCAT tem como princípios orientadores a existência de interdisciplinaridade e de trabalho colaborativo entre todas as disciplinas (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2017). A elaboração do PCAT teve maior expressão na definição do plano de atividades da turma e na sua constante avaliação e reformulação.

Para além de ser difícil para mim realizar a ponte com a mentoria e a minha turma de condução, participei em duas visitas de estudo, coadjuvando o papel de

mentoria. Apesar de não conseguir acompanhar a PM, mostrei-me empenhada em participar nas atividades que envolvessem a turma de condução, incluindo a visita de estudo ao Oceanário, subordinada ao tema “Sermão de Santo António aos Peixes”, a palestra “Lufinha surf school tour” e o debate para a campanha eleitoral da associação de estudantes.

A partir do momento em que me foi possível coadjuvar na minha turma de condução, devido à alteração do horário do DE, consegui ser um elo entre os alunos e a PM, bem como com o conselho de turma, podendo acompanhar de perto as atividades da minha turma de condução.

A tarefa principal no âmbito do acompanhamento da direção de turma foi o estudo de turma. Para a recolha de dados, o núcleo elaborou um questionário contemplando perguntas de caracterização e sociométricas. As questões encontravam-se subdivididas em seis domínios: pessoal, social, académico, desportivo, expressões e saúde. O trabalho de cooperação entre o núcleo e as professoras orientadoras foi reflexo da elaboração do questionário com questões que vão ao encontro da agenda social dos alunos, bem como a forma da sua aplicação em formato *online*, o que permitiu a utilização do telemóvel numa das aulas, proporcionando uma experiência inovadora aos alunos.

A PM não leciona a todos os alunos da turma e, uma vez que o outro PM se encontrava de baixa, eu fui um elo importante de esclarecimento de todas as dúvidas dos alunos. Para além disso, o facto de ter conseguido manter uma relação muito positiva com todos os alunos facilitou o acompanhamento das tarefas de mentoria a realizar. A existência de um clima relacional positivo é um fator de extrema importância entre o DT e alunos como forma de confiança e entreajuda (Marques, 2002).

Enquanto coadjuvante da PM, utilizei momentos planeados das aulas de EF para esclarecer questões necessárias ou mesmo para receber documentos, uma vez que o DT deve aproveitar os momentos de aula, e momentos pontuais de atendimento, para interpretar e conhecer os seus alunos, tentando responder às necessidades emergentes (Clemente & Mendes, 2013).

Após indicação de confinamento social, mantive contacto com a professora e realizei a avaliação intercalar com a mesma, incluindo as avaliações qualitativas da disciplina de PICD, balanço da avaliação (PIM, disciplinas com mais de 25% de insucesso e síntese geral da turma) e grelhas sínteses de todas as disciplinas.

A primeira fase de aulas não presenciais coincidiu com o regresso do professor mentor, o que implicou a criação de novas rotinas de aspetos relacionados com a mentoria. No entanto, estas relações foram rapidamente estabelecidas e o trabalho colaborativo começou a funcionar em trilogia de mentoria.

Os alunos foram informados das orientações para a reinscrição nos exames nacionais e combinei um horário para os ajudar a preencher os documentos necessários para esse efeito.

Em relação à disciplina de EF, foi através das comunicações como PM que informei os alunos das principais orientações para a disciplina, incluindo forma de organização da mesma, principais objetivos para esta fase de confinamento, assiduidade e avaliação.

No dia 18 de maio, os alunos, sendo uma turma referenciada com exames nacionais, regressam à escola para essas mesmas disciplinas, surgindo a necessidade de voltar a fornecer informações sobre a tipologia das aulas que não carecem de exame nacional (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2020). Mais uma vez, esta recolha de informação resultou na elaboração de um horário, no qual os alunos têm a compilação de todas as aulas.

Durante o período em que realizei o acompanhamento da PM de uma turma que não lecionava, foi muito difícil acompanhar as aprendizagens dos alunos e, mesmo observando a maioria das aulas, não conseguia criar a ligação próxima que o PM deve ter com os seus alunos.

Conselho de Turma

No início do ano letivo, participei na reunião de PM no dia 9 de setembro para todos os mentores do ensino secundário, dirigida pela coordenadora do ciclo com transmissão da informação sobre os PM e suas funções, planificação do ano letivo 2019/2020 e preparação da receção aos alunos e EE e do conselho de turma.

A reunião de conselho de turma foi realizada no dia 8 de outubro, começando com a caracterização dos alunos e com enfoque no desenvolvimento do PCAT. O tema definido para o ano de escolaridade em questão relacionou-se com a Cidadania e Democracia, nomeadamente o Mundo do Trabalho, e, de acordo com os interesses dos alunos, o CT decidiu que a turma visitaria algumas instituições do Ensino Superior, a Universidade NOVA de Lisboa no Campus em Carcavelos, o Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) e o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). A turma não apresenta comportamentos de desvio, portanto as estratégias de controlo de sala de aula não foram abordadas.

As reuniões intercalares referentes às avaliações apenas seriam realizadas quando existisse necessidade definida pelos PM, sendo que não existiam casos na turma com necessidade de debate. As informações das avaliações intercalares foram transmitidas ao conselho de turma via INOVAR, através de uma grelha elaborada por

mim em colaboração com a PM. Esta foi a última tarefa realizada em acompanhamento da turma 12.ºG por incompatibilidade de horário.

Numa primeira abordagem, não dei muita importância aos resultados obtidos através do estudo de turma, no entanto, consegui perceber algumas das suas vantagens. O processo do estudo de turma culminou com a produção de um documento de apresentação e um de informação, objetivando relevância pedagógica dos principais resultados obtidos, para apresentação ao Conselho de Turma, realizada no dia vinte e quatro de janeiro de 2020. Esta apresentação foi reconhecida pela PM e restantes elementos do CT, destacando a sua pertinência e contributos. O facto de ter realizado estes dois documentos possibilitou a entrega de um documento oficial a todos os elementos do CT com informações acerca das interações sociais dos alunos. Todos os resultados obtidos neste estudo pretendiam servir como instrumento facilitador na formação de grupos dentro da turma com o intuito de melhorar as estratégias pedagógicas utilizadas por todos os professores do CT, alcançando assim metas para cada aluno e de uma forma holística (Clemente & Mendes, 2013).

O projeto de interdisciplinaridade cidadania e desenvolvimento (PICD) pretende que exista trabalho colaborativo entre os professores da turma na execução de temas relacionados com a saúde, correspondentes ao 11.º ano de escolaridade. Este projeto pretende que exista um trabalho colaborativo entre os professores do CT com o intuito de abordar o tema correspondente ao ano de escolaridade. A educação para a cidadania faz-se no quotidiano escolar e os DT têm a função de acompanhar os alunos de forma continuada e eficaz (Marques, 2002). Ao existir um trabalho interdisciplinar, está assegurada a educação para a cidadania, através da qual os PM realizam o acompanhamento das tarefas realizadas em cada disciplina no espaço destinado.

As reuniões de CT nas quais estive presente tiveram como objetivo a verificação das avaliações/classificações atribuídas a todos os alunos nas diversas disciplinas, o balanço e reflexão do comportamento dos alunos e a planificação/organização das atividades para a turma. Nestas reuniões, tive oportunidade de copresidir alguns dos pontos da ordem de trabalhos, demonstrando o trabalho colaborativo com a PM.

Após indicações para confinamento, contactei o CT para recolha de informação sobre a tipologia de aulas, síncronas e assíncronas. Desta informação resultou um horário da turma com essa mesma indicação para todas as disciplinas.

No dia 18 de maio, os alunos, sendo uma turma referenciada com exames nacionais, regressaram à escola para assistir às aulas dessas disciplinas, surgindo a necessidade de voltar a recolher informações sobre a tipologia das aulas que não carecem de exame nacional. Mais uma vez, esta recolha de informação resultou na

elaboração de um horário em que os alunos obtiveram a compilação de todas as disciplinas.

Uma das dificuldades que senti foi a existência de poucos momentos partilha de com os restantes professores do CT, tendo também verificado que os mecanismos de troca de informação são reduzidos no CT, sendo, por isso, uma questão problemática (Clemente & Mendes, 2013).

Durante o período em que realizei o acompanhamento da PM de uma turma à qual não lecionava, foi muito difícil fazer o balanço da turma perante o CT, uma vez que não lecionava à turma e não conseguia acompanhar de perto a evolução das aprendizagens dos alunos. Esta situação foi revertida quando coadjuvei a PM da minha turma de condução, sendo que a minha posição perante o CT era fundamental no desenvolvimento das aprendizagens e comportamentos na disciplina de EF, permitindo um maior envolvimento no papel de acompanhamento da PM.

A última reunião de CT foi realizada em contexto presencial com principal destaque na avaliação final dos alunos que é da responsabilidade do CT e deve ponderar todos os constrangimentos decorrentes das alterações no processo de ensino e aprendizagem e seus efeitos no desempenho académico e emocional dos alunos (Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, 2020).

Encarregados de Educação

O contacto direto com os EE aconteceu, em primeiro lugar, na reunião de início de ano letivo no dia 24 de setembro. Nesta reunião, foram transmitidas informações sobre as novidades do ano letivo, entregues os prémios de mérito do ano letivo anterior e eleitos os representantes dos EE. Para além disso, foi apresentada a ideia de visitar uma instituição de ensino superior, uma vez que a maior parte dos alunos pretende seguir a sua formação para o ensino superior.

O horário de atendimento para os EE corresponde ao horário semanal atribuído ao PM - quinta-feira às 14:40h. Durante o ano letivo, apenas um EE foi contactado para elaboração do PIM, no entanto compareceu noutra hora, por isso, não estive presente na reunião.

Uma das grandes dificuldades referidas pelos DT é a ausência de espaços para receber os EE (Marques, 2002). No entanto, na ESLFB existem gabinetes próprios para estas reuniões, o que potencia a proximidade com os EE.

A PM transmitiu as informações sobre o percurso escolar dos alunos aos EE, revelando um clima positivo e integrador. O facto de existir um contacto regular com os EE, resultante de um trabalho de constante preocupação com o percurso escolar e situação de cada um dos alunos, facilitado em parte pelo sistema de comunicação do

programa *Inovar*, permitiu à PM enviar diariamente as ocorrências das diferentes disciplinas ao longo do dia por *email* ou por telefone.

A relação que a PM manteve com os EE foi pertinente para o empenho dos alunos e o facto de a professora ter manifestado desejo de incluir nesta relação foi igualmente importante para o comportamento dos alunos nas minhas aulas.

Consegui dedicar-me a esta área com os objetivos de melhorar o conhecimento sobre como relacionar-me com os EE, conhecer os procedimentos de envolvimento dos EE na comunidade escolar e auxiliar a PM com a preparação das reuniões de CT. Estes objetivos foram conseguidos através da realização de reuniões com os representantes dos EE e as delegadas da turma, bem como através de, comunicações na plataforma INOVAR.

Conclusão

A experiência vivida como professora na Escola Secundária Luís de Freitas Branco expressa-se no culminar de aprendizagens, que me permitem refletir sobre a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora de EF. O estágio revelou-se a experiência mais desafiante que enfrentei desde que iniciei a minha formação inicial na Faculdade de Motricidade Humana, mas, simultaneamente, a melhor experiência que tive, por isso intitular de *montanha-russa colorida*.

O estágio foi um processo de crescimento e desenvolvimento contínuo, constituindo um marco fundamental para a minha formação como professora de EF. Afinal, este constituiu o primeiro contacto com a profissão docente e foi aqui que tive a oportunidade de me inserir gradualmente no ambiente escolar, através dos momentos de reflexão, aprendizagem, partilha e superação.

Todos estes momentos proporcionados pelo estágio ajudaram-me a ultrapassar as minhas dificuldades e a poder evoluir no sentido da criação de estratégias de resolução de problemas. Nestes momentos, pretendo enaltecer o trabalho imprescindível do núcleo de estágio e da professora orientadora nas conferências pós-aula e outros momentos reflexivos em colmatar as minhas dificuldades.

As principais dificuldades que persistem após a conclusão do estágio pedagógico relacionam-se com o planeamento e a condução. Relativamente ao planeamento, penso que este pode ser aprofundado através do investimento no conhecimento pedagógico e didático do conteúdo, uma vez que existe uma lacuna na proposta de tarefas pertinentes, que sejam congruentes com os objetivos pretendidos para a aula e que permitam diferenciar o ensino. No que diz respeito à condução, os procedimentos de acompanhamento da atividade de aprendizagem dos alunos, nomeadamente as estratégias e formas de *feedback* pedagógico, podem ser melhoradas no sentido de fornecer *feedback* de qualidade, variado e oportuno, obtendo elevados níveis de empenhamento e motivação dos alunos na aprendizagem.

Um dos aspetos do qual me orgulho, por considerar ter sido bastante positivo no decorrer do ano letivo, é o clima de aula, nomeadamente a relação que estabeleci com os alunos da minha turma de condução, bem como com o GE de dança. Mesmo após a minha ausência no estágio devido à lesão em contexto de trabalho, os alunos receberam-me carinhosamente, demonstrando sentimentos de saudade e afetos positivos.

Em contexto de aulas não presenciais, pretendo destacar a pesquisa incansável do núcleo para encontrar estratégias diversificadas e inovadoras com o objetivo de manter os níveis motivacionais dos alunos, realçando a partilha permanente entre os elementos do núcleo e do GEF.

A minha posição enquanto membro integrante do conselho de turma, do grupo de educação física e da comunidade escolar considero que foi de respeito e cordialidade. Quero realçar, contudo, que o meu contributo para estes elementos poderia ser mais dinâmico no sentido de proporcionar partilha de conhecimento e experiências.

Apesar das quatro áreas estarem apresentadas em capítulos, estas são interpretadas de forma interligada, uma vez que todas apresentam impacto nas minhas práticas profissionais através da possibilidade de realizar um *transfer* entre elas, bem como a constante estimulação ao desafio e à aprendizagem.

O *ensaio pedagógico*, como carinhosamente designo o estágio, fez-me refletir sobre a profissão de docente, enquanto educadora e formadora de crianças, estas são muito mais do que a matéria que lecionamos, são fruto de crenças e normas sociais que devem ser respeitadas e integradas.

Referências Bibliográficas

- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em educação física. Em R. Catunda, & A. Marques, *Educação física escolar: referências para o ensino de qualidade* (pp. 119-149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Araújo, F. (2018/2019). Programa da unidade curricular Avaliação Educacional. Documento não publicado. Cruz Quebrada, Lisboa, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento*, 99-111.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., & Smith, F. (1996). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa, Portugal: Livros Horizonte:.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2019). A qualidade da avaliação em Educação Física. Em SPEF, *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 41-54). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física (Omniserviços).
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Educação e Formação*, 7, 71-85.
- Diário da República. (30 de agosto de 2001). Decreto-Lei nº 240. *Capítulo V: aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- EUPEA. (junho de 2020). EUPEA position statement on Physical Education in schools, during the COVID-19 pandemic. Glarus, Suíça: European Physical Education Association. Obtido de <https://eupea.com/>
- Farias, G., & Nascimento, J. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfose na carreira docente em Educação Física. Em J. Nascimento, & G. Farias, *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 61-79). Florianópolis: UDESC.

- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. Em *Turma mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento. Em SPEF, *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 11-22). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física (Omniserviços).
- FMH. (setembro de 2019). Guia de Estágio para 2019/2020. *Mestrado no Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário*. Cruz Quebrada, Lisboa, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Folle, A., Quinaud, R. T., Barroso, M. C., Rocha, J. S., Ramos, V., & Nascimento, J. V. (2014). Construção e validação preliminar de instrumento de avaliação do desempenho técnico-tático individual no basquetebol. *Journal of Physical Education*, 25(3), 405-418.
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. Em SPEF, *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-68). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física (Omniserviços).
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. *Educação física escolar: referências para o ensino de qualidade*, pp.109-118.
- Januário, C., & Quitério, A. (2017/2018). Programa da unidade curricular Desenvolvimento Curricular em Educação Física e Desporto. Documento não publicado. Cruz Quebrada, Lisboa, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- López-Pastor, V. (2019). Avaliação formativa, participada e autêntica. Em SPEF, *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 23-39). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física (Omniserviços).
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a Teoria e a Prática*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57-70.
- Mesquita, I., & Graça, G. (2009). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

- Ministério da Educação. (2001). O programa de educação física. Ensino secundário (reajustamento). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Nobre, P. (2019). Avaliação coparticipada em Educação Física. Em SPEF, *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 115-131). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física (Omniserviços).
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEF*, 12, pp. 75-97.
- Onofre, M. (2000). Capítulo 1-Indicadores da qualidade do ensino. Em M. Onofre, *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física* (pp. 6-85). Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Roberts, S., & Fairclough, S. (2012). A five-stage process for the development and validation of a systematic observation instrument. *European Physical Education Review*, 18(1), 97-113.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Salimin, N., Jani, J., Izwan, M. S., & Elumalai, G. (2015). Validity and Reliability of Comprehensive Assessment Instruments for Handball and Badminton Games in Physical Education. *Asian Social Science*, 11(23).
- Santos, W., Vieira, A., Stieg, R., Mathias, B., & Cassani, J. (2019). Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. *Revista da Educação Física*, 31(1).
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Horizonte.
- SPEF, & CNAPEF. (2020). *Propostas para a realização em regime presencial das aulas práticas de Educação Física e do Desporto Escolar*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física e Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto.

Documentos consultados

- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (2011). Escola Secundária Luís de Freitas Branco. Obtido de Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos: www.aepa.pt
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (outubro de 2017). Projeto Curricular de Agrupamento 2016/2019. Documento não publicado. Paço de Arcos, Oeiras, Portugal: Escola Secundária Luís de Freitas Branco.
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (novembro de 2017). Projeto Educativo de Agrupamento triénio 2016/2019. Documento não publicado. Paço de Arcos, Oeiras, Portugal: Escola Secundária Luís de Freitas Branco.
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (novembro de 2017). Regulamento interno ano letivo 2017/2018. Documento não publicado. Paço de Arcos, Oeiras, Portugal: Escola Secundária Luís de Freitas Branco.
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (outubro de 2019). PIP – Plano de Inovação (Pedagógica) para 2019-2022, Documento não publicado. Paço de Arcos, Oeiras, Portugal: Escola Secundária Luís de Freitas Branco.
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (2019/2020). Plano curricular plurianual da disciplina de educação física. Documento não publicado. Paço de Arcos, Oeiras, Portugal: Grupo de Educação Física, Escola Secundária Luís de Freitas Branco.
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (30 de abril de 2020). Despacho n.º 34 – 2019/20: Orientações para o Desenvolvimento de Atividades Letivas Após a Páscoa. Documento não publicado. Paço de Arcos, Oeiras, Portugal: Escola Secundária Luís de Freitas Branco.
- Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos. (13 de maio de 2020). Despacho n.º 36 - 2019/20: Orientações para o Reinício das Atividades Letivas Presenciais (Alunos e Pessoal Docente). Documento não publicado. Paço de Arcos, Oeiras, Portugal: Escola Secundária Luís de Freitas Branco.

Anexos

Tabela 4- Caracterização funcional dos espaços da ESLFB.

Áreas/ subáreas	Matérias	PV1 e PV2 (Pavilhão)	CS1 E CS2 (Sintético exterior)	C4 (Campo Exterior)	GIN (Ginásio)	PIS (pistas; parede escalada)
Desportos Coletivos	Futebol	Jogos reduzido 2x2/3x3	Jogo 4x4/6x6 em meio campo	Jogo 5x5	---	Manipulação
	Basquetebol	Jogos reduzidos Meio e campo inteiro	---	Jogos reduzidos Meio e campo inteiro	---	Manipulação
	Voleibol	Jogos reduzidos Jogo formal	Situações de exercício	Jogos reduzidos Situações de exercício	---	Jogos reduzidos
	Andebol	Jogos reduzidos Meio campo	Jogos reduzidos Meio campo e campo inteiro	Jogos reduzidos Meio campo e campo inteiro	---	Manipulação
Ginástica	Solo	Sem condicionantes	Alguns elementos gímnicos	Sem condicionantes	Todos elementos Progressões Sequências	---
	Aparelhos	Com algumas condicionantes de material	---	Sem condicionantes	Minitrampolim; Boque Plinto; Trave Barra fixa	---
	Acrobática	Sem condicionantes		---	Sem condicionantes	---
Atletismo	Saltos	Comprimento Altura	Comprimento Altura	---	Altura	Comprimento tesoura

	Corridas	Barreiras (técnica) Estafetas (adaptadas)	Barreiras (técnica) Estafetas (adaptadas)	Barreiras (técnica) Estafetas (adaptadas)	---	Barreiras estafetas
	Lançamentos	---	peso	---	---	peso
Raque tes	Badminton	Jogos 1x1 e 2x2			---	Jogos 1x1 e 2x2 manipulação
	Ténis	manipulação				
Outr os	Judo/Luta	Sem condicionantes		---	Sem condicionantes	---
A R E	Dança	Sem condicionantes				
	Escalada	Jogos e nós				Parede
	Orientação	Sem Condicionantes				
Capacidades Físicas	Força	Sem Condicionantes				
	Velocidade Coordenação	Sem Condicionantes			Apenas exercícios de coordenação	Sem Condicionantes
	Flexibilidade	Sem Condicionantes				
	Resistência	Sem Condicionantes			-----	Sem Condicionantes
Testes FITescola		Sem Condicionantes			Sem espaço para o vaivém e velocidade 20/40 metros	Sem Condicionantes