



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

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

Orientador: Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre
Professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor António José Mendes Rodrigues
Professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Ana Luísa Dias Quitério
Professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Raquel Alexandra Ferreira Corrêa dos Santos

2020



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em
Educação Física desenvolvido na Escola Secundária de Caneças, sob a supervisão do
Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro e do Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau
Mateus, no ano letivo 2018/2019

Raquel Alexandra Ferreira Corrêa dos Santos

2020

“Não é o mais forte que sobrevive,
nem o mais inteligente,
mas o que melhor se adapta às mudanças!”

Charles Darwin

Resumo

O estágio pedagógico representa a mais importante etapa da minha formação inicial para alcançar a profissão docente. O estágio promove a consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante a minha formação académica, conjugados com as minhas crenças enquanto pessoa, possibilitando a oportunidade de desenvolver novas aprendizagens em contexto real de ensino na escola.

O relatório de estágio compromete-se a descrever e a analisar de forma crítica, reflexiva e projetiva as experiências vividas durante todo o ano do estágio pedagógico, nas diferentes áreas e na sua interdependência, destacando as experiências mais marcantes e significativas para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, como professora de educação física da Escola Secundária de Caneças.

Ser professora nesta escola acarreta determinadas características específicas desta realidade que devem ser consideradas. O trabalho do professor é ensinar os seus alunos, mas não se resume à lecionação de aulas. Existe todo um contexto e situações, inseridas num ambiente complexo e dinâmico, que devem ser consideradas e que são desenvolvidas nas diferentes áreas de intervenção do estágio, com o intuito de promover o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

O estágio pedagógico constitui-se como uma etapa determinante na formação de professores, mas não final. Terminado o estágio, dá-se início à profissão docente e à formação contínua que esta acarreta, sempre em busca de momentos de partilha e reflexão sobre e para a sua ação na escola, com o intuito de alcançar mais conhecimento.

Palavras-chave: aluno, aprendizagem, estágio pedagógico, educação física, ensino, formação profissional, professor, reflexão.

Abstract

The pedagogical internship represents the most important stage of my initial training to become a teacher. The internship promotes the consolidation of theoretical and practical knowledge acquired during my academic training, combined with my beliefs as a person, allowing the opportunity to develop new learnings in a real context of teaching at a school.

The practicum report is committed to describe and analyze in a critical, reflective and projective way the experiences lived throughout the year of the pedagogical internship, in its different areas as well as in their interdependence, highlighting the most striking and significant experiences for my professional and personal development as a physical education teacher at Escola Secundária de Caneças.

Being a teacher in this school brings certain specific characteristics for this reality that must be considered. The teacher's job is to teach his students, but it's not limited to teaching classes. There is a whole context and situations, inserted in a complex and dynamic environment, which must be considered and are developed in the different intervention areas of the internship, in order to promote my professional and personal development.

The pedagogical internship constitutes a decisive step in the training of teachers, but it's not final. After the internship, the teaching profession begins such as the continuous training that it entails, always in search of moments of sharing and reflection, on and for our action at school, in order to achieve more knowledge.

Keywords: learning, pedagogical internship, physical education, professional training, student, teacher, teaching, reflexion.

Lista de Abreviaturas

AEC – Agrupamento de Escolas de Caneças

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

AI – Avaliação Inicial

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Diretor(a) de Turma

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UE – Unidade de Ensino

Índice

1	Introdução	1
2	Retorno à escola... agora como professora	2
2.1	O Núcleo de Estágio	2
2.2	A Escola Secundária de Caneças	3
2.2.1	“Sala de aula” de Educação Física	8
2.3	O Departamento de Educação Física.....	10
3	A inquietação da primeira aula.....	13
3.1	Conhecer a turma 10 ^o CT3.....	13
3.1.1	Direção de Turma	18
3.2	Apoderamento do complexo e imprevisível processo de Ensino-Aprendizagem	21
3.2.1	Planear e projetar para os Alunos.....	22
3.2.2	Da avaliação formativa à avaliação sumativa	31
3.2.3	Conduzir os alunos à aprendizagem.....	36
3.3	Ensino hoje e ensino amanhã	47
4.	Desafios constantes aos conhecimentos e competências do professor	48
4.1	Imprevisibilidade do sistema organizado	48
4.2	A cada passo... Novas experiências	49
4.2.1	Ser professor a tempo inteiro.....	49
4.2.2	Lecionar ao 1 ^o ciclo.....	52
4.2.3	Formação “Primeiros Socorros”	53
4.3	Para além da EF	55
4.3.1	Viagem à conquista do Set	56
5	(Trans)Formação do “EU” profissional: inovação, ecletismo e reflexão	62
5.1	Compreender para Aceitar	62
5.2	Potenciar a Mudança	66
5.2.1	Procurar o problema	67
5.2.2	Metodologia	69

5.2.3	Encontrar uma solução	71
5.2.4	Partilhar o conhecimento	74
6	Considerações Finais: Ser Professor!.....	77
6.1	A apresentação da “Gala da Educação Física e Desporto Escolar 2019!”.....	78
7	Referências Bibliográficas	80
7.1	Legislação Consultada.....	85

1 Introdução

O estágio pedagógico em educação física (EF) é o culminar da etapa de formação inicial para a obtenção do grau de Mestre e habilitar “profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário.” (Faculdade de Motricidade Humana, 2018, p. 2).

Na formação inicial, a experiência prática em contexto real assume-se como determinante para os futuros professores (Martins, Onofre & Costa, 2014). O estágio é orientado pelo guia de estágio 2018/19 e decorre de acordo com duas vertentes de responsabilidade: uma corresponde à responsabilidade profissional do estagiário perante os seus alunos, a escola e a comunidade e outra referente ao processo de formação do próprio estagiário. Estas duas vertentes estão interrelacionadas e transformam o estágio pedagógico numa etapa essencial da formação inicial de um professor, que resulta da consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante todo o processo.

O relatório de estágio surge com o intuito de descrever e analisar de forma crítica, reflexiva e projetiva as experiências vividas durante todo o ano do estágio pedagógico, nas diferentes áreas e na sua interdependência, destacando as experiências mais significativas para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

No meu relatório de estágio comprometo-me a apresentar a interdependência das áreas de formação, numa ordem de acontecimentos marcantes do meu estágio. O relatório inicia-se com o regresso à escola, o impacto desse regresso e a contextualização do contexto em que se desenvolveu o estágio. O segundo momento marcante foi conhecer a turma, onde se inclui o acompanhamento da direção de turma, e toda a experiência de lecionação que tive oportunidade de vivenciar. O terceiro momento marcante no meu estágio foi a falta de estabilidade de todo o contexto de ensino, onde foi sucessivamente surpreendida e colocada à prova, obrigando a procura constante de novos conhecimentos. O quarto momento foi a mudança que eu promovi na escola e, conseqüentemente, a escola promoveu em mim. Finalizando com as considerações finais que retiro desta experiência única e irrepetível que me foi proporcionada e com o último momento marcante do meu estágio que foi a apresentação da gala de EF no final do ano letivo.

2 Regresso à escola... agora como professora

Ser aluna e estudante foi a função que desempenhei nos últimos 18 anos. A escola é o meu mundo, onde me sinto confortável e segura, mas entrar na escola como professora destrói toda a minha confiança e o meu à vontade e torna o meu mundo, num mundo desconhecido.

Há um choque de realidade na transição de aluna para professora que pode ser dramático e traumático (Veenman, 1984). Esta transição foi evidentemente dramática e traumática na medida em que deixou marcas na minha evolução enquanto pessoa e enquanto profissional. Foi dramático experienciar algo nunca vivido e ter de lidar, sucessivamente, com momentos bons, maus, muito bons e muito maus, de alegria e de tristeza, de confiança e de perigo, um misto de emoções que me traumatizou e paralisou muitas vezes, mas também me obrigou a lutar e a superar-me a cada conquista e/ou a cada adversidade.

2.1 O Núcleo de Estágio

No estágio pedagógico o estagiário está integrado num núcleo de estágio, aproveitando os benefícios do trabalho cooperativo, o qual permite a criação de um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e uma partilha de ideias frequente (Fernandes, 1997), proporcionando oportunidades de enriquecimento para os professores e, conseqüentemente, para os alunos (Costa, Onofre, Martins, Marques, & Martins, 2013). O meu núcleo de estágio era constituído por três professoras estagiárias (eu e mais duas colegas) e dois orientadores responsáveis pela supervisão pedagógica (o orientador de faculdade e o orientador cooperante, de escola).

A nossa perceção sobre a mesma situação difere consoante diferentes perspetivas. Sempre entendi o trabalho em grupo como um trabalho colaborativo em que cada elemento fica encarregue de uma parte de uma tarefa e depois de a realizar, isoladamente, se juntam todas as partes para a concluir (Fernandes, 1997). O estágio pedagógico mostrou-me como o trabalho em grupo pode diferir tanto do que tinha vivido até à data, quando todo o trabalho desenvolvido se realiza, não em colaboração, mas em cooperação. No trabalho cooperativo os indivíduos trabalham sempre em conjunto no mesmo problema, sem separar as tarefas em componentes (Fernandes, 1997). Esta é a caracterização mais próxima do trabalho que foi realizado pelo núcleo ao longo de todo o ano letivo, uma cooperação constante desde as áreas de estágio que implicam um trabalho em grupo, como nas áreas de estágio consideradas individuais. Houve uma demonstração constante de uma atitude recetiva à partilha de ideias, crenças, conceções e conhecimento dos

diferentes intervenientes deste processo (Sousa, 2003), o que nos permitiu lucrar com a socialização promovida pela comunidade escolar.

O núcleo de estágio funciona como uma comunidade de prática, onde está presente a partilha do conhecimento e a construção de um conhecimento coletivo através de relações mútuas de participação, que se desenvolvem em torno de coisas que são importantes para as pessoas (Wenger, 1998). O facto de o núcleo ter um gosto e um objetivo comum permitiu criar um ambiente agradável e propício ao desenvolvimento de novo conhecimento e à aquisição de novas habilidades e competências pessoais e profissionais.

O medo de revelar desconhecimento sobre algo que no seu entender já deveria saber leva o estagiário a não questionar quando não sabe (Batista, Graça & Queirós, 2014). Este foi um receio meu aquando do início do estágio pedagógico que acabou por não se verificar, pois o núcleo tornou-se num lugar onde sempre houve liberdade para refletir e questionar sobre as dúvidas e incertezas, sempre com o intuito de melhorar.

A vivência de uma relação de partilha e de companheirismo, em que a sinceridade, a compreensão e, por vezes, a amizade marcam presença (Batista et al., 2014; Gomes, 2018) possibilitou-me um desenvolvimento pessoal, mas, principalmente, um desenvolvimento enquanto futura professora, pois foi através da partilha dos momentos bons, dos menos bons e, mesmo, dos maus que consegui, com o suporte do núcleo, fortalecer as minhas capacidades e competências necessárias para a futura profissão de professora de EF.

2.2 A Escola Secundária de Caneças

O sistema educativo é um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, através do qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei n.º 46/89 de 14 de outubro). É na escola que os alunos passam a maior parte do seu tempo enquanto crianças e jovens. Esta é a instituição que oferece o maior conteúdo de formação, ajudando a moldar as personalidades, a nível pessoal, social e profissional, não só aos seus alunos, mas também aos professores e a toda a comunidade escolar.

O meu estágio pedagógico realizou-se na Escola Secundária de Caneças, de acordo com o decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que destaca que “o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões

da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”. O processo de estágio e todas as decisões que lhes estão inerentes foram influenciadas pelas particularidades e características específicas deste agrupamento, do seu meio envolvente e de toda a comunidade escolar que nele intervém. As escolas cooperantes que recebem os professores estagiários caracterizam-se como espaços socializantes para a profissão, que emergem como elementos importantes nos processos de construção identitária (Batista et al., 2014). Foi esta escola, as suas particularidades e os seus intervenientes que me permitiram desenvolver as minhas competências ao longo do ano letivo, enquanto pessoa e, principalmente, enquanto futura professora.

A Escola Secundária de Caneças pertence ao Agrupamento de Escolas de Caneças (AEC), localizado no concelho de Odivelas, que recebe alunos de meios diversificados, essencialmente meio suburbano e rural. Os alunos provêm de um meio social, económico e familiar bastante desfavorecido, em que a escolaridade da população, no geral, é baixa e cerca de 40% dos alunos beneficiam da ação social escolar (ASE). Sabendo que os fatores ambientais (cultura, interesses, instalações e equipamento, orçamento) são condicionantes dentro da comunidade escolar, estes podem limitar ou ampliar o currículo profissional (Darst, Pangrazi, Sariscsany & Brusseau Jr., 2012). Compete a toda a comunidade escolar escolher e criar ferramentas que reduzam o impacto destes fatores e que garantam um cumprimento eficaz do currículo a todos os alunos.

O AEC é uma instituição de ensino e formação multifacetada de qualidade, que responde positivamente aos novos desafios de formação, incorporando novas práticas pedagógicas, em que a principal missão é atingir o desenvolvimento das competências curriculares e/ou profissionais dos alunos e formandos, assim como de mecanismos de construção da sua identidade social, fatores determinantes para a sua formação enquanto cidadãos do século XXI (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2015). A preocupação do agrupamento vai mais além da formação profissional dos seus alunos, existindo uma preocupação notória na criação de oportunidades e de mecanismos que possam chegar ao máximo de estudantes possíveis, com o intuito de promover uma formação completa de cada indivíduo como cidadão envolvido na sociedade atual.

A autonomia e a descentralização das escolas têm sido temas de destaque da atualidade, enquadradas na Lei de Bases do Sistema Educativo, que menciona a importância de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e

níveis de decisão eficientes” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), “assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, alínea c), artigo 3.º).

Esta capacidade de autonomia das escolas, que produz espaços onde professores e alunos devem assumir uma postura criativa e interventora (Costa, 2003), veio possibilitar que o agrupamento tomasse a decisão de alterar a organização letiva do ano 2018/2019, aderindo a uma calendarização por semestres (2 semestres letivos) diferente dos habituais períodos (3 períodos letivos). As opções curriculares da escola concretizam-se na “organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, ponto 2, alínea e), artigo 19.º) e esta mudança organizativa do ano letivo, juntamente com o projeto de flexibilidade curricular, foi apresentada e justificada pela direção do agrupamento, como uma forma de melhorar a formação contínua, favorecendo o desenvolvimento de estratégias promotoras de aprendizagens significativas para os alunos, utilizando a “avaliação com o propósito de suportar as decisões de planeamento, no âmbito da orientação e da diferenciação curricular do ensino” (Araújo, 2015, p. 133). Esta alteração tem suporte para ir ao encontro dos objetivos traçados, mas necessita de ser trabalhada pelos diversos professores das diferentes áreas disciplinares. Para que a mudança aconteça é preciso muito apoio e coragem dos professores para modificarem as suas práticas (Harlen, 2005), pois a organização, só por si, não irá produzir os resultados desejados de forma eficaz. É fundamental que os docentes aceitem as mudanças e desenvolvam as suas competências gradualmente no sentido de ir ao encontro dos objetivos necessários para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A criação de redes de estabelecimentos de educação e ensino “deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens” (Lei n.º 46/89 de 14 de outubro). As redes de ensino, como é o caso da criação dos agrupamentos de escolas, devem ser reconhecidas como uma possibilidade de partilha de recursos e criação de trabalho cooperativo entre os professores das diversas escolas, com o intuito de promover maior articulação das aprendizagens nos vários ciclos de ensino e, conseqüentemente, potenciar melhorias na qualidade do ensino. O AEC formou-se com a agregação do anterior AEC com a Escola Secundária de Caneças, em abril de 2013. A existência do agrupamento é fundamental para o desenvolvimento coerente e sequencial dos alunos, pois assegura um encadeamento coeso das suas aprendizagens. Para além

disso, o agrupamento foi determinante para a concretização do meu estágio pedagógico, pois permitiu um acesso facilitado às diferentes escolas que o constituem, tirando vantagem nas quatro áreas que compõem o estágio pedagógico: na organização e gestão do ensino e da aprendizagem tive oportunidade de observar e lecionar aulas de EF aos diferentes ciclos de ensino e anos de escolaridade; a área da inovação e investigação pedagógica foi, provavelmente, a que mais beneficiou desta união de escolas, pois o estudo de investigação-ação realizou-se maioritariamente nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, com intervenção junto dos professores e dos alunos; na área da participação na escola, para além de proporcionar um leque mais alargado de modalidades do DE aos alunos, a existência do agrupamento permitiu reunir todos os professores de EF para a realização de uma ação de formação, considerada crucial para o seu desempenho enquanto docentes; na área da relação com a comunidade, o agrupamento permite uma continuidade na relação estabelecida entre a escola e os seus intervenientes.

O AEC é, atualmente, constituído por seis escolas, quatro escolas básicas de 1º ciclo e jardim de infância (EB1/JI Artur Alves Cardoso; EB1/JI Cesário Verde; EB1/JI Francisco Vieira Caldas; EB1/JI Prof.^a Maria Costa), uma escola básica com 2º e 3º ciclo, com alunos do 5º ao 7º ano de escolaridade (EB 2,3 dos Castanheiros) e uma escola secundária, a Escola Secundária de Caneças, sede do agrupamento, que faz a continuação do 3º ciclo e ensino secundário, do 8º ao 12º ano de escolaridade. Verifica-se, nesta organização estrutural que o 3º ciclo se encontra dividido entre a EB 2,3 dos Castanheiros (7º ano) e a Escola Secundária de Caneças (8º e 9º ano). Esta separação pode ser justificada com os insuficientes recursos materiais e de instalações para receber os três anos de escolaridade na mesma escola, o que acaba por provocar uma grande discrepância dentro do mesmo ciclo de ensino, quando se pretende que este tenha uma continuidade com ligeiras e equilibradas modificações.

Escolas com espaços e recursos materiais adequados reúnem as condições para que o professor possa realizar um trabalho de qualidade (Sebastião & Freire, 2009). No entanto, a existência de equipamentos desadequados e a falta de estruturas físicas e materiais (Darst et al., 2012) não podem justificar a falta de compromisso no trabalho pedagógico, pois, mesmo em condições relativamente simples, é possível aplicar boas aulas de EF (Bento, 1998, citado em Sebastião & Freire, 2009). Os recursos do agrupamento variam bastante de escola para escola dentro do AEC. A Escola Secundária de Caneças é, das seis escolas, a que tem melhores condições materiais e de instalações para a leção de qualquer área disciplinar.

A constituição do agrupamento veio reforçar alguns desses problemas e necessidades das escolas, principalmente nas escolas do 1º ciclo, onde foram identificadas várias lacunas que se tentam solucionar progressivamente. A escassa lecionação de EF, ou a falta dela, no 1º ciclo foi um problema identificado pelos professores do departamento de educação física (DEF) logo após a formação do AEC, que constataram que os alunos chegavam a níveis de ensino superiores, 2º, 3º ciclo e ensino secundário com muitas dificuldades na realização das habilidades motoras fundamentais (Projeto “Educação Física Começar Mais Cedo”), que deveriam estar adquiridas até aos 9/10 anos de idade (Neto, 1998). No plano de organização curricular do ensino básico, e do ensino secundário, o estatuto da EF é equivalente ao das outras áreas disciplinares (Comédias, 2017). No entanto, no 1º ciclo essa valorização legislativa dada à EF não se verifica na realidade (Lopes, 2001), existindo um ênfase nas matérias académicas em detrimento da EF (Morgan & Hansen, 2007). A falta de atividade apropriada traduz-se em carências irremediáveis (Ministério da Educação, 1998) e isso era algo que o DEF queria evitar.

O projeto “Educação Física Começar Mais Cedo” surge com o principal intuito de reforçar as aprendizagens dos alunos na EF no 1º ciclo através da implementação de processos de coadjuvação, em que um professor de EF realiza o planeamento e condução de uma aula semanal de EF a uma turma, em coadjuvação com o professor titular dessa turma.

Para além dos benefícios que a coadjuvação traz às aprendizagens dos alunos, este processo também é potenciador da formação dos professores do 1º ciclo (Lu, 2009), pois quando os professores encontram barreiras para lecionar EF, acabam por não lecionar (Morgan & Hansen, 2007). A coadjuvação vai incentivar a reflexão crítica sobre os conteúdos e contextos utilizados para a lecionação (Morgan & Hansen, 2008) e vai promover a integração de estratégias nos repertórios de ensino dos professores coadjuvados, fazendo com que estes se sintam menos ansiosos e mais confiantes na interação e na intervenção nas aulas (Goker, 2006) e à medida que as suas ações de lecionação se aproximam dos comportamentos desejados, a sua dependência de apoio externo diminui (Fry & Hin, 2006), ou seja, os professores do 1º ciclo ganham maior autonomia para lecionar aulas de EF aos seus alunos.

A aplicação destes processos de coadjuvação em EF no 1º ciclo pretende, para além de melhorar as aprendizagens aos alunos, promover maior aquisição de conhecimentos dos professores do 1º ciclo sobre a lecionação da EF e levar ao ganho progressivo de autonomia para a lecionação dessas aulas. O projeto “Educação Física

Começar Mais Cedo” começou em 2014, inicialmente com apenas uma das quatro escolas primárias, a escola que nem se quer tinha condições adequadas para a prática e lecionação da EF. O projeto foi crescendo e, ao longo dos seus cinco anos, conseguiu abranger progressivamente mais turmas e mais escolas. Neste ano letivo 2018/2019, o projeto incluiu, pela primeira vez, todas as escolas do agrupamento, um total de 18 das 23 turmas existentes no 1º ciclo. A criação e o desenvolvimento deste projeto solicitaram uma grande receptividade e aceitação por parte de todos os professores intervenientes, mas principalmente por parte dos órgãos da Direção do agrupamento, que reivindicam um retorno ao investimento realizado ao projeto, que implicou a atribuição de horas letivas aos professores de EF que fazem coadjuvação. É na tentativa de conhecer e perceber o impacto deste projeto que surge o estudo de investigação-ação, realizado pelo núcleo de estágio.

2.2.1 “Sala de aula” de Educação Física

As características e particularidades da escola e do agrupamento são determinantes para o reconhecimento e definição dos recursos disponíveis para garantir qualidade de lecionação das aulas de EF (Sebastião & Freire, 2009). Devem ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da EF (Ministério da Educação, 2001).

A organização dos horários é uma condição de garantia de qualidade da EF que não pode ser descurada, sob pena de coartar o desenvolvimento dos alunos, designadamente ao nível das possibilidades de desenvolvimento da aptidão física e do seu efeito sobre a saúde (Ministério da Educação, 2001). As turmas do ensino secundário, dos cursos científico-humanísticos, têm quatro tempos letivos de EF semanal, distribuídas em dois blocos de 90 minutos. Os recursos temporais delimitam as horas e número de aulas destinadas à lecionação de EF à turma. O planeamento do ensino considera todas as decisões e ações do professor na interação com o contexto da comunidade escolar (Bossle, 2002). A calendarização do ano letivo constitui-se como uma particularidade deste contexto escolar e, por esse motivo, é um suporte para a construção de todo o planeamento do ensino e da aprendizagem para os alunos.

A caracterização das instalações permite avaliar as possibilidades e limitações dos equipamentos e espaços de aula, identificando as matérias e os modos de tratamento possíveis em cada um deles (Ministério da Educação, 2001). Os recursos espaciais e materiais disponibilizados constituem-se como possibilidades ou limites ao planeamento do ensino, sendo da responsabilidade do professor criar estratégias que permitam usufruir

das possibilidades oferecidas por cada espaço letivo e transformar os limites encontrados em oportunidades de desenvolvimento das competências de ensino do professor e de aprendizagem para os seus alunos.

As aulas e as atividades de EF decorrem no pavilhão gimnodesportivo (constituído pela nave principal, dividida em 3 partes – G1, G2 e G3 –, e pela sala de ginástica) ou nos campos de jogos exteriores (constituídos por 2 campos exteriores), perfazendo um total de quatro espaços possíveis para a lecionação das aulas: espaço G1+G2, espaço G3, sala de ginástica + espaço exterior pequeno e espaço exterior grande. O espaço G1+G2 constitui-se por 2/3 da nave do pavilhão gimnodesportivo. É um espaço polivalente onde é possível lecionar praticamente todas as matérias de EF. O espaço G3 correspondente ao 1/3 restante da nave do pavilhão gimnodesportivo. Um espaço mais reduzido, mas igualmente polivalente. Apesar de algumas matérias não serem preferidas neste espaço, é sempre possível realizar a sua lecionação, mesmo que através de tarefas mais analíticas. Este espaço tem a particularidade de ter uma parede de escalada com seis vias, que cresceu ao longo do ano letivo para nove vias e, por esse motivo, a lecionação desta matéria é privilegiada neste espaço. A sala de ginástica é um espaço quadrangular, onde se encontra a maior parte do material para a lecionação da matéria de ginástica. Apesar de ser possível lecionar conteúdos de ginástica nos espaços anteriores, esta sala é preferencial para a lecionação dessa matéria. Alguns aparelhos da ginástica de aparelhos apenas podem ser lecionados nesta sala (barra fixa e trave), por não ser possível ou pouco exequível o seu transporte para um espaço diferente. O espaço exterior pequeno, que está associado à sala de ginástica, é um espaço reduzido, mas que permite oferecer maior polivalência ao espaço da sala de ginástica, permitindo ao professor escolher aquele que está mais adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos da sua turma. O espaço exterior grande é bastante amplo e é ideal para a realização de situações de jogo formal, uma vez que é utilizado apenas por um professor/turma. Este espaço é bastante polivalente, impossibilitando apenas a lecionação de ginástica.

A rotação dos espaços letivos realiza-se de 2 em 2 semanas, exceto durante o período de avaliação inicial (AI), primeiras 5 semanas de aulas. Nesse período a rotação é semanal, o que permite ao professor a utilização de todos os espaços letivos para a realização da AI, conseguindo lecionar todas as matérias necessárias, mais rapidamente.

Todos os espaços da Escola Secundária de Caneças são polivalentes, ou seja, são espaços que possibilitam a realização de atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas (mesmo que não seja nas situações formais), de maneira a que, tal como

referido no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o professor possa optar pela seleção de matérias e modos de prática em cada etapa de trabalho e no conjunto do ano letivo (Ministério da Educação, 2001). A rotação dos espaços é um dos aspetos que condiciona a ação do professor no âmbito das suas opções de desenvolvimento curricular e pedagógico (Araújo, 2015). No caso específico da nossa escola, os espaços letivos não determinam, mas são a principal influência do planeamento, ou seja, qualquer etapa do planeamento teve em consideração o *roulement*, obrigando a uma gestão apropriada dos conteúdos e matérias para ir ao encontro das necessidades dos alunos e conseguir potenciar as suas aprendizagens, independentemente da rotação dos espaços previamente definida.

2.3 O Departamento de Educação Física

O primeiro contacto que os professores estabelecem ao entrar numa escola é com os colegas do DEF e, para além dos seus alunos, é com esses colegas que passam a maior parte do seu tempo na escola (Costa et al., 2013), pois existe uma paixão comum sobre uma área temática, que em conjunto pretendem cultivar e desenvolver com a finalidade de beneficiar na sua prática e conhecimento individual e coletivo (Costa, 2007).

O DEF do AEC é composto por quinze professores de EF e três professoras estagiárias. A criação de relações pessoais é muito importante para promover a integração dos professores que chegam de novo à escola (Carvalho, 1992). Neste ano letivo integraram dois professores vindos de fora, mas que já tinham lecionado neste agrupamento anteriormente e, por isso, já conheciam todas as normas e rotinas do DEF. Esta fixação dos professores é importante para permitir a criação de um ambiente de trabalho com continuidade (Carvalho, 1992). Nesse mesmo ano letivo, integraram três professoras estagiárias que pouco ou nada conheciam do funcionamento de um departamento e a receptividade e aceitação da nossa presença por parte de todos os professores foi muito sentida e alguns gestos ajudaram-nos muito nas primeiras aulas lecionadas. Quando uma professora se ofereceu para ceder o seu espaço de aula, pois estava a chover e uma das minhas colegas ia ter uma aula observada. Ou quando nos deram dicas decisivas, sem que o nosso orientador soubesse. Todos esses momentos facilitaram a nossa aproximação a estes novos colegas, professores de EF, e permitiram-nos criar uma certa cumplicidade com alguns deles.

O coordenador do DEF tem um papel fulcral na gestão e organização dos professores desta área disciplinar, promovendo a articulação de todos os professores de EF, considerando as suas características, enquanto profissionais. Este responsável deve

ser um docente com formação especializada na área da EF e na área da supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril), para que na efetividade do seu trabalho de gestão e coordenação do departamento, tenha capacidade de articular todos os professores com a área curricular de EF e todas as suas características. O coordenador do nosso DEF é um líder que utiliza os seus conhecimentos especialistas, orienta os docentes do DEF e promove o desenvolvimento pessoal e do currículo. Para além deste cargo, existem também outros dentro do DEF: o diretor de instalações, responsável por todos os recursos espaciais e materiais relacionados com a EF e com as atividades do departamento; o coordenador do desporto escolar (DE), responsável por todas as tarefas relacionadas com todos grupos-equipa de DE; e o coordenador do projeto do 1º ciclo, responsável pela gestão do cumprimento do projeto e de todos os seus intervenientes. A proximidade a estes professores e aos seus cargos e funções, permitiu-me obter conhecimento sobre diferentes gestões, como complemento favorável à minha formação enquanto futura professora.

O nosso DEF é constituído por um grupo de professores que apresenta uma dinâmica positiva entre si, onde se revelam capacidades de partilha de visões e de conceções e respeito pelas diversas opiniões, contribuindo para um clima relacional estável, positivo e coeso (Costa et al., 2013). O trabalho cooperativo é visível, entre os professores do DEF, quer na construção e reformulação de documentos orientadores, quer na partilha e organização das tarefas do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de ser um grupo constituído por professores que partilham um gosto comum, existe muita diversidade dentro do DEF, começando na divergente formação inicial dos professores, passando pelas diferentes conceções e, conseqüentemente, diferentes práticas de lecionação da EF. No entanto, a estabilidade de professores alocados ao agrupamento permite que não existam muitas divergências quanto ao funcionamento da disciplina.

A diversidade de professores dentro do DEF emergiu como espaço formativo relevante que possibilita “a construção conjunta de conhecimento, de interdependência uns com os outros, com base numa pluralidade de óticas e aceções, visíveis através da uma multiplicidade de perspetivas emitidas para o seio da comunidade” (Costa, 2007, p. 94). Verifica-se que alguns professores estão acomodados ao desenvolvimento do ano letivo, enquanto outros tentam encontrar novas atividades e diferentes formas de evoluir e inovar o processo de ensino-aprendizagem, tendo como intuito o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, seja através das aulas de EF, do DE ou de outras atividades propostas e organizadas pelo DEF. Alguns professores chegam mesmo a utilizar e pedir-

nos algumas estratégias, tarefas ou documentos que nos veem a desenvolver nas aulas e que consideram interessantes para utilizar em algumas situações das suas aulas.

O ecletismo do DEF fomentou essa partilha de experiências e conhecimentos, pois existem professores com diferentes especialidades, aos quais pudemos sempre recorrer para esclarecer ou aprimorar os nossos conhecimentos dos conteúdos nas diferentes matérias, principalmente, danças e jogos desportivos coletivos (JDC), no meu caso. Um ambiente de partilha que me permitiu estar à vontade para observar e conversar informalmente sobre as nossas aulas e as dos outros professores, procurando sempre estratégias inovadoras ou que potenciem melhores aprendizagens aos nossos alunos. Esta experiência mostrou-me a importância da interação dos professores, que pretendo levar comigo para o meu futuro enquanto docente.

As diferenças de opiniões e de perspetivas revelam-se benéficas, na medida em que é possível, através de uma comunicação eficaz e regular entre o grupo (Costa et al., 2013), promover melhorias no ensino dos professores de forma a potenciar a aprendizagem e promover o sucesso dos alunos. Foi nesta exposição 'aberta' das fragilidades do departamento e dos professores que encontramos uma possível intervenção e levou o núcleo a organizar e implementar uma ação de formação sobre primeiros socorros.

3 A inquietação da primeira aula

O bom funcionamento da escola parece depender de uma boa comunicação entre o diretor e os professores num clima feito de respeito e confiança mútuas e por um elevado nível de interação entre professores, baseada na cooperação e no apoio mútuo (Carvalho, 1992). No início do ano letivo o professor estagiário ainda está na transição de aluno para professor e é através do contacto com os diferentes elementos da comunidade escolar que se desenvolve uma aproximação progressiva de 'professor estagiário' para 'professor', com uma conquista gradual de espaço e confiança no e do outro. Este desenvolvimento depende do bom clima criado na relação direção-professores, professores-professores e professores-alunos.

A minha reduzida experiência de lecionação de EF confina-se às primeiras idades, onde a ligação professor-aluno está facilitada pela ingenuidade característica da idade. No meu estágio foi-me atribuída uma turma do 10º ano de escolaridade, o que logo me assustou. Obrigou-me a entrar no ensino numa realidade totalmente desconhecida e complexa do meu ponto de vista. Sabendo que a prática de atividade física vai diminuindo com a progressão no nível de ensino (Palma, 2004), lecionar uma turma de 10º ano torna-se um desafio, pois visionava aulas em que os meus alunos não só aprendessem e desenvolvessem as suas competências, mas também adquirissem um gosto pela disciplina de EF e pela prática regular de atividade física.

Os momentos que antecederam o meu contacto com os alunos foram imbuídos de dúvidas e de incertezas, sobre os alunos, sobre as suas características, sobre as suas recetividades e sobre todo o contexto em que se insere o estágio pedagógico. Tudo era novo e desconhecido o que me fez questionar se estaria eu à altura deste desafio e desta responsabilidade que me estava a ser concedida.

Para conseguir retirar o melhor dos meus alunos é essencial ter a capacidade de criar um clima 'ideal' que seja propício à sua satisfação e aprendizagem. O encontro deste equilíbrio era o que mais receava. Incuti-me, desde o início do ano letivo, da responsabilidade de criar e desenvolver com os meus alunos uma relação entre autoridade e empatia, onde persistisse um clima agradável de respeito e confiança.

3.1 Conhecer a turma 10ºCT3

O professor não atua somente no espaço da sala de aula, as suas responsabilidades transcendem o da sua disciplina e até mesmo o espaço da escola (Batista et al., 2014), sempre com o intuito de proporcionar o desenvolvimento pessoal,

social e acadêmico dos seus alunos. A turma é dos elementos que considero mais importante do meu estágio pedagógico, pois o principal objetivo do docente é promover as aprendizagens dos alunos, individualmente, em grupo e/ou turma. Para que isso seja possível, é importante conhecer e compreender os alunos, as suas dificuldades, necessidades e características individuais para conseguir individualizar e diferenciar o ensino de forma a proporcionar uma aprendizagem adequada a todos e a cada um.

O primeiro contacto com os alunos, na aula de apresentação, é muito rápido e permite ao professor recolher apenas pequenas impressões. O estudo de turma, realizado no início do ano letivo, permitiu-me caracterizar os alunos do 10ºCT3 e identificar particularidades pessoais, psicológicas, sociais, culturais e de aprendizagem que justificaram algumas intervenções ao nível da organização e gestão do ensino e da aprendizagem e da direção de turma. A caracterização dos alunos do 10ºCT3 foi realizada através da utilização de dois inquéritos (inquérito individual geral e inquérito individual relacionado com a EF), aplicados aos alunos na primeira aula de EF, e um teste sociométrico, aplicado cinco semanas após o início das aulas. Os três documentos foram construídos pelo núcleo de estágio, o que permitiu que estes fossem mais completos e direcionados para os objetivos que se pretendiam recolher. O inquérito individual geral foi construído com base no formulário de recolha de dados dos alunos, utilizado pela escola, e modificado de acordo com as características que considerámos pertinentes recolher sobre os alunos. O inquérito individual relacionado com a EF foi construído com o objetivo de conhecer os alunos na sua relação com a EF, a atividade física e o desporto, focando características pertinentes para ajudar proporcionar melhores aprendizagens aos alunos. O teste sociométrico teve como principal objetivo conhecer e medir as relações interpessoais entre os alunos da turma, questionando cada aluno sobre os colegas que escolheria ou não, em determinadas situações, avaliando três dimensões relacionais, positivamente (aceitação) e negativamente (rejeição): a dimensão afetiva/social, a dimensão académica/educativa e a dimensão lúdico/desportiva. A aplicação do teste sociométrico aos alunos gerou alguma inquietação, por terem de identificar outros colegas, mas permitiu-me retirar algumas informações importantes sobre as relações existentes e identificar alguns alunos prioritários. A utilização deste teste implica a aceitação por parte de todos os alunos e, fazendo um balanço da sua utilização, posso constatar que, provavelmente, as vantagens retiradas na aplicação do teste sociométrico são pouco relevantes e pouco utilizadas na prática, comparativamente com o incomodo e desconforto causado nos alunos.

As informações obtidas através deste estudo da turma permitiram-me conhecer melhor as particularidades da turma e as características individuais dos alunos, que viriam a orientar as estratégias de intervenção e organização mais adequadas para a diferenciação e inclusão de todos os alunos, com o intuito de promover a qualidade do ensino e, conseqüentemente, melhor qualidade das aprendizagens dos alunos. Os aspetos mais relevantes do estudo foram apresentados ao conselho de turma (CT) que considerou esta apresentação pertinente para melhorar as suas intervenções com os alunos, nas diferentes áreas disciplinares.

O estudo constituiu-se também como base para a construção do plano anual de turma (PAT), na medida em que me permitiu identificar as perceções e atitudes dos alunos sobre a disciplina de EF e os seus hábitos e interesses sobre a saúde, as atividades físicas e o desporto. Estas informações permitiram-me tomar decisões na construção do PAT, na organização das matérias, de acordo com as suas preferências, dificuldades e interesses em matérias nunca abordadas anteriormente.

O 10ºCT3 é uma turma do décimo ano de escolaridade, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, constituída por trinta alunos, dezassete do sexo masculino e treze do sexo feminino, sendo que quatro alunos juntaram-se à turma após o início das aulas: dois alunos chegaram durante o período de AI, um aluno chegou após terminado o período de AI e um outro aluno integrou a turma apenas no início do 2º semestre. Esta chegada intermitente dos alunos causou alguma instabilidade, pois implicou reajustes constantes que permitissem incluir os alunos que iam chegando nas atividades da turma, procurando conhecer as suas competências e, em simultâneo, enquadrá-los nos objetivos de cada matéria. Estas situações, apesar de terem sido facilmente contornáveis, interferiram com a avaliação, o planeamento e a condução das aulas de EF. Os dois alunos que chegaram durante o período de AI tiveram essa avaliação incompleta e os outros dois alunos nem sequer realizaram a AI. No entanto, para todos os alunos foi necessário, de alguma forma, realizar essa AI, independentemente do período do ano letivo em que nos encontrávamos, para permitir definir os objetivos de aprendizagem a desenvolver com cada um desses alunos. O planeamento ficou muitas vezes comprometido, na medida em que não era possível definir objetivos para os alunos que acabavam de chegar. Utilizando as primeiras aulas da unidade de ensino (UE) para avaliar esses alunos, depois era necessário reajustar o planeamento de forma a enquadrar esses alunos nos objetivos e na organização já planeada para a turma. Outra situação que aumentou a complexidade e dificuldade no planeamento foi a falta de conhecimento da chegada dos alunos à turma. Dois dos quatro alunos chegaram numa aula, sem que eu tivesse qualquer conhecimento

prévio, o que implicou um reajuste do planeamento, no momento de início da aula. Na condução do ensino, a grande dificuldade sentida foi cumprir com os objetivos definidos para cada aula e para cada UE e, em simultâneo, adaptar as situações de aprendizagem para os alunos que acabavam de chegar e, coincidentemente, reajustar as situações de aprendizagem dos restantes alunos da turma, procurando sempre potenciar as aprendizagens de cada aluno, individual e coletivamente.

A turma tem um aluno ao abrigo do decreto de lei 54/2018, que está identificado com dislexia. Esta situação não influencia a sua aprendizagem nas aulas de EF, sendo que, as medidas individuais tomadas para este aluno, são tomadas também para todos os outros, são medidas de diferenciação do ensino que permitem proporcionar mais e melhores aprendizagens a todos os alunos.

Os alunos do 10ºCT3 têm idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, com uma média de 14,8 anos de idade. Existem dois alunos de nacionalidade brasileira e um aluno cabo-verdiano, os restantes alunos são todos de nacionalidade portuguesa. Um dos alunos brasileiro chegou a Portugal perto do início do ano letivo e o aluno cabo-verdiano chegou após o início do ano letivo. Este é o primeiro ano, para os dois alunos, integrados no sistema educativo português, o que causou uma dificuldade acrescida na sua compreensão acerca da organização da disciplina e na realização de algumas matérias. O que para os restantes alunos era já uma rotina e conhecimento adquirido, para estes alunos foi necessário, várias vezes, uma explicação mais pormenorizada e individual, quer sobre a organização das aulas, como sobre conteúdos e matérias específicas da EF. Independentemente disso, os dois alunos revelaram sempre uma relação positiva com a disciplina de EF, demonstrando interesse, motivação, participação e empenho nas tarefas propostas para as aulas, o que facilitou a sua integração.

O agregado familiar dos alunos foi conhecido através do estudo e permitiu identificar duas situações específicas que o diretor(a) de turma (DT) deve ter em atenção. A maior parte dos alunos da turma tem como agregado familiar o pai e a mãe, sendo que dois alunos vivem apenas com o pai e seis alunos vivem apenas com a mãe. Destacam-se daí duas alunas, uma que vive com uma tia materna e não convive com os pais desde pequena e outra aluna que vive com uma senhora à qual chama 'madrinha' e também não tem qualquer relação com os pais. Estas duas alunas tiveram um acompanhamento mais próximo, principalmente no início do ano letivo, onde nos pudemos aperceber, eu e a DT, que as duas alunas eram bastante diferentes, assim como a sua reatividade perante as adversidades. Foi muito importante para mim perceber a interação da DT com estas alunas

e com os respetivos encarregados de educação (EE), pois embora os fatores ambientais possam ser, maioritariamente limitantes, eles podem ser manuseados de forma criativa para garantir um currículo eficaz (Darst et al., 2012). Consegui, assim, constatar que o facto de existir uma diferença relativamente à norma, que é viver com um ou ambos os pais, não implica que a situação necessite de exposição. Foi importante ter consciência da situação familiar destas alunas, mas foi fundamental lidar de forma natural com essa diferença.

A turma recebeu alunos provenientes de nove escolas diferentes, refletindo-se uma grande diversidade dentro da turma. Apenas dez alunos já frequentavam a Escola Secundária de Caneças no ano anterior e dos alunos que chegaram de outras escolas, cinco vieram 'sozinhos', não conheciam nenhum colega. Estes cinco alunos foram logo identificados, ainda antes do estudo de turma, e tiveram um acompanhamento mais próximo no início do ano letivo. Enquanto professora de EF e em parceria com a DT fizemos questão de assegurar uma boa integração destes alunos através da promoção de interações entre eles.

As relações e a interação entre os alunos da turma, no início do ano letivo, eram praticamente inexistentes, refletindo-se bastante nas primeiras aulas de EF, onde as tarefas em grupo eram mal recebidas pelos alunos. As primeiras situações propostas de jogos em cooperação, de aquecimento mais lúdico ou outras situações de aprendizagem que exigissem interação entre os alunos simplesmente não resultavam, os jogos eram lentos, os alunos ficavam 'encostados' e eram pouco participativos. A primeira etapa do processo de ensino e aprendizagem é a AI, que assume uma importância particular no 10º ano, em virtude de a maioria dos alunos serem oriundos de escolas e de turmas diferentes, o que cria a necessidade de construir um clima de relações interpessoais favorável, atenuando a excessiva heterogeneidade da turma (Ministério da Educação, 2001). Por esse motivo, as primeiras aulas, para além da AI das aprendizagens dos alunos, também tiveram como intuito principal promover as relações interpessoais entre os alunos da turma. A intervenção do professor é muito importante na criação de situações de interação e a EF é uma área disciplinar que favorece e promove frequentemente essa relação entre os alunos. No entanto, independentemente da intervenção adequada do professor, os maiores elos de ligação entre os alunos criam-se nos momentos informais, horas de almoço, intervalo entre as aulas. Esse trabalho de criação de interações é concretizado de forma natural e inconsciente, pelos alunos nas primeiras semanas de aulas.

O teste sociométrico foi realizado no final do período de AI para dar tempo aos alunos de criarem relações entre si. Este estudo sociométrico da turma veio confirmar a

evolução da socialização entre os alunos da turma, pois, no momento do estudo, verificou-se que os alunos já tinham estabelecido diversas relações entre si. No decorrer do ano letivo, foram surgindo algumas situações de conflito entre os alunos, que se tentou resolver dentro da própria aula, utilizando esses conflitos como estratégia na formação dos grupos de trabalho, dependendo das tarefas e objetivos previstos para as aulas. Alguns conflitos gerados entre os alunos, criaram dificuldades de interação e relacionamentos menos saudáveis, o que necessitou de uma maior intervenção, ao nível da direção de turma.

Os professores devem reconhecer não apenas a individualidade dos alunos, mas também reconhecer o conjunto mais amplo de relacionamentos – com os seus professores, colegas, famílias e comunidades – que influenciam as suas aprendizagens (OCDE, 2018). As relações estabelecidas no início do ano letivo sofreram bastantes variações no decorrer desse ano. Essas variações têm uma importante consideração no processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos aproveitam melhor as atividades académicas se puderem socializar enquanto as realizam (Allen, 1986). Uma vez que se realizou um teste sociométrico no início do ano letivo, poderia ter sido interessante ter aplicado novamente o mesmo teste no final do ano letivo, para verificar se existem e quais são as alterações nas relações estabelecidas entre os alunos, mas apenas por curiosidade.

O acompanhamento dos alunos e das suas interações, ao longo do ano letivo, é fundamental para assegurar uma relação saudável entre os alunos da turma e prevenir conflitos prejudiciais ao seu dia-a-dia e às suas aprendizagens. A relação entre os alunos determina muitas vezes, e principalmente na disciplina de EF, a forma como os alunos se empenham e constroem as suas aprendizagens. Grupos mais coesos conseguem relacionar-se melhor, indo ao encontro dos objetivos que se pretendem.

3.1.1 Direção de Turma

Ser DT foi uma função que desempenhei enquanto professora estagiária durante o estágio pedagógico e que faz parte da responsabilidade diária dos docentes. O DT deve ter a capacidade de assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos e os pais e EE, pois faz parte das suas responsabilidades a coordenação dos professores da turma, a promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e a sua integração no ambiente escolar, assim como tem o dever de assegurar o relacionamento entre a escola, EE e comunidade escolar (Boavista & Sousa, 2013). Para cumprir as suas funções é essencial que o DT considere, como prioritários, os alunos e o seu desenvolvimento, exercendo as suas funções com esse objetivo primordial.

As minhas ações enquanto DT desenvolveram-se em conjunto com a DT da minha turma, o 10ºCT3, que se demonstrou receptiva à minha presença e esforçou-se sempre para me incluir nas tarefas e funções que competem ao cargo de DT e com a qual mantive sempre uma boa relação ao longo de todo o ano letivo. A relação com a DT e o acompanhamento das suas funções ao longo do ano possibilitou-me a aquisição de aprendizagens significativas sobre o meu papel e funções a desempenhar junto dos alunos, junto dos professores e dos EE dos alunos. Essas competências foram construídas, não só com base no bom exemplo que considero que acompanhei, a DT da minha turma, mas também através da minha reflexão crítica sobre as ações da mesma. Em determinados momentos do ano letivo apercebi-me que existem situações em que a tomada de decisão é crucial para a resolução de problemas ou conflitos, mas as decisões possíveis são variadas e compete ao DT 'escolher' a estratégia que considera mais adequada a cada situação. Esta tomada de decisão é muitas vezes, ou sempre, influenciada pelas crenças e valores que caracterizam a pessoa que decide e, por esse motivo, nem sempre tive de acordo com o que foi feito ou falado pela DT, mas consegui perceber as suas orientações para as tomadas de decisões. Considero importante que as decisões do DT sejam tomadas de forma o mais isenta possível, considerando sempre ambas as partes intervenientes nesse processo de decisão.

A interação com os EE foi a que mais receei no início do estágio, pois estes são elementos do ensino que têm um papel discreto, mas fundamental junto dos alunos. A possibilidade de comunicação com estes intervenientes surgiu logo no início do ano letivo, com a reunião de apresentação aos alunos e EE, onde tive oportunidade de intervir em conjunto com a DT, na apresentação à turma. A minha presença e intervenção junto dos EE, neste primeiro momento foi muito importante para mim enquanto futura professora, pois foi naquele instante que me apercebi da importância da minha função enquanto interveniente do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da minha turma. Apercebi-me da importância do professor, não só para promover efetivamente uma aprendizagem de qualidade, mas também a importância da assertividade e rigor do meu ensino para o futuro pessoal, social e académico daqueles alunos.

A hora de direção de turma do horário da professora foi definida tendo em consideração o meu horário, para que pudesse estar presente e desenvolver um trabalho cooperativo de resolução dos problemas da turma. Por incompatibilidade de horários, esta hora coincidiu com a hora de atendimento aos EE e, sempre que um EE se dirigia à escola para falar com a DT, realizou-se o atendimento em detrimento do trabalho de direção de turma. A hora de atendimento aos EE revelou-se um local de aprendizagem e de formação

para mim, enquanto pessoa e futura professora, pois considerei estes momentos muito importantes para poder recolher informação e perceber a relação criada entre o DT e os EE e, também, identificar diferentes formas de transmitir as informações, de acordo com o contexto e com a especificidade de cada situação e de cada aluno. Nos atendimentos aos EE consegui intervir sempre que a DT o solicitou e consegui transmitir uma apreciação individual sobre os alunos, relativamente à disciplina de EF. No entanto, a minha intervenção junto dos EE ficou sempre um bocadinho condicionada pelos moldes apresentados pela DT e pelas suas crenças e atitudes face a cada aluno da turma, redirecionando a minha intervenção de acordo com as suas convicções, com o intuito de reforçar aquilo que pretendia transmitir ao EE sobre o seu educando.

O papel de DT é bastante complexo e imprevisível pois depende dos próprios alunos e das suas características individuais, depende dos professores que constituem o CT e depende dos EE dos alunos. Considerando todos estes agentes, podem contar-se cerca de cem intervenientes diretos no processo de direção de turma. Para além dos fatores pessoais de cada elemento, acrescem as características relacionais e sociais existentes e a imprevisibilidade do quotidiano. O DT é um mediador entre a docência e a gestão curricular, tendo responsabilidades nas duas áreas de intervenção, enquanto docente que proporciona aprendizagens aos seus alunos e na gestão geral no CT a que preside (Boavista & Sousa, 2013; Marques, 2002).

“Na promoção do sucesso educativo atribui-se particular importância ao DT, não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos” (Despacho normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho).

O CT, constituído por todos os professores da turma e pelos representantes dos alunos e dos EE, é responsável por assegurar o bom funcionamento do sistema de ensino para a turma, através de um trabalho cooperativo entre os diferentes agentes das diferentes áreas. O DT deve apelar e dinamizar a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma (Marques, 2002). Para que isto seja possível, é fundamental que o DT conheça bem os professores, os seus modos de trabalhar e os objetivos e natureza das diferentes áreas curriculares que compõem o currículo dos alunos, valorizando todas as áreas disciplinares e os respetivos contributos para a formação integral do aluno.

As reuniões de CT têm o intuito de promover a cooperação e permitir a transmissão de informações relevantes entre os professores, sobre os alunos e as ocorrências do cotidiano. Participei em todas as reuniões de CT, mas assumindo a função de professor de EF. A DT assumiu o controle total das reuniões, à exceção de uma parte do primeiro CT intercalar, onde tive oportunidade de apresentar a turma aos professores, com foco nas características individuais dos alunos e nas relações sociais existentes na turma. Nesta apresentação tentei destacar alguns aspectos que considerei serem mais relevantes para dar conhecimento aos professores e promover a criação de estratégias que permitissem desenvolver as aprendizagens com base nas características dos alunos.

Os CT são momentos onde se deve observar nitidamente o trabalho cooperativo entre os professores da turma. No entanto, estas reuniões basearam-se na leitura da ata e na confirmação das classificações atribuídas por cada professor/disciplina, a cada aluno. Existe uma tentativa de conversa sobre os alunos com dificuldades ou necessidades, mas sendo uma turma com classificações majoritariamente negativas, deveria existir maior trabalho colaborativo na criação de estratégias para dar apoio a estes alunos e não apenas assumir que 'estão na área errada' (curso científico-humanístico de ciências e tecnologias). Sabe-se que os professores devem procurar adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril), no entanto, foi notória a dificuldade na criação de estratégias concretas e objetivas para superar esses maus desempenhos dos alunos. Para mim foi importante observar e acompanhar a DT na condução do CT, a abordagem aos diferentes temas e acontecimentos e a modo como a DT se consegue relacionar com todos os professores e consegue estar sempre atenta aos diferentes acontecimentos.

3.2 Apoderamento do complexo e imprevisível processo de Ensino-Aprendizagem

O aluno é o principal elemento do processo de ensino e aprendizagem. É para o aluno e para a aprendizagem do aluno que o professor trabalhar e desenvolve as suas competências, procurando sempre adequar o seu ensino às necessidades específicas dos seus alunos. O professor é o responsável por preparar, conduzir e avaliar os sistemas de tarefas de instrução e de gestão da aula, bem como é o responsável por gerir as expectativas e objetivos a atingir pelos alunos (Costa, 2015). O processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige uma grande capacidade de adaptação. Ensinar, aprender e avaliar são processos nucleares que têm que estar tão articulados e tão

integrados quanto possível (Fialho & Fernandes, 2011), para assegurar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

3.2.1 Planear e projetar para os Alunos

Planeamento. S.m. “Preparação de decisões para alcançar objetivos específicos tendo como finalidade melhorar o uso e gestão dos recursos bem como a qualidade dos ambientes naturais e sociais”¹. O planeamento do ensino é uma construção orientadora da ação docente que organiza e dá direção a uma prática coerente com os objetivos a que se propõe (Bossle, 2002). Esse planeamento permite orientar o professor e os alunos para os objetivos que devem ser desenvolvidos, promovendo um ensino sequencial e coerente com as necessidades dos alunos, individual ou coletivamente.

A EF deve proporcionar uma experiência educacional e não recreacional aos alunos. Para garantir uma abordagem educativa e não recreativa, a aula deve ter um objetivo bem definido, que contribua para a aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades (Darst et al., 2012). Esses objetivos são definidos através do planeamento e da projeção do ensino e da evolução da aprendizagem dos alunos.

Da Avaliação Inicial ao Plano Anual de Turma

É importante projetar para os alunos aprenderem, atribuindo à EF o valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos (Ministério da Educação, 2001). O planeamento permite ao professor direcionar o seu ensino para o desenvolvimento dos alunos, considerando as suas aprendizagens como o foco principal da sua intervenção.

“Reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem, a concretizar nas nossas aulas” (Carvalho, 1994, p. 136).

A AI é um processo decisivo pois permite a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma (Ministério da Educação, 2001), sabendo qual a direção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994). A AI surge da necessidade de tomar decisões de orientação e organização do processo de ensino-aprendizagem, procurando perceber a forma como os alunos aprendem e como se situam em relação ao programa previsto para o seu ano de escolaridade, para conseguir escolher e definir os

¹ Planeamento. Dicionários Porto Editora. Porto: Porto Editora. Infopedia.pt. Acedido a 12 de fevereiro de 2020, em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/planeamento>.

objetivos que serão perseguidos com os nossos alunos, tendo sempre em consideração as suas possibilidades de desenvolvimento.

Os PNEF constituem-se como um guia para a ação do professor, onde é possível encontrar os objetivos e os indicadores de referência que orientam a sua prática com o intuito de potenciar as aprendizagens dos alunos. A AI, com base nessas referências dos PNEF, tem como objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas, prognosticar o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994) e definir estratégias que contribuem para uma melhor aprendizagem dos alunos (Fialho & Fernandes, 2011), permitindo, assim, a orientação e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994; Ministério da Educação, 2001). O período de AI é fundamental para recolher um conjunto de informações sobre os alunos e as suas competências nas diferentes áreas da EF, que permitem projetar objetivos individuais e/ou em grupo para as diferentes matérias da área das atividades físicas e para as restantes áreas da EF, aptidão física e conhecimentos. É um período importante para melhorar a condição física dos alunos, “particularmente por se seguir a um período de férias prolongado” (Ministério da Educação, 2001, p.32).

O processo de AI à minha turma teve início com a construção do seu planeamento (designado como plano de etapa 0) que se revelou bastante complicado, onde surgiram diversas dificuldades em perceber o que era necessário incluir no plano e na própria intenção e propósito de realização da AI. Estas dificuldades tornaram a construção do plano de etapa 0 mais demorada do que o desejável. Para a realização da AI é necessário um período de tempo alargado (4 ou 5 semanas) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). O meu plano de AI foi realizado para cinco semanas e cumprido no tempo previsto, apesar dos inúmeros imprevistos. Para realizar este plano foi necessária uma pesquisa autónoma e um apoio do orientador de escola, assim como a partilha de ideias com as colegas do núcleo de estágio. Uma das maiores dificuldades sentidas durante este período de AI foi a distribuição das matérias pelas aulas, pois algumas matérias só podem ou devem ser abordadas em determinado espaço de aula, mas outras podem ser lecionadas em diferentes espaços, o que torna complicado conseguir prever o melhor espaço para lecionar cada matéria. Esta dificuldade diminuiu significativamente ao longo do estágio, com o decorrer das aulas e com as diferentes organizações que fui experimentando. A partir de determinado momento começou a ser óbvia a coordenação entre o espaço de aula, os objetivos e as matérias escolhidas para lecionar. Outra dificuldade sentida na construção do plano de AI foi a previsão do tempo necessário para

avaliar todos os alunos em cada uma das matérias. A calendarização da AI foi construída com muitas dúvidas, mas no decorrer do processo percebi que aquela calendarização servia apenas como orientação do processo de AI, permitindo um reajuste sempre que necessário. Algumas matérias necessitaram de mais tempo e outras menos tempo do que o que estava planeado no plano de etapa 0 (AI).

O plano de AI foi construído de acordo com os documentos orientadores do agrupamento, com os recursos espaciais e temporais e com o pouco conhecimento das características da turma – informações recolhidas através dos inquéritos. De acordo com essas informações recolhidas dos alunos, optei por não realizar a AI de duas matérias – dança e ginástica acrobática. Na matéria de dança poucos alunos já tinham tido contacto com as danças que seriam abordadas durante o ano letivo, o que me levou a decidir deixar a dança fora da AI, abordando esta matéria na etapa seguinte de forma comum para todos os alunos. Esta decisão pareceu a mais acertada no momento de planeamento da AI, pois uma vez que os alunos nunca tinham abordado aquelas quatro danças, não fazia sentido as estar a ‘avaliar’ e permitiu-me ter mais tempo para focar nas outras matérias. No entanto, sem a AI de dança, fiquei sem oportunidade de avaliar a capacidade de aprendizagem dos alunos nesta matéria, o que fez com que os planeamentos do ensino da dança fossem realizados ‘às cegas’, ou seja, quando abordei as danças na etapa seguinte, planeei um determinado número de aulas, que se verificou desadequado às necessidades dos alunos. Considero que teria sido importante a realização da AI de dança com o intuito de perceber as possibilidades de aprendizagem dos alunos relativamente a esta matéria, mesmo que nunca lhes tenha sido lecionada anteriormente. A matéria de ginástica acrobática também não foi abordada na AI, pois seguindo o protocolo de AI, não se verifica uma necessidade de avaliar esta matéria por integrar o currículo dos alunos apenas no 9º ano de escolaridade, o que faz com que o contacto com esta matéria tenha sido reduzido, ou mesmo nenhum. Na ginástica acrobática o facto de não realizar a AI não trouxe tantos constrangimentos como aconteceu na dança, pois foi uma matéria onde não houve grande foco durante o ano letivo, devido às prioridades de aprendizagens dos alunos.

A existência do plano de AI não impediu que, em determinados momentos, fosse necessário realizar alterações de aula para aula ou mesmo no decorrer das aulas, independentemente do planeamento previsto, para melhorar as condições de realização e facilitar a avaliação das competências dos alunos. Outras modificações ao planeamento surgiram devido a alterações dos horários e, conseqüentemente, dos espaços letivos, o que fez com que uma matéria específica, o badminton, ficasse prejudicada na sua AI, pois

ficou reduzido o tempo de contacto com esta matéria, que foi necessário recuperar nas etapas de aprendizagem seguintes.

Uma particularidade essencial das aulas de AI é que devem ser aulas normais onde o ensino e a aprendizagem têm prioridade e em que o professor, ao mesmo tempo que acompanha a atividade dos alunos, recolhe os dados para a AI (Carvalho, 1994). Este foi um pormenor que sempre orientou as minhas aulas durante a AI, mas que tornou esta fase ainda mais complicada, pois para além de ser a primeira vez que tive de avaliar os meus alunos, também tinha de os ensinar, provocando uma sobreposição de observação, *feedback* e recolha de informação. Uma forma de facilitar este processo foi a construção de fichas de registo. Estas fichas permitem registar as informações mais pertinentes para a realização da avaliação (Carvalho, 1994). Este sistema de registo foi construído com foco nos indicadores e critérios de êxito das diferentes matérias, o que me facilitou a observação e o *feedback* durante as aulas. Para promover as aprendizagens dos alunos, optei por não realizar registos no decorrer da aula, apenas no final. Isto dificulta claramente o processo de AI, pois se andasse com a ‘capa na mão’ a registar tudo o que observava, certamente que a AI seria muito mais realista, mas, por outro lado, de certeza que não teria promovido tantas aprendizagens aos meus alunos naquelas aulas.

“Ao mesmo tempo que o professor confronta os alunos com o programa do respetivo ano de escolaridade em todas as áreas da extensão da Educação Física, revê aprendizagens anteriores, consolida outras, relembra e/ou cria rotinas de aula e constrói um clima de aula favorável à aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

A AI com o propósito fundamental em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso (Ministério da Educação, 2001), facilitou-me a recolha de informações das competências dos alunos que me permitiram estabelecer concretamente as prioridades e os objetivos a desenvolver com os meus alunos para aquele ano letivo.

A avaliação das aprendizagens dos alunos nos JDC “é uma das tarefas mais difíceis com que nos deparamos, mas, apesar de difícil, inevitável, mesmo quando não sabemos com rigor e segurança como o fazer” (Carvalho, 1994, p. 150). Os JDC foram as matérias onde tive maior dificuldade em avaliar os meus alunos. Principalmente pelo facto de a minha experiência desportiva, enquanto criança e jovem, assentar maioritariamente em desportos de carácter individual, o que revelou uma fraca capacidade de observação e interpretação das diferentes ações técnicas dos JDC e de avaliação e produção de *feedback* a essas mesmas ações. Esta lacuna foi bastante desenvolvida por mim ao longo

do ano letivo e o período de AI teve uma grande importância pois exigiu-me, a observar, registar, interpretar e justificar a minha avaliação e projeção de desenvolvimento de cada aluno nas matérias dos JDC.

A realização da AI permitiu-me identificar: os alunos que iriam precisar de maior acompanhamento ou que apresentavam mais dificuldades; as matérias em que os alunos se encontravam mais distantes do nível de objetivos dos programas; as capacidades motoras que necessitavam de maior desenvolvimento; e os aspetos críticos na organização das matérias e da turma. Todas estas informações foram recolhidas através da AI e foram ao encontro dos objetivos de AI previstos nos PNEF. É a AI que providencia uma referência fundamental e determinante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994) e que permite projetar e iniciar o processo de organização e funcionamento pedagógico da disciplina de EF de forma a que cada aluno e/ou grupo de alunos desenvolvam plenamente as suas aprendizagens e competências previstas (Fialho & Fernandes, 2011). É a AI que permite organizar todo o ano letivo e projetar o desenvolvimento dos alunos, através da construção do PAT e dos diversos planos de etapas que o constituem.

No ensino há situações que são impossíveis de prever (Darst et al., 2012), o que torna a tarefa de planear complicada, dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino (Teixeira & Onofre, 2009) e esta dificuldade foi acrescida pelo facto de ter de planear para uma realidade desconhecida (Griffey & Housner, 1991; Teixeira & Onofre, 2009). A construção dos diferentes planeamentos conduziu a diversas dificuldades ao longo do ano, mas principalmente no início, estas dificuldades foram acrescidas pelo facto de ter de planear para uma realidade que pouca ou nenhuma experiência tinha.

Os diferentes níveis de planeamentos são construídos sequencialmente, do mais abrangente para o mais operacional e devem estar encadeados para tornar o processo de ensino contínuo, articulado e sequencial. O PAT é o primeiro documento orientador construído com a definição de objetivos a médio longo prazo para os alunos, que serve como guia para o ensino. Este planeamento determina o conteúdo, a organização e as oportunidades de aprendizagem dos alunos (Griffey & Housner, 1991), onde se conjugam as decisões tomadas pelo professor, após a AI dos alunos, sobre as competências prioritárias para o 10º ano, com o objetivo final de alcançar o sucesso ou níveis mais elevados na disciplina de EF, no final do ano letivo. Este é um documento importante para guiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que tem influência na maioria das ações do professor no exercício da docência e baseia-se, essencialmente, no

conhecimento da turma, no balanço resultante da AI e nos documentos orientadores de EF do DEF da escola/agrupamento, produzidos em conformidade com os PNEF.

O PAT só deve ser esboçado após o período de AI (Carvalho, 1994), pois é construído e está organizado de acordo com o calendário escolar (organização por semestres e interrupções letivas), a rotação dos espaços e as decisões pedagógicas baseadas na AI. No PAT apresenta-se uma calendarização anual para o ano letivo, com a divisão das etapas, das UE e a distribuição dos conteúdos por cada fase considerada. A especificação de cada uma das suas etapas só deve ocorrer após a avaliação da etapa de ensino-aprendizagem anterior (Carvalho, 1994), garantindo assim um planeamento sequencial e articulado das aprendizagens dos alunos.

O PAT contempla todos os objetivos que os alunos devem conseguir alcançar até ao final do presente ano letivo, assim como a distribuição das matérias ao longo do ano, de acordo com os objetivos que se pretendem desenvolver em cada etapa de aprendizagem. A definição de objetivos surgiu partir de dados recolhidos na AI e permitiu a realização de um projeto para cada aluno em função das suas necessidades, prognosticando a evolução das aprendizagens dos alunos para cada área de extensão da EF: área das atividades física, com objetivos por matéria para cada aluno ou grupo de alunos de cada nível; área da aptidão física com os objetivos para cada capacidade, que cada aluno deve conseguir alcançar; área dos conhecimentos, com os conteúdos que os alunos devem demonstrar como adquiridos até ao final do ano letivo.

Os prognósticos são uma previsão sobre a evolução das aprendizagens dos alunos difícil de planear devido à falta de experiência de lecionação e desconhecimento total sobre a influência do ensino na evolução e no tempo de aprendizagem dos alunos. A antecipação mobiliza habilidades cognitivas, como o pensamento analítico ou crítico, para prever o que pode ser necessário no futuro ou como as ações tomadas hoje podem ter consequências para o futuro (OCDE, 2018). A distribuição das matérias ao longo do ano letivo, à semelhança do que aconteceu no planeamento da AI, foi das principais dificuldades sentidas, pois é necessário ter uma visão a longo prazo das evoluções dos alunos, de acordo com as competências que já possuem e com as possibilidades de aprendizagem individuais para definir objetivos que estes irão conseguir demonstrar no final do ano letivo, oito meses após a construção deste planeamento. No entanto, baseando-me no pressuposto de que as opções tomadas em função dos resultados da AI não devem ser definitivas e que o professor pode e deve ajustá-las ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994) procurando ir ao encontro da evolução dos seus alunos,

consegui construir um PAT que se revelou, a partir desse momento, como o documento regulador de todos os planejamentos seguintes, mas não definitivo, pois ao longo de todo o ano letivo sofreu inúmeras alterações e/ou ajustes, sempre com o princípio de adequar os objetivos às dificuldades e necessidade de aprendizagens dos meus alunos.

Planos de Etapa

O PAT considera a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitam a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001). Construído o PAT, seguem-se os planos de etapa e os planos de UE de cada uma dessas etapas.

O planejamento educacional é constituído por várias etapas para permitir maior controle e organização dos acontecimentos, envolvendo sempre processos de reflexão e decisão (Sebastião & Freire, 2009). O meu planejamento considerou quatro etapas, tal como recomendado no PNEF. A primeira etapa foi a de AI e as três etapas seguintes estão inseridas no PAT. O PAT do 10ºCT3 constituiu-se por três etapas e nove UE: o plano de etapa 1, de recuperação e aprendizagem e depois os planos das quatro UE que constituem esta etapa; o plano de etapa 2, aprendizagem e desenvolvimento e três planos de UE; o plano de etapa 3, consolidação e recuperação, com os dois planos de UE. As etapas assumem nomes, características e objetivos diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (Ministério da Educação, 2001).

As ações planejadas são fruto de reflexões críticas sobre o próprio trabalho docente, quando inserido em uma comunidade com características e necessidades próprias a serem atendidas de forma consciente e objetiva (Bossle, 2002). Atendendo a esta premissa, os planejamentos estão encadeados e suportados uns nos outros o que permite proporcionar uma aprendizagem fluída e sequencial aos alunos. No entanto, esses planejamentos devem ser flexíveis e ajustar-se para assegurar os objetivos da aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015). Esta articulação dos planejamentos segue uma coerência de organização e definição de objetivos, com base não só no planejamento anterior, mas também na evolução das aprendizagens dos alunos, garantindo uma flexibilidade do plano que permita assegurar o alcance dos objetivos de aprendizagem projetados, pois o mais importante não é criar planos perfeitos, mas sim planos que potenciem o ensino e a aprendizagem. O professor usufrui da responsabilidade de escolher os objetivos específicos e as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas (Ministério da Educação, 2001) ao seu ensino e à aprendizagem dos seus alunos e tentei

assumir essa responsabilidade da melhor forma, ao longo de todo o ano letivo enquanto professora de EF da minha turma.

O plano de etapa 1, de recuperação e aprendizagem, foi construído com base no PAT onde o foco foi recuperar as matérias e conteúdos onde os alunos tinham mais dificuldades e necessidades de aprendizagem. A construção deste plano seguiu a calendarização prevista no PAT, contemplando já algumas decisões operacionais que seriam utilizadas durante essas aulas e os objetivos que cada aluno e/ou grupo de alunos deveriam conseguir demonstrar no final da etapa. Este foi um documento igualmente difícil de construir, mais uma vez por ser o primeiro, mas também porque a diferenciação dos objetivos dentro de cada matéria é extremamente específica e complexa de efetivar.

O plano de etapa 2, de aprendizagem e desenvolvimento, foi construído seguindo a mesma lógica do plano de etapa anterior. Este planejamento baseou-se no PAT, mas também no balanço da etapa 1, o que exigiu alterações de matérias e de objetivos, relativamente ao PAT, devidamente justificadas pela evolução das aprendizagens dos alunos na etapa de ensino anterior. Na construção deste plano, as dificuldades sentidas foram totalmente diferentes. A estrutura do plano já era, por mim, conhecida e já tinha noção dos aspetos importantes que deveriam estar presentes no planejamento. A maior dificuldade sentida foi em encontrar um equilíbrio entre os objetivos já alcançados pelos alunos e os novos objetivos a traçar para as suas futuras aprendizagens.

O plano de etapa 3, consolidação e recuperação, tem como base o PAT e os balanços das etapas anteriores. Esta foi a última etapa do ano letivo, pelo que assumiu uma importância crítica na avaliação formativa e na avaliação sumativa dos alunos, pois as aprendizagens, para este ano letivo, terminaram com esta etapa. O principal objetivo da etapa 3 foi a recuperação dos alunos que precisavam de resolver pequenas dificuldades e necessidades, em algumas matérias, para assegurar que todos os alunos alcançavam o sucesso na disciplina no final da etapa, no final do ano letivo. Esta é uma etapa diferente das anteriores, em que procurei ir resolvendo as pequenas dificuldades individuais de cada aluno, de forma a garantir o cumprimento dos níveis para os quais os alunos estavam a trabalhar, o que pôde incitar a alterações, nos objetivos ou organizações, durante o decorrer das UE e das aulas.

A preparação de cada uma das etapas considerou as suas características gerais, a definição das prioridades e a formação de grupos para permitir aos alunos atingir o nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano letivo, dedicando mais tempo de prática nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades (Ministério da Educação, 2001).

Planos de Aula e Planos de Unidade de Ensino

No período de AI as aulas foram lecionadas através de planos de aula para guiar o ensino e a aprendizagem. Nesses planos destacavam-se o objetivo de cada aula, os exercícios e condições de realização (indo ao encontro do que se pretendia observar de cada aluno e/ou grupo de alunos, nas diferentes matérias) e os grupos de trabalho (por número, género ou pequenas características, para facilitar a observação e registo das competências dos alunos). A maior dificuldade sentida na realização dos planos de aula foi conseguir gerir o número de alunos pelas tarefas propostas, pois tive sempre a preocupação de proporcionar maior tempo de prática a todos os alunos, o que pode ter resultado em aulas com muitos conteúdos, dificultando-me a observação das competências dos alunos, pois o foco era bastante diversificado. Os planos de aula seguiram a calendarização e previsão do plano de etapa 0 (AI). No entanto, foram realizadas algumas modificações, sempre que necessário. Essas alterações muitas vezes não iam ao encontro do plano de etapa, mas foram devidamente argumentadas e justificadas de acordo com a necessidade ou dificuldade que foi encontrada em cada momento.

A construção do PAT permitiu organizar o ano letivo e definir as diferentes etapas que o constituem. É, ainda, no PAT que o professor determina o número de UE (conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos) que progressivamente operacionaliza, decide sobre a estratégia de formação dos grupos que lhe parece mais adequada, sobre as atividades e tarefas de aprendizagem que irá propor aos seus alunos e os momentos em que pensa recolher as informações necessárias ao ajustamento do processo (Ministério da Educação, 2001).

A partir da etapa 1, de recuperação e aprendizagem, o planeamento passou a ser realizado por UE, o que ajuda a garantir que as oportunidades de prática são sequenciais e regulares (Darst et al., 2012). Nas UE são identificados os objetivos para um conjunto de aulas, de acordo com as dificuldades, necessidades e objetivos de cada aluno e/ou grupo de alunos em cada matéria e conteúdo, com base nos objetivos definidos no plano dessa etapa. A construção dos planos de UE tiveram sempre como base o PAT, o plano de etapa em que se inseriam e o balanço da UE anterior, assegurando que a escolha das situações de aprendizagem estavam “de acordo com os objetivos definidos para a etapa e com os aspetos considerados críticos na aprendizagem dos alunos” (Ministério da Educação, 2001, p. 33). A definição dos espaços e materiais que serão utilizados em cada aula constitui-se uma das etapas do planeamento (Sebastião & Freire, 2009), sabendo isso, o

roulement teve sempre uma grande influência no planeamento das UE, mas tentei que não determinasse as matérias e conteúdos a abordar, usufruindo ao máximo da polivalência dos espaços e instalações desportivas para dar preferência às prioridades de aprendizagens dos alunos.

A UE 1 foi a que causou maiores dificuldades, pois é um plano 'desconhecido' e ficaram em falta alguns elementos importantes, que foram posteriormente incluídos nas UE seguintes. A aula é um sistema tão complexo que torna impossível qualquer tipo de generalização ou prescrição sobre o que verdadeiramente pode, ou não, funcionar (Araújo, 2015) e, por esse motivo, os planos sofreram diversas alterações ou ajustes no decorrer das várias UE. As primeiras UE foram complicadas e demoradas de construir e não parecia fazer sentido determinar objetivos para um conjunto de aulas que depois podiam alterar de aula para aula. No decorrer do ano letivo, este planeamento passou a fazer mais sentido e comecei a perceber a importância de planear para um conjunto de aulas, mesmo que os objetivos tivessem de ser reajustados para os aproximar à constante evolução das aprendizagens dos alunos. Com as UE existia sempre um fio condutor do ensino durante essas aulas, ao nível dos conteúdos abordados e da organização das tarefas e dos alunos, o que levou a que estes desenvolvessem as suas competências com o intuito de irem ao encontro dos objetivos projetados, sempre que os conheçam.

3.2.2 Da avaliação formativa à avaliação sumativa

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, que permite uma recolha sistemática de informações que, analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos (Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro). O processo de avaliação esteve presente durante toda a minha formação, enquanto estudante, mas é totalmente novo para mim enquanto professora e, dada a sua complexidade, foi bastante complicado dar início a este processo.

“Saber o que os alunos estão, de facto, a aprender é talvez a responsabilidade dos avaliadores que mais diretamente interessa a um maior número de audiências. Os pais querem saber se os seus filhos estão a aprender, como estão a aprender e o que estão a aprender. Os professores querem e precisam de saber se os seus conhecimentos, os seus métodos (...) estão devidamente ajustados aos seus estudantes. As escolas e (...) os seus gestores administrativos e pedagógicos querem e precisam de saber até que ponto os seus planos de formação e o ambiente pedagógico existente está a responder às necessidades dos seus alunos. Os especialistas em educação querem e precisam de saber se o currículo proposto está a

ser apreendido por professores e alunos conforme o previsto, para poderem investigar e propor eventuais remodelações ou correções” (Fernandes, 1994, p. 19).

Um sistema de avaliação caracteriza-se como um processo de recolha, interpretação e divulgação de evidências orientado por um propósito definido à partida (Araújo & Diniz, 2015). Essa recolha de informação realiza-se através de um processo deliberado, sistemático e contextualizado que permite compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento (Fernandes, 2011). A avaliação tem que ser uma prática pedagógica e social que serve para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar através da permanente regulação dos processos de desenvolvimento do currículo centrado nas realidades das escolas (Fialho & Fernandes, 2011). Este processo torna-se poderoso quando colocado ao serviço da aprendizagem, da transformação, melhoria e desenvolvimento social e ao serviço das comunidades educativas (Araújo & Diniz, 2015; Fernandes, 2011).

A avaliação formativa é um elemento-chave no desenvolvimento do sucesso educativo (Fernandes, 2007) que deve estar fortemente articulada com os processos de desenvolvimento do currículo e com os processos de ensino e de aprendizagem dos nossos alunos (Fernandes, 2004, 2011; Fialho & Fernandes, 2011).

O processo de avaliação formativa é decisivo para ajudar os alunos a aprender (Fialho & Fernandes, 2011) e, por esse motivo, esteve presente em todas as minhas aulas, desde a primeira à última aula de EF. Esta avaliação consiste num processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos (Carvalho, 1994) e ainda nos ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a regular, a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação (Fernandes, 2004).

Avaliar é um processo complexo, que exige uma grande diversidade de saberes e de competências e um trabalho de investigação sistemático e coerente (Fernandes, 1994). A avaliação formativa é um elemento determinante para garantir qualidade ao processo de ensino e aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015; Dochy, Segers, & Dierick, 2002; Fernandes, 2011; Ferro, 2019; Harlen, 2012). A utilização desta avaliação não foi fácil, muito pelo contrário, foi um processo difícil e demorado que fui aperfeiçoando ao longo das aulas e do ano letivo. Mas independentemente das dificuldades sentidas, da fase do ano ou etapa de aprendizagem em que os alunos se encontrassem, a avaliação formativa esteve sempre presente nas minhas aulas o que permitiu elevar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois essa qualidade do ensino da EF, tal como referido por Carvalho (1994),

é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

A recolha, os juízos de valor e a decisão sobre as evidências relacionadas com os objetivos da aprendizagem surgem através da avaliação (Harlen, 2012), em que as informações recolhidas nos permitem estabelecer concretamente as prioridades e objetivos para as aprendizagens dos alunos e ajustar sistematicamente a atividade e as tarefas propostas às necessidades do seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Todos os planeamentos direcionados para a lecionação das aulas surgiram com base na avaliação formativa dos alunos. A recolha de dados através da avaliação formativa é um processo essencial na reformulação do PAT e na construção dos planos de etapa e de UE. Foi através da avaliação formativa (AI) que foi possível construir o PAT com a definição dos objetivos prognosticados para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. E foi devido à constante avaliação formativa ao longo das aulas que foi possível construir os diferentes planeamentos e garantir um encadeamento sequencial e fluído desses planeamentos, com o intuito de promover o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, regulando o grau de exigência das situações propostas e dos grupos de trabalho (Carvalho, 1994) para ir ao encontro das necessidades dos alunos em cada momento de aprendizagem.

A avaliação formativa ajuda a melhorar a aprendizagem dos alunos, principalmente, quando consegue que os alunos tenham maior envolvimento nos seus processos de aprendizagem, gerando processos de autorregulação e uma conseqüente melhoria da sua autonomia (López-Pastor, 2019), pois os alunos não são encarados como meros recetores que se limitam a gravar informação, mas sim como sujeitos ativos na construção das suas estruturas de conhecimento (Fernandes, 2004).

A avaliação tem sempre uma forte componente subjetiva (Carvalho, 1994) e a definição de objetivos claros para os professores e, acima de tudo, para os alunos vai promover um envolvimento efetivo dos alunos na sua aprendizagem e na sua avaliação (Ferro, 2019), sendo este um trabalho que tentei desenvolver ao longo de todo o ano, mas que teve maior ênfase a partir da interrupção letiva do natal. As aprendizagens só se tornam significativas quando os alunos usam os recursos ao seu dispor, nomeadamente a avaliação formativa e as informações por ela reveladas, e conseguem compreender o que já aprenderam, o que ainda não aprenderam e quais são os próximos passos a dar para conseguirem novas aprendizagens (Araújo, 2015), fomentando nos alunos a necessidade

de assumirem a responsabilidade das suas aprendizagens (Harlen, 2005). Assim que consegui desenvolver esta capacidade de transmitir a informação relevante aos alunos, as suas aprendizagens passaram a ser bem mais significativas.

Nas minhas aulas transmiti aos alunos, no início de cada UE e reforçando sempre ao longo da mesma de forma individual, grupo ou turma, os objetivos para os quais deveriam trabalhar e que deveriam conseguir alcançar no final de cada UE. Os alunos precisam de orientações sistemáticas e obter avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível ou que reconheçam os seus progressos e sucessos (Fernandes, 2004).

Para que a avaliação tenha um objetivo formativo, é necessário poder relatar, não apenas o desempenho final dos alunos, mas também os processos que os alunos precisam melhorar para aumentar seu desempenho (Harlen, 2005). As avaliações intercalares e a avaliação no final do 1º semestre, foram acompanhadas por uma pequena avaliação descritiva das dificuldades de cada aluno, que foi entregue à DT, para fazer chegar aos EE, assegurando a compreensão do que o aluno já consegue fazer e do que ainda deve e/ou pode melhorar. Tirando estes momentos, o *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos teve presente em todas as aulas de EF, de forma a ajudar os alunos a saber onde estão em relação aos objetivos de aprendizagem (Harlen, 2005), considerando este *feedback* indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e assuma a sua natureza formativa (Fernandes, 2004).

Para facilitar o processo de avaliação formativa foram criados instrumentos de registo, coerentes com os objetivos do PNEF e dos documentos orientadores a escola e coerentes com os objetivos prognosticados aos alunos e/ou grupos de alunos no PAT. Esses sistemas de registo permitem recolher as informações pertinentes para a realização da avaliação formativa, tal como acontece na AI (Carvalho, 1994). Em algumas matérias foram utilizadas fichas de autorregulação das aprendizagens, para que os alunos tivessem perceção da sua evolução, e fichas informativas, para os alunos saberem exatamente os objetivos que teriam de perseguir e alcançar. Estes sistemas de avaliação formativa foram importantes também para desenvolver as habilidades de autoavaliação dos alunos, promovendo nos alunos a capacidade de reflexão (Dochy et al., 2002) e consciência sobre as suas limitações e possibilidades (Carvalho, 1994).

Nas escolas o conceito de 'avaliação' é considerado e utilizado como sinónimo de 'classificação' e entre os professores e os pais predomina a preocupação e a obsessão

pela classificação dos alunos (Fernandes, 2007; López-Pastor, 2019). A avaliação formativa e a avaliação sumativa têm propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm uma inserção pedagógica distinta (Fernandes, 2011). A avaliação formativa tem o propósito de ajudar os alunos a aprender, através da recolha de evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens futuras, enquanto a avaliação sumativa tem o propósito de recolher informações que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas após um determinado período de tempo de ensino (Araújo & Diniz, 2015; Fialho & Fernandes, 2011). Ambas as avaliações são importantes e devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem, não devem ser confundidas, mas sim complementares.

Uma determinada informação recolhida pela mesma via poderá ser chamada de formativa se for usada para melhorar a aprendizagem ou sumativa se for usada para fazer um balanço sobre as aprendizagens (Araújo & Diniz, 2015), utilizando a mesma avaliação com propósitos diferentes (Fialho & Fernandes, 2011; Harlen, 2005).

A avaliação sumativa é pontual (Fialho & Fernandes, 2011) e caracteriza-se como um processo no qual os professores coletam evidências de maneira planejada e sistemática, com o propósito de obter inferências sobre a aprendizagem dos seus alunos (Harlen, 2005), que se destina a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (Fernandes, 2011), através da atribuição de uma classificação em função do grau de consecução dos objetivos (Carvalho, 1994; Fialho & Fernandes, 2011).

A avaliação sumativa à minha turma realizou-se, pela primeira vez, no final do 1º semestre, com base nos critérios de avaliação sumativa da escola, baseados nos PNEF. Esta avaliação foi complicada devido à complexidade exigida pelos critérios e, para além disso, pela necessidade de relacionar as competências já demonstradas pelos alunos com a perspetiva e possibilidade de evolução apresentada por cada um, em cada matéria e conteúdo. Para além disso, o impacto social da avaliação sumativa junto dos diferentes intervenientes é superior ao das outras modalidades de avaliação (Fernandes, 2007), o que provoca alguma pressão no processo de classificação dos alunos.

A tensão de classificar os meus alunos foi atenuada pela assertividade que tentei impor a esse processo, utilizando de forma ajustada os dados recolhidos pela avaliação formativa no processo de avaliação sumativa.

A avaliação sumativa realizou-se com o apoio de um instrumento, construído pelo núcleo de estágio, que permitiu verificar o nível em que os alunos se encontram, com base nas suas competências já demonstradas em cada área da EF. Este instrumento serviu

como orientação para conseguir determinar a classificação de cada aluno à disciplina e permitiu-me identificar rapidamente as maiores dificuldades apresentadas por cada aluno que deveriam ser trabalhadas no seguimento das aulas. Para além de dar apoio à avaliação sumativa, este instrumento passou a orientar também o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em cada área de extensão da EF, utilizando-o como suporte à avaliação formativa dos alunos. Este instrumento de avaliação permitiu-me registar toda a evolução do percurso efetuado por cada aluno em cada matéria das atividades físicas, em cada capacidade da aptidão física e no saber dos conteúdos dos conhecimentos.

3.2.3 Conduzir os alunos à aprendizagem

A essência das sessões de trabalho é a atividade de aprendizagem dos alunos (Onofre, 1995). A lecionação das aulas reúne todos os elementos de ensino necessários para potenciar as aprendizagens dos alunos. Um bom planeamento e um bom instrumento de avaliação facilitam o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que preparam o professor para intervir junto dos alunos, mas não determinam uma boa condução do ensino. É importante planear para contingências que possam afetar o progresso da aula (Griffey & Housner, 1991). O planeamento prévio das aulas e/ou conjunto de aulas permitiu-me reduzir a incerteza e a ansiedade inerente ao processo de ensino e de aprendizagem, através da gestão e organização da aula, da definição dos estilos de ensino a utilizar e da constituição dos grupos de trabalho.

“teaching is governed by a single unifying process: decision making”

(Mosston & Ashworth, 2008, p. 8)

A tomada de decisões é que determina todas as outras questões relacionadas com o ensino: como organizamos os alunos; como organizamos a matéria; como gerimos o tempo, espaço e equipamento/material; como interagimos com os alunos; como escolhemos o nosso comportamento verbal; como construímos o ambiente (clima sócio afetivo) da sala de aula; como criamos e conduzimos o conhecimento cognitivo aos alunos.

O ritmo de aprendizagem tem de ser adequado a cada aluno e/ou grupo de alunos, para garantir a participação ativa de todos (Harlen, 2012). O acompanhamento do ritmo de aprendizagem dos alunos foi uma grande dificuldade sentida ao longo de todo o ano, mas principalmente na minha primeira etapa de formação do estágio pedagógico. As decisões tomadas no planeamento do ensino são sempre justificadas pelos objetivos que se pretendem desenvolver nas aulas. No entanto, quando essas decisões de ensino previstas no planeamento não se refletem positivamente na prática, é essencial ter a capacidade de

reajustar o planeamento, indo ao encontro das situações momentâneas que sucedem durante as aulas, das necessidades de aprendizagens que vão surgindo e dos comportamentos e atitudes dos alunos perante as tarefas e situações propostas. O estágio pedagógico proporciona a formação de professores que “saibam decidir bem, e decidir bem passa por saber escolher e utilizar as melhores soluções para as mais diversas situações de ensino” (Onofre, 1995, p. 96). Inicialmente os reajustes aos objetivos e às tarefas das minhas aulas apenas se verificavam na aula seguinte, mas no decorrer das primeiras etapas tentei focar neste aspeto e comecei a ter mais atenção e a adquirir maior capacidade de corrigir a situação de aprendizagem no momento em que a estava a observar, ajustando-a ao objetivo que pretendia que o aluno e/ou grupo de alunos conseguisse alcançar nessa aula ou nessa UE.

Diferenciação do Ensino

A diferenciação do ensino é essencial para que o professor possa promover as aprendizagens de acordo com as necessidades dos seus alunos, em referência aos objetivos de ano e de acordo com as possibilidades desses alunos, em referência às características da sua aptidão inicial (Silva, 2003). O sucesso do processo de ensino e aprendizagem vai depender das estratégias adotadas pelo professor nos diferentes momentos do ano letivo, baseadas, não só nos objetivos referenciados nos PNEF para o 10º ano de escolaridade, mas também nas características e necessidades específicas dos alunos e da turma recolhidas na AI e nas possibilidades e constantes evoluções das aprendizagens dos alunos.

“(...) teach with concern for each student as an individual.”

(Darst et al., 2012)

A OCDE (2018) afirma que o conteúdo deve ser de alta qualidade para que os alunos se envolvam na aprendizagem e adquiram uma compreensão mais profunda. Para assegurar esse conteúdo de qualidade é importante tomar decisões de ensino adequadas às necessidades dos alunos, promovendo uma “atividade formativa tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (Ministério da Educação, 2001, p. 28).

O professor deve salvaguardar que as atividades, para além de diversificadas, sejam adequadas ao nível de capacidade dos alunos (Onofre, 1995). A seleção de atividades e tarefas adequadas às necessidades dos meus alunos foi uma dificuldade sentida no início do estágio, mas que rapidamente consegui superar com a concretização da AI, que me mostrou informações sobre o estado e possibilidades de desenvolvimento

dos alunos, o que me facilitou a escolha das situações de ensino. A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (Fernandes, 2011).

No meu ensino procurei dar tarefas e situações de aprendizagem que fossem difíceis, mas possíveis de concretizar. O mesmo exercício pode ser desafiador para alguns alunos e ameaçador para outros (Darst et al., 2012), daí ser extremamente importante diferenciar o ensino, as tarefas propostas e a organização das nossas aulas permitindo proporcionar aprendizagem a todos os alunos. Esta foi uma das lições mais importantes que retiro do meu estágio pedagógico, a importância de ser professor e de conseguir retirar o melhor de cada um dos seus alunos.

Os diversos estilos de ensino surgem como uma estratégia de ensino importante, utilizada na condução das aulas. O modelo de Mosston & Ashworth (2008) baseia-se na tomada de decisões para o ensino e enquadra as funções dos professores e dos alunos nessa responsabilidade de tomar decisões. Neste modelo não existe um estilo de ensino melhor que outro, nem uma ordem de utilização. A existência de um vasto espectro de estilos de ensino permite escolher e utilizar cada um de acordo com os objetivos que se pretende em cada etapa de aprendizagem.

O espectro oferece diferentes estilos de ensino, desde centrados totalmente nas decisões do professor até estilos em que são os alunos que tomam todas as decisões, nos quais o professor está presente assumindo uma função de orientar o processo de aprendizagem. Os estilos de ensino estão agrupados em dois grupos – estilos de ensino convergentes e estilos de ensino divergentes – separados pela barreira da descoberta. Esta divisão relaciona-se com os principais processos cognitivos. Os estilos de ensino convergentes tendem a basear-se na memória e na repetição, enquanto os estilos de ensino divergentes se baseiam na investigação, descoberta e produção de respostas.

Nas minhas aulas planeei uma utilização variada dos estilos de ensino, considerando ambos os lados da barreira da descoberta, tentando adequar a utilização de cada estilo de ensino em função da matéria e dos conteúdos, dependendo sempre dos objetivos pedagógicos de cada aluno e/ou grupo de alunos.

Nos JDC quis 'ensinar a jogar, jogando'. No entanto, verifiquei que esta forma de ensino resultava apenas com um número reduzido de alunos de nível elementar e avançado e que os restantes com nível introdutório ou inferior tinham necessidade de desenvolver competências dos JDC através de situações de aprendizagem mais analíticas. Nestas matérias o estilo de ensino mais utilizado foi por tarefa, em que cada grupo

homogéneo desenvolvia as suas aprendizagens de acordo com as suas competências e necessidades específicas. Na ginástica de solo e de aparelhos o estilo de ensino inicialmente utilizado foi por tarefa, o que me permitiu agrupar os alunos em grupos homogéneos de forma a diferenciar o ensino. Com o avançar do ano letivo, os alunos foram demonstrando maior responsabilidade e foi-lhes atribuída mais autonomia, passando a utilizar os estilos de ensino recíproco, autoavaliação e inclusivo, adequados a cada aluno e a cada situação de aprendizagem. A ginástica acrobática foi trabalhada apenas por um grupo reduzido de alunos e por descoberta guiada e convergente, promovendo a capacidade de os alunos conseguirem construir e apresentar uma coreografia gímnica. O badminton e as matérias de atletismo foram trabalhadas maioritariamente por tarefa e, com o aumento da autonomia de aprendizagem dos alunos, foi possível, no atletismo, utilizar o estilo de ensino recíproco, em que os alunos, a pares, se observam mutuamente e analisam a realização da tarefa do colega, registando numa ficha de acordo com os critérios de êxito e realizam a adequada correção técnica ao colega. A dança começou a ser trabalhada com o estilo de ensino por comando, determinante na fase inicial de aprendizagem dos passos de cada dança abordada, para os alunos terem uma referência sobre a matéria e os seus objetivos. Mais para a frente comecei a utilizar a descoberta guiada, um estilo de ensino divergente, em que os alunos tinham de adequar a sua organização, os seus movimentos e passos à música que ouviam. Na escalada tentei utilizar o estilo de ensino recíproco com pares heterogéneos para promover a entreatajuda e cooperação entre os alunos, em que um aluno com melhores competências dá apoio aos colegas que realizam a tarefa. Esta é uma matéria onde os alunos revelam bastante facilidade e, por esse motivo, tive oportunidade de implementar outros estilos de ensino na sua abordagem, o inclusivo e a descoberta guiada, aproveitando a autonomia dos alunos na promoção das suas aprendizagens.

A utilização do estilo de ensino autoavaliação, a partir de meio do ano letivo, passou a estar cada vez mais presente nas minhas aulas, quer por registo, quer por questionamento aos alunos, reforçando a sua compreensão dos objetivos para que estavam a trabalhar e para apreender a perceção que cada um sobre as próprias aprendizagens. A minha tentativa de utilizar mais estilos de ensino divergentes nem sempre foi possível, devido à minha inexperiência de ensino e ao nível de desempenho dos meus alunos. No entanto, percorri, com os meus alunos, um longo caminho ao longo de todo o ano letivo que evoluiu na direção de lhes proporcionar cada vez mais autonomia no processo de ensino e aprendizagem. A utilização de diferentes estilos de ensino, fez-

me perceber a importância de observar e analisar a situação que está a decorrer e adequar o estilo de ensino que será o mais oportuno àquela situação específica de aprendizagem.

O acompanhamento dos alunos reflete-se também no empenho e motivação dos mesmos para a prática. A motivação é um conceito complexo, que abrange vários aspetos relacionados à aprendizagem, como autoestima, autorregulação, interesse, esforço, autoeficácia e o senso de si mesmo como aluno. (Harlen, 2005).

“If a goal of classroom instruction is to foster student learning and a desire to learn, classroom management must not be seen only from a teacher's perspective focused on control and discipline, but also from a student's perspective focused on learning in a sociable environment (Allen, 1986, pp. 456-457).

A dinâmica das aulas determina e é determinada pela relação existente entre os intervenientes, aluno-aluno e professor-aluno. A atitude e dinâmica dos alunos para as aulas de EF e expressa-se nas suas percepções, objetivos, interações que desenvolvem entre si, com o professor e com as tarefas de aprendizagem (Castro, Costa & Onofre, 2010). Para promover um bom clima de aula é necessário encontrar um equilíbrio entre a autoridade e a afetividade, mostrar preocupação com os alunos e com as suas aprendizagens, promover o diálogo para permitir abertura para a resolução de problemas ou esclarecimento de dúvidas, criar tarefas e exercícios motivantes à prática, elogiar as boas prestações e os bons comportamentos, variar nas formas de organização da turma para promover o relacionamento saudável entre alunos. A criação de um clima adequado foi conseguida. No início do ano letivo a pouca ou a inexistência de relações entre os alunos dificultou bastante o desenvolvimento de algumas tarefas de aula, principalmente as que necessitavam de maior interação entre os alunos. Ao longo do ano, com o desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos, as situações de aula começaram a promover maior sucesso e, conseqüentemente, maiores e melhores aprendizagens nos alunos.

A minha turma apresentou sempre um comportamento adequado nas aulas de EF, com dois tipos de comportamentos fora das tarefas. O primeiro foi a falta de proatividade, realizavam a tarefa uma vez e ‘encostavam-se’, voltando a realizar a tarefa quando questionados pelo professor. Esta foi uma situação rara, mas que aconteceu, maioritariamente, nas matérias de ginástica, onde os alunos apresentavam maiores dificuldades. O segundo tipo de comportamentos fora da tarefa aconteceu quando os alunos estavam demasiado embrenhados nas tarefas e nas atividades propostas e acabavam por revelar comportamentos de entusiasmo inadequados à aula, sendo necessária a intervenção do professor. O nível de excitação pode ser positivo ou negativo, com pouca excitação os alunos são desinteressados pela aprendizagem, muita excitação

enche os alunos de stress e ansiedade, que resulta numa diminuição do desempenho motor (Darst et al., 2012). Nas minhas aulas procurei sempre propor tarefas e situações de aprendizagem motivantes, independentemente da matéria lecionada. Promovi diversos momentos de competição, mas também momentos de descontração e procurei utilizar estratégias que tornassem uma simples tarefa, numa tarefa animada, sempre com aprendizagem, como por exemplo a utilização de música e jogos lúdicos no aquecimento.

As tarefas acabaram por ser momentos regulares de empenho e motivação dos alunos. Foi nas transições entre tarefas e nos momentos de instrução que tive maiores dificuldades e onde se verificavam maiores comportamentos fora da tarefa. É importante que o professor assegure um comportamento dinâmico de gestão dos períodos de organização que acontecem na aula (Onofre, 1995) e, por essa razão tentei promover cada vez mais essas transições dinâmicas, detetando e intervindo assertivamente no momento, sobre os comportamentos fora da tarefa. O controlo da turma e a disciplina dos alunos foi uma preocupação presente em todas as aulas. A movimentação pelo espaço mantendo a turma dentro do meu campo de visão permitiu garantir maior controlo da mesma e sempre que foram identificados comportamentos de desvio houve uma intervenção imediata ou na reflexão final da aula, alertando os alunos para as diferentes situações sucedidas e garantindo que os alunos perceberam que as suas atitudes não passaram despercebidas.

Para os alunos, uma turma que lhes permita socializar enquanto aprendem algo é a melhor das turmas (Allen, 1986) e, por esse motivo, foi muito importante a relação que criei com os alunos e a relação que promovi entre os alunos nas aulas. O trabalho cooperativo e de entreajuda, entre os alunos, foi visível durante as aulas. Apesar de não acontecer em todas as aulas, nem com todos os alunos, verificou-se ao longo do ano letivo um aumento da iniciativa, por parte de alguns alunos, em ajudar ou em pedir ajuda aos colegas na concretização de determinadas tarefas, especialmente nas tarefas de ginástica.

Existem inúmeras diferenças entre os alunos da mesma turma e a diferenciação das atividades em pequenos grupos pode ser promotora da formação desses alunos face às circunstâncias concretas (Ministério da Educação, 2001). Na leção à minha turma, os grupos de trabalho foram sempre definidos por mim *a priori* da aula, sempre com o intuito de ir ao encontro dos objetivos específicos a trabalhar nessa aula ou UE.

A formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino (Ministério da Educação, 2001) e, por esse motivo, a constituição dos grupos de trabalho do 10ºCT3 variaram de UE para UE, de forma a conseguir ajustar os grupos aos objetivos, aos conteúdos e a cada matéria lecionada. Os grupos variaram o critério de

heterogeneidade e homogeneidade entre e intergrupos de acordo com os objetivos. “A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogênea dos grupos.” (Ministério da Educação, 2001, p. 30).

Em todas as UE, foram consideradas as relações e interações existentes entre os alunos, mas, no decorrer do ano letivo, foi sentida uma necessidade maior de formar grupos, também, tendo em conta, a promoção da interajuda e cooperação entre os alunos, em que os alunos com maior facilidade ajudam os alunos com mais dificuldade a alcançarem os seus objetivos individuais, por vezes por solicitação do professor, mas outras por iniciativa própria dos alunos.

A organização das aulas e das matérias pelas aulas tem uma grande importância na condução do ensino. É muito importante que a atividade de uma sessão possa ser diversificada para oferecer vários tipos de solicitações de aprendizagem (Onofre, 1995). O meu planeamento teve, não como obrigação, mas como princípio a promoção de aulas politemáticas, para que os alunos pudessem diversificar as tarefas que realizam, com a abordagem a exercícios e tarefas motivantes e para promover maior empenho nas diversas tarefas de aula.

A abordagem a diferentes matérias permite diminuir o impacto negativo da ausência das matérias na vida dos alunos e permite aprendizagens consistentes e duradouras (Silva, 2003). Para além do carácter motivacional, as aulas politemáticas permitem ir ao encontro dos objetivos que os alunos devem trabalhar, independentemente do espaço de aula, de forma consistente e prolongada no tempo.

Feedback Pedagógico

O acompanhamento das aprendizagens dos alunos é essencial para potenciar o desenvolvimento das suas competências e esse acompanhamento só é possível se os alunos conhecerem os objetivos para que estão a trabalhar. A instrução torna-se, assim, determinante no processo de ensino e aprendizagem. O ritmo de aprendizagem dos alunos é diferente e uma instrução eficaz deve ser personalizada para atender a todas as necessidades dos alunos (Darst et al., 2012).

Na instrução o professor deve dar indicação dos aspetos críticos da atividade, procurar que os alunos conheçam com clareza e objetividade porque é que vão realizar a atividade (objetivos de aprendizagem que perseguem) e como é que a vão fazer, isto é,

quais os aspetos em que se devem concentrar durante a tarefa para alcançarem o sucesso e a aprendizagem (Onofre, 1995). A instrução esteve sempre presente nas minhas aulas, com maior ou menor qualidade. Nas primeiras aulas a explicação e a transmissão da informação aos alunos era mais complicada para mim, não por causa da turma ou porque eu não tivesse conhecimento sobre o que transmitir aos alunos, mas sim devido ao nervosismo sentido nos momentos de exposição aos alunos, como na instrução inicial ou de transição das tarefas. Essa dificuldade sentida fez com que saltasse alguns aspetos essenciais a transmitir na instrução, apenas para conseguir sair daquela zona de desconforto mais rapidamente, mas sabia que tinha de conseguir ultrapassar essa dificuldade, pois estava a prejudicar a minha evolução enquanto professora, mas principalmente, a prejudicar a evolução das competências e aprendizagens dos meus alunos.

Uma estratégia simples que me ajudou bastante a melhorar a minha capacidade de instrução foi o planeamento. O planeamento sistemático das diversas decisões de ensino – definição de metas e objetivos, das atividades e tarefas, da organização da aula e das estratégias de avaliação – fornecem uma base para construir e evitar problemas durante a instrução (Griffey & Housner, 1991). O meu planeamento começou a incluir pequenos tópicos que deveria abordar na instrução inicial das minhas aulas, sobre a organização da aula, mas principalmente, sobre os objetivos que iriam ser trabalhados durante aquela aula ou UE. Esta preparação prévia à aula permitiu-me, a pouco e pouco, ganhar mais confiança e diminuir o nervosismo perto dos alunos.

No decorrer das aulas fui conseguindo focar, na instrução inicial, os aspetos essenciais que pretendia que os alunos também se focassem, o que surtiu um efeito imediato no desempenho e na atitude dos alunos, pois passaram a conseguir perceber o que lhes estava a ser pedido e o seu trabalho passou a ter uma direção e sentido. Esta evolução da instrução deu-se ainda durante o período de AI, o que fez com que os meus alunos conhecessem exatamente aquilo que eu estava a observar e trabalhassem individual ou coletivamente nesse sentido.

Para além da instrução inicial, também a instrução entre tarefas foi muito trabalhada por mim. Dada a minha dificuldade inicial em dirigir-me a toda a turma, adotei uma estratégia que, no início, me facilitou, mas que não era solução definitiva. A instrução para pequenos grupos/por estação permite a transmissão de informação mais direcionada aos objetivos da tarefa que os alunos realizam (Darst et al., 2012). A utilização desta estratégia de instrução para pequenos grupos, permitia-me focar nos aspetos essenciais de apenas

uma tarefa e favorecia a atenção e concentração dos alunos à minha instrução. No entanto, existem momentos em que este tipo de instrução não favorece a gestão da aula, devido ao tempo despendido e, por esse motivo, em algumas situações foi necessária uma instrução para a turma. Na instrução para a turma todos os alunos respondem ao mesmo estímulo, o que permite ao professor conduzir a turma numa progressão guiada (Darst et al., 2012) e, em simultâneo, reduzir o tempo gasto nos momentos de informação, garantindo que cada aluno domina o que lhe foi pedido que realizasse e como o realizasse (Onofre, 1995).

O acompanhamento das aprendizagens dos alunos é essencial para potenciar o desenvolvimento das suas competências e é através do *feedback* sobre a ação que os alunos conseguem compreender o que devem melhorar.

“O feedback desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos standards, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos” (Fernandes, 2004, p. 20).

Os alunos precisam de *feedback* acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos sociais (Fernandes, 2004). O *feedback* é uma ferramenta de intervenção pedagógica crucial ao processo de ensino e aprendizagem. É através do *feedback* que os alunos conseguem perceber como estão a realizar a sua ação e o que precisam de trabalhar ou alterar para conseguir melhorar e alcançar o sucesso.

O *feedback* foi um objetivo trabalhado por mim ao longo de todo o ano e que deve continuar a ser trabalhado e aprimorado ao longo de toda a minha futura carreira enquanto docente. Considero que melhorei muito a minha intervenção junto dos alunos, mas sei que ainda há grandes possibilidades de melhorar. O *feedback* pedagógico é predominantemente utilizado com o sentido de ajudar os alunos a ultrapassar uma dificuldade (Onofre, 1995) ou a fornecer ajuda que permita aprender mais (Harlen, 2005). Foi isso que tentei dar aos meus alunos, um acompanhamento próximo das suas aprendizagens, dando informação sobre as suas sucessivas ações, de forma a proporcionar mais e melhores aprendizagens.

A minha capacidade de fornecer *feedback* aos meus alunos variava bastante dependendo das matérias lecionadas. Nas matérias onde tinha mais conhecimentos pedagógicos, o *feedback* era mais regular. As matérias dos JDC revelaram-se as mais complexas para eu conseguir dar *feedback* adequado. A capacidade de observação está associada à identificação de prestações menos eficazes permitindo ao professor fornecer

informação de retorno sobre a performance ou sobre o resultado ao aluno (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012). O meu reduzido conhecimento de algumas matérias dos JDC fez com que, no início do ano letivo, me fosse muito difícil observar e intervir de acordo com as ações dos meus alunos.

O *feedback* requer o conhecimento profundo dos critérios ou objetivos de aprendizagem (Araújo, 2015). O professor deverá deter o domínio do conhecimento dos conteúdos a serem transmitidos, bem como a capacidade de os transformar, tornando-os pedagogicamente acessíveis, compreensíveis e possíveis de serem apropriados pelos alunos (Silva & Schnetzler, 2006), promovendo o desenvolvimento de ações para reduzir a discrepância entre o que é produzido e o que se pretende produzir (Araújo, 2015). Para garantir um *feedback* adequado e eficaz ao desenvolvimento e evolução das aprendizagens dos alunos, o professor deve ter a capacidade de observar a ação, perceber o que deve ser corrigido e conseguir transmitir essa informação ao aluno, de forma simples e perceptível à sua compreensão. Para eu conseguir assegurar um *feedback* adequado às diversas e complexas situações de aprendizagem dos alunos, foi necessária uma busca constante de conhecimento, através da investigação autónoma de conteúdos teóricos, mas principalmente da observação e interação com as aulas das minhas colegas estagiárias e dos outros professores de EF do agrupamento.

É o *feedback* que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem (Fernandes, 2004) e deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa (Fernandes, 2011). A taxa de *feedback* e a variabilidade foram também muito desenvolvidas por mim ao longo de estágio pedagógico. No início do ano letivo, o *feedback* não estava presente na quantidade e qualidade exigida e estava focado mais nos grupos com desempenhos mais fracos. Com o tempo consegui equilibrar mais o *feedback* de forma equitativa para todos os alunos da minha turma, próximos ou à distância. Uma das estratégias que mais facilitou este processo foi focar-me num conjunto razoável de componentes críticas das tarefas que estavam a ser trabalhadas pelos alunos.

O momento de instrução era, por mim, encarado como percebido pelos alunos, o que fez com que, muitas vezes, fosse necessário recuar e reformular a informação transmitida com uma linguagem e forma diferente. Os *feedbacks* prescritivos são os que colocam maiores problemas de perceção, retenção e relato aos alunos (Marques da Costa, 1991) e estes eram, juntamente com os descritivos, os mais frequentemente utilizados por mim. No entanto, os alunos conseguem relatar com maior coerência os *feedbacks*

interrogativos (Marques da Costa, 1991) e verifiquei isso mesmo, quando comecei a dar mais ênfase a este tipo de *feedback*, onde a atenção do aluno passou a ser mais focada e maior assimilação e compreensão do que lhes estava a ser pedido, pois tinha de mostrar capacidade de resposta ao pedido.

O *feedback* não pode esgotar-se em si mesmo, é necessário que o professor acompanhe a atividade que o aluno desenvolve após ter recebido um *feedback*, e volte a dar uma ajuda, no caso de o aluno não ter superado a dificuldade, ou reforce positivamente o seu desempenho, no caso em que essa dificuldade tenha sido superada (Onofre, 1995). Dei *feedback* e agora? Agora é preciso assegurar que o aluno compreendeu o *feedback* que lhe foi dado e que foi suficiente para melhorar a sua ação. O ciclo de *feedback* deve estar muito presente nas tarefas, porque, a maior parte das vezes, um único *feedback* não é suficiente para o aluno alcançar o sucesso da tarefa. Uma competência desenvolvida por mim ao longo de todo o ano, como maior foco nos alunos com maiores dificuldades para lhes proporcionar uma maior evolução. Mesmo que um único *feedback* seja suficiente para o aluno alcançar o sucesso é muito importante dar um reforço positivo a esse aluno, pois o carácter positivo do *feedback* é fundamental para motivar a participação do aluno na aprendizagem (Onofre, 1995). No meu ensino, procurei proporcionar *feedbacks* positivos e apercebi-me, em algumas situações, dos seus efeitos mais positivos nas atitudes dos alunos face às tarefas e à disciplina de EF.

O tipo de *feedback* pedagógico mais utilizado por mim foi direcionado ao aluno ou ao grupo, de forma, maioritariamente auditiva, mas também quinestésico, sobretudo nas matérias de ginástica e dança e na aptidão física, com objetivos prescritivo, interrogativo, avaliativo e descritivo, utilizados muito equitativamente, e sempre com uma afetividade positiva. Procurei que os meus *feedbacks* fossem frequentes e o mais construtivos possível, sempre dependentes do desempenho dos alunos, revelando um acompanhamento constante das suas aprendizagens e disponibilidade para os ajudar a alcançar sempre o sucesso.

É importante aumentar a eficácia da instrução e do *feedback* pedagógico integrando metas educacionais, de forma a dizer aos alunos porque é que eles estão a aprender novas habilidades (Darst et al., 2012). As aulas em que consegui transmitir bem informação sobre as tarefas e os objetivos a trabalhar, foram mais ao encontro daquilo que se pretendia e potenciaram mais e melhores aprendizagens aos alunos.

3.3 Ensino hoje e ensino amanhã

O processo de ensino e aprendizagem está em constante mudança e evolução, que o professor deve ser capaz de acompanhar e, em alguns momentos, de ser o próprio a propor esse desenvolvimento. Os processos de observação e de análise da intervenção pedagógica foram determinantes para promover melhorias nas minhas competências enquanto professora, porque o que acontece hoje na minha aula deve e tem de ter influência na minha aula de amanhã.

Os supervisores pedagógicos fomentam o uso de práticas de formação que apelem à combinação de técnicas introspectivas (Onofre, 2002), em que os momentos de análise e discussão da sessão se baseiam na recordação dos incidentes considerados críticos da sessão, utilizando estratégias de pensamento em voz alta, de autorreflexão guiada, de autoscopia, de conversa e discussão sobre a sessão e tendem a incidir sobre comportamentos didáticos precisos (Sarmiento et al., 1999).

No início do estágio pedagógico, estes métodos que os supervisores pedagógicos nos incentivam a utilizar são complicados e não fazem sentido. Para mim foi complicado e bastante complexo ‘olhar’ e analisar a aula que tinha acabado de dar. A minha tendência, no início era refletir apenas sobre o que os alunos tinham ou não feito e se a aula tinha corrido como planeado, mas era-me muito difícil identificar as dimensões de intervenção pedagógica específicas que precisava de melhorar.

Ao longo do ano comecei a perceber que o ‘ter de fazer’ uma autoscopia após lecionar a minha aula tinha como principal objetivo ajudar-me a mim própria. Este desenvolvimento fez com que fizesse mais sentido refletir sobre as minhas ações, sobre o que tinha acontecido, o que não tinha corrido tão bem como planeado e, dessa forma, perceber e encontrar estratégias para melhorar. “Recorrendo à reflexão na ou sobre a ação, o professor problematiza, cria e inova o seu *modus operandi*, evitando cristalizar ou mecanizar a sua intervenção” (Onofre, 2002, p. 56).

O núcleo de estágio foi, mais uma vez, um espaço de promoção do meu desenvolvimento enquanto futura professora. Para além da minha introspeção sobre as minhas aulas tive oportunidade de receber *feedback* das minhas colegas de estágio e dos meus orientadores, que identificaram aspetos que eu, que estou ‘por dentro’ da aula, muitas vezes não me apercebia. E, ainda, observar as aulas das minhas colegas e de outros professores de EF do agrupamento que me fornecem novas perspetivas de lecionação, que concordando ou não com elas, me permitem refletir e melhorar a minha intervenção pedagógica.

4. Desafios constantes aos conhecimentos e competências do professor

“Tudo planejado, tudo definido, vamos dar a aula... Ops! Afinal isto não pode ser assim.” O planejamento está feito, mas aparecem sempre imprevistos, desafios que não estamos a contar. Em todas as aulas que lecionei isto me aconteceu, ou porque choveu, ou porque a turma ia ter um *workshop* e só soube no dia, ou porque faltam alunos, ou porque ‘simplesmente’ a tarefa que planeei não está a resultar e os alunos não estão a alcançar as aprendizagens que se pretende.

No ensino há situações que são impossíveis de prever (Darst et al., 2012). É importante planear porque me deixa preparada para lecionar e até consigo antecipar algumas situações que podem ocorrer, mas haverá sempre situações novas e inesperadas a suceder. O professor deve ter consciência disso e estar atento às alterações para se conseguir adaptar, adquirir novos conhecimentos e competências para continuar a proporcionar aprendizagens de qualidade aos seus alunos.

4.1 Imprevisibilidade do sistema organizado

A rotação dos espaços é definida no início do ano letivo, como já descrevi anteriormente, e cada turma muda de espaço de 2 em 2 semanas. Esta rotação permite que cada turma tenha quatro aulas no mesmo espaço e só volte a esse mesmo espaço passadas seis semanas de aulas. O *roulement* é uma das bases determinantes na construção do planeamento, pois apesar da polivalência dos espaços, existem matérias que ficam restringidas a determinados espaços, como é o caso da escalada.

O 2º semestre iniciou-se já a meio da etapa 2 de aprendizagem e desenvolvimento e trouxe consigo uma significativa alteração ao planeamento anual para a minha turma. Foi feita uma alteração do horário da aula de EF do 10ºCT3, a aula de terça-feira às 11h50 passou a ser lecionada segunda-feira às 8h15. Esta alteração definida a nível meso da organização escola, obrigou a uma modificação da rotação dos espaços, ficando a turma com aulas em espaços desencontrados, na mesma semana, ou seja, na aula de segunda-feira terão aulas num espaço e quinta terão aulas noutro espaço diferente. A rotação mantém-se de 2 em 2 semanas, mas em vez de lecionar quatro aulas seguidas num espaço, passei a lecionar quatro aulas alternadas em dois espaços distintos.

Esta imprevisibilidade foi bem recebida por mim, pois vi, nesta alteração, uma possibilidade de experienciar novas rotinas, que, do meu ponto de vista, poderiam trazer benefícios à evolução das aprendizagens dos meus alunos. No entanto, foi um imprevisto

que obrigou a uma reorganização quase total da segunda metade do ano letivo, nas matérias e conteúdos, nos objetivos e nas rotinas de aula.

Foi necessário reajustar o plano de etapa que já estava a decorrer e as respetivas UE que restavam desse plano de etapa, reajustando a calendarização dessas UE, das matérias e conteúdos aí lecionadas e dos objetivos prognosticados para os alunos alcançarem. As duas últimas UE planeadas inicialmente foram agrupadas em apenas uma UE (UE7), que viria a ser lecionada em três espaços de aula distintos, o que exigiu, para além de um planeamento diferente, maior organização e gestão da turma, dos alunos e das tarefas.

4.2 A cada passo... Novas experiências

A intensidade vivida durante o estágio pedagógico é impossível de explicar. Em todos os momentos estão a acontecer 'coisas', todos os momentos são de absorção de informação, de novas experiências, de novas aprendizagens. A intensidade com que sucedem novos conhecimentos é indiscritível e o estagiário deve estar recetivo a captar novos saberes para conseguir retirar o maior proveito possível de tudo o que está a vivenciar.

4.2.1 Ser professor a tempo inteiro

O estágio pedagógico permite a possibilidade de experienciar diversos momentos da carreira profissional de um professor de EF e a realização da semana como professor a tempo inteiro (horário completo de docente) é um desses momentos que se tornou bastante enriquecedor, pela diversidade que trouxe à rotina de leção a uma só turma. Nesta semana tive a oportunidade, não só, de sentir a carga horária de um professor, mas de contactar com diferentes alunos, de diferentes contextos e de diferentes anos de escolaridade e níveis de desenvolvimento, dando-me a possibilidade de conhecer e compreender novas rotinas, organizações e estratégias de ensino desenvolvidas pelos outros professores. Tudo isto tornou esta minha semana distinta e valiosa para a minha formação.

A construção do horário desta semana de professor a tempo inteiro foi realizada em conjunto com o núcleo de estágio, o orientador de escola e as minhas colegas estagiárias. Devido a esta organização, tivemos oportunidade de passar por esta experiência as três em simultâneo, tornando a experiência ainda mais enriquecedora pela partilha que pudemos vivenciar. A estruturação do horário procurou responder a vários critérios na seleção das turmas e na definição das horas. Pretendia-se seleccionar turmas o mais

distintas possível da turma que me estava atribuída (10ºCT3), em termos de características e de objetivos de lecionação, procurando abranger o maior número possível de anos de escolaridade para tornar a experiência mais diversificada. Foram, assim, selecionadas 7 turmas com tempos de lecionação variados – 45 ou 90 minutos –, de diferentes anos de escolaridade e de diferentes professores: uma turma de 5º ano, uma turma de 6º ano, uma turma de 7º ano, uma turma de 8º ano, duas turmas de 9º ano e uma turma de 12º ano. Esta diversidade estimulou a minha capacidade de adequar o planeamento e as estratégias de organização a cada turma, indo ao encontro das suas características e particularidades.

O planeamento aumenta a eficácia dos professores e ajuda na instrução de qualidade e em manter uma interação significativa com os alunos (Darst et al., 2012). A fase de planeamento das diferentes aulas foi bastante complicada, pois foi necessário planejar para alunos desconhecidos, tarefas e objetivos desconhecidos e uma realidade desconhecida. Mas, apesar de complicado, o planeamento foi muito importante pois permitiu-me preparar para lecionar nos diferentes momentos, deixando-me mais confiante nas minhas capacidades. Na fase de planeamento procurou-se o contacto com os vários professores responsáveis pelas turmas escolhidas, com o intuito de solicitar o seu consentimento para lecionar as suas aulas e para, em conjunto, definir o planeamento – escolher as matérias e conteúdos a lecionar, perceber os objetivos específicos de cada turma e, dentro de cada turma, de cada aluno e/ou conjunto de alunos e recolher informações sobre algumas particularidades, características e rotinas da turma.

A fase de planeamento foi bastante diferente de professor para professor. Alguns professores identificaram exatamente as matérias, conteúdos e objetivos que queriam que fossem desenvolvidos com as turmas, enquanto outros professores deram alguma liberdade de decisão, o que dificultou ainda mais a concretização do planeamento. Nas turmas em que os professores definiram bem a organização e objetivos, o planeamento tornou-se ajustado às características da turma e, apesar de não conhecer a turma, tornou-se mais fácil a lecionação e a intervenção junto dos alunos. Nas turmas, cujo planeamento foi realizado, quase na totalidade, por mim, tornou-se mais complicado definir objetivos adequados às necessidades dos alunos, pois eram desconhecidas por mim.

No final da semana o sentimento foi bastante positivo e de sucesso, mas esta experiência não se formou apenas de situações positivas, no decorrer da semana encontrei muitas adversidades e dificuldades em lidar com determinadas situações que foram sucedendo. A criação de rotinas, que foi estabelecida na minha turma (10ºCT3) desde as primeiras aulas, é algo que, após esta semana, considero ainda mais importante. Pois a

lecionação a turmas que não têm rotinas ou que têm rotinas muito distintas dificulta bastante a minha intervenção no ensino dessas mesmas turmas. Outra dificuldade sentida antes e durante a lecionação das aulas às diferentes turmas, foi a influência que a falta de conhecimento dos alunos tem na adaptação dos objetivos e tarefas às capacidades e possibilidades de aprendizagens dos diversos alunos das diversas turmas. Esta dificuldade foi sentida nas turmas que tinha menos conhecimento e, principalmente, em anos de escolaridade inferiores, onde tudo acontece muito mais rápido e ainda não existe autonomia dos alunos na consecução das tarefas.

As diferentes dinâmicas encontradas nas várias turmas lecionadas determinam, muitas vezes, a forma, mais ou menos positiva, como decorrem as aulas. As turmas com dinâmicas mais positivas revelam maior empenho e participação nas tarefas propostas, existindo uma valorização do trabalho cooperativo, entre os alunos, no desenvolvimento das suas aprendizagens. Até ao 7º ano de escolaridade os alunos ainda dependem muito do professor e os comportamentos ainda são bastante infantis. A partir do 8º ano os alunos já começam a demonstrar alguma autonomia progressiva nas tarefas e nos diferentes momentos da aula. Esta diferenciação que senti pode estar influenciada pela diferença da escola e da sua gestão, pois o clima de escola opera sobre os indivíduos de tal modo que neles determinam uma tomada de posição ou um desempenho particular (Carvalho, 1992). Os alunos até ao 7º ano estão na Escola Básica 2,3 dos Castanheiros e a partir do 8º ano começam a frequentar a Escola Secundária de Caneças. A lecionação às turmas do 8º e 9º ano foram as que me deixaram com maior sentimento positivo, porque são turmas com rotinas já implementadas pelos professores, em que os alunos conhecem os seus objetivos. A turma do 12º ano foi a que me deixou com maior sentimento de frustração no final da aula. Os alunos trabalharam sobre os seus objetivos ao longo de toda a aula, mas era uma turma com uma dinâmica pouco ativa, ou seja, os alunos realizavam as tarefas, mas de forma muito lenta e relaxada, não existindo um sentimento de garra para conseguir alcançar mais competências e novos desafios. Este estado de espírito sentido pode ser justificado pelo facto de a classificação nesta disciplina não contar para a média final do ensino secundário de acesso ao ensino superior.

A lecionação de 'tantas' aulas numa semana permitiu-me focar em alguns aspetos que queria e precisava de melhorar no meu ensino, como o *feedback* e a gestão do tempo de aula. A gestão do tempo de aula divergiu de aula para aula e a lecionação de aulas de 45 minutos foi uma novidade para mim, transmitindo-me uma nova perspetiva sobre a lecionação e gestão das aulas, que implicam diferentes decisões, comparativamente com as aulas de 90 minutos, a que estava mais acostumada. A abordagem a apenas uma

matéria, nestas aulas de 45 minutos parece ser uma boa decisão, pois permite gerir bem o tempo das tarefas e as transições dos alunos, para assim proporcionar um bom tempo potencial de aprendizagem. As diferentes aulas permitiram-me focar ainda mais neste aspeto de gestão da aula, procurando soluções nos diversos momentos das aulas para assegurar o cumprimento dos tempos previstos. Relativamente ao *feedback*, tentei dar mais *feedback* às diferentes turmas, procurando adaptar o tipo de *feedback* aos objetivos, mas principalmente aos anos de escolaridade e faixas etárias das crianças e dos jovens, assegurando a sua compreensão.

Esta é uma semana diferente para os professores estagiários, mas também para as turmas e para os professores responsáveis por essas turmas que aderem e aceitam esta experiência. Apercebi-me ao longo da semana que esta invasão na aula de outro professor acaba por trazer benefícios para o professor estagiário, mas também para esse professor. Alguns professores ficaram impressionados com algumas tarefas e atividades que realizámos com as suas turmas naquela semana, como o exemplo da *tabata*. Esta foi uma tarefa de trabalho muito adotada na minha turma para desenvolver as capacidades físicas dos meus alunos, que levei para as turmas que lecionei na semana a tempo inteiro e que intrigou alguns professores e os levou a querer experimentar nas suas aulas.

Esta semana permitiu-me ter uma perceção aproximada do quotidiano de um professor de EF. Foi uma semana não muito exaustiva, mas que me ofereceu um misto de sensações diversas no seu desenrolar.

4.2.2 Lecionar ao 1º ciclo

A experiência de lecionação ao 1º ciclo vem proposta no guia de estágio pedagógico (Faculdade de Motricidade Humana, 2018) e dá oportunidade aos estagiários de adaptar os seus conhecimentos de EF às fases de desenvolvimento mais iniciais dos alunos.

A minha pouca experiência de lecionação EF provém da lecionação de atividades físicas e desportivas (AFD) ao 1º ciclo, em formato de atividades de enriquecimento curricular. A oportunidade de começar a lecionar estes conteúdos ainda antes da profissionalização permite-me adquirir competências que provém apenas da prática e da experiência de lecionação.

A lecionação de EF ao 1º ciclo, durante o estágio, permite conhecer uma nova realidade diferente da que estamos habituados no dia-a-dia. Para além disso, e apesar da minha experiência fora do contexto do estágio, esta oportunidade permitiu-me conhecer um contexto distinto do meu, numa escola diferente, com alunos diferentes, rotinas e regras

diferentes, que no seu conjunto me permitiu retirar algumas ilações para desenvolver as minhas aulas de AFD.

A pesquisa prévia ao planeamento destas aulas ao 1º ciclo foi muito importante, pois entrei em contacto com o professor de EF responsável pela coadjuvação de EF àquela turma e retirei algumas informações importantes relativamente aos alunos e às rotinas já implementadas na aula. O contacto com a professora titular da turma foi nulo, até ao momento da aula, pois o facto de existir um professor de EF a fazer coadjuvação, permitiu fazer a ligação entre mim e o professor titular.

O planeamento e organização das duas aulas foi totalmente distinto. Na primeira aula optei por organizar a aula em estações e a segunda aula foi organizada com tarefas em vagas. Esta diferenciação propositada tinha como principal intuito perceber a relação e interação dos alunos com os conteúdos nas duas situações distintas e verifiquei que a primeira aula, em estações, conduziu a resultados bastante mais positivos de aprendizagem para os alunos, comparativamente com a segunda aula, em vagas.

Lecionar ao 1º ciclo não foi uma experiência totalmente nova, mas importante para me oferecer uma nova perspetiva de abordagem aos conteúdos e diferentes rotinas que podem vir a ser adotadas por mim nas minhas aulas de AFD ou daqui para a frente, enquanto professora de EF.

4.2.3 Formação “Primeiros Socorros”

O mundo está em constante evolução e a escola deve ter a capacidade, não de reproduzir, mas de inovar a sociedade. Para promover essa inovação é determinante encontrar e assumir as lacunas individuais ou coletivas. O DEF expõe-nos, no início do ano letivo, uma fragilidade ao nível da intervenção em situações de emergência. O professor de EF é aquele que tem maior probabilidade de assistir a um acidente escolar, logo é frequentemente o primeiro agente responsável por prestar cuidados a uma vítima após um acidente, quer no contexto de aula quer nas atividades de DE (Esteves, Pinheiro, Brás, O Hara & Rodrigues, 2015). Os professores têm essa formação durante a formação inicial, mas depois acaba por ser uma área pouco desenvolvida durante a formação contínua, o que faz com que os professores percam a capacidade de intervenção rápida em situações de emergência.

Esta lacuna, identificada abertamente pelos professores de EF ficou sempre presente nas ideias do núcleo de estágio e quando surgiu oportunidade decidimos tentar

organizar uma ação de formação sobre primeiros socorros e suporte básico de vida, para facultar ferramentas úteis ao dia-a-dia dos professores na escola.

Para o desenvolvimento desta ação de formação decidimos estabelecer um primeiro contacto com a enfermeira escolar, que está atualizada relativamente às questões da saúde e das formações nessa área e, para além disso, já está inserida no agrupamento há alguns anos, o que lhe permite ter conhecimento sobre a existência de situações de emergência que necessitem de intervenções rápidas e adequadas e a forma de atuar dos professores e funcionários quando se deparam com essas mesmas situações. A enfermeira demonstrou-se recetiva à nossa ideia e propôs relacionar o corpo de bombeiros com a ação de formação, o que acabou por não ser possível de realizar devido a incompatibilidade de datas entre a escola e os bombeiros.

O nosso núcleo de estágio não aceitou que a nossa proposta ficasse sem efeito e, apesar desse contratempo, decidimos não desistir da ideia e propusemos à enfermeira escolar que fosse ela própria a dar essa formação aos professores, que acabou por aceitar e incluir uma colega enfermeira do centro de saúde, também, como formadora. O núcleo, em conjunto com a enfermeira delineou quais os temas mais relevantes a abordar na formação, tempo necessário e disponibilidade.

Alinhados os objetivos a desenvolver com a ação de formação, o núcleo começou a tratar de preparar a sessão. Foi necessário definir uma data e hora para a formação, de preferência que pudesse contar com a participação do maior número de professores. Seleccionámos então o dia e hora destinado à reunião do DEF, garantindo que todos, ou a maior parte dos professores de EF, poderiam estar presentes.

Para a divulgação da ação de formação criámos um panfleto informativo tentando torná-lo bem apelativo para chamar à atenção dos professores. Distribuímos os panfletos por todos os professores de EF, que revelaram logo à partida bastante interesse e disponibilidade em comparecer na ação de formação, até porque o tema surgiu dos próprios, logo esta ação ia ao encontro das suas necessidades de formação.

O núcleo decidiu produzir um certificado para entregar a cada um dos professores participantes na ação de formação. Apesar de não ser uma ação com créditos associados, achámos que seria importante reconhecer os professores que se disponibilizaram a receber novas aprendizagens.

A ação de formação foi bem sucedida e o *feedback* dos professores foi bastante positivo, pois os temas abordados tiveram um carácter realista, invocando situações que são muito comuns para os professores e relembrando 'pequenos' pormenores que em

situação de emergência acabam por fazer uma ‘grande’ diferença. O professor de EF tem de ter competências específicas que lhe permitam lidar convenientemente com os acidentes a que está sujeito nas suas aulas ou atividades de carácter desportivo (Esteves et al., 2015). Esta ação de formação deveria ser uma atividade a repetir com uma regularidade necessária, apetrechando os professores de ferramentas úteis ao seu quotidiano. Para além dos professores de EF, poderia ser importante estender este tipo de intervenção a todos os professores das diferentes áreas disciplinares e aos funcionários da escola, pois apesar das aulas de EF poderem ser propícias à ocorrência de acidentes, existem situações de emergência que podem ocorrer em qualquer momento e com qualquer pessoa e é o primeiro auxílio que pode determinar uma resolução positiva da situação.

4.3 Para além da EF

O AEC oferece aos alunos dois dos três níveis de desenvolvimento desportivo apresentados no Programa do Desporto Escolar 2017-2021. As atividades de nível I são atividades que permitem a promoção e divulgação desportiva na escola e são dinamizadas na componente não letiva dos docentes de EF. Estas atividades são organizadas na nossa escola ao longo do ano letivo – torneios interturmas, corta-mato escolar e outras atividades desportivas. O DEF determina as datas destes eventos no início do ano letivo, organizando um dia para cada modalidade desenvolvida no DE. O dia do voleibol realizou-se a 30 de outubro, organizado pelo núcleo de estágio e com o intuito de proporcionar um dia desportivo aos alunos e ‘apresentar’ a modalidade do voleibol como grupo-equipa onde os alunos podem participar. Tal como o dia do voleibol, existiu ainda o dia do basquetebol, o dia do atletismo e o dia do badminton. Estas atividades estão distribuídas ao longo do 1º semestre para proporcionar momentos desportivos equilibrados, uma vez por mês, e não concentrar todas as atividades no final do semestre. Nestas atividades consegui levar sempre alunos ou grupos de alunos da minha turma a participar e foram conseguindo obter sempre classificações positivas. A participação nestes torneios valorizou não só a aprendizagem dos meus alunos, mas também a minha pois consegui desenvolver competências relacionadas com a mobilização da comunidade escolar com incentivo à participação, a organização e gestão dos torneios e dos quadros competitivos e a gestão de conflitos. O núcleo de estágio participou em todas as atividades desenvolvidas pelo DEF e teve uma função determinante na organização de alguns desses eventos.

As atividades de nível II são atividades de treino desportivo regular e competições desportivas interescolas, de âmbito local, regional e nacional. O nosso agrupamento

disponibiliza quinze núcleos de DE: voleibol masculino (iniciados), voleibol feminino (infantis, iniciadas e juvenis), basquetebol masculino (infantis, iniciados e juvenis), basquetebol feminino (iniciadas e juvenis), futsal masculino (infantis e juvenis), ténis de mesa (vários escalões), escalada e multiactividades (vários escalões), dança e ginástica (vários escalões). O DE tem um papel fundamental na formação dos jovens em idade escolar, como atividade de complemento da disciplina de EF (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

4.3.1 Viagem à conquista do Set

É inequívoco o papel do DE para a promoção de estilos de vida saudáveis, para a formação da cidadania e para o desenvolvimento e aprofundamento das capacidades e competências numa determinada modalidade, de forma facultativa e vocacional (SPEF, CNAPEF & COP, 2017).

Os grupos-equipa do DE percorreram uma longa viagem durante todo o ano letivo, com a procura de alcançar novas competências e cada vez mais conquistas para os alunos, para os professores e para as equipas. O DE caracteriza-se por ser um conjunto de atividades lúdico-desportivas e de formação desenvolvidas como complemento curricular à EF e de ocupação de tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da nossa escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro).

O DE de voleibol é constituído por quatro núcleos, infantis femininas, iniciados masculinos, iniciadas femininas e juvenis femininas. As infantis femininas e os iniciados masculinos têm um professor responsável e as iniciadas e juvenis femininas têm outro professor responsável. Durante o meu estágio pedagógico tive oportunidade de acompanhar os grupos-equipa de voleibol feminino, com maior foco nas alunas iniciadas, apesar de estar associada também às juvenis, pois o professor responsável era o mesmo e os treinos coincidiam.

A minha participação realizou-se sempre em conjunto com o professor responsável da modalidade, com o intuito de ficar a conhecer melhor a modalidade escolhida, mas também de perceber a funcionalidade de todo o sistema do DE, a sua organização e a gestão dos recursos materiais, temporais e humanos, que estão ao encargo do professor responsável do grupo-equipa. Para além da organização e gestão dos treinos, existe a organização e gestão da participação nas competições, que implica o planeamento do transporte para o local da competição, da responsabilidade do coordenador do DE. Fica ao encargo dos professores responsáveis pelos grupos-equipa a realização e entrega das

autorizações para os EE, o preenchimento da ficha de inscrição no DE e a requisição dos equipamentos e material necessário, atempadamente, para o dia da competição. A relação criada com o professor responsável tornou-se benéfica e determinante para a minha evolução enquanto interveniente no DE. O professor deixou-me sempre à vontade para experimentar, errar e melhorar quer no planeamento, quer na condução dos treinos. Criou-se uma relação descontraída e de cooperação, que me permitiu adquirir bastantes conhecimentos e esclarecer qualquer dúvida que tivesse durante a dinamização e o processo de treino desportivo.

O voleibol é uma modalidade presente na minha formação enquanto estudante, constituindo-se parte da minha socialização antecipatória do meu desenvolvimento profissional para alcançar a carreira de docente. No entanto, é uma modalidade onde nunca passei pela experiência de lecionação. O meu conhecimento no voleibol é maioritariamente relacionado com a fase inicial de aprendizagem desta modalidade, o que torna o acompanhamento da evolução dos alunos um desafio para mim enquanto professora desta modalidade do DE. A escolha desta modalidade para acompanhar no DE durante o meu estágio pedagógico deveu-se a dois fatores: ao meu conhecimento prévio da modalidade, adquirido enquanto atleta e à constituição abundante de alunas a participar nos treinos desta modalidade, dando assim apoio ao professor responsável pelo voleibol feminino. A dimensão do grupo levou, muitas vezes, à necessidade de divisão do treino, juvenis e iniciadas, proporcionando-me maior autonomia no planeamento e na condução dos treinos das iniciadas. Esses momentos foram essenciais para desenvolver as minhas competências, pois permitiram-me sentir mais à vontade para intervir junto das alunas.

O DE é uma atividade de complemento curricular com um enorme valor educativo, tem na escola o seu espaço de desenvolvimento, uma vez que é ali que se encontram todos os jovens, que existem condições físicas e materiais e onde existe o necessário enquadramento técnico qualificado, para uma aposta na formação desportiva de qualidade (SPEF, CNAPEF & COP, 2017). A representação do DE de voleibol na escola é bastante positiva, devido aos diversos reconhecimentos e objetivos alcançados ao longo dos anos. Este fator contribui para a grande procura por parte dos alunos que se verifica no início do ano letivo. Para assegurar uma participação ativa nos treinos durante todo o ano letivo é necessário estabelecer condições organizativas de tempo, de horários, de espaço e de enquadramento, disponibilizadas pela tutela e geridas ao nível da escola, que garantam as efetivas possibilidades de participação dos alunos (SPEF, CNAPEF & COP, 2017). O DEF conseguiu alcançar, junto da direção do agrupamento, a definição de horários sem aulas no período da hora do almoço (13h35 às 15h05) e ao final da tarde (a partir das 17h). No

entanto, existem algumas exceções, onde é mesmo necessário uma ou outra turma ter aula a essa hora e, para além disso, os professores das outras áreas disciplinares acabam por marcar as horas de apoio nas horas do almoço, coincidindo assim com os horários do DE de alguns grupos-equipa.

Verificou-se, ao longo do ano letivo, que as aprendizagens das alunas variam bastante de acordo com a assiduidade aos treinos. A assunção de que o DE é um espaço de formação desportiva que implica superação, treino e competição com vista a um melhor desempenho desportivo (SPEF, CNAPEF & COP, 2017) é determinante para proporcionar melhores evoluções das aprendizagens das alunas. As alunas que realizam os dois treinos semanais revelam um maior desenvolvimento do que as alunas que realizam apenas um treino semanal, mas, independentemente desse fator, a presença das alunas vai diminuindo ao longo do ano letivo e varia consoante os momentos de ensino, nos momentos de avaliações a afluência aos treinos diminui significativamente. Esta é uma influência positiva pois revela responsabilidade por parte das alunas perante a escola, mas é negativa para o desenvolvimento das suas aprendizagens no voleibol, pois compromete a aquisição de algumas competências que exigem treino regular.

O nível de aprendizagem apresentado pelos dois grupos-equipa femininos (iniciadas e juvenis) é totalmente distinto e existe uma diferença significativa nos objetivos dos treinos. As juvenis já estão neste escalão pelo segundo ano e têm contacto com a modalidade, nestas condições, há pelo menos dois anos. Algumas das alunas já jogam a nível federado, em clubes externos à escola. As iniciadas nunca tinham tido ou tiveram pouco contacto com o DE de voleibol, em anos anteriores e apresentavam poucas competências na prática desta modalidade. A participação simultânea, no treino, de dois grupos de alunas com competências totalmente distintas, revela uma positiva evolução das aprendizagens das alunas iniciadas, pois a ligação criada entre as alunas mais velhas com as mais novas promove, para além da aprendizagem, a motivação e o gosto pela prática do voleibol. Esta relação entre os dois grupos é promovida sempre que possível, realizada de forma a que não prejudique o desenvolvimento das aprendizagens das juvenis.

O meu acompanhamento no processo de estágio realizou-se junto das iniciadas femininas, pois algumas estão a ter agora o primeiro contacto com o voleibol, enquanto outras já tiveram contacto em anos anteriores, o que torna o grupo um pouco heterogéneo e permite-me, em conjunto com o professor responsável, criar situações de aprendizagem para auxiliar a integração de todas as alunas nos treinos. Esta é provavelmente a fase de aprendizagem mais comum no sistema escolar e onde a intervenção do professor é mais

significativa para o desenvolvimento dos alunos. Os objetivos desenvolvidos com estas alunas centraram-se, principalmente, ao nível da movimentação no campo de acordo com a trajetória da bola e a realização das técnicas da modalidade (passe, manchete e serviço), que são essenciais para as alunas conseguirem manter a bola no ar e criar situações aproximadas às situações de jogo.

A minha participação no núcleo de DE de voleibol realizou-se desde o início do ano letivo, através do planeamento, condução e avaliação dos treinos. O planeamento dos treinos de voleibol para as iniciadas desenvolveu-se indo ao encontro dos diferentes momentos em que se encontram as alunas. Inicialmente foi necessário reduzir a complexidade dos treinos, pois muitas alunas estavam a participar na modalidade pela primeira vez, promovendo tarefas mais analíticas das ações técnicas da modalidade, essencialmente passe e manchete. Ao longo dos treinos fui conseguindo perceber o encadeamento das tarefas e como conjugá-las de acordo com o objetivo pretendido, principalmente na aproximação às competições. A condução dos treinos permitiu-me desenvolver competências onde sentia algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da intervenção assertiva com *feedbacks* constantes aos JDC, neste caso no voleibol. Este objetivo foi o meu foco durante grande parte dos treinos e consegui, a pouco e pouco melhorar e sentir-me mais confiante para intervir, não só nos treinos do DE, mas também na lecionação das aulas de EF.

No decorrer dos treinos são promovidas bastantes situações em cooperação, mas também em competição, para motivar as alunas e, simultaneamente, as preparar para os jogos competitivos do DE. Ao longo do ano foi possível avaliar constantemente as competências das jogadoras e consegui verificar que as primeiras aprendizagens significativas são as ações técnicas de passe, manchete e serviço. A partir do momento em que estas ações começam a ficar consolidadas, as jogadoras conseguem começar a preocupar-se com as ações mais táticas do jogo formal. Até à realização da terceira competição do DE, os treinos direcionaram-se principalmente para as situações de 4x4. A partir daí começou a inserir-se situações de jogo 6x6, para preparar as alunas para a última competição, que tem como objetivo introduzir este sistema de jogo nas iniciadas, futuras juvenis. As alunas evoluíram muito ao longo do ano letivo e, no momento de desenvolver o jogo 6x6, é possível verificar que a maior parte das jogadoras já consegue perceber os objetivos e funções de cada jogador em campo e é possível observar uma intenção na realização das ações técnicas durante o jogo. No entanto, existem ainda bastantes dificuldades na criação de jogadas de ataque bem estruturadas, com a utilização dos três toques, que devem continuar a ser trabalhadas logo a partir do início do ano letivo seguinte.

Nas primeiras três competições do DE (jogos 4x4) foi possível construir mais do que uma equipa, apesar de ser contabilizada apenas a classificação de uma das equipas (equipa do quadro competitivo principal), isso permitiu que todas as jogadoras tivessem oportunidade de jogar todos os jogos, promovendo o seu desenvolvimento desportivo, mas também pessoal. Nas competições o acompanhamento das equipas foi realizado por mim e pelo professor responsável. Este acompanhamento foi dividido, ou seja, o professor acompanhou uma equipa e eu acompanhei a outra, o que foi fundamental para tornar aquela situação pedagógica e promotora do desenvolvimento técnico, tático e motivacional das alunas, pois existiu sempre um professor a observar e a dar apoio, independentemente da situação – ganhar ou perder.

A minha intervenção junto das juvenis foi mais reduzida, inicialmente bastante passiva, por este ser um grupo constituído por alunas já com alguma qualidade. Ao longo do ano letivo fui conseguindo ganhar um pouco mais de autonomia e capacidade de intervenção. As alunas juvenis tiveram oportunidade de realizar uma viagem à Madeira na interrupção letiva da Páscoa, organizada pelo professor responsável do DE de voleibol, com o intuito de lhes promover uma experiência enriquecedora de aprendizagem. Nesta viagem foi incluído o núcleo de estágio, uma oportunidade surgiu devido à participação ativa das três estagiárias neste núcleo do DE, a minha participação mais direta e formal como professora e a participação das outras duas estagiárias de forma mais informal, mas assídua aos treinos. Esta viagem foi uma oportunidade única para algumas daquelas alunas, mas também para nós, professoras estagiárias.

Aquelas alunas tiveram oportunidade de viajar com a sua equipa durante uma semana, para um local desconhecido para a maior parte delas, para fazer algo que adoram, jogar voleibol. Uma semana cheia de emoções, positivas e negativas, cheia de jogos com equipas federadas e com uma qualidade de jogo excecional, cheia de partilha e amizade. Esta semana permitiu que as jogadoras, para além de se divertirem, conseguissem intensificar as suas aprendizagens e obter novos conhecimentos que há data, com as competições do DE, ainda não tinham tido oportunidade de alcançar. Apesar das derrotas, no final o sentimento foi de vitória pelas conquistas alcançadas, pessoal e coletivamente.

Para o nosso núcleo de estágio, esta foi uma experiência igualmente enriquecedora, para além de divertida. Tivemos oportunidade de acompanhar todo o processo de preparação e organização da viagem e sentimos de forma intensa o peso da responsabilidade por aquelas alunas. Foi muito importante estabelecer um equilíbrio entre a responsabilidade e a amizade, transformando aquela numa semana muito especial. Para

mim, esta viagem teve um sabor ainda mais especial, pois tive oportunidade de, pela primeira vez, acompanhar de forma independente a equipa durante alguns jogos. O professor responsável 'passou-me a pasta' e disse que era a treinadora, dando-me total autonomia de gestão e intervenção junto da equipa. Esta foi uma etapa muito importante para mim, pois permitiu-me desbloquear alguns medos e receios que até àquela data sentia.

O voleibol é uma modalidade que está enraizada na nossa escola. Toda a dinâmica da viagem acaba por ser mais um fator motivador para a prática desta modalidade. Regularmente, durante o ano letivo, são organizadas maratonas de voleibol, pelos professores responsáveis do DE de voleibol e pelo núcleo de estágio, que se realizam ao fim de semana, normalmente à noite. Estas maratonas concretizam-se com a ajuda dos alunos e das alunas que fazem parte dos grupos-equipa de voleibol e contam com a participação de alunos, ex-alunos, professores, estagiários, ex-estagiários, jogadores federados e qualquer outro participante que tenha interesse. Estas maratonas duram cerca de 10 horas, sempre a jogar voleibol. É uma atividade que, para além do valor desportivo propriamente dito, é muito importante na interação e relação com a comunidade escolar, pois junta diferentes gerações na partilha de interesses numa atividade comum. O nosso núcleo participou sempre na organização destas maratonas e também participou sempre enquanto equipa.

Esta condição imposta pelo estágio pedagógico de desenvolver competências relacionadas com a conceção e dinamização de atividades de DE (Faculdade de Motricidade Humana, 2018) acabou por ser bom para mim e bom para os alunos. Bom para mim porque me permitiu melhorar o conhecimento do conteúdo, da organização e gestão das tarefas e dos alunos nos diferentes momentos do ano letivo. Bom para os alunos pois tiveram oportunidade de ter um acompanhamento mais próximo das suas dificuldades e necessidades.

5 (Trans)Formação do “EU” profissional: inovação, ecletismo e reflexão

A escola é o local onde os estagiários passam a maior parte do seu tempo durante o processo de estágio pedagógico. Mas não só os estagiários, também os alunos, os professores e os funcionários passam os seus dias na escola e é nela que criam o seu meio e estabelecem as suas relações mais próximas, com exceção da família.

“Precisamos de professores que não sejam meros funcionários ou técnicos, mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos” (Fernandes, 2011, p. 82).

A participação na escola durante o estágio pedagógico foi uma mais valia para o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional, pois permitiu-me adquirir um conjunto vasto de conhecimentos e estabelecer relações com colegas profissionais da mesma área e de áreas distintas.

5.1 Compreender para Aceitar

A EF é uma disciplina que está presente em todo o currículo escolar dos alunos, do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade.

“Com vista à valorização de todas as componentes do currículo, elimina-se o regime excecional relativo à classificação da disciplina de Educação Física, passando esta a ser considerada, a par das demais disciplinas, para o apuramento da classificação final de todos os cursos do ensino secundário” (Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

A valorização da disciplina de EF foi colocada em causa quando, em 2012, se decidiu que esta deixaria de contar para a média de acesso ao ensino superior (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Esta decisão veio contrariar todos os objetivos da disciplina e do próprio currículo, colocando em análise a importância que a disciplina de EF tem no desenvolvimento pessoal, académico e social das crianças e jovens. O conflito instalou-se e houve necessidade de os professores de EF criarem estratégias que permitissem esclarecer as dúvidas e questões instaladas na sociedade, procurando defender profissionalmente a sua disciplina.

O decreto-lei n.º 55/2018 define que a disciplina volta a contar para a média de acesso ao ensino superior, o que permite colmatar o retrocesso anterior e valorizar devidamente a disciplina de EF na escola. A valorização conferida à EF não deve ser inferior nem superior à valorização das outras áreas disciplinares. A EF deve ser valorizada

de acordo com os objetivos que pretende alcançar e com as competências e capacidades que desenvolve nos alunos, constituindo-se uma área disciplinar com finalidades únicas – atividade física diária para todos os alunos, aquisição de um nível personalizado de capacidades físicas, desenvolvimento de competências de diversas habilidades físicas e motoras, aquisição de conhecimento necessário para viver um estilo de vida saudável e ativo – impossíveis de alcançar por qualquer outra disciplina do currículo escolar dos alunos (Darst et al., 2012).

A escola é um espaço privilegiado para a intervenção do professor, o qual deve aproveitar todas as oportunidades para legitimar a sua disciplina, junto de toda a comunidade escolar – junto dos alunos ao longo das aulas e durante todo o ano letivo; junto dos professores das outras áreas disciplinares, informal ou formalmente, sempre que possível e/ou necessário; e junto dos EE. Foi isso que tentei fazer sempre que considerei pertinente no decorrer do meu estágio pedagógico.

A maior intervenção na legitimação da EF realizou-se junto dos alunos, da primeira à última aula de EF, durante todo o ano letivo, com o intuito de que os alunos percebessem que a EF é uma componente importante do currículo escolar que contribui, principalmente através de experiências de atividade física, para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social (Darst et al., 2012). O que se pretende é que todos os alunos estejam envolvidos nas atividades das aulas com o objetivo de melhorarem ou adquirirem novas competências, mas para que isso seja possível é importante envolver os alunos no processo de decisão sobre os próximos passos de aprendizagem, para que estes não sejam destinatários passivos dos julgamentos do professor sobre o seu trabalho (Harlen, 2005; Harlen, 2012) e garantir que a EF proporciona uma experiência educacional e não recreacional aos alunos (Darst et al., 2012).

A orientações metodológicas dos PNEF assumem-se como uma ferramenta basilar no trabalho de desenvolvimento curricular dos alunos (Costa et al., 2013). Os critérios de avaliação da disciplina, definidos pelo DEF em conformidade com os PNEF, determinam o que os alunos devem conseguir atingir para alcançar os diferentes patamares classificativos, mas é o percurso ao longo do ano que determina a evolução das aprendizagens dos alunos. É da responsabilidade do professor explicitar os critérios de avaliação e verificar a sua compreensão por parte dos alunos (Araújo, 2015), pois essa compreensão dos critérios não só leva à sua aceitação como leva ao aumento do esforço e dedicação dos alunos na conquista de novas e melhores aprendizagens. Os critérios de avaliação da disciplina de EF são diferentes da maioria, para não dizer de todas, as outras

disciplinas do currículo escolar dos alunos e na primeira aula da turma realizei a apresentação e explicação dos critérios de avaliação, referindo a importância da compreensão dos mesmos para o desenvolvimento das competências dos alunos. Nesta primeira abordagem, onde apenas uma aluna já tinha conhecimento da existência dos níveis de aprendizagem (I, E e A), senti que os alunos tiveram muita dificuldade em perceber inteiramente os critérios da disciplina. Garantir que a identificação de metas e critérios de avaliação comuns da aprendizagem é entendida da mesma maneira por todos os envolvidos é central para promover as aprendizagens dos alunos (Harlen, 2012). Para que isso fosse possível na minha turma, o reforço dos critérios de avaliação realizou-se ao longo de todas as aulas até ao final do ano letivo.

No período de AI a referência aos critérios foi muito reduzida, uma falha da minha parte, que tentei colmatar no seguimento das etapas de aprendizagens seguintes, pois sem a compreensão e interiorização plena, por parte de professores e alunos, dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de referência à sua apreciação, não poderá haver envolvimento consciente no processo de aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015). No entanto, apesar da minha insistência e abordagem constante aos critérios e aos objetivos de aprendizagem, apercebi-me que a grande perceção e entendimento sobre os critérios de avaliação começou a ter maior impacto na aproximação ao final do 1º semestre, principalmente com a solicitação aos alunos para realizarem a sua autoavaliação.

O desconhecimento dos critérios de avaliação e de classificação, por parte dos alunos, é um dos maiores constrangimentos à sua autoavaliação (Araújo, 2015). No momento de realizar a autoavaliação começaram a surgir todo o tipo de dúvidas relativamente aos critérios, que nunca tinham surgido anteriormente nas aulas. Foi neste momento que me apercebi do conhecimento real dos alunos sobre os critérios, os objetivos de cada matéria e de cada área de extensão da EF e sobre as suas próprias competências e aprendizagens. Com o domínio da autoavaliação o aluno sabe concretamente o que se espera dele, conhece os objetivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza e é capaz de gerir as suas aprendizagens (Araújo & Diniz, 2015; Carvalho, 1994) e naquele momento, os meus alunos não estavam a dominar a sua autoavaliação.

Terminou o 1º semestre e iniciou-se o 2º semestre de aulas e decidi que um dos meus principais focos seria envolver os alunos nas suas aprendizagens. Os meus alunos tinham de saber o que já conseguiam fazer, onde é que tinham dificuldades e o que é que tinham de conseguir fazer até ao final do ano para conseguirem alcançar o sucesso à disciplina de EF ou alcançar o patamar que desejavam ou que se pretendia.

Uma avaliação interativa e contínua pressupõe a participação ativa dos alunos, através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo (Fernandes, 2011). As minhas aulas começaram a ter maior carácter informativo e utilizei diversas estratégias para conseguir desenvolver a autonomia de trabalho nos meus alunos, apelando à sua participação ativa, nomeadamente através desses processos de autoavaliação, autorregulação e autocontrolo.

No início e no decorrer das UE continuei a focar os objetivos que cada aluno e/ou grupo de alunos deveriam conseguir alcançar no final da mesma. Comecei a utilizar instrumentos de registo, onde os alunos podiam autorregular as suas aprendizagens, sempre com a minha supervisão e concordância com o nível alcançado. O *feedback*, que já fazia parte do quotidiano das minhas aulas passou a ter um peso ainda maior, pois um *feedback* de qualidade, referenciado aos objetivos de aprendizagem e aos critérios estabelecidos, dá suporte aos alunos para compreenderem, reajustarem e, efetivamente, progredirem nas suas aprendizagens (Araújo, 2015). Neste contexto, o *feedback* interrogativo foi o que teve maior destaque, onde o aluno é questionado e como tal lhe é exigida uma reflexão sobre o seu desempenho (Marques da Costa, 1991), direcionando-o para o que já conseguem fazer e os passos que devem prosseguir a cada objetivo alcançado. A avaliação passou a ser utilizada regularmente durante as aulas para ajudar na aprendizagem significativa dos alunos, assegurando que quando aprendem têm informações sobre o que estão a aprender (Harlen, 2005).

O planeamento deve incluir estratégias que assegurem a compreensão, pelos alunos, dos objetivos que deverão perseguir e dos critérios que estão subjacentes à apreciação do trabalho que desenvolvem (Araújo & Diniz, 2015). O meu planeamento incluiu sempre referências à forma de organização e implementação da avaliação formativa desde o início do ano letivo. O que tentei fazer no decorrer do ano letivo foi operacionalizar cada vez mais esses processos e estratégias para assegurar a compreensão dos objetivos e dos critérios utilizados, por parte alunos.

Diversos estudos revelam que os EE consideram que a classificação da disciplina de EF, no ensino secundário, não deve ser considerada para o cálculo da média dos alunos de acesso ao ensino superior, pois esta poderá prejudicar essa média (Pestana, 2003). No entanto, na minha turma esta situação não foi muito sentida. O 10ºCT3 era uma turma onde existiam muitas dificuldades nos desempenhos académicos dos alunos, que levou a 50% de reprovação dos alunos da turma. Como tal, a classificação de EF dos alunos nunca foi

posta em causa, até à classificação final do ano letivo, onde foi solicitado o recurso da classificação de EF por uma aluna.

Este recurso à nota implicou uma convocatória para uma reunião extraordinária com o CT para averiguar, de acordo com os critérios de avaliação, se a aluna foi classificada de forma correta. Nesta reunião foi apreciado o recurso da aluna e deram-me oportunidade, enquanto professora da disciplina de EF, de justificar a classificação da aluna.

“Pela primeira vez percebi como é que funcionam os vossos critérios de avaliação”. No final da justificação ressalta esta afirmação de uma das professoras da turma, de outra área disciplinar. Esta afirmação foi simples, mas muito importante, pois este foi mais um momento em que, enquanto profissional de EF, tivemos oportunidade de valorizar a nossa disciplina, com uma intervenção próxima de professores de diferentes áreas disciplinares e no final, o seu conhecimento dos critérios legitimou a classificação daquela aluna.

5.2 Potenciar a Mudança

O desenvolvimento do ser humano resulta da preocupação em conhecer e compreender tudo o que o rodeia, procurando soluções para os problemas que surgem continuamente no dia-a-dia (Coutinho, 2014), de modo a construir um corpo de conhecimento passível de transmitir de geração em geração (Latorre et al., 1996, citado em Coutinho, 2014). Investigar, etimologicamente, significa *procurar*. É a procura pelo problema e pela sua respetiva solução que leva ao desenvolvimento e à aquisição de novos conhecimentos, garantindo a “renovação do saber e da descoberta de respostas para os desafios e interrogações do futuro.” (Amado, 2014, p.11).

Ser professor é, principalmente, ensinar (Rosa & Schnetzler, 2003), mas esse cargo reveste-se de múltiplos papéis e funções (Batista et al., 2014). O sistema educativo está em constante modificação e é essencial que os professores consigam acompanhar a evolução do ensino e arranjar soluções para problemas que vão surgindo durante o processo. Desta forma, o projeto de investigação-ação surge integrado nas tarefas do estágio pedagógico, que promove, nos estagiários, a capacidade de se questionarem sobre os problemas encontrados na sua escola e/ou agrupamento – ‘Qual é o problema?’ – e de procurar formas de o conseguir solucionar – ‘Que devo fazer?’. A formação inicial pretende preparar os futuros professores para serem agentes de ensino, mas também prepará-los para fazer frente a todos os desafios desta sociedade que está em constante mudança.

O projeto de investigação-ação desenvolve-se paralelamente com a disciplina de investigação educacional, procurando construir uma ligação dinâmica entre o

conhecimento teórico e a prática em que o professor interfere, analisando as consequências da sua ação para que possa produzir efeitos diretos sobre essa prática (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Este processo privilegia, no professor estagiário, o desenvolvimento de competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação ligados ao contexto escolar (Faculdade de Motricidade Humana, 2018). O projeto de investigação-ação foi desenvolvido em cooperação com as duas colegas do núcleo de estágio, com o apoio dos orientadores e apresentado publicamente à comunidade escolar, essencialmente aos intervenientes escolares que estão relacionados com a temática do estudo.

5.2.1 Procurar o problema

O estudo surge de uma necessidade da Direção do agrupamento e dos professores de EF em perceber qual é o impacto do projeto “Educação Física Começar Mais Cedo” na evolução das aprendizagens dos alunos e na aquisição de conhecimentos e capacidade de autonomia dos professores do 1º ciclo. Esta necessidade foi identificada e selecionada pelo núcleo de estágio de acordo com um conjunto de informações recolhidas junto da comunidade escolar através: observação das reuniões do DEF, conversas informais com professores, entrevistas semiestruturadas aos professores de EF e à direção do agrupamento e com a aplicação do inquérito individual aos alunos (‘gostas da escola?’, ‘o que mais gostas nesta escola?’, ‘o que menos gostas nesta escola?’ e ‘o que mudarias nesta escola?’).

Esta fase de exploração deu origem a distintos problemas e necessidades do agrupamento que foram analisados pelo núcleo de estágio na procura ‘daquele’ que seria o problema mais significativo para desenvolver num estudo de investigação-ação, dando origem à pergunta de partida: “Qual a perceção dos professores do 1º ciclo e dos professores de EF do agrupamento, sobre os processos de coadjuvação, em EF no 1º ciclo?” e, conseqüentemente, à temática do estudo: “Perceção dos professores de EF e do 1º ciclo sobre os processos de coadjuvação em EF no 1º ciclo”. O início deste projeto foi atribulado e com diversos percalços, avanços e recuos, pois o desenvolvimento do estudo surge no encadeamento de todas as outras tarefas de estágio e esta acaba por ser uma tarefa colocada, demasiadas vezes, para segundo plano.

As primeiras fases do estudo foram realizadas em conjunto com a unidade curricular de investigação educacional, o que facilitou bastante a definição e o cumprimento das datas estabelecidas. O primeiro projeto realizado sofreu algumas alterações, pois apercebemo-nos que ter um tema de estudo como “Perceção dos professores sobre a

importância da coadjuvação no 1º ciclo” (1º tema definido) tornava um juízo de valor como ponto de partida para o estudo e, portanto, o próprio tema foi reajustado, assim como as estratégias de recolha de dados e, respetiva, análise. O planeamento entende o processo de reflexão, racionalização, organização e coordenação da ação docente, com a articulação da atividade escolar com a problemática do contexto social (Bossle, 2002). Concordando com esta afirmação foi possível, a partir do tema escolhido, construir o projeto do estudo de investigação-ação, com a definição dos objetivos e do planeamento da calendarização de cada etapa, o que tornou muito mais simples a orientação dos objetivos a desenvolver nas fases seguintes da investigação.

O estudo de investigação-ação pretende fazer um balanço sobre o projeto que está a ser desenvolvido no 1º ciclo, “Educação Física Começar Mais Cedo”, recolhendo informação sobre o impacto que o projeto tem assumido ao longo dos seus cinco anos de desenvolvimento, que permita, não só, justificar a sua continuidade, mas também considerar possíveis ajustes e melhorias ao projeto. Desta forma, o estudo assenta em dois principais objetivos:

(1) Perceber se existe evolução nas aprendizagens dos alunos, do 2º para o 4º ano de escolaridade na realização de duas tarefas, rolamento à frente e saltos à corda. Na definição deste objetivo apercebemo-nos que iria ser difícil associar a evolução das aprendizagens dos alunos à existência de processos de coadjuvação, pois existem inúmeras variáveis que podem influenciar o desenvolvimento adequado das competências dos alunos. Havendo este conhecimento prévio, o núcleo optou por manter este objetivo no estudo, com o intuito de perceber se, independentemente dos fatores externos que podem influenciar os resultados, existem evoluções nas aprendizagens dos alunos, que é o que efetivamente importa no processo de ensino e aprendizagem. Para o cumprimento deste objetivo do estudo realizou-se uma análise comparativa dos resultados da Prova de Aferição do 2º ano em EF realizadas em 2017 com uma reavaliação em 2019, dos mesmos alunos, agora a frequentar o 4º ano de escolaridade. As tarefas escolhidas para verificar as aprendizagens dos alunos foram: rolamento à frente e saltos à corda. A escolha destas duas tarefas prende-se com dois fatores. Em primeiro lugar, estas foram as duas tarefas em que os alunos obtiveram resultados mais negativos, a nível nacional. Em segundo lugar, porque estas duas tarefas consideram-se tarefas críticas de aprendizagem para os alunos, onde a sua realização com sucesso não depende, unicamente, dos fatores ‘tempo’, ‘desenvolvimento’ e ‘maturação’ das crianças, mas, para adquirirem estas competências, é necessária a intervenção de um professor e uma prática orientada.

(2) Conhecer e compreender qual a percepção dos professores do 1º ciclo e dos professores de EF sobre os processos de coadjuvação e a influência que estes têm na evolução das aprendizagens dos alunos e na aquisição de conhecimentos por parte dos professores do 1º ciclo, no planeamento e condução das aulas de EF.

A realização do projeto de investigação-ação, no final da 1ª etapa de formação, foi um grande desafio para o núcleo de estágio, pois o projeto incluiu já muitos detalhes relacionados com os procedimentos que prevíamos para o estudo, que tiveram de assegurar coerência entre a pergunta de partida, o tema e a metodologia. Os orientadores e o docente de investigação educacional tiveram um papel preponderante no apoio que nos deram para o desenvolvimento inicial do nosso estudo e na definição dos objetivos do projeto que se pretendiam desenvolver com o estudo. No entanto, apesar destas dificuldades sentidas na consecução do projeto, este permitiu orientar todas as etapas seguintes, seguindo a calendarização proposta, apesar de com alguns atrasos nas datas previstas, devido à definição de prioridades noutras áreas do estágio pedagógico.

5.2.2 Metodologia

No estudo participaram – amostra – todos os alunos do 4º ano de escolaridade, que já tinham realizado a Prova de Aferição do 2º ano de EF em 2017 (181), todos os professores do 1º ciclo que lecionavam as turmas do 4º ano do agrupamento (6) e todos os professores de EF que estavam envolvidos no projeto “Educação Física Começar Mais Cedo” (6). A participação dos professores de EF e do 1º ciclo, permitiu-nos obter mais informações sobre as suas percepções e procurar perceber se existem diferenças sobre a forma como, diferentes professores de diferentes áreas disciplinares e anos curriculares, percecionam a influência dos processos de coadjuvação em EF no 1º ciclo.

Os instrumentos utilizados no desenvolvimento do estudo permitiram-nos ter acesso a todos os dados relevantes para a investigação: (1) questionário; (2) resultados da Prova de Aferição de EF do 2º ano realizadas em 2017; (3) critérios de avaliação dessa mesma Prova de Aferição; (4) entrevistas semiestruturadas e quadros sínteses de orientação das entrevistas.

(1) Os questionários destinavam-se aos alunos do 4º ano do agrupamento, onde pretendemos recolher alguns dados demográficos e informações sobre os hábitos desportivos dos alunos. Este instrumento permitiu-nos definir uma das variáveis independentes do estudo (prática desportiva fora do contexto escolar), relativamente à evolução das aprendizagens dos alunos.

(2) Os resultados da Prova de Aferição de EF do 2º ano realizadas em 2017 foram solicitados à direção do agrupamento e permitiram-nos ter acesso aos resultados individuais dos alunos em cada tarefa avaliada na Prova de Aferição.

(3) Os critérios de avaliação da Prova de Aferição de EF do 2º ano realizadas em 2017 serviram como critérios para a nova observação que realizámos aos alunos, agora a frequentar o 4º ano de escolaridade, garantindo a validade e fiabilidade dos dados recolhidos para análise.

(4) Para as entrevistas semiestruturadas foram construídos dois guiões de entrevistas pelo núcleo de estágio, um para os professores de EF e outro para os professores do 1º ciclo. Os guiões sofreram algumas alterações até à última versão aplicada aos professores e a sua construção teve sempre o suporte dos dois orientadores do núcleo de estágio. Estas entrevistas tinham como objetivo perceber, junto dos professores de EF e do 1º ciclo, qual a perceção que estes têm sobre a influência da coadjuvação na evolução das aprendizagens dos alunos, na aquisição de conhecimentos e autonomia de lecionação dos professores do 1º ciclo e perceber a posição de todos os professores entrevistados quanto à continuidade e possíveis melhorias para o projeto “Educação Física Começar Mais Cedo”. Juntamente com o guião realizámos um quadro síntese que nos permitiu ter um fio condutor nos momentos da entrevista, para assegurar que os professores entrevistados tocavam nos pontos chaves de desenvolvimento do estudo.

A recolha dos dados foi realizada em duas fases distintas e separadas no tempo:

Na 1ª fase de recolha dos dados o núcleo deslocou-se a cada uma das turmas de 4º ano, durante a hora de coadjuvação da turma, para aplicar os questionários, de forma oral, a cada aluno e efetuar as observações dos alunos na realização das duas tarefas – rolamento à frente e saltos à corda –, utilizando os critérios de avaliação da Prova de Aferição de EF do 2º ano de 2017. Esta recolha de dados realizou-se nas quatro escolas de 1º ciclo e o núcleo de estágio teve, por vezes, de se dividir devido às tarefas de estágio individuais (lecionação das aulas à turma, DE e hora da direção de turma). No entanto, tentámos que tivessem sempre, pelo menos, duas professoras estagiárias em cada observação das turmas, para garantir uma recolha de dados válida e fiável. Esta fase durou uma semana e à medida que se iam realizando os questionários e as observações dos alunos, os dados recolhidos foram inseridos no SPSS para realizar, posteriormente, a análise estatística dos mesmos.

Na 2ª fase de recolha de dados, realizaram-se as entrevistas aos 12 professores participantes do estudo. O guião e o quadro síntese foram um auxílio fundamental na concretização das entrevistas aos professores, pois, principalmente nas primeiras que ainda estávamos um bocadinho receosas da receptividade dos professores às diferentes perguntas, estes instrumentos permitiram-nos focar nos objetivos do estudo e seguir o fio condutor construído de forma a recolher todos os argumentos necessários para o desenvolvimento do estudo de investigação-ação.

O tratamento de dados foi complexo e exaustivo. Para a 1ª fase de recolha de dados realizou-se uma análise estatística no *software* SPSS e para a 2ª fase da recolha de dados realizou-se uma análise de conteúdos das entrevistas. Os dados recolhidos da 1ª fase foram todos inseridos no SPSS e para utilizar este *software* foi necessária uma pesquisa autónoma sobre o seu funcionamento, garantindo um tratamento estatístico adequado dos dados. Depois de lembrar como funciona o SPSS tornou-se rápido e simples o tratamento dos dados recolhidos e conseguimos logo conhecer e compreender alguns dos resultados obtidos, uns mais esperados do que outros. O tratamento dos dados recolhidos das entrevistas implicou mais tempo despendido, pois foi necessário realizar a transcrição das entrevistas gravadas em áudio e identificar, em cada uma, os aspetos críticos para o desenvolvimento do estudo. Para realizarmos este tratamento optámos por construir um quadro com os vários focos do estudo e incluir, em cada aspeto os resultados obtidos das entrevistas, destacando algumas expressões que considerámos significativas. A realização deste quadro não era determinante para o estudo, mas facilitou bastante o tratamento dos conteúdos recolhidos das entrevistas e o desenvolvimento das etapas posteriores do estudo, quer na construção do relatório, como na preparação da sessão de apresentação.

O processo de recolha e tratamento de dados foi extenso e exigiu disponibilidade e tempo na sua consecução. A estrutura de organização do agrupamento e o orientador cooperante de escola foram elementos fundamentais para alcançar os objetivos. Foi com o apoio do orientador cooperante, que é, coincidentemente, o coordenador do projeto do 1º ciclo “Educação Física Começar Mais Cedo” que conseguimos chegar, mais rápido e facilmente, junto dos coordenadores das escolas primárias para estabelecer os contactos e autorizações, de forma a conseguir recolher as informações necessárias para a realização do estudo.

5.2.3 Encontrar uma solução

O núcleo averiguou que os alunos do 1º ciclo do nosso agrupamento conseguiram demonstrar uma evolução positiva das suas aprendizagens do 2º para o 4º ano de

escolaridade, verificando-se um aumento da média na realização das duas tarefas – saltos à corda e rolamento à frente – com sucesso, da primeira (provas de aferição de 2017) para a segunda avaliação (reavaliação em 2019). A avaliação externa (aferida) constitui-se como um instrumento de avaliação do currículo, da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos, que pode induzir, nas escolas, novas formas de ensinar e de avaliar (Fernandes, 1994). No caso do nosso agrupamento, sentiu-se necessidade de melhorar o ensino da EF no 1º ciclo alguns anos antes da implementação das provas de aferição. No entanto, os resultados obtidos nas provas de aferição devem constituir-se como suporte ao trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos, seja ou não em coadjuvação.

O número de alunos que “conseguem” realizar a tarefa “saltar à corda” com sucesso e sem erros (79,6%) é significativamente superior aos alunos que tinham conseguido realizar a tarefa nas provas de aferição de 2017 (58,4%). Assim como, o número de alunos que “conseguem” realizar a tarefa “rolamento à frente” com sucesso e sem erros (69,3%) é significativamente superior aos alunos que tinham conseguido realizar a tarefa nas provas de aferição de 2017 (54,4%).

Uma análise comparativa entre os géneros revela que as raparigas têm, nos dois momentos de avaliação, melhores desempenhos, do que os rapazes, na realização das duas tarefas. Na tarefa “saltar à corda” verifica-se que, quer na primeira como na segunda avaliação, os desempenhos das raparigas (3,5 e 3,82, respetivamente) foram significativamente melhores do que os desempenhos dos rapazes (3,04 e 3,51, respetivamente). Na tarefa “rolamento à frente” é possível verificar que, quer na primeira como na segunda avaliação, os desempenhos das raparigas (3,38 e 3,68, respetivamente) foram melhores do que os desempenhos dos rapazes (3,21 e 3,42, respetivamente). No entanto esta diferença não é suficiente para se considerar uma diferença significativa ($p \geq 0,05$). O que ressalta de maior importância nestes valores é que, em ambas as tarefas, da primeira para a segunda avaliação das competências dos alunos, tanto os rapazes como as raparigas revelaram uma evolução positiva dos seus desempenhos.

A prática desportiva fora do contexto escolar pensa-se que pode influenciar a aquisição de competências dos alunos e quando fomos analisar essa variável pudemos concluir que os alunos que têm práticas regulares de atividade física fora do contexto escolar, conseguem obter melhores desempenhos na realização das duas tarefas avaliadas. Esta análise comparativa foi realizada apenas para o segundo momento de avaliação, agora em 2019, pois não é possível averiguar a influência que a prática atual de desporto fora da escola tem nos desempenhos dos alunos nas provas de aferição de 2017.

Na tarefa “saltar à corda”, os alunos que “praticam” desporto fora do contexto escolar, obtiveram uma média de 3,73, superior à média de 3,52, alcançada pelos alunos que “não praticam” desporto fora do contexto escolar. Na tarefa “rolamento à frente” os alunos que têm uma prática desportiva regular fora da escola obtiveram uma média de 3,65, significativamente superior à média de 3,37 obtida pelos alunos que não praticam atividade física fora da escola. Estas diferenças, encontradas nos desempenhos dos alunos, indiciam que a prática de atividade física e desporto fora do contexto escolar pode ter influência na evolução das aprendizagens e na aquisição de competências dos alunos.

A coadjuvação caracteriza-se pelo trabalho conjunto entre dois professores, neste caso, o processo de coadjuvação conta com a intervenção dos professores titulares do 1º ciclo e dos professores de EF do nosso agrupamento. As informações e perspetivas dos professores recolhidas pelo núcleo na 2ª fase da recolha de dados foram agrupadas em três grandes descobertas: aprendizagem dos alunos, aquisição de conhecimentos e autonomia de lecionação dos professores do 1º ciclo.

Já verificámos que houve evolução nas aprendizagens dos alunos do 2º para o 4º ano de escolaridade do nosso agrupamento e os professores comprovam essa evolução. Todos os professores, tanto os de EF como os do 1º ciclo, consideram que as competências dos alunos melhoraram do 2º para o 4º ano de escolaridade, tanto as suas habilidades motoras, como as suas capacidades cognitivas e sociais. Todos os professores referem, ainda, que a coadjuvação teve influência no desenvolvimento de mais e melhores aprendizagens para os alunos. O cumprimento dos objetivos definidos para o 1º ciclo é determinante para o desenvolvimento das crianças, pois é nesta fase que ocorrem as mudanças mais significativas que determinam a aquisição de futuras habilidades específicas do comportamento (Neto, 1999), garantindo assim uma articulação vertical do currículo.

Na aquisição de conhecimentos pelos professores do 1º ciclo, a coadjuvação é considerada como uma mais valia, potenciando a aquisição de conhecimentos relativos aos conteúdos que devem ser abordadas nesta área disciplinar, mas também na organização e gestão das aulas de EF, que são estruturalmente diferentes das restantes áreas disciplinares a que os professores de 1º ciclo estão habituados. No entanto, conseguimos averiguar que os conhecimentos adquiridos pelos professores do 1º ciclo são maioritariamente relacionados com a gestão da aula e dos alunos e existem, ainda, bastantes dificuldades em dar *feedbacks* adequados aos conteúdos abordados em cada situação de aprendizagem. Apesar disso, todos os professores consideram que o trabalho

conjunto entre o professor do 1º ciclo e o professor de EF facilita a superação de dificuldades e o encontro de soluções.

Relativamente à autonomia de leção de EF pelos professores do 1º ciclo, a maioria dos professores considera que esses ainda não têm capacidade de autonomia total para lecionar aulas de EF com qualidade para os seus alunos. Alguns professores consideram que a capacidade de autonomia de leção dos professores do 1º ciclo depende, maioritariamente, dos conteúdos que são abordados, pois quando os professores encontram barreiras para lecionar EF, não ensinam (Morgan & Hansen, 2007) e existe um maior à vontade na leção dos jogos, comparativamente com os conteúdos de ginástica, o que pode levar a um ensino desequilibrado das matérias e dos conteúdos. Os professores consideram que os professores do 1º ciclo são capazes de reproduzir aulas, mas não com o mesmo rigor, nem com a mesma capacidade de ir ao encontro dos objetivos expressos nos PNEF.

O projeto do 1º ciclo (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2014) está no seu quinto ano de existência e os professores de EF identificaram, logo no início do ano letivo, a necessidade do projeto se estender a todas as turmas de todas as escolas de 1º ciclo, justificando com as suas perceções sobre os aspetos positivos que o projeto acarreta para a adequada aprendizagem dos alunos. A partilha de experiências e de conhecimento em áreas distintas providencia maior estabilidade e qualidade ao ensino. O facto de existir a possibilidade de ter um professor especialista, faz com que as aprendizagens dos alunos possam ir para além do que são os jogos, promovendo um ensino mais aprofundado e rigoroso, com maior oferta de experiências que vão ao encontro do que está referenciado nos PNEF.

5.2.4 Partilhar o conhecimento

O estudo culminou na elaboração do relatório e na realização de uma sessão de apresentação para a comunidade escolar, onde o núcleo tinha como objetivo ter a presença dos professores de EF, dos professores do 1º ciclo e de, pelo menos, um dos órgãos da direção do AEC. Para a realização desta apresentação optámos por escolher uma data e um horário em que é possível reunir todos os professores, optando pelo horário destinado à marcação das reuniões dos diversos departamentos. Preparámos a apresentação com um suporte digital diferente do utilizado habitualmente pelo núcleo, o *prezi*, o que elevou a apresentação, mas obrigou ao dispêndio de bastante mais tempo na sua preparação, do que o que estava previsto. Esta preparação contou com o apoio dos orientadores,

principalmente do orientador cooperante, tanto na estruturação do suporte digital, como no ajuste dos conteúdos e forma de os transmitir.

Para a divulgação da sessão de apresentação construímos um cartaz e um panfleto informativo e tentámos que estes dois documentos fossem o mais apelativos possível para chamar à atenção dos professores. Afixámos os cartazes nos locais mais movimentados pelos professores da escola secundária e em cada uma das salas de professores das escolas primárias. Divulgámos a sessão através de email para todos os professores do DEF e coordenadoras das escolas de 1º ciclo com a informação sobre a sessão de apresentação e a solicitar a sua presença. Convidámos, presencialmente, todos os professores de EF e todos os professores do 1º ciclo, das 4 escolas primárias, com a entrega dos panfletos em mão para reforçar o tema e objetivos do estudo e a importância de ter a presença destes professores na apresentação do estudo à comunidade. A divulgação foi feita, também, junto do diretor e da subdiretora do agrupamento que demonstraram bastante interesse no estudo e em estarem presentes na apresentação.

A sessão de apresentação realizou-se como previsto no dia 30 de maio às 17 horas no auditório pequeno do AEC e contou com a presença de cerca de 40 professores, incluindo quase todos os professores do 1º ciclo, todas as coordenadoras de escolas do 1º ciclo, quase todos os professores do DEF, o diretor do agrupamento e os dois orientadores do núcleo de estágio. Esta numerosa audiência veio reforçar a importância do tema em estudo. A apresentação contou com algum nervosismo de todos os elementos do núcleo, pois para além de ser um momento de avaliação do estágio, foi uma apresentação que contou com um público maior do que o esperado e com expectativas elevadas no estudo de investigação. Nervosismos à parte, a sessão decorreu como planeado e treinado pelo núcleo e conseguimos transmitir todas as informações relevantes e pertinentes sobre o estudo e, principalmente, sobre os resultados obtidos.

No final, o momento aberto de discussão permitiu a intervenção de diversos professores e coordenadores de EF e do 1º ciclo, no sentido de reforçar algumas das considerações abordadas na apresentação. A intervenção do orientador de faculdade na discussão da sessão de apresentação veio apoiar os resultados e, concomitantemente, oferecer um conjunto mais alargado de conhecimento sobre a temática do estudo e sobre possíveis estratégias práticas a adotar pelo agrupamento, de forma a conseguir valorizar a EF no 1º ciclo, sem desconsiderar todas as outras áreas disciplinares do currículo. Esta intervenção teve uma grande receptividade por parte de todos os professores e principalmente pelo diretor do agrupamento que valorizou bastante todas as apreciações,

sempre com um sentido crítico de quem ocupa um cargo encarregue de inúmeras decisões importantes. Todas as intervenções ofereceram contributos positivos para o estudo e reforçaram a ideia de que as teorias geradas pelos próprios professores, embora em linguagem mais simplificada, não deixam de ter validade uma vez que tiveram origem na observação e investigação sobre a prática diária (Amaral et al., 1996). O sentimento no final da sessão foi de satisfação e de dever cumprido, pois o esforço implementado na concretização do estudo e na preparação da sessão de apresentação acabaram por ter o seu retorno com o terminar da sessão de apresentação.

O desenvolvimento do estudo com o culminar da apresentação à comunidade escolar providenciou contributos para a minha formação profissional. Por outro lado, analisando a mobilização e elevada participação dos professores, as suas intervenções críticas e positivas na discussão e as suas impressões transmitidas nas conversas informais após a sessão de apresentação, pudemos averiguar que a pertinência e a importância do estudo e dos resultados obtidos providenciaram, também, contributos significativos para o agrupamento e os seus futuros desenvolvimentos e melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento deste estudo contou com o significativo suporte e contributo dos dois orientadores. O orientador cooperante de escola apoiou todo o desenrolar das etapas do estudo, contribuindo para o encadeamento das diversas ações desenvolvidas. O orientador de faculdade foi determinante no conhecimento teórico transmitido, que permitiu sustentar as diferentes e sucessivas etapas do estudo. Para além destes dois intervenientes diretos no estudo de investigação-ação, existiram muitos outros que tiveram um papel preponderante na concretização do estudo. Os professores de EF que se mostraram sempre interessados e disponíveis para nos receberem, nos diversos momentos do estudo, permitindo-nos intervir nas suas aulas para a observação dos alunos e mostrando receptividade para a realização das entrevistas. As coordenadoras das 4 escolas primárias que, nos facilitaram o acesso às escolas e a comunicação com os professores de cada escola e mostraram-se sempre interessadas e curiosas com o estudo. Os professores titulares das turmas do 1º ciclo que demonstraram disponibilidade para nos receberem, junto dos alunos e para a realização das entrevistas, onde expuseram, muitas vezes, um lado mais frágil da sua carreira profissional. Todos estes professores permitiram que conseguíssemos desenvolver e concluir o nosso estudo com sucesso.

6 Considerações Finais: Ser Professor!

“Não é o mais forte que sobrevive,
nem o mais inteligente,
mas o que melhor se adapta às mudanças!”

Charles Darwin

O estágio pedagógico é um grande impulsionador da mudança. É uma formação de que promove uma reflexão constante em busca da melhor solução para cada situação específica, pois “a docência é uma profissão extremamente complexa, não havendo receitas mágicas que resultem em todas as etapas e contextos escolares, mas existem soluções e experiências de sucesso” (López-Pastor, 2019, p. 23).

Foi na apresentação aos alunos e EE que me apercebi da importância do meu papel e das minhas funções enquanto professora dos meus alunos. A minha missão ao longo de todo o ano letivo foi conseguir retirar o melhor de cada um dos meus alunos, variando e utilizando as estratégias que considere mais adequadas para a promoção de aprendizagens de maior qualidade. Em concordância com o que refere Onofre (1995), que para ensinar bem o professor deve ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor. O sucesso dos alunos está dependente da qualidade do desempenho do professor, que depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que dela os alunos possam tirar o maior benefício (Onofre, 1995).

O estágio pedagógico é, assim, o culminar da formação inicial. Após concluir esta etapa considero que a formação inicial que antecede o período de estágio tem inúmeras lacunas que dificultaram bastante o processo de estágio, relacionadas principalmente com o planeamento e a condução do ensino, mas, também, no conhecimento pedagógico do conteúdo, onde existe maior foco em ensinar competências com elevado grau de dificuldade que não estão nada enquadrados com a realidade do ensino nas escolas. Algumas destas competências não nos devem ser propostas apenas no ano de estágio, mas em anos que o antecedem, com o intuito de nos munir de mais conhecimento didático do conteúdo e proporcionar um contacto prático com situações de ensino real.

Existem conhecimentos do professor que podem ser adquiridos na formação inicial e outros que só podem ser desenvolvidos por longos períodos de tempo e é importante os

professores estagiários e os orientadores tenham consciência disso (Griffey & Housner, 1991). A formação inicial não é definitiva. Esta permite o acesso à carreira docente que deve ser encarada como imprevisível e em constante evolução e cabe ao professor acompanhar e ser ele próprio promotor desse desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, através da constante procura de conhecimento e de momentos de partilha e reflexão sobre e para a sua ação na escola.

“Reconhecendo o que está menos bem, torna-se fácil remediar o problema”. Esta foi uma frase utilizada pelo nosso orientador, num daqueles momentos de *stress* e ansiedade. Porque o estágio não se resume à lecionação de aulas e há momentos em que todas as competências trabalhadas pelas diversas áreas de intervenção são alvo de desenvolvimento. Com esta experiência pedagógica tive oportunidade de compreender as várias funções desempenhadas por um professor no sistema educativo.

A inovação resulta, não de indivíduos a pensar e a trabalhar sozinhos, mas através da cooperação e colaboração com outras pessoas, para aproveitar o conhecimento existente e criar novos conhecimentos (OCDE, 2018). A relação estabelecida dentro do núcleo de estágio foi muito importante para o meu crescimento pessoal e profissional, pois foi o trabalho cooperativo com as minhas colegas de estágio e a supervisão dos meus orientadores que promoveu a aquisição de conhecimento e de competências com melhor qualidade que se revelaram fatores determinantes para o sucesso do meu estágio pedagógico.

6.1 A apresentação da “Gala da Educação Física e Desporto Escolar 2019!”

A “Gala da Educação Física e Desporto Escolar 2019!” foi um momento. Um momento inexplicável que, do meu ponto de vista, reflete um conjunto de conquistas que foram alcançadas ao longo do ano de estágio, junto dos alunos, junto dos colegas professores e junto de toda a comunidade escolar.

O ano letivo ficou marcado por muitas peripécias, momentos e sentimentos totalmente distintos, que promoveram a minha formação, mas foi no final da gala que me apercebi do impacto da minha ação na vida dos meus alunos enquanto sua professora de EF. As apreciações e os comentários positivos dos meus alunos e dos seus EE sobre a minha lecionação e sobre o meu empenho e foco nas suas aprendizagens, marcaram positivamente o final do meu estágio.

A relação criada com os meus alunos é a que me deixa mais orgulhosa, mas não foi a única. A relação criada com os nossos colegas professores foi forte e marcante e

refletiu-se num comentário no final da gala: “Obrigada por tudo o que trouxeram à nossa escola e ao nosso DEF, obrigada por todo o empenho que depositaram nas tarefas que vos foram propostas. Foi um prazer poder receber-vos e conviver convosco ao longo deste ano.” Esta afirmação dada por um professor de EF foi muito significativa, mas a verdade é que fomos nós, estagiárias, que ficámos a ganhar com o DEF da nossa escola.

O choque de realidade, que foi sentido nos primeiros dias, dissipou-se e foi substituído por um sentimento de segurança e confiança, naquela que foi a minha formação. Acredito que quando fazemos algo que gostamos, por muito difícil que seja, torna-se sempre mais fácil e, principalmente, mais gratificante.

Termina a gala, terminam as aulas, termina o estágio, mas o sentimento mantém-se. O sentimento de missão cumprida, com consciência de que esta missão não termina aqui, não termina nunca e que em mim haverá sempre muito a melhorar.

7 Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Caneças. (2014). *Educação Física, Começar Mais Cedo*.
- Agrupamento de Escolas de Caneças. (2015). *Projeto Educativo 2014/2018*.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American educational research journal*, 23(3), 437–459. <https://doi.org/10.3102/00028312023003437>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª Edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M.ª J., Moreira, M.ª A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo—Estratégias de supervisão. Em Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores—Estratégias de Supervisão* (pp. 89–122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (39), 41–52.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. de. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação* (23), 77–93.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (10/11), 135–151.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa: Organizações.
- Castro, J., Costa, J., & Onofre, M. (2010). Concepções e agenda social dos alunos face à educação física: Influência do género e ciclo de escolaridade. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (35), 99–122.
- Comédias, J. (2017). Provas de avaliação aferida em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (30/31), 177–196.

- Costa, C. (2007). O Currículo numa comunidade de prática. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação* (3), 87–100.
- Costa, J. (2015). *O trabalho coletivo do Departamento de Educação Física e a gestão da ecologia das aulas: A integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores* [Dissertação de doutoramento]. Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: Um contributo para a sua (des) construção. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1319–1340.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (37), 61–80.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª Edição). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Darst, P. W., Pangrazi, R. P., Sariscsany, M. J., & Brusseau Jr., T. A. (2012). *Dynamic Physical Education for Secondary School Students* (7ª edição). Pearson Benjamin Cummings.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Boletín de la red estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13–29.
- Esteves, D., Pinheiro, P., Brás, R., O Hara, K., & Rodrigues, R. (2015). Avaliação do conhecimento dos professores de educação física para reagirem a situações de emergência. *Motricidade*, 11(1), 39–52.
- Faculdade de Motricidade Humana. (2018). *Guia de Estágio Pedagógico para 2018/19*.
- Fernandes, D. (1994). Contornos de uma experiência de avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993). *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (10/11), 7–32.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581–600.

- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, 81–107.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), 563–572.
- Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física—Perspetivas e Desenvolvimento. Em Sociedade Portuguesa de Educação Física. *Avaliação em Educação Física—Perspetivas e Desenvolvimento*. Lisboa: SPEF (omniserviços).
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168–191.
- Fry, J. M., & Hin, M. K. T. (2006). Peer coaching with interactive wireless technology between student teachers: Satisfaction with role and communication. *Interactive learning environments*, 14(3), 193–204.
- Goker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239–254.
- Gomes, P. (2018). *Aprender a ser professor: Uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física* [Dissertação de doutoramento]. Universidade do Porto - Faculdade de Ciência do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196–204. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608710>
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223.
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. Em Gardner, J. (Ed.). *Assessment and learning* (2ª ed., Vol. 2, pp. 95–110). London: Sage.
- 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*, 48(1), 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

- Lopes, M. (2001). *Crenças de professores do 1º ciclo do Ensino Básico face à Educação Física* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Porto - Faculdade de Ciência do Desporto e de Educação Física, Porto.
- López-Pastor, V. (2019). Avaliação Formativa, Participada e Autêntica em Educação Física. Em Sociedade Portuguesa de Educação Física. *Avaliação em Educação Física—Perspetivas e Desenvolvimento*. Lisboa: SPEF (omniserviços).
- Lu, H.-L. (2009). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26, 748–753. <https://doi.org/10.1016>
- Marques da Costa, A. (1991). *Estudo qualitativo do «feedback» pedagógico* [Dissertação de mestrado]. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (38), 27–43.
- 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.
- Ministério da Educação. (1998). *Organização Curricular e Programas Título: Ensino Básico—1.º Ciclo* (2ª Edição). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física—10º, 11º e 12º, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The journal of educational research*, 101(2), 99–108.
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(4), 506–516.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*.
- Neto, C. (1998). Desenvolvimento Motor e Constrangimentos Sociais: A Importância da Educação Física no Contexto Escolar. Em Divisão de Educação/Gabinete de Relações Públicas da Câmara Municipal de Oeiras (Org.). *A Criança, a Escola e a*

- Educação Física* (pp. 9–19). Lisboa: Europress, Editores e Distribuidores de Publicações, Lda.
- Neto, C. (1999). *Motricidade e Jogo na Infância* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OCDE.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (12), 75–97.
- Onofre, M. (2002). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa* (pp. 55–67). S. Luís do Maranhão: SPEF.
- Palma, S. (2004). *Atividade Física, Aptidão Física e Saúde em Alunos do Ensino Básico e Secundário* [Dissertação de mestrado]. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Pestana, F. (2003). *Atitudes parentais face à Educação, à participação na escola, à avaliação dos alunos e à disciplina de Educação Física* [Dissertação de mestrado]. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Rosa, M. I., & Schnetzler, R. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação*, 9(1), 27–39.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça-Veiga, A., & Alves, E. (1999). A supervisão pedagógica em Educação Física. *Inovação—revista do Instituto de Inovação Educacional (Dossier Branco)*, 12(2), 129–148.
- Sebastião, L., & Freire, E. (2009). A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: Um estudo de caso. *Pensar a Prática*, 12(3), 1–12.
- Silva, E. (2003). Pela inclusividade... O trabalho por áreas na aula de EF. *Revista Horizonte*, XVIII(107), 3–6.
- Silva, L., & Schnetzler, R. (2006). A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. *Ciência & Educação*, 12(1), 57–72.
- Sousa, J. L. (2003). Socialização dos professores de EF - A importância de outras personalidades. *Revista Horizonte*, XVIII(107), 26–28.
- SPEF, CNAPEF, & COP. (2017). Perspetivas futuras para o Desporto Escolar. Contributos para o projeto 2017-2021. *Jornada de Reflexão: desporto escolar 2017-2021*, 1–6.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo.

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

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5).

7.1 Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro. Diário da República – I Série A – n.º 47. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série A – n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República – 1.ª Série – n.º 79. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série – n.º 129. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República – 1.ª Série – n.º 129. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho. Diário da República – 2.ª Série – n.º 114. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro. Diário da República – 2.ª Série – n.º 35. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/89 de 14 de outubro. Diário da República – Série I – n.º 237. Lisboa: