



A realidade de uma professora estagiária de Educação Física

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Professora Orientadora: Maria Paula Silva

Professor Cooperante: Gabriel Guerreiro

Filipa da Conceição Lopes Andrade

Porto, 2024

Ficha de catalogação

Andrade, F. C. L. (2024). A realidade de uma professora estagiária de Educação Física. Porto: F. Andrade. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSORA ESTAGIÁRIA, AVALIAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO.

Dedicatória

Aos meus pais,

Por todas as aprendizagens e por todo o apoio ao longo de toda a minha vida!

Agradecimentos

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, por me ter acolhido nestes últimos anos e por me ter proporcionado uma formação enriquecedora recheada de diversas sensações.

À professora orientadora, **Maria Paula Silva**, que apesar da distância fez questão de se mostrar presente e de me acompanhar em todo este processo.

À **Escola Secundária das Laranjeiras**, ao **Departamento de Educação Física e Desporto** e a todo o **pessoal docente e não docente** por me terem recebido de braços abertos, pela preocupação constante e por todos os conselhos.

Ao professor cooperante, **Gabriel Guerreiro**, por todo o acompanhamento feito, por todas as críticas construtivas e por todos os conselhos transmitidos.

À diretora de turma, **Isabel Laranjeira**, por toda a confiança, ajuda e aprendizagem.

Aos meus **colegas do Núcleo de Estágio** da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Universidade da Beira Interior, por toda a cooperação e entreajuda.

Aos meus **alunos**, por todas as aprendizagens que, de uma forma ou de outra, ajudaram a colmatar o desenvolvimento do meu “eu” profissional.

À **Diana**, pelo incansável apoio ao longo de todo este percurso e por todas as conversas boas e menos boas, que me fizeram refletir e crescer, tanto a nível profissional, como a nível pessoal.

À **Francisca**, por me ter acompanhado em todas as aventuras e por ter sido a melhor “madrinha de faculdade” que alguma vez poderia ter.

Ao **João**, por ter sido o meu braço direito, principalmente, neste último ano. Por todos os desabafos, conselhos, ideias e opiniões partilhadas.

Aos **meus amigos e colegas de curso**, em especial à **Catarina**, à **Jacinta**, à **Lisandra** e à **Vânia**, por todos os momentos especiais e por toda a paciência.

À minha **família**, por toda a preocupação, por todo o carinho, por todo o afeto e por toda a confiança depositada em mim.

Aos meus **pais**, a quem devo tudo. Por me terem dado a possibilidade de estudar longe em prol da minha profissão de sonho, mesmo sabendo que isso implicaria a realização de vários sacrifícios.

A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, fizeram parte deste trajeto.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice Geral.....	VI
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Anexos.....	IX
Resumo	X
Abstract.....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XII
Introdução.....	1
1. Enquadramento Geral.....	3
1.1 O Estágio Profissional.....	3
1.2 As Expetativas	4
1.3 A Escola.....	6
1.4 O Departamento de Educação Física e Desporto.....	8
1.5 O Núcleo de Estágio	8
1.6 As Turmas.....	9
2. Realização da Prática Profissional	12
2.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	12
2.1.1 O Planeamento.....	16
2.1.2 As Aulas e o “Eu” Profissional	21

2.1.3 A Avaliação	30
2.1.4 A Lecionação do 2.º Ciclo	34
2.1.5 O Professor a Tempo Inteiro.....	36
2.2 Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	39
2.2.1 O Desporto Escolar.....	41
2.2.2 A Direção de Turma.....	46
2.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional	50
2.3.1 O Documento de Organização e Gestão	52
2.3.2 As Formações.....	54
2.3.3 A I Semana de Educação Física.....	55
2.3.4 O Relatório de Avaliação do Desempenho Docente.....	55
2.3.5 Outras Atividades.....	56
3. A perceção dos alunos e dos Encarregados de Educação sobre a avaliação da disciplina de Educação Física	57
3.1 A Avaliação	57
3.2 Avaliação VS Classificação.....	59
3.3 Referências Bibliográficas.....	65
4. Conclusão	69
5. Referências Bibliográficas	71
6. Anexos	XIV

Índice de Figuras

Figura 1. Complexo Desportivo das Laranjeiras (entrada, pavilhão desportivo, sala de judo, sala de ginástica, respetivamente).....	7
Figura 2. Complexo Desportivo das Laranjeiras (polidesportivo ar livre, piscina, sala de treino físico, pista de atletismo, respetivamente).	7

Índice de Anexos

Anexo I: Plano Geral de Estágio	XIV
Anexo II: Plano Anual de Atividades	XVI
Anexo III: Esquema Plano de Aula.....	XX
Anexo IV: Grelhas de Avaliação Sumativa.....	XXII
Anexo V: I Pequeno-Almoço Saudável	XXIV
Anexo VI: Referencial de Sucesso	XXV
Anexo VII: Relatório de Avaliação do Desempenho Docente	XXVIII

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, parte integrante do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e tem como principal objetivo expor a realidade de uma professora estagiária de Educação Física. O documento descreve e reflete os desafios vivenciados, as aprendizagens obtidas e as conquistas alcançadas ao longo do ano letivo 2023/2024 na Escola Secundária das Laranjeiras e numa escola básica e integrada, principalmente ao nível da lecionação.

Este relatório encontra-se organizado em quatro capítulos: Enquadramento Geral, no qual se encontram descritas as minhas expectativas, a escola, o núcleo de estágio, entre outros; Realização da Prática Profissional, que engloba as três áreas de desempenho apresentadas nas Normas do Estágio Profissional, nomeadamente, a Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e a Área 3 – Desenvolvimento Profissional; A perceção dos alunos e dos Encarregados de Educação sobre a avaliação da disciplina de Educação Física, no qual são apresentados diversos conceitos de avaliação e de classificação relacionados com as vivências adquiridas ao longo deste ano; e a Conclusão, ou seja, um balanço final de todas as sensações sentidas no decorrer do ano letivo 2023/2024.

A realização deste estágio foi essencial para o meu crescimento profissional e pessoal. Durante este ano, não só os conhecimentos adquiridos nos últimos quatro anos como também a minha capacidade de adaptação e de persistência foram colocados à prova, naquele que seria um dos anos mais marcantes da minha vida académica.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSORA ESTAGIÁRIA, AVALIAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO.

Abstract

The present pre-service teacher report, part of the second year of the Master's in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education, in the Professional Practicum curricular unit at the Faculty of Sport of the University of Porto, aims to present the reality of a Physical Education pre-service teacher. The document describes and reflects on the challenges experienced, the learnings acquired, and the achievements reached throughout the 2023/2024 academic year at Escola Secundária das Laranjeiras and at a basic and integrated school, mainly in the area of teaching.

This report is organized into four chapters: General Context, which describes my expectations, the school, the internship core, among other aspects; Implementation of Professional Practice, covering the three performance areas outlined in the Professional Practicum Standards, namely, Area 1 – Organization and Management of Teaching and Learning, Area 2 – Participation in the School and Relations with the Community, and Area 3 – Professional Development; Student and Parent Perceptions on the evaluation of Physical Education, which presents various concepts of assessment and grading related to the experiences acquired throughout the year; and Conclusion, providing a final summary of all the feelings experienced during the 2023/2024 academic year.

The completion of this internship was crucial for my professional and personal growth. Throughout the year, not only were the knowledge gained over the past four years tested but also my adaptability and persistence, in what turned out to be one of the most significant years of my academic life.

KEYWORDS: PROFESSIONAL PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, PRE-SERVICE TEACHER, ASSESSMENT, CLASSIFICATION.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

ADE's – Atividades Desportivas Escolares

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DEFD – Departamento de Educação Física e Desporto

DLR – Decreto Legislativo Regional

DOG – Documento de Organização e Gestão

DT – Diretor de Turma

EBI – Escola Básica Integrada

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESL – Escola Secundária das Laranjeiras

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDE's – Jogos Desportivos Escolares

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professor Cooperante

PGE – Plano Geral de Estágio

PROFIJ – Programa Formativo de Inserção de Jovens

PTI – Professor a Tempo Inteiro

SGE – Sistema de Gestão Escolar

UBI – Universidade da Beira Interior

UD – Unidade Didática

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP), parte integrante do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este documento relata a realidade de uma professora estagiária de Educação Física (EF) ao longo do ano letivo 2023/2024, focando particularmente nas suas frustrações, conquistas e dificuldades, em articulação com a literatura e com as reflexões sobre as atividades das aulas e outras não letivas. Toda esta jornada contou com o apoio da professora orientadora da FADEUP, do Professor Cooperante (PC) pertencente à escola acolhedora e dos elementos do Núcleo de Estágio (NE).

O meu EP decorreu na Escola Secundária das Laranjeiras (ESL), localizada em Ponta Delgada, na ilha de São Miguel. Contrariamente aos meus colegas de curso, este ano vivenciei o estatuto de “Professora Estagiária” e não “Estudante Estagiária”, ou seja, fui remunerada pelo índice 112 e fui professora titular de duas turmas. Também lecionei, ocasionalmente, a turma atribuída ao PC, sob a sua supervisão, designada como “Turma Piloto”. Além disso, lecionei durante duas semanas uma turma do 6.º ano de escolaridade e realizei um subprojeto denominado de “Professor a Tempo Inteiro (PTI)”, no qual tive a possibilidade de vivenciar a realidade da profissão professor, isto é, a lecionação de 22 tempos letivos semanais.

Em relação às restantes áreas de intervenção presentes nas Normas do EP, fiz parte do núcleo do Desporto Escolar (DE) e fui assessora de um Diretor de Turma (DT). Relativamente às intervenções abrangentes pelo estatuto de professora estagiária, participei na votação dos órgãos do Conselho Executivo e do Coordenador de Departamento, nos Exames Nacionais tanto como professora vigilante, como professora suplente, e na elaboração e correção do Exame de Época Especial para os alunos do Curso Profissional Técnico/a de Desporto. Por fim, elaborei o Relatório de Avaliação do Desempenho Docente.

Este relatório de estágio está estruturado em quatro capítulos, nomeadamente: Enquadramento Geral; Realização da Prática Profissional; A percepção dos alunos e dos Encarregados de Educação sobre a avaliação da disciplina de Educação Física; e a Conclusão.

No primeiro capítulo, Enquadramento Geral, apresento de forma sucinta a importância do EP, as minhas expectativas, a escola acolhedora, o Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD), o NE e as turmas.

O segundo capítulo, Realização da Prática Profissional, engloba as três áreas descritas nas Normas do EP: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e Desenvolvimento Profissional, respetivamente. Na área 1, faço uma descrição e posterior reflexão acerca do planeamento, das aulas e do “eu” profissional, da avaliação, da lecionação do 2.º ciclo, e do subprojeto PTI. Na área 2, desenvolvo as várias atividades realizadas no DE e na Direção de Turma. Por último, na área 3, falo sobre as diversas ações realizadas que favoreceram o meu crescimento profissional.

No terceiro capítulo, A percepção dos alunos e dos Encarregados de Educação sobre a avaliação da disciplina de Educação Física, realizo uma investigação sobre os conceitos de avaliação e classificação, relacionando-os com a experiência vivida enquanto professora de EF.

Por fim, na conclusão, faço um balanço geral de todas as situações vividas ao longo deste ano letivo, enfatizando principalmente as minhas emoções, as minhas dificuldades e as minhas aprendizagens.

1. Enquadramento Geral

1.1 O Estágio Profissional

O EP é o ponto de partida para a construção da carreira docente do “eu” profissional, uma vez que a aprendizagem da docência é um processo construído ao longo da vida (Queirós, 2014). De acordo com Leite (2023, p. 196), “É durante o estágio curricular supervisionado que o futuro professor irá adquirir os conhecimentos pedagógicos, assim como as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”. O EP caracteriza-se como uma fase importante e, ao mesmo tempo, difícil na carreira de um professor, pois é através deste que se vivencia verdadeiramente o tão utilizado “choque com a realidade”. Tal como afirma Queirós (2014, p. 68), “(...) é no contacto com os espaços reais que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão”. Assim sendo, o EP é uma ferramenta importante para a formação do profissional de EF, como também dos restantes docentes, uma vez que permite o primeiro contacto do docente com aquilo que será a sua realidade profissional (Caitano, 2023). Favatto e Both (2023, p. 1) salientam que “O início da carreira docente é compreendido como um período intenso e desafiador para o professor”, no qual o medo, a euforia e a ansiedade são alguns dos sentimentos que se destacam no início da carreira docente (Lopes & Rhoden, 2023).

Ora, se já me sentia ansiosa e com medo desta nova fase, o ponto três do artigo 185.º do Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 23/2023/A, de 26 junho, só veio intensificar todos estes sentimentos. A escola acolhedora aderiu ao modelo de estágio profissional no qual os estagiários são vistos como “Professores Estagiários”. Neste modelo de estágio, os professores estagiários são remunerados pelo índice 112 e são professores titulares de duas turmas. Para além disso, estes também preparam e lecionam, ocasionalmente, a turma atribuída ao PC, sob a supervisão deste, denominada de “Turma Piloto”, tal como consta no artigo 192.º do decreto acima mencionado. A leção desta turma, em consonância com os restantes elementos do NE e com o PC, foi alvo da

aplicação de diversas estratégias e modelos de ensino e de inúmeros exercícios, com o intuito de promover um repertório de conhecimentos vasto.

O meu EP decorreu com uma turma do 7.º ano de escolaridade do Ensino Geral, com uma turma do 10.º ano de escolaridade do Ensino Profissional do Curso Técnico/a de Desporto e com uma turma do 7.º ano de escolaridade do Ensino Geral, sendo esta a última a “Turma Piloto”.

1.2 As Expetativas

Atualmente, na área da educação, surgem várias questões acerca da profissão docente, tais como: “O que é ser professor?”, “O que é um professor competente?”. A verdade é que, no início desta caminhada, perguntei a mim mesma “Será que estou à altura do desafio?”, “Vou ser uma professora competente?”. Nóvoa (2009) afirma que um bom professor é aquele que tem em sua posse as seguintes competências: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social. Este pensamento vai ao encontro a Roldão (2007) quando esta afirma que um bom professor não é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. Além disto, a diversidade de sociedades e culturas nos dias de hoje exige uma adaptação/preparação profissional por parte do professor, pelo que a profissão docente exige um desenvolvimento profissional e uma constante atualização. Através desta atualização, conseguimos ajustar as nossas ações enquanto docentes, em função do contexto onde estamos, sendo, portanto, um aspeto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Tendo em conta os pressupostos referidos anteriormente, a minha principal expectativa sempre foi o meu desenvolvimento profissional, a descoberta e a construção do “eu” profissional ou, por outras palavras, “Quem é a professora Filipa?”. Para isso, pretendia vivenciar e sentir um ambiente escolar como professora, desde os meus deveres até aos meus direitos. Ao nível da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a professora Filipa tencionava: elaborar o Plano Anual de Atividades (PAA), as Unidades Didáticas (UD) e os planos de aula de forma adequada ao contexto em que se encontrava,

proporcionando a aprendizagem; estabelecer uma relação professor/aluno positiva, porque, segundo diversos estudos (e.g. Francisco & Sousa Araújo, 2016; Trierweiler, 2024), uma boa relação entre o professor e o aluno facilita a aprendizagem; desenvolver a observação, porque na EF ela é essencial para o processo avaliativo (Mendes et al., 2012); ampliar o leque de estratégias e conhecimentos pedagógicos; vivenciar e experienciar a lecionação em diferentes anos de escolaridade e a diferentes currículos (e.g. Ensino Geral, Ensino Profissional); trabalhar a capacidade de improvisação, de tomada de decisão e de reajuste num curto espaço de tempo. Em suma, pretendia proporcionar a evolução dos alunos, tanto a nível cognitivo e motor como também a nível motivacional, ou seja, pretendia fazer com que os alunos aprendessem, que é a função do professor.

Inicialmente, esta professora defendia que todas as expetativas enumeradas anteriormente eram cruciais para a construção de um docente competente e para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Hoje a professora Filipa percebeu que as suas expetativas tinham como principal objetivo o crescimento pessoal e profissional e não a aprendizagem dos alunos. Por outras palavras, quem se encontrava no centro do ensino-aprendizagem era ela e não os alunos. Deste modo, de agora em diante, esta professora irá perspetivar a sua preocupação na aprendizagem dos alunos a nível psicossocial, cognitivo e motor.

Em relação à Participação na Escola e Relações com a Comunidade, esta professora procurava: experienciar os deveres de um DT inclusive saber utilizar a plataforma digital, o Sistema de Gestão Escolar (SGE); compreender o modo de funcionamento da Direção de Turma e acompanhar todos os processos que dela fazem parte como, por exemplo, a comunicação com os Encarregados de Educação (EE); e conhecer e compreender o modo de funcionamento do DE na região.

Relativamente ao Desenvolvimento Profissional, a professora Filipa desejava reter o maior número de aprendizagens possíveis com os alunos, com

o NE, com o PC e com os professores mais experientes, a fim de se tornar numa profissional mais confiante e mais capaz.

1.3 A Escola

A escola caracteriza-se como uma instituição que integra progressivamente mais cedo a vida das crianças, dedicando-se a potenciar tanto o desenvolvimento dos conhecimentos científicos quanto a consolidação de valores, sendo, portanto, um meio fundamental para a formação profissional e humana de um indivíduo (Strieder & Zimmermann, 2010). A sua principal função é assegurar que os alunos aprendam os conhecimentos, as habilidades e os valores fundamentais para a sua integração social (Linhares et al., 2014; Nunes et al., 2022). Entretanto, a escola também é responsável pelo desenvolvimento do docente, dado que “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar” Queirós (2014, p. 81).

A ESL é uma escola da rede pública que se encontra localizada no concelho de Ponta Delgada, na ilha de São Miguel, no Arquipélago dos Açores. É constituída por oito departamentos curriculares e, atualmente, é a única escola com o Curso Profissional de Técnico/a de Desporto de nível IV na ilha.

No que toca às instalações destinadas à disciplina de EF, a escola usufrui do Complexo Desportivo das Laranjeiras (figuras 1 e 2), equipado com: um pavilhão desportivo; uma sala de judo; uma sala de ginástica; um polidesportivo exterior; uma piscina; uma sala de treino físico; e uma pista de atletismo.

A variedade e a numerosidade de espaços disponíveis para a lecionação das aulas foram uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, porque me deu a possibilidade de lecionar diversas modalidades e de ter sempre uma alternativa caso as condições meteorológicas não fossem favoráveis.



Figura 1. Complexo Desportivo das Laranjeiras (entrada, pavilhão desportivo, sala de judo, sala de ginástica, respetivamente).



Figura 2. Complexo Desportivo das Laranjeiras (polidesportivo ar livre, piscina, sala de treino físico, pista de atletismo, respetivamente).

1.4 O Departamento de Educação Física e Desporto

O DEFD da ESL é uma estrutura que colabora com o Conselho Pedagógico e assegura a articulação curricular, sendo composto por todos os docentes pertencentes ao grupo 620. Em 2023/2024 foi constituído por vinte professores, incluindo quatro professores estagiários, dois da FADEUP, um da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) e um da Universidade da Beira Interior (UBI).

No decorrente ano letivo, o DEFD organizou a Semana Europeia da Atividade Física e a I Semana de Educação Física. Alguns dos seus membros ficaram encarregues pelo DE, mais especificamente, pelas Atividades Desportivas Escolares (ADE's). Estas últimas englobaram: o Torneio Tribol, a fase de ilha e a fase de escola dos Megas Escolares, o IV *Cross Running*, a fase de ilha do Corta-Mato Escolar, o Torneio de Raquetas e os treinos de preparação para os Jogos Desportivos Escolares (JDE's) de futsal e voleibol, respetivamente. Para além disso, o NE e o PC realizaram o I Torneio de Andebol, tendo como público-alvo os alunos do 7.º ano de escolaridade.

O Documento de Organização e Gestão (DOG) é um documento que define o regime de funcionamento do DEFD e estabelece um conjunto de normas gerais de organização, de funcionamento e de gestão e os procedimentos a observar na escola. O DOG foi elaborado pelos docentes que integram o DEFD, sendo um instrumento de trabalho uniformizador de critérios de desempenho docente e facilitador da integração de novos elementos na cultura da escola. É de salientar que este é um documento dinâmico, uma vez que é revisto anualmente.

1.5 O Núcleo de Estágio

O NE foi fundamental para a construção do meu “eu” profissional, devido à diversidade de universidades que dele fizeram parte, nomeadamente, a FADEUP, a UTAD e a UBI. Deste modo, pude vivenciar e aprender novas metodologias de ensino, novas estratégias pedagógicas e novos conhecimentos. Para além disso, o NE deu-me a possibilidade de partilhar os meus sentimentos

que, em grande parte, eram comuns aos colegas estagiários, mais especificamente, o medo, a ansiedade, o stress, a revolta e a frustração. Tal como afirma Queirós (2014), no EP a cooperação e o trabalho em grupo tornam-se cruciais devido às múltiplas inseguranças enfrentadas. Segundo a autora, a relação com o PC assume um papel central enquanto a coesão entre os membros do grupo de estágio se revela essencial.

1.6 As Turmas

Ser professor é uma atividade complexa, porque se trabalha com pessoas, porque exige uma relação constante entre a atividade prática e a teórica, porque ocorre num processo de comunicação e porque é constituída por várias tomadas de decisão. Cada pessoa é diferente, possui maneiras de pensar e compreender distintas, o que acaba por enriquecer a relação professor/aluno uma vez que o professor não só ensina, como também é ensinado. Isto leva-nos à seguinte frase: “O ato de educar é uma interação social”, sendo a educação definida como a especialidade de fazer aprender algo a alguém (Roldão, 2007). Deste modo, os alunos têm um papel fundamental para o desenvolvimento profissional do professor.

A turma do 7.º ano de escolaridade era composta por onze alunos, três alunas e oito alunos. Sendo este ano um ano de transição entre o 2.º ciclo e o 3.º ciclo do Ensino Geral, confesso que me senti apreensiva com o comportamento dos alunos. Por um lado, esperava alunos irrequietos e conversadores; por outro lado, esperava alunos tímidos, pois era a primeira vez que se encontravam a frequentar esta escola. Para além disso, a turma tinha uma aluna natural da Bielorrússia, suscitando em mim, ainda mais, inseguranças, pois iria exigir que abordasse conteúdos noutra idioma no decorrer da aula, o que poderia resultar nalguns equívocos da minha parte.

Em relação à atividade desportiva, 83% dos alunos já haviam praticado uma modalidade federada, no entanto, apenas 30% se encontravam atualmente a praticar. Com base nestes resultados, deduzi que os alunos apresentavam um rico repertório de habilidades motoras fundamentais, facilitando a aquisição e o

desenvolvimento das habilidades técnicas específicas de cada modalidade. Todavia, enquanto realizava a Avaliação Diagnóstica (AD), percebi que os alunos não eram tão hábeis a nível motor. Deste modo, foi necessário adaptar o planeamento às características e nível motor dos alunos. Em contrapartida, eram alunos com um desempenho cognitivo e psicossocial favorável para o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que apresentavam vontade de aprender e de trabalhar em equipa.

A turma do 10.º ano do Ensino Profissional do Curso Técnico/a de Desporto era constituída por dezassete alunos, onze alunos e seis alunas. À semelhança do 7.º, este ano, também, era um ano de transição, mas, desta vez, entre o Ensino Geral e o Ensino Profissional. Estas características intensificaram, consideravelmente, os meus receios, em virtude da diferente regulamentação. Contudo, o PC, diretor de curso do 11.º e 12.º ano, ajudou-me imenso a perceber o modo de funcionamento do curso e a desempenhar as minhas funções de forma competente.

Contrariamente à turma anteriormente mencionada, esta contava com vários alunos alvos de participações disciplinares, uma aluna vítima de *bullying* e um aluno com duas suspensões no mesmo mês. Tomando conhecimento destas adversidades, a sensação de impotência e as inseguranças voltaram a fazer-se sentir, podendo colocar em causa o meu desempenho enquanto professora.

No que diz respeito à atividade desportiva da turma, 85% dos alunos já tinham praticado uma modalidade federada, embora, atualmente, apenas 53% se encontrassem a praticar. Tendo em conta estes resultados e o curso onde se encontravam, deduzi que a nível motor eram alunos extremamente competentes. Porém, a heterogeneidade observada na primeira aula prática fez-me perceber que a turma era composta por diversos níveis, inclusive níveis muito abaixo do esperado, uma vez que se tratava de alunos de um Curso Profissional de Desporto. Consequentemente, a planificação e a lecionação das aulas tornar-se-iam um grande desafio. Além disto, ao longo do tempo, os alunos

demonstraram acentuados problemas ao nível da cooperação e da entreajuda, dificultando ainda mais a minha ação enquanto docente.

A “Turma Piloto” era formada por quinze alunos, nove alunos e seis alunas. Comparativamente à outra turma do 7.º, não me suscitou preocupação ao nível do comportamento, já que não se tratava da minha turma titular. Este grupo demonstrou um desempenho motor positivo e uma aquisição de conhecimentos e valores benéficos para o processo de ensino-aprendizagem.

2. Realização da Prática Profissional

2.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A instituição escolar tem passado por um processo de transformação, influenciado por mudanças sociais, legislativas e ideológicas (Batista & Queirós, 2015). Vários autores (e.g. Crum, 1993) apontaram uma insatisfação generalizada, em diversos países, com os resultados obtidos na escola, sendo os professores frequentemente os alvos das críticas. Com efeito, o receio e a insegurança foram regulares durante este ano letivo, porque a probabilidade de me culpabilizarem pelos resultados obtidos na escola era elevada.

A integração da EF, ou de qualquer outra disciplina, no currículo escolar justifica-se pela demonstração do seu valor pedagógico, pela sua capacidade de expandir a compreensão e a intervenção no mundo, bem como pelo seu contributo previsto para o bem-estar, para a realização pessoal dos indivíduos e para o progresso da sociedade (Graça, 2015). No entanto, a disciplina de EF, em comparação com as restantes áreas disciplinares, encontra-se numa posição de maior vulnerabilidade dentro do contexto curricular (Batista & Queirós, 2015), porque, para além da insatisfação com os resultados obtidos e das críticas à qualidade da formação dos seus professores, a EF tem de lidar com um ceticismo significativo em relação à sua relevância social (Crum, 1993). Por conseguinte, sempre me senti reticente nas conversas com outros professores acerca da minha disciplina, de EF, visto que, atualmente, ainda não me sinto totalmente preparada para argumentar sobre a relevância social que esta disciplina acarreta. Esta dificuldade, segundo Graça (2012), é comum aos profissionais da área, por não encontrarem uma forma eficaz de demonstrar publicamente o seu contributo e, conseqüentemente, de persuadir os alunos, os pais, os colegas de outras disciplinas, os órgãos escolares e outras autoridades sobre os benefícios concretos da sua atuação. No entanto, tenho a certeza que o facto de ser a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade (Graça, 2015) acrescenta-lhe um valor único, dado o corpo ser primeiro meio de comunicação das crianças com o mundo (Madrid, 2021; Silva & Weiss, 2004).

O estatuto que é atribuído à EF não lhe permite estar ao nível da língua materna, da matemática ou da maioria das outras áreas curriculares, no que concerne à atenção, às expectativas e às exigências relativas aos resultados de aprendizagem, pois a EF é vista como uma disciplina que é constantemente dispensada de abordar questões sérias da vida e que, por essa razão, não pode, nem deve, ser levada demasiado a sério (Graça, 2012). Este pensamento provém da crença de que esta disciplina está apenas direcionada para o físico, dedicando tempo e energia exclusivamente ao desenvolvimento de capacidades como a força, a velocidade, a resistência e a flexibilidade (Batista & Queirós, 2015).

De acordo com Crum (1993), esta visão da EF advém de duas perspetivas: a perspetiva biológica e a perspetiva pedagógica. Na perspetiva biológica, a EF é vista para a promoção da saúde e prevenção de doenças. Quanto à perspetiva pedagógica, a EF surge como um recreio ou como um entretenimento supervisionado e não propriamente como um processo de ensino-aprendizagem. Estas perspetivas estão enraizadas nos professores, sendo argumentado que uma acentuada percentagem de professores reduziu o nível de exigência de aprendizagem nas aulas (Graça, 2012). Efetivamente, existem professores que perspetivam a EF como um recreio e visando uma promoção da saúde. Aliás, nesta minha experiência profissional constatei que vários alunos e vários EE também a entendem desta forma. Na minha perspetiva, e em concordância com Crum (1993), a EF é muito mais do que um espaço para o desenvolvimento da aptidão física e do que um espaço recreativo, pois detém três papéis principais: a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor (uma corporalidade consciente) e a formação pessoal, cultural e social.

Deste modo, e em conformidade com Bento (citado por Batista & Queirós, 2015, p. 32), a EF deve ser reconhecida como uma disciplina essencial no currículo escolar, cuja relevância transcende o aspeto físico, onde o movimento e o desporto, como conteúdos pedagógicos, são fundamentais. Este autor defende que esta disciplina deve ser vista como uma área curricular que utiliza o desporto como uma forma específica de abordar a “*corporalidade*”, entendida

como um sistema de comportamentos culturais moldado por normas, regras e conceções socioculturais. Melhor dizendo, a EF promove a ampliação do repertório de conhecimentos e habilidades, além de favorecer a compreensão e a reflexão sobre a cultura corporal, integrando um vasto património da cultura desportiva e motora (Batista & Queirós, 2015).

Cabe-nos a nós, professores de EF, alterar as perspetivas prevaletentes nos dias de hoje, porque o peso efetivo da disciplina resulta amplamente da perceção da importância que lhe é atribuída pelos diversos intervenientes, das expectativas que nela depositam e das exigências que lhe são impostas (Graça, 2012).

Em conformidade com as Normas Orientadoras do EP, a área 1 tem como objetivo construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF. Além disto, esta é constituída pela conceção, pelo planeamento, pela realização e pela avaliação do ensino. Relativamente à conceção, esta encontra-se direcionada, sobretudo, para as Aprendizagens Essenciais (AE).

A escola acolhedora tem em sua posse o DOG, no qual é definido todo o regime de funcionamento do DEFD da escola. Neste documento, constam vários capítulos que englobam os Ensinos Básico, Secundário e Profissional, tais como as AE e a sua avaliação, os planos curriculares, entre outros. Deste modo, neste documento estão explícitas as matérias a lecionar na disciplina de EF, pelo que apenas exigiu de mim uma leitura objetiva e atenta do mesmo.

No que toca ao planeamento, é de considerar o PAA, o plano das UD e os planos de aula. Relativamente ao PAA, o mapa de rotação das instalações desportivas ditou a sua construção, uma vez que só depois de ter acesso ao mesmo, elaborei o PAA. Assim sendo, o modelo curricular que utilizei foi o Modelo por Blocos ou por Ciclos de Atividades. Este modelo organiza o ensino em unidades temáticas ou módulos, conhecidos como "Blocos", em que a distribuição de conteúdos é concentrada e, muitas vezes, determinada pelo mapa de rotação das instalações desportivas (Batista, 2022). Durante este

processo, senti algumas dificuldades, porque não sabia qual o espaço desportivo mais apropriado para lecionar as modalidades que se encontravam descritas no DOG. Face a estas dificuldades, o NE e o PC acharam por bem criar um quadro referente à operacionalização das matérias nos diferentes espaços desportivos e colocá-lo no DOG, a fim de facilitar o funcionamento da disciplina.

Na minha perspetiva, o Modelo por Blocos não é o mais adequado, dado que a lecionação das modalidades é determinada pelo mapa de rotação das instalações desportivas, ou seja, não abrange a diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das características dos alunos. Já o Modelo por Etapas ajusta-se a aprendizagens que necessitem de alguma distribuição temporal, a aquisições fundamentais, a consolidar e a reter de forma relativamente permanente (Batista, 2022). Neste modelo, a distribuição das matérias ao longo do ano será sempre realizada de acordo com as características e necessidades dos alunos (Vieira, 2021). Por outras palavras, este último visa organizar, de forma estruturada, as aprendizagens ao longo do ano letivo, garantindo uma sequência contínua e um acompanhamento consistente do aluno (Andrade et al., 2020).

A realização refere-se à atuação propriamente dita, isto é, a minha prestação no decorrer da aula. Esta deve contemplar as quatro dimensões da didática do desporto, nomeadamente a gestão, a instrução, o clima e a disciplina.

Por último, temos a avaliação do ensino, um dos meus maiores receios nesta profissão, pois, na área de EF, a avaliação baseia-se na observação feita pelo professor. De acordo com Aranha (citada por Mendes et al., 2012, p. 59), a observação constitui uma competência fundamental para a aplicação prática, sendo crucial na análise e na avaliação do desempenho dos alunos. Mendes et al. (2012) afirma que a eficácia do sistema de avaliação está intrinsecamente ligada à qualidade e ao rigor percetivo da observação. Ora, face à minha reduzida experiência e à minha rudimentar capacidade de observação, sempre me senti insegura enquanto avaliava os alunos, porque não sabia qual o melhor julgamento a fazer, por exemplo, se em três tentativas o aluno executasse apenas uma, considero que executa ou que não executa? Entretanto, este

processo foi inicialmente facilitado, porque o DOG englobava uma lista de verificação de comportamentos técnicos e táticos para cada modalidade. À medida que as ia utilizando, apercebi-me que os comportamentos descritos não se encontravam claros e objetivos, suscitando-me ainda mais dificuldades.

Por conseguinte, estas listas de verificação foram reestruturadas por mim e pelos meus colegas do NE quando procedemos à atualização e à uniformização do DOG, proposta pelo PC, no início do ano letivo. De forma a torná-las consistentes e coerentes, o PC aconselhou-nos a falar com os professores mais experientes de cada modalidade, fomentando, assim, o trabalho cooperativo e a entreajuda entre todos os docentes do DEFD.

Desta área fazem parte, ainda, dois subprojetos: a lecionação do 2.º ciclo e o PTI. No subprojeto da lecionação do 2.º ciclo, tive a possibilidade de conhecer uma realidade de ensino completamente diferente. No subprojeto PTI, tive a oportunidade de vivenciar a lecionação de 22 tempos letivos semanais, ou seja, aquilo que será a minha realidade profissional no futuro. Assim, tive a experiência efetiva da profissão docente.

Neste ano letivo, tive a sorte de fazer parte de um NE diversificado, pelo que pude conhecer diferentes tipos de pensamento no que toca à conceção, ao planeamento, à realização e à avaliação. Esta diversidade proporcionou-me uma perspetiva diferente do que é ser professor e de todas as responsabilidades que acarreta. Para além disso, ainda tive a oportunidade de discutir, compreender e aprender com professores mais experientes, obtendo assim diferentes pontos de vista e, acima de tudo, um conhecimento mais enriquecedor e diversificado. Tal como afirma Queirós (2014), ser professor é aprender com os colegas mais experientes, pois é no diálogo com os outros docentes que se aprende a profissão.

2.1.1 O Planeamento

O planeamento caracteriza-se como um conjunto de tomada de decisões que antecedem o processo de ensino-aprendizagem (Andrade et al., 2020; Januário, 2017). Este proporciona uma intenção pedagógica estruturada de

acordo com os objetivos a serem alcançados e as estratégias a serem implementadas, tanto a curto, médio e longo prazo (Andrade et al., 2020). Para além disso, “(...) é o momento indicado para analisar as situações e escolher consciente e deliberadamente a forma de agir sobre elas” (Leite, 2010, p. 6). No contexto escolar, o planeamento é essencial, pois prevê e define o processo de ensino-aprendizagem, de modo a alcançar os objetivos e as finalidades estabelecidas e influencia a sua eficácia (Andrade et al., 2020).

Este processo teve início com a elaboração do PAA e do Plano Geral de Estágio (PGE). O PGE (anexo I) visa a organização a longo prazo das várias atividades que são desenvolvidas no decorrer do ano letivo, nas diferentes áreas do EP. Já o PAA (anexo II) visa a organização a longo prazo de todo o processo de ensino-aprendizagem, mas de uma forma mais pormenorizada. Para isso, foi necessário utilizar vários documentos, nomeadamente: (1) o DOG, no qual já constavam os referenciais de sucesso da disciplina; (2) o mapa de instalações; (3) o registo documental de caracterização da escola, com o intuito verificar as condições e as características dos espaços desportivos disponíveis para o desenvolvimento das aulas; (4) as AE; e (5) o registo documental de caracterização das turmas, sobretudo, as problemáticas e os indicadores psicossociais dos alunos.

Em relação ao 3.º ciclo, a lecionação das modalidades ao longo de todo o ano baseou-se na instalação desportiva onde me encontrava, ou seja, utilizei o Modelo por Blocos. Assim sendo, e de acordo com as matérias indicadas no DOG, o atletismo foi lecionado na pista de atletismo, o voleibol no pavilhão, o andebol no polidesportivo exterior, a natação na piscina e a ginástica na sala de ginástica. Segundo as AE e segundo o DOG, o professor tem a possibilidade de escolher uma modalidade, pelo que escolhi o judo. Esta escolha foi feita em consonância com o PC e com o NE, porque o Complexo Desportivo apresenta uma sala de judo. Desta forma, tive a oportunidade de enriquecer e desafiar o meu “eu” profissional, visto que, inicialmente, não conhecia bem a modalidade, logo não me sentia confiante para a lecionar. Também foram realizados os testes do FITescola e duas fichas de conhecimento acerca das modalidades lecionadas. Em concordância com Januário (2017), o planeamento constitui uma

atividade humana essencial, uma vez que nos dá a possibilidade de guiar os nossos passos. Assim, o PAA pode ser visto como um guião do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, neste ano letivo, não utilizei o PAA como um guião dado a sua elevada especificidade. A estrutura do PAA utilizada este ano implicava planear os conteúdos de cada modalidade e indicar a função didática das aulas, sem ainda conhecer os alunos. Como resultado, foram inúmeras as retificações feitas nas UD e nos planos de aula, pois a sequenciação e a extensão dos conteúdos e próprios exercícios não se encontravam ajustados. No entanto, durante a reformulação do DOG, o PC deu-nos outro exemplo de um PAA, menos específico, que no futuro poderá ser utilizado como um guião, a não ser que a escola onde irei lecionar tenha uma estrutura pré-definida.

Relativamente ao Curso do Ensino Profissional, e de acordo com as suas características, a disciplina de EF desenvolve-se por módulos. À semelhança do 3.º ciclo, o modelo utilizado foi, também, o Modelo por Blocos. Assim, o módulo de atletismo I foi lecionado na pista de atletismo, o módulo de aptidão física/treino funcional na sala de treino físico, o módulo dos jogos desportivos coletivos I no pavilhão, o módulo de ginástica I na sala de ginástica, o módulo de dança I na sala de judo e o módulo de atividade física/contexto de saúde no anfiteatro e na sala de aula.

A construção de ambos os PAA causou-me um certo nervosismo e ansiedade no início do ano letivo, porque a sua especificidade obrigou-me a pensar adiante sem ainda conhecer os alunos e sem saber do que estes eram capazes, hipotecando as minhas tomadas de decisão. Segundo Januário (2017), os aspetos referidos anteriormente são enaltecidos como as principais dificuldades sentidas pelos professores estagiários durante o planeamento, pois um estagiário não se encontra apto o suficiente para planear e estabelecer objetivos concretos para os seus alunos, tanto a médio como a longo prazo. Para além disso, a imprevisibilidade e a complexidade do ensino fazem com que a tarefa de planear seja complicada (Teixeira & Onofre, 2009).

A questão que prevaleceu durante todo este processo foi sempre a mesma: “E se não conseguir cumprir com tudo o que está aqui descrito?”. A

verdade é que um plano é um guião, não é necessariamente algo que tenha de ser cumprido ao pormenor, até porque não sabemos o que nos espera. E é esta incerteza que nos suscita as infinitas dúvidas e, conseqüentemente, as tomadas de decisão. Confesso que me foi difícil aceitar as necessárias retificações, porque, por norma, gosto de ter tudo muito bem delineado. Para além disso, a pedido do PC, não pude corrigir o PAA, porque o objetivo final era dar a conhecer, de forma geral, a quantidade de tomadas de decisão a que fui sujeita ao longo de todo este ano letivo. Foi um início complicado devido às constantes tomadas de decisão, que raramente se encontravam ajustadas às necessidades dos alunos e, conseqüentemente, à sua escassa aprendizagem. Inicialmente, esta incapacidade de tomar decisões adequadas suscitou-me frustração, mas, com o passar do tempo, comecei a utilizá-la como um meio de reflexão e foi a partir desse momento que consegui evoluir tanto a nível profissional como também a nível pessoal.

Quem fala em planeamento fala também em UD e em planos de aula. Independentemente da extensão temporal, o planeamento é visto como uma intenção que tem como principal objetivo direcionar o processo de ensino (Januário, 2017). Importa realçar que o planeamento consiste num processo de tomada de decisões, ainda que, por vezes, estas decisões possam não estar apropriadas ao contexto, ou seja, o desempenho dos alunos dita a nossa tomada de decisão, porque queremos que os alunos aprendam e evoluam. Melhor dizendo, as nossas decisões resultam do desempenho alcançado pelos alunos, pois são eles os “guiões” do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Contrariamente ao PAA, já tinha planeado várias UD, pelo que tinha alguma experiência, logo sentia-me confiante, pensava eu até iniciar a tarefa. Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, uma UD relaciona os conteúdos didático-pedagógicos com o fator tempo (Pais, 2013). No decorrente ano, o seu planeamento fez-se acompanhar pelo Modelo de Estrutura do Conhecimento. A construção deste modelo teve por base a proposta de Vickers (1990), que reflete um pensamento transdisciplinar, ligando o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino, sendo constituído por três fases e oito módulos.

No decorrer da sua planificação, foram várias as dificuldades e as inseguranças sentidas, principalmente no módulo 4, no qual é determinada a extensão e a sequência dos conteúdos. Aqui, a dicotomia entre a prática e a teoria começou a evidenciar-se, isto porque não sabia se o meu raciocínio estava devidamente ajustado às características dos alunos e se, na prática, iria conseguir obter resultados positivos. As dificuldades e as inseguranças tornaram-se menos evidentes quando comecei a conhecer melhor os alunos e quando adquiri novas perspetivas e novos pontos de vista acerca do planeamento, após várias conversas com o NE, com o PC e com os professores mais experientes. Estas sensações corroboram o que Teixeira e Onofre (2009) afirmam: as dificuldades associadas ao planeamento tendem a diminuir progressivamente do primeiro para o último período. Posteriormente, consegui desenvolver uma capacidade de observação mais perspicaz, ou seja, consegui aperceber-me, com maior facilidade, o que estava bem e o que necessitava de ajustes e qual a melhor tomada de decisão, tendo sempre em vista o desempenho dos alunos e a sua evolução.

Já os planos de aula foram elaborados num esquema utilizado no ano letivo anterior (anexo III). Nas primeiras semanas de aulas, lembro-me perfeitamente do elevado tempo despendido para planear uma aula de 45 minutos, aproximadamente duas horas. Naqueles dias tudo parecia errado, nada fazia sentido e o que fazia sentido acabava por se encontrar desajustado. Lembro-me da primeira aula prática, planeada com tanto cuidado e preocupação, com todos os objetivos muito bem definidos e com uma sequência lógica de progressão. No final, acabou por se tornar numa aula com pouca intensidade, pouco dinamismo e pouca aprendizagem. No decorrer do ano letivo, o tempo despendido para planear uma aula deixou de ser tão elevado, isto porque comecei a conhecer os alunos, tanto a nível motor como a nível cognitivo e psicossocial, comecei a perspetivar o planeamento de outra forma, principalmente ao nível da sequencialização dos exercícios, graças à conversa com o NE, com o PC e com os professores mais experientes. Como resultado, os planos de aula começaram a ficar “(...) ajustados ao nível dos alunos”

(reflexão da aula n.º 13 e 14, outubro 2023), embora ainda houvesse alguns exercícios desadequados.

Em suma, o planeamento pode ser entendido como uma estratégia de reflexão e organização da prática docente, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.2 As Aulas e o “Eu” Profissional

Na profissão docente, a lecionação das aulas constitui-se como a ação mais importante do professor, dado que é na realização do ensino que nós, professores, trabalhamos sistematicamente com os alunos. Deste modo, o nervosismo, a ansiedade e o medo acabaram por ser os sentimentos mais frequentes durante as minhas primeiras aulas.

“Nesta primeira aula encontrava-me bastante nervosa e ansiosa”

(reflexão da aula n.º 1, setembro 2023)

Segundo Favatto e Both (2019), uma das principais preocupações dos professores, nos primeiros meses de adaptação, centra-se no controlo da turma. De facto, inicialmente, a minha principal preocupação incidia na gestão da aula, ou seja, na organização das situações logísticas, no estabelecimento de regras, rotinas e normas de conduta, na regulação e no sancionamento de comportamentos incorretos e na supervisão e no controlo da atividade no decorrer da aula. Ora, sendo o professor o responsável por orientar os comportamentos dos alunos, através da aplicação de diversas estratégias educativas em sala de aula e no ambiente escolar e social (Batista & Weber, 2012; Slobodzian & Batista, 2020), e com o intuito de alcançar este controlo, adotei diversos estilos de liderança ao longo deste ano letivo. No contexto educativo, um estilo de liderança pode ser caracterizado como um conjunto de atitudes orientadas para os alunos, que, em conjunto, proporcionam um clima emocional no qual os comportamentos são manifestados (Batista & Weber, 2012). Este clima emocional influencia a eficácia de uma prática pedagógica específica e modifica a recetividade dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem (Batista & Weber, 2012). Cada estilo pode influenciar de

diferentes formas a relação que o professor estabelece com o aluno, resultando em repercussões positivas ou negativas em diversos aspectos da vida do estudante (Souza & Batista, 2018), ou seja, não há um estilo de liderança ideal, isto porque os alunos apresentam características e personalidades distintas.

Diversos autores (e.g. Leite & Weber, 2017; Slobodzian & Batista, 2020; Souza & Batista, 2018) referem nos seus estudos os quatro estilos de liderança categorizados por Batista e Weber (2012), sendo estes: (1) estilo autoritativo, (2) estilo autoritário, (3) estilo permissivo e (4) estilo negligente. No estilo autoritativo, o professor define limites e regras claras e coerentes e controla o comportamento dos alunos com afeto e sensibilidade. Já no estilo autoritário, o professor valoriza a autoridade e a ordem, exigindo que os alunos sejam obedientes e sigam as regras. No estilo permissivo, o professor não se preocupa em estabelecer regras ou limites, nem em monitorizar o comportamento dos alunos, realizando os desejos das crianças. São aqueles professores que deixam as crianças fazerem o que querem. Por último, no estilo negligente, o professor não estabelece regras ou limites na relação com os alunos, não controla os seus comportamentos e, geralmente, não cria uma ligação afetiva com eles.

Deste modo, inicialmente, decidi adotar uma postura pouco flexível e pouco tolerante, ou seja, um estilo de liderança autoritário (Batista & Weber, 2012), uma vez que o meu principal objetivo era estabelecer regras, rotinas e normas de conduta. Com o passar do tempo, e após observar comportamentos exemplares no que dizia respeito à pontualidade, à responsabilidade e ao compromisso, comecei a adotar uma postura mais flexível, isto é, um estilo de liderança autoritativo (Batista & Weber, 2012). Não utilizei o estilo permissivo nem o negligente, pois, no meu ponto de vista, é importante estabelecer regras e limites, bem como estabelecer uma relação de afetividade com os alunos. Por um lado, é importante estabelecer regras e limites, porque acabamos por incutir nos alunos valores como o compromisso e a disciplina. Por outro lado, é importante estabelecer uma relação de afetividade com os alunos, visto que a existência de afetividade na relação entre professor-aluno estimula a motivação no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que envolve compreensão,

confiança e respeito mútuo (Rodrigues & Poletto, 2023; Trevisol & Souza, 2015). Assim sendo, na minha perspectiva e em concordância com Leite e Weber (2017), o estilo de liderança mais eficaz é o autoritativo. Contudo, a utilização dos diferentes estilos de liderança depende intrinsecamente dos alunos, dado que os seus comportamentos influenciam o estilo utilizado pelo professor (Batista & Weber, 2012).

Enquanto futura professora, sou apologista de que devemos utilizar, numa fase inicial, um estilo autoritário e só depois um estilo autoritativo. Tendo em conta o que observei e o que vivenciei ao longo deste ano letivo, tenho a certeza que foi graças à utilização do estilo autoritário numa fase inicial, que consegui obter os resultados que pretendia no que diz respeito ao controlo da turma e ao funcionamento das minhas aulas.

Em seguida, comecei a preocupar-me com a determinação da extensão e da sequenciação dos conteúdos e com a escolha dos exercícios. Inicialmente, “(...) senti muitas dificuldades em escolher os exercícios uma vez que não conhecia o nível de prática dos alunos” (reflexão da aula n.º 2 e 3, setembro 2023). Além disto, a aplicação dos planos de aula também me suscitou enormes dificuldades, visto que, no princípio, “(...) não conseguia cumprir o plano de aula nem conseguia gerir corretamente o tempo” (reflexão da aula n.º 2 e 3, setembro 2023). Consequentemente, as aulas eram “(...) pouco dinâmicas, muito paradas e pouco divertidas” (reflexão da aula n.º 2 e 3, setembro 2023). Estes sentimentos tornavam-se mais intensos quando lecionava a turma do 10.º ano, porque a disciplina de EF, no Curso Profissional Técnico/a de Desporto, se encontra organizada por módulos, logo tinha pouco tempo para promover a aprendizagem dos alunos. Algumas destas dificuldades são referenciadas em diversos estudos (e.g. Inácio et al., 2014; Lopes et al., 2020; Souza, 2009; Teixeira & Onofre, 2009; Veenman, 1984) como as principais dificuldades dos estagiários em EF.

Teixeira e Onofre (2009) afirmam que as principais causas destas dificuldades estão relacionadas com a experiência profissional, com os conhecimentos do estagiário, com as características pessoais, bem como com a

qualidade da formação inicial. Confesso que a escassa experiência profissional e o conhecimento acerca das modalidades foram um entrave na planificação, quer das UD, quer dos planos de aula, isto porque sentia “(...) grandes dificuldades na escolha da progressão pedagógica” (reflexão da aula n.º 5 e 6, setembro 2023). Porém, e em concordância com Teixeira e Onofre (2009), a prática de ensino real, o estudo autónomo e o painel de discussão e observação foram as estratégias mais utilizadas na resolução destas dificuldades.

Após ultrapassar estas dificuldades, comecei a preocupar-me com as quatro dimensões da didática, a saber: a gestão, a instrução, o clima e a disciplina, pois a eficácia do ensino depende da relação entre o sistema instrucional, o sistema social dos alunos e o sistema de gestão (Mesquita, 2022). Assim sendo, e tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, a minha principal preocupação incidiu na gestão e na instrução, uma vez que o clima e a disciplina raramente se tornaram um problema nas minhas aulas.

***“(...) o clima e a disciplina da aula voltaram a não ser um fator prejudicial”
(reflexão da aula n.º 48, janeiro 2024)***

Relativamente à gestão da aula, mais especificamente, a gestão do tempo de aula, comecei a priorizar o tempo útil, o tempo de instrução, o tempo de transição, o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem, pois, de acordo com Rink (citado por Mesquita, 2022, p. 10), um ensino eficaz apresenta as seguintes características: (1) aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação, (2) a exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos, (3) aprende mais quem obtém uma taxa razoavelmente elevada de sucesso na realização das tarefas, (4) aprende mais quem exercita a um nível de processamento cognitivo mais elevado, (5) os professores eficazes criam um ambiente propício para a aprendizagem, (6) os professores eficazes são bons comunicadores e (7) um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar a aprendizagem. Em resumo, os professores mais eficazes são aqueles que demonstram a capacidade de: (1) gerir o tempo de aula de forma a aumentar a participação dos alunos em atividades motoras relacionadas com os objetivos de

aprendizagem, (2) oferecer instruções de alta qualidade científica e técnica, (3) apoiar a prática dos alunos com *feedback* direcionado aos aspetos essenciais das habilidades a serem desenvolvidas, (4) incentivar um maior envolvimento cognitivo e motor dos alunos durante as aulas, evitando comportamentos inadequados sem recorrer a medidas repressivas e (5) dominar uma variedade de estilos e técnicas de ensino, sabendo quando e como aplicá-los eficazmente (Costa, 1996).

O tempo útil, ou seja, o tempo de duração real de uma aula (Costa, 1996), raramente se tornou um contratempo graças ao estabelecimento de regras, rotinas e normas de conduta no início do ano letivo.

O tempo de instrução, isto é, os intervalos durante os quais o docente comunica com a turma, seja verbalmente ou através de outras formas de expressão, com o propósito de introduzir as atividades de aprendizagem ou fornecer orientações e explicações relativas aos conteúdos a serem assimilados (Costa, 1996), sempre se mostrou uma adversidade nas minhas aulas. Durante o ano, a instrução mostrou ser uma inconstante na minha ação enquanto professora: ora tornava-a simples e objetiva.

***“(...) ao nível da instrução tive uma boa prestação”
(reflexão da aula n.º 12, outubro 2023)***

***“Nesta aula o tempo de instrução foi reduzido”
(reflexão da aula n.º 69, março 2024).***

Ora tornava-a complexa e extensa.

***“(...) tornei-a demasiado extensa e complexa”
(reflexão da aula n.º 5 e 6, setembro 2023);***

***“(...) a minha instrução não foi clara”
(reflexão da aula n.º 85 e 86, maio 2024).***

Consequentemente, em determinadas aulas, não fui uma professora “mais” eficaz, pois Costa (citado por Costa, 1996, p. 439) afirma que um professor “mais” eficaz fornece instruções claras sobre o que deve ser feito e como proceder, apresentando os objetivos de maneira precisa e destacando os

aspectos essenciais do conteúdo para os alunos. Tal como afirma Martins et al. (2017), a informação transmitida deve ser clara, objetiva e relevante. Face a esta inconstância, muitas vezes “(...) recorri à demonstração” (reflexão da aula n.º 19 e 20, outubro 2023) e à visualização de vídeos como método de instrução. Nos dias de hoje, o momento da instrução continua a ser alvo de melhoria, pelo que, no futuro, tentarei: (1) focar-me mais nos objetivos da aula, (2) transmitir apenas as informações mais relevantes, (3) utilizar uma linguagem clara, fluída, dinâmica e adequada aos alunos e (4) utilizar palavras e frases-chave.

Associado à instrução, temos o *feedback* pedagógico, caracterizado por Fishman e Tobey (citado por Ferraz, 2016, p. 5) como o comportamento do professor, ao responder à ação motora de um aluno, tendo por objetivo influenciar e ajustar essa ação com a finalidade de promover a aquisição ou o aperfeiçoamento de uma competência. Por outras palavras, o *feedback* é uma ferramenta essencial para fomentar os processos de ensino e aprendizagem. Na literatura, são frequentemente mencionados dois tipos de *feedback*: o intrínseco e o extrínseco (Ferraz, 2016). O *feedback* intrínseco refere-se à autorreflexão do aluno sobre a sua própria tarefa. Neste processo, o aluno procura identificar os seus erros, compreender como pode melhorar, realizar um autodiagnóstico e desenvolver a sua própria estratégia de correção. O *feedback* extrínseco decorre da observação do professor. Neste caso, é o professor que identifica o erro, propõe a correção e realiza uma nova análise para verificar se a intervenção foi eficaz. Durante o ano letivo, proporcionei aos alunos um *feedback* intrínseco através do questionamento. Contudo, o mais utilizado foi o extrínseco. O conteúdo deste último pode ser classificado em duas grandes categorias: performance e resultado (Ferraz, 2016). Em grande parte das aulas, o conteúdo do *feedback* extrínseco encontrava-se direcionado para a performance, ou seja, a informação transmitida estava orientada para a execução dos movimentos. No entanto, e à semelhança do momento instrutivo, a transmissão do *feedback* pedagógico nem sempre era o mais acertado por duas razões: a frequência de *feedback* e o ciclo de *feedback*. No decurso do ano letivo, sempre emiti muito *feedback*, quer geral, quer específico. Contudo, este tornava-se excessivo, porque não despendia tempo suficiente para os alunos assimilarem o que lhes

foi dito, nem para tentarem executar de maneira correta, pois o número de tentativas era insuficiente. Para além disso, “Nem sempre verifiquei se o *feedback* emitido tinha algum resultado” (reflexão da aula n.º 13 e 14, outubro 2023), ou seja, muitas vezes não completava o ciclo de *feedback*. Desta forma, e à semelhança do momento instrutivo, a emissão de *feedback* pedagógico também carece de melhoria, pelo que, futuramente, procurarei completar o ciclo de *feedback* e procurarei ter em atenção à sua frequência.

O tempo de transição, caracterizado pelos momentos em que os alunos se movem para se reunir num determinado local, ocupar o espaço para a realização de um exercício, ou formar grupos (Costa, 1996), foi alvo de melhoria ao longo do ano letivo, pois comecei: (1) a estabelecer locais para os momentos de início e interrupção de atividade dos alunos, (2) a gerir a formação dos grupos de trabalho e a mantê-los ao longo do tempo e (3) a “(...) aplicar exercícios com estruturas semelhantes” (reflexão da aula n.º 15, outubro 2023).

O tempo disponível para a prática, ou seja, o tempo disponibilizado pelo professor para que os alunos possam praticar ou executar as tarefas motoras indicadas (Costa, 1996), foi variado, visto que este se encontra intrinsecamente relacionado com o tempo de instrução e com o tempo de transição, ou seja, quanto maior o tempo de instrução e o tempo de transição, menor será o tempo disponível para a prática (Mesquita, 2022). Neste sentido, procurarei, no futuro, otimizar o tempo de instrução e o tempo de transição, através das estratégias referenciadas anteriormente.

O tempo de empenhamento motor, tempo que os alunos passam efetivamente em atividade motora (Costa, 1996; Quina, 2009), também foi diversificado face à variação do tempo disponível para a prática. Quanto menor o tempo disponível para a prática, menor o tempo de empenhamento motor (Mesquita, 2022). Ora, esta variação influenciou negativamente a aprendizagem dos alunos, porque, por norma, os alunos que demonstram maior aprendizagem são aqueles que dedicam mais tempo à realização das tarefas prescritas pelo professor (Quina, 2009). Para além disso, este autor afirma que um reduzido tempo de empenhamento motor induz, inevitavelmente, ao aborrecimento, à falta

de motivação, ao surgimento de comportamentos inadequados e a um progresso restrito na aprendizagem.

Consequentemente, o tempo potencial de aprendizagem, ou seja, o tempo que os alunos passam na tarefa, ativamente envolvidos e com o mínimo de 80% de sucesso (Mesquita, 2022), também variou porque, em conformidade com Martins et al. (2017, p. 57) “O aluno só poderá estar em tempo potencial de aprendizagem se, primeiramente, o professor criar condições para que haja um elevado tempo de empenhamento motor”. Para além disso, esta inconstância também ocorreu dado que nem sempre os exercícios estavam adequados às características dos alunos, além de que a heterogeneidade presente em ambas as turmas dificultaram a implementação de tarefas pertinentes e adequadas a cada aluno. De modo a contornar estas dificuldades, implementei os mesmos exercícios, mas com diversos níveis de execução com o objetivo de tornar as atividades de aprendizagem desafiantes, em função das capacidades dos alunos. No entanto, este reajuste nem sempre foi suficiente, pelo que, em determinados momentos, tive de utilizar diferentes exercícios. À semelhança do tempo de empenhamento motor, esta variação prejudicou a aprendizagem dos alunos, pois “(...) o tempo potencial de aprendizagem é o fator que contribui diretamente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em EF” (Martins et al., 2017, p. 56). Assim, para o progresso dos alunos, é crucial não apenas a quantidade de prática, mas também a especificidade dessa prática e o sucesso alcançado pelos alunos nas tentativas sucessivas (Quina, 2009).

Resumindo, o tempo potencial de aprendizagem depende intrinsecamente de uma boa gestão do tempo de aula. Neste contexto, o professor deve iniciar a aula pontualmente e minimizar o tempo dedicado a instruções e organização, de modo a maximizar o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e, por último, o tempo potencial de aprendizagem (Martins et al., 2017). Assim sendo, no futuro, terei como principal objetivo o aumento do tempo potencial de aprendizagem, através da otimização do tempo de instrução e do tempo de transição, tal como mencionei anteriormente. Além do mais, tentarei proporcionar atividades de aprendizagem

desafiantes, independentemente da heterogeneidade da turma, tendo sempre em vista a aprendizagem dos alunos.

Em suma, o momento da lecionação foi uma experiência bastante positiva e desafiadora, recheada de inúmeras aprendizagens quer a nível profissional, quer a nível pessoal. No entanto foi, sem dúvida, um dos momentos mais atribulados e desgastantes deste ano letivo, pois “(...) numa semana as aulas tanto corriam bem, como corriam mal” (reflexão da aula n.º 93, junho 2024). Em determinados momentos, senti que não estava à altura do desafio, principalmente quando não observava aprendizagem, quando não conseguia reajustar adequadamente os exercícios aos alunos, quando não conseguia adaptar-me às condições do meio envolvente, ou quando a ineficácia do processo de ensino-aprendizagem tinha origem nas minhas tomadas de decisão. Esta ineficácia gerou sentimentos como a frustração, a revolta e o descontentamento, que se fizeram sentir ao longo de todo o ano letivo.

***“(...) comecei a ficar frustrada comigo mesma”
(reflexão da aula n.º 46 e 47, janeiro 2024);
“Terminei esta aula muito frustrada”
(reflexão da aula n.º 67 e 68, março 2024).***

Contudo, noutros momentos, senti que estava apta para desempenhar a profissão de docente, pois conseguia fazer com que os alunos aprendessem, conseguia criar um ambiente agradável e propício para o processo de ensino-aprendizagem, conseguia implementar exercícios adequados aos alunos ou conseguia reajustar e adaptar-me ao contexto. Estas pequenas conquistas foram a minha maior motivação durante este ano letivo. Olho para trás e lembro-me perfeitamente da vontade que tinha em desistir quando as coisas não corriam bem. Porém, quando pensava nos meus alunos, sabia que eles estavam a contar comigo, logo não os podia desiludir. Confesso que não foi fácil, muito pelo contrário, foram meses desmotivadores face à inconstante satisfação com as aulas, com os alunos e comigo mesma. Todavia, foi uma experiência muito gratificante, visto que observei a evolução dos alunos quer a nível académico quer a nível pessoal, consegui despertar o gosto pela disciplina em alguns deles,

consegui sensibilizar minimamente os discentes para a importância da EF e, sobretudo, consegui crescer. Desta forma, considero que cumpro com os meus deveres enquanto professora estagiária de EF.

Hoje tenho a certeza de que este turbilhão de emoções foi crucial para o meu crescimento pessoal e profissional. Todos os obstáculos e todas as inseguranças sentidas colocaram-me à prova e posso dizer, com orgulho, que consegui ultrapassá-las com sucesso. No entanto, isso não implica que não exista espaço para melhorias, pelo contrário, há diversos aspetos que precisam de ser aperfeiçoados, e esses serão alvo da minha atenção ao longo da minha carreira como docente. O meu principal objetivo continuará a ser o desenvolvimento contínuo a fim de me tornar uma professora competente.

2.1.3 A Avaliação

Enquanto professores de EF, deparamo-nos com diversos desafios, tais como: os constantes reajustes das aulas face às adversidades que nos são alheias como, por exemplo, as questões meteorológicas. No entanto, há um desafio que nos faz refletir constantemente e que está presente ao longo do processo de ensino-aprendizagem - a avaliação. O processo avaliativo é, desde cedo, um desafio permanente para os professores porque, nesta disciplina, a componente observacional desempenha um papel fundamental nas práticas avaliativas (Batista et al., 2019). Em consequência, a eficácia do processo avaliativo depende intrinsecamente da perspicácia da observação (Mendes et al., 2012).

De acordo com Teixeira e Onofre (2009), este desafio é consideravelmente acentuado nos professores estagiários devido à responsabilidade que lhes é imposta quando se veem obrigados a formular um juízo de valor sobre o desempenho dos seus alunos. De facto, senti muitas dificuldades enquanto avaliava os alunos, pois não sabia qual o melhor julgamento a fazer. Além do mais, os comportamentos apresentados nas listas de verificação não se encontravam claros e objetivos, suscitando-me ainda mais dúvidas.

Assim sendo, e com o intuito de tornar a avaliação num processo justo e de obter os melhores resultados possíveis, utilizei as três modalidades de avaliação: a AD, a Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS).

2.1.3.1 A Avaliação Diagnóstica

A AD constitui uma prática essencial na planificação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite posicionar o aluno em relação aos conhecimentos e competências esperados para o seu nível educacional (Gonçalves et al., 2014). Os mesmos autores afirmam que os resultados obtidos na AD permitirão, ao professor, implementar estratégias pedagógicas consoante as características dos alunos. Para além disso, esta modalidade de avaliação proporciona um prognóstico sobre as capacidades dos alunos em relação a um novo conteúdo (Simões et al., 2014). Por outras palavras, sem a AD torna-se inviável estabelecer um prognóstico de resultados, o que dificulta a definição de estratégias pedagógicas para alcançar os objetivos previamente definidos (Gonçalves & Aranha, 2008).

Assim sendo, e em conformidade com os autores anteriormente mencionados, a AD permitiu-me observar o nível dos alunos, prognosticar o seu nível no fim da UD e recolher informações sobre as melhores estratégias a implementar durante o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, utilizei o Protocolo de Avaliação Inicial que constava no DOG, embora, em diversas modalidades tenha modificado alguns exercícios devido às características do contexto. Durante a sua execução, senti muitas dificuldades na avaliação dos alunos, visto que não confiava no meu juízo de valor acerca do seu desempenho. Estas dificuldades estavam intrinsecamente relacionadas com o conhecimento acerca das modalidades, porque, no caso da nataçãõ, a minha especialidade desportiva, a realizei com alguma facilidade.

Após conversar com o NE, com o PC e com os professores mais experientes, aprendi algumas estratégias de observação que facilitaram este processo, tais como: a organização da turma por grupos, a organização dos exercícios no espaço, a utilização de exercícios específicos, entre outros. Desta

forma, comecei a desenvolver uma observação mais eficiente e eficaz, dado que a avaliação prognóstica começou a estar de acordo com a AS.

2.1.3.2 A Avaliação Formativa

Em relação à AF, esta visa fornecer informações necessárias para orientar e controlar a aprendizagem dos alunos (Carvalho, 1994; Castro et al., 2021; Simões et al., 2014), perspetivando a sua melhoria (Araújo, 2017). Dito de outro modo, a AF funciona como *feedback* tanto para o aluno quanto para o professor (Gonçalves & Aranha, 2008), sendo, portanto, um guião do processo de ensino-aprendizagem (Araújo, 2017).

Segundo Carvalho (1994), a AF pode assumir duas modalidades distintas: a geralmente designada por avaliação contínua, que ocorre informalmente em todas as aulas, resultante da interação do aluno com o professor, com os colegas e consigo mesmo; e a de carácter formal e pontual, que consiste num balanço da atividade realizada num determinado período de tempo, ratificando a avaliação contínua e permitindo ao professor e ao aluno tomarem decisões relativamente à orientação e regulação do seu trabalho.

No decurso deste ano letivo, a AF ocorreu de forma informal. Os resultados obtidos derivaram dos *feedbacks* emitidos ao longo das aulas, da conversa com os alunos sobre o seu desempenho a curto, médio e a longo prazo, do constante reajuste das UD e dos planos de aula e da reorganização dos grupos de trabalho. Os constantes reajustes das planificações ajudaram-me a clarificar a importância desta modalidade, visto que foi graças a estes resultados que tive a possibilidade de adequá-los consoante as dificuldades dos alunos. Assim sendo, consegui melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

2.1.3.3 A Avaliação Sumativa

A AS é geralmente uma avaliação pontual, uma vez que, normalmente, ocorre no final do processo (Aranha, 1993; Simões et al., 2014). Segundo estes autores, esta modalidade possibilita a comparação dos objetivos definidos com os objetivos alcançados e permite classificar os alunos. Cardoso e Coelho (2021)

afirmam que a AS resulta num juízo global que leva à atribuição de uma classificação.

De um modo geral, a AS realiza um balanço das aprendizagens e das competências adquiridas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (Aranha, 1993; Fernandes, 2021; Simões et al., 2014), sendo, portanto, um meio facilitador para a classificação.

Em concordância com os autores mencionados, esta modalidade de avaliação auxiliou-me no ato de classificar. A AS fez-se acompanhar por diversas grelhas (anexo IV) elaboradas por mim, em consonância com os meus colegas do NE, e pela constante observação ao longo de todas as aulas. Contudo, as grelhas não foram suficientes para a atribuição de uma classificação, tendo sido necessário utilizar os dois tipos de avaliação, nomeadamente a criterial e a normativa. Numa primeira fase, privilegiei a avaliação criterial, através dos indicadores de sucesso presentes no DOG. Numa segunda fase, recorri à avaliação normativa, ou seja, comparei o desempenho dos alunos com o desempenho da turma. Numa última instância, olhei para o perfil do aluno, no sentido em que este pode não ter destreza motora suficiente para alcançar o nível “Bom”, mas demonstra esforço, empenho, compromisso, responsabilidade, tornando-se merecedor de um nível superior. Entretanto, importa realçar que estes conceitos psicossociais não são suficientes para o alcance de um patamar superior, dado que se encontram relacionados com as habilidades motoras dos alunos.

De uma forma geral, o processo avaliativo foi um processo exaustivo face a todos os fatores que lhe estão associados, isto é, as três modalidades de avaliação e os dois tipos de avaliação. Durante todo este processo, vivenciei intensamente a influência da componente observacional nas práticas avaliativas da disciplina de EF, principalmente quando comparei as classificações por mim atribuídas com as classificações atribuídas pelos meus colegas do NE. Neste momento, e em consonância com o PC, olhei para o perfil do aluno e tentei perceber qual a classificação mais adequada.

Em síntese, a avaliação encontra-se intimamente relacionada com o planeamento, dado que os resultados obtidos na avaliação informam o professor acerca da veracidade da sua planificação. Por outras palavras, os resultados obtidos conduzem o planeamento.

2.1.4 A Lecionação do 2.º Ciclo

A lecionação do 2.º ciclo é um subprojeto que consta na alínea 3.1 do Regulamento de EP da FADEUP e que tem como principal objetivo contemplar os diferentes ciclos de ensino abrangidos pelos grupos de recrutamento para os quais o ciclo de estudos visa formar.

Como professora estagiária, a experiência de lecionar neste ciclo proporcionou-me uma prática distinta, tornando-se, assim, uma vivência enriquecedora. Esta diversidade reflete a própria natureza da profissão docente, na qual, ao longo da minha carreira, irei certamente encontrar uma multiplicidade de contextos, cada um com as suas particularidades.

Este subprojeto centrou-se na lecionação de aulas de EF numa Escola Básica Integrada (EBI), em Ponta Delgada, no período de duas semanas, a uma turma do 6.º ano. Esta turma era constituída por dezassete alunos, sendo que sete eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. Ao nível de situações problemáticas e comportamentais, não apresentava grandes problemas, à exceção de um aluno que tinha comportamentos hiperativos e de uma aluna que tinha acentuadas dificuldades a nível motor.

Olhando para trás, lembro-me perfeitamente do misto de emoções que vivi na primeira aula na EBI. A ansiedade e o nervosismo prevaleceram. Senti uma responsabilidade acrescida, pois não haveria tempo para reajustes na planificação para corrigir eventuais falhas. Além do mais, tinha medo de que os alunos não colaborassem adequadamente, pois apenas seria professora deles durante duas semanas e receava que o facto de ter a mesma estatura que eles, podendo assim ser confundida como uma aluna, pudesse interferir na dinâmica professora-aluno. Claro que já tinha recebido informações bastante positivas sobre a turma, mas houve sempre, da minha parte, algum receio. A verdade é

que todos estes sentimentos desapareceram no início da primeira aula. No entanto, à medida que estes foram desaparecendo, outros foram surgindo e se mantiveram ao longo do tempo, destacando principalmente o elevadíssimo nível de cansaço.

Relativamente às aulas propriamente ditas, e às quatro categorias didáticas, ou seja, a instrução, o clima, a disciplina e a gestão, considero ter feito uma boa prestação, no geral. À semelhança das minhas aulas com o 7.º ano, o clima e a disciplina das aulas não causaram graves problemas, à exceção das sanções devido ao incumprimento das regras. Entretanto, a instrução e a gestão foram as categorias didáticas que me causaram maiores dificuldades. Em relação à instrução, foi necessário adaptar a linguagem e os termos utilizados, de modo a simplificar a comunicação. Além disso, o facto de decorrerem diversas aulas em simultâneo no mesmo espaço, tornava o ambiente bastante ruidoso, fazendo com que as explicações dos diversos exercícios tivessem de ser repetidas inúmeras vezes.

No que concerne à gestão da aula, a organização das situações logísticas e o estabelecimento de regras e normas de conduta basearam-se no funcionamento da escola. De forma a prevenir a ocorrência de comportamentos que desencadeassem sanções já estabelecidas nas regras, procurei elogiar comportamentos positivos. A supervisão e o controlo da atividade da aula suscitaram algumas dificuldades, já que se tratava de uma turma bastante dinâmica e com alguma irrequietude, tornando-se difícil observá-la na íntegra. Assim, decidi organizá-los, estrategicamente, no espaço, de modo a ter os alunos mais agitados perto de mim.

Em relação à gestão do tempo de aula, o tempo útil também se baseou no modo de funcionamento da escola. Tal como abordado anteriormente, o tempo de informação/instrução em determinados exercícios, foi superior dada a linguagem desadequada de minha parte e as características do meio envolvente. Consequentemente, o tempo disponível para a prática e o tempo de empenhamento motor diminuiu, mas, comparativamente às minhas aulas do 7.º ano, estes foram bastantes positivos. O tempo de informação não se sobrepôs

ao tempo de empenhamento motor, visto que procurei dar *feedbacks* enquanto os alunos executavam os exercícios. Relativamente ao tempo de transição, a pouca utilização de material fez com que este fosse escasso, logo, positivo.

De um modo geral, esta vivência correu muito bem, apesar de não idealizado como um processo tão desgastante e cansativo. Terminei todas as aulas extremamente fatigada, tanto a nível cognitivo, como a nível físico. No entanto, finalizei este subprojeto com bastante satisfação, pois, no geral, foi uma experiência bastante positiva. Tive a sorte de ter tido uma turma muito empenhada, independentemente da sua irrequietude. Foi uma experiência recheada de aprendizagens, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Destaco o nível de energia e inquietude dos alunos e o meu nível de cansaço que, certamente, marcaram esta etapa.

2.1.5 O Professor a Tempo Inteiro

O subprojeto PTI é uma iniciativa da escola acolhedora e tem como principal objetivo proporcionar aos futuros docentes uma vivência real daquilo que a profissão professor acarreta, ou seja, a lecionação de 22 tempos letivos semanais, tal como consta no artigo 111.º do DLR n.º 23/2023/A, de 26 de junho.

A escolha de diversos anos de escolaridade e de diversos currículos e níveis de ensino como público-alvo justifica-se tanto pela compatibilidade de horários, como também pelas diversas experiências e desafios que cada turma e cada aluno nos coloca. Estes desafios retratam a realidade de um professor, uma vez que ser professor é uma atividade complexa porque não só se trabalha com pessoas, como ocorre um processo de comunicação como também é constituída por várias tomadas de decisão.

No início do projeto, os professores titulares das turmas escolhidas foram contactados via *e-mail*, com o objetivo de perceber as disponibilidades. Caso a turma se encontrasse disponível para a participação no subprojeto, o professor responsável devia indicar o espaço de aula da turma naquela semana, a modalidade a ser lecionada, o nível em que a turma se encontrava na modalidade, o número de alunos, as problemáticas sociais, o comportamento

dos alunos com necessidades educativas especiais, e uma breve caracterização. Importa salientar a disponibilidade imediata demonstrada pelos docentes do DEFD porque, sem eles, nada disto teria sido possível.

Contrariamente às aulas do 2.º ciclo, a ansiedade e o nervosismo não se fizeram sentir de forma tão evidente, embora não queira dizer que não tenham estado presentes. Creio que a experiência que alcancei até ao momento permitiu-me desenvolver outro ponto de vista em relação à lecionação, uma vez que não é necessário realizar tudo na perfeição, mas sim compreender o que não resultou e o seu porquê, para que se possa corrigir e, assim, fazer melhor numa próxima oportunidade.

Numa primeira fase, as principais dificuldades sentidas surgiram durante o planeamento das aulas porque não conhecia os alunos. Ao não conhecer os alunos, não sabia que tipo de aula haveria de planear, que tipo de exercícios poderia utilizar e que postura deveria adotar.

Todos estes sentimentos tornaram-se mais evidentes durante o planeamento das turmas PP1 e 8.º ano. Tendo em conta a breve caracterização da turma feita pelos professores titulares, pude observar um dos desafios da profissão, isto é, atualmente, os professores têm de aprender a conviver com os alunos, tendo em conta os seus interesses e os seus pensamentos (Prado et al., 2013), caso queiram alcançar determinados objetivos. Deste modo, o planeamento foi ainda mais cuidadoso em comparação aos restantes. Contudo, a aplicação dos planos de aula não foram o meu principal foco, mas sim a postura que deveria adotar e os possíveis entraves, tendo em conta tudo o que havia sido dito pelos professores mais experientes.

Relativamente às aulas propriamente ditas, senti várias dificuldades em motivar os alunos para a participação na aula. O facto de terem um professor diferente fez com que não se sentissem muito à-vontade. Assim sendo, comecei por adotar uma postura menos autoritária e mais serena, ou seja, um estilo de liderança autoritativo (Batista & Weber, 2012). Esta estratégia gerou comportamentos bastante positivos, uma vez que consegui inverter o empenho dos alunos, em determinadas turmas. Claro que, em diversos momentos, foi

necessário alterar o tom de voz, adotar uma postura mais rígida e até sancionar alguns comportamentos, ou seja, assumir um estilo de liderança autoritário (Batista & Weber, 2012). De um modo geral, as características destas turmas mudaram o meu modo de atuação enquanto professora comparativamente às minhas turmas. Porém, deixaram claro que, se for demasiado benevolente, começariam a aproveitar-se da situação e a exceder os limites. No caso das turmas do PP1 e do 8.º ano, os resultados não foram os mesmos, dado que os alunos se mostraram resistentes àquilo que lhes era dito. Nestes casos, decidi afastar-me um pouco dos alunos, a fim de tentar perceber qual seria a melhor abordagem. No caso do PP1, procurei conhecer um pouco a vida de cada um, com intuito de promover alguma empatia. No caso do 8.º ano, esta estratégia não resultou. À medida que o tempo ia passando, comecei a perceber que os alunos eram competitivos entre si e, por isso, decidi centrar a aula no fator competição.

Esta diversidade de alunos e de contextos fez com que, em apenas uma semana, adotasse inúmeras posturas enquanto professora. Por outras palavras, vivenciei a importância da capacidade de adaptação que um professor deve ter no contexto de sala de aula e o impacto que esta tem no processo de ensino-aprendizagem. Esta diversidade e densidade de situações foram fatores cruciais para o desenvolvimento do meu “eu profissional”. Além disto, consegui averiguar a minha evolução a nível pessoal porque não deixei que os desafios me impedissem de realizar/atingir o que quer que fosse.

Contudo, nem todas as estratégias utilizadas geraram resultados positivos, principalmente ao nível da instrução e da gestão do tempo de aula. Em relação à instrução, tentei utilizar o questionamento como um método de identificação do erro e, conseqüentemente, como um método de *feedback*. No entanto, os alunos apresentavam um nível de autonomia muito baixo, pelo que não consegui atingir os resultados pretendidos. Para além disso, em determinados momentos, optei por utilizar a demonstração em detrimento da explicação, porque tendo a torná-la pouco sucinta. Neste caso, os alunos que aprendem com maior facilidade através da explicação sentiram grandes dificuldades em compreender o que lhes era pedido. Por fim, no que diz respeito

à gestão do tempo de aula, este foi alvo de vários ajustes devido aos constantes atrasos. Aquando do ajuste de tempo dedicado a cada exercício, acabei por retirar tempo de empenhamento motor dos alunos.

De um modo geral, esta vivência superou as minhas expectativas, visto que estava à espera de um maior desgaste físico e psicológico. Terminei este subprojeto com um sentimento de dever cumprido. No caso das turmas mencionadas anteriormente, consegui fazer com que os alunos participassem na aula, mesmo depois de toda a resistência demonstrada. No caso das restantes turmas, sinto que consegui efetivamente criar um clima propício para o processo de ensino-aprendizagem. Além disto, consegui fomentar a motivação para a participação nas aulas de EF. Foi um subprojeto exigente, mas muito enriquecedor para a minha formação porque, tendo em conta tudo o que alcancei durante esta semana, sinto que estou apta para os desafios que virão. Aliado a este sentimento de dever cumprido, tenho o *feedback* positivo emitido por todos os professores titulares das turmas com quem trabalhei. Foi uma experiência recheada de aprendizagens, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

2.2 Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

No artigo 50.º do DLR n.º 23/2023/A, de 26 de junho, estão descritas as quatro dimensões do perfil geral de desempenho dos professores: a Dimensão Social e Ética da Ação Docente; o Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; a Participação na Vida da Escola e na Relação com a Comunidade; e o Desenvolvimento Profissional ao longo da vida. De acordo com as Normas Orientadores do EP, a Participação na Vida da Escola e na Relação com a Comunidade refere-se à área 2. Desta área fazem parte todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, com o intuito de promover a sua integração na comunidade escolar. A área 2 tem como objetivo promover o sucesso educativo, dando ênfase ao papel do professor de EF tanto na escola e na comunidade local, como também na sua própria disciplina. Nesta área, o estudante estagiário possui várias tarefas no que diz respeito à Direção de Turma e ao DE. Recolher e organizar informações sobre as funções do DT e

sobre o DE são algumas das tarefas enumeradas nas Normas Orientadoras do EP.

Enquanto professores de EF, podemos adquirir funções para além da lecionação, isto é, podemos ser indicados como DT, como também podemos fazer parte do núcleo do DE, por exemplo. O artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, define o núcleo do DE como sendo uma unidade organizativa responsável pela implementação das atividades do DE e que é dirigida por um professor de EF. Assim, esta área permite-nos alcançar capacidades, conhecimentos e vivências que nos permitem, no futuro, desempenhar, com rigor, o papel de DT ou o papel de responsável pelo DE.

O DT é visto como um elo de ligação entre a escola e a família do aluno, ou até mesmo como um mediador de conflitos (Clemente & Mendes, 2013; Lopes, 2016). Por outro lado, o Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, atribui grande importância ao DT face à sua intervenção na área da gestão e orientação curricular da turma e à reflexão constante sobre a eficácia das metodologias de ensino, tendo sempre como objetivo o sucesso educativo dos alunos. Segundo o artigo 89.º do DLR n.º 19/2023/A, de 31 de maio, um DT precisa de ter em sua posse inúmeras competências, como por exemplo, organizar e gerir o funcionamento do conselho de turma, incentivar a comunicação e fomentar métodos de trabalho colaborativo entre professores e alunos, entre outras. Assim, e em concordância com Clemente e Mendes (2013), podemos verificar que o DT não pode ser um docente impreparado e que não revele as competências necessárias para desempenhar este papel. Neste ano letivo, fui assessora de uma DT, Isabel Laranjeira.

Relativamente ao DE, o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, define-o como “(...) o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objecto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres”. Este é desenvolvido nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos e nas escolas secundárias. Nas escolas do 1.º ciclo, o DE encontra-se direcionado para atividades lúdicas que estão integradas nos programas de EF. A nível regional, e em conformidade com o artigo 110.º do DLR n.º 13/2013/A, o

DE desenvolve-se em quatro níveis: as ADE's, os JDE's, as Atividades Físicas e Desportivas com ou sem enquadramento federado e a participação nas Atividades de Desporto Escolar Nacional e Internacional.

Assim sendo, desta área fazem parte os subprojetos do DE, que incluem as ADE's e os JDE's, e da Direção de Turma, nomeadamente o Dia da Alimentação.

2.2.1 O Desporto Escolar

Neste ano letivo, e dada a minha distribuição de serviço, integrei o núcleo do DE da escola, contabilizando dois segmentos não letivos às quartas-feiras. Neste contexto, foram desenvolvidos dois níveis de participação: as ADE's e os JDE's, sendo este último desenvolvido mais adiante.

As ADE's foram organizadas e operacionalizadas em função de diversos fatores, tais como: o calendário e o regulamento do DE, a preferência dos alunos, a diversidade de modalidades e o conhecimento teórico-prático dos professores do núcleo. Deste modo, foram efetuadas diversas atividades, nomeadamente, o Torneio Tribol, os Megs Escolares, o *IV Cross Running*, o Torneio de Badminton, o Torneio de Ténis de Mesa e os treinos de preparação com vista à participação nos JDE's, respetivamente. Os treinos englobaram as modalidades de futsal e de voleibol.

O início das ADE's ficou marcado com o Torneio Tribol, a fim de observar potenciais candidatos a integrar as equipas de futsal e de voleibol, tanto feminina como masculina. Neste torneio, prevaleceram as modalidades de voleibol (4x4), basquetebol (3x3) e futsal (5x5). As modalidades foram repartidas em diversos dias, porque os recursos materiais e espaciais assim o exigiram. Em todas as modalidades, assumi a função de cronometrista e de árbitra.

De um modo geral, o Torneio Tribol foi um evento inovador, que procurou romper com a tradição dos torneios de uma só modalidade, como era o caso do torneio de futsal. Além do mais, deu-nos a possibilidade de detetar alunos com potencial para ingressar os JDE's. O Torneio Tribol destacou-se pela inclusão e pelo *fair-play*, não colocando de lado a competição.

Em seguida, e com base nos documentos orientadores do DE, o NE e um dos professores do DEFD procederam à preparação da fase de escola dos Megas Escolares, com vista à seleção dos alunos para a fase de ilha. Durante a sua preparação, fiquei responsável pela elaboração dos certificados, quer do Mega Salto, quer do Mega *Sprinter*, pela recolha e organização das inscrições por escalões e pelo preenchimento das folhas de prova. Contudo, as condições meteorológicas mostraram-se adversas, pelo que não realizámos a fase de escola dos Megas Escolares. No entanto, queríamos dar uma oportunidade aos alunos de poderem participar na fase de ilha, pelo que o grupo coordenador reuniu uma lista de alunos, a partir de alguns registos realizados durante as aulas, e fez a sua inscrição na fase de ilha.

De uma forma geral, e apesar de todos os percalços, a participação na fase de ilha dos Megas Escolares foi um sucesso. O trabalho cooperativo e o esforço do grupo coordenador possibilitaram aos alunos uma vivência enriquecedora ao nível desportivo, tendo a escola alcançado o pódio por duas vezes.

O grupo coordenador dos Megas Escolares deu continuidade ao seu trabalho e, com o auxílio de todos os professores do DEFD, realizou o IV *Cross Running*, um evento de tradição da ESL. O *Cross Running* diferencia-se do Corta-Mato por englobar obstáculos e privilegiar a diversão e a prática de atividade física em detrimento da competição. Para além disso, tem como objetivos: a promoção da atividade física, pois todos os alunos podem participar, seja a correr seja a caminhar; e a captação de alunos para ingressarem na fase de ilha do Corta-Mato Escolar.

Em suma, conseguimos criar um evento que se desassociasse do típico Corta-Mato, acrescentando uma vala com água que trouxe mais emoção à corrida e permitimos que os alunos caminhassem e ouvissem música durante a prova, com o intuito de abranger todos e incentivar à prática de atividade física. Deste modo, superamos as expectativas iniciais, havendo uma adesão superior ao esperado, sobretudo porque o evento foi muito bem divulgado. Para além disso, verificamos que os alunos se divertiram e desfrutaram do momento, e

conseguimos reunir uma lista de alunos para participarem na fase de ilha do Corta-Mato Escolar.

A realização de um Torneio de Raquetas, mais especificamente um Torneio de Badminton e um Torneio de Ténis de Mesa, surgiu devido à especialização de uma das professoras responsáveis pelas ADE's. A sua experiência enquanto docente ditou a sua realização, bem como a taxa de adesão por parte dos alunos doutros estabelecimentos de ensino. Em ambos os torneios, assumi a função de árbitra.

Contrariamente às atividades mencionadas, o Torneio de Raquetas não correu como esperado. Obtivemos um número bastante positivo de inscrições, mas, no dia do torneio, foram poucos os alunos que marcaram presença no pavilhão.

As ADE's do ano letivo 2023/2024 ficaram marcadas pela diversidade de atividades desenvolvidas, pelo incentivo para a prática desportiva, pela boa disposição e pelo bem-estar dos alunos. Além disto, estas contribuíram para o desenvolvimento do meu "eu" profissional. Por um lado, pude trabalhar competências relacionadas com a liderança, com a organização, com a gestão e com a capacidade de adaptação aos imprevistos, que se encontram intimamente relacionadas com a lecionação. Por outro lado, a função de árbitra, em todos os torneios, permitiu-me conhecer de forma mais consistente as modalidades, principalmente, as regras.

2.2.1.1 Os Jogos Desportivos Escolares – Futsal Feminino

De acordo com a Direção Regional da Educação e Administração Educativa, os JDE's são um projeto com um valor desportivo e pedagógico amplamente reconhecido, que promove uma maior conexão entre a Sociedade Civil e as Escolas. Os alunos que participam nos JDE's ganham ou reforçam a consciência de que estão a representar a sua escola, a sua comunidade escolar e, em alguns casos, a sua ilha.

No decorrer deste ano, eu e o meu colega da FADEUP, João, optamos por treinar e liderar a equipa de futsal feminino, porque tínhamos a possibilidade

de defrontar o nosso professor de EF do secundário, professor que nos levou a participar no mesmo evento enquanto alunos, tendo sido uma forte inspiração para nós.

Inicialmente, foi-nos muito difícil reunir um número suficiente de alunas com vista à participação na fase de ilha, visto que não queriam ingressar na equipa, ora porque não se sentiam à vontade, ora porque não confiavam nas suas capacidades. Assim, foi necessário conversar com elas, incentivá-las e explicar-lhes os benefícios associados aos JDE's. A verdade é que todo o nosso esforço valeu a pena. Conseguimos construir uma equipa unida e disciplinada, baseada em diversos valores, tais como: o respeito, a empatia, o compromisso, o espírito de grupo e a honra.

A nível competitivo, esta jornada começou com a fase de ilha, que decorreu na Escola Secundária da Lagoa, onde enfrentamos várias equipas locais. Esta fase teve um “sabor” especial, porque, para além de jogarmos na escola que nos havia acolhido durante anos, nos tornamos adversários e colegas de um professor que nos é especial. Graças ao esforço e à dedicação de todas as pessoas envolvidas neste projeto, conseguimos conquistar o título de campeãs desta fase, pela primeira vez na história da ESL.

Posteriormente, avançamos para a fase regional, que decorreu na ilha do Faial, onde as equipas vencedoras das diferentes ilhas competiram entre si. Contrariamente à fase de ilha, a fase regional exigiu muito de mim, não só por ter sido uma das responsáveis pela equipa feminina, como também pela logística e responsabilidade associada. Pela primeira vez, saí com alunos da escola para outra ilha. Foi desafiante e preocupante saber que tinha a meu cargo oito alunas e que os respetivos EE estavam a contar comigo para que tudo corresse da melhor forma.

Durante a fase regional, assumi inúmeras funções, a saber: fui professora, fui “mãe”, fui dirigente, fui treinadora-adjunta, fui fisioterapeuta, fui amiga e ainda fui psicóloga, sendo, portanto, uma “aventura” muito desgastante e desafiadora. Entretanto, a energia que se fazia sentir em torno do grupo transformou este desgaste em boa disposição, tornando-a especial.

Mais uma vez, a equipa feminina superou todos os desafios e adversários, tornando-se campeã regional, pela primeira vez. Esta consistência e excelência refletiram o trabalho árduo de todas as pessoas envolvidas e é, sem dúvida, um feito que nos enche de orgulho, visto que foi a primeira vez que a equipa de futsal feminina da ESL alcançou o título.

No entanto, nem tudo correu da melhor forma. Confesso que a organização de um evento desta dimensão ficou muito aquém das minhas expectativas. Nos dias hoje, principalmente ao nível desportivo, fala-se tanto na igualdade entre o sexo masculino e o sexo feminino. Ora, a verdade é que neste evento a desigualdade tornou-se significativa. As equipas femininas jogaram no pavilhão “secundário” enquanto as equipas masculinas jogaram no pavilhão “principal”. O ambiente festivo e digno de um momento desportivo apenas marcou presença no pavilhão “principal”. Além disto, o pavilhão “secundário” obrigava-nos a caminhar vários quilómetros por dia, provocando elevados níveis de fadiga nas alunas.

Após a conquista do título, voltei a ficar descontente com a organização por diversos motivos. Em primeiro lugar, no decorrer da entrega de prémios, ao nível feminino, apenas as capitãs de cada equipa foram convocadas para receber o prémio de participação e, no nosso caso, de vencedoras. Já ao nível masculino, todos os elementos da equipa vencedora foram convocados. Em segundo lugar, a estrutura dos prémios não revelou qualquer distinção entre os participantes e os vencedores, à exceção da sua dimensão e da sua descrição. Por fim, as vencedoras não receberam nenhuma condecoração, algo que a meu ver não faz sentido. Foram dois dias recheados de jogos intensos e exaustivos, nos quais as alunas deixaram tudo o que tinham dentro de campo. Consequentemente, todos nós sentimos que todo este esforço não foi devidamente valorizado pela entidade organizadora.

Em conformidade com o meu colega João, decidimos reportar o nosso descontentamento à organização, a fim de melhorar a dinamização deste evento, inclusive demos sugestões de melhoria. Estas sugestões foram

valorizadas pela organização, isto porque, na modalidade de voleibol, o João teve a possibilidade de observar e vivenciar algumas mudanças.

Independentemente desta insatisfação, a participação nos JDE's – futsal foi uma experiência incrível, recheada de momentos de aprendizagem. Tive a possibilidade de vivenciar um dos grandes momentos do DE e, além do mais, tive o privilégio de integrar a equipa vencedora do torneio, a ESL, pela primeira vez na sua história. Foi, sem dúvida, a “aventura” mais bonita deste ano letivo.

2.2.2 A Direção de Turma

O DT é um elemento fundamental no ambiente escolar, pois ele atua como um elo de ligação no processo educativo (Tavares, 2011), podendo até ser visto como um gestor pedagógico (Boavista & Sousa, 2013). Esta função é caracterizada pela sua complexidade, pois são vários os deveres associados como, por exemplo, fomentar a comunicação e a cooperação entre professores e alunos, supervisionar o processo de avaliação dos alunos, manter contacto com os pais e EE acerca do processo educativo do seu educando, entre muitos outros que se encontram descritos no artigo 89.º do DLR n.º 19/2023/A.

No decorrente ano letivo, e graças à organização da escola acolhedora, fiz assessoria à Direção de Turma do 7.º ano de escolaridade, sendo esta uma das minhas turmas titulares. Importa realçar esta preparação da ESL no acolhimento dos professores estagiários, dado que, independentemente de o PC ser ou não DT, pude assumir a função de coordenadora, logo estive sempre integrada na preparação e operacionalização de todos os processos respeitantes ao cargo de DT.

Inicialmente, confesso que me foi muito difícil acompanhar e perceber todos os deveres de um DT, dada a elevada burocracia associada. No entanto, a vasta experiência da professora Isabel Laranjeira transmitiu-me tranquilidade, facilitando a minha ação enquanto sua assessora.

De forma a cumprir todos os deveres deste cargo, procedemos a uma leitura do Regulamento Interno da escola e dos guiões utilizados nas reuniões de DT. Além disto, conversamos, frequentemente, com os restantes docentes,

com o intuito de averiguar a realização e o procedimento de todos os processos relacionados com esta função, principalmente ao nível das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Com o ganho de alguma confiança e com a aquisição de alguma experiência, comecei a realizar tarefas de forma autónoma, nomeadamente, a justificação de faltas, a verificação da assiduidade no SGE e a atualização do dossiê da turma. Porém, a preparação das reuniões e das atas, o contacto com os EE e a entrega das avaliações, durante o primeiro semestre, foram tarefas feitas em consonância com a DT. Já no segundo semestre, fiquei responsável pela elaboração da ata, visto que já tinha experienciado a redação da ata do semestre anterior e porque as Normas do EP assim o exigiam. De um modo geral, foram tarefas de fácil execução, à exceção da entrega das avaliações, uma vez que vários EE se mostraram insatisfeitos com a classificação dos seus educandos na disciplina de EF, assunto que abordarei mais à frente no presente relatório.

No âmbito da coordenação da Direção de Turma, no início do ano letivo, apliquei questionários com o propósito de conhecer os alunos em relação aos seus hábitos alimentares e desportivos, bem como os seus comportamentos sociais. O principal objetivo destes questionários era apoiar os processos de planificação e lecionação. Todavia, ao analisar os resultados, constatei uma significativa falta de hábitos alimentares adequados. Assim, em colaboração com a Equipa de Saúde Escolar da escola, eu e os meus colegas do NE decidimos organizar o “I Pequeno-Almoço Saudável”. Como estávamos no início do ano letivo, esta iniciativa coincidiu com o Dia Mundial da Alimentação. Tendo em conta a indisponibilidade da turma neste mesmo dia, não marcou presença no evento. Contudo, uma das turmas do 10.º ano de escolaridade, a minha outra turma titular, participou. Esta atividade encontra-se descrita no ponto seguinte.

Ainda no âmbito da coordenação da Direção de Turma, e dada as características de alguns alunos da turma, uma aluna natural da Bielorrússia e um aluno natural do Brasil, decidi desenvolver um projeto na assembleia de turma. Este projeto baseava-se na apresentação dos países referidos, seguindo um guião por mim elaborado e tinha em vista a promoção das ligações interpessoais e da empatia. Este projeto podia ter sido realizado numa fase

inicial, contudo, dado que numa primeira fase do meu estágio estava focada na lecionação, só me apercebi da sua necessidade e pertinência mais tarde, no segundo semestre.

De um modo geral, este cargo trouxe-me inúmeras vantagens, não só a nível profissional, como também a nível pessoal. A nível profissional, o cargo de DT possibilitou-me conhecer a escola de outra forma, permitiu-me lidar com vários órgãos da escola como, por exemplo, os Serviços de Psicologia e Orientação e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, permitiu-me experienciar vários deveres do cargo de DT e deu-me a possibilidade de conhecer a “casa” de cada aluno, o que, muitas vezes, nos ajuda a compreender determinados comportamentos e posturas. A nível pessoal, este último proporcionou o desenvolvimento da empatia, da compreensão e da solidariedade, porque fui constantemente surpreendida com os problemas pessoais de cada aluno. Consequentemente, a minha forma de estar e de ser, enquanto professora, sofreram alterações.

Em suma, sinto que cumpro os meus deveres e sinto que adquiri competências necessárias para me tornar numa DT competente, no futuro. Tudo isto se deveu, numa primeira instância, ao modo como a escola se encontra organizada para receber os professores estagiários e, numa segunda instância, à professora Isabel Laranjeira, que me acolheu, que me ajudou e que me proporcionou conhecimentos e competências essenciais para o desempenho deste cargo.

2.2.2.1 | Pequeno-Almoço Saudável

No dia 18 de outubro de 2023, foi realizado o “1 Pequeno-Almoço Saudável” da ESL, com o intuito de celebrar o Dia Mundial da Alimentação. Esta atividade teve como principal objetivo promover a consciencialização sobre a importância da toma do pequeno-almoço e os seus benefícios para a saúde, incentivando os alunos não só a adotarem hábitos alimentares mais nutritivos, equilibrados e saudáveis como também a incorporarem o pequeno-almoço na sua rotina diária.

A elaboração deste subprojeto teve início com uma reunião com a Equipa de Saúde Escolar da escola acolhedora e baseou-se na discussão de ideias sobre aquele que seria o “1 Pequeno-Almoço Saudável” da ESL. Foi com a vasta experiência de todos os membros da Equipa de Saúde Escolar que procedemos à escolha de turmas, visto que a ideia inicial seria a participação de todos os alunos da comunidade escolar.

Em seguida, reunimo-nos com a nutricionista da escola para que a mesma partilhasse alguns exemplos de alimentos importantes e saudáveis para o pequeno-almoço. Após a sua ajuda, entramos em contacto com diversas empresas, por via telefónica, eletrónica e presencial, com o intuito de perceber quais as que estariam interessadas em colaborar connosco nesta atividade. Além disto, a nosso pedido, a nutricionista elaborou um panfleto no qual constavam alguns exemplos de pequenos-almoços saudáveis, os seus benefícios e a sua importância para o nosso dia-a-dia.

No dia anterior ao evento, contamos com a ajuda dos alunos do Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ) e dos seus docentes para a organização do espaço, para a preparação de todos os acessórios de cozinha e para a decoração do refeitório. Neste mesmo dia, alguns de nós ficaram encarregues de realizar o levantamento dos alimentos. No dia do evento, 18 de outubro de 2023, e à semelhança do dia anterior, os alunos do PROFIJ ajudaram-nos na confeção dos ovos mexidos e dos ovos cozidos. Entretanto, depois de todos os alimentos se encontrarem devidamente preparados e prontos a servir (anexo V), houve uma cerimónia de abertura em que se deu ênfase à importância do pequeno-almoço e aos benefícios que o mesmo acarreta, tanto a nível cognitivo como também a nível físico.

Ao longo do processo de conceção e organização da atividade, desenvolvemos um misto de expectativas. Por um lado, estávamos com medo de que o pequeno-almoço não estivesse tão bem organizado e apelativo como desejávamos, o que poderia ser dececionante para os seus participantes. Por outro lado, aguardávamos que o evento fosse um sucesso e bem recebido por toda a comunidade escolar, até porque era uma iniciativa inovadora na escola.

Em suma, o “l Pequeno-Almoço Saudável” da ESL foi, tal como esperava, um sucesso. Para isso, contou com a ajuda preciosa dos alunos do PROFIJ e dos seus professores, que auxiliaram na organização do espaço, na confeção dos alimentos e na gestão do evento em si. Para além disso, contou-se com a cooperação dos docentes das turmas convidadas, que cederam o tempo das suas aulas para acompanharem os alunos durante a atividade. Também teve a colaboração da Equipa de Saúde Escolar para o planeamento da atividade e da nutricionista da escola, que disponibilizaram informação relevante para a conceção do desdobrável e cooperaram na definição da ementa.

Assim sendo, conseguimos cumprir com os objetivos previamente delineados, incentivando os alunos a adotar hábitos alimentares saudáveis e a incorporarem o pequeno-almoço na sua rotina diária, através de um discurso de abertura que salientou os benefícios da toma desta refeição, da entrega de um desdobrável informativo e da degustação de um pequeno-almoço saudável e variado.

2.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Nos dias de hoje, vivemos numa diversidade de comunidades e de culturas que estão constantemente em mudança. A profissão docente exige uma constante adaptação/preparação, tendo em conta a comunidade onde a escola se insere, pelo que ser professor exige um contínuo desenvolvimento profissional.

Esta diversidade de comunidades leva-nos, enquanto professores, a pensar na questão da ética docente. Segundo Santos (2019), a ética é um processo que se encontra em construção permanente, uma vez que, com o passar do tempo, os comportamentos e as atitudes das pessoas assumem uma nova postura, tendo em conta a sociedade onde se encontram. A ética, no contexto educacional, é um aspeto com importância, porque a educação se encontra relacionada com o desenvolvimento de princípios e posturas do ser humano (Alcantara, 2016). Assim, podemos concluir que a ética está intimamente relacionada com o desenvolvimento profissional do docente.

Em consonância com as Normas Orientadoras do EP, a área 3 refere-se ao desenvolvimento profissional do estudante estagiário e engloba diversas atividades e vivências que são cruciais na construção da competência profissional. Além disto, esta área promove um sentido de pertença, uma colaboração entre os vários elementos da comunidade educativa e uma abertura à inovação. Ainda de acordo com as Normas, esta área tem como objetivo promover a compreensão dos estudantes estagiários sobre importância do desenvolvimento profissional através de reflexões, de experiências, de investigações e de todos os outros recursos que promovam o desenvolvimento profissional. Neste contexto, realço a importância da palavra “reflexão”, a palavra que mais ouvi falar no decorrer do 1.º ano do 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Confesso que, inicialmente, fazer reflexões de tudo o que nos era pedido se revelou aborrecido e, por vezes, me pareceu sem sentido. Todavia, com o passar do tempo, percebi que, muitas vezes, são as reflexões das nossas aulas e da nossa prestação que nos proporcionam outra perspectiva sobre o meio que nos rodeia, promovendo, assim, o nosso desenvolvimento profissional.

Relativamente ao conceito de desenvolvimento profissional, este tem vindo a sofrer várias alterações ao longo da última década devido à evolução do pensamento sobre os processos de aprender a ensinar (Marcelo, 2009). Paixão e Castro (2023) definem o desenvolvimento profissional como a formação contínua dos professores que se encontram ativos, mas que envolva uma perspectiva institucional bem como pessoal do professor. Esta definição de desenvolvimento profissional vai, de forma indireta, ao encontro do artigo 24.º do DLR n.º 23/2023/A, quando afirma que “A formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente”. Por outro lado, Marcelo (2009, p. 7) entende o conceito de desenvolvimento profissional como um “(...) processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais”. Dito de outra forma, o desenvolvimento profissional deve estar orientado para a aquisição de competências profissionais enquanto professores.

Nesta área, procurei enriquecer o meu conhecimento com o intuito de me tornar numa boa professora e combater algumas crenças que ainda acarreto desde aluna. Importa não esquecer que o desenvolvimento profissional do docente é fundamental para assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Marcelo, 2009).

2.3.1 O Documento de Organização e Gestão

O DOG define o regime de funcionamento do DEFD e estipula as normas gerais de organização, funcionamento e gestão, assim como os procedimentos a serem observados na ESL, no que concerne à disciplina de EF e ao desporto. Assim, o DOG é um documento fundamental para os professores recém-chegados à escola, pois engloba todos os materiais necessários para a lecionação desta disciplina, facilitando assim a integração desses professores na cultura da escola.

É um documento elaborado pelos docentes que compõem o respetivo departamento e que se encontra, atualmente, organizado em seis capítulos: Contexto Educativo, Aprendizagens Essenciais, Avaliação, Curso de Técnico/a de Desporto do Ensino Profissional, Referencial Específico da Educação Física e do Desporto no Regulamento Interno e Regimento do DEFD. Deste modo, podemos verificar que o DOG integra os Programas Nacionais de Educação Física, as AE e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No início do ano letivo, o PC desafiou os elementos do NE para a reestruturação e para a atualização deste documento, com o objetivo de uniformizar o funcionamento desta disciplina. Para além disto, o PC tinha a perfeita consciência dos benefícios associados à realização deste trabalho, mais concretamente, o nosso crescimento profissional.

Iniciamos a reestruturação do documento com a uniformização da lista de verificação dos comportamentos técnicos e táticos de cada modalidade, dado que, ao longo do ano letivo nos questionamos, muitas vezes, sobre a coerência dos mesmos. Com o intuito de tornar este processo eficiente, cada um de nós ficou responsável por reorganizar os comportamentos de determinadas

modalidades, procurando sempre a especialidade de cada um. Assim, fiquei responsável pelos comportamentos da natação, do *badminton*, da ginástica de solo e da ginástica de aparelhos. Com o objetivo de assegurar a consistência e a coerência dos comportamentos, o PC recomendou que consult ssemos os professores mais experientes em cada modalidade, promovendo, desta forma, o trabalho colaborativo e a ajuda entre todos os docentes do DEFD.

Em seguida, reformulamos o referencial de sucesso e criamos inúmeras combinações para cada nível (anexo VI), visando a uniformização da atribuição de classificações, ou seja, que o meu nível 3 corresponda, o mais possível, ao nível 3 de outro professor. O elevado número de combinações possíveis dificultou todo este processo, porque, a determinado ponto, ficamos sem saber quais as combinações mais adequadas para cada ano de escolaridade.

Por último, procedemos   reconstru o das fichas de auto e heteroavalia o da disciplina de EF para o 3.º ciclo, para o Secundário e para o Ensino Profissional e das fichas de auto e heteroavalia o das Unidades de Forma o de Curta Dura o teóricas e práticas.

Após o término da reestrutura o e da atualiza o do DOG, apresentamos as nossas sugestões, no decorrer de uma reunião, a todos os membros que integram o DEFD. Tendo em conta as rea es dos professores, conseguimos superar este desafio com sucesso e conseguimos contribuir para o melhor funcionamento do DEFD.

De forma resumida, a operacionaliza o deste projeto exigiu muito de nós, face ao elevado número de documentos,   escassez de tempo e às tarefas quotidianas, o planeamento das aulas, as avalia es, as reuniões, entre outras. Todavia, foi um projeto bastante enriquecedor para o meu crescimento profissional, visto que promoveu um aprofundado conhecimento sobre o currículo da EF, logo uma melhor prepara o para os processos de planifica o e de lecciona o, sendo, por isso, uma ferramenta fundamental para a minha a o docente no futuro. Contudo, tornou-se um projeto exaustivo, desgastante e até mesmo frustrante, tendo em conta as dificuldades sentidas na uniformiza o dos comportamentos de cada modalidade.

2.3.2 As Formações

A Educação tem sofrido inúmeras transformações, tanto ao longo dos anos, como no decurso de cada ano letivo. Assim, nós, docentes, devemos procurar a constante atualização de conhecimentos e de práticas, visando uma preparação mais adequada para enfrentar os desafios futuros. Esta atualização de conhecimentos e de práticas pode ser adquirida através de várias ações como, por exemplo, através da reflexão sobre as nossas práticas e através de formações que, mais tarde, favorecem a evolução na carreira docente, porque, sem formação, não há progressão.

Deste modo, realizei quatro formações creditadas: “Movimento Ondulatório Subaquático – Da Teoria à Prática”, porque uma das minhas turmas titulares tinha ensino especializado de natação, logo poderia pormenorizar o ensino de determinadas técnicas de nado; “O Google Forms na Avaliação para as Aprendizagens”, sendo esta uma ferramenta que me permite trabalhar à distância, como aconteceu durante o Covid-19; “Nutrição Desportiva” com o objetivo de tentar diminuir o número de crianças com obesidade, em Portugal, através não só da prática de exercício físico nas aulas de EF, como também através de uma nutrição adequada; e “Noções Básicas de Primeiros Socorros” que, a meu ver, é um aspeto crucial na profissão docente, dado o número de incidentes que ocorrem. Realizei também duas formações não creditadas, a saber: “Introdução ao Judo na Escola” porque iria lecionar a modalidade de judo e não a conhecia o suficiente para promover um ensino de qualidade aos alunos; e “Workshop Rugby” com vista à diversificação de modalidades a lecionar nas aulas de EF.

Todas estas formações foram fundamentais para o desenvolvimento do meu “eu” profissional, porque me ajudaram a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, principalmente a leção da modalidade de judo. Além do mais, as formações creditadas revestem-se ainda de particular importância dado que são obrigatórias, pois constarão no Relatório de Avaliação do Desempenho Docente, documento essencial para a progressão na carreira docente.

2.3.3 A I Semana de Educação Física

A I Semana de Educação Física surgiu como um evento substituto da Supertaça Escolar que, devido a questões alheias, deixou de ser executada. A I Semana de Educação Física contou com a colaboração de todos os docentes do DEFD e ficou caracterizada pela diversidade de atividades, em diversos espaços desportivos.

Neste evento, integrei a equipa de organização do III Torneio de Natação, ficando encarregue pela recolha e pela organização das inscrições por escalões e pela elaboração da folha de resultados. Além disto, fiquei responsável pela preparação e pela operacionalização de um Torneio de Voleibol, em conjunto com os meus colegas do NE. Neste último, fiquei encarregue pela elaboração do regulamento, pela folha de resultados e pela arbitragem dos jogos. Contudo, no dia anterior, fomos surpreendidos pela indisponibilidade do pavilhão desportivo e, em consequência, tivemos de o transformar num Torneio de Andebol.

De uma forma geral, e com base nas atividades por mim desenvolvidas, a I Semana de Educação Física não correu como esperava. No III Torneio de Natação, a disposição das séries tornou o evento confuso e o número exaustivo de provas, apenas numa manhã, desmotivou os alunos. No Torneio de Andebol, não conseguimos obter um número de docentes suficientes para ingressar a equipa dos professores na final, algo que nos deixou bastante frustrados, porque não houve trabalho cooperativo, logo as atividades não correram com dinamismo e fluidez. Entretanto, foi uma semana de muita atividade física e de boa disposição

2.3.4 O Relatório de Avaliação do Desempenho Docente

O Relatório de Avaliação do Desempenho Docente tem como principal objetivo melhorar a qualidade da educação e do ensino, promovendo não só o desenvolvimento pessoal e profissional, como também o reajuste da organização do sistema educativo, tal como consta no Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2016/A.

De acordo com o ponto sete do DLR n.º 25/2015/A, a avaliação do desempenho docente consiste na “(...) elaboração de um relatório de autoavaliação com uma vertente reflexiva sobre o desempenho ao longo do período em avaliação e com a identificação de áreas de melhoria”.

Dadas as características do meu estatuto de professora estagiária, e de forma a contabilizar o ano de estágio como tempo de serviço, construí o meu próprio Relatório de Avaliação do Desempenho Docente (anexo VII), com a ajuda do PC, e entreguei-o no dia dez de julho de 2024 ao Conselho Executivo.

2.3.5 Outras Atividades

Um professor não se desenvolve apenas através da conversa com os restantes professores ou através das reflexões das suas próprias práticas. Este é influenciado pela comunidade educativa onde está inserido e pelo seu modo de funcionamento.

Neste âmbito, realço a participação na Sessão de Esclarecimento acerca da candidatura do Conselho Executivo para o mandato 2024/2027 e na Sessão de Esclarecimento sobre a Norma 2 dos Exames Nacionais, a participação na votação dos órgãos do Conselho Executivo e do Coordenador de Departamento, a participação nos Exames Nacionais, tanto como professora vigilante, como professora suplente e a elaboração e correção do Exame de Época Especial para os alunos do Curso Profissional Técnico/a de Desporto.

3. A percepção dos alunos e dos Encarregados de Educação sobre a avaliação da disciplina de Educação Física

3.1 A Avaliação

A avaliação trata-se do processo de determinar a extensão com que os objetivos se concretizam (Mesquita, 2022). Este pensamento vai ao encontro de Greenville e Fernandes (2007, p. 121), quando estes afirmam que a avaliação nos transporta para “(...) parâmetros determinados, escolhidos e confrontados, a fim de qualificar, ou quantificar, determinado processo, quantidade ou qualidade, que se pretende definir”. Por outro lado, este é um trabalho de discriminar e catalogar informação e de tomar decisões, com base em critérios explícitos e implícitos, o que faz da avaliação uma atividade subjetiva, envolvendo a atribuição de um valor de acordo com critérios associados a problemas técnicos e éticos (Mesquita, 2022). Contudo, este processo é melindroso e complexo, visto que, para ser de qualidade, precisa de se enquadrar em termos culturais, sociais e institucionais (Graça et al., 2019).

No contexto educacional, avaliar é diagnosticar, analisar e interpretar informações referentes à aprendizagem dos alunos (Bratfische, 2003; Fernandes, 2021; Xavier & Fernandes, 2011). Quer com isto dizer que a avaliação surge como uma ferramenta para o professor, pois permite verificar os avanços e as dificuldades dos alunos, servindo de suporte ao processo de ensino-aprendizagem (Cassiano et al., 2021; Fischer, 2010). Seguindo a mesma linha de pensamento, Castro et al. (2021) e Vieira et al. (2024) afirmam que a avaliação pode ser vista como um instrumento que auxilia o professor nas ações didático-pedagógicas. Relativamente ao aluno, este processo irá proporcionar-lhe outra visão da sua aprendizagem através da consciencialização do que deve ser alvo de mudança (Bratfische, 2003). A avaliação nada mais é do que uma operação sistemática que assinala em que medida o processo alcança os objetivos pelo confronto entre as metas fixadas e as realmente alcançadas (Mesquita, 2022).

O processo avaliativo é visto como “(...) a principal maneira de diagnosticar e formar o cognitivo dos estudantes” (Vieira et al., 2024, p. 27), pois é através deste que o professor verifica a evolução do aluno face aos conteúdos de ensino (Xavier & Fernandes, 2011). Esta é composta por diversas vantagens, entre as quais, a motivação dos alunos, a informação dos alunos sobre o seu desempenho, a identificação de dificuldades associadas ao ensino e aprendizagem e base para a classificação dos alunos (Mesquita, 2022).

O principal objetivo da avaliação debruça-se na verificação de aprendizagem do aluno (Xavier & Fernandes, 2011) podendo inclusive justificar-se como uma necessidade pedagógica (Graça et al., 2019). Por outras palavras, a avaliação diagnostica as necessidades e os erros dos alunos, permitindo assim ao professor uma tomada de decisão direcionada para a superação de dificuldades, isto é, para a promoção de aprendizagem (Datrino et al., 2010). Todavia, a avaliação “(...) não incide apenas em avaliar o aluno, mas todo contexto escolar e social que ele vive (...) apresentando-se como um elemento de fundamental importância no desenvolvimento do aluno e do professor” (Cassiano et al., 2021, pp 1 – 2).

Em suma, o principal propósito da avaliação é promover a aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2021). Este mesmo autor refere que este procedimento é interno por natureza, ou seja, é da responsabilidade do professor e da escola. O processo avaliativo foi, é e continuará a ser essencial para o desenvolvimento curricular e um desafio contínuo para os professores (Batista et al., 2019).

Existem três modalidades de avaliação, nomeadamente, a AD, a AF e a AS. A AD permite-nos prognosticar o nível dos alunos no final da UD, sendo, por isso, uma ferramenta importante para a planificação e para a escolha de estratégias a utilizar (Vieira et al., 2024). Quanto à AF, esta é considerada por diversos autores como a modalidade mais importante, porque dá-nos informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tem em vista a melhoria da qualidade da aprendizagem (Simões et al., 2014). Finalmente, a AS tem lugar no final de uma UD, estando esta relacionada com o ato de classificar.

Relativamente aos tipos de avaliação, temos a avaliação criterial e a avaliação normativa. Cardoso e Coelho (2021) afirmam que a primeira é mais vantajosa do que a segunda, pois, a definição de critérios facilita uma gestão curricular focada nos aspetos essenciais, unificando os esforços dos intervenientes. Além disso, os critérios promovem processos integrados de ensino, aprendizagem e avaliação. Uma avaliação normativa compara o aluno com o grupo (Simões et al., 2014).

Durante este ano letivo utilizei as três modalidades de avaliação e, com base na minha experiência, a AD e a AF foram as mais importantes. A AD auxiliou-me a determinar a extensão e a sequência dos conteúdos a um nível macro, ou seja, a longo prazo. Já a AF possibilitou-me uma perspetiva mais micro, a curto-médio prazo. Em virtude da AF, deparei-me com o constante reajuste do PGE, do planeamento das UD e do planeamento das aulas. Também utilizei os dois tipos de avaliação, tanto no 7.º ano, como no 10.º ano. Em primeiro lugar, a avaliação realizada foi uma avaliação criterial, com base nos critérios de êxito apresentados no Anexo I do DOG do DEFD escola. Todavia, após o seu término, em determinados momentos, utilizei a avaliação normativa porque foram vários os alunos que não se empenharam tanto como outros, e mesmo assim conseguiram alcançar um desempenho positivo, isto é, comparei o desempenho do aluno com o desempenho da turma. Assim, podemos verificar que o processo avaliativo se encontra intimamente relacionado com as três modalidades e com os dois tipos de avaliação, sendo indispensável a sua dissociação.

3.2 Avaliação VS Classificação

O tema da avaliação é frequentemente entendido como um sinónimo da classificação (Aranha, 1993; Rodrigues, 2003), porque é vista como uma simples atribuição de notas (Simões et al., 2014) e com um objetivo único, classificar (Rodrigues, 2003). Esta simbiose é frequentemente adotada pelos EE, o que constatei em reunião com os EE no momento da entrega das avaliações do 1º semestre, em que fizeram referência à “avaliação” da disciplina de EF, quando, na verdade, estavam a referir-se à classificação. Assim sendo, é importante

ênfatizar que a avaliação e a classificação obedecem a intenções distintas (Braga & Machado, 2023), apesar de serem constituídas por uma intenção comum, contribuir para a aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2021).

Segundo Link e Guskey (citado por Braga & Machado, 2023, p. 4), a primeira avalia o desempenho dos alunos, enquanto a segunda transmite, através de notas, os resultados dessa apreciação. De acordo com Ribeiro (citado por Aranha, 1993, pp. 162 – 163), a avaliação tem como objetivo acompanhar o progresso do aluno ao longo do seu percurso de aprendizagem e a classificação possui uma intenção seletiva, visando classificar os alunos ao atribuir-lhes uma posição em uma escala de valores.

“A classificação é um conjunto mais ou menos elaborado, mais ou menos inteligente, mais ou menos centrado nas aprendizagens dos alunos, de técnicas e procedimentos que permitem calcular ou determinar as notas dos alunos” (Fernandes, 2021, pp. 7 – 8), por outras palavras, a classificação, muitas vezes, simplifica uma análise avaliativa a um dado numérico (Braga & Machado, 2023).

A classificação apresenta várias funções, entre as quais, transportar para uma escala de valores a informação da avaliação (Aranha, 1993), comparar e seriar resultados, podendo ordenar os indivíduos entre si segundo níveis de competência social (Rosado & Silva, 1999) e fornecer informações aos interessados sobre o desempenho dos alunos (Brookhart et al., 2020). Para além disso, Wolvoord e Johnson Anderson (citado por Braga & Machado, 2023, p. 6), afirmam que classificação deve orientar a aprendizagem dos alunos e organizar o trabalho destes e dos professores, visto que, uma baixa classificação pode evidenciar problemas ao nível do processo de ensino-aprendizagem e vice-versa.

Para além das funções anteriormente mencionadas, a classificação apresenta vantagens e desvantagens, entre as últimas podemos considerar (1) o facto de constituir a preocupação fundamental do processo, (2) substituir a informação necessária sobre as aprendizagens por uma medida que pouco esclarece, (3) gerar conflitos na relação professor-aluno e (4) gerar um sentido

de competição desenfreada pouco desejável (Rosado & Silva, 1999). Por outro lado, como vantagens esta é importante na comparação de resultados, mais especificamente, na seleção dos melhores alunos (Mesquita, 2022).

Em suma, a classificação constitui um meio simples, rápido e eficaz de informar o aluno sobre o seu valor relativo e o seu grau de sucesso nas aprendizagens, em relação à avaliação das mesmas (Rosado & Silva, 1999). Para além disso, a classificação pode ajudar os alunos, os EE e os professores a selecionar quais os próximos passos do processo de ensino-aprendizagem, se determinada de forma eficaz (Brookhart et al., 2020). Importa salientar que o ato de classificar está associado ao processo avaliativo, especialmente à AS. No entanto, a avaliação não está inteiramente vinculada à classificação, já que pode haver avaliação sem a necessidade de classificação, como ocorre na AD e na AF.

A disciplina de EF, em comparação às restantes disciplinas, continua a ser menos valorizada (Andrade et al., 2014; Silva Maia et al., 2019) porque é frequentemente mal compreendida por alguns professores e alunos, sendo vista como uma disciplina extracurricular (Silva Maia et al., 2019). Esta perspetiva faz com que a disciplina seja encarada com uma forma de lazer/recreação/passatempo (Araujo et al., 2023; Bartholo et al., 2011) e adote uma ideologia pedagógica, dado que, as aulas de EF passam a assumir um caráter de recreio ou entretenimento supervisionado (Crum, 1993).

De acordo com Ranson (2000), a maneira como nós, professores, expomos o currículo também influencia a desvalorização da disciplina. Isso é evidente quando observamos docentes a lecionar aulas sem um propósito didático-pedagógico (Silva Maia et al., 2019). Como resultado, a EF começa a ser caracterizada como uma área “de baixa exigência” (Graça, 2012, p. 93), face ao “vazio” significado pedagógico das aulas. Desta forma, a importância que lhe é atribuída, não a permite acompanhar as restantes disciplinas relativamente à expectativa, à atenção e à exigência de resultados de aprendizagem (Graça, 2012), logo, à partida, é uma disciplina de “fácil” aproveitamento. Colocando no campo da prática e segundo alguns EE, se o seu educando comparecer às aulas

com o material adequado à prática desportiva, já é o suficiente para atingir o “Bom” ou até mesmo o “Muito Bom”.

Durante o meu processo de formação, fui constantemente confrontada com a legitimação da EF no currículo. A verdade é que, aos meus olhos, esta sempre foi uma disciplina imprescindível para o desenvolvimento integral dos alunos, porque ao contrário das restantes, é a única disciplina que tem como elemento central, o corpo (Graça, 2015). O corpo é fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, pois toda a aprendizagem passa pelo corpo, sendo, portanto, a origem de todo o conhecimento (Silva & Weiss, 2004). O corpo em movimento promove o desenvolvimento da autonomia e da concentração (Madrid, 2021). É através dele que tudo começa: a aprendizagem, as relações interpessoais, o equilíbrio emocional, entre outros (Silva & Weiss, 2004). Por outras palavras, o corpo é uma componente vital no desenvolvimento integral dos alunos. A incorporação de atividades físicas na educação apoia não só a saúde física, mas também enriquece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, preparando os alunos para uma vida equilibrada e produtiva.

Além do mais, a EF contribui para a promoção da saúde e para a prevenção de doenças (Janssen & LeBlanc, 2010), melhora a função cognitiva (Hillman et al., 2008), favorece o desenvolvimento de valores éticos que são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade (Arnold, 1997), entre outros. Melhor dizendo, esta disciplina contribui para a formação de “(...) cidadãos mais saudáveis, conscientes e participativos na sociedade” (Araujo et al., 2023, p. 207). No entanto, a dificuldade dos profissionais da área na justificação da importância da disciplina para o currículo, influencia a desvalorização atribuída pelos alunos, pais, colegas de outras áreas, entre outros (Graça, 2015).

Durante a autoavaliação referente ao 1.º semestre, apercebi-me que 53% dos alunos não tinham a perceção adequada das suas competências motoras, uma vez que 45% dos alunos propunham uma classificação superior à classificação atribuída por mim e 8% dos alunos propunham uma classificação inferior. Para além disso, e segundo o que me disseram, sempre tiveram o nível

4 à disciplina de EF. Após verificar essa discrepância e a indignação dos alunos, comecei a questionar-me sobre as classificações atribuídas, tendo sido necessário pedir a opinião do PC. Neste preciso momento perdi a confiança que tinha em mim e comecei a duvidar das minhas capacidades enquanto professora. Entretanto, após a troca de opiniões com o PC, pude concluir que a exigência da disciplina, nos anos anteriores, foi diminuta. Apesar de o 7.º ano de escolaridade ser mais exigente que o 6.º ano, não justifica a numerosidade do nível *Não Introdutório* no corrente ano letivo.

Ainda no 1.º semestre, na entrega das avaliações, deparei-me com o desagrado e com a indignação dos EE devido à classificação obtida pelos seus educandos porque, como já referido, os alunos sempre tiveram o nível 4. Alguns ainda disseram “Ah como é estagiária dou um desconto”, algo que me deixou extremamente frustrada. Reconheço que a reduzida experiência poderia ter influenciado as classificações dos alunos, algo que me deixava bastante reticente. No entanto, tinha e tenho a certeza de que procurei ser uma professora justa com os alunos, pelo que, este “desprezo” à minha competência e à própria disciplina revoltou-me durante semanas. Um aspeto curioso foi que esta indignação surgiu apenas com a disciplina de EF. Aqui realço o que foi dito por Graça et al. (2019, p. 56), quando afirma que a “(...) avaliação em EF é circunstancialmente precedida, e fortemente condicionada, pela questão do estatuto legal da avaliação dos alunos em EF, por comparação com o estatuto da avaliação nas outras disciplinas do currículo”.

Esta revolta foi o ponto de partida para a sensibilização dos alunos acerca dos três domínios de avaliação da disciplina que se encontram discriminados nas AE, nomeadamente, a área das atividades físicas, a área da aptidão física e a área dos conhecimentos. Aqui pude verificar que cometi um erro grave no semestre anterior pois, não informei adequadamente os alunos. Assim, na autoavaliação do 2.º semestre, 55% dos alunos autoavaliaram-se de forma coincidente com a classificação por mim atribuída e 45% dos alunos autoavaliaram-se num nível inferior, sendo evidente algum receio em

autoavaliar-se num nível superior, face aos acontecimentos deste processo no 1.º semestre.

Contrariamente à entrega das avaliações do semestre anterior, não houve nenhum desagrado por parte dos EE acerca das classificações da disciplina. A sensibilização dos alunos trouxe resultados muito positivos e importantes para o funcionamento da mesma. Tudo isto poderia ter sido evitado se tivesse comunicado corretamente quais os domínios de avaliação da disciplina. Por outras palavras, a avaliação e a classificação exigem processos claros, bem definidos e do conhecimento dos envolvidos, sobretudo, dos alunos.

Em síntese, o processo de avaliação e a posterior atribuição de classificações foi uma autêntica complicação e exaustão. Foi, sem dúvida, o dever da profissão docente que mais me suscitou dificuldades. Num primeiro momento, senti muitas dificuldades em avaliar os alunos porque, na disciplina de EF, a avaliação se baseia na observação, e dada a minha pouca experiência e a insegurança no meu juízo de valor acerca do desempenho dos alunos, senti que podia estar a avaliar de forma incorreta. Num segundo momento, e dada a avaliação qualitativa (nível *Não Introdutório*, *Introdutório*, *Elementar* e *Avançado*), tive muitas dificuldades em convertê-la para uma escala de valores, ou seja, em classificá-la.

Por fim, após uma reflexão intensa, ainda tive o “privilégio” de me deparar com o desagrado dos alunos e dos seus EE. Contudo, fui capaz de reconhecer os meus erros e de aprender com eles. Esta situação deu-me a possibilidade de perceber, de uma forma mais clara, a importância dos processos de avaliação e de classificação serem claros, bem definidos e conhecidos pelos alunos e pelos seus EE. Hoje, tenho a certeza de que não irei voltar a cometer o mesmo erro e que estarei devidamente preparada para justificar as classificações obtidas pelos alunos, com as fichas de autoavaliação, com as grelhas de avaliação e com a folha de presenças no momento da entrega das avaliações.

3.3 Referências Bibliográficas

Andrade, P., Pestana, L., Lopes, Â., & Lopes, H. (2014). (Re) Olhar a avaliação em educação física: a educação física em questão. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da educação física I*, 9-16.

Aranha, Á. (1993). Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (7-8), 157-165.

Araujo, V. P., Santos Brizola, S. F., Fernandes, T., Francischini, A. A., Santos Freitas, K. L. B., Mota Gonçalves, S. S., Gonçalves, V. P., & Malaquias, M. I., Santos, Z. V., Silva, E. A., Silva, E. N., Silva, I., & Tossi, T. M. (2023). Uma análise acerca da desvalorização da educação física escolar atualmente. *Humanas em Perspectiva*, 9.

Arnold, P. J. (1997). *Sport, Ethics and Education*. Cassell.

Bartholo, T., Soares, A., & Salgado, S. (2011). Dilemas da disciplina no espaço escolar. *Currículo sem fronteiras*, 11(2), 204-220.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 99-114.

Braga, F., & Machado, E. A. (2023). A classificação ao serviço da melhoria das aprendizagens – contributos da investigação. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Journal of Physical Education*, 14(2), 21-31.

Brookhart, S., Guskey, T. R., McTighe, J., & Wiliam, D. (2020). Eight essential principles for improving grading. *Educational Leadership*, 78(1), 3.

Cardoso, S., & Coelho, J. (2021). Critérios de avaliação: questões de operacionalização. *Folha de apoio à formação: projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2021-05.

Cassiano, A. A., Spolador, B. R., Cassia Feletti, L., Souza, N. O., & Pinheiro, C. A. V. (2021). Importância da avaliação para o professor. *Anais do VIII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora*.

Castro, S. S., Sena Silva, D., & Rodrigues, M. S. (2021). A Importância da Avaliação Formativa para a Aprendizagem. In *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre* (Vol. 1, No. 12).

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.

Datrino, R. C., Datrino, I. F., & Meireles, P. H. (2010). Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação*, 13(15).

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fischer, B. T. D. (2010). Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In F. Werle, *Avaliação em larga escala: foco na escola* (pp.15 – 24).

Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física, pp. 93 – 117.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, Porto: Editora Fadeup, pp. 11-27.

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem, In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, (pp.55-68). Lisboa: Omniserviço.

Greenville, R., & Fernandes, S. (2007). Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. *Motrivivência*, (28), 120-138.

Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65.

Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40.

Madrid, S. C. O. (2021). Contribuições do brincar, das brincadeiras e do corpo em movimento para o desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, 1(9), 68-83.

Mesquita, I. (2022). Avaliação das aprendizagens em educação física. Documentos de apoio à unidade curricular de Didática Geral do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Ranson, S. (2000). Recognizing the pedagogy of voice in a learning community. *Educational Management & Administration*, 28(3), 263-279.

Rodrigues, G. M. (2003). A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2(2).

Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. Consult. 28 Junho 2024, disponível em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>. Acesso em, 16.

Silva Maia, F. E., Silva Santiago, J., Pereira, J. M. S., Silva Estácio, V., & Lima, R. W. G. (2019). Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação

física na escola brasileira. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, 1(3), 1-12.

Silva, M. D. D. S., & Weiss, S. L. I. (2004). O corpo na escola e na vida: A educação corporal e seus efeitos no indivíduo. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 2(5), 79-83.

Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da educação física I*, 17-23.

Vieira, T. S., Diniz, J. P. C., Lima Pimenta, D., Vieira, F. A. S., Carneiro, K. B. V., & Vieira, C. V. C. (2024). Avaliação da aprendizagem e sua importância para o desenvolvimento didático-pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(1), 18-30.

Xavier, C., & Fernandes, C. (2011). Algumas ponderações sobre avaliação em educação física escolar. *Diálogos Educacionais, Campo Grande, MS*, 2(1), 59-67.

4. Conclusão

O EP é um momento crucial na vida de um estudante estagiário, pois só através da sua realização podemos integrar a profissão professor. Por outras palavras, o EP é o ponto de partida para a construção da carreira docente. Deste modo, foram inúmeras as sensações sentidas inicialmente, destacando, principalmente, a ansiedade, o nervosismo, o stress e o medo, ou seja, uma autêntica “montanha-russa”. Para além disso, a escola de acolhimento deu-me a oportunidade de ser professora estagiária e não estudante estagiária. Esta mudança de estatuto intensificou ainda mais estas sensações.

A nível pessoal e profissional, o EP foi a experiência mais desafiadora de toda a minha vida, pois suscitou-me inseguranças, descontentamento, frustração e desgaste. Em determinados momentos, senti que não estava à altura do desafio, principalmente quando o insucesso tinha origem nas minhas tomadas de decisão. Noutros momentos, senti que estava apta para ingressar a carreira de docente. No entanto, foi também a experiência que mais me fez crescer, porque desenvolvi empatia, solidariedade, responsabilidade e compreensão. Olho para trás e “a Filipa do mês de setembro não é a Filipa do mês de junho”. Esta cresceu, tornou-se confiante e mais capaz, graças às aprendizagens com o NE, com o PC, com os professores mais experientes e, principalmente, com os alunos.

Relativamente à lecionação propriamente dita, foram inúmeras as dificuldades sentidas ao longo do ano como, por exemplo, o reajuste imediato de exercícios e de planos de aula, a constante tomada de decisões, a resolução de conflitos, a ineficácia do momento instrutivo e a AS com a posterior classificação. Além do mais, fui confrontada com duas turmas completamente distintas, tanto a nível motor como a nível cognitivo e psicossocial, o que exigiu de mim uma acentuada capacidade de adaptação. Tive também o privilégio de vivenciar o subprojeto do 2.º ciclo e do PTI, que foram fundamentais para o meu crescimento profissional, face à diversidade de situações que me fizeram refletir sobre a minha ação enquanto docente.

No que diz respeito às atividades não letivas, os JDE's revelaram-se a atividade mais marcante, não só a nível profissional como também a nível pessoal. Confesso que participar nos JDE's enquanto professora era uma curiosidade, dado que já tinha participado como aluna. Além disto, a possibilidade em rever antigos professores, que agora se tornam colegas de profissão, tornou esta “aventura” ainda mais especial. O cargo de coordenadora da Direção de Turma também se tornou fulcral para o meu crescimento, uma vez que me possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais para o desempenho competente desta função, tais como: a coordenação do funcionamento do conselho de turma, a comunicação entre os professores e os alunos, o contacto com os pais e EE, entre outras.

Após um ano que parecia ser interminável, sinto que cumpro com os meus deveres enquanto professora estagiária. Atualmente, sinto-me preparada para desempenhar a tão importante e impactante profissão – ser professora, devido ao conjunto de estratégias pedagógicas, métodos de ensino, conhecimentos teórico-práticos e competências adquiridas ao longo do ano. Grande parte desta aquisição deveu-se aos desafios impostos pelos alunos e às conversas com os professores mais experientes, com os elementos do NE e com PC.

Tenho a perfeita consciência de que este modelo de integração do professor estagiário, promovido pela escola de acolhimento, foi uma mais-valia para a minha formação, pois, no futuro, na minha ação como professora, estarei muito mais bem preparada para assumir qualquer cargo, em virtude da densidade de situações vivenciadas este ano.

Hoje, tenho a certeza de que estou no caminho certo, é esta a minha profissão de sonho e é aqui que pertenço. Não é uma profissão fácil, muito pelo contrário, mas não tenho dúvidas que é uma das profissões mais gratificantes, porque temos a possibilidade de mudar a vida de alguém.

Aguarda-me um futuro desafiante, pelo que não posso estar mais entusiasmada!

5. Referências Bibliográficas

Alcantara, D. (2016). A questão ética na profissão docente. *Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação* (ISSN 2526-8082).

Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62-67.

Aranha, Á. (1993). Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (7-8), 157-165.

Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda, & A. Marques, *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119 – 149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 299-307.

Batista, P. (2022). Modelos Curriculares. Documentos de apoio à unidade curricular de Desenvolvimento Curricular em Educação Física. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 1, 29-46.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 99-114.

Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.

Caitano, R. T. (2023). *A importância dos estágios curriculares na formação do profissional de Educação Física* (Bachelor's thesis).

Cardoso, S., & Coelho, J. (2021). Critérios de avaliação: questões de operacionalização. *Folha de apoio à formação: projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2021-05.

Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.

Castro, S. S., Sena Silva, D., & Rodrigues, M. S. (2021). A Importância da Avaliação Formativa para a Aprendizagem. In *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre* (Vol. 1, No. 12).

Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, (7), 71-85.

Costa, F. C. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (14), 426-454.

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.

Decreto – Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 47, 940 – 946.

Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 167, 5389 – 5425.

Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A de 31 de maio. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 105, 33 – 85.

Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 122, 7 – 91.

Decreto Legislativo Regional n.º 25/2015/A de 17 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 246, 9701 – 9778.

Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2016/A de 28 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 144, 2465 – 2480.

Despacho Normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 114, 2 – 6.

Direção Regional da Educação e Administração Educativa. Jogos Desportivos Escolares 23 – 24. Consult. 5 Julho 2024, disponível em https://edu.azores.gov.pt/desporto_escolar/jogos-desportivos-escolares-23-24/

Favatto, N. C., & Both, J. (2019). Preocupações dos professores de Educação Física no início da carreira docente. *Motrivivência*, 31(58).

Favatto, N. C., & Both, J. (2023). Satisfação no trabalho de profesores de Educação Física no inicio da carreira docente. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(2), 1-18.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ferraz, C. (2016). O Feedback Pedagógico nas Aulas de Educação Física: Perceções dos Alunos e Professores sobre a sua Importância. Vila Real: C. Ferraz. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Francisco, D. F., & Sousa Araújo, R. L. (2016). A importância da relação professor-aluno. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 2(1).

Gonçalves, F., & Aranha, Á. (2008). Avaliação/classificação da disciplina "seminário"-métodos e técnicas de avaliação, estudo realizado no curso de

desporto da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. *Motricidade*, 4(4), 92-101.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em Educação Física: uma abordagem prática a nível macro. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da educação física I*, 89-95.

Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física, pp. 93 – 117.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, Porto: Editora Fadeup, pp. 11-27.

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.

Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda, & A. Marques (Ed.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade (pp. 109-118)*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Leite, C. R., & Weber, L. N. D. (2017). Estilos de liderança de professores: um olhar dos estudantes adolescentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 125-136.

Leite, N. D. O. G. (2023). A Relevância do Estágio Curricular Supervisionado na Formação Docente. *Diversitas Journal*, 8(1).

Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Aveiro: Universidade de Aveiro*.

Linhares, P. C. A., Silva Irineu, T. H., Silva, J. N., Figueredo, J. P., & Sousa, T. P. (2014). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Revista Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127.

Lopes, F. S. (2016). *O papel do diretor de turma na vida dos alunos*. Porto: F. Lopes. Dissertação de Mestrado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Lopes, J. M. R., Silva, F. F., Medeiros Filho, A. E. C. (2020). Desafios dos estagiários em Educação Física na elaboração do plano de ensino e de aula. *Revista Triângulo*, 13(3), 59-71.

Lopes, L. A., & Rhoden, J. L. M. (2023). Professor iniciante: os desafios do início da carreira. *Revista de Iniciação à Docência*, 8(1), e12388-17.

Madrid, S. C. O. (2021). Contribuições do brincar, das brincadeiras e do corpo em movimento para o desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, 1(9), 68-83.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.

Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda, & A. Marques, *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119 – 149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Mesquita, I. (2022). *Categorias Didáticas: objetivo e conteúdo*. Documentos de apoio à unidade curricular de Didática Geral do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, FADEUP.

Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente. Lisboa: educa.*

Nunes, K. J. O., Silva, F. G. A., Santos, M. R. Q., Sousa, K. R., Lima, I. S., Cunha Silva, R. M., Sousa, S. R. & Caetano, W. (2022). Educação em Direitos Humanos numa gestão democrática: importância da escola para uma sociedade mais justa. *Research, Society and Development*, 11(16), e271111637902-e271111637902.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.

Paixão, J. A., & Castro, C. M. (2023). Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física mediados por programas de incentivo à docência em escolas de educação básica. *Motrivivência*, 35(66).

Prado, A. F., Coutinho, J. B., Reis, O. D. P. D. O., & Villalba, O. A. (2013). Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. *Saber Revista Eletrônica. Londrina: INESUL*, 21(1), 1-13.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.

Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*.

Rodrigues, S. F., & Poletto, L. (2023). Relação professor aluno: a importância da afetividade no ambiente escolar. *EDUCAÇÃO E CULTURA EM DEBATE*, 9(1), 119-132.

Roldão, M. D. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12, 94-103.

Santos, M. D. S. M. (2019). Desafios éticos na profissão docente. *Revista Psicologia & Saberes*, 8(11), 263-269. <https://doi.org/10.33333/ps.v8i11.984>.

Silva, M. D. D. S., & Weiss, S. L. I. (2004). O corpo na escola e na vida: A educação corporal e seus efeitos no indivíduo. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 2(5), 79-83.

Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da educação física I*, 17-23.

Slobodzian, A. S., & Batista, A. P. (2020). Estilos de liderança de professores: autoavaliação de professoras e percepção de seus alunos. *Educação Online*, 15(33), 47-67.

Souza, D. B. D. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista multidisciplinar da UNIESP*, 8, 35-45.

Souza, P. B. D., & Batista, A. P. (2018). Desempenho acadêmico e percepção de crianças sobre estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 37- 45.

Strieder, R., & Zimmermann, R. L. G. (2010). Importância da escola para pais, mães, alunos, professores, funcionários e dirigentes. *Educação UFSM*, 35(02), 245-258.

Tavares, A. G. P. (2011). O professor diretor de turma como mediador do processo ensino-aprendizagem. *Revista Pedagógica*, 13(27), 445-466.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. training*. Universidad de Santiago de Compostela.

Trevisol, M. T. C., & Souza, E. D. V. (2015). A relação entre professor e aluno e a importância do afeto no processo de ensino-aprendizagem. *Unoesc & Ciência-ACHS*, 6(1), 35-42.

Trierweiler, T. E. (2024). Relação professor-aluno: a importância da afetividade na educação. *Revista Contemporânea*, 4(3), e3510-e3510.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.

Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach. Canada: University of Calgary.

Vieira, M. (2021). O “voo” de um micalense pelas “ilhas fantásticas” da Educação Física. Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Vieira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

		Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho				
Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	Leccionação	UD: Atletismo I		UD: Aptidão Física/Treino Funcional		UD: JDC I (Basquetebol)	UD: JDC1 (Basquetebol)	UD: Ginástica I		UD: G	UD: Dança I	UD: Atividade Física/Contexto de Saúde	NA		
		Desenvolvimento do protocolo de aptidão física						Desenvolvimento do protocolo de aptidão física			Desenvolvimento do protocolo de aptidão física				
Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade	Desporto Escolar	Planeamento das Atividades Desportivas Escolares		Torneio de Tíbol		Torneio de Raquetes - Básico		Fase de Escola - Mega sprint		Fase de Escola - Mega salto		Torneio de Raquetes - Secundário		IV Cross Running	
		Análise dos Processos Individuais dos Alunos e Conselho de Turma		Dia da Alimentação		Conselho de Turma/Avaliações intercalares									
Área 3 - Desenvolvimento Profissional	Direção de Turma	Apresentação da Escola aos EE e Alunos													
		Assembleias de Turma; Reuniões de Direção de Turma; Reuniões de Conselho de Turma; Reuniões Encarregados de Educação e Atendimento aos Encarregados de Educação; Elaboração de Sumários da Direção de Turma; Elaboração de ATAS													
		Semana Europeia da Atividade Física		Formação sobre a Educação Inclusiva		Formação FPN - Movimento Ondulatório Subaquático		Formação de Judo		Seminário 1		Prep. Reunião de Conselho de Turma			
										3º Torneio de Natação					
												Seminário 2		Prep. Reunião de Conselho de Turma	
Seminar 1 - Desporto Adaptado (data a definir)															
Seminar 2 - Nutrição (data a definir)															

Recursos materiais	<p>Andebol: bolas de andebol; coletes; sinalizadores; balizas; banco sueco; arcos; cabeça do plinto;</p> <p>Atletismo: fita métrica; rodo; caixa de areia; pista de atletismo; sinalizadores; mini-barreiras; cronómetro; pesos;</p> <p>Ginástica: colchões de queda; espaldar; cordas; plinto; reuther; boque; colchões; banco sueco; traves; barra fixa; mini-trampolim;</p> <p>Judo: tatami; cordas; arcos; sinalizadores;</p> <p>Natação: pranchas; pull-boys; esparquettes; objetos flutuantes; objetos de profundidade; bolas;</p> <p>Voleibol: bolas de voleibol; rede de voleibol; arcos; sinalizadores.</p>
Competências gerais por área	<p>Retirado das Aprendizagens Essenciais de Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro; - Compor, realizar e analisar da Ginástica, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios; - Realizar e analisar do Atletismo, saltos, corridas, lançamentos e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz; - Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em Atividade de Combate (Luta), utilizando as técnicas elementares de projeção e controlo, com segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro; - Deslocar-se com segurança no Meio Aquático, coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas.
Avaliação : objetivos específicos	<p>Andebol: Aprendizagens Essenciais do 7º do Ensino Básico, nível Introdutório, alíneas 4; 4.1; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; 4.2; 4.2.1; 4.2.2; 4.3; 4.3.1; 4.3.2. Nível Elementar, alíneas 4; 4.1; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; 4.2; 4.2.1; 4.2.2; 4.2.3; 4.3; 4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.4; 4.4.1; 4.4.2; 4.4.3.</p> <p>Atletismo: Aprendizagens Essenciais do 7º do Ensino Básico, nível Introdutório, alíneas 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8. Nível Elementar, alíneas 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9.</p> <p>Ginástica de Aparelhos: Aprendizagens Essenciais do 7º do Ensino Básico, nível Introdutório, alíneas 2; 2.1; 2.2; 2.3; 3; 3.1; 4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5; 5.1; 5.2; 5.3. Nível Elementar, alíneas 2; 2.1; 2.2; 2.3; 3; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6; 5; 5.1; 5.2; 5.3; 5.4.</p> <p>Ginástica de Solo: Aprendizagens Essenciais do 7º do Ensino Básico, nível Introdutório, alíneas 1; 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8. Nível Elementar, alíneas 2; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 3; 3.1; 3.2.</p> <p>Judo: Aprendizagens Essenciais do 7º do Ensino Básico, nível Introdutório, alíneas 3; 3.1; 3.2; 3.3; 4; 4.1; 4.2; 5; 5.1; 5.2; 5.3; 6; 6.1; 6.2; 6.3. Nível Elementar, alíneas 4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5; 5.1; 5.2; 5.3; 6; 6.1; 7; 7.1; 7.2; 7.3; 7.4; 8; 8.1; 8.2; 8.3; 9.</p> <p>Natação: Aprendizagens Essenciais do 7º do Ensino Básico, nível Introdutório, alíneas 1; 2; 3; 4; 5. Nível Elementar, alíneas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.</p> <p>Voleibol: Aprendizagens Essenciais do 7º do Ensino Básico, nível Introdutório, alíneas 3; 4; 4.1; 4.2; 5. Nível Elementar, alíneas 4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5; 5.1; 5.2.</p>
Formas de avaliação	Vagas; circuitos; estações; sequências; exercícios critério; jogo; programa FitEscola; ficha de conhecimentos.
Situações de aprendizagem	Exercícios individuais; exercícios em grupo; formas simplificadas do jogo; exercícios critério; exercícios analíticos; exercícios de carácter lúdico e competitivo; circuitos; estações; exercícios de progressão pedagógica; tarefas baseadas no jogo; jogos pré-desportivos.
Instrumentos de avaliação	Grelhas de avaliação; fichas de conhecimentos; protocolo de avaliação inicial; ficha de avaliação inicial e prognóstica; ficha de hetero e autoavaliação; ficha de presenças/material; registo de conhecimentos (questões aula); relatórios de aula; programa FitEscola.
Justificação das opções tomadas	<p>A seleção das Unidades Didáticas vai ao encontro do Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física e Desporto (DOG), no qual está definido que o plano curricular para o 7º ano do Ensino Básico, deve focar o Andebol e o Voleibol enquanto Jogos Desportivos Coletivos; o solo e os aparelhos, relativamente à Ginástica, a corrida de velocidades, o salto em comprimento, o lançamento do peso e a resistência no que diz respeito ao Atletismo; a AMA e as técnicas alternadas, crol e costas, no que toca à Natação; e o Judo. A ordem como as modalidades vão ser lecionadas, vai ao encontro do mapa de instalações desportivas.</p> <p>A Natação é uma modalidade obrigatória da Escola, pois esta reúne as condições necessárias para a prática da modalidade. No espaço designado para a piscina, darei início à AMA com os alunos que não sabem nadar e ao desenvolvimento das técnicas alternadas de crol e costas. Em relação ao Judo, optei por lecionar esta modalidade, pois a Escola possui uma sala devidamente preparada para a prática da mesma. Relativamente aos Jogos Desportivos Coletivos, é feita uma avaliação inicial na primeira aula de cada modalidade, para averiguar o nível dos alunos. A partir desta avaliação, procurarei aplicar exercícios que seguem uma sequência lógica de complexidade, isto é, do mais simples para o mais complexo, sem nunca perder de vista o objetivo principal, o Jogo. No caso do Atletismo, as disciplinas a ser lecionadas estão descritas no DOG.</p>
Justificação da utilização do Modelo de Planeamento por Blocos	<p>O Modelo por "Blocos" é um modelo de planeamento tradicional em Educação Física, sendo o mais utilizado, no entanto este possui uma menor referência nos Programas Nacionais. Neste Modelo, a distribuição dos conteúdos é concentrada e muitas das vezes é determinada pela rotação dos espaços. Caracteriza-se como um conjunto de aulas sobre a mesma matéria desportiva onde as aprendizagens motoras (técnicas e táticas) estão condensadas, contrariamente às áreas formativas como, a condição física, as atitudes e os valores.</p> <p>Deste modo, este encontra-se ajustado a competências que se aprendam/desenvolvam de forma concentrada e a objetivos de expressão e sensibilização, onde a aquisição e retenção duradoura do aprendizado não seja o foco principal. Geralmente, as aulas são monotemáticas (uma só modalidade) e, no caso da Escola Secundária das Laranjeiras, estas modalidades são aplicadas tendo em conta o mapa das instalações desportivas.</p>

<p>Recursos materiais</p>	<p>Atletismo I: fita métrica; rodo; testemunhos; caixa de areia; pista de atletismo; sinalizadores; mini-barreiras; blocos de partida; cronómetro; Aptidão Física/Treino Funcional: coluna de som; halteres; bolas medicinais; TRX; sinalizadores; caixas; colchões; discos de peso; cordas; cronómetro; Atividade Física/Contexto de Saúde: computador; Basquetebol I: bolas de basquetebol; coletes; sinalizadores; tabelas; Dança I: coluna de som; computadores; Ginástica I: colchões de queda; espaldar; cordas; plinto; reuther; boque; colchões; banco sueco; traves; paralelas simétricas e assimétricas; barra fixa; mini-trampolim.</p>
<p>Competências gerais por área</p>	<p>Retirado das Aprendizagens Essenciais de Educação Física do Ensino Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os companheiros para o alcance dos objetivos do Nível Introdutório do Jogo Desportivo Coletivo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro; - Realizar esquemas individuais, combinando habilidades do Nível Introdutório da Ginástica de Solo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios; - Realizar elementos, habilidades ou saltos do Nível Introdutório de um aparelho da Ginástica de Aparelhos, colaborando com os companheiros nas ajudas, paradas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança, pessoal e dos companheiros, e colaborando na preparação, arrumação e preservação do material; - Realizar e analisar, no Atletismo, saltos, corridas, lançamentos e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz; - Apreciar, compor e realizar seqüências de elementos técnicos, integrados no Nível Introdutório da dança selecionada, em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições; - Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola®, para a sua idade e sexo; - Relacionar aptidão física e saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente; - Conhecer e interpretar os fatores de saúde e de risco associados à prática das atividades físicas, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> - dopagem e riscos de vida e/ou saúde; - doenças e lesões; - condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino. - Identificar fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades; - Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro, e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva: <ul style="list-style-type: none"> - cumpre e explica a importância da cadeia de sobrevivência (ligar 112, reanimar, desfibrilhar, estabilizar); - assegura as condições de segurança para o reanimador, vítima e terceiros; - realiza o exame primário da vítima, numa breve sucessão de ações, avaliando a sua reatividade, a permeabilização da via aérea e a ventilação; - contacta os serviços de emergência (112) prestando a informação necessária (vítima, local e circunstâncias) de forma clara e eficiente; - realiza as manobras de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa (SBVDAE), de acordo com o algoritmo atual, emanado pelo European Resuscitation Council (ERC); - reconhece uma obstrução grave e ligeira da via aérea, aplicando as medidas de socorro adequadas (encorajamento da tosse, remoção de qualquer obstrução visível, palmadas interescapulares, manobra de Heimlich).
<p>Avaliação : objetivos específicos</p>	<p>Atletismo I: Aprendizagens Essenciais do 10º do Ensino Profissional, nível Introdutório, alíneas 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8. Nível Elementar, alíneas 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; Basquetebol: Aprendizagens Essenciais do 10º do Ensino Profissional, nível Introdutório, alíneas 4.1; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3 4.2; 4.3; 4.4. Nível Elementar, alíneas 4.1; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; Dança I (Tradicional): Aprendizagens Essenciais do 10º do Ensino Profissional, nível Introdutório, alíneas 3.1; 3.2; 3.3. Nível Elementar, alíneas 4.1; 4.2; 4.3; Ginástica I (Aparelhos): Aprendizagens Essenciais do 10º do Ensino Profissional, nível Introdutório, alíneas 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5.1; 5.2; 5.3; Ginástica I (Solo): Aprendizagens Essenciais do 10º do Ensino Profissional, nível Introdutório, alíneas 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8. Nível Elementar, alíneas 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 3.1; 3.2.</p>
<p>Formas de avaliação</p>	<p>Vagas; circuitos; estações; seqüências; exercícios critério; jogo; programa FITescola; ficha de conhecimentos.</p>
<p>Situações de aprendizagem</p>	<p>Exercícios individuais; exercícios em grupo; formas simplificadas do jogo; exercícios critério; exercícios analíticos; exercícios de caráter lúdico e competitivo; circuitos; estações; exercícios de progressão pedagógica; tarefas baseadas no jogo; jogos pré-desportivos.</p>
<p>Instrumentos de avaliação</p>	<p>Grelhas de avaliação; protocolo de avaliação inicial; ficha de avaliação inicial e prognóstica; ficha de hetero e autoavaliação; ficha de presenças/material; registo de conhecimentos (questões aula); relatórios de aula; programa FITescola.</p>
<p>Justificação das opções tomadas</p>	<p>A seleção das Unidades Didáticas vai ao encontro do Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física e Desporto (DGC), no qual está definido que o plano curricular para o 10º ano de escolaridade do Curso Profissional de Técnico/a de Desporto deve focar o Basquetebol, no que diz respeito aos Jogos Desportivos Coletivos; o solo e os aparelhos, relativamente à Ginástica; a corrida de velocidades, o salto em comprimento e a corrida de estafetas, no que toca ao Atletismo e uma dança tradicional ou social, no módulo da Dança. Para além disso, também fazem parte do plano curricular, a Atividade Física/Contexto de Saúde (teórico) e a Aptidão Física/Treino Funcional (sem avaliação sumativa). A ordem como as modalidades vão ser lecionadas, vai ao encontro do mapa de instalações desportivas do Ensino Profissional. Em primeiro lugar, relativamente ao Basquetebol, iniciarei esta modalidade com uma avaliação inicial, para diagnosticar o nível dos alunos na mesma. A partir desta avaliação, procurei seguir uma progressão pedagógica de exercícios, dos menos complexos para os mais difíceis, tendo sempre como objetivo principal, o Jogo. Na Ginástica, optei por iniciar a modalidade com o solo, dado que sinto-me mais confortável nesta disciplina do que nos aparelhos. Ao longo das aulas, irei lecionar, simultaneamente, o solo e os aparelhos, com o objetivo de as tornar mais dinâmicas e evitar a monotonia das mesmas. Aliado a isso, consigo consolidar ambas as disciplinas, umas vez que são exercitadas continuamente, ao longo de todo o módulo, seguindo uma progressão lógica de complexidade crescente dos exercícios. No que diz respeito ao Atletismo, decidi lecionar três das seis disciplinas desta modalidade, devido ao número de blocos deste módulo. Assim sendo, escolhi a corrida de velocidade e o salto em comprimento, por me sentir confortável nestes conteúdos e a corrida de estafetas, porque acredito que os alunos irão gostar, dado a dinâmica desta disciplina. Na Dança, optei por lecionar uma dança tradicional, mais especificamente, o Regadinho. Esta escolha, prende-se no facto de possuir alguém com conhecimento sólido nesta dança. Relativamente à Aptidão Física/Treino Funcional, e face à sua especificidade, decidi dar ferramentas aos alunos, para que estes sejam capazes de elaborar um circuito funcional independentemente do contexto (outdoor/cardio/com carga externa/peso do corpo). Por último, no que concerne à Atividade Física/Contexto de Saúde e, tendo em conta o seu caráter teórico, pretendo elaborar seminários sobre o Sedentarismo e a Nutrição. A escolha do primeiro tema, deveu-se ao facto de, atualmente, Portugal ser o "campeão" europeu do Sedentarismo. Além disso, escolhi a Nutrição, por ser um tema interessante e atual, que complementa o tema anterior. No fim deste módulo, irei proceder à realização de um relatório acerca dos temas abordados.</p>
<p>Justificação da utilização do modelo de planeamento por blocos</p>	<p>O Modelo por "Blocos" é um modelo de planeamento tradicional em Educação Física, sendo o mais utilizado, no entanto este possui uma menor referência nos Programas Nacionais. Neste Modelo, a distribuição dos conteúdos é concentrada e muitas das vezes é determinada pela rotação dos espaços. Caracteriza-se como um conjunto de aulas sobre a mesma matéria desportiva onde as aprendizagens motoras (técnicas e táticas) estão condensadas, contrariamente às áreas formativas como, a condição física, as atitudes e os valores. Deste modo, este encontra-se ajustado a competências que se aprendam/desenvolvam de forma concentrada e a objetivos de expressão e sensibilização, onde a aquisição e retenção duradoura do aprendido não seja o foco principal. Geralmente, as aulas são monotemáticas (uma só modalidade) e, no caso da Escola Secundária das Laranjeiras, estas modalidades são aplicadas tendo em conta o mapa das instalações desportivas.</p>

Anexo III: Esquema Plano de Aula

PLANO DE AULA Nº

Aula nº de	Unidade Didática:	Nº de Alunos: Material:
Turma:	Função Didática:	
Data:	Objetivos da aula	
Hora:	Motor:	
Duração:	Cognitivo:	
Local:	Socio afetivo:	

	🕒	Objetivos Específicos	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Critérios de Êxito
INICIAL				
FUNDAMENTAL				

FINAL				
<u>OBSERVAÇÕES:</u>				

FUNDAMENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS

REFLEXÃO SOBRE A AULA

AUTOAVALIAÇÃO DA AULA

Anexo IV: Grelhas de Avaliação Sumativa

 		Ficha de Avaliação Sumativa Ano Letivo 2023/2024 7.º Ano Professora Estagiária Filipa Andrade														
Unidade Didática		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	N.º de Aulas	9	
Natação																Critérios Consistência
Conhecimentos, capacidades e atitudes																
1	É assíduo e participa ativamente com material adequado (confrontar regulamento interno)															0
2	É pontual, está atento, cumpre as tarefas propostas, respeita os outros															0
3	Aceita os companheiros de grupo, apoia-os quando se enganam e valoriza o trabalho positivo dos outros															0
4	Aceita as decisões do professor para preparar, arrumar e preservar o material; é leal com os outros, nas ajudas e correções e contribui para o bom ambiente da aula															0
5	Conhece a origem, as regras e as características da matéria															0
	N.º Faltas de presença	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00
	N.º Faltas de material	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00
	Pontualidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00
	% Aulas não Realizadas	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		0,00
6	Coordena a inspiração / expiração em situações simples															0
7	Flutua em equilíbrio															0
8	Apanha objetos do fundo															0
9	Desloca-se segurando uma prancha e batendo as pernas															0
10	Salta para a água de pés na parte mais funda da piscina															0
INTRODUTÓRIO - Demonstra com consistência 3 critérios de 1 - 5 e executa 4 itens de 6 - 10																
11	Coordena e combina a inspiração/expiração em diversas situações propulsivas															0
12	Coordena os modos de respiração ds técnicas de Crol e/ou Costas com os movimentos propulsivos															0
13	Desloca-se na técnica de Crol, diferenciando a fase propulsiva e de recuperação															0
14	Salta de cabeça a partir da posição de pé															0
ELEMENTAR - Demonstra 4 itens de 1 - 5 e executa com correção técnica 3 itens de 11 - 14																
15	Realiza 50m Crol com partida e viragem															0
16	Realiza 50m Costas com partida e viragem															0
17	Realiza 50m Bruços com partida e viragem															0
18	Realiza 25 Mariposa com partida															0
19	Realiza 100m estilos															0
AVANÇADO - Demonstra 5 itens de 1 - 5 e executa com correção técnica 3 itens de 15 - 19																
	Avaliação Final															% alunos com sucesso
	Avaliação Prognóstica															0%
Legenda: E - Executa NE - Não executa NA - Não avaliado																
(NI) Não Introdutório 0 (I) Introdutório 0 (E) Elementar 0 (A) Avançado 0																
Alunos com sucesso														0		

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

FICHA HETEROAVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA

Ano Letivo 2023/2024



Semestre		Ano		Turma				Educação Física								
Nº	Nome	Sub Área Jogos Coletivos		Sub Área Ginástica		Sub Área Pat-Atletismo-ARE-Natação-Outras			Atividade de crédito (S/N)				Área da Aptidão Física	Área dos Conhecimentos	Avaliação Global	Autoavaliação
		Andebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Atletismo	Natação	Outra 1 Judo	1	2	3	4	Zona Saudável (S/N)	Ins-Suf-Bom-Mt Bom	1 - 5	1 - 5
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																

Legenda: NI (Não Introdutório) I (Introdutório) E (Elementar) A (Avançado)

Docente: _____

Anexo V: I Pequeno-Almoço Saudável



Anexo VI: Referencial de Sucesso

7º ano				
O aluno é capaz de: - Nível Introdução a 5 matérias das Atividades Físicas, sendo: 1 JDC + 1 Ginástica + 3 (Atletismo, Natação, outras) - Zona Saudável da Aptidão Física - Conhecimentos				
Expressão Qualitativa	Classificações	Aptidão Física	Conhecimentos	Referencial de Sucesso
Insuficiente	2	O aluno NÃO se encontra APTO.	O aluno NÃO REVELA.	5 NI 4 NI + 1 I 3 NI + 2 I
Suficiente	3	O aluno encontra-se nos parâmetros definidos pela ZSAF (Zona Saudável de Aptidão Física).	O aluno relaciona e aplica na sua prática os conceitos subjacentes aos temas propostos.	2 NI + 3 I 2 NI + 2 I + 1 E 2 NI + 1 I + 3 E 1 NI + 3 I + 1 E 1 NI + 4 I 5 I 4 I + 1 E
Bom	4			3 I + 2 E 3 I + 1 E + 1 A 3 I + 2 A 2 I + 3 E 2 I + 2 E + 1 A
Muito Bom	5			1 I + 4 E 5 E 2 I + 3 A 2 E + 3 A 1 E + 4 A
8º ano				
O aluno é capaz de: - Nível Introdução a 6 matérias das Atividades Físicas, sendo: 1 JDC + 1 Ginástica + 4 (Atletismo, Natação, outras) - Zona Saudável da Aptidão Física - Conhecimentos				
Expressão Qualitativa	Classificações	Aptidão Física	Conhecimentos	Referencial de Sucesso
Insuficiente	2	O aluno NÃO se encontra APTO.	O aluno NÃO REVELA.	6 NI 5 NI + 1 I 4 NI + 2 I 3 NI + 3 I 3 NI + 2 I + 1 E 2 NI + 4 I
Suficiente	3	O aluno encontra-se nos parâmetros definidos pela ZSAF (Zona Saudável de Aptidão Física).	O aluno identifica, relaciona e aplica na sua prática os conceitos subjacentes aos temas propostos.	6 I 5 I + 1 NI 4 I + 1 NI + 1 E 3 I + 3 E 4 I + 1 NI + 1 A 3 I + 1 NI + 1 E + 1 A 2 I + 1 NI + 2 E + 1 A
Bom	4			2 I + 3 E + 1 A 2 I + 4 E 2 I + 2 E + 2 A 3 I + 1 E + 2 A 3 I + 2 E + 1 A
Muito Bom	5			6 E 5 E + 1 I 1 I + 4 E + 1 A 2 I + 1 E + 3 A

9º ano

O aluno é capaz de:
 - Nível Introdução a 5 matérias e Nível Elementar a 1 matéria das Atividades Físicas, sendo: 2 JDC + 1 Ginástica + 1 Dança + 2 (Atletismo, Natação, outras)
 - Zona Saudável da Aptidão Física
 - Demonstrar conhecimentos

Expressão Qualitativa	Classificações	Aptidão Física	Conhecimentos	Referencial de Sucesso
Insuficiente	2	O aluno NÃO se encontra APTO.	O aluno NÃO REVELA.	6 NI 5 NI + 1 I 4 NI + 2 I 3 NI + 3 I 3 NI + 2 I + 1 E 2 NI + 4 I 1 NI + 5 I 4 NI + 1 I + 1 E
Suficiente	3	O aluno encontra-se nos parâmetros definidos pela ZSAF (Zona Saudável de Aptidão Física).	O aluno identifica, interpreta, relaciona e aplica na sua prática os conceitos subjacentes aos temas propostos.	5 I + 1 E 4 I + 2 E 3 I + 3 E 4 I + 1 NI + 1 E 2 I + 2 NI + 2 E
Bom	4			2 I + 3 E + 1 A 2 I + 4 E 2 I + 2 E + 2 A 3 I + 1 E + 2 A 1 I + 4 E + 1 A 1 I + 5 E
Muito Bom	5			6 E 5 E + 1 A 1 I + 3 E + 2 A 1 I + 2 E + 3 A 4 E + 2 A 3 E + 3 A 2 E + 4 A

Nota: Em casos excepcionais poderá considerar-se a atribuição do nível 3 a um aluno que não revele no Domínio dos Conhecimentos ou não se encontre apto no Domínio da Aptidão Física.
 A partir do nível 4, o aluno não deverá obter níveis Não Introdutórios.

10º ano

O aluno é capaz de:
 - Nível Introdução a 5 matérias e Nível Elementar a 1 matéria das Atividades Físicas, sendo: 2 JDC + 1 Ginástica + 1 Dança + 2 (Atletismo, Natação, outras)
 - Zona Saudável da Aptidão Física
 - Demonstrar conhecimentos

Expressão Qualitativa	Classificações	Aptidão Física	Conhecimentos	Referencial de Sucesso		
Muito Insuficiente	1 a 5	O aluno NÃO se encontra APTO.	O aluno NÃO REVELA.	6 NI		
Insuficiente	6			5 I + 1 NI 4 I + 2 NI 3 I + 3 NI 4 I + 2 NI 6 NI		
	7			O aluno encontra-se nos parâmetros definidos pela ZSAF (Zona Saudável de Aptidão Física).	O aluno conhece, interpreta e analisa criticamente, relaciona e aplica na sua prática os conceitos subjacentes aos temas propostos.	5 I + 1 E 4 I + 2 E 3 I + 3 E 2 I + 4 E 1 I + 5 E
	8					2 I + 3 E + 1 A 1 I + 4 E + 1 A 1 I + 3 E + 2 A 1 I + 3 E + 2 A 1 I + 2 E + 3 A 2 I + 2 E + 2 A 2 I + 1 E + 3 A
	9					3 E + 3 A 2 E + 4 A 1 E + 5 A
10						
Suficiente	11					
Bom	12					
	13					
	14					
	15					
Muito Bom	16					
	17					
	18					
Muito Bom	19					
	20					

11º ano

O aluno é capaz de:
 - Nível Introdução a 4 matérias e Nível Elementar a 2 matérias das Atividades Físicas, sendo: 2 JDC + 1 (Ginástica ou Atletismo) + 1 Dança + 2 (Natação, outras)
 - Zona Saudável da Aptidão Física
 - Demonstrar conhecimentos

Expressão Qualitativa	Classificações	Aptidão Física	Conhecimentos	Referencial de Sucesso
Muito Insuficiente	1 a 5	O aluno NÃO se encontra APTO.	O aluno NÃO REVELA.	6 I
Insuficiente	6			5I + 1E
	7			
	8			
	9			
Suficiente	10	O aluno encontra-se nos parâmetros definidos pela ZSAF (Zona Saudável de Aptidão Física).	O aluno conhece, interpreta e analisa criticamente, relaciona e aplica na sua prática os conceitos subjacentes aos temas propostos.	4I + 2E
	11			3I + 3E
	12			2I + 4E
	13			1I + 5E
Bom	14			1I + 2E + 3A
	15			1I + 3E + 2A
	16			1I + 4E + 1A
	17			1I + 1E + 4A
Muito Bom	18			2I + 2E + 2A
	19			2I + 3E + 1A
	20			2E + 4A
				1E + 5A
	6A			

12º ano

O aluno é capaz de:
 - Nível Introdução a 3 matérias e Nível Elementar a 3 matérias das Atividades Físicas, sendo: 2 JDC + 1 (Ginástica ou Atletismo) + 1 Dança + 2 (Natação, outras)
 - Zona Saudável da Aptidão Física
 - Demonstrar conhecimentos

Expressão Qualitativa	Classificações	Aptidão Física	Conhecimentos	Referencial de Sucesso	
Muito Insuficiente	1 a 5	O aluno NÃO se encontra APTO.	O aluno NÃO REVELA.	6 I	
Insuficiente	6			4I + 2E	
	7				5I + 1E
	8				
	9				
Suficiente	10	O aluno encontra-se nos parâmetros definidos pela ZSAF (Zona Saudável de Aptidão Física).	O aluno conhece, interpreta e analisa criticamente, relaciona e aplica na sua prática os conceitos subjacentes aos temas propostos.	3I + 3E	
	11			2I + 4E	
	12			1I + 5E	
	13				
Bom	14			2E + 4A	
	15			3E + 3A	
	16			2E + 4A	
	17				
Muito Bom	18				
	19			6A	
	20			1E + 5A	

Nota: Em casos excepcionais poderá considerar-se a atribuição da classificação de 10 a um aluno que não revele no Domínio dos Conhecimentos ou não se encontre apto no Domínio da Aptidão Física.

Anexo VII: Relatório de Avaliação do Desempenho Docente

RECEBIDO O/A Assistente Técnico/a _____ ____/____/____		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DAS LARANJEIRAS	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE <small>(Decreto 119 de 2018 n.º 21, 2018 A de 17 de dezembro)</small>
RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (Artigo 13.º do DRR n.º 8/2016/A de 28 de julho)		
NOME DO DOCENTE:	Filipa da Conceição Lopes Andrade	
CÓDIGO:	620	GRUPO DE RECRUTAMENTO: Educação Física
PERÍODO AVALIATIVO:	DE 1 de setembro de 2023 A 31 de julho de 2024	
Ponta Delgada, <u>10</u> de <u>julho</u> de <u>2024</u>		
		O/A Docente _____ Assinatura Legível