



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório de Estágio Pedagógico 2021/2022

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

Orientador: Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Júri:

Presidente:

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

Vogais:

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

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

Marta Filipa Raimundo Martins

2023



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório Final de Estágio Pedagógico 2021/2022

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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária de Caneças, sob supervisão da Doutora Maria João Figueira Martins e do Professor Luís Jorge Nogueira Losteau Mateus, no ano letivo de 2021/2022.

Marta Filipa Raimundo Martins

2023

Resumo

O relatório final descreve as experiências sentidas ao longo do Estágio Pedagógico no papel de professora-estagiária na Escola Secundária de Caneças no ano letivo 2021/2022, fundamentado através de evidências científicas de referência.

Este processo de formação caracterizado por inúmeros desafios e aprendizagens tem impacto na vida de um professor-estagiário, culminando na construção e enriquecimento da identidade profissional e pessoal desenvolvidos pelo trabalho individual e pela elevada cooperação com os seus pares. Para tal efeito, o Estágio Pedagógico respeita quatro áreas que orientam o decurso de formação, destacam os principais objetivos a seguir e as competências a alcançar para o sucesso das funções de docência na disciplina de Educação Física.

O conjunto de conhecimentos adquiridos no estágio revelaram-se essenciais para o diagnóstico das dificuldades e para a aquisição de estratégias de superação e de projeção para futuras situações. Potenciaram a experiência na dinâmica escolar, especificamente no contexto da escola de estágio, a tomada de decisão, a capacidade de responsabilidade e iniciativa, o trabalho em equipa com a comunidade escolar, o sentido crítico e reflexivo bem como a capacidade de autonomia resultando, assim, num conjunto de particularidades importantes que visam ter influência na vida profissional.

Palavras-chave: Educação física; Aprendizagem; Professor; Aluno; Escola; Estágio Pedagógico; Processo ensino-aprendizagem.

Abstract

The final report describes in a critical and reflective way, with a projective character, the experiences felt throughout the pedagogical internship in the role of teacher-trainee at Escola Secundária de Caneças in the academic year 2021/2022, based on scientific reference evidence.

This training process, highlighted by numerous challenges and learning experiences, has an impact on the life of a trainee teacher, culminating in the construction and enrichment of professional and personal identity, which are developed through individual work and high cooperation with peers. For this purpose, the pedagogical internship respects four areas that guide the course of training, highlight the main objectives to follow and the skills to be achieved for the success of teaching functions in the discipline of Physical Education.

The set of knowledge acquired in the internship proved to be essential for the diagnosis of difficulties and for the acquisition of overcoming and projection strategies for future situations, enhancing the experience in school dynamics, specifically in the context of the internship school, decision-making, the capacity for responsibility and initiative, teamwork with the school community, the critical and reflective sense as well as the capacity for autonomy. Thus resulting in a set of important particularities that aim to influence professional life.

Keywords: Physical education; Learning; Teacher; Student; School; Pedagogical Internship; Teaching-learning process.

Agradecimentos

A realização do mestrado e, especificamente, do Estágio Pedagógico contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e uma experiência única no meu processo de formação e aos quais estarei sempre agradecida.

Primeiro, os meus sinceros agradecimentos ao professor orientador da escola Luís Mateus, que esteve envolvido ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Obrigado por toda a orientação, apoio, disponibilidade, ensino e por ter tornado esta experiência gratificante.

Segundo, destaco a professora doutora orientadora da faculdade Maria Martins pelo papel fundamental e colaborativo ao longo de todo o ano letivo, bem como pela boa energia, leveza e flexibilidade com que me acompanhou nesta jornada.

Às minhas amigas e colegas de núcleo de estágio, Mariana Botelho e Rafaela Morgado, um enorme obrigado por participarem comigo nesta aventura e contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional. Tive as melhores comigo, fizeram com que esta vivência tivesse um significado especial, prevalecendo o trabalho em equipa, respeito, interajuda e amizade.

Agradeço aos docentes da escola e do departamento de Educação Física e às funcionárias do pavilhão pela gentileza, carinho, partilha de ideias e valorização da nossa participação nas atividades inerentes à escola.

Tendo consciência que sozinha não teria o apoio necessário para alcançar os meus objetivos, dirijo um agradecimento muito especial à minha família que admiro muito e que é o que de mais importante tenho na minha vida. Aos meus pais, avós, tios e primo agradeço a fé que tiveram e o apoio que me deram em todas as minhas decisões; à minha irmã, cunhado e sobrinha agradeço o acolhimento e partilha diária desta jornada.

Por último, e não menos importante, destaco os meus amigos especiais Catarina Mesquita, Catarina Martins, João, Priscilla, Rosalina e Marta, a quem agradeço toda a paciência, apoio e companheirismo que senti nos bons e maus momentos.

Obrigada a todos!

Índice Geral

Índice de Figuras	V
Índice de Tabelas	V
Abreviaturas.....	VI
Introdução	1
Importância da educação física no currículo.....	4
1. Educação Física: A disciplina.....	4
2. PNEF: O instrumento orientador no processo pedagógico	6
3. A sociedade e o estilo de vida saudável.....	7
4. A situação da disciplina na atualidade - Um olhar global e reflexivo.....	9
Caracterização do contexto	11
1. Agrupamento de Escolas de Caneças	11
2. A Escola de Estágio: Secundária de Caneças.....	14
2.1. <i>Instalações Desportivas</i>	16
2.2. <i>Recursos Materiais</i>	18
3. Turma de estágio	19
Envolvimento com a escola	22
1. Relação com a Comunidade	23
1.1. <i>Núcleo de Estágio de Educação Física 2021/2022</i>	23
1.2. <i>Direção de Turma</i>	26
2. Participação na escola: O projeto - combate ao preconceito	31
3. Inovação e Investigação Pedagógica: Ginástica de solo em risco.....	34
Ensino da Educação Física – o contexto prático	39
a) Intervenção com a Turma de Estágio	39
1. <i>Planeamento</i>	39
2. <i>Avaliação ao serviço do ensino, da aprendizagem e das comunidades educativas.</i>	46
3. <i>Condução do ensino: Princípios de intervenção pedagógica</i>	55
b) Intervenção com o Grupo do Desporto Escolar	67
Conclusão: Reflexão final do processo de formação	71
Referências Bibliográficas	76
Anexos.....	85
Anexo 1 – Manual “0-0 <i>Bullying</i> ”.....	85

Anexo 2 – Ação de intervenção na escola.....	86
Anexo 3 – Guião das entrevistas.....	87
Anexo 4 – Ficha de observação	88
Anexo 5 – Ficha de registo de avaliação inicial (exemplo).....	89
Anexo 6 – Resultados da avaliação inicial.....	90
Anexo 7 – Critérios de avaliação	91
Anexo 8 – Ficha formativa (geral).....	92
Anexo 9 – Avaliações finais de semestre na área das atividades físicas.....	93
Anexo 10 – Ficha de autoavaliação.....	94
Anexo 11 – Ficha inter pares.....	96
Anexo 12 – Classificações finais de ano das áreas de extensão da Educação Física.....	97

Índice de Figuras

Figura 1. Localização espacial da Escola Secundária de Caneças.....	14
Figura 2. Resultados da Avaliação Inicial (Diagnóstico).....	90
Figura 3. Diagnóstico e Prognóstico.....	90
Figura 4. Critérios de classificação final de ano da ESC (2º semestre).....	91
Figura 5. Avaliação do 1º Semestre.....	93
Figura 6. Avaliação final de ano (2º Semestre).....	93
Figura 7. Classificação final de ano.....	97

Índice de Tabelas

Tabela 1. Critérios das notas intercalares.....	53
--	----

Abreviaturas

- AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular.
- AF** – Atividade Física.
- AGESC** - Agrupamento de Escolas de Caneças.
- AI** – Avaliação Inicial.
- CFT** – Comportamentos Fora da Tarefa.
- CM** – Competências Motoras.
- CT** – Conselho de Turma.
- DE** – Desporto Escolar.
- DEF** – Departamento de Educação Física.
- DT** – Diretor(a) de Turma.
- DZS** – Dentro da Zona Saudável.
- E** - Nível Elementar
- EE** – Encarregados de Educação.
- EF** – Educação Física.
- EP** – Estágio Pedagógico.
- ESC** – Escola Secundária de Caneças.
- FB** – *Feedback (s)*.
- FMH** – Faculdade de Motricidade Humana.
- FZS** – Fora da Zona Saudável.
- I** – Nível Introdução
- JDC** – Jogos Desportivos Coletivos.
- NA** – Não Avaliado.
- NI** – Fora do nível Introdução.
- PA** – Perfil Atlético.
- PAI** – Protocolo de Avaliação Inicial.
- PAT** – Plano Anual de Turma.
- PE** – Parte do Elementar.
- PI** – Parte da Introdução.
- PNEF** – Programa Nacional de Educação Física.
- PP** – Plano Plurianual.
- UE** – Unidades de Ensino.

Introdução

O Estágio Pedagógico (EP) representa um período de formação que habilita profissionalmente o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física (EF) do ensino básico e secundário (Guia de Estágio Pedagógico, 2021). O percurso de formação teve início no dia 1 de setembro de 2021 e terminou em junho de 2022 na última reunião de conselho de turma, somando um total de 8 meses de trabalho.

O papel do estágio destaca-se pelo processo formativo de aprender a ser professor, portanto a aprender a ensinar. O percurso de aprender a ensinar evidencia-se pela socialização de professores num processo dinâmico, conflitual onde são presentes ruturas e a assunção de novas direções, composto por fases de desenvolvimento profissional (Carvalho, 1994). A noção do papel e da função do professor desenvolve-se na fase da socialização antecipatória, evidenciado pelas experiências e aprendizagens vividas anteriormente no seio escolar e familiar com influência na construção de convicções, perceções e atitudes sobre a profissão e a interiorização de modelos de ensino, destacadas pela aprendizagem por observação e certificação subjetiva (Sá & Carreiro da Costa, 2009).

Com o início da formação inicial começamos a direcionar os nossos conhecimentos para os princípios e os valores éticos da área da docência na vertente teórico-prática, não significando que tenha impacto nas nossas crenças sobre a Escola, a disciplina, o professor e o desporto (Sá & Carreiro da Costa, 2009). É na formação inicial que acedemos ao contexto real de ensino através da prática e da supervisão pedagógica, onde existe uma relação sistemática entre os intervenientes de proximidade e compreensão entre o formador e o formando na utilização de diferentes técnicas de formação de professores. Enfrentamos o primeiro choque de realidade e vivemos experiências que marcam profundamente a nível pessoal e profissional com impacto na socialização em serviço, etapa que pretende dar continuidade ao desenvolvimento profissional durante o exercício da função. O choque de realidade resulta do colapso de ideias transmitidas durante a formação de professores com a realidade vivida dentro sala de aula, sendo um momento em que o professor estagiário passa pela assimilação de uma realidade complexa que se impõe incessantemente dia após dia (Veenman, 1984). Apesar disso, tanto na indução profissional como na socialização em serviço os professores passam por problemas e preocupações comuns que não estão ligados apenas com o ingresso na profissão (Veenman, 1984).

O período de indução profissional é um bom alicerce da teoria com a prática, uma vez que é o ano de transição da formação inicial para o contexto real de ensino em que o

foco é a prática. Compreendi com maior clareza a importância da interligação das duas componentes no desenvolvimento mais eficaz ao nível pessoal e profissional. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura com uma função crítica e reflexiva de carácter construtivo e limitado, mas o que retemos do saber está ligado à experiência e à nossa identidade pessoal, sendo vista como a fonte mais importante da aquisição dos conhecimentos e das habilidades (Nóvoa, 1992; Veenman, 1984). Uma das críticas feitas à formação de professores é a incidência da teoria como forma de fornecer aos docentes instruções de como agir para situações específicas na prática (Veenman, 1984). Durante a minha formação inicial a componente teórica prevaleceu relativamente à prática devido à situação pandémica, tendo sido a formação adaptada ao contexto via zoom. Neste sentido, na formação inicial, houve um choque com a realidade pela falta de experiência na prática pedagógica.

Apesar da percepção de problemas (inseguranças, carga de trabalho e stress) que pode ser um dos indicadores do choque de realidade (Veenman, 1984), considero que ao compreender o meu autoconceito, portanto, acreditar em mim nos meus valores e crenças, gostar de transmitir informação e interagir com pessoas, facilitou o processo de adaptação ao contexto e à dinâmica do método de ensino. O conhecimento do “eu” e as experiências vividas na vida pessoal estão ligadas ao desempenho da profissão enquanto professor (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006). Para além disso e na minha opinião, a apreciação final do estágio e da profissão tem em conta a experiência vivida ao longo da formação inicial. A identidade profissional é resultado de uma interação entre as experiências pessoais e o contexto em que se encontra (ambiente social, cultural e institucional), criando uma inter-relação entre a identidade pessoal e profissional à qual não devem ser misturados na prática, de forma a não prejudicar o processo ensino-aprendizagem dos alunos e o profissionalismo (Day et al., 2006).

O ambiente de trabalho contribuiu para o bom funcionamento do estágio e da aquisição de valências que me ajudaram a apreciar o ensino. Segundo Veenman (1984) é importante saber a descrição dos professores e o contexto em que trabalham para poder avaliar os problemas no ingresso à profissão docente. Existiu respeito mútuo entre o núcleo de estágio e os orientadores, resultado da comunicação e da partilha dos saberes, bem como a valorização do trabalho desenvolvido através da autonomia oferecida, contribuindo assim para a melhoria do autoconceito. Quando existe diálogo aberto e sistemático entre os pares, o professor orientador torna-se um facilitador do trabalho de orientação, nomeadamente com o conhecimento científico e académico, com o aconselhamento, com vista à melhoria das experiências de ensino, ou com indicações importantes para a

melhoria das reflexões do professor-estagiário (Silva, Batista & Graça, 2017). O professor-estagiário valoriza este trabalho conjunto e partilhado por aquilo que representa no enriquecimento do processo de formação, refletindo posteriormente na formação dos alunos (Silva et al., 2017).

O presente relatório constitui o produto da apreciação de todo o processo formativo das tarefas de estágio, das situações experienciadas, das tomadas de decisão e das estratégias utilizadas para ir ao encontro das competências e dos objetivos definidos no Guia de Estágio. Engloba um caráter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado, potenciando uma dimensão crítica das áreas de intervenção profissional: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Inovação e Investigação Pedagógica; Participação na Escola; e Relação com a Comunidade (Guia de Estágio Pedagógico, 2021).

Associo também quatro temas que acredito que possam influenciar o meu desenvolvimento profissional ao longo da formação em serviço, de forma a alcançar as componentes da *Expertise* no ensino, quer isto dizer o conhecimento especializado e específico do domínio do conteúdo, os processos de pensamento mais conscientes e mais complexos, e o desenvolvimento de processos autorreguladores e rotinas particulares no planeamento e nas atividades de ensino (Anacleto, 2013).

“A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (Nóvoa, 1992, p.13).

Importância da educação física no currículo

1. Educação Física: A disciplina

É importante como profissionais da área da docência garantir o conhecimento sobre a disciplina conseguindo, de uma forma clara e objetiva explicar e transmitir aos colegas, aos alunos, aos encarregados de educação (EE) e aos demais a sua função na vida escolar e pessoal da criança/jovem a refletir no futuro. Ao consciencializarmos e sensibilizarmos a comunidade escolar sobre a disciplina de EF através de ações de intervenção, projetos e dinâmicas práticas na escola, podemos estar a potenciar a aprendizagem do valor e do crescimento da EF na sociedade o que poderá ter um impacto positivo a longo prazo. O exercício da função abarque os conhecimentos da compreensão da função e importância da EF, não apenas para os alunos, mas para todo o âmbito escolar, e a mobilização desses conhecimentos em ações pedagógicas nas aulas (Rigoni, Tenório & de Andrade Carvalho, 2021).

A disciplina de EF nem sempre foi valorizada como deveria ser. Atualmente há melhorias na visão da sociedade relativamente à sua ação, possivelmente devido à evolução da comunicação e da ciência sobre a influência que a atividade física (AF) tem na qualidade de vida das pessoas. Acredito que a EF, por apresentar características particulares ao nível da lecionação numa vertente prática e avaliar as competências físicas dos alunos, ponha em causa o seu valor e o grau de importância no currículo. Para além da disciplina considerar as competências físicas, dá também relevância às atitudes e aos valores de cada aluno, analisando a sua dedicação, empenho e a evolução na aprendizagem. Esta última característica torna a EF uma disciplina relevante na preparação dos alunos enquanto indivíduos no seu todo, no sentido em que os capacita para o relacionamento e a interação em diferentes registos no contexto real da sociedade e do trabalho.

A conceção de EF seguida no plano curricular centra-se na promoção da AF pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno (Bom, Carreiro da Costa, Jacinto, Cruz, Pedreira, Rocha, Mira & Carvalho, 2001). A multilateralidade alerta para a natureza de cargas gerais e específicas, demonstrando que os desenvolvimentos das várias qualidades físicas são essenciais para futuras performances desportivas, assegurando a aprendizagem de um conjunto de matérias nas diferentes atividades físicas.

Existem quatro termos importantes que caracterizam a EF: obrigatória, eclética, inclusiva e multicultural.

A característica inclusiva permite aos alunos, independentemente das suas características e incapacidades, participar nas tarefas experimentando o lugar do outro (com capacidade ou incapacidade). A inclusão é a obtenção de um ambiente de aprendizagem e de trabalho onde todos os indivíduos são tratados com justiça e respeito, possibilitando a igualdade de acesso aos recursos e oportunidades, podendo potenciar o seu desenvolvimento (Cunha, 2021). A vivência da prática pedagógica fez com que eu conseguisse adaptar as situações às limitações dos alunos tendo em conta a quantidade de matérias a lecionar, o tempo, o espaço e os materiais disponíveis para o efeito uma vez que estes podem comprometer a inclusão dos alunos como foi o caso de uma aluna com atestado médico que impossibilitava a prática de EF. Perante esta e outras situações planeei, como tarefas: preparação do material da aula, auxílio aos colegas nas tarefas da aula, arbitragem, realização de fichas de trabalho, por forma a que os alunos fossem sempre incluídos ativamente nas sessões, beneficiando do processo de ensino-aprendizagem. Na indução profissional, pretendo apostar em tarefas de aprendizagem mais inclusivas e criativas, sempre com o objetivo de potenciar a inclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, tais como jogos lúdicos adaptados ou a inclusão de uma estação com exercícios ou jogos inclusivos.

A EF é uma disciplina eclética que permite a aprendizagem de uma larga variedade de modalidades de forma abrangente, facilitando a aquisição de várias competências físicas, isto para possibilitar a aquisição das habilidades motoras e a capacidade de adaptação às circunstâncias. No seguimento das características, a EF é multicultural promovendo a saúde no presente e no futuro, desenvolvendo a aptidão física e a cultura motora, as competências sociais, refletindo criticamente o fenómeno desportivo tendo em vista o incremento do conhecimento dos alunos, dos seus princípios e valores enquanto seres humanos.

Ao refletirmos sobre o tema, deparamos que a EF faz parte do sistema educativo nacional do 1º ano ao 12º ano, sendo de carácter obrigatório, tal como as disciplinas de Português e Matemática. Isto revela que esta unidade curricular é de extrema importância e que deve ser lecionada com qualidade e respeito, tendo em conta a organização do programa. Assim, o professor deve demonstrar ser um mestre de ensino e um enriquecedor de conhecimento que se mantém atualizado.

2. PNEF: O instrumento orientador no processo pedagógico

Para além de dar o reconhecimento da EF nas escolas, o PNEF serve como um guia para o professor. Constitui uma direção para a ação do professor que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola e dos seus colegas das outras disciplinas (Bom et al., 2001). O objetivo é que o professor, perante a turma e o contexto, consiga ser criativo e organizado no funcionamento das aulas, garantindo a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, alcançando repercussões positivas, profundas e duradouras e procurando criar em todas as escolas as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da EF (Bom et al., 2001).

Assim sendo, caracterizamos o PNEF em cinco termos distintos, sendo estes: aberto, progressivo, flexível, lento e prescritivo. O programa é um instrumento de trabalho que deve ser aberto, cabendo ao professor explorar o contexto pedagógico de forma a desenvolver a capacidade de criatividade e de adaptabilidade na construção de aulas diferentes e de sucesso.

Outra característica é ser progressivo, podendo o docente, dentro de cada tarefa, arranjar diversas formas educativas de ir ao encontro de todos os alunos através de progressões e variantes (dependendo da análise do decorrer da aula).

O programa é flexível, uma vez que tomamos como referência as suas orientações e especificidades. É o docente quem constrói o caminho a seguir, com base nos objetivos do Plano Plurianual (PP) da escola e que devem ser atingidos no final do ano letivo para cada ano de escolaridade. É ele quem seleciona os objetivos operacionais dos níveis de aprendizagem que mais se ajustam aos estudantes para ir ao encontro das necessidades individuais do aluno ou grupo de alunos, tendo em conta a avaliação diagnóstica. Segundo Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2014), o PNEF refere os níveis de exigência do currículo real dos alunos e a duração, e a periodização das atividades (matérias) são definidos pelo professor no plano de turma a partir do diagnóstico e tendo por referência os objetivos do ciclo de formação.

Os objetivos operacionais dos níveis de aprendizagem estão delineados no PNEF, mas o grupo de EF da escola de estágio disponibilizou ao núcleo um documento respetivo ao programa de cada modalidade, adaptado ao contexto da escola. Com base nos dados do PP, mesmo antes de procedermos à sua aferição e, tomando como referência o programa é possível esquematizar de forma clara qual vai ser o currículo dos alunos num determinado ano letivo (Araújo, 2017).

O PNEF deve ser lento, por forma a dar tempo às crianças e jovens de apropriarem das habilidades propostas. Nem sempre o ano de escolaridade de uma turma acompanha os níveis descritos no programa e, portanto, devemos disponibilizar tempo aos alunos para alcançarem os objetivos da escola para o ano de escolaridade.

Por último é prescritivo, indica explicitamente quais são os efeitos desejáveis. O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo o questionamento orientador da avaliação (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Contudo, nem sempre o que planeamos é concretizado e o docente tem de enfrentar os contratempos, o que envolve uma grande capacidade de adaptação no que diz respeito à decisão e à ação momentânea para dar continuidade à aula.

É de salientar que o PNEF define um conjunto de objetivos que servem de referência, mas, como todos sabemos, dificilmente são concretizáveis face à situação atual da EF (insuficiência e desadequação dos recursos existentes, inexistência prática de AF educativa no 1º ciclo, carências ao nível da formação dos professores).

3. A sociedade e o estilo de vida saudável

“Vivemos em um momento em que a aptidão física da população está em declínio e a atividade física é frequentemente substituída por formas passivas de entretenimento” (Durna & Svobodová, 2020, p. 24).

A AF é parte integrante da vida humana e, ao mesmo tempo, uma das necessidades importantes de cada criança/jovem. Com a crescente evolução tecnológica e crescimento financeiro, o tempo das crianças para brincar tornou-se afetado, podendo ser explicado pela falta de tempo dos pais (o emprego), falta de vontade ou as escolas que não facilitam o acesso e, com a pandemia tornou-se mais uma desculpa. A permanência prolongada involuntária em casa pode incentivar o comportamento sedentário, bem como durante o confinamento causado pelo Covid-19 (Castañeda-Babarro, Arbillaga-Etxarri, Gutiérrez-Santamaría & Coca, 2020). Segundo os autores Shepherd, Evans, Gupta, McDonough, Doyle-Baker, Belton, Karmali, Pauer, Hadly, Pike, Adams, Babul, Yeates, Kopala-Sibley, Schneider, Cowle, Fuselli, Emery e Black (2021) as medidas de distanciamento físico adotadas durante o Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais podem reduzir conexões sociais e oportunidades de atividade física dos alunos.

Devido a este último facto, verifica-se mais uma alteração na rotina das crianças que, mais uma vez reduz a prática da AF, comprometendo os momentos para experimentar a espontaneidade, o imprevisível, a aventura e o risco associados ao contacto com o

espaço. Neste sentido, pode trazer repercussões negativas no desenvolvimento motor, social e emocional, condicionando o crescimento e autonomia tornando-se em mais um impedimento pelo qual os alunos não conseguem acompanhar as metas no que concerne às capacidades físicas propostas no PNEF para o ano de escolaridade. Segundo Jesus (2013) a ausência de estímulos, liberdade para explorar e praticar atividade física "(...) pode provocar a impossibilidade de aquisição de uma habilidade, pelo menos ao nível daquela que poderia ter sido desenvolvida" (p. 53). Com estes fatores, estão a faltar nas crianças estímulos que são fundamentais para o ganho das competências físicas (CM) e notar-se-á maiores dificuldades adaptativas nos anos de escolaridade seguintes.

O desenvolvimento da CM durante os primeiros anos e as oportunidades de ser fisicamente ativo, são atributos importantes para o desenvolvimento da literacia física. A literacia física descreve a motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para valorizar e assumir a responsabilidade de se envolver em atividades físicas ao longo de toda a vida (Goodway et al., 2014; Quitério, 2018). Tudo isto para conseguir capacitar as crianças e jovens no seu percurso escolar, para que possam apresentar um nível de competência suficiente do movimento e ensinar a manterem-se fisicamente ativos, reforçando o valor educativo à EF (Quitério, 2018).

As crianças e jovens que são impedidos do acesso à EF ou ao contexto que permite a oportunidade de explorar o seu corpo, tanto a vida pessoal, social e motora ficam afetadas, conduzindo a problemas de saúde como obesidade, diabetes, baixa autoestima, confiança e saúde mental. As escolas podem oferecer oportunidades de apoio à saúde mental, com essa ausência e juntamente com maior isolamento, mudança na rotina e diminuição das oportunidades de socialização, a saúde mental nos alunos é motivo de preocupação (Shepherd et al., 2021). Desta forma, torna-se tão importante transmitir e dar a reconhecer o valor da EF no currículo e na aprendizagem dos alunos e na promoção de hábitos saudáveis enquanto membros da sociedade.

A saúde mental é um dos problemas atuais da sociedade, e na maioria das vezes não é dada a devida importância ao impacto que acarreta na vida de um ser humano. A promoção e a manutenção da saúde mental são essenciais para que o indivíduo tenha a capacidade necessária de executar as suas competências pessoais e profissionais (Amorim da Costa, 2022). Sem esse equilíbrio coloca-se em risco a saúde das relações e o exercício dos direitos sociais e da cidadania (Amorim da Costa, 2022).

A AF e a relação social são fatores determinantes na saúde mental. Os meios educativos oferecem oportunidades à prática da AF e na relação social por meio da EF e das atividades desportivas extracurriculares. Segundo Marconcin, Werneck, Peralta, Ihle,

Gouveia, Ferrari, Sarmiento e Marques (2022) há uma relação positiva entre a AF e melhores resultados de saúde mental, “(...) os participantes que diminuíram na saúde mental tiveram maior redução na atividade física. Pessoas inativas pioraram o bem-estar, revelando maior incidência de depressão e ansiedade em comparação com participantes moderadamente ativos e muito ativos” (Marconcin et al., 2022, p. 3).

A sociedade não pode esquecer que o corpo não apresenta apenas uma cabeça, mas sim um corpo por inteiro que necessita de estar ativo. Estudantes fisicamente letrados manifestam atitudes positivas decorrentes da confiança nas suas capacidades ao realizarem diferentes tarefas no âmbito da AF, segurança ao nível do conhecimento evidenciado, prolongando o envolvimento nos diferentes tipos de AF (Quitério, Costa, M. Martins, J. Martins, Onofre, Gerlach, Scheurer & Herrmann, 2017).

Para conseguirmos um melhor aproveitamento escolar e crianças saudáveis e felizes, temos de implementar melhores costumes no nosso país, possibilitando corpos ativos que, por sua vez promovem cérebros ativos com vontade de aprender. Desta forma, pretendo através da lecionação da EF elevar as capacidades do aluno e a formação das aptidões, atitudes e valores, podendo ajudar a influenciar os hábitos de vida saudáveis, sendo o seio familiar um contributo para esse efeito. As famílias são parte integrante neste processo, e segundo Jesus (2013) “a família tem grande responsabilidade na transmissão de valores, e no acompanhamento dos filhos na vida escolar e, em particular no incentivo à interiorização de práticas regulares de uma atividade física” (p. 58). Assim sendo, devemos “centrar na discussão de como fazer para reforçar e fortalecer a regularidade e a qualidade da EF nas escolas (...) como criar novas estratégias de articulação entre a escola, a família, a comunidade, e outras entidades, sempre na procura da melhoria da qualidade das atividades físicas” (Jesus, 2013, p. 52), reforçando a necessidade do desenvolvimento, no processo de formação inicial, das áreas 2 e 3, que possibilitam a reflexão e criação de estratégias para que o professor e a comunidade educativa tenham um papel ativo, contribuindo para o sucesso escolar.

4. A situação da disciplina na atualidade - Um olhar global e reflexivo

No início do EP foi essencial o conhecimento dos tópicos anteriores, foram temas aludidos nas aulas teóricas e desenvolvidos ao longo do mestrado, no sentido de garantir a aprendizagem da profissão na procura da consciencialização e sensibilização.

O ano letivo 2021/2022 foi o recomeçar de uma época pós-pandemia em que os alunos tinham, durante dois anos, experienciado um ensino comprometido e adaptado às circunstâncias. Foi, portanto, o regressar à normalidade escolar de forma progressiva. Os confinamentos contribuíram para o aumento da inatividade física e a diminuição da saúde

mental dos jovens. Verificou-se que as barreiras sociais ou ambientais promovem um estilo de vida inativo (isolamento social, solidão) implicando uma mudança radical nos hábitos (AF, hábitos alimentares, consumo de álcool, saúde mental e o sono) (Castañeda-Babarro et al., 2020).

A EF é uma disciplina prática nas escolas potenciando a proximidade e o contacto físico entre os pares. Ora esta dinâmica alterou-se radicalmente durante a pandemia. Os autores Varea, González-Calvo e García-Monge (2022) afirmam que “(...) esse contato, no final das contas, é fundamental na educação” (p. 36), bem como o feedback imediato (Varea et al., 2022).

Sabendo a importância da EF no desenvolvimento dos alunos e tendo o PNEF como instrumento orientador do ensino da disciplina, é da responsabilidade do professor, dentro das suas possibilidades e contexto garantir o regresso às tarefas práticas, potenciando as aprendizagens que foram restringidas durante a pandemia, período experienciado durante o EP. Deste modo, devemos “ajudar a projetar e direcionar intervenções destinadas a aumentar a atividade física e reduzir os níveis do tempo sedentário associados à pandemia.” (Castañeda-Babarro et al., 2020, p. 9).

Devemos, também, respeitar todo o processo de ensino pois uma falha no mesmo poderá comprometer o desenvolvimento do aluno no percurso do 1º ano ao 12º ano. É importante realçar que o PNEF é igual para todos, porém o método de ensino, os critérios de avaliação e os instrumentos utilizados podem diferir de escola ou mesmo de região, portanto é sempre importante analisar o contexto com o apoio do Projeto Educativo e do Regulamento interno do agrupamento ou escola não agrupada. Parte do programa é igual para todas as escolas, outra parte são alternativas a adotar localmente pelo departamento de educação física (DEF) ou pelo professor (Bom et al., 2001).

“Embora as organizações educativas sejam regidas por legislação comum, os currículos sejam definidos a nível nacional, obedeçam ao mesmo calendário escolar, o ambiente escolar resulta das diferentes populações, das diferentes vivências, o que faz com que cada escola possua metas e objetivos distintos” (Duarte, 2019, p.15).

No contexto real de ensino foi possível experimentar e adquirir conhecimentos relativamente à dinâmica escolar numa vertente nunca vivida - o papel de um professor. A EF vai além de uma disciplina curricular que envolve o programa, as matérias, os conteúdos e a prática de AF. Compreendeu-se a importância que oferece não só nas competências físicas dos alunos como também nos valores éticos, nas relações sociais e na promoção de um estilo de vida saudável a projetar no quotidiano. A visão da disciplina

parte da forma como o professor interage com a turma, com o método de ensino e naquilo em que acredita.

Na perspetiva de futura professora procuro modificar a forma como os alunos olham para a disciplina de EF; melhorar a minha capacidade de adaptação, autorreflexão, resiliência e flexibilidade, e realçar as características de um profissional que encara os estudantes como o reflexo da sociedade. Em torno do meu desenvolvimento pessoal e profissional destaco principalmente a minha visão reflexiva, de modo a alcançar posição de professor reflexivo. É necessário refletir para desenvolver o saber e gerir a aprendizagem, projetando e ajudando os alunos na sua construção pessoal e na vontade de pensar para iluminar as consequências e os desafios.

“O professor reflexivo, em relação aos alunos, tem a sua contrapartida no movimento para a autonomia do aluno. Em ambas a abordagem dá voz ao sujeito em formação numa tentativa de restituir aos professores a identidade, aos alunos a responsabilidade e de devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido” (Alarcão, 1996, p.4).

O caminho da evolução em direção ao crescimento pessoal e profissional é longo e nem todos os momentos são fáceis, mas é indispensável se queremos ter um impacto positivo na vida dos alunos. É, por isso, necessário, seguir um percurso determinado pela formação, evolução, experiência, aprendizagem, desafios e autoconhecimento que garanta a importância e o valor da disciplina de EF.

Caracterização do contexto

1. Agrupamento de Escolas de Caneças

O Agrupamento de Escolas de Caneças (AGESC) resultou da agregação do anterior agrupamento com a Escola Secundária de Caneças (ESC) em 2013. Centra-se nas atividades dos alunos e a sua finalidade é atingir o desenvolvimento das competências curriculares/profissionais dos estudantes e formandos na construção da sua identidade social.

Destaco dois instrumentos que permitiram contextualizar o agrupamento e orientar o EP sobre o sistema educativo da escola de estágio: o Projeto Educativo e o Regulamento interno.

O Projeto Educativo do agrupamento assume-se como um documento de perfil pedagógico, integrador dos diversos domínios que interagem na concretização e avaliação da dinâmica da escola, assumindo-se como um mapa descritivo das estratégias.

O Regulamento Interno é um regulamento que reúne regras fundamentais com o objetivo de organizar a vida escolar e orientar a participação de todos os membros da comunidade.

O AGESC pertence ao concelho de Odivelas e recebe alunos de meios diversificados, tais como do meio suburbano e urbano, provindo alguns de famílias com raízes na vila ou pertencendo a outras localidades do conselho.

A escolaridade da população no geral é baixa, há um grande número de famílias desestruturadas com baixos rendimentos e um grande número de desempregados. Muitos alunos da escola provêm de um meio social, económico e familiar bastante desfavorecido “Cerca de 40% dos nossos alunos beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar” (Projeto Educativo, 2019, p. 2).

Estas características sociais não funcionam como um incentivo a um investimento na educação dos filhos. Muitos pais manifestam pouco interesse pela vida escolar dos filhos e aceitam o seu insucesso como natural e inevitável, não valorizando as aprendizagens escolares, sendo o papel do professor ainda mais precioso (Projeto Educativo, 2019). Na turma de estágio foi possível observar alguns desses casos.

Por outro lado, segundo o Projeto Educativo (2019) nos dois últimos anos tem-se verificado uma alteração destas características, em particular na escola secundária, derivado ao crescimento da população em idade escolar resultado do aumento populacional em Caneças e no concelho.

Através da agregação do agrupamento à ESC houve uma larga oferta educativa no AGESC, iniciando o ensino nas idades do pré-escolar ao 12º ano, dando continuidade à educação para os adultos.

No ensino pré-escolar o agrupamento procura fomentar a aquisição de um conjunto de capacidades e competências das crianças que possam contribuir não só para o seu desenvolvimento, mas também para uma melhor integração no 1º ciclo. Disponibiliza sete salas para o ensino pré-escolar e é um objetivo o aumento do número de salas para acolhimento de crianças de três anos que não conseguem vaga.

No que diz respeito ao 1º ciclo, o agrupamento dispõe de quatro escolas e atividades de enriquecimento curricular (AEC) cuja entidade promotora é a autarquia. No âmbito destas atividades existe uma preocupação relativamente ao acompanhamento

próximo do seu desenvolvimento, de modo a garantir a articulação e sintonia com a atividade pedagógica desenvolvida pelo professor titular da turma.

Para além da ESC, o agrupamento é constituído por mais cinco escolas de ensino básico, quatro das quais têm jardim de infância: EB1/JI Artur Alves Cardoso, Escola B1 / JI Fontes de Caneças, EB1/JI Professora Maria Costa, EB1/JI Cesário Verde e EB 2, 3 dos Castanheiros.

No que diz respeito ao ensino básico, o agrupamento oferece e apoia vias alternativas de formação adequadas às características dos alunos que precisam de outra opção para completar escolaridade com sucesso. Caso não se consiga a abertura pedagógica de vias de formação, procuram junto das famílias, e com apoio aos serviços de psicologia e orientação, outras opções de escolas.

No ensino secundário para os alunos que pretendem prosseguir estudos, existem 4 cursos científico-humanísticos e, ainda, cursos profissionais para os que pretendem entrar no mercado de trabalho no final do 12º ano.

Observando o contexto e analisando a estrutura do Projeto Educativo do AGESC, destaca-se uma organização com fim a combater o analfabetismo da população do concelho através das ofertas e estratégias formativas, de modo a ajudar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. São, assim, oferecidas várias vias de formação diversificadas e que vão ao encontro das diferentes necessidades, quer sejam crianças, jovens ou adultos.

Concluo que o papel do professor não se resume ao trabalho desenvolvido na sala de aula, devendo também dar especial atenção à dinâmica escolar e à estrutura organizacional onde está inserido. O agrupamento ou a escola não agrupada são espaços de relações, preocupam-se com a transformação dando importância ao papel crítico e criativo. Para isso é essencial que haja interação e comunicação entre as escolas e os agentes educativos para garantir a mudança e estratégias de melhoria do seio escolar para as aprendizagens dos alunos.

De acordo com a análise dos documentos orientadores e com a experiência vivida no estágio, considero que este é um agrupamento que realça a importância do trabalho cooperativo na procura da evolução da instituição; apoia os professores e os alunos; preocupa-se com as aprendizagens; apresenta uma organização bem estruturada com profissionais de diferentes funções que operam em instalações de qualidade e com bons equipamentos o que permite oferecer um melhor serviço docente aos alunos.

“A gestão de uma organização com esta complexidade não se consegue fazer, pelo menos com bons resultados, se não se verificar o envolvimento e a

participação de todos os que nela trabalham e participam.” (Projeto Educativo, 2019, p. 5).

2. A Escola de Estágio: Secundária de Caneças

A ESC é a sede do AGESC e está organizada por semestres (1º e 2º semestres), contém o 3º ciclo do ensino básico (8º e 9º anos), o ensino secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais), o Centro Qualifica e o ensino noturno.

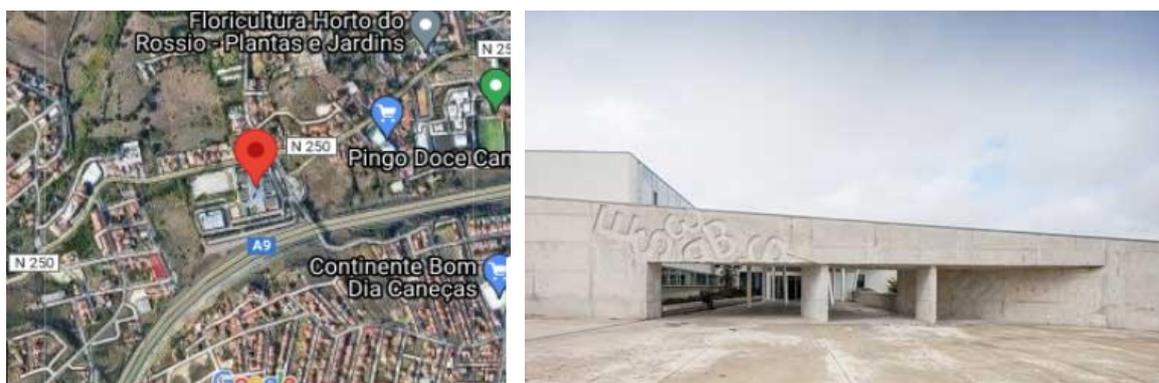


Figura 1. Localização espacial da Escola Secundária de Caneças.

O regime noturno da escola para o ensino secundário funciona por módulos e, para além disso, oferece cursos de educação e formação de adultos de nível básico e secundário e Português Para Todos (PPT). Na ESC funciona, também, um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional.

A escola contém um conjunto de gabinetes de gestão disciplinar, integração e acompanhamento de alunos composto por diversos professores cujo principal objetivo é fazer a gestão pedagógica dos casos de indisciplina, contribuindo para a inclusão de alunos que revelam dificuldades de integração e/ou comportamentos desajustados por forma a aumentar o nível de bem-estar na escola (Projeto Educativo, 2019). Além disso, abrange um grande leque de pessoal docente e não docente que contribui para a dinâmica e funcionamento da escola impactando o sucesso e melhoria da vida escolar dos alunos.

Relativamente ao pessoal docente, a escola disponibiliza excelentes profissionais em cada área disciplinar. Estão organizados em termos funcionais de acordo com o seu grupo de recrutamento, com a/s disciplina/s que lecionam e também de acordo com as funções que desempenham na organização.

A gestão intermédia, nomeadamente os coordenadores dos departamentos curriculares, tem um papel fundamental e determinante enquanto promotora da integração dos docentes na escola e dentro do grupo. Para garantir a organização e o sucesso educativo dos alunos na disciplina, distribui tarefas pelos diversos professores. Além disso, define regras e procedimentos que permitam o trabalho regular em equipa, através de

reuniões que promovem momentos de partilha, reflexão sobre as práticas pedagógicas e as suas dificuldades procurando estratégias de diferenciação pedagógica e promovem a inovação e a diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem.

Ao nível de departamentos é uma escola muito organizada e focada no planeamento e na definição de estratégias de integração, motivação e mudança de atitude por parte do aluno e na concretização de práticas de ensino de qualidade. Existem, portanto, 12 departamentos curriculares, o que significa que praticamente todas as disciplinas têm um departamento, permitindo não só a comunicação e articulação entre os vários intervenientes como também o acompanhamento e planificação dentro desses grupos.

Compreendi que a escola, ao envolver um grande conjunto de departamentos curriculares, torna a instituição e o trabalho dos docentes bem organizado com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, de forma a assegurar as condições necessárias ao sucesso educativo e à integração de todos os docentes, envolvendo-os no trabalho cooperativo de forma responsável e autónoma, articulada com o DT, com a direção e com o conselho pedagógico.

O diretor da escola é o órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial e, para o exercício das suas funções é coadjuvado pelo subdiretor e três adjuntos. O Conselho Geral é quem elege o diretor da escola, é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa (Regulamento interno, 2014).

Dentro dos órgãos de direção, administração e gestão do agrupamento, o Conselho Pedagógico é fundamental para a organização e funcionamento da escola, uma vez que é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente, sendo o diretor quem preside (Regulamento interno, 2014).

O pessoal não docente está dividido em assistentes técnicos e operacionais. Os assistentes técnicos por apresentarem tarefas de serviço complexas agrupam-se por quatro áreas: Alunos; Pessoal; Contabilidade; e Ação Social Escolar. Relativamente aos assistentes operacionais, a escola apresenta um número reduzido de profissionais representando uma preocupação no funcionamento da dinâmica escolar, nomeadamente na segurança, higiene e manutenção dos espaços e funcionamento de serviços como a biblioteca, reprografia e papelaria (Projeto Educativo, 2019).

Segundo o Projeto Educativo (2019), este constrangimento pensa-se estar sanado com a transferência de competências para a Câmara Municipal de Odivelas. No entanto, tendo estado dentro do funcionamento da escola, nem sempre a câmara funcionou para a melhoria das condições do sistema. Há falta de funcionários nos diversos blocos, a escola sofreu um incêndio há uns anos e os danos materiais continuam presentes. Apesar da boa qualidade das instalações existem algumas lacunas que colocam em causa a boa utilização e rentabilização dos espaços. O facto de não terem sido colocadas bancadas no auditório, salas de educação visual, colocação de pontos de água e esgoto, não existir videovigilância provocam alguns constrangimentos à ação da escola (Projeto Educativo, 2019).

Numa visão geral a ESC apresenta uma boa organização com intuito de manter a funcionalidade e a dinâmica do seio escolar, apoiando-se em cargos distintos para garantir a aprendizagem e evolução. Ao conhecer o funcionamento da instituição, tive oportunidade de aprender a dinâmica da escola e o papel do professor fora da sala de aula, olhando para a escola como uma interação entre a comunidade educativa com o objetivo comum do sucesso dos alunos.

2.1. Instalações Desportivas

As instalações desportivas da ESC foram os locais de estágio onde passei a maior parte do tempo, quer para lecionar e planear, quer para reunir com o núcleo de estágio, orientadores e professores de EF.

Na minha perspetiva as instalações, os equipamentos e os materiais possuem excelentes condições para a prática da EF, quer em termos da dimensão espacial para a lecionação como da qualidade dos recursos disponíveis, o que permitiu a adequação dos objetivos de aprendizagem aos alunos da turma de estágio. Segundo Reis (2019), para que o espaço se revele útil, eficiente e atualizado é necessário o apetrechamento das instalações desportivas e a construção em quantidade e adequação às atividades e aos envolvidos.

A escola contém duas instalações desportivas, sendo elas: o Pavilhão Gimnodesportivos e os Campos de Jogos Exteriores. O Pavilhão Gimnodesportivo contém o G1, G2 e G3, considerados dois espaços (G1+2 e G3), em que ambos os espaços, G1 e G3, têm uma parede de escalada com boas condições para a aprendizagem da matéria. É importante referir que o espaço interior inclui também uma sala de ginástica (Gin). No início foi impedida a utilização do espaço Gin por questões de segurança devido ao Covid-19 pois este foi considerado um espaço fechado e reduzido para o número total de alunos nas

turmas. No entanto, com as novas medidas e o maior controlo da pandemia, foi permitido o acesso ao Gin para situações em que não se podiam utilizar os espaços exteriores.

Relativamente aos Campos de Jogos Exteriores, estes são o Exterior 1 (Ext.1) e Exterior 2 (Ext.2). O Ext.1 é composto por 2 campos de futebol/andebol, 1 campo de basquetebol, 1 pista de atletismo e 1 caixa de areia. O Ext.2 tem 1 campo de futebol/andebol, 1 campo de basquetebol e 1 campo de voleibol.

Existe, ainda, uma sala de apoio teórico, que pode ser cedida ao professor que se encontra a lecionar no exterior. A prioridade de utilização dos espaços interiores é atribuída ao professor que se encontra no Ext.1, podendo ter acesso à sala teórica, ao Gin e aos espaços interiores. Para o docente do Ext.2, caso não haja condições para a prática e, não havendo espaços disponíveis no interior, é disponibilizado a sala teórica da turma.

Pelas características das instalações desportivas, existem vários espaços que são polivalentes, quer isto dizer que é possível a lecionação de várias matérias nesses locais. Estas características me proporcionaram a seleção de matérias e modos de prática em cada ciclo de trabalho ao longo do ano letivo, garantido assim o ecletismo e a escolha do espaço consoante as necessidades dos alunos. Portanto, as instalações desportivas das escolas devem ser polivalentes para reforçar a base formativa escolar (Viegas, 2017).

Por outro lado, existem espaços que têm condições próprias para a lecionação de determinadas matérias. Exemplos: Ginástica, escalada, salto em altura e badminton (espaços interiores); salto em comprimento, lançamento do peso (preferencialmente espaços exteriores). Porém, os jogos desportivos coletivos (JDC) podem ser lecionados em ambos os espaços, existindo condições necessárias para a sua prática. Assim sendo, a distribuição das matérias pelos espaços tem em conta as particularidades dos recursos disponíveis. Apesar de haver a procura da rentabilização dos espaços, estes ainda apresentam uma polivalência relativa (os espaços não reúnem todas as condições para realizar todas as matérias), levando assim à elaboração do mapa de rotação dos espaços prioritariamente quinzenal (Costa, Onofre, Martins, Marques & Martins, 2013).

Apesar das boas condições das instalações que têm espaços amplos e bem funcionais, há alguns pormenores que poderiam ser evitados com o apoio da câmara, como exemplo as inundações dentro do Gin aquando da existência de chuvas pois o pavilhão deixa muitas vezes entrar água, o que impede a realização das aulas com segurança e a existência de falta de água na escola que reduz o tempo letivo para a prática (perda de horas letivas).

Todas estas situações descritas permitiram a alteração do planeamento, adaptando-o às circunstâncias vividas no contexto. É importante ter em consideração que

nenhum sistema educativo é perfeito e não controlamos as condições atmosféricas. Faz parte do papel do professor reajustar o plano e as aprendizagens de acordo com o contexto e adaptar a leção da aula.

Uma das principais conclusões a que cheguei logo no início do estágio foi a ausência de limitações, relativamente à aquisição e disponibilidade da utilização dos recursos espaciais e recursos materiais, promovendo o alcance dos objetivos no final do ano letivo e das aprendizagens. Este facto facilitou a elaboração das tarefas de aprendizagem com possibilidade de exercícios com maior grau de diferenciação indo ao encontro das necessidades dos alunos proporcionando, também, a criatividade no ensino. O facto de a escola possuir boas instalações ajudou na adaptação do sistema de organização facilitando o reaproveitamento do espaço disponível para garantir maior tempo dos alunos em prática, dando abertura para estruturar o ensino de diversas formas e dinâmicas, e lecionar várias matérias ao mesmo tempo numa mesma sessão.

Por outro lado, a realidade vivida no estágio e as condições que foram oferecidas no percurso de formação não refletem, de uma forma geral, o contexto de outras instituições educativas. Em muitos casos, a qualidade e a importância dada aos recursos disponíveis é pobre dificultando a aplicação do método de ensino, exigindo do professor maior capacidade de adaptação, planeamento e gestão da organização para permitir a eficácia pedagógica.

2.2. Recursos Materiais

Para apoiar as atividades letivas e desportivas, a ESC disponibiliza um espaço bem organizado e com qualidade para a arrumação dos materiais, com variedade de equipamentos desportivos e com quantidade suficiente para quatro professores lecionarem a disciplina de EF ao mesmo tempo.

O espaço de arrumação está organizado para os professores que lecionam a disciplina dentro do pavilhão (interior) e para os docentes que lecionam no exterior. Isto refere-se, principalmente, ao uso das bolas, uma vez que os restantes materiais podem ser utilizados em ambos os espaços.

A escola de estágio apresenta instalações e equipamentos/materiais de excelência para o ensino da EF mas infelizmente são poucas as escolas que beneficiam destas possibilidades que ajudam na melhoria das CM dos alunos e da literacia física. A falta de condições dos recursos materiais pode ter influência no funcionamento das sessões, limitando algumas situações de leção (Condessa, 2015). No entanto, também cabe ao docente criar soluções e estratégias para manter a qualidade e as condições do ensino às aprendizagens pretendidas aos alunos (Condessa, 2015). Nestas situações os

professores de EF deviam juntar-se e propor ao agrupamento da escola melhores condições materiais, ou criarem recursos necessários para as práticas através de materiais reutilizáveis.

Assim sendo, torna-se importante saber a caracterização das instalações para se estabelecerem prioridades na aquisição, melhoria e manutenção dos recursos, rentabilizando os subaproveitados. Por fim, não se deve desprezar a possibilidade de se estabelecerem protocolos com instituições cujas instalações e/ou equipamentos permitam uma utilização pontual ou periódica, podendo ampliar os benefícios educativos da disciplina (como por exemplo piscinas, pistas de atletismo, campos de hóquei, rãguebi) (Bom et al., 2001).

Entender as circunstâncias que me rodeiam é importante, nomeadamente o agrupamento, a escola de estágio, as instalações e os recursos materiais, mas nenhum trabalho efetivo pode ser feito sem o verdadeiro conhecimento dos alunos.

3. Turma de estágio

Para a realização da caracterização da turma de estágio foi necessário recorrer a dois inquéritos aplicados no início do ano letivo: “Inquérito Individual do Aluno em EF”; e “Inquérito Individual do Aluno – Geral”.

A turma de estágio atribuída foi o 9º ano constituída por 25 alunos em que 14 alunos eram raparigas e 11 eram rapazes com uma média de idades de 14.2. No entanto, apenas 24 alunos estiveram presentes na prática da disciplina de EF, uma vez que uma aluna apresentou atestado médico ficando impossibilitada de participar nas aulas.

Praticamente todos os alunos da turma frequentaram a ESC em anos anteriores, portanto existia conhecimento sobre a instituição educativa e sobre os colegas, visto que desde o primeiro e/ou sétimo ano eram colegas à exceção de 5 alunos novos na turma e na escola. A turma tinha dois repetentes e cinco alunos tinham reprovado em anos anteriores. Em relação a problemas de saúde apenas se destacaram dois alunos que apresentavam sinusite forte e asma, aos quais dei especial atenção.

Em relação à prática desportiva fora da escola 13 alunos praticavam uma modalidade desportiva, enquanto 12 não praticavam (7 já tinham praticado e 5 nunca tinham praticado). No geral, ninguém participava em modalidades do Desporto Escolar (DE) com exceção de 4 alunos que já tinham participado.

A participação dos alunos no DE, que foi fortemente prejudicado no período da pandemia, está em crescente ascensão com o regresso à normalidade. A ESC era caracterizada pela excelente participação dos alunos no DE e os pontos fortes da escola eram o voleibol e a escalada. O DE visa o desenvolvimento das capacidades dos alunos,

contribuindo decisivamente para a educação do espírito da iniciativa, da autonomia e da responsabilidade participativa, permitindo resposta às necessidades de afirmação individual e coletiva (Gonçalves, 1991). A EF e o DE procuram complementar-se, sendo dada continuidade à dinamização das atividades numa vertente específica das ações técnicas existindo um transfere positivo para a atividade curricular, prolongando assim o ato educativo. Neste momento é importante que os docentes proporcionem, partilhem e destaquem a importância das modalidades e motivem a participação dos alunos nas mesmas.

“(...) participação dos alunos, crianças ou jovens, deve ser considerado como um fator prioritário, visando um empenhamento responsável do seu maior número, na elaboração e implementação de um verdadeiro projeto coletivo, envolvendo professores, alunos, as diferentes estruturas da Escola, a comunidade envolvente” (Gonçalves, 1991, p.76).

Segundo o “Inquérito individual do aluno em EF”, todos os alunos gostavam de EF à exceção de dois estudantes. Destacaram como matérias preferidas os JDC, especificamente basquetebol, andebol e futebol. A matéria mais difícil era ginástica e voleibol. Ao acompanhar a turma ao longo do ano letivo, confirmo as afirmações retiradas dos inquéritos, uma vez que dentro dos JDC o voleibol destacou-se um desafio e a ginástica uma dificuldade.

A ESC inclui nos PP a lecionação de várias danças, sendo um foco desta escola. Assim, em anos anteriores, a turma teve a oportunidade de aprender danças, mais especificamente rumba quadrada e merengue. Na turma havia alunos que já tinham praticado danças urbanas logo, sendo da mesma área, optei por substituir uma das danças do programa pela dança *Hip Hop* em concordância com os professores orientadores.

Salvo raras exceções, os alunos não chegavam atrasados às aulas visto que nos dias de EF vinham equipados de casa para a escola. Apesar de existirem alguns comportamentos fora da tarefa (CFT) nas aulas, justificados por serem irrequietos, os alunos eram ativos, participativos e empenhados nas tarefas de aprendizagem, demonstrando trabalho cooperativo e autónomo. Tanto as raparigas como os rapazes demonstraram elevado nível de participação e motivação para a prática.

Através da análise dos inquéritos consegui identificar que alguns alunos precisavam de apoio social e tinham participações disciplinares em anos anteriores. Havia alunos que necessitavam de acompanhamento do professor nas atividades curriculares e a maioria não tinha ajuda nos estudos, portanto, não conseguia sustentar um apoio fora da escola.

Apesar de existirem algumas dificuldades na aprendizagem, eram alunos que projetavam seguir o ensino superior.

As aulas de EF ocorriam duas vezes por semana, em períodos de 45 minutos às terças-feiras (14h40-15h25) e de 90 minutos às quintas-feiras (17h15-18h45). Em ambas as sessões foi disponibilizado tempo para os alunos se equiparem, desequiparem e tomarem banho. Nas aulas de 45 minutos foram atribuídos 5 minutos para o início da aula (iniciar às 14h45), enquanto nas aulas de 90 foi combinado 5 minutos no início e 10 minutos no fim da sessão (início às 17h20 e término às 18h35, 15 minutos, portanto). O tempo de que os alunos dispõem para a preparação das aulas de EF é importante para o funcionamento da disciplina e, portanto, tive de gerir o tempo de aula não só de acordo com a duração da sessão, mas também de forma a garantir que a turma chegasse à hora acordada, contribuindo assim para maximizar o tempo disponível para a prática e o tempo potencial de aprendizagem.

A discussão com a turma no início do ano sobre a rotina das aulas de EF é uma atividade à qual planeio dar continuidade, de forma a melhorar a qualidade da gestão do tempo de aula, da organização e do clima da mesma.

Numa fase inicial houve necessidade de reforçar as rotinas e o sistema de organização da aula com o controlo do uso de regras de conduta (poucas regras, positivas e usar memória das regras), de modo a garantir a promoção da disciplina. No geral, a turma adaptou-se e compreendeu com facilidade as várias fases da aula que compõem a ecologia da sessão e, sempre que não eram respeitadas, estas eram reforçadas e os alunos correspondiam de forma positiva.

A turma de estágio incluiu alunos com interesse pela prática desportiva e pela realização das aulas letivas, tanto raparigas como rapazes. Apesar de a turma se caracterizar por “não ser fácil” ao nível dos comportamentos e das aprendizagens, a promoção da disciplina, neste caso, revelou-se um dos pontos positivos.

Antes de iniciar o estágio, o garante da promoção e remediação da disciplina e o controlo da aula revelou-se uma insegurança, o que levou à reflexão sobre o momento prático. Esta insegurança pode ser justificada não só pela juventude da professora, mas também e, principalmente, pela sua falta de experiência. A postura assertiva e objetiva adotada nas aulas, direcionada às dinâmicas da aula, temas da disciplina e às aprendizagens dos alunos para alcançarem o sucesso na EF revelaram-se fundamentais para ultrapassar este desafio.

Para terminar, foi também aplicado um estudo sociométrico à turma para verificar as relações sociais em três dimensões distintas (escolar, social e desportiva). Através

desse estudo foram identificados os alunos mais e menos aceites socialmente, para a melhor compreensão das interações humanas da turma. O relacionamento entre os alunos no geral era positivo e saudável apesar da existência de grupos, trabalhando bem em equipa. A relação docente-discentes era muito agradável, descontraída e próxima baseada no respeito, compreensão e amizade mútuos.

Envolvimento com a escola

O envolvimento com a escola e a relação do professor com a comunidade escolar tem influência no ambiente escolar e pode funcionar para o sucesso do processo ensino-aprendizagem dos alunos. A escola ao envolver em colaboração com instituições educacionais, professores e famílias pode influenciar o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social e o bem-estar dos alunos (Willemse, Thompson, Vanderlinde & Mutton, 2018).

Os professores têm um papel bem reconhecido nos processos de mudança nas escolas, uma vez que o objetivo é criar ambientes de aprendizagem significativos e resultados de aprendizagem dos alunos de sucesso (Timm & Barth, 2020). Para isso é importante que os líderes da escola (diretor e coordenadores) apoiem os projetos dos docentes para a melhoria da escola. Os líderes escolares, têm a capacidade de projetar e implementar políticas escolares e moldar as normas, expectativas e cultura escolar (Yulianti, Denessen, Droop & Veerman, 2022). Logo, os docentes não podem trabalhar isoladamente, mas sim em cooperação com os colegas e superiores da escola, o que se verificou na ESC nos trabalhos desenvolvidos pelo núcleo de estágio. O trabalho cooperativo resultou do gosto de todos os professores pelo desenvolvimento do trabalho em equipa e pela disponibilidade demonstrada para a realização de reuniões nas quais eram trocadas ideias que contribuíram para a inovação e, conseqüentemente, para o crescimento da escola. Futuramente, na socialização em serviço e de forma a contribuir para o meu desenvolvimento profissional, será benéfico trabalhar num ambiente semelhante àquele que foi experienciado durante o estágio ou, caso tal não se verifique, demonstrar iniciativa para a agregação de pessoas que defendam o mesmo tipo de atitude e partilhem das mesmas ideias construtivas.

Reforça-se, portanto, que deve existir trabalho cooperativo entre os que integram a escola para o desenvolvimento do bom ambiente escolar. O bom ambiente escolar caracteriza-se por ser desafiador que estimula os alunos a aprender, proporciona sensação de segurança, satisfação e os apoia para atingir os objetivos esperados, melhorando assim o desempenho dos alunos (Kurniawan, Effendi & Dwita, 2018). Neste sentido, a cooperação contribui para a autoeficácia do professor que é influenciada pelas

experiências de domínio e pelo ambiente escolar (eficácia coletiva e clima escolar (Wilson, Marks Woolfson & Durkin, 2018; Toropova, Myrberg & Johansson, 2021). Segundo Toropova et al. (2021), as condições de trabalho escolar, a carga de trabalho e cooperação do professor e a disciplina do aluno são importantes para a satisfação do docente na profissão.

Neste sentido, o processo de formação do estágio foca-se em áreas cujo objetivo é ajudar o professor-estagiário a relacionar-se com a escola e com o meio na procura do desenvolvimento e inovação/investigação do meio educativo e do ambiente escolar, focando-se na relação com a comunidade, na participação da escola e na inovação/investigação pedagógica.

1. Relação com a Comunidade

Ao longo do Guia de estágio e analisando os objetivos específicos, existe um que é transversal a todas as áreas - "*Capacidade de cooperação com os seus pares, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade*". Enquanto professora-estagiária tentei relacionar-me e cooperar com todos os envolvidos no meio, nomeadamente com o núcleo de estágio, com os professores orientadores, DEF, funcionários, diretor de turma (DT), os docentes do conselho da turma (CT) e o diretor da escola. É importante destacar que a relação e cumplicidade do núcleo de estágio permitiu a concretização deste objetivo com sucesso e garantiu o bom ambiente escolar e de cooperação entre os pares.

1.1. Núcleo de Estágio de Educação Física 2021/2022

O núcleo de estágio reuniu um conjunto de três raparigas de regiões diferentes do país. A algarvia que parece natural da Escócia, que adora o mar e é apaixonada pela dança; a que provém da Margem Sul, especificamente do Seixal, considerada a atleta do grupo e, por último e não menos importante, a alentejana que cresceu na bonita cidade de Castelo de Vide e que, no decorrer do estágio, se iniciou nas maratonas, participando em todas as de Lisboa e arredores. A relação de amizade entre as três cresceu principalmente ao longo do mestrado e intensificou-se no decurso do EP.

Na formação conseguimos reunir e partilhar o espírito de amizade, cumplicidade, trabalho, dedicação, reflexão, interajuda e partilha. Passámos por dificuldades, sentimos os desafios, mas conseguimos ultrapassá-los juntas. A primeira fase, o período de adaptação ao contexto, à nova rotina e aos novos conhecimentos foram os mais exigentes. Porém o tempo, a persistência, o trabalho individual árduo e em equipa contribuíram para a aquisição dos saberes. As aprendizagens foram fazendo mais sentido a cada passo e

foram assimiladas com o apoio das aulas teóricas do primeiro ano de mestrado, juntamente com os conhecimentos retirados da experiência prática e da observação das aulas dos colegas.

No trabalho desenvolvido nas áreas de formação, cada professora-estagiária tinha o seu papel e o seu contributo. Conseguimos formar uma boa organização e agrupar as ideias em conjunto, utilizando-as na construção dos projetos. Os trabalhos desenvolvidos individualmente tiveram apoio ao pensamento reflexivo e crítico com os pares potenciando o trabalho colaborativo na busca de novas visões e, ao mesmo tempo acompanhando a evolução de cada uma durante o processo de formação.

É de realçar a construção do bom ambiente de trabalho, saudável e descontraído, e da formação recíproca. Por vezes, o nosso maior constrangimento foi a disponibilidade de tempo, dado que vivíamos longe da escola e os transportes públicos nem sempre ajudavam na rentabilização do tempo.

Professores Orientadores

O professor orientador da escola esteve presente e em contacto com o núcleo. Todos os dias estávamos juntos, convivíamos, conversávamos sobre os assuntos do estágio, da escola, dos colegas e assuntos exteriores ao mesmo. Sempre que precisávamos de ajuda estava disponível e apoiava as ideias desenvolvidas, tanto individuais (problemas ou dúvidas provenientes do funcionamento da turma de estágio) como em grupo, dando sugestões construtivas. Desde a primeira aula com a turma de estágio deu-nos autonomia, de forma a desenvolver o sentido crítico-reflexivo e de responsabilidade. Através do ensino real e da observação pedagógica consegui aprender com os meus erros e os das minhas colegas, analisando e refletindo sobre os acontecimentos de forma a alcançar estratégias de superação. Numa fase inicial, as autoscópias ofereceram espaço para analisar os meus problemas individuais sentidos na sala de aula e as conferências pós-aula, de forma a aplicar na prática os pontos a melhorar, tendo sido uma estratégia fundamental para o meu crescimento no processo de formação.

As aulas do núcleo passaram pela observação pedagógica por parte dos orientadores e colegas de estágio e algumas sessões dos professores do DEF, de modo a proporcionar a formação recíproca. No final de cada aula realizávamos conferências pós-aula, onde foram destacadas as principais lacunas e os pontos fortes e fracos para melhorar e desenvolver nas aulas seguintes.

Com a professora orientadora da faculdade construimos também uma boa relação de amizade e respeito. A professora esteve presente ao longo do estágio e observava as aulas destacando os aspetos a melhorar. Nos momentos em que precisávamos de ajuda

esclarecia as dúvidas e rapidamente obtínhamos *feedback* (FB). Apesar da construção de um ambiente saudável, descontraído e à vontade para partilhar as opiniões, os temas eram discutidos com seriedade e profissionalismo.

Departamento de Educação Física

No que toca ao DEF, a ESC era composta por 17 professores de EF dos quais 13 eram efetivos, havendo, ainda, um núcleo de estágio com 3 estagiários. A característica predominante do DEF era a existência de uma boa dinâmica dentro do grupo e um bom trabalho em equipa.

O DEF revelou-se uma agradável surpresa pois criámos uma relação construtiva com todos os professores do grupo. Convivíamos com os docentes, conversávamos sobre variados assuntos entre eles os alunos e o sistema da escola. No decorrer das aulas conseguíamos negociar com à-vontade a cedência dos espaços para casos excecionais, como por exemplo facilitar as dinâmicas das aulas devido às condições adversas do exterior ou para os treinos do DE caso fosse necessário (gestão dos espaços). Participámos e ajudámos na organização dos torneios da escola, no controlo das atividades e na monitorização, principalmente no torneio de voleibol.

Existiu interajuda e comunicação entre o grupo e também com os docentes do DEF que estavam sempre à disposição para esclarecer qualquer dúvida que tivéssemos.

Ao longo do estágio houve várias reuniões de departamento, momentos em que podíamos observar e analisar a organização dos professores enquanto grupo. Os vários assuntos tratados eram sobretudo os critérios de avaliação, a organização das provas de aferição, os torneios da escola, o DE e as avaliações.

Funcionários

As funcionárias do pavilhão Gimnodesportivo de Caneças foram aquelas com quem maior proximidade tínhamos na escola, uma vez que estavam presentes no nosso dia-a-dia. As funcionárias do pavilhão auxiliam os professores de EF e tratam de todo o funcionamento para que a aula aconteça. Contribuem para a organização dos alunos nas instalações e controlam se tudo está dentro da normalidade. O núcleo conseguiu estabelecer uma ótima relação de trabalho com os funcionários. Sempre que precisávamos de ajuda estavam disponíveis, seja para informar a turma ou um colega, seja para comunicar ou esclarecer algum assunto. As relações com os funcionários também desempenham um papel na autoeficácia dos professores (Wilson et al., 2018).

O ano de estágio pode ser um ano complexo, não só pela carga horária como pela exigência de documentos e desenvolvimento de trabalhos nas diferentes áreas. Porém,

quando estamos rodeados de pessoas que facilitam, que escutem as opiniões, arranjam soluções e comunicam, a forma de trabalhar torna-se fácil e os momentos difíceis melhor de ultrapassar. Com isto, o DEF, os orientadores e os funcionários são um leque de profissionais que cooperam, de forma a garantir o sucesso escolar dos alunos e dos colegas de trabalho. O trabalho coletivo desenvolvido pelos grupos de EF assume-se como um fator determinante no sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional (Costa et al., 2013).

Em suma, considero que o núcleo de estágio demonstrou interesse em conhecê-los, em trabalhar e partilhar momentos, contribuindo para um ambiente de trabalho positivo e enriquecedor. Desta forma, idealizo dar continuidade e persistir nesta dinâmica e método de trabalho, contribuindo para a facilitação do processo. Saliento que, apesar de tudo não deixou de ser um ano exigente. Perto do final do estágio sentimos o acumular do cansaço, pela constante rotina e a intensidade de trabalhos/documentos todas as semanas. Portanto, o estágio teve a duração certa terminando no tempo ideal.

“As características e qualidade do trabalho coletivo carecem de mais atenção da investigação pois esse é o primeiro contacto que o professor estabelece ao entrar para escola e, para além dos seus alunos, é com os colegas de grupo que passa mais tempo.” (Costa et al., 2013, p.78).

1.2. Direção de Turma

No que toca à direção de turma tive de desenvolver competências relacionadas com a função de um DT e, portanto, intervim, desenvolvi processos de caracterização da turma apresentados no subtópico “Caracterização da turma” e acompanhei pedagogicamente o DT da turma de estágio.

O DT deve intervir em três relações de grande importância no meio educativo na facilitação do processo ensino-aprendizagem dos alunos: Relação com os alunos; Relação com os professores da turma e Relação com os EE. Esta relação que o DT estabelece com os alunos, professores e EE poderá ditar a eficácia das suas ações.

O DT é sem dúvida o elo de ligação entre os intervenientes da comunidade educativa (professores da turma, os alunos, os EE e os funcionários), devendo transmitir uma postura imparcial e correta, de partilha e de mediação das situações de conflito. Para além disso coordena, em colaboração com os docentes da turma, a definição de novas estratégias na procura de soluções para os problemas da turma e para que todas as atividades propostas sejam do conhecimento dos pais e/ou EE promovendo a sua participação (Projeto Educativo, 2019).

Contudo, o DT deve obter informações sobre a turma de modo a conhecê-los através de meios que ajudem a caracterizar os estudantes e as interações sociais para transmitir esses conhecimentos aos professores (Regulamento Interno, 2014). Assim sendo, para alcançar estas informações é, então, necessário aplicar os inquéritos e estudos sociométricos utilizados no estágio para a caracterização da turma, procedimento ao qual projeto dar continuidade nas fases seguintes da socialização profissional.

Na ESC o primeiro dia de aulas corresponde à receção dos alunos na escola em que os DT acompanham a turma e realizam uma visita guiada, nomeadamente aos blocos, às salas, aos serviços da escola (bar, cantina, secretaria, direção...) e falam sobre o funcionamento do ano letivo.

Para manter os EE informados, mantêm-se sempre as reuniões da direção de turma no início do ano letivo, onde é feita a receção e a apresentação das linhas gerais do projeto educativo do agrupamento e o regulamento interno (Regulamento Interno, 2014). As reuniões com os pais e EE devem acontecer ao longo do ano letivo, no sentido de esclarecer e orientar os mesmos para a participação e responsabilidade no acompanhamento dos seus educandos (Regulamento Interno, 2014). Devido à situação pandémica ocorreu apenas uma reunião no início do ano via zoom, sendo o meio de contacto frequente a via telefónica, o email ou o horário de atendimento, de modo a informar e a atualizar sobre os eventuais acontecimentos relacionados com o educando. Caso seja necessário é marcada reunião com o(s) EE fora desse horário. Na minha opinião, o facto de se realizarem poucas reuniões com o DT incrementa o distanciamento entre os EE e os professores o que se transforma em mais uma barreira na transição da situação de pandemia para a normalidade. Teria sido benéfico para a minha experiência profissional a minha presença na reunião de EE, de forma a identificar os principais temas alvo de discussão e perceber a interação que o DT desenvolve com os mesmos. Isto não aconteceu pelo facto de a DT não querer a minha presença na reunião, afirmando que eu teria tempo para passar por essa situação. Esta decisão leva-me a achar que, futuramente na indução profissional, poderei sentir algumas dificuldades e falta de confiança, visto que nunca tive oportunidade de passar por tal situação. Ainda assim, através das informações que me foram facilitadas ao longo da formação inicial projeto, como estratégia, planear e definir os temas-chave para partilhar com os EE, tendo sempre, como, foco, os seus educandos.

Nas reuniões de CT os representantes dos pais e EE podem estar presentes e apresentar eventuais dúvidas/questões do grupo, de modo a informar os restantes pais e EE sobre as decisões dos docentes. Estão presentes todos professores da turma, dois

representantes dos pais/EE e um representante dos alunos (delegado e/ou subdelegado). Em assuntos relacionados com a avaliação, os representantes dos EE e dos alunos da turma ausentam-se da reunião.

Reflexão sobre o processo de intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica é um dos objetivos do Guia de Estágio da área 4 “Projetar/apreciar criticamente e intervir ativamente nas atividades inerentes à direção de turma e do conselho de turma”.

Ao longo das semanas do estágio foi mantido um contacto frequente com a DT e a atualização dos acontecimentos da turma. Na 1ª etapa de formação consegui compreender as funções e as tarefas do DT acerca dos problemas dos alunos dentro e fora do contexto escolar, da organização do dossier da turma, do registo dos apontamentos e do funcionamento da plataforma “Inovar” (retirar faltas injustificadas, informar os encarregados de educação...).

Uma vez que, no início, o contacto com a DT foi mais difícil devido à indisponibilidade da docente, um dos objetivos que estipulei para a 2ª etapa foi demonstrar mais iniciativa no desenvolvimento e interajuda no trabalho de direção de turma pelo que foi possível reunir sempre que necessário para discutir e atuar em concordância com as ocorrências e projetos em mãos.

Durante o processo de formação do estágio intervim, em conjunto com a DT, em três situações críticas específicas: Situação 1 (aluno atingindo por uma bola, EE sobrevaloriza o acontecimento e afirma que a professora ignora a situação); Situação 2 (4 alunos problemáticos em sala de aula) e Situação 3 (aluna com atestado médio problemática e desinteressada pela aprendizagem).

Nas atividades inerentes à direção de turma, a situação 3 as intervenções como professora foram mais exigentes. A aluna apresentava impedimento para a prática de EF, logo o ensino foi adaptado de acordo com os critérios de avaliação para alunos com atestado médico. A intervenção passou por adaptar as tarefas de aprendizagem (relatórios de aula, tarefas de aula: material e arbitragem e tarefas para casa quando não estava presente) e pela comunicação das mesmas através de sínteses descritivas à aluna, à sua EE e ao restante CT em sede de reunião. Isto aconteceu, principalmente, para garantir que a aluna continuava o seu processo de aprendizagem de forma a não ficar prejudicada em relação aos seus colegas de turma. Tanto os professores do CT como o EE foram sempre sendo atualizados sobre as situações e sobre a avaliação formativa. De futuro, e como forma de melhorar a qualidade de ensino nestes casos, projeto explicar os critérios de avaliação no início de forma mais clara e disponibilizá-los em papel tanto aos alunos como

aos seus EE. Considero, também, a elaboração de tarefas de aprendizagem adaptadas com vista à motivação e envolvimento com a turma na prática.

Perante a situação vivida em sala de aula (agressão a um colega e invasão da sala de aula pela EE), a estratégia de remediação adotada passou pela separação da aluna do colega, pela reunião com toda a turma para aferição dos factos e estabilização da mesma, pelo contacto com a EE e posterior comunicação à DT. Perante esta situação nunca vivida, reagi desta forma porque senti que poderia ter a turma comigo, de forma controlada e calma para entender os acontecimentos. Foi elaborado um relatório de ocorrência para o gabinete disciplinar com vista ao registo dos acontecimentos, à aplicação de medidas corretivas à aluna para que esta entendesse a gravidade da situação e não tornasse a replicar o seu comportamento e, também, para salvaguarda dos professores. Em hipotéticas situações futuras, dever-se-á chamar uma funcionária para encaminhar a EE para fora do recinto escolar uma vez que não lhe é permitida a entrada e permanência no mesmo sem autorização.

Na situação 2 a estratégia adotada foi sensibilizar os alunos em questão para as suas obrigações e para a importância do respeito pelas regras e pelo professor que analisa sempre o ponto de vista do aluno. Foram, também, alterados os grupos de trabalho com o objetivo de diminuir os CFT e aumentar o tempo em atividade motora. Os dois alunos que, no final, tiveram negativa na disciplina de EF foram, atempadamente, avisados da sua classificação e foi-lhes facultada a justificação da nota atribuída. Ainda assim manifestaram vontade de reunir com a docente na presença da DT e, novamente, foram reforçados os pontos a melhorar o que levou a um maior empenho de aí em diante. Esta estratégia resultou e, portanto, projeto dar-lhe continuidade futuramente. Apesar disso, poderei alertar para os acontecimentos menos positivos de forma mais frequente no início, evitando eventuais surpresas.

Segundo a DT, há alunos para quem a atitude “sensibilizar” não chega e, portanto, o professor deve servir-se de outros meios que a escola disponibiliza, como por exemplo as faltas disciplinares e a imposição da sua posição e do respeito pela mesma. Estes instrumentos poderiam ter sido utilizados em algumas situações, nomeadamente na situação da aluna com atestado médico e no caso de um aluno com pontuais episódios de atitudes e postura incorretos, mas a minha inexperiência dificultou essa tomada de decisão e, apenas em último recurso, foram essas medidas aplicadas. Esta é, portanto, uma ação que pode ser aplicada com maior frequência em fases seguintes do meu processo de formação. É de notar que, dá-se mais importância aos aspetos de personalidade do que propriamente à formação do exercício do cargo (Duarte, 2019).

Na situação 1 houve, mais uma vez, comunicação com a DT e com todos os envolvidos (EE, aluno, turma, professor estagiário e professor titular de EF) para apurar a verdade dos acontecimentos e chegar a uma decisão. O DT não se deve limitar ao cumprimento das tarefas da legislação, deve desenvolver competências ao nível da comunicação e das relações interpessoais, para assim exercer funções de liderança e supervisão (Duarte, 2019).

Muito embora nada de grave tivesse acontecido na aula foi agendada uma reunião com a EE e com os professores de EF para esclarecimento dos factos. Esta reunião não chegou a acontecer uma vez que a EE não compareceu. Qualquer insegurança que possa ter havido da minha parte relativamente à veracidade dos acontecimentos foi debelada pelo facto da sessão ter sido observada pelo orientador e pelo núcleo de estágio que corroboraram as minhas declarações.

As situações vividas ao longo do ano fizeram aumentar o contacto com a DT tanto a nível pessoal como profissional, levando a uma intervenção conjunta em todos os momentos. Esta intervenção foi o resultado da compreensão e interiorização das estratégias utilizadas: direta e assertiva – dar voz aos alunos e compreendê-los, mostrar-lhes as consequências dos seus atos e levá-los à razão, dar voz aos professores, compreender as duas partes (professores e alunos); justa e compreensiva – comunicação de qualquer problema com o aluno ao seu EE, reunião de professor e aluno para resolução de problema (s); consulta frequente do Inovar, reunião com o CT para chegar à solução de algum problema existente, preparação minuciosa das reuniões através da definição de pontos-chave com vista à maximização do tempo, elaboração da ata em sede de reunião, verificação das notações em pauta e das fichas de registo dos alunos na presença de todos os professores no caso de ser uma reunião de avaliação, atualização permanente do dossier de turma.

É indispensável a presença e participação ativa em todas as reuniões. Foram realizadas cinco reuniões de CT e três de conselho de ano (9º ano) nas quais participei ativamente, uma vez que é a minha função estar informada sobre todas as situações da turma no diz respeito às restantes disciplinas e sobre o contexto fora da sala de aula, analisando como é que a turma interage com os professores do CT e qual o ritmo de aprendizagem nas restantes matérias, comparando com a de EF. O meu objetivo é manter esta característica presente no meu processo desenvolvimento profissional contribuindo para estar atualizada sobre as turmas a meu cargo e, assim, para o meu sucesso na profissão.

A reuniões de CT acontecem ao longo do ano letivo e debatem vários assuntos, principalmente sobre a avaliação dos alunos. Debatem, também, sobre o acompanhamento pedagógico e acomodações curriculares, a coordenação das atividades da turma, a integração dos alunos na escola, a aprendizagem e as estratégias. São momentos de discussão e tomadas de decisão, bem como de reflexão com o principal objetivo o sucesso do processo de ensino aprendizagem dos alunos (Duarte, 2019).

Por outro lado, quando se verifica por exemplo, o caso específico de um aluno ou de um acontecimento grave ocorrido na turma, o DT pode marcar uma reunião de CT para informar todos os docentes e arranjar uma solução em conjunto com os mesmos. As atividades espelharam a cooperação positiva entre todos os intervenientes no processo – diretor de turma, professor orientador e professores do CT – sempre num clima de cordialidade, respeito e interajuda. Todos os objetivos da área 4 foram atingidos uma vez que houve envolvimento em praticamente todos os assuntos da direção de turma. Poderia ter sido benéfica e educativa a minha participação (e eventual condução) numa reunião de EE e a colaboração na preparação de uma reunião de CT. Estas atividades não se concretizaram por decisão da DT. Perante este facto, poderia ter tomado uma postura mais assertiva, persistindo através da argumentação de modo a conseguir preparar e conduzir uma reunião, tendo sido benéfico para a minha formação a participação ativa na construção. Para o futuro, pretendo delinear as diretrizes e os temas da reunião antecipadamente e, caso seja necessário, pedir apoio a uma colega.

A envolvimento com o cargo de DT no estágio permitiu a compreensão da sua importância na gestão de conflitos entre os diferentes elementos da comunidade escolar facilitada pela sua proximidade com os alunos e família e pelo acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Foi, também, importante o conhecimento acerca das outras estruturas e órgãos envolventes da escola, absorvendo que é essencial uma boa ligação com todos os intervenientes e a proximidade com os alunos, focando sempre no que realmente é importante, a sua aprendizagem e o bem-estar.

“O desafio que cabe ao diretor de turma é ir mais além do que o cumprimento de normativos e da realização de tarefas, é ter como principal foco os atores, os seus interesses, necessidades e motivações” (Duarte, 2019, p.14).

2. Participação na escola: O projeto - combate ao preconceito

A Participação na Escola advém da área 3 com a finalidade de conceber, implementar e avaliar uma ação de intervenção adaptada às características e necessidades da escola. As ações podiam assumir vários formatos desde que fomentassem a participação formativa da população alvo.

O núcleo de estágio desenvolveu um projeto que surge da identificação de uma problemática e posterior operacionalização de uma ação na escola. O objetivo do projeto foi consciencializar e sensibilizar a comunidade escolar sobre a problemática *Bullying*, de modo a garantir a participação do público-alvo nas atividades desenvolvidas na escola e a aplicação das mesmas a longo prazo pelos professores. O tema foi escolhido não só por abranger a comunidade escolar, mas também por ser um assunto debatido nas escolas, que deve ser desenvolvido com frequência e destacado ao longo do(s) ano(s) letivo(s) e não apenas num único momento de intervenção. O *Bullying* escolar é um tema de preocupação pública ao redor de todo o mundo, em que as intervenções são raras e os professores, na maioria dos casos, não estão presentes e a par das ocorrências de *Bullying* (Smith et al., 2003; Azeredo, Rinaldi, de Moraes, Levy & Menezes, 2015). Após a seleção foi elaborado o projeto com a descrição de todas as etapas a desenvolver de modo consciente e coerente.

Por meio da interação e do contacto com o CT e, particularmente com os DT que advém do acompanhamento da direção de turma realizado na área 4, verificou-se a ocorrência de comportamentos desajustados para a integração de alguns alunos no seio escolar. Assim sendo, foi elaborado um programa com dois momentos distintos, sendo eles: uma ação de intervenção para a comunidade escolar (nível macro) e a elaboração de um manual a disponibilizar na escola (nível meso e micro). Na comunidade escolar esta temática tem sido debatida com o intuito de atenuar a problemática através de ações de intervenção direcionadas a nível macro (escola), meso (turma) e micro (aluno específico) e nas disciplinas curriculares (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; Vanderbilt & Augustyn, 2010).

O nosso projeto iniciou-se com a análise dos documentos do agrupamento no intuito de identificar as possíveis áreas de melhoria da escola, análise esta que não levou a nenhuma conclusão. A comunicação/interação com os CT de estágio e o painel de discussão com os orientadores contribuíram para o diagnóstico do problema e conseqüente aplicação da ação na escola.

A proposta inicial foi apresentada aos dois orientadores e foi seguida de uma elucidação sobre os aspetos a melhorar com FB construtivos, que permitiram validar e continuar a condução do projeto “0-0 *Bullying*”. De modo a elaborar as duas atividades do projeto, prosseguimos para a pesquisa de jogos, atividades e dinâmicas de grupo (caráter prático), que, em grande parte, foram criadas pelo núcleo com base em experiências vividas e ideias partilhadas no mestrado, de modo a garantir propostas mais realistas e presentes no nosso processo de formação inicial. Os programas devem incluir regras para

toda a escola, sanções contra o *Bullying*, formação dos professores, clarificação da pertinência do tema no currículo escolar, a prática na resolução de conflitos e o acompanhamento individual (Vanderbilt & Augustyn, 2010).

A criação do manual (ver Anexo 1) envolveu uma grande cooperação e organização nas tarefas entre as estagiárias devido ao trabalho que exige a elaboração do instrumento tanto a nível estético como de conteúdo teórico e prático. A nível da componente teórica foram pesquisados artigos tão recentes quanto possível e de relevante evidência científica, tendo sido feitas revisões sistemáticas, de forma a oferecer maior qualidade e valor ao tema desenvolvido na área 3. Em projetos profissionais futuros pretendo manter esta lógica de seleção de estudos (elevada evidência científica), garantindo informação mais fiável e bem sustentada, dando a devida importância ao tópico.

Com a finalização do projeto e das duas atividades foi pedido à Direção da Escola que ajudasse na divulgação e com os recursos materiais necessários. No entanto, o período temporal entre o momento da comunicação à Direção e o dia da ação de intervenção tornou-se curto para a preparação dos recursos com as devidas correções, acontecendo desta forma por não termos antecipado de modo realista a data dos processos de divulgação e os imprevistos (greve). Assim sendo, de modo a evitar tal situação, é importante delinear e planear de forma mais organizada e consciente todas as fases do projeto aplicando, futuramente, uma janela temporal mais longa que permita uma eficiente preparação dos recursos, comunicação à direção e posterior divulgação da ação.

A divulgação do Projeto “0-0 Bullying” na escola foi efetuada através de cartazes e folhetos. Tanto a Direção da Escola como a Associação de Estudantes colaboraram ativamente nesta divulgação, tendo a última ficado encarregue da partilha nas redes sociais. Caso tivéssemos garantido um planeamento do projeto com uma melhor antecipação em relação à intervenção, como é desenvolvido na área 1, poderíamos ter investido mais nas redes sociais, uma vez que, hoje em dia, é um meio de comunicação em grande fase de ascensão e de grande adesão por parte do nosso público-alvo.

Esta ação (ver Anexo 2) permitiu-nos a identificação de algumas ocorrências, nomeadamente, o caso de uma aluna do DE de voleibol. A ação de intervenção fez com que a aluna se abrisse sobre a situação, tendo isto acontecido pelo facto de termos partilhado informações sobre o tema realçando emoções e sentimentos sobre a problemática que estavam guardados na aluna. Uma vez que esta ação decorreu no final do ano letivo, só houve hipótese de apoiar e motivar a aluna. A conclusão que tirámos foi que estas ações devem ser levadas a cabo no início do ano letivo e a meio de cada

semestre por forma a possibilitar a implementação de medidas remediativas eficazes, devendo ser realizadas futuramente ao longo do ano.

O manual ficou disponível na sala de professores, na biblioteca e no gabinete de EF. Apesar disso, seria interessante numa próxima situação ou para núcleos de estágio seguintes disponibilizar maior número de manuais impressos na escola para facilitar a partilha à comunidade escolar garantindo o acesso à informação sem limitações ou restrições. É uma forma de a comunidade escolar alcançar informações teóricas e práticas sobre o tema, e dinamizarem atividades na sala de aula que incentivem a exteriorização das emoções e melhorarem a capacidade social dos alunos (Sklad, Diekstra, Ritter, Bem & Gravesteijn, 2012). Os professores de EF sendo responsáveis pela aquisição de competências sociais e pessoais dos estudantes para viver em sociedade, devem promover um clima positivo durante as aulas e conseguir identificar quando há um distanciamento notório dos alunos vítimas, de forma a promover os benefícios da EF (Gano-Overway & Guivernau, 2014; Gould, Flett & Lauer, 2012; Jaarsma & Smith, 2018).

Em modo de conclusão, a ação de intervenção superou as expectativas tanto ao nível de adesão da comunidade escolar (aproximadamente 200 alunos) como da elaboração do manual, que foi reconhecido como uma ferramenta útil a ser aplicável no contexto escolar (direção, professores, psicólogos da escola). O envolvimento da direção da escola através da comunicação, interação com o núcleo, aprovação de instrumentos e recriação das ideias elaboradas foi essencial para a concretização prática do projeto.

3. Inovação e Investigação Pedagógica: Ginástica de solo em risco

Contextualização

“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Gadotti, 2007, p. 13).

Na área da Inovação e Investigação Pedagógica do estágio foi necessária a elaboração de um Projeto/Protocolo de investigação desenvolvido pelo núcleo na escola que contou com a participação dos professores orientadores e do DEF. O objetivo foi: perante a análise do contexto envolvente, diagnosticar uma limitação da escola, tal como acontece na área 3 (participação na escola). Neste caso houve que proceder à investigação-ação de modo a arranjar estratégias e soluções de melhoria da instituição participando, em simultâneo, ativamente na comunidade educativa e desenvolvendo as minhas competências profissionais de inovação.

No seguimento de conversas informais com professores de EF e da análise dos resultados obtidos no domínio das atividades físicas na reunião de departamento do 1º semestre, verificámos que a matéria de ginástica de solo tinha o maior número de alunos

fora do nível introdução no 10º ano. Portanto, sendo a matéria de ginástica obrigatória no currículo escolar e o 10º ano o início de um novo ciclo, considerámos importante investigar pedagogicamente esta situação.

A matéria de ginástica é obrigatória, no currículo escolar, para os alunos atingirem o sucesso na disciplina de EF e inclui uma variedade de movimentos que podem influenciar as especificidades gerais dos alunos. A ginástica aplicada em forma de exercício físico pode proporcionar grandes possibilidades de alcançar os objetivos e tarefas da EF (Halilaj, Madić & Sporiš, 2018).

O 10º ano corresponde ao início de um novo ciclo e o impedimento da prática letiva devido ao confinamento e, posterior ausência do ensino das diferentes ginásticas tem comprometido as aprendizagens. A diminuição da prática de AF e o aumento substancial de excesso de peso e obesidade entre crianças e jovens em todo o mundo surge como uma preocupação, existindo a necessidade de promover a prática de AF, sendo as escolas os ambientes chave para a sua promoção através da EF (Dobell, Pringle, Faghy & Roscoe, 2021; Rainer & Jarvis, 2021).

A EF oferece uma excelente oportunidade para reverter esta situação sobre a diminuição da prática de AF em jovens (Rudd, Barnett, Farrow, Berry, Borkoles & Polman, 2017). Segundo o artigo de Rainer e Jarvis (2021), a perceção dos professores do ensino secundário pode oferecer uma visão sobre questões pertinentes sobre a transição bem-sucedida na EF, oferecendo sugestões para apoiar esta situação. É de notar a importância da perceção dos professores de EF em relação às competências físicas dos alunos, uma vez que representam um bom indicador das suas próprias capacidades em responder com sucesso a qualquer atividade/tarefa no contexto prático (Picos, López-Pastor & Aranda, 2019).

Posto isto, decidimos comparar a perceção dos professores de EF com a baixa competência motora dos alunos do 10º ano na ginástica de solo. Assim, o tema do trabalho foi o “Nível dos estudantes de 10º ano no rolamento à frente e à retaguarda – Perceção e evidências” com a seguinte questão de partida: “Qual a perceção dos professores de Educação Física relativamente à baixa competência motora do gesto técnico (rolamento à frente e à retaguarda) em estudantes do 10º ano?”.

Processo e Conclusões

O projeto contou com a utilização de dois métodos: a entrevista e a observação. Foram entrevistados três professores de EF do 10º ano dos cursos científico-humanísticos através da elaboração um guião (ver Anexo 3) e posterior aplicação de entrevistas semiestruturadas que nos permitiu a adaptação das perguntas às respostas dadas. A razão

da realização de entrevistas deveu-se à inexistência de questionários validados sobre a problemática. Existindo carência de questionários sobre esta temática, o que poderíamos ter feito de forma diferente teria sido a elaboração do nosso próprio questionário o que envolveria a validação dos próprios questionários, requerendo maior dispêndio de tempo o que, na altura, não era viável devido à quantidade de trabalhos do estágio. Futuramente, será uma decisão interessante a tomar de forma a desenvolver uma maior amostra e quantificação de dados. De forma a garantir a autorização dos intervenientes no estudo foram construídos e entregues consentimentos informados.

Relativamente à observação, foi retirada informação sobre os dois elementos gímnicos dos alunos nas diferentes sete turmas presentes no estudo. O objetivo passou por verificar se os alunos cumpriam os critérios de êxito nos dois rolamentos, para posterior comparação com os dados das entrevistas. Para tal efeito foi criada uma ficha de observação com as componentes a avaliar em cada rolamento (ver Anexo 4), de forma a fazer uma aferição dicotómica (“Faz” ou “Não faz”). Aplicámos a técnica de observação para retirar informação real da *performance* dos alunos na realização dos dois rolamentos gímnicos, obtendo resultados reais/verdadeiros sobre a situação das turmas e/ou alunos. Sendo difícil relembrar todos os detalhes baseando-nos apenas na observação, numa próxima investigação, poderemos utilizar a gravação para apoiar a observação e, assim, confirmar com maior clareza a realização dos rolamentos pelos alunos.

Para a análise/tratamentos dos dados e apresentação dos mesmos foram elaboradas tabelas. As entrevistas foram transcritas integralmente e foram sujeitas a análise de conteúdo estabelecendo-se: “Dimensão”, “Categoria”, “Subcategoria” e “Unidade de Significância”. Em relação aos resultados da observação foram criados três critérios de seleção de forma a identificar, dentro da turma, os alunos que: “não realiza nenhum rolamento corretamente”, “realiza um rolamento corretamente” e “realiza corretamente os dois rolamentos”. Além disso, considerámos a possibilidade de cumprir o nível I, os erros mais comuns e os gestos técnicos com maiores dificuldades no intuito de obter mais informações alcançando um carácter mais descritivo e pormenorizado sobre o tema bem como os fatores e as estratégias de solução. De forma a comparar a perceção dos professores de EF do 10º ano com os resultados da observação, foram elaboradas tabelas relativas a cada turma para identificar a concordância das informações obtidas através de um “certo” se vai ao encontro ou uma “cruz” se os resultados não coincidirem.

Constatou-se que, se por um lado, os docentes estão conscientes que a ginástica de solo é uma matéria crítica no currículo escolar da EF e que os alunos, na sua maioria, revelam dificuldades na aquisição desta aprendizagem, pelo outro, revelam dificuldades

em identificar a realidade dos números de alunos que apresentam esses constrangimentos, tanto dentro da turma como no total de turmas do 10º ano (30% poderá cumprir o nível introdução). Um dos três docentes encontra-se mais afastado dos valores observados e outro revela subestimar as competências dos seus alunos. No rolamento à frente os docentes estão conscientes dos principais erros, o mesmo não acontece no rolamento à retaguarda.

Acrescento, ainda, que o diagnóstico inicial e os resultados do estudo provam que a ginástica é um problema no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Uma das grandes complicações na aplicação do PNEF prende-se com o facto de a grande maioria dos alunos não possuir pré-requisitos na ginástica (Guerreiro, 2012). Apesar de o FB não ter sido observado/analísado e apenas ter sido questionado na entrevista, consideramos que é um fator para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, logo seria interessante dar continuidade ao estudo e colocar o FB como variável alvo de investigação em estudos futuros. A ausência de FB frequente e preciso, faz com que os alunos desenvolvam habilidades motoras de forma errada ou sejam induzidos ao erro, ficando a aquisição das habilidades comprometida (Kangalgil & Özgül, 2018).

Fatores e Estratégias

É de notar que os fatores mais referidos pelos docentes se dividem em três áreas (alunos; professores; contexto escolar). Por parte dos alunos salienta-se a fraca experiência adquirida em anos anteriores, o receio em fazer alguns elementos gímnicos apresentado e pela pouca confiança e motivação para a prática. É necessário que o aluno esteja motivado para que ocorra aprendizagem, podendo ser através da repetição/treino, experiência e observação ou do FB do professor, em particular positivo (Kangalgil & Özgül, 2018). Ao não possuírem experiências anteriores, a confiança e competência na matéria dos alunos pode ficar afetada (Sloan, 2007).

Relativamente aos professores, foi mencionado o conhecimento insuficiente, a pouca experiência e a fraca formação para lecionar a matéria. Segundo Rainer e Jarvis (2021), a falta de formação e confiança/motivação pela lecionação da matéria são considerados como uns dos problemas que podem estar associados à baixa competência motora dos alunos na matéria de ginástica de solo.

Tendo em conta o contexto escolar, os professores apontam a falta de recursos materiais e espaciais existentes noutras escolas e o nível avançado da ginástica, sendo este desajustado à realidade das capacidades dos alunos. Kovač (2012) afirma que um bom professor deve ser qualificado, não só na condução do ensino, mas nos benefícios da aprendizagem dos alunos conseguindo a adaptar as tarefas ao sucesso do aluno.

Nas entrevistas os professores mencionaram algumas estratégias para colmatar as dificuldades, a “demonstração, utilizo um aluno com capacidade para demonstrar.”; (...) questionamento; “(...) executem um número mínimo de vezes para que exista uma automatização do gesto e de reconhecimento do mesmo. (...); e “(...) uso os vídeos (...) nós a falar não transmitimos bem e eles através da visualização do vídeo conseguem perceber”. O FB em vídeo demonstra ser eficaz na aquisição de habilidades motoras em períodos relativamente curtos, uma vez que facilita as adaptações dos alunos durante a prática (Potdevin, Vors, Huchez, Lamour, Davids & Schnitzler, 2018).

Reflexão final sobre a investigação

Após uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido, foram analisadas as limitações e foram tidas em conta algumas áreas de melhoria do projeto investigação-ação tendo sido proposto um conjunto de possíveis sugestões futuras.

Nas limitações foi destacado o distanciamento entre o momento da aplicação da entrevista e o momento da realização das observações. Ao longo das entrevistas os professores mencionaram todos os alunos da turma, porém não foi possível observá-los todos pela ausência e/ou rejeição na participação. De seguida, verificámos que se torna impossível afirmar se o aluno cumpre o nível I, uma vez que apenas foram avaliados dois elementos gímnicos da sequência. Numa próxima oportunidade, será interessante observar os restantes elementos gímnicos presentes no nível I, principalmente para os alunos que tenham sucesso nos rolamentos e nos restantes, de forma a conseguir confirmar se os alunos cumprem o nível I. Isto não se verificou, principalmente, por falta de tempo do núcleo de estágio, visto que poderia ser um processo que despendia mais tempo do que aquele que nós tínhamos disponível.

Por último, apesar do projeto apresentar um quadro teórico sustentado por artigos de evidência científica válida e recente, constatámos que a temática carece de informação científica. Neste sentido, o projeto pode abrir portas e oportunidade para os núcleos de estágio da escola de anos letivos futuros continuarem o projeto de investigação e, neste sentido, validar a importância, valor e crescimento do tema desenvolvido.

É de realçar que o projeto foi divulgado via e-mail a toda a comunidade do mestrado, aos professores do DEF e aos professores orientadores. Porém, apenas os professores orientadores compareceram à apresentação. Verificámos que houve uma falha técnica e alguns docentes não receberam a informação. Assim, como estratégia remediativa foi gravada a apresentação que foi transmitida ao grupo na reunião de departamento. De modo a evitar situações como a descrita anteriormente, teria sido essencial enviar email e

informar com maior tempo de antecedência à comunidade do mestrado, confirmando com os colegas se a informação tinha sido entregue.

Como sugestão, propõe-se que, em estudos futuros, se realize uma comparação entre as provas de aferição do 8º ano (realizadas na escola) e os alunos do secundário, de modo a aferir possíveis diferenças significativas entre as faixas etárias; a verificação da proveniência dos alunos com maiores dificuldades (se pertencem à escola ou não); a realização de conferências para aferir o cumprimento de conteúdo; a tomada de decisões face às dificuldades encontradas na ginástica e, por fim, a envolvência do trabalho colaborativo dos professores do agrupamento dos diferentes ciclos na criação de estratégias para garantir a formação contínua da aprendizagem.

Considero que o estudo foi uma mais-valia para o conhecimento dos professores do grupo de EF relativamente às grandes dificuldades dos alunos na matéria de ginástica, mostrando que os valores críticos são reais e, portanto, o agrupamento deve trabalhar em conjunto para aumentar as aprendizagens dos alunos numa forma mais formativa.

Ensino da Educação Física – o contexto prático

a) Intervenção com a Turma de Estágio

1. Planeamento

O planeamento é necessário e imprescindível na profissão do professor de EF. É considerado o processo que permite ao docente orientar e organizar o ensino de forma a possibilitar a potencialização das aprendizagens dos alunos, aplicando os programas escolares para os desenvolver e adaptar ao contexto (Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima & Marques, 2014). O objetivo da intenção de planejar é antecipar e prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram objetivos adequados ao seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Assim sendo, faz sentido elaborar metas intermédias e estratégias com base nas decisões curriculares do professor para alcançar o sucesso dos alunos.

Neste sentido o modelo de ensino defendido pelo PNEF e aplicada no estágio foi o planeamento por etapas, que se caracteriza por uma maior distribuição das aprendizagens no tempo, facilitando a individualização e a diferenciação do ensino (Rosado, 2010), baseado nos resultados da AI. Este modelo apresenta seis níveis para a construção e aplicação dos objetivos, estratégias, decisões curriculares e organização da turma de forma lógica e coerente, sendo eles: Projeto Educativo; Plano Plurianual (PP), Plano Anual de Turma (PAT); Plano de Etapa; Plano de Unidade de Ensino; e, Plano de Aula.

A realização do planeamento iniciou-se pela análise dos documentos oficiais do AESC (Projeto Educativo e Regulamento Interno), que permitiu interiorizar o contexto e o conhecimento das normas de funcionamento. De seguida, passou-se para o estudo dos documentos orientadores da disciplina de EF, tais como: Regulamento de EF que contém as normas/regras sobre os procedimentos; PP contém o currículo das três áreas de extensão da EF para cada ano; Protocolo de AI (PAI) expõe a metodologia a adotar na AI; e Critérios de Avaliação. Assim sendo, foram elaborados diversos planos que capacitassem a intervenção desde o nível macro (ano letivo) ao nível micro (aula).

Posto isto, iniciei a construção do plano macro do estágio, o PAT. O PAT contém as particularidades e as intencionalidades da ação e a definição de objetivos e estratégias para o ano letivo da turma, através do estabelecimento de metas finais e intermédias. É um esboço que deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, períodos mais reduzidos que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Pela sua visão holística, visa traçar um caminho, definindo as prioridades das matérias do PP para o ano de escolaridade, estabelecer metas para cada etapa e unidades de ensino nas três áreas de extensão da EF (planeamento anual), contemplando as decisões curriculares (objetivos, estratégias de intervenção e diferenciação para atingir os objetivos) e a apresentação do contexto escolar.

A construção do PAT, além de depender da análise dos referenciais curriculares e da escola baseou-se principalmente nos resultados da AI, sendo o Plano da AI (Etapa 0) o primeiro documento elaborado. Segundo (Araújo, 2017), o PAT só deve ser esboçado após o período de AI e a especificação de cada uma das etapas após a avaliação/balanço da etapa de ensino-aprendizagem anterior. No meu caso, o planeamento macro foi sendo realizado à medida que os documentos oficiais e escolares eram analisados, dado que incluía a contextualização da escola, da turma e dos objetivos das áreas de extensão da EF, não englobando apenas os dados da AI e as decisões curriculares.

A entrega do PAT não aconteceu logo após o término da AI mas sim a seguir à Etapa 1. Isto deveu-se, principalmente à elaboração do Plano de Etapa 0 e à sua aplicação, à análise dos resultados e à avaliação/balanço e preparação da etapa seguinte (Etapa 1). De forma a não prejudicar a realização e entrega do PAT, poderia tê-lo feito durante o período da Etapa 0 e a construção do balanço dessa mesma etapa, visto que a informação analisada é complementar para a elaboração do documento macro. São documentos complexos e de elevada descrição, reflexão e projeção, logo a sua preparação requereu cuidado. É de reforçar que, todas as decisões tomadas na Etapa 1 tiveram em conta a informação presente no PAT sendo possível garantir a coerência e assegurar a

diferenciação do ensino necessária ao sucesso dos alunos. Para além disso, o facto de AI ter começado mais tarde teve influência na entrega do documento macro. O núcleo de estágio, juntamente com o professor orientador decidiu iniciar a AI duas semanas após o início do ano letivo, no sentido de garantir o primeiro contacto com a turma e com a organização do contexto (rotinas e regras) ajudando, assim, o período de AI. De futuro, no começo da indução profissional, projeto dar continuidade ao período de adaptação ao contexto e aos alunos nas primeiras semanas do ano letivo antes de iniciar os instrumentos de avaliação, de forma a ganhar o conhecimento sobre a turma e as rotinas. Segundo Renshaw e Chow (2019), os professores podem adotar, inicialmente, práticas de ensino mais voltadas à necessidade de demonstrar controlo comportamental e ganho de respeito da turma.

A capacidade de planear e projetar os objetivos de forma a organizar o ano letivo nem sempre é tarefa fácil para quem está a iniciar a profissão. Daí que esta seja considerada uma etapa complexa e exigente no início do estágio, uma vez que é uma das primeiras funções a realizar antes de iniciar a prática. As dificuldades na construção do PAT passaram pelo planeamento anual por etapas no que respeita à distribuição das unidades de ensino e das matérias a nível temporal, de forma a serem cumpridas no período delineado conseguindo transferir os objetivos curriculares para a sua aplicação prática. Outra dificuldade foi a preparação de objetivos diferenciados a cada grupo de nível, uma vez que ainda não eram claras as capacidades de cada aluno. Devido à quantidade de tarefas a realizar e documentos a elaborar para dar continuidade às aulas, terminar o PAT logo após a AI revelou-se um desafio. Considero que todas estas dificuldades foram sentidas essencialmente pela falta de experiência no contexto do ensino real e no planeamento realista da prática pedagógica. Passando por todas estas vivências, antecipo que, num futuro próximo, terei mais consciência e conhecimento suficientes para conseguir gerir e concretizar os planos atempadamente de forma mais lógica e coerente, uma vez que o processo de formação do estágio engloba períodos de muitas incertezas, questões, dúvidas e desafios.

De forma a ultrapassar estas adversidades e não atrasar o término do PAT, a estratégia a ser aplicada foi a conciliação da realização da AI com o PAT, ou seja, à medida que os dados eram analisados era aplicado o plano macro, com o estabelecimento de objetivos e tomada de decisões com vista a construir o balanço e a Etapa 1.

Apesar de todos os planos de aula elaborados ao longo do meu percurso académico, a realização de um plano macro com este tipo de projeção temporal e com tantas especificidades em contexto real revela-se bem mais complicado pois envolve uma

grande responsabilidade. O planeamento revela-se como uma das principais dificuldades dos estagiários de EF, visto que têm de planear para uma realidade para a qual, na maioria das vezes, não se encontram familiarizados e na qual pouca experiência têm (Inácio et al., 2014).

Menos desafiante foi a designação das diferentes etapas que o PAT dá origem, devido aos conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado. Estas etapas devem assumir características distintas ao longo do ano letivo consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (Araújo, 2017). Assim, as quatro etapas foram denominadas da forma que fazia mais sentido à caracterização da turma: Etapa 0 (Avaliação Inicial); Etapa 1 (Aprendizagem e Desenvolvimento); Etapa 2 (Desenvolvimento e Consolidação); e, Etapa 3 (Consolidação e Revisão).

Plano de Etapa 0: Período de avaliação inicial

A Etapa 0 foi o primeiro documento realizado e correspondeu ao período da AI. O principal objetivo foi a apresentação da calendarização da AI baseada nos documentos e nas decisões que neles constavam. Neste sentido, a etapa foi planeada de acordo com a caracterização dos recursos (rotação dos espaços), das particularidades da turma e das decisões curriculares provenientes do PP, avaliando as matérias num período de 5 semanas e meia. Segundo Bom et al. (2001), a AI deve envolver um período relativamente alargado de 4 ou 5 semanas. A seleção das matérias partiu da análise e reflexão do PP, tendo em vista as matérias avaliadas no ano anterior (8º ano) e que seriam novamente alvo de desenvolvimento no 9º ano.

O PAI do DEF foi outro documento analisado para possibilitar o diagnóstico de cada aluno nas matérias alvo de avaliação. Desta forma, foram selecionadas as tarefas mais adequadas, dando importância ao que iria ser alvo de observação consoante os níveis de desempenho (indicadores de observação e critérios de êxito). Isto para identificar como os alunos aprendem (ritmos de aprendizagem), as suas possibilidades de desenvolvimento e em que ponto é que se encontram relativamente ao programa para o ano de escolaridade.

As matérias e os conteúdos lecionados foram adaptados às necessidades individuais e globais da turma. No ano letivo em causa ficou ao critério de cada professor decidir quais as matérias complementares a lecionar, apesar de todos seguirmos uma linha orientadora, partindo dos documentos oficiais da escola.

As dificuldades sentidas ao longo do planeamento da etapa passaram pela interpretação do PAI e pela distribuição das tarefas de aprendizagem na calendarização tendo por base os espaços disponíveis, de modo a garantir uma linha lógica e coerente. Isto verificou-se pelo facto de algumas tarefas de aprendizagem presentes no PAI não

serem possíveis concretizar no espaço letivo atribuído, dificultando o planeamento e a interpretação do documento. A estratégia utilizada foi o painel de discussão, no sentido de esclarecer as dúvidas e olhar para o PAI numa perspetiva clara e flexível uma vez que este é uma referência/ajuda que pode ser ajustada ao contexto. No sentido de melhorar o meu desenvolvimento profissional pretendo, através do estudo autónomo, manter-me atualizada sobre os conceitos e os saberes para facilitar a adaptação à dinâmica da escola, uma vez que senti alguma falta de investimento nessa vertente o que poderia ter colmatado algumas das questões e dúvidas que surgiram ao longo do meu EP.

Etapas do processo ensino aprendizagem

Após o período da AI foi possível traçar o caminho do ano letivo através da definição de objetivos com base no diagnóstico identificado. Foi, assim, possível organizar e criar, de acordo com um pensamento coerente e lógico, estratégias, instrumentos e etapas que regulam o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos. A definição de objetivos deve partir de dados recolhidos na AI e basicamente é a realização de um projeto para cada aluno em função das suas necessidades (Inácio et al., 2014).

A Etapa 1 foi construída com o objetivo de alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento das matérias prioritárias identificadas na AI, de modo a facilitar a chegada dos alunos ao nível expetável (prognóstico). Além destas matérias, foram desenvolvidas outras nas quais os alunos demonstravam algumas dificuldades, mas que podiam ser realizadas num espaço com características adequadas à sua lecionação. A primeira unidade de ensino (UE 1) foi concretizada nesta etapa, e, portanto, os planos de aula realizados até à AI começaram a envolver outras especificidades e tornaram-se mais simplificados, uma vez que os detalhes se encontravam nas UE.

O planeamento por etapas é distribuído por unidades de ensino (UE). As UE (planeamento micro) consistem em curtos períodos temporais de 6 a 8 aulas e incluem um determinado número de matérias com objetivos específicos a alcançar. Encontram-se em concordância com os objetivos da etapa (meso) e do PAT (macro). As UE contêm as situações práticas; a diferenciação do ensino (progressões, variantes, grupos de nível) possuindo um caráter específico e direcionado aos grupos de nível; o planeamento das aulas e das tarefas; as estratégias de intervenção pedagógica; a formação de grupos de aula e os objetivos operacionais das matérias aplicadas na UE e na etapa. Com isto, garanti um acompanhamento regular e detalhado do processo ensino-aprendizagem sendo que, no final de cada UE, fiz um balanço das aprendizagens e situações práticas.

Durante a realização da UE 1 foram sentidos alguns desafios, sendo que o primeiro correspondeu à elaboração da estrutura do documento, de forma que as decisões e os

objetivos fossem ao encontro dos objetivos finais da etapa. Para facilitar o processo de desenvolvimento do planeamento teria sido importante o auxílio de exemplares de anos anteriores, de modo a seguir uma linha orientadora. Segundo Inácio et al. (2014), há falta de documentos que orientem os estagiários na construção do PAT e planos de etapa, e que poderiam ser construídos através de uma parceria entre as universidades e os locais de estágio, de forma a diminuir a complexidade da construção dos planeamentos macro, meso e micro. A segunda dificuldade foi a criação de situações práticas com progressões e variantes que se ajustassem a cada grupo de nível. Além das conferências pós-aula, foram consultados conteúdos e matérias (conhecimento sobre as componentes críticas, critérios de êxito, exemplos de progressões), através do estudo autónomo, como forma de estratégia. A definição de objetivos, de conteúdos e de situações/progressões de aprendizagem exigem um conhecimento profundo das matérias de ensino que muitas vezes os estagiários não possuem (Teixeira, 2007). Portanto, procuro a longo prazo, alargar os meus conhecimentos através da pesquisa e do estudo e, sempre que necessário, através da partilha e troca de ideias com colegas de trabalho tirando partido das suas experiências.

No que respeita à diferenciação do ensino, numa fase inicial foram sentidas algumas dificuldades, visto que a observação nem sempre foi uma tarefa fácil. A diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, uma vez que a escola é multicultural, logo os professores devem adaptar o currículo para suprir as necessidades de cada aluno (Inácio et al., 2014). À medida que os alunos se foram revelando e foi sendo adquirido maior conhecimento sobre os conteúdos, foi mais fácil reajustar os grupos de nível e os objetivos, tendo o mesmo acontecido com a construção das restantes etapas e decisões curriculares. A reformulação de objetivos verifica-se através da avaliação formativa pois, em função daquilo que o estagiário vai verificando nos seus alunos reajusta o percurso do aluno para que este consiga aprender eficazmente (Inácio et al., 2014). Além disso, ao estar cada vez mais integrada no método de ensino e ter mais afinidade com os alunos, consegui que a minha capacidade de observação e análise das competências dos mesmos fosse mais elevada, o que ajudou bastante no desenvolvimento do processo de diferenciação.

No processo de planeamento foi considerada a elaboração do PAT, Plano de Etapa 0 e UE 1 que se revelaram complexos não só pelos fatores já referidos, mas também pela falta de experiência e por representarem os primeiros documentos desenvolvidos no estágio. Com o decorrer do ano, a preparação das seguintes etapas e UE foram-se tornando mais simples e claras, seguindo a informação analisada dos balanços do

processo anterior. Segundo Inácio et al. (2014) as dificuldades relativas ao planeamento vão diminuindo do primeiro para o último período/semestre.

O plano etapa 2 envolveu o desenvolvimento dos conteúdos das três áreas de extensão da EF, dando importância às novas aprendizagens para o ano de escolaridade. Dado que foi feito o diagnóstico e foram delineadas as metas a seguir de acordo com a aprendizagem das matérias prioritárias, o caminho da etapa 2 é garantir a continuidade das matérias presentes no currículo da disciplina e desenvolvimento dos alunos. Na última etapa (Etapa 3) houve a tentativa de revisão e consolidação das matérias abordadas nas diferentes áreas para garantir o alcance dos níveis finais de ano (prognóstico) e projetar a aprendizagem de matérias que poderão ser abordadas no ano seguinte (novas modalidades).

Através do planeamento das etapas e da sua aplicação prática, chegou-se à conclusão de que todas têm as suas particularidades e intenções pedagógicas tanto ao nível da aprendizagem dos alunos como do professor. O foco das etapas 0 e 1 baseou-se, essencialmente, no desenvolvimento da organização do ensino, na observação dos alunos nas tarefas de aprendizagem, na diferenciação do ensino de acordo com as necessidades dos alunos, na reflexão da postura adotada pelo professor e no método de ensino e gestão dos CFT. Na etapa 2, foi dada importância à consolidação do FB à distância e ao desenvolvimento do fecho do ciclo de FB, proporcionando a aprendizagem do aluno e a sua evolução. No que respeita à etapa 3 o objetivo principal foi consolidar e aperfeiçoar o método de ensino tendo em vista as dificuldades e as estratégias de superação, destacou-se, principalmente, a conciliação do FB à distância com o fecho do ciclo numa organização por 4 estações o que exigiu uma enorme capacidade de observação e gestão de aula, de forma a ir ao encontro de todos os alunos. Pretendo dar continuidade à aprendizagem, desenvolvimento e consolidação de todas as características desenvolvidas em cada etapa, de modo a alcançar as componentes de *Expertise* de ensino, que apenas o são através da qualidade da experiência profissional.

Em suma, para a elaboração do ano letivo é essencial considerar os resultados analisados do período da AI e, posteriormente, a definição dos objetivos finais e intermédios de modo a potenciar a avaliação formativa (hipótese de reajustar os objetivos consoante a evolução dos alunos) para finalmente se chegar a uma avaliação sumativa clara e justa. É importante destacar que nem sempre o que se planeia e idealiza se verifica, devido aos imprevistos que ocorrem no contexto educativo (por exemplo: torneios escolares, falta de água na escola, greves, visitas de estudo, condições climatéricas).

Perante estes acontecimentos é importante adaptar e reajustar o planeamento de acordo com as situações.

2. Avaliação ao serviço do ensino, da aprendizagem e das comunidades educativas.

A aprendizagem e desenvolvimento dos alunos são condicionados pela qualidade da avaliação (boas decisões e conseqüentemente bons juízos de valor), portanto, refletem-se na forma que os professores ensinam (Onofre,1996). Ensinar implica avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que possam, progressivamente, ir reestruturando os esquemas e os conhecimentos. Desta forma, diminuir a distância que separa os alunos dos conteúdos curriculares (Boggino, 2009). A avaliação é benéfica e inevitável no processo de ensino, uma vez que possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos.

Avaliação Inicial: Identificar e Projetar

A principal função e a mais importante da avaliação é prognosticar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e decidir sobre as condições que ajudem a superar as dificuldades, que vão sendo manifestadas, levando o sucesso educativo dos alunos (Onofre,1996). Este caminho que o aluno percorre, através dos erros e contradições, cria espaço para avaliar as suas produções, sejam ou não realizadas de forma correta (Boggino, 2009).

Na AI foram identificadas as dificuldades dos alunos (diagnóstico) e as matérias prioritárias e antecipadas as suas possibilidades de desenvolvimento (prognóstico). A AI tem como objetivo diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Para a identificação teve em conta os objetivos expressos no PNEF e os documentos da ESC referentes aos objetivos gerais e operacionais de cada matéria.

A realização da AI passou pelo processo de observação com apoio a fichas de registo que envolviam os indicadores passíveis de observação (ver Anexo 5), de forma a conseguir identificar o nível de aprendizagem em que se encontravam os alunos relativamente ao programa. O PAI foi outro instrumento utilizado para diagnosticar o nível de cada aluno nas situações práticas de avaliação das matérias selecionadas. É importante que os professores recorram aos mesmos procedimentos de AI, sendo fundamental a existência do PAI para suportar as decisões de planeamento da turma e da escola (Araújo, 2017). Infelizmente, nem todos grupos de EF têm um PAI e, nestas situações, os docentes

devem em conjunto decidir em que situações práticas vão recolher a informação, definir o objeto e os critérios a avaliar.

Através dos instrumentos foi possível identificar os alunos críticos e as matérias prioritárias a serem desenvolvidas na etapa seguinte. E, neste sentido, prognosticar o nível que os alunos devem atingir para a elaboração dos objetivos específicos para cada grupo facilitando a recuperação e o desenvolvimento das matérias prioritárias através de tarefas de aprendizagem. A AI só faz sentido se pretendermos planejar conforme os dados por ela revelados para a melhoria das aprendizagens, em que esse prognóstico vai suportar e dar sentido a todas as decisões curriculares (Araújo, 2007).

A AI englobou a avaliação de 10 matérias: JDC (andebol, futebol, basquetebol e voleibol), ginástica de solo, atletismo (estafetas, barreiras e salto em altura), escalada e badminton. No início apresentaram-se algumas dificuldades na realização da AI, uma vez que é difícil observar os alunos apenas uma ou duas vezes por matéria e aferir, com certeza, as suas capacidades e, portanto, o diagnóstico de alguns alunos sofreu alterações. Desta forma, para facilitar a avaliação, foram consideradas essencialmente situações do nível introdução (I), não existindo diagnóstico para o nível elementar (E). Neste sentido retirava informação sobre os alunos que se encontravam no nível I e sobre os que estavam no NI e, portanto, poderiam iniciar competências do nível parte da introdução (PI) ou E.

O tempo determinado para a AI foi suficiente para diagnosticar o nível dos alunos em todas as matérias descritas no planeamento e perceber quais os alunos que iriam precisar de maior acompanhamento na etapa 1. Os JDC foram as matérias onde senti maiores dificuldades na observação, uma vez que eram muitos alunos para avaliar ao mesmo tempo. Embora tenha sido fácil identificar os alunos aptos e não aptos os alunos com uma competência intermédia foram difíceis de diagnosticar devido à falta de experiência e domínio nas competências de observação e análise das situações de aprendizagem. De modo a facilitar a observação, optei por estudar e rever as componentes críticas e os critérios de êxito das matérias. Num próximo contexto, optaria por realizar uma terceira observação das situações práticas, de modo a garantir com clareza os níveis dos alunos, essencialmente daqueles que tive maiores dificuldades em identificar. Apesar de levar a um aumento do período de AI, pode levar a benefícios a longo prazo porque é um prognóstico mais verdadeiro.

O registo das informações da AI foram, também, um desafio. No início, os apontamentos foram anotados nas fichas de registo durante a aula, mas com o decorrer da etapa percebi que esse método fazia com que se perdessem momentos de observação. Assim, alterei a anotação dos registos para o período logo após o final da aula, estratégia

à qual pretendo dar continuidade sendo que, numa primeira observação, será importante anotar ao longo da aula para identificar os alunos. O sistema de registo escolhido, embora traduzível por todos na mesma linguagem, deverá ser passível de adaptação ao estilo pessoal de cada um e permitir a recolha de todas as informações (Bom et al., 2001). As fichas de registo foram elaboradas em grupo pelo núcleo de estágio tendo, posteriormente, sido adaptadas individualmente por cada professor de acordo com as suas preferências.

Após o término da AI foi realizado o balanço da etapa, que incluiu as tabelas sobre o diagnóstico e prognóstico dos alunos e as observações individuais de cada um nas diferentes matérias, de forma a facilitar a elaboração dos objetivos específicos. A realização do prognóstico dos alunos foi uma tarefa trabalhosa, visto que nem sempre foi possível diagnosticar com clareza o nível de desempenho dos alunos (competências intermédias). É importante manter esta organização da informação por tabelas e por cores para simplificar a análise, interpretação dos resultados e, por último, o prognóstico. Assim, foi possível estimar as prioridades de aprendizagem dos alunos e diferenciar os objetivos apresentados no PNEF para o ano de escolaridade e para as características da turma de acordo com os resultados da AI (ver Anexo 6). As matérias prioritárias que mereceram maior atenção numa fase inicial foram, em primeiro lugar, a ginástica de solo e, em segundo, o voleibol (ver Anexo 6, Figura 2).

Avaliação Formativa: Acreditar no ensino de qualidade

A avaliação formativa é realizada durante o decurso do processo de ensino-aprendizagem, visando promover uma aprendizagem mais autónoma por parte do aluno, auxiliando também o professor na construção de uma avaliação mais justa e eficiente (Gonçalves & Lima, 2018). É a “avaliação para as aprendizagens”, é uma ferramenta fundamental para a melhoria e promoção da aprendizagem, trata-se de um processo que funciona em torno das informações recolhidas, sendo um sistema aberto que tem em consideração os objetivos formativos e procura envolver todos os intervenientes de forma ativa (Araújo, 2017).

Para facilitar a avaliação formativa e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, foram mencionados, no início de cada matéria no quadro da escola, presente nas aulas práticas, os diferentes níveis de aprendizagem dos conteúdos permitindo a clarificação das metas/objetivos a atingir nas tarefas para cada grupo de nível. Este processo de avaliação envolve o professor e os alunos em momentos de reflexão, diálogo e tomada de decisão acerca das aprendizagens e dos objetivos a serem alcançados, ajustando sempre às capacidades dos alunos (Araújo, 2017).

Para a área das atividades físicas não foram definidos momentos formais de avaliação (com exceção da ginástica para alguns casos) pois esta foi feita ao longo das aulas, isto porque me tentei focar totalmente no trabalho formativo do aluno, avaliando-o aula após aula, acompanhando o seu processo e evolução. A avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e, decidir novas prioridades e novos desafios para aprenderem (Carvalho, 1994). Porém, acho que poderia ter sido benéfico para a minha organização da avaliação determinar datas formais, principalmente na ginástica de solo, de forma a potenciar a envolvimento dos alunos na matéria.

Para esse efeito foram utilizadas fichas de registo formativas com critérios simples e claros com uma análise dicotómica (“Faz” ou “Não faz”) adaptadas a todas as matérias (ver Anexo 8). Os dados sobre os conteúdos desenvolvidos foram introduzidos nas fichas após o término das sessões, de forma a alcançar valores precisos sobre a evolução dos alunos e não perder momentos de observação, visto que nem sempre foi fácil gerir os apontamentos e a observação. A recolha de informação e a observação permitem ao professor orientar o ensino em função das necessidades dos alunos (Araújo & Diniz, 2015). Além disso, foram anotados na ficha o empenho e a evolução nas aprendizagens na coluna “Observações”. A elaboração de uma ficha formativa geral foi uma estratégia que resultou comigo e na minha gestão e organização da avaliação dos alunos, uma vez que consegui adaptar a informação e colocar os indicadores de observação ou critérios de êxito consoante as diferentes matérias tendo-se sido uma solução bastante prática à qual pretendo dar continuidade durante a profissão.

Os resultados foram partilhados na plataforma “Teams” para garantir total acesso à informação por parte dos alunos e a delegada de turma foi incumbida da tarefa de reforçar a mensagem sempre que havia partilha de novos documentos. As tabelas demonstravam a situação atual do aluno, o resultado da aprendizagem (níveis) e o trabalho desenvolvido até ao momento. Os dados eram atualizados no final ou no meio de cada UE, dado que o conjunto de matérias podia ser diferente consoante as decisões de planeamento e o espaço letivo, garantindo o conhecimento antecipado e progressivo da evolução do aluno, dando espaço ao mesmo de identificar o seu nível de aprendizagem. Esta avaliação deve dar a conhecer informações acerca da aprendizagem, promovendo a automonitorização, a consciencialização e a autonomia na gestão do processo de aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015).

A discussão, reflexão e esclarecimento sobre a informação partilhada no “Teams” foi recorrente em todas as aulas. Ao longo das sessões e dos balanços finais os alunos foram questionados sobre aquilo que eles achavam que sabiam fazer havendo, posteriormente, momentos de esclarecimento e reflexão sobre as dificuldades e as estratégias de melhoria por grupo de nível ou aluno. A avaliação formativa procura fornecer FB qualitativos ao aluno com vista a melhoria das aprendizagens, permitindo criar uma linha orientadora para a aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015; Fernandes, 2006). Assim, os alunos estavam conscientes do seu real desempenho e do caminho a percorrer até atingirem o nível esperado no final do ano letivo. As metas de aprendizagem devem ser discutidas entre o professor e os alunos e as práticas e avaliações devem ir ao encontro das suas necessidades e interesses, pois o foco aqui é o aluno e o seu desenvolvimento (Araújo, 2017). Este processo pode versar sobre a área das atividades físicas, a área da aptidão física e a área dos conhecimentos. Procuo continuar com o processo e com os instrumentos que ajudam a manter os alunos atualizados sobre as suas competências de forma a abrir margem para desenvolverem e trabalharem as suas dificuldades.

As fichas de autoavaliação (ver Anexo 10) foram outro instrumento de estratégia utilizado para avaliar os alunos, neste caso com intuito de perceber o que o aluno entende sobre as suas capacidades de aprendizagem com o fim de os informar sobre o seu desempenho e dos passos a dar até ao sucesso. Apliquei a autoavaliação antes das classificações do 1º semestre e antes das avaliações de final de ano (2º semestre) tendo chegado à conclusão de que a turma, na sua globalidade, tinha consciência da avaliação. Defini estas duas datas formais, de modo a perceber como é que os alunos olhavam para o seu processo de aprendizagem e para as suas competências nas matérias, embora o questionamento ao longo das aulas tenha ajudado, tanto a mim como aos alunos, a perceber esses saberes. Assim, as datas formais foram uma forma de confirmação clara e válida. No entanto, no meu percurso profissional devo aplicar ao longo das etapas, principalmente na Etapa 1 para os alunos alcançarem um maior conhecimento dos níveis de aprendizagem desde início e estarem atualizados sobre o processo ensino-aprendizagem e avaliação. Poderia ter aplicado o questionamento com mais frequência em alguns momentos de aula, mas nem sempre foi possível, uma vez que tinha outros desafios para ultrapassar e, nesta fase do processo de formação, nem sempre é fácil gerir todas as componentes da ecologia da aula. A utilização das técnicas de autoavaliação e de avaliação interpares direcionam para a autonomia do aluno, uma vez que a interferência do professor é mínima nestas situações (Fernandes, 2006). Cabe ao professor o trabalho

de reforço e orientação, passando para os alunos as responsabilidades debruçadas sobre a aprendizagem dos mesmos (Fernandes, 2006).

A avaliação-interpares (ver Anexo 11) foi aplicada apenas uma vez e na matéria de ginástica. Esta decisão foi tomada com o intuito de mudar a dinâmica de ensino, detetar erros nos conteúdos e incrementar a motivação dos alunos aferindo, simultaneamente, se os alunos tinham a capacidade de avaliar os seus colegas. Este instrumento foi aplicado apenas num único momento de aula. Poderia ter planeado mais momentos de avaliação nos planos de etapa e UE para potenciar os conhecimentos e autonomia do aluno e, ao mesmo tempo, facilitar a minha gestão da avaliação e da aula.

Para a área da aptidão física foram definidas datas formais para a realização dos testes do FIT escola como forma de tirar partido do espaço disponível em cada semana. Ao longo das aulas e através do registo, os alunos foram contextualizados sobre a sua performance e informados sobre os aspetos a melhorar. Mais uma vez foram disponibilizadas através do “Teams” tabelas com informação sobre os resultados alcançados e as propostas de melhoria (objetivo seguinte). Houve períodos de reflexão após a informação dos resultados e, embora houvesse uma etapa agendada para o efeito, foram marcadas datas extra de recuperação, para garantir o sucesso dos alunos na EF. Para a área dos conhecimentos, o procedimento foi análogo ao das atividades físicas com uma única diferença – foram agendados três momentos de avaliação, em que a melhor nota dos dois primeiros fazia média com o terceiro.

Os principais desafios foram garantir o conhecimento e interpretação correta das aprendizagens e desempenhos dos alunos e a definição de datas formais da área das atividades físicas o que, na minha opinião, se deveu à larga extensão de matérias a avaliar. A facilidade encontrada foi a elaboração da ficha formativa, de forma prática e objetiva para a análise dos conteúdos de cada matéria e a definição das datas formais das áreas da aptidão física e conhecimentos. As estratégias aplicadas para superar as dificuldades foram: informar os alunos e relembrar sobre os conteúdos e as aprendizagens trabalhadas em cada aula e questionar o aluno no decorrer das tarefas para assegurar que o aluno compreendia e executava o exercício corretamente, de acordo com o nível trabalhado. Foram estratégias com benefícios para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, logo desejo desenvolvê-las na indução profissional e na formação em serviço. A participação dos alunos nos torneios ajudou à clara identificação dos níveis de aprendizagem, uma vez que, perante um contexto competitivo, os alunos aplicam os gestos técnico-táticos de forma mais consistente do que em contexto de aula.

“A avaliação formativa consiste numa função pedagógica da avaliação que se caracteriza pela recolha e pela análise de informações sobre o processo de aprendizagem, mas também sobre o ensino, em função de critérios definidos e conhecidos pelos vários intervenientes na avaliação. Com estas finalidades, a avaliação formativa cria condições para o sucesso educativo e para a qualidade da educação.” (Ferreira, 2006, p.72).

Avaliação Sumativa: Será apenas uma classificação?

A avaliação sumativa baseia-se nos resultados do processo ensino-aprendizagem do aluno na avaliação formativa. Destina-se a classificar e a certificar os alunos, deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer (Fernandes, 2007). A avaliação sumativa é caracterizada por ser a avaliação das aprendizagens que, implicitamente determina que o objeto de avaliação é precisamente a aprendizagem (Araújo, 2017) e utiliza procedimentos e referenciais estabelecidos, segundo protocolos construídos para o efeito.

O calendário escolar da ESC está dividido por semestres, portanto, foram atribuídas quatro classificações ao longo do ano – uma intercalar e uma final por semestre. A classificação obtida no final de cada intercalar e/ou semestre resultou da apreciação daquilo que o aluno demonstrou até ao momento (avaliação retroativa), das metas intermédias que, entretanto, concretizou (avaliação interativa) e daquilo que se prevê vir ainda a realizar até ao final do ano (avaliação pró-ativa) (Araújo, 2007).

A primeira avaliação intercalar foi o processo de avaliação onde senti maiores dificuldades devido à falta de compreensão da classificação dos alunos considerando o diagnóstico ou o prognóstico e ao receio da atribuição de uma avaliação errada por eventual desvalorização ou sobrevalorização das competências do aluno. No entanto através do painel de discussão, foi possível interpretar o diagnóstico e projetar uma classificação de acordo com o prognóstico que não podia ser muito ambicioso ou irrealista para evitar todo um processo de justificações e validações.

As intercalares fazem parte de um processo integrado na avaliação e demonstram de modo formativo, ao aluno e ao seu EE, a prestação do primeiro. Nesta avaliação cada área de extensão foi classificada qualitativamente. É de notar que na área da aptidão física, o núcleo de estágio decidiu agrupar os testes do FIT- escola consoante o desempenho do aluno: Fora da zona saudável (FZS), saudável (DZS), perfil atlético (PA) em diferentes “patamares” (ver Tabela 1). Isto porque os critérios de avaliação não classificam esta área qualitativamente. Para situações futuras estas estratégias e soluções que discutimos e construímos poderão ajudar o DEF a criar linhas orientadores e facilitar, assim, o processo

de avaliação. A área dos conhecimentos, inicialmente, não obteve classificação qualitativa, visto que não foi avaliada na AI como referenciado no PP para o 9º ano.

Tabela 1. Critérios das notas intercalares.

Notas de referência	
Área da atividade física	Área da Aptidão Física
Insuficiente	FZS em pelo menos 1 teste obrigatório (vaivém e abdominais)
6 I – Suficiente (1 JDC, 1 Gin, Dan, 3 outras)	DZS nos testes obrigatórios 2 PA nos testes não obrigatórios
5I + 1 E – Bom (2 JDC, 1 Gin, Dan, 2 outras)	1 PA nos testes obrigatórios
6I + 1E – Muito Bom (2 JDC, 1 Gin, Dan, 3 outras)	2 PA num dos testes obrigatórios com um DZS

A classificação do primeiro semestre para a área da aptidão física e dos conhecimentos foi apreciada, mais uma vez, qualitativamente enquanto a área das atividades físicas incluiu a apreciação na escala de 1-5. As normas de referência da aptidão física têm o propósito de saber se os alunos estão DZS, enquanto na área dos conhecimentos pretende-se identificar se o aluno revela os saberes definidos pelo DEF, relativos aos objetivos do programa do ciclo (Fernandes, 2007). Na área das atividades físicas pretende-se atribuir a cada matéria o nível a que se encontra o aluno (Fernandes, 2007). Esta classificação teve em conta o resultado da intercalar e a evolução dos alunos nas aprendizagens. É de salientar que, para classificar é necessário recorrer a critérios da escola e às normas de referência da EF. Segundo Araújo (2007) deve-se examinar os critérios para formular um juízo de valor sobre o aluno avaliado e estes têm em conta as normas de referência para a definição do sucesso em EF, que permitirá reconhecer um aluno de sucesso (nível 3 no ensino básico e classificação 10 no ensino secundário) (Araújo, 2007).

Os critérios de avaliação podem ser ajustados ao contexto e à realidade da turma por isso o núcleo de estágio e o orientador decidiram que a matéria de ginástica de solo podia não entrar nos critérios de avaliação no final do ano para os alunos com dificuldades. Na primeira reunião do DEF foi decidido o impedimento à aprendizagem e desenvolvimento das restantes matérias de ginástica (acrobática e aparelhos), motivados pelas medidas de segurança à pandemia. Por essa razão, e para não comprometer e dificultar o sucesso à disciplina, o núcleo de estágio refletiu que a melhor solução seria dar continuidade à aprendizagem da matéria e no final do ano entravam na classificação os que atingissem, pelo menos, o nível I. Isto porque os estudantes do 9º ano, para adquirirem o nível 3, têm de atingir 6I incluindo 1GIN obrigatoriamente.

A dificuldade encontrada na atribuição da classificação do primeiro semestre foi a conversão dos dados para a tabela geral do DEF, principalmente os níveis de aprendizagem da área das AF. A estratégia utilizada foi discutir com o núcleo sobre

possíveis referências para converter os níveis de aprendizagem e partilhar ao DEF e, portanto, um ponto forte a debater e a continuar é, sem dúvida, o trabalho colaborativo e de interajuda, porque é através da partilha de ideias e reflexão em conjunto que podemos chegar a conclusões e soluções pertinentes com predominância a longo prazo. A facilidade foi a atribuição das classificações, uma vez que eu conseguia, sem dificuldade, associar o nome do aluno ao seu desempenho e dedicação nas aulas. Através destes processos, as restantes avaliações, intercalar e final de ano foram claras de aferir, uma vez que os alunos, os seus domínios e o sistema de classificação do DEF (ver Anexo 7) eram sobejamente conhecidos.

Em modo de conclusão, a avaliação sumativa por vezes é vista como uma desvantagem, uma vez que pode ser desenvolvida apenas de recolha de informação para dar uma nota e não para ajudar o aluno a melhorar e a superar as dificuldades (Fernandes, 2007). Porém, bem aplicada e em conjunto com as restantes avaliações torna-se relevante para valorizar a disciplina e a sua importância no currículo.

Interligação das avaliações: Ferramenta chave na promoção das aprendizagens

A avaliação só é eficaz e de qualidade se existir uma coexistência das três etapas (avaliação inicial, formativa e sumativa). A avaliação formativa realiza-se através da informação recolhida na etapa anterior (avaliação inicial) como também só conseguimos uma classificação ou clarificação dos resultados dos alunos mais justa através do processo contínuo da avaliação (avaliação formativa). A avaliação formativa deve prevalecer em relação à avaliação sumativa, devendo integrar-se no processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2007).

No final da AI foi apresentada, no balanço da etapa, uma tabela representativa do diagnóstico e prognóstico dos alunos, no sentido de facilitar a interpretação dos dados e, posteriormente, elaborar metas e tarefas de aprendizagem que fossem ao encontro dos objetivos delineados pelos resultados revelados (ver Anexo 6, Figura 3). Após os passos anteriormente descritos, prosseguiu-se para a prática das tarefas de aprendizagem para cada grupo de nível aplicando os instrumentos de avaliação formativa, de modo a garantir a evolução dos alunos nas diversas matérias e o alcance do prognóstico.

Concluí que do 1º semestre ao 2º semestre foi possível, no geral, atingir os objetivos profissionais estabelecidos, tendo sido garantidas melhorias nas capacidades físicas dos alunos e na superação das dificuldades (ver Anexo 9) proporcionadas pelo planeamento lógico e coerente, pela aplicação dos instrumentos de avaliação e pela condução do ensino. Para algumas matérias os prognósticos não foram alcançados por três razões: falta de experiência prática relativamente ao significado claro do prognóstico e ao seu impacto

como referência a seguir; não aplicação prática da situação do nível E por questões de tempo, de espaço letivo ou de métodos de organização da aula e, por fim, pela dificuldade inicial na observação das matérias. Uma terceira observação das matérias da AI poderia ter contribuído para a confirmação clara do diagnóstico e do prognóstico, e o estudo autónomo antecipado sobre o prognóstico poderia ter ajudado na interpretação e projeção dos níveis. Creio que, futuramente, este deverá ser um processo que eu vá dominar e, por essa mesma razão, não terei dificuldades em aplicar.

Através da avaliação formativa das matérias (ver Anexo 9) e em conjunto com o trabalho desenvolvido nas restantes áreas de extensão da EF, foram reunidas condições para classificar o aluno, tendo em conta os critérios de avaliação. É de realçar o caso do aluno 12 (ver Anexo 12) que apresenta “Não Apto” na área da aptidão física. De acordo com os critérios (ver Anexo 7), no final do ano letivo seria espectável a atribuição do nível 2 ao aluno. No entanto, adotando uma postura reflexiva e de bom senso e analisando os dados formativos do processo ensino-aprendizagem, verifiquei que o aluno demonstrou empenho e evolução, cumprindo os objetivos intermédios propostos para esta área justificando, assim, o nível 3. Mais uma vez, os critérios foram ajustados às situações que fogem à normalidade e, futuramente, pretendo continuar com este registo de adaptar e valorizar o empenho e evolução do percurso do aluno.

Este percurso de aprendizagem e formação contribuiu para a valorização das tomadas de decisão e a sua justificação através de uma visão reflexiva; para o reconhecimento da importância do registo das competências, dos comportamentos e das avaliações dos alunos e a organização desses documentos como potenciadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos que contribuem para o sucesso na disciplina. Além disso, através dos registos e do trabalho bem estruturado e organizado, o professor possui meios para justificar e provar as suas conclusões com base em instrumentos e materiais válidos. É pelo acima referido que as ferramentas e estratégias utilizadas na avaliação formativa são tão importantes para o funcionamento e gestão da profissão docente.

3. Condução do ensino: Princípios de intervenção pedagógica

A condução do ensino envolve um conjunto de procedimentos que o professor deve colocar em prática para possibilitar a aprendizagem dos alunos. Para isso é necessário obter a capacidade de intervir pedagogicamente num conjunto de diferentes dimensões (organização, instrução, clima relacional e disciplina). A intervenção pedagógica revela-se estreitamente relacionada com o sucesso das aprendizagens dos alunos (Onofre & Carreiro da Costa, 1994).

Para conseguir uma intervenção pedagógica de sucesso é importante que o professor conheça o conjunto de princípios e procedimentos que o envolvem e, dessa forma, conseguir decidir aqueles que melhor se ajustam a cada situação. É condicionada pela forma como o professor se sente capaz de os utilizar, sendo a sua aplicação muito variável, uma vez que cada um possui os seus valores, crenças e o conhecimento acerca do ensino (Onofre & Carreiro da Costa, 1994).

O planeamento e a avaliação envolvem um conjunto de estratégias e decisões curriculares elaboradas pelo professor que ditam a forma como vai intervir pedagogicamente na aula, estando as três componentes interligadas para que o ensino funcione. “Cabe ao professor conseguir uma Gestão da Ecologia da Aula equilibrada através de um planeamento e uma negociação constante que envolva os alunos na aprendizagem, proporcionando-lhes simultaneamente oportunidades para que possam abordar o seu sistema social” (Costa et al., 2013, p.64).

Estruturas Organizativas

No que diz respeito às estruturas organizativas houve a preocupação de planear aulas que garantissem um maior número de alunos em atividade motora, aproveitando bem a gestão do espaço disponível. Lecionamos por meio de AF, logo o nosso principal objetivo é proporcionar o maior tempo possível em aprendizagem, de acordo com os conteúdos da sessão (Piéron & Cloes, 1981).

No decorrer do estágio foram aplicadas, essencialmente, as aulas politemáticas que podem ser uma sequência de matérias ou uma organização simultânea de diferentes áreas de trabalho. Estas garantem a aprendizagem de várias atividades físicas, a motivação dos alunos, a autonomia e a otimização do tempo potencial de aprendizagem. As aulas politemáticas podem ser mais motivantes, devido à existência de uma variedade de estímulos nas aulas (Pestana, 2020).

A organização da aula em três estações foi aplicada com maior frequência para potenciar o tempo disponível para a prática e, ao mesmo tempo, facilitar a observação e as intervenções de FB para apoiar a prática dos alunos, ajudando a potenciar o tempo em empenhamento motor.

A estrutura de aula em quatro estações foi aplicada nas situações em que era necessário lecionar um maior número de matérias ou quando os alunos possuíam autonomia em determinados conteúdos e dinâmicas das tarefas. Esta organização foi a mais desafiante, exigiu domínio na gestão equilibrada da ecologia da aula o que foi uma novidade para mim, principalmente na dimensão instrução no que respeita ao acompanhamento das atividades de aprendizagem. As maiores dificuldades sentidas

foram na observação e análise das competências dos alunos nas diferentes estações, no deslocamento de modo a estar presente nos locais de prática e, por último, na transmissão de FB de qualidade (fecho de ciclo) garantindo que cada um tivesse uma informação atualizada sobre a sua aprendizagem. No entanto, verificaram-se melhorias nas aprendizagens dos alunos, uma vez que foi dada a hipótese de prática e repetição dos conteúdos. É necessário que o aluno esteja motivado para que ocorra aprendizagem e, esta aprendizagem altera-se através da repetição/treino, experiência e observação (Kangalgil & Özgül, 2018). Um dos objetivos que projeto desenvolver e consolidar é, essencialmente, a organização por 4 estações melhorando a dinâmica no que respeita à gestão da ecologia da aula, de forma a ir ao encontro dos alunos e dos objetivos da aula.

Para ultrapassar os desafios na organização de 4 estações, foram selecionadas matérias nas quais os alunos tinham maior autonomia e foi definida a duração temporal para o acompanhamento das estações. Nas sessões em que não foi possível garantir a rotação dos grupos de trabalho por todas as estações, a aula seguinte dava continuidade à UE (mesma estrutura de aula), garantindo a continuação aos objetivos da UE e ao processo de ensino-aprendizagem. Relativamente às facilidades há a destacar a dimensão disciplina, principalmente na promoção da mesma e a capacidade de adaptação aos contratempos através do reajuste do plano de aula. Houve uma grande dedicação no sentido de fechar o ciclo de FB nesta organização (4 estações) e de dar apoio a todas as estações, de forma a proporcionar e apoiar o sucesso do (s) aluno (s) nas matérias.

Na etapa final, Etapa 3, houve uma grande evolução na superação dos desafios, assumi uma postura mais calma e consciente que permitiu o apoio a todas as estações e a conciliação dos dois FB (fecho do ciclo e distância). Houve acompanhamento e transmissão de informação necessária à aprendizagem aos alunos na situação de jogo através de uma observação mais eficiente. Esta evolução e estratégias utilizadas ao longo do processo de formação para superar as dificuldades terão de ser melhoradas e terá de haver um maior investimento para conseguir estar confortável na lecionação aplicando o FB.

As aulas monotemáticas estiveram presentes nas decisões curriculares. Nas aulas de 45 minutos foi, por vezes aplicada, esta organização de ensino para facilitar a análise e avaliação das capacidades dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem. As aulas monotemáticas podem ser consideradas mais acessíveis de lecionar, visto que os alunos estão a praticar a mesma AF. Tomando como exemplo a matéria prioritária de voleibol, matéria abordada com frequência nas UE, decidi a organização das aulas em torno das mesmas competências e dos mesmos conteúdos, com vista a um FB mais focado nas

necessidades dos alunos. Esta decisão tornou mais fácil a observação e, posteriormente, a análise dos critérios de êxito pois consegui um maior controlo da turma uma vez que os alunos praticavam repetidamente os mesmos exercícios em aula. Portanto, para situações futuras semelhantes, idealizo aplicar esta estratégia para ajudar a minha observação na identificação das capacidades e progressos dos alunos numa determinada matéria.

As aulas monotemáticas foram úteis quando houve necessidade de aferir níveis de aprendizagem e contribuíram para apoiar a turma de forma consistente na tentativa de superação de algumas dificuldades. Há que saber quando aplicá-las e porque razão elas são aplicadas. Assim, numa próxima vez pretendo, sempre que for necessário, utilizar ambas as estruturas organizativas, sem necessidade de excluir nenhuma. É de notar que uma abordagem baseada em aulas politemáticas apresenta maiores benefícios do que as aulas monotemáticas ao nível da performance global dos alunos, dado que potencia a aprendizagem dos alunos e possibilita a rentabilização de todo o processo ensino-aprendizagem (Pestana, 2020).

Estilos de ensino

Para a construção da organização dos planos de aula e dos planos de UE, foram tidos em conta os estilos de ensino de forma a atingir os objetivos e a qualidade da aula, respeitando os princípios pedagógicos e didáticos. O estilo de ensino é um plano que fornece informações, garante oportunidades de prática e de transmissão de FB, de modo que haja uma melhor compreensão e aquisição de conceitos (Gomes, Martins & Costa, 2017). A decisão do estilo de ensino teve por base a etapa de aprendizagem na qual a turma estava envolvida.

Nas primeiras aulas os estilos de ensino utilizados foram os convergentes que permitiram um maior acompanhamento dos alunos, possibilitando situações de aprendizagem com maior frequência e um maior controlo da turma na parte inicial e final da aula. Neste caso optou-se pelo estilo de ensino por comando, enquanto parte fundamental da sessão por tarefa. Esta última, não só garante o controlo da turma como também permite que os alunos passem maior tempo em atividade motora (Martins, Costa, & Onofre, 2020). Dependendo da aprendizagem e evolução dos alunos ao longo das etapas, o objetivo foi garantir o ganho de autonomia e, para isso, foram-se introduzindo os divergentes, nomeadamente, o de descoberta guiada. Cabe ao professor estruturar e implementar a estratégia de ensino suscetível de otimizar a atividade de aprendizagem dos alunos (Gonçalves, 2017).

Na etapa 1 (aprendizagem e desenvolvimento) os alunos trabalharam, fundamentalmente as matérias prioritárias, portanto, conforme a aprendizagem e evolução

dos alunos e o ganho de autonomia e dinâmica nas tarefas experimentaram-se outros estilos de ensino. No início das aulas de ginástica, a turma necessitava de supervisão e acompanhamento constante do professor não só pela exigência dos conteúdos e das dificuldades como pelo comprometimento da integridade física. Quando os alunos começaram a dominar a matéria, foi implementado o estilo de ensino recíproco através da avaliação interpares. O professor no estilo de ensino recíproco deve elaborar uma ficha com os critérios de execução da tarefa (Martins et al., 2020). Isto para potenciar a capacidade de análise e identificação dos erros dos colegas, transmitir FB ao colega e a consciência dos critérios de êxito. Na interação entre os alunos é estimulada a reciprocidade e evidencia-se a possibilidade de os alunos receberem FB imediato por parte do colega, sendo trabalhadas questões como a socialização e a comunicação (Martins et al., 2020). A autoavaliação foi outro instrumento aplicado aos alunos, principalmente antes de uma avaliação intercalar ou final de semestre, no sentido de perceber a perspectiva dos alunos relativamente às suas capacidades, contribuindo também como instrumento de avaliação. Neste caso o aluno desenvolve a consciência sobre o desempenho físico, confrontando-o com os critérios de êxito presentes na ficha critério fornecida pelo professor, avaliando assim a sua própria performance (Martins et al., 2020).

Na etapa 2 (desenvolvimento e consolidação) foram, mais uma vez, utilizados os estilos de ensino convergentes, comando e tarefa. Sendo uma etapa que desenvolve novas matérias, exigiu maior atenção em determinadas estações. A matéria de dança *Hip-Hop* foi iniciada com o estilo de ensino por comando em que a turma acompanhava a realização dos passos. Após a assimilação dos conteúdos foi desenvolvido o estilo de ensino por tarefa, de forma a perceber se os alunos, através da prática individual e repetição com base na demonstração acompanhada pelo feedback, conseguiam reproduzir essa mesma tarefa. Nesta situação, os alunos tinham de reproduzir a sequência de passos sozinhos cabendo ao professor identificar as dificuldades e o domínio de cada grupo de alunos. Nos JDC foi aplicado o estilo de ensino por descoberta guiada, de modo que os alunos percebessem o objetivo a atingir e, por eles, chegassem à interpretação e decisão na situação de jogo. Aqui o professor direciona o aluno para uma resposta sugerida sem, no entanto, a fornecer, logo o aluno toma parte das decisões, através da experimentação, adequando as suas respostas (Martins et al., 2020).

É de destacar, também, a matéria de lançamento do peso onde foram colocadas duas situações de níveis diferenciados para que os alunos escolhessem qual a tarefa que melhor se ajustava às suas capacidades e, dessa forma compreender a evolução das competências (estilo de ensino inclusivo). O aluno decide se permanece no mesmo nível

de execução ou se envolve na tarefa de um nível de execução distinto (com maior ou menor dificuldade) (Martins et al., 2020). A ginástica de solo foi uma matéria muito desenvolvida nas sessões portanto, na maioria das situações, ficou ao critério dos alunos a escolha da sequência que queriam trabalhar e, posteriormente, apresentar. O mesmo aconteceu com a matéria de escalada.

Em suma, as dificuldades foram sentidas na aplicação de outros estilos de ensino no contexto de aula. Por vezes, nem sempre é possível explorar determinadas dinâmicas, devido à gestão do tempo de aula e à organização. Para garantir um maior número de alunos em atividade nem sempre é possível aplicar outros estilos de ensino. No entanto, há matérias com particularidades próprias que facilitam esse aspeto, como é o caso da dança, ginástica de solo e escalada. Poderia ter explorado com maior frequência os estilos de ensino divergentes e alguns convergentes, mas acabei por recorrer mais frequentemente àqueles em que me sentia mais confortável. A sua inclusão teria contribuído para conseguir entender qual resulta em que situação e em que turma, aumentando o leque de experiências.

Importa referir que não existe um estilo de ensino melhor que os restantes, mas sim estilos mais ajustados às características e objetivos a cumprir. Desta forma, é importante salientar que tanto os convergentes como os divergentes poderão ser utilizados em diversas alturas e momentos ao longo do ano letivo, para explorar dinâmicas desafiadoras e diferentes, tendo sempre em mente o processo de ensino-aprendizagem.

Procedimentos de informação das atividades (Instrução)

Na instrução inicial consegui projetar a informação aos alunos sobre as atividades e as dinâmicas de aula, de forma objetiva e clara. Para a eficácia da atividade do professor de EF é fundamental organizar a aula e oferecer indicações claras sobre a forma de organização (Petrica, 2003; Gonçalves, 2017). Em algumas ocasiões despendia algum tempo neste procedimento, essencialmente quando se tratava de uma nova dinâmica ou novas tarefas, visto que tinha de explicar e demonstrar situações práticas e introduzir novos conteúdos. O tempo de aula despendido com estes momentos que ocorriam, principalmente, em início de aula tornava-se compensador para as aulas seguintes.

No sentido de facilitar a instrução e a interpretação da informação transmitida, foi aplicada a demonstração através de um aluno, grupo de alunos, professor ou através de vídeo (no caso da matéria de salto em altura nível E). Por vezes, foi utilizado o quadro branco para exemplificar as atividades e apresentar os níveis de aprendizagem de forma a perceberem em que situação da avaliação estavam a trabalhar. A demonstração visa permitir que o aluno identifique os pontos críticos da tarefa (Gomes et al., 2017). A

estratégia do vídeo foi aplicada como salvaguarda, devido à falta de preparação para a exemplificação do exercício do nível E. Quando se tratava da transmissão de instrução pela segunda vez as instruções eram dadas verbalmente ou exemplificadas no quadro e o tempo despendido em informação era maximizado, visto que a informação mais detalhada já tinha sido abordada em aulas anteriores. Kangalgil e Özgül (2018) concluíram que o FB visual através do vídeo fornece um conteúdo mais rico, ajudando mais os alunos no processo ensino aprendizagem, do que o auditivo sozinho. Numa próxima ocasião seria interessante aplicar mais vezes a demonstração através do vídeo, de modo a comparar as diferenças na interpretação do exercício utilizando esse tipo de instrumento.

Conclui que as transições e as instruções foram rápidas, no entanto, ocasionalmente, foi necessário maior tempo de instrução sobre as componentes críticas e os objetivos dados aos alunos para, posteriormente, diminuir os comportamentos desviantes e de desordem, visto que por vezes há dificuldades em compreender a dinâmica das tarefas. Daí que seja necessário empregar a objetividade e o reforço, ao longo das tarefas, dos objetivos e das componentes críticas, sem esquecer a importância da demonstração de forma que o aluno alcance o conhecimento correto da execução. Numa fase inicial do EP, só queria que as instruções fossem rápidas para não “perder tempo” nesse procedimento, porém, através das conferências pós-aula, consegui compreender a importância de, numa primeira abordagem, investir no tempo em instrução de forma a maximizar os ganhos no tempo de prática, uma vez que os alunos vão esclarecidos sobre aquilo que têm de realizar nas tarefas de aprendizagem.

Feedback pedagógico: Acompanhamento ativo do professor

As primeiras aulas do estágio, correspondentes ao período da AI e ao início da etapa 1, incidiram principalmente sobre o sistema de organização da aula. Após a aquisição dessa competência o foco mudou para a importância do acompanhamento ativo do professor nas tarefas.

A conciliação do FB à distância com o ciclo de FB, na etapa 2 trouxeram dois grandes desafios. Inicialmente, no FB à distância, a amplitude do espaço exterior ou interior disponível obrigava a uma maior projeção da voz e ao controle da turma toda num espaço amplo. Neste momento, o FB à distância não se revelava uma dificuldade, uma vez que tinha sido desenvolvido na etapa 1 e etapa 2 de formação. Passei, então, para o ciclo de FB, mais precisamente o fecho do mesmo. É importante que o docente após corrigir um erro, verifique se o aluno o realizou corretamente (Gonçalves, 2017). Após a transmissão de FB a um aluno ou grupo de alunos, é importante verificar se a informação foi interpretada corretamente. Isto nem sempre aconteceu. Na presença de 4 estações, esta gestão torna-

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

A estratégia adotada foi a consciencialização do fecho do ciclo durante as sessões, ou seja, parar para observar com atenção, transmitir o FB necessário e averiguar se foi interpretado corretamente pelo aluno e não pensar somente nas restantes componentes que envolvem a gestão da aula, uma vez que o foco é o aluno. Neste sentido, há que reforçar a transmissão de conhecimento através de informação atualizada as vezes que forem necessárias para melhorar a performance do aluno. Torna-se num procedimento pedagógico que foi melhorado ao longo da formação inicial e ao qual quero dar continuidade enfatizando o seu desenvolvimento para melhorar as minhas competências profissionais, uma vez que sem FB frequente e preciso, os alunos desenvolvem habilidades motoras de forma errada ou são induzidos ao erro e, desta forma, a aquisição e realização de habilidades por parte dos alunos é impedida (Kangalgil & Özgül, 2018). A informação foi transmitida de forma que os alunos sentissem o meu apoio na aprendizagem dos conteúdos lecionados. O FB utilizado com frequência foi o prescritivo, descritivo, motivacional e o cinestésico foi predominante na ginástica e no voleibol. Assim sendo, considero que o objetivo foi, progressivamente, alcançado na etapa 3 e o ciclo de FB, cujo papel é crucial no sucesso da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, foi fechado.

Disciplina: Prevenção e remediação

A formação de grupos, a comunicação, a sensibilização das ações negativas e a introdução de um conjunto de regras e rotinas foram as estratégias utilizadas para prevenir e remediar os comportamentos inapropriados dos alunos. Na dimensão disciplina o princípio mais valorizado é o estabelecimento em conjunto com os alunos sobre regras de conduta que devem ser respeitadas na aula (Gonçalves, 2017).

Na etapa 1 de formação um dos desafios incidiu nas abordagens negativas para a professora (responder de forma desajustada), nos manuseamentos dos materiais sem permissão e na falta de empenho de alguns alunos nas tarefas interferindo na fluidez das atividades. Inicialmente, foram identificados quatro alunos “problemáticos” que não podiam ficar nos mesmos grupos de trabalho, visto que destabilizavam o funcionamento das sessões. Logo, a estratégia utilizada foi dividi-los pelos restantes grupos, mas com a particularidade de ficarem sempre dois em cada estação de trabalho como forma de motivação, uma vez que tinham uma relação social próxima.

A comunicação e a sensibilização foram estratégias que resultaram com a minha turma. Tentei ouvi-los e transmitir-lhes valores para melhorarem e evitarem comportamentos inapropriados na aula. A minha abordagem passou por ser assertiva e direta, demonstrei confiança nas aptidões e na evolução dos alunos, acreditando nas suas capacidades. Quando se tratava de uma ação efetuada pela turma no geral, abordava-os na altura do acontecimento ou quando possível, preferencialmente na aula seguinte. Isto para transmitir que o professor está atento e atualizado sobre as situações e, portanto, trabalhar para melhorar as atitudes em aula.

A turma de estágio abrangia casos particulares fora do contexto escolar (seio familiar destruído, casos complexos) e, portanto, compreendi que nem sempre a melhor abordagem passava pela agressividade ou autoritarismo. Tentei transmitir uma postura flexível e compreensiva, mas deixei bem claro que, acontecimentos menos positivos, levariam a consequências. Na minha opinião houve dois momentos que podiam ter sido sanados através de processo disciplinar. No entanto, a falta de experiência trouxe inseguranças relativamente a esse tipo de intervenção pedagógica logo, para ações futuras, é uma medida que pretendo aplicar com maior segurança e sem medos sempre que se justificar.

A formação de grupos constituiu o maior desafio nas aulas, uma vez que foi um dos instrumentos utilizado para prevenir a disciplina, garantir um clima de aula positivo, uma dinâmica de aula fluida para a aprendizagem dos alunos e evitar os CFT. Na minha turma foi o instrumento que apliquei com maior frequência para evitar acontecimentos inadequados nas sessões e, portanto, os grupos foram constantemente reajustados não só para esse efeito, mas também com vista à motivação e observação noutros registos práticos. Segundo o estudo de Onofre e Carreiro da Costa (1994), parece considerar-se mais fácil prevenir do que remediar a indisciplina. Pretendo utilizar, em situações futuras, as propostas de medidas de superação que foram aplicadas e resultaram durante a intervenção com a turma de estágio, no sentido de prevenir ou remediar a indisciplina.

Clima de aula: Sucesso e qualidade do ensino

Durante a gestão da aula, para que haja um maior tempo potencial de aprendizagem é necessário potenciar um ambiente positivo. O clima positivo depende do FB, da disciplina e das tarefas. O FB positivo aumenta a perceção dos alunos sobre as suas competências, levando assim a um aumento no desempenho do aluno e na motivação (Chicati, 2000). Para verificar um clima positivo de aula devemos observar as seguintes relações: Aluno-Professor; Aluno-Tarefa; Aluno-Aluno.

A relação aluno-professor revela-se pela ligação que o professor estabelece com os alunos, devendo mostrar ser sensível, compreensivo e pré disposto a ajudar, conseguindo ao mesmo tempo mostrar o gosto pela profissão e o respeito mútuo. Conseguindo assim, criar relações de qualidade, confiança e de afeto. O FB de boa qualidade e oportuno são características-chave para apoiar processos eficazes de aprendizagem do aluno e beneficiar o desenvolvimento das relações aluno/professor (Kangalgil & Özgül, 2018). Persisti num comportamento assertivo e direto e, com o tempo, consegui estabelecer uma relação mais afetuosa e próxima com os alunos, o que me permitiu alcançar um maior conhecimento da turma e um aumento da motivação durante as aulas de EF. O acompanhamento positivo do professor face ao aluno pode levar ao sucesso das tarefas propostas de aprendizagem elevando a motivação do(s) aluno(s) (Martins et al., 2020; Piéron & Cloes, 1981). Com a evolução da intervenção pedagógica enquanto professora, consegui transmitir FB construtivo e seguro, especificamente o prescritivo e descritivo com apoio ao FB positivo, uma vez que foram os mais aplicados na prática por fornecerem informação mais detalhada sobre o desempenho do aluno na tarefa.

A participação dos alunos nos torneios da escola ajudou na relação aluno-professor, uma vez que consegui estar tranquila e próxima da turma, mostrando a minha personalidade noutra contexto. Sendo que havia uma maior proximidade entre aluno e professor nos torneios, antecipando algumas atitudes menos próprias da parte dos alunos nas aulas seguintes, optei por manter a postura característica de sala de aula em contexto de aula de EF.

Em relação ao meu posicionamento na condução da aula, numa análise geral, consegui direcionar-me e posicionar-me corretamente, de modo a manter o controlo da turma nas estações, percorrendo o campo por fora e evitando estações nas “costas” garantindo o campo visual de toda a turma. Porém, houve situações em que a aplicação deste critério se tornou difícil, como foi o caso das matérias de ginástica e salto em altura. No salto em altura houve uma situação específica em que o meu posicionamento não permitiu observar a fase final do movimento do nível E. Percebi, com este exemplo prático, que temos de dar especial atenção aos pequenos pormenores e não podemos esquecer que temos de direcionar a nossa observação para a análise da prestação do aluno em todas as fases do movimento, transmitindo assim o FB necessário à aprendizagem, projetando assim, uma atenção especial sobre esta característica de posicionamento, de modo a analisar a execução técnica dos alunos nas tarefas através de um FB mais preciso.

Na relação aluno-aluno, se os alunos da turma não têm uma relação próxima nas atividades de grupo, torna-se difícil o resultado positivo da tarefa. Desta forma é

fundamental que o professor consiga harmonizar os elementos da turma e sensibilizá-los para a erradicação de comportamentos negativos entre si. Quando estamos perante turmas que gostam de trabalhar em equipa e se ajudam, facilmente se cria um ambiente pedagógico vantajoso para a aprendizagem. A minha turma subdividia-se no grupo dos rapazes e no das raparigas. Embora houvesse uma ligação próxima entre os alunos dentro de cada grupo havia uma grande falta de empatia entre os grupos. Por outro lado, em contexto de aula de EF e na presença de grupos heterogéneos, observou-se trabalho cooperativo e de interajuda entre todos. Compreendi que os alunos aptos e não aptos no mesmo grupo de trabalho podem desenvolver um trabalho positivo de equipa e de relação entre os colegas, desde que o professor contextualize os alunos sobre a sua função e sobre a importância da cooperação, no sentido de que a capacidade de uns pode ser uma ajuda para a superação das dificuldades de outros colegas. Neste sentido, em ações futuras, pretendo contextualizar os alunos sobre as minhas decisões curriculares e pedagógicas, de modo que entendam as minhas escolhas e atitudes, possibilitando assim uma aceitação das tarefas de aprendizagem pelos diferentes grupos de trabalho.

A relação aluno-tarefa é influenciada pelas preferências que os alunos têm pelas várias matérias. De forma a cativar e motivar os alunos para o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, são privilegiadas aulas politemáticas que apresentam um elevado tempo de prática e a alteração de matérias dentro da mesma aula, como já mencionado nas estruturas organizativas. A proposta de tarefas muito difíceis pode criar um clima negativo pelo facto de não atingirem o sucesso. Para aumentar a motivação dos alunos na tarefa, o professor deve criar estratégias que permitam situações de sucesso com apoio às variantes ajustando-as de acordo com as progressões. Nem sempre foi fácil a elaboração de variantes e progressões criativas e desafiadoras em todos os momentos, futuramente acredito que, com a prática e outras vivências, consiga criar e aplicar mais situações práticas diferenciadas e inovadoras.

Na organização da tarefa, o docente deve apresentar, no plano da sessão, as variantes de dificuldade e de facilidade em cada exercício, no sentido de evitar a desmotivação tanto por realizar a tarefa com facilidade como também por não conseguir realizá-la. A prescrição de exercícios ajustados aos alunos é, em síntese, uma condição indispensável à aprendizagem e desenvolvimento, sendo importante a adequação dos mesmos para, entre outros, o nível de sucesso, a alegria e motivação durante a sua realização (Quina, 2009). Não podemos esquecer que a tarefa deve ir ao encontro das potencialidades dos alunos, correspondendo sempre às suas necessidades e, portanto, na prática dentro da mesma aula, tive tarefas diferenciadas para cada grupo de nível e

adaptadas às capacidades dos alunos, existindo sempre espaço para melhorar e ir ao encontro do ritmo de aprendizagem dos alunos.

Gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem

O professor deve conhecer o conteúdo a ser ensinado, saber o que tem para ensinar, as finalidades, o programa e as aprendizagens essenciais e o conhecimento didático dos conteúdos (*O quê?*) (Quina, 2009). Adicionalmente, as características dos alunos nas atividades/desempenho, a relação tarefa, alunos e professor, e a disponibilidade/motivação (*Para quem?*). Por último, definir as situações de ensino apropriadas, permitindo que sejam adequadas, exequíveis e desafiantes, olhando sempre para o contexto (*Como?*). As questões acima têm por base os objetivos de aprendizagem, aquilo que se espera que os alunos ganhem em consequência do processo de ensino/aprendizagem no final de um determinado período/semestre (*Para quê?*) (Quina, 2009).

A formação de grupos é um aspeto muito importante para garantir uma boa organização da aula, gerir o tempo e os CFT e facilitar a aprendizagem dos alunos e a sua individualização. Uma solução benéfica para o meio-termo entre a massificação indesejável e a individualização impraticável pode ser encontrada através do trabalho por grupos constituídos em função de características comuns ou no estilo de ensino por tarefa (Quina, 2009). Organizar a turma em grupos de níveis (grupos homogéneos) é fundamental para garantir a individualização e diferenciação pedagógica e, dessa forma ajustar as tarefas às necessidades dos alunos para alcançar o sucesso escolar na disciplina. A diferenciação pedagógica, trata-se de uma estratégia como forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno, devendo responder ativamente e positivamente a essa necessidade (Amaral, 2020).

O funcionamento das aulas baseou-se, essencialmente, em grupos de nível para facilitar o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Por outro lado, pudemos utilizar também grupos heterogéneos, o que considerei um desafio, no sentido de perceber em que situações pedagógicas seria benéfico aplicar um ou outro tipo de grupo. Com o decorrer do estágio fui percebendo com mais clareza que as diferentes etapas também têm em conta esse aspeto. Por exemplo na AI os grupos são formados “aleatoriamente” pelo simples facto de desconhecemos a turma; na etapa 1 focamo-nos em grupos de nível dado que o foco é a aprendizagem das matérias prioritárias e nas restantes etapas gerimos os grupos consoante a evolução dos alunos.

Na etapa 2 (desenvolvimento e consolidação) optei por criar grupos com características heterogéneas. Um dos grupos manteve-se homogéneo dado que

trabalhavam e se motivavam nas tarefas. Esta decisão justificou-se tanto no sentido de remediar os comportamentos desviantes como no sentido de analisar os alunos noutros registos e desafios. Outra situação na qual utilizei grupos heterogéneos aconteceu na etapa 3 (revisão e consolidação), no intuito de proporcionar interajuda entre o aluno com domínio e o colega com dificuldades numa determinada matéria. Porém, dentro das tarefas adaptei os exercícios às necessidades dos alunos alterando-os de acordo com o respetivo grupo após a rotação das estações visto que existiram momentos em que, durante a rotação, o aluno tinha de alterar de grupo para trabalhar as suas dificuldades. Estas estratégias foram planeadas de forma a ultrapassar os desafios e resultaram no contexto pedagógico, sendo que em ações futuras pretendo dar continuidade e desenvolvimento.

O docente ao diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo que cada aluno seja confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais (Amaral, 2020). A formação de grupos era alterada consoante a estrutura das aulas, os conteúdos lecionados, o desempenho do aluno, os comportamentos e a evolução na matéria, de forma a controlar o clima de aula e a gestão da aprendizagem dos alunos.

As maiores dificuldades ocorreram principalmente na criação de novas tarefas. É suposto motivar os alunos para a prática e é importante disponibilizar atividades diferentes de acordo com as necessidades dos alunos, de forma a proporcionar a diferenciação do ensino. As estratégias aplicadas foram a comunicação e a partilha de ideias com os professores e profissionais, a observação pedagógica das aulas e o estudo autónomo. Em relação às facilidades, consegui gerir a alteração das tarefas de aprendizagem de acordo com os grupos de nível e adaptei as mesmas às necessidades dos alunos, melhorando aula após aula. Futuramente, devia apostar mais no estudo autónomo no sentido de pesquisar tarefas mais desafiadores, diferentes, diferenciadas e direcionadas aos grupos de nível motivando os alunos para a prática; consolidar a prática da observação e continuar com bom espírito de equipa e trabalho coletivo.

b) Intervenção com o Grupo do Desporto Escolar

No sentido de participar ativamente num núcleo de DE optei pelo voleibol por ser uma modalidade que aprecio e com a qual me identifico. Dinamizei o escalão “Iniciadas” (alunas de 2007 e 2008) formado por um conjunto de 18 atletas na coadjuvação, 45-60 minutos, 2 vezes por semana. O DE serve como um complemento à EF direcionado para a especialização de uma modalidade e facultativo para oferecer uma oportunidade de os alunos participarem num desporto e manterem-se ativos (Bom et al., 2001). Uma vez que me faltava o domínio técnico e, no sentido de enriquecer aos meus conhecimentos de

docente para transmitir aos alunos, escolhi o acompanhamento das atividades inerentes ao voleibol.

Os treinos de voleibol funcionaram, maioritariamente em simultâneo com as aulas de EF de outros professores, daí que houvesse dois docentes em simultâneo a ocupar os espaços. A gestão do espaço nem sempre foi tarefa fácil, uma vez que o local era, por vezes, muito reduzido para o número de atletas presentes no treino. Em discussão cordial com ambos os professores, consegui uma boa gestão dos espaços para a realização dos treinos de voleibol. Os treinos realizaram-se apenas no meio-campo ou numa parte do mesmo, devido aos novos horários escolares por causa da pandemia. O estabelecimento de uma ótima relação e de um clima positivo com os colegas do DEF, permitiu gerir com os colegas a disponibilização do local para a realização dos treinos de voleibol nos espaços letivos mencionados. Assim, para acontecimentos futuros semelhantes, idealizo o estabelecimento de uma boa relação com os colegas de trabalho para proporcionar a interajuda.

A minha participação com o grupo foi ativa estando o foco na aprendizagem e na evolução das atletas. Juntamente com o professor responsável, diagnosticámos, desde o início, a existência de dois grupos com ritmos de aprendizagem diferentes (A e B) portanto, numa fase inicial, diferenciámos o ensino para cada grupo de nível. Este diagnóstico partiu da caracterização das atletas através do domínio desenvolvido na área 4 no que diz respeito à caracterização e ao acompanhamento do grupo e das particularidades sociais e culturais, psicológicas das atletas tendo importância para o âmbito da atividade do DE. Para além disso, estas conclusões e diagnósticos partiram também das competências desenvolvidas na área 1 relativamente ao planeamento e instrumentos de avaliação inicial e formativa. O DE possui um carácter vocacional em que vai ao encontro das aptidões dos alunos e às características específicas da modalidade (Bom et al., 2001).

O planeamento dos treinos incluiu, na parte inicial, um aquecimento geral e específico do voleibol, de seguida uma parte técnica e tática e, por último, técnico-tática direcionada para a situação de jogo composta por grupos heterogéneos, de forma a potenciar a aprendizagem das atletas do grupo B, maximizar o tempo em atividade motora e facilitar a aplicação prática do jogo.

O grupo B revelou maiores dificuldades no domínio do toque de dedos e na visão espacial do jogo logo, defini como objetivo deste grupo o domínio da situação de jogo 2x2. Já para o grupo A, que demonstrou pré-disposição para a prática e domínio nos conteúdos, defini a situação de jogo 4x4 na tarefa principal de desenvolvimento nos treinos. Estes

objetivos foram idealizados de forma a não serem muito ambiciosos nem para os professores nem para as atletas, principalmente para o grupo B.

Os maiores desafios, inicialmente, foram a criação de tarefas analíticas diversificadas e diferentes até à aproximação da situação formal de jogo. A estratégia adotada foi o estudo autónomo dos exercícios e das dinâmicas com o apoio ao caderno do DE de voleibol, aplicando assim as tarefas de forma lógica e coerente no decorrer de cada treino. Para facilitar o planeamento observei os primeiros treinos lecionados pelo professor responsável e os treinos do escalão “Juvenis” feminino, de forma a compreender o sistema de treino e as regras de funcionamento do mesmo. O planeamento macro foi concretizado após a informação sobre as datas das fases competitivas, conseguindo assim construí-lo de acordo com os objetivos propostos para cada grupo A e B, e com as fases preparatórias e competitivas. No que toca ao planeamento macro, meso e micro estes foram desenvolvidos de acordo as competências adquiridas ao longo do processo na área 1 com a turma de estágio, de forma a organizar os períodos de leção da equipa no DE de acordo com os materiais e espaços disponíveis e as necessidades das atletas, potenciando a diferenciação do ensino.

O acompanhamento do grupo B, na fase inicial, exigiu da minha parte uma intervenção pedagógica mais rigorosa no sentido de motivar e acompanhar ativamente as atletas no desenvolvimento dos conteúdos. Para superar esta dificuldade tive de aplicar FB claro e objetivo (utilização da demonstração) para possibilitar a progressão das atletas na aprendizagem, portanto a estratégia passou pela pesquisa dos FB e da linguagem técnica. A competência do FB na aprendizagem não se deve focar apenas na quantidade, mas sim na qualidade e pertinência da informação dada ao aluno após a realização da sua performance para perceber o erro associado e conseguir autocorrigir-se, levando à aprendizagem (Quina, 2017). O esforço e a dedicação da equipa tornaram-se visíveis ao longo do ano através do reajuste dos objetivos das atletas no decorrer das etapas de formação. É de notar que no final do ano letivo todas as atletas tinham o objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento da situação de jogo 6x6.

Na condução do treino, competência desenvolvida também na área 1, o fecho do ciclo de FB foi um desafio. Optei por refletir e tomar consciência da transmissão de FB ao aluno, no sentido de verificar se a informação transmitida tinha sido compreendida pelo aluno, de forma a proporcionar a aprendizagem. O último desafio foi a ausência de FB positivo, tendo sido mais utilizados o prescritivo e descritivo com apoio à demonstração. O FB prescritivo e descritivo, ambos com forma “auditiva,” são os que demonstram menos esquecimento dos alunos e melhor receção e processamento de informação (Quina, 2017).

É importante realizar um equilíbrio entre os diferentes tipos de FB para motivar os alunos/atletas, essencialmente com o apoio do FB positivo. Na minha opinião consegui evoluir na minha forma de transmitir o FB tornando-o mais objetivo, claro e positivo o que levou a um fecho completo do ciclo. Assim sendo, idealizo colocar em prática estes domínios e consolidá-los da melhor forma para alcançar a aprendizagem e desenvolvimento dos atletas ajudando-os a alcançar os objetivos da modalidade e, ao mesmo tempo, melhorar também as minhas competências enquanto professora.

A condução da equipa durante o decorrer das competições foi uma experiência muito gratificante. Orientei a equipa no que respeita à escolha das atletas no início de cada jogo, às substituições, no garante da motivação, na gestão de comportamentos e de situações adversas (competição entre atletas, atritos ou desmotivação intrínseca). Não senti dificuldades durante a prática e orientação da equipa na competição. Destaco positivamente a seleção das atletas nos primeiros jogos e nas substituições, uma vez que tinha de ter em consideração a participação de todas e, ao mesmo tempo, garantir bons resultados. Realço que foi um desafio interessante e, naturalmente, consegui compreender a dinâmica e estar autónoma nas tarefas, conquistando o 1º lugar no primeiro encontro competitivo com o grupo B.

Na etapa 1 de formação, apesar do professor estar mais envolvido no desenvolvimento do grupo A foram interligados os dois níveis de forma a criar tarefas com grupos heterogéneos. Caso houvesse evolução das atletas do grupo B, eram passadas para o grupo A no decorrer dos treinos. Portanto, a formação recíproca e as conferências pós-aula, proporcionaram a comunicação e a troca de opiniões, de forma a alcançar o sucesso das atletas e a minha aprendizagem e formação enquanto professora. Tanto esta etapa como a anterior foram períodos de adaptação ao funcionamento e dinâmica do treino, tendo sido tudo no início uma novidade e uma aprendizagem.

No início da etapa 2 de formação estive totalmente autónoma no planeamento e na condução do ensino, sendo da minha responsabilidade a intervenção pedagógica, enquanto o professor responsável supervisionava e reforçava os pormenores importantes a destacar. Os domínios e os objetivos desenvolvidos principalmente na área 1 ajudaram-me muito na minha intervenção pedagógica com a equipa ganhando mais consciência e à vontade com o ensino e o treino. A boa dinâmica do grupo do voleibol deveu-se à boa ligação com as atletas e ao trabalho cooperativo com o professor responsável. A partir desta etapa a minha intervenção pedagógica centrou-se nos dois grupos de atletas (A e B) resultado da enorme evolução das atletas. Com a evolução exponencial do grupo B, os planeamentos tornaram-se cada vez mais interessantes pois consegui não só corrigir e dar

FB como também apreciar o jogo e a dinâmica do treino. Os treinos seguiram o mesmo método de ensino, variando as tarefas para manter a motivação e proporcionar novos desafios às atletas.

A dinamização de uma equipa do DE decorreu da melhor forma possível com um clima positivo, ao nível do planeamento, da condução do ensino, na dinâmica dos treinos e no contacto com o professor responsável e as atletas, estabelecendo uma boa relação professor-aluno. Houve vários momentos em que senti angústia, cansaço e as dúvidas surgiram, uma vez que existiam muitas dificuldades no grupo B e a evolução parecia inalcançável. Porém, com apoio do professor responsável aprendi que a paciência e a persistência são pontos-chaves para o sucesso, valorizando a dedicação das atletas e a evolução aula após aula, mesmo que esta nem sempre se verifique. Isto porque as atletas que revelaram maiores dificuldades na aprendizagem (ritmo de aprendizagem) levaram tempo a demonstrar ganhos na aquisição das competências, principalmente na fase inicial. Pretendo aplicar e desenvolver estas aprendizagens e ensinamentos num futuro próximo porque fizeram parte do meu crescimento e evolução no treino do DE e tiveram resultados positivos na prática. Preparámos as atletas e conseguimos construir uma equipa do zero. Terminei o ano com o sentimento de missão cumprida, de extremo orgulho pelo trabalho desenvolvido e pela dedicação das alunas em cada treino e, ao mesmo tempo, de saudade por todos os momentos passados.

Em suma, os objetivos propostos foram alcançados com sucesso indo ao encontro do pretendido enquanto professora estagiária, superando as expectativas sobre as capacidades das atletas, visto que no final conseguiram desenvolver a situação formal de jogo (classificação 2º lugar no último apuramento). Considero que evidenciei originalidade técnica, pedagógica e científica tendo, também, participado de forma ativa e autónoma mantendo as características de um profissional que, perante as diversas situações, conseguiu adaptar e criar soluções para os problemas com uma postura reflexiva e flexível. Desta forma, pretendo dar continuidade a estes domínios em ações futuras.

Conclusão: Reflexão final do processo de formação

O processo de formação do mestrado e do estágio proporcionaram e exigiram a consciencialização e a reflexão sobre as minhas dificuldades/desafios, atitudes, decisões e ensinaram-me a contornar situações imprevistas que alteram o planeamento delineado. A autorreflexão e autoanálise são cruciais para a evolução do nosso desempenho e, em consequência da profissão docente (Loureiro, 2018). As situações imprevistas melhoraram a minha capacidade de adaptação, de forma a manter a dinâmica e a continuação da aula.

Sem prova de dúvidas que evolui não só nas minhas competências de docente, mas também a nível pessoal, de modo a conseguir projetar e aplicar essas aprendizagens em situações futuras. Ganhei à vontade e confiança com o método de ensino, consegui aprender a gerir os CFT com uma postura assertiva e ponderada agindo no momento certo. Trabalhei durante este período em equipa o que, mais uma vez, demonstrou o quão importante é valorizar as opiniões dos colegas e partilhar experiências para o enriquecimento do conhecimento pessoal e profissional (conhecimento didático e pedagógico) para o alcance do sucesso escolar dos alunos e da escola.

O grande profissional de EF deve demonstrar ser um mestre de ensino e um enriquecedor de conhecimento que se mantém atualizado. Deve ser aquele que consegue fazer uma boa articulação dos métodos de pedagogia, tendo capacidade didática e pedagógica suficiente para organizar os conteúdos e os modelos de ensino para alcançar aulas produtivas sem esquecer que tudo é possível desde que não se coloque em causa a integridade física e psicológica do aluno. Para além disso, deve saber a visão sobre a educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor conseguindo transmitir os bons valores e atitudes, e a importância da sua disciplina (Loureiro, 2018).

Na minha opinião a relação aluno-professor é essencial para garantir a envolvimento dos alunos nas aulas, sem excluir a importância da relação aluno-tarefa e aluno-aluno. Tentei transmitir à minha turma que o meu foco eram os meus alunos e o seu sucesso, que o professor pode ser compreensivo, que os ouve e que lhes dá oportunidades de experimentarem e superarem os desafios. Se um professor não souber passar à turma o gosto pela profissão e a empatia com os seus alunos, bem pode planejar e delinear perfeitamente os objetivos, mas o processo de ensino da aula não será o mesmo. É necessário existir relacionamento, existir amizade independentemente de sermos professores ou não; há que dar primazia ao respeito mútuo e à interajuda. “A entrega pessoal do professor poderá levar/facilitar o êxito educativo dos alunos, tal como, o saber ajudar, ouvir e preocupar-se com o seu futuro, faz com que se sintam mais confiantes.” (Loureiro, 2018, p.40). Concluindo, o bom professor, para além de tudo o que foi referido, deve saber gerir de forma equilibrada toda a ecologia da aula, utilizar o melhor método de ensino de acordo com as necessidades dos alunos, definir a organização da aula, aplicar o FB para que os alunos percebam que o docente está presente e que está a acompanhar ativamente os progressos nas tarefas, para no final alcançarem o sucesso do ano letivo (prognóstico).

O relatório junta as componentes práticas e teóricas para que possamos ter uma base sólida baseada em conhecimentos enriquecedores, no sentido de moldar a nossa

forma de trabalhar. O docente deve procurar reformular as suas metodologias e planeamentos para incluir as necessidades de desenvolvimento dos alunos, através de bases teóricas para proporcionar a aprendizagem mais crítica e reflexiva e, posteriormente aplicá-los através da prática de forma a fazerem sentido. Nem sempre é tarefa fácil fazer o *transfer* da teoria para a prática, porém esses conhecimentos e a capacidade de adaptação serão aperfeiçoados com o início da vida profissional uma vez que, quantos mais anos de experiência tivermos melhor será a capacidade de resolução de problemas, de criação de estratégias didáticas e pedagógicas, de aplicação da nossa criatividade, de inclusão e adaptação ao contexto, de utilização de FB à turma e aos alunos (individualmente), de organização e potencialização do tempo de aula e de análise da aprendizagem dos alunos e das suas dificuldades.

O EP foi um ano de muitas experiências. A experiência molda-nos e torna-nos mais maduros e confiantes, por isso, não podemos deixar que haja uma estagnação dos nossos conhecimentos. Para contornar essas situações devemos manter-nos atualizados sobre os conteúdos, de modo a não perdermos o foco nos nossos objetivos. Para além disso, no ensino há que destacar a importância da humildade, respeito e bons valores e atitudes. Um professor com estas características tem tudo para ser um excelente profissional formando alunos igualmente bons, uma vez que nós somos e seremos o reflexo e a referência de muitos alunos.

Atualmente um dos maiores desafios da EF no ensino é a diversidade dos valores associada à massificação da educação (multiculturalidade, grupos sociais), envolvendo um maior número de turmas heterogéneas. A este desafio, soma-se a falta de recursos para o acompanhamento dos conteúdos pelos alunos o que pode tornar as aulas pouco interessantes e sem significado. No entanto, apesar de as turmas normalmente apresentarem características heterogéneas, a formação e a orientação profissional estão bem organizadas de forma a ultrapassar os desafios, trabalhando para a eficácia pedagógica desde o planeamento à gestão das tarefas de aprendizagem.

Como já mencionado no relatório, a AI permite-nos retirar resultados sobre as capacidades iniciais de cada aluno e, posteriormente, adaptar o ensino às necessidades dos alunos e aos objetivos definidos, podendo estes ser reajustados consoante a evolução dos mesmos (avaliação formativa). Considero que consegui progressivamente aprender a observar os meus alunos e a analisar os progressos (apesar de numa fase inicial nem sempre ter sido fácil) permitindo alcançar os prognósticos. No entanto, durante o processo da avaliação formativa houve algumas situações em que tive de reajustar os níveis e objetivos devido à dificuldade em identificar as capacidades de alguns alunos. Na presente

escola de estágio os recursos disponíveis não foram um problema, visto que esta possuía um conjunto de materiais e instalações de excelência. Ao nível da contextualização das matérias e conteúdos, segui a referência do PP e os critérios de avaliação, adaptando-os ao contexto através das decisões curriculares nas UE.

As várias áreas desenvolvidas ao longo do EP, apesar de cada uma incluir as suas particularidades e intenções, refletiram um trabalho integrado principalmente na área 1 que tanto o planeamento, a avaliação e a condução do ensino tiveram influência para a realização do trabalho desenvolvido nos diversos objetivos a atingir nas restantes.

Destaco a semana “Professor a tempo inteiro” como uma experiência interessante desenvolvida enquanto professora-estagiária, que me levou a aprendizagens e vivências no seio da profissão, ajudando-me a conhecer outros registos e contextos que serão aperfeiçoados durante a minha vida profissional. O facto de lecionar uma grande quantidade de aulas sistematicamente fez com que ficasse mais segura no meu ensino e no envolvimento com as turmas, melhorando o tempo de gestão de aula. O planeamento antecipado das aulas garantiu que a semana corresse de forma positiva, enriquecedora e com sucesso.

Todos os desafios superados e ainda por superar continuarão a ser desenvolvidos e consolidados no futuro profissional (essencialmente o FB, a gestão e organização por 4 estações e a observação), sendo muito importante manter uma mente crítica e reflexiva sobre os aspetos que devem ser melhorados, desenvolvendo estratégias eficientes para ultrapassá-los com dedicação, trabalho e empenho procurando a evolução e as novas aprendizagens. Embora haja muito mais a aprender e a partilhar, a formação inicial ofereceu um leque profundo de vivências e experiências através de um caminho complexo, realçando as diferentes fases que os professores têm de percorrer. Este processo interativo e reflexivo trouxe também influências na construção das conceções, comportamentos e orientações profissionais moldando-os à minha essência e valores.

O espírito positivo vivido na escola e, por conseguinte, a interação e a dinâmica com o grupo de EF ajudaram a ultrapassar algumas dificuldades, contribuindo para uma experiência gratificante e fácil de superar. Senti o apoio, a disponibilidade e a cooperação dos pares nas diversas circunstâncias. A influência do local de trabalho e das experiências profissionais que aí se passam são determinantes para a socialização dos professores (Sá & Carreiro da Costa, 2009).

O EP encara uma multiplicidade de exigências do foro pessoal, social, institucional e formativo e a sua compreensão passa pelo entendimento do carácter interativo, sendo essencial desenvolver o bom ambiente de trabalho que pretendo privilegiar na minha

formação em serviço. Isto porque pode interferir na orientação individual do processo de formação e na visão da profissão. No contacto com um novo contexto a minha maior preocupação foi, sem dúvida, as pessoas e os colegas de trabalho, visto que são eles próprios a imagem do contexto e o tornam numa experiência enriquecedora. Assim sendo, é importante estar disponível para estabelecer relações e facilitar o trabalho com os pares.

Ser professor é muito mais que resolver as questões e atender às necessidades da atualidade; ser professor é ser uma referência, ser um líder. O professor tem de ser capaz de promover o desenvolvimento a longo prazo dos alunos, da comunidade e das instituições. Com a envolvimento nas funções do professor, procuro alcançar e consolidar a característica da liderança, podendo fazer a diferença na vida de alguém, transmitindo a ideia de pensadores que procuram adaptar, mudar, transformar e crescer o que é indispensável para o sucesso de todos. Considero que, ao desenvolver esta característica como professora poderei, no futuro, conseguir mais dos meus alunos, orientá-los mais para a prática e, essencialmente, para as situações de aprendizagem uma vez que um líder transmite confiança, segurança, consegue que um grupo esteja unido, empenhado, organizado e envolvido no desenvolvimento das aprendizagens – é um exemplo a seguir. Neste sentido, e como já referido ao longo do relatório, projeto continuar a dar voz aos meus alunos, compreender o ponto de vista dos mesmos e encarar as situações de forma a arranjar soluções e não problemas, apoiando-os sempre que for possível, sem colocar de parte o papel e função do professor. “O objetivo fundamental de um professor é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação” (Vieira, 2013, p. 44). O docente, no seio escolar, possui a característica de liderança, pelo que, individual ou coletivamente, influencia a comunidade escolar melhorando as suas práticas de ensino e o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos e a sua realização (Antunes & Silva, 2015). Segundo Antunes e Silva (2015) “só sabe ensinar quem sabe como se aprende”.

O bom senso do professor é um ponto chave no desenvolvimento e sucesso dos alunos. Apesar do contacto com critérios rigorosos definidos pelo PNEF e pelo PAI, não devemos esquecer que estamos a lidar com seres humanos. Desta forma, entendemos a importância da envolvimento dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

“Não há currículos, programas, manuais eficazes se o professor não os tocar com a magia da sua arte de comunicar, aconselhar, orientar, conviver, amparar e, acima de tudo, amar”. (Carreiro da Costa, 1991, p.33).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Amaral, G. C. F. (2020). *As artes visuais como diferenciação pedagógica na educação pré-escolar* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2882>
- Amnistia Internacional Portugal. (2016). *STOP BULLYING – Um recurso educativo baseado nos direitos humanos para combater a discriminação*. AIP.
- Amorim da Costa, A. C. (2022). Implementação de políticas públicas para o tratamento dos problemas de saúde mental decorrentes da pandemia do Covid-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(1), 1287-1301.
- Anacleto, F. N. D. A. (2013). *O perfil decisional pré-interativo de professores de educação física nos primeiros anos de desenvolvimento profissional: Um estudo comparativo longitudinal* [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/6760>
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. L. D. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41-52.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física – um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Araújo, F. (2017). A Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 119-149.
- Azeredo, C. M., Rinaldi, A. E. M., de Moraes, C. L., Levy, R. B., & Menezes, P. R. (2015). School Bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 65-76.

- Bernardo, G. H. Q. (1999). *Caracterização e análise da situação desportiva nos Concelhos da região de turismo Douro Sul*. o [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/9965>
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Bom, L., da Costa, F. C., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Mira, J., Carvalho, L (2001). *Ensino Básico 3º Ciclo: Programa de Educação Física (Reajustamento)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Carreiro da Costa, F. (1991). Formação inicial de professores de educação física: Problemas e Perspetivas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, 21-34.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Castañeda-Babarro, A., Arbillaga-Etxarri, A., Gutiérrez-Santamaría, B., & Coca, A. (2020). Physical Activity Change During COVID-19 Confinement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6878.
- Chicati, K. C. (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Journal of Physical Education*, 11(1), 97-105.
- Condessa, I. (2015). Educação Física e Desporto para Crianças e Jovens. Boas Práticas: da Educação Física ao Desporto. *Educação Física e Esporte: Convergindo para novos caminhos*, 7, 427-450.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61-80.
- Cunha, M. R. D. C. (2021). *O aspecto afetivo e sua importância na aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais na inclusão da educação infantil* [Dissertação de Doutoramento, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum Comunicações & Coleções. <http://hdl.handle.net/10400.26/37448>

- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Dobell, A., Pringle, A., Faghy, M. A., & Roscoe, C. M. (2021). Educators Perspectives on the Value of Physical Education, Physical Activity and Fundamental Movement Skills for Early Years Foundation Stage Children in England. *Children*, 8(5), 338.
- Duarte, V. L. P. D. C. (2019). *O papel do diretor de turma no projeto de autonomia e flexibilidade curricular* [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/38451>
- Durna, R., & Svobodová, H. (2020). Strengthening Pupils' Physical Activity Through Outdoor Education. *Studia Sportiva*, 14(2), 26-38.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2007). A Avaliação das Aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581–600.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 71-94.
- Gadotti, M. (2007). *A Escola e o Professor e a paixão de ensinar Paulo Freire*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Gano-Overway, L., & Guivernau, M. (2014). Caring in the gym: Reflections from middle school physical education teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 264-281.
- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 87-108.
- Gomes, P. B. (2017). A Situação da Educação Física no 1.º Ciclo de Ensino em Portugal e o Papel da FCDEF na Reciclagem de Professores. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 5/6, 65-72.

- Gonçalves, C. A. (1991). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas da educação física I*, 89-95.
- Gonçalves, C. A. (2017). Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 111-134.
- Gonçalves, F. M., & Lima, R. F. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da Educação Física. *Revista Profissão Docente*, 18(38), 117-127.
- Goodway, J. D., Famelia, R., & Bakhtiar, S. (2014). Future Directions in Physical Education & Sport: Developing Fundamental Motor Competence in the Early Years is Paramount to Lifelong Physical Activity. *Asian Social Science*, 10(5), 44.
- Gould, D., Flett, R., & Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 80-87.
- Guerreiro, E. R. B. (2012). *Aplicação dos programas nacionais de Educação Física em ginástica: condicionantes* [Tese de Mestrado, Universidade Lusófona]. Repositório Científico da Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/3907>
- Halilaj, B., Madić, D., & Sporiš, G. (2018). Gymnastics Skill Level and Fitness in Students Selected for Physical Education Programs. *Croatian Journal of Education*, 20(3), 825-841.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55-67.
- Jaarsma, E. A., & Smith, B. (2018). Promoting physical activity for disabled people who are ready to become physically active: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 205-223.
- Jesus, J. M. S. D. (2013). *Importância da Educação Física no Currículo do 1º ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Doutoramento, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum Comunicações & Coleções. <http://hdl.handle.net/10400.26/4606>

- Kangalgil, M., & Özgül, F. (2018). Use of Feedback in Physical Education and Sports Lessons for Student Point of View. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1235-1242.
- Kovač, M. (2012). Assessment of Gymnastic Skills at Physical Education-the case of Backward Roll. *Science of Gymnastics Journal*, 4(3), 25-35.
- Kurniawan, J., Effendi, Z. M., & Dwita, S. (2018). The Effect of school environment, family environment and learning motivation on students' learning performance. In First Padang International Conference On Economics Education, Economics, Business and Management, *Accounting and Entrepreneurship* (pp. 43-48). Atlantis Press.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Loureiro, R. M. D. S. (2018). *O bom professor de educação física na perspetiva de professores e alunos em uma escola do ensino básico e secundário* [Tese de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/58419>
- Marconcin, P., Werneck, A. O., Peralta, M., Ihle, A., Gouveia, É. R., Ferrari, G., ... & Marques, A. (2022). The association between physical activity and mental health during the first year of the COVID-19 pandemic: a systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 1-14.
- Martins, M., Costa, J. & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a Teoria e a Prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação: uma perversão consciente?. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 51-59.
- Onofre, M., & da Costa, F. C. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 9, 15-26.
- Pestana, Z. R. (2021). *Relatório de estágio pedagógico em educação física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro* [Tese de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3329>.

- Petrica, J. M. P. D. (2003). A formação de professores de educação física [Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/357>
- Picos, A. P., López-Pastor, V., & Aranda, A. F. (2019). Perception Questionnaire of Teaching Competencies in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(75).
- Piéron, M., & Cloes, M. (1981). Interações entre professores e alunos em atividades esportivas selecionadas: o aluno como ponto de partida. *Artus*, 9, 181-188.
- Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K., & Schnitzler, C. (2018). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 559-574.
- Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quina, J., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2017). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9-29.
- Quitério, A. (2018). *O Caminho para a Literacia Física: Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação Física*. Novas Edições Académicas.
- Quitério, A. L. D., Costa, J., Martins, M., Martins, J., Onofre, M., Gerlach, E., Scheurer, C., & Herrmann, C. (2017). Educação Física: Avaliação das competências motoras em alunos de seis anos, do primeiro ano de escolaridade. *Retos*, 31, 259-263.
- Rainer, P., & Jarvis, S. (2021). Primary physical education but not of primary importance – secondary PE teachers perceptions of the role of primary PE. *Education 3-13*, 49(8), 1013-1026.
- Reis, M. F. M. D. (2019). *Divisão de desporto da Câmara Municipal de Oeiras: Desporto e Qualidade de Vida* [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/20047>

- Renshaw, I., & Chow, J. Y. (2019). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103-116.
- Rigoni, A. C. C., Tenório, J. G., & de Andrade Carvalho, L. (2021). As Aulas de Educação Física na Visão de Professores Generalistas: Análise sobre o ensino fundamental anos iniciais (EFAF). *Debates Insubmissos*, 41- 64.
- Rosado, D. G. (2010). *Relatório de ensino supervisionada, realizada no agrupamento vertical n.º 3 de Évora-Santa Clara e Escola Secundária Severim de Faria em ensino de educação física nos ensinios básico e secundário* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/20574>
- Rudd, J. R., Barnett, L. M., Farrow, D., Berry, J., Borkoles, E., & Polman, R. (2017). The Impact of Gymnastics on Children's Physical Self-concept and Movement Skill Development in Primary Schools. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(2), 92-100.
- Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34, 95-108.
- Shepherd, H. A., Evans, T., Gupta, S., McDonough, M. H., Doyle-Baker, P., Belton, K. L., ... & Black, A. M. (2021). The impact of COVID-19 on high school student-athlete experiences with physical activity, mental health, and social connection. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3515.
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. F., & Graça, A. B. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7), 1-29.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyjn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Sloan, S. (2007). An investigation into the perceived level of personal subject knowledge and competence of a group of pre-service physical education teachers towards the teaching of secondary school gymnastics. *European Physical Education Review*, 13(1), 57-80.

- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Tese não publicada.
- Timm, J. M., & Barth, M. (2021). Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers. *Environmental Education Research*, 27(1), 50-66.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320.
- Varea, V., González-Calvo, G., & García-Monge, A. (2022). Exploring the Changes of Physical Education in the Age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 32-42.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Viegas, I. V. D. B. (2017). *A Acessibilidade aos Espaços Desportivos: Estudo sobre as características e critérios de acessibilidade das instalações desportivas do concelho de Oeiras relativas à sua capacidade de adaptação às necessidades das populações com deficiência ou mobilidade reduzida* [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/13193>
- Vieira, I. M. A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem* [Dissertação de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto.
- Willemsse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2018). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.

Younan, B. (2018). A systematic review of bullying definitions: How definition and format affect study outcome. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*.

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98-113.

Documentos consultados

Agrupamento de Escolas de Caneças. (2014). Regulamento Interno.

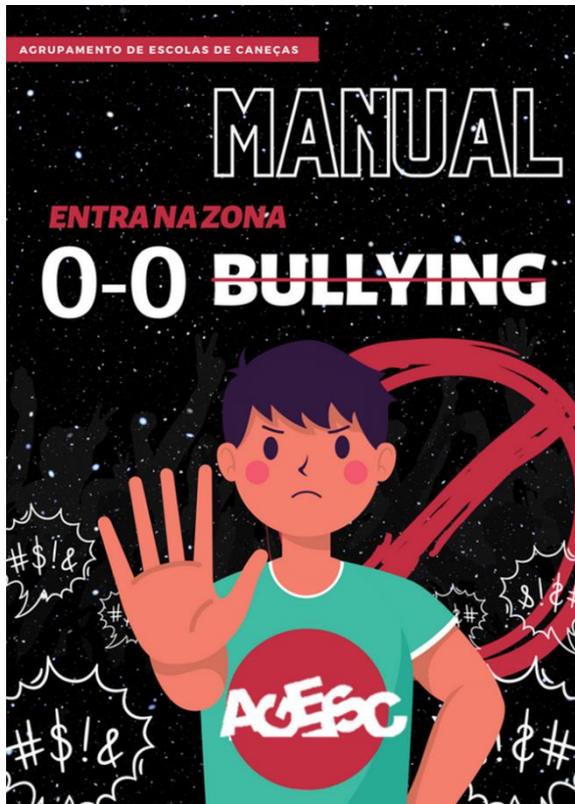
Agrupamento de Escolas de Caneças. (2019). Projeto Educativo 2019/2022.

Faculdade de Motricidade Humana Universidade de Lisboa. (2021) Guia de Estágio Pedagógico 2021/2022.

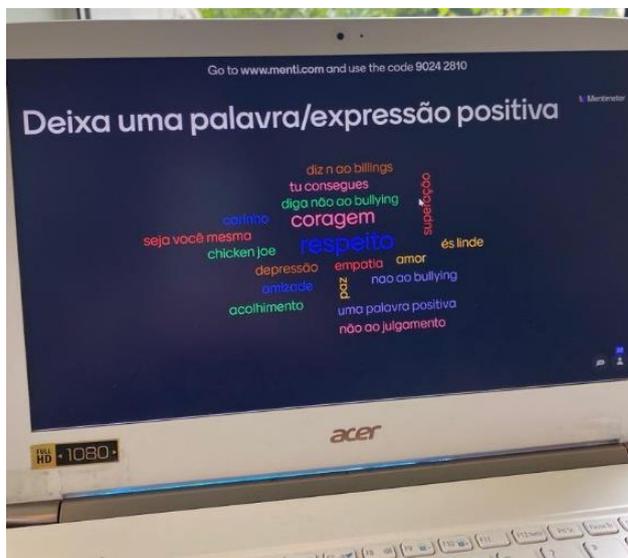
Direção-geral de Educação. (2017). Programa do Desporto Escolar 2017-2021.

Anexos

Anexo 1 – Manual “0-0 Bullying”



Anexo 2 – Ação de intervenção na escola



Anexo 3 – Guião das entrevistas

	Objetivo	Pergunta
Baixa competência da Ginástica de solo	Justificar a pertinência da problemática em estudo.	A matéria de ginástica de solo tem sido uma das matérias prioritárias. Dos teus alunos da turma quantos cumprem o nível I e quantos estão em NI?
		Quais os elementos gímnicos onde os alunos tiveram maiores dificuldades?
Baixa competência da Ginástica de solo	Identificar os fatores que estão na origem da baixa competência na matéria de ginástica de solo.	Achas que o não cumprimento do rolamento à frente e do rolamento à retaguarda compromete o cumprimento do nível I?
		Quais os fatores que, na tua opinião, estão na origem da baixa competência desta matéria? De que forma tentas contorná-los? (experiências anteriores, professores, método de ensino, domínio do próprio, dificuldades na lecionação...).
Rolamento à frente e à retaguarda	Conhecer os principais erros de execução dos alunos no rolamento à frente e à retaguarda.	Sabendo que o rolamento à frente e à retaguarda são habilidades básicas da ginástica. Quais são os principais erros técnicos da sua execução?
	Identificar os tipos de feedback utilizados pelo professor (objetivo; forma; direção).	Que tipo de feedback costumavas fornecer aos alunos durante a realização dos rolamentos?
	Relacionar o sucesso na realização do rolamento à frente e atrás, com o desempenho na ginástica de solo e nas restantes matérias.	Consideras que o facto de o aluno não realizar o rolamento à frente e à retaguarda compromete a realização de todas as restantes habilidades gímnicas?
		Achas que as experiências de anos anteriores dos alunos influenciam este aspeto? De que maneira?
		Consideras que, um aluno que não domina a matéria de ginástica pode comprometer o desempenho das restantes matérias? Dá alguns exemplos.
Pergunta de opinião e Covid19	Perceber a opinião dos professores em relação à problemática e à situação atual (covid-19).	Pode dizer-nos qual é a matéria mais importante do currículo escolar? Porquê?
		A situação pandémica achas que teve alguma influência nas aprendizagens dos alunos? Sim ou não e porquê?
	Analisar a visão dos professores de EF do 10º ano relativamente à situação das habilidades gímnicas da ginástica de solo (rolamento à frente e à retaguarda).	Na tua perspetiva, quantos alunos da turma realizam com sucesso o rolamento à frente e à retaguarda?
		Na tua perspetiva, dentro da amostra 190 alunos do 10º ano quantos realizam com sucesso o rolamento à frente e atrás?
	Identificar as matérias com maior e menor domínio por parte do professor na lecionação.	Qual é a matéria que tens maior facilidade e dificuldade em lecionar? Porquê?

Anexo 4 – Ficha de observação

Rolamento à frente terminando com pernas juntas												Rolamento à retaguarda terminando com pernas juntas																
Aluno	Colocação das mãos no solo à largura dos ombros		Queixo ao peito		Empurra o solo com os pés e eleva a bacia com colocação da nuca no solo		Recorre à força de ambos os MS mantendo o alinhamento		Mantém o corpo bem fechado durante o enrolamento		Termina em pé através da impulsão dos MI		Pés juntos, joelhos fletidos e unidos		Tronco ligeiramente inclinado atrás e queixo junto ao peito		Braços juntos ao corpo com as palmas das mãos viradas para cima e encostadas aos		Colocação das palmas das mãos no solo, ao lado da cabeça, com os dedos		Mantém a posição engrupada efetuando a elevação da bacia		Durante o movimento efetua impulsão dos MS (força) atrás da extensão dos MS		Apoyo simultâneo dos pés no solo com os MI terminando em pé			
	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF		

Anexo 5 – Ficha de registo de avaliação inicial (exemplo)

Basquetebol	Exercício: Jogo reduzido 3 x	Obs
	Nível Introdução	
	Recebe e enquadra-se;	
	Desmarcação;	
	Progressão no campo;	
	Marcação HxH;	
	Passos;	
	Lançamento parado ou na passada; Finalização perto do cesto	
Casos críticos		
Nível médio		
Nível superior		

Anexo 6 – Resultados da avaliação inicial

Nº aluno	Jogos Desportivos Coletivos				Ginástica		Atletismo			Raquetas		Natureza	
	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Solo	Obstáculos	Estafetas	Salto em altura	Badminton	Escalada			
1	I	I	I	I	NI	I	PI	I	I	PI			
2	I	PI	I	NI	NI	I	PI	PI	I	PI			
3	I	PI	I	PI	NI	I	PI	I	I	I			
4	PI	NI	PI	NI	NI	I	PI	I	N.A	I			
5	I	PI	I	NI	NI	I	PI	I	N.A	I			
6	PI	I	PI	NI	NI	I	PI	NI	I	NI			
7	I	I	I	I	PI	I	PI	I	I	I			
8	I	I	I	I	PI	I	PI	I	I	I			
9	I	PI	PI	NI	NI	I	PI	N.A	I	NI			
10	PI	I	I	I	NI	I	N.A	NI	I	NI			
11	I	I	I	I	PI	I	PI	I	I	I			
12	I	I	I	I	NI	I	PI	N.A	I	N.A			
13	I	I	I	I	NI	N.A	N.A	I	I	NI			
14	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I			
15	N.A	N.A	I	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A			
17	I	PI	I	NI	NI	I	I	I	I	NI			
18	I	I	I	PI	I	I	I	PI	N.A	I			
19	I	I	I	I	NI	I	PI	PI	I	PI			
20	PI	PI	PI	NI	NI	I	PI	NI	N.A	NI			
21	I	I	I	I	NI	I	PI	I	I	I			
22	I	I	I	I	NI	I	I	I	I	I			
23	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	I	PI			
24	PI	NI	I	NI	NI	I	PI	I	I	PI			
25	I	I	PI	I	NI	I	PI	PI	I	NI			
26	I	PI	I	NI	NI	I	PI	NI	I	PI			

Figura 2. Resultados da Avaliação Inicial (Diagnóstico).

Nº	Jogos desportivos coletivos								Ginástica		Atletismo				Raquetas		Natureza				
	Andebol		Basquetebol		Futebol		Voleibol		Solo	Estafetas	Obstáculos	Salto em altura		Badminton	Escalada						
	Di	Pr	Di	Pr	Di	Pr	Di	Pr	Di	Pr	Di	Pr	Di	Pr	Di	Pr					
1	I	E	I	E	I	E	I	E	I	PI	I	I	E	I	PE	I	PE	PI	I		
2	I	PE	PI	I+	I	PE	NI	I	NI	PI	PI	I	I	PE	PI	I	I	PE	PI	I	
3	I	PE	PI	I	I	PE	PI	I	NI	I	PI	I	I	PE	I	I	I	PE	I	E	
4	PI	I	NI	I	PI	I	NI	I	NI	I	PI	I	I	PE	I	PE	NA	I	I	E	
5	I	PE	PI	I	I	I	NI	I	NI	I	PI	I	I	PE	I	PE	NA	I	I	E	
6	PI	I	I	PE	PI	I	NI	I	NI	PI	PI	I	I	PE	NI	I	I	PE	NI	I	
7	I	E	I	E	I	PE	I	E	PI	I	PI	I	I	PE	I	PE	I	E	I	E	
8	I	E	I	E	I	E	I	E	PI	I	PI	I	I	E	I	PE	I	E	I	E	
9	I	I	PI	I	PI	I	NI	PI	NI	PI	PI	I	I	PE	NA	----	I	PE	NI	I	
10	PI	I	I	E	I	PE	I	PE	NI	I	NA	I	I	E	NI	I	I	E	NI	I	
11	I	E	I	E	I	E	I	PE	PI	I	PI	I	I	E	I	I	I	E	I	E	
12	I	PE	I	E	I	I+	I	E	NI	PI	PI	I	I	PE	NA	----	I	PE	NA	----	
13	I	E	I	E	I	E	I	E	NI	PI+	NA	I	I	NA	PE	I	PE	I	E	NI	I
14	I	PE	I	E	I	E	NI	PI	I	E	I	PE	I	E	I	PE	I	E	I	E	
15	NA	-	NA	-	I	PE	NA	NA	NA	----	NA	----	NA	----	NA	----	NA	----	NA	----	
17	I	PE	PI	I+	I	E	NI	PI	NI	I	I	PE	I	E	I	PE	I	E	NI	I	
18	I	PE	I	E	I	PE	PI	I	I	E	I	PE	I	E	PI	I	NA	I	I	E	
19	I	PE	I	E	I	PE	I	E	NI	I	PI	I	I	E	PI	I	I	E	PI	I	
20	PI	I	PI	I+	PI	I	NI	PI	NI	PI	PI	I	I	PE	NI	I	NA	I	NI	I	
21	I	PE	I	E	I	E	I	E	NI	PI	PI	I	I	E	I	PE	I	E	I	E	
22	I	E	I	E	I	E	I	E	NI	I	I	PE	I	E	I	PE	I	E	I	E	
23	PI	I	PI	I+	PI	I	PI	I	I	E	PI	I	I	PE	PI	I	I	PE	PI	I	
24	PI	I	NI	I	I	I+	I	I	I	I	PI	I	I	PE	I	I	I	PE	PI	I	
25	I	E	I	E	PI	I	I	PE	NI	PI	PI	I	I	PE	PI	I	I	E	NI	I	
26	I	I	PI	I	I	I+	NI	PI	NI	I	PI	I	I	PE	NI	I	I	PE	PI	I	

Figura 3. Diagnóstico e Prognóstico.

Legenda: NA - Não Avaliado; NI – Não Introdução; PI - Parte Introdução; I – Introdução; PE – Parte Elementar; E – Elementar.

Anexo 7 – Critérios de avaliação

NÍVEL	ATIVIDADES FÍSICAS	APTIDÃO FÍSICA	CONHECIMENTOS
	Condições		
1	O aluno não reúne nenhuma das condições para o nível 3		
2	O aluno não reúne uma das condições exigidas para o nível 3		
3	3	Apto	----
4	4	Apto	Apto
5	5	Apto	Apto

Figura 4. Critérios de classificação final de ano da ESC (2º semestre).

Anexo 8 – Ficha formativa (geral)

Conteúdos																	Observações/nível de aprendizagem
Nº	Faz	NF															
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	

Anexo 9 – Avaliações finais de semestre na área das atividades físicas

Nº	Jogos desportivos coletivos				Ginástica		Atletismo			Raquetas	Natureza	Dança		
	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Solo	Estafetas	Obstáculos/Barreiras	Salto altura	Lanç.Peso	Badminton	Escalada	Aeróbica	Hip-Hop	Foxtrot
1	I	I	I	I	NI	PI	I	I	NA	I	I	I	NA	NA
2	PI	I	I	PI	NI	PI	I	PI	NA	I	NI	I	NA	NA
3	PI	PI+	I	I	NI	PI	I	I	NA	I	I	I	NA	NA
4	PI	PI	PI	I	NI	PI	I	I	NA	NA	I	I	NA	NA
5	PI	I	I	I	NI	PI	I	I	NA	NA	I	I	NA	NA
6	PI	I	PI	I	NI	PI	I	NI	NA	I	NI	I	NA	NA
7	I	I	I	I	PI+	PI	I	I	NA	I	I	I	NA	NA
8	I	I	I	I	I	PI	I	I	NA	I	I	I	NA	NA
9	PI	I	PI	I	NI	PI	I	NA	NA	I	NI	I	NA	NA
10	PI	I	I	I	NI	NA	I	NI	NA	I	NI	NI	NA	NA
11	I	I	I	I	PE	PI	I	I	NA	I	I	I	NA	NA
12	I	I	I	I	NI	PI	I	NA	NA	I	NA	I	NA	NA
13	I	I	I	I	I	NA	NA	I	NA	I	I	I	NA	NA
14	I	I	I	I	NI	E	I	I	NA	I	I	I	NA	NA
15	NA	NA	I	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
17	I	PI	I	I	NI	NI	I	I	NA	I	I	NI	NA	NA
18	I	I	I	PI	E	I	I	PI	NA	NA	I	I	NA	NA
19	I	PI+	I	I	PI	PI	I	PI	NA	I	I	I	NA	NA
20	PI	I	PI	I	NI	PI	I	NI	NA	NA	I	I	NA	NA
21	I	I	I	I	PI+	PI	I	I	NA	I	I	I	NA	NA
22	I	I	I	I	PI	I	I	I	NA	I	I	I	NA	NA
23	PI	I	PI	PI	E	PI	I	PI	NA	I	I	I	NA	NA
24	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	NA	I	I	I	NA	NA
25	I	I	PI	I	NI	PI	I	PI	NA	I	I	NI	NA	NA
26	I	PI	PI	I	NI	PI	I	NI	NA	I	I	I	NA	NA

Figura 5. Avaliação do 1º Semestre.



Nº	Jogos desportivos coletivos				Ginástica		Atletismo			Raquetas	Natureza	Dança		
	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Solo	Estafetas	Obstáculos/Barreiras	Salto altura	Lanç.Peso	Badminton	Escalada	Aeróbica	Hip-Hop	Foxtrot
1	I+	PE	I+	E	PI	I	E	E	E	I	I	I	I	I
2	I+	PE	I	I	NI	I	I	I	E	I	I	E	E	E
3	I	PE	I	PI	PI	I	I	I	I	I	PE	I	PE	I
4	I	PE	I	PI	PI+	I	I	I	E	I	PE	I	PE	I
5	I+	PE	I	I	PI	I	E	I	E	I	PE	E	E	I
6	I	PE	I	PI	PI	I	I	E	E	I	PE	E	E	I
7	I	PE	I	I	PI+	I	E	E	E	I	PE	I	I	I
8	I+	PE	I+	E	I	I	E	E	E	I	PE	I	I	I
9	I	PE	I	PI+	PI	I	E	I	E	I	I	E	PE	I
10	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR
11	I+	E	I	E	E	I	E	E	E	I	I	E	E	I
12	I+	PE	I+	E	NI	I	I	I	E	I	I	I	I	I
13	I+	PE	I+	E	I	I	E	E	E	E	PE	I	I	I
14	I+	PE	I+	PI	E	I	E	E	E	I	PE	I	I	I
15	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
17	I	PE	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
18	I+	PE	I+	I	E	I	E	E	E	I	PE	E	E	I
19	I+	PE	I+	E	I	I	E	I	E	E	PE	I	PE	I
20	I+	PE	I	I	NI	I	I	I	E	I	I	E	E	E
21	I+	PE+	I+	E	PI	I	E-	E	E	PE	I	I	I	I
22	I+	PE+	I+	E	PI	I	E	PE	I	E	I	E	I	I
23	I+	PE+	I+	PI	E	I	E	E	E	I	PE	E	E	E
24	I	PE	I	I	PI	I	I	I	E	I	PE	I	I	I
25	I+	E	I+	E	PI	I	E	PE	E	PE	PE	I	I	I
26	I+	PE	I	PI	NI	I	I	I	I	I	PE	I	PE	I

Figura 6. Avaliação final de ano (2º Semestre).

Anexo 10 – Ficha de autoavaliação

Nome: _____ Nº _____

Data: _____

Realiza a autoavaliação relativamente aos conteúdos trabalhados em cada matéria, tendo presente as competências que consideras adquiridas (**Coloca um X no nível que consideras ser totalmente do teu domínio, caso não realizes nenhum dos níveis coloca NF (NÃO FAZ).**)

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (JDC)	
Matéria: Voleibol (nível Introdução)	Matéria: Voleibol (nível Elementar)
Na situação de jogo 2+2 com rede realiza no mínimo dois toques com o colega ou no máximo 3 toques. Desloca-se e posiciona-se para dar continuidade ao jogo: passe em toque de dedos para bolas altas e antebraços em extensão para bolas baixas (manchete). <input type="checkbox"/>	Na situação de jogo 4x4 realiza as seguintes ações: - Recebe a bola colocando-a no passador; - O passador faz passe alto para finalização; - Finaliza em passe ou remate em apoio/suspensão; - Serve por baixo ou por cima. <input type="checkbox"/>
Matéria: Basquetebol (nível Introdução)	Matéria: Basquetebol (nível Elementar)
Situação de jogo 3x3 campo reduzido: Após receção domina a oportunidade do drible, passe e lançamento. Finaliza em lançamento na passada ou parado conforme a situação. Desmarcação ofensiva. Na defesa, acompanha o adversário direto. <input type="checkbox"/>	Situação de jogo 4x4 ou 5x5 campo inteiro: Na transição defesa / ataque respeita os corredores do campo; Após o passe, corte para o cesto; Participação nos ressaltos ofensivo e defensivo; Atitude defensiva acompanhando o adversário direto. <input type="checkbox"/>
Matéria: Andebol (nível Introdução)	Matéria: Futebol (nível Introdução)
Situação 4x4 campo reduzido: Pega da bola e armação do braço; Finaliza em remate em salto; Desmarcação. Na defesa, acompanha o adversário direto (HXH). <input type="checkbox"/>	Situação 4x4: Age de acordo com as regras básicas do jogo; Executa o controlo da bola (receção e passe seguro); desmarca-se criando linhas de passe; opta pelas ações mais oportunas: remata, passa ou progride com bola; Na defesa, acompanha o adversário. <input type="checkbox"/>
GINÁSTICA DE SOLO	
Sequencia 1 (Não Introdução) <input type="checkbox"/>	Sequencia 4 (nível Parte Elementar) <input type="checkbox"/>
Sequencia 2 (Parte nível Introdução) <input type="checkbox"/>	Sequencia 5 (nível Elementar) <input type="checkbox"/>
Sequencia 3 (nível Introdução) <input type="checkbox"/>	Sequencia 6 (nível Elementar +) <input type="checkbox"/>
ATLETISMO	
Matéria: Corrida de obstáculos (nível Introdução)	Matéria: Corrida de barreiras (nível Elementar)
Realiza uma corrida (curta distância), transpondo pequenos obstáculos combinando com fluidez e coordenação global, a corrida, a impulsão, o voo e a receção. Não realiza "passinhos". <input type="checkbox"/>	"Ataca" a barreira com elevação do joelho e a extensão perna de ataque. Passa as barreiras com trajetória rase (tronco inclinado à frente). Mantém o equilíbrio nas receções ao solo e sem desaceleração. <input type="checkbox"/>
Matéria: Salto em altura (nível Introdução)	Matéria: Salto em altura (nível Elementar)
Técnica do Salto em Tesoura: Transposição da fasquia com pernas em extensão e receção em equilíbrio no colchão. <input type="checkbox"/>	Técnica do Foxbory flop: Transpõe a fasquia com a perna livre ativa, com o corpo arqueado, extensão e flexão da coxa caindo de costas no colchão. <input type="checkbox"/>
Matéria: Estafetas (nível Introdução)	
Efetua uma corrida de estafetas de 4 m x 50 m, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento, entregando-o com segurança e sem acentuada desaceleração. <input type="checkbox"/>	
Matéria: Lançamento do peso (nível Introdução)	Matéria: Lançamento do peso (nível Elementar)
Lança de lado e sem balanço, o peso de 2 kg/3 kg. Empurra o peso para a frente e para cima com rotação do tronco. <input type="checkbox"/>	Lança o peso de 3 kg/4 kg, de costas (duplo apoio) e sem balanço. <input type="checkbox"/>
DESPORTOS DE RAQUETAS	
Matéria: Badminton (nível Introdução)	Matéria: Badminton (nível Elementar)
Na situação de jogo 1x1 campo <u>reduzido</u> de singulares desloca-se, mantendo o volante jogável e com trajetórias compridas, utilizando preferencialmente o batimento por cima (clear). <input type="checkbox"/>	Na situação de jogo 1x1 no campo singulares desloca-se e posiciona-se efetuando diversos tipos de batimentos (<i>lob, clear, drive, amorti</i>). Domina o serviço cruzado. <input type="checkbox"/>

OUTRAS MATÉRIAS	
Matéria: Escalada (nível Introdução)	Matéria: Escalada (nível Elementar)
Movimenta-se no <i>Boulder</i> de um lado ao outro da parede de Escalada sem grandes desequilíbrios.	Como escalador: - Coloca o arnês; executa o nó de oito duplo na ponta da corda e une-o à corda através de mosquetão com segurança; - Alcança o topo mantendo um equilíbrio dinâmico na parede. Como segurança: - Dá segurança colocando o arnês e o "GriGri" na posição correta na corda e unindo-o ao arnês através de mosquetão; mantém a corda tensa (sem folgas) na subida; - Controla a descida do escalador de forma contínua e controlada.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades Rítmicas e Expressivas	
Matéria: Dança aeróbica (nível Introdução)	Matéria: Dança aeróbica (nível Elementar)
Realiza no tempo musical e com fluidez os seguintes passos: Corrida; Passo e Toque (step-touch); Elevação do Joelho; Passo Cruzado; Passo em V.	Realiza no tempo musical e com fluidez os seguintes passos: Balanço; Balanço com braço; 2 Twist e 2 Agachamento; Mambo; Ponei.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matéria: Dança Hip-Hop (nível Introdução)	Matéria: Dança Hip-Hop (nível Elementar)
Em situação de acompanhamento do professor no "estilo coreografado" realiza: o bounce (movimento base do hip-hop); os passes base no tempo da música; Efetua a coreografia ao som e ao ritmo da música.	Efetua corretamente os passos da coreografia ao ritmo da música, com à-vontade, coordenação, atitude e fluidez, e expressão corporal, no domínio dos passos da coreografia.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matéria: Dança Foxtrot (nível Introdução)	Dança Foxtrot (nível Elementar)
Realiza no tempo musical e com fluidez os seguintes passos: Passo base (lento, lento, rápido, rápido); Time step (tempo de espera e com o mesmo ritmo); Rock turn (mudar a direção).	Realiza no tempo musical e com fluidez os seguintes passos: Passo base; Time step; Rock turn, Promenade; Volta.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Domínio da Atividade Física *

2 3 4 5

Domínio da Aptidão Física (teste do vaivém, abdominais, flexão de braços e senta e alcança):

NÃO APTO APTO

Domínio dos conhecimentos:

NÃO APTO APTO

APRECIACÃO FINAL: 2 3 4 5

*Critérios

6I (1 JDC; 1GIN; DAN; 3 Outras) – **3 (Suficiente)**

5I+1E (2 JDC; 1 GIN; DAN; 2 Outras) – **4 (Bom)**

6I + 1E (2 JDC; 1 GIN; DAN; 3 Outras) – **5 (Muito Bom)**

Anexo 11 – Ficha interpares

Ficha Interpares

Nome do avaliado	
Nome do observador	

GINÁSTICA		
Sequência 3 – Nível introdução	Faz (F)	Não Faz (NF)
Avião		
Pino (com ajuda) seguido de Cambalhota à frente, terminando em pé		
Salto em extensão com meia pirueta		
Cambalhota atrás com pernas afastadas e estendidas, terminando em pé		
Troca passo + Salto de Tesoura + Salto de Gato		
Cambalhota atrás com os pés juntos, terminando em pé		
Roda (pode ser executada ao lado, num banco sueco ou cabeça do pinto)		
Cambalhota à frente de pernas afastadas e estendidas, terminando em pé (pode ser num plano inclinado)		
Posição de flexibilidade em pé (toca com as mãos na ponta dos pés)		
Observações		

Anexo 12 – Classificações finais de ano das áreas de extensão da Educação Física

Nº	Área da Atividade Física	Área da Aptidão Física	Área dos conhecimentos	Nota Final
1	MB	MB (APTO)	MB (APTO)	5
2	B	S (APTO)	MB (APTO)	4
3	S	S (APTO)	INS (NÃO APTO)	3
4	S	S (APTO)	S (APTO)	3
5	B	B (APTO)	B (APTO)	4
6	B	S (APTO)	B (APTO)	4
7	B	B (APTO)	B (APTO)	4
8	MB	MB (APTO)	S (APTO)	5
9	S	S (APTO)	B (APTO)	3
10	TR	TR	TR	TR
11	MB	S (APTO)	S (APTO)	5
12	S	INS (NÃO APTO)	S (APTO)	3
13	MB	B (APTO)	S (APTO)	4
14	MB	MB (APTO)	MB (APTO)	5
15	INS	INS (NÃO APTO)	INS (NÃO APTO)	2
17	S	S (APTO)	S (APTO)	3
18	MB	B (APTO)	MB (APTO)	5
19	B	B (APTO)	S (APTO)	4
20	B	S (APTO)	B (APTO)	4
21	B	B (APTO)	S (APTO)	4
22	B	B (APTO)	S (APTO)	4
23	MB	B (APTO)	B (APTO)	5
24	S	S (APTO)	S (APTO)	3
25	S	S (APTO)	S (APTO)	3
26	S	S (APTO)	S (APTO)	3

Figura 7. Classificação final de ano.