

## Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório Final de Estágio realizado na Escola EB 2,3 Secundária Aquilino Ribeiro, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

### **Orientador:**

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

### **Presidente:**

Doutor Carlos Alberto Rosa Ferreira, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

### **Vogais:**

Doutor Fernando Paulo Oliveira Gomes, 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.

Rebeca Viegas Alves

2021



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio realizado na Escola EB 2,3 Secundária Aquilino Ribeiro, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência adquirida no decorrer do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola EB 2,3 Secundária Aquilino Ribeiro, sob a supervisão da Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério e do Professor José Passos, no ano letivo 2019/2020.

Rebeca Viegas Alves

2021

*“ Alcança quem não cansa” – Aquilino Ribeiro*

*“Quando eu tinha 5 anos, a minha mãe disse-me que a felicidade era a chave para a vida. Quando fui para a escola, eles perguntaram-me o que é que eu queria ser quando crescesse, eu escrevi ‘feliz’, eles disseram-me que eu não entendi a tarefa, e eu respondi que eles não entendiam a vida” -John Lennon*

## Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de dizer que sejam quais forem as palavras que escolha, nunca farão jus à imensa gratidão que sinto por todos os que estiveram comigo ao longo desta caminhada.

Gratidão é a palavra que me ocorre, quando penso na minha família, pais, irmãos e avó. À minha querida avó Eugénia, um obrigada gigante por acreditar sempre em mim e, incondicionalmente, fazer de tudo o que estava ao seu alcance para tornar este mestrado possível.

Aos meus pais, Francisco e Teresa, um obrigada não chega por todos os esforços que fizeram para que a minha formação fosse sempre uma prioridade, por todas as vezes que acreditaram em mim e no meu potencial; por todas as vezes que precisei de um conselho; por todos os vossos telefonemas que me tranquilizaram e deram força para continuar a lutar; por todo o carinho e motivação, e, por último, por me mostrarem que quem se esforça e trabalha consegue realizar tudo a que se propõe. Sem dúvida que os admiro muito! “Diz-me com quem andas e dir-te-ei quem és”! Tudo o que sou é graças a vocês, OBRIGADA!

Ao longo deste percurso, tive a sorte de ter comigo uma pessoa que me escutou, aconselhou, acalmou, felicitou e acreditou em mim. Quero agradecer ao Alfredo, por estar sempre presente e me ajudar com tudo. Obrigada por teres sido o meu ombro, conselheiro e amigo, por todas as vezes que tive vontade de desistir! Obrigada por me teres motivado a continuar! Obrigada por, diariamente, me fazeres acreditar em mim e nas minhas capacidades! Obrigada por todo o apoio, foste uma peça chave nesta caminhada, sem ti não teria conseguido!

Quero agradecer à Faculdade de Motricidade Humana, por toda a formação que me proporcionou e por todos os professores de excelência com quem tive o privilégio de privar e aprender ao longo deste percurso académico.

À Escola Aquilino Ribeiro e toda a comunidade escolar, um grande obrigada por me fazerem sentir sempre bem recebida e integrada. Levo a todos no coração!

Ao núcleo de estágio, obrigada colegas por todos os debates, entreaajuda e partilha de informação que tivemos ao longo deste estágio. Juntos conseguimos!

Como não poderia deixar de ser, quero agradecer aos meus alunos, aos meus primeiros alunos, aqueles que nunca esquecerei. Obrigada por todas as alegrias que me

proporcionaram, obrigada por serem únicos, obrigada por cada um de vocês me ter ensinado algo, obrigada por todos os desafios, e acima de tudo, obrigada por confiarem em mim, nas minhas palavras e ensinamentos, nunca me fizeram sentir que era só uma professora estagiária, obrigada por me terem feito sentir que não era só mais uma professora!

Por último, e não menos importante, agradecer ao professor José Passo e à professora Ana Quitério, por todo o acompanhamento e orientação, ao longo deste ano de estágio. Obrigada por toda a sabedoria e conselhos partilhados, obrigada em especial, pela autonomia e total liberdade que me deram para experimentar, tentar, errar e acertar, isso levou a que ganhasse autonomia e crescesse profissionalmente.

Um agradecimento especial à professora Ana Quitério, por todo o carinho, por me ter escutado, pelas palavras de conforto e por se preocupar sempre com o meu bem-estar. Obrigada por se ter preocupado sempre com a minha aprendizagem.

Obrigada a todos!

## Resumo

O presente relatório é o resultado de uma reflexão e análise crítica do estágio pedagógico. Este decorreu no ano letivo de 2019/2020, na escola EB 2,3 Secundária Aquilino Ribeiro, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana. O estágio está organizado de forma a que o futuro professor possa participar, ativamente, em todas as áreas de intervenção pedagógica associadas à profissão de professor de Educação Física. Estas áreas dividem-se em quatro, estando designadas por: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relação com a Comunidade.

As análises efetuadas das áreas que compõem o estágio pedagógico não são meramente descritivas, estando acompanhadas por reflexões sobre as tomadas de decisão e acontecimentos que sucederam ao longo do ano, sendo as mesmas enriquecidas através de pressupostos científicos e pedagógicos.

O relatório está dividido em cinco capítulos, espelho das quatro áreas mencionadas. Devido à situação pandémica que atravessámos ao longo do estágio, o ensino passou a ser à distância, levando a que tivéssemos que reajustar a nossa prática, por isso, o capítulo V, explico e reflito sobre esses acontecimentos.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; Educação Física; Professor; Reflexão; Identidade; Processo ensino-aprendizagem; Comunidade Escolar; Aluno; Investigação ação; Pandemia;

## **Abstract**

This report is the result of a reflective and critical analysis of the pedagogical internship. This took place in the academic year of 2019/2020, at EB 2.3 Secundária Aquilino Ribeiro school, integrated in the Master in Physical Education Teaching in Basic and Elementary Education, by the University of Human Motricity. The internship is organized so that the future teacher can participate actively, in all areas of pedagogical intervention associated with the profession of Physical Education teacher. These areas are divided into four areas, being designated by: Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning; Area 2 - Pedagogical Research and Innovation; Area 3 - Participation in the School and Area 4 - Relationship with the Community.

The analyzes carried out in the areas that make up the pedagogical internship are not merely descriptive, they are accompanied by reflections on the decision-making and events that happened throughout the year, and they are enriched through scientific and pedagogical assumptions.

The report is divided into five chapters, reflecting the four areas above mentioned. Due to the pandemic situation that we went through during the internship, teaching started to be done remotely, leading us to have to readjust our practice. In chapter V, I explain and reflect on these events.

**Key-words:** Pedagogical Internship; Physical Education; Teacher; Reflection; Identity; Teaching-learning process; Educational community; Student; Action research; Pandemic

## **Lista de abreviaturas**

**AEAR- Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro**

**A – Avançado**

**AF – Atividade(s) Física(s)**

**ApF- Aptidão Física**

**AI – Avaliação Inicial**

**AF- Avaliação Formativa**

**AS- Avaliação Sumativa**

**CT- Conselho de Turma**

**DE – Desporto Escolar**

**DT – Direção/Diretor de Turma**

**E – Elementar**

**EAR – Escola Aquilino Ribeiro**

**EE – Encarregado de Educação**

**ES- Escola Sede**

**EF – Educação Física**

**FB- Feedback**

**FMH- Faculdade de Motricidade Humana**

**GEF – Grupo de Educação Física**

**I – Introdutório**

**NI – Não Introdutório**

**PAI – Protocolo de Avaliação Inicial**

**PAT – Plano Anual de Turma**

**PCEF- Projeto curricular de Educação Física**

**PIF- Protocolo individual de formação**

**PNEF – Programa(s) Nacional(ais) de Educação Física**

**UE- Unidade de Ensino**

**VE- Visita de Estudo**

# Índice

<i>Agradecimentos</i> .....	<i>ii</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>iv</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>v</i>
<i>Lista de abreviaturas</i> .....	<i>vi</i>
<i>Índice</i> .....	<i>viii</i>
<i>Introdução</i> .....	<i>10</i>
<b>1. A minha história</b> .....	<b>11</b>
<b>2. Estágio complexidade e simplicidade</b> .....	<b>14</b>
2.1. Contextualização do estágio .....	14
2.2. Caracterização da escola .....	15
2.3. Grupo de Educação Física.....	17
2.4. Núcleo de estágio .....	20
2.5. A minha primeira turma.....	21
<b>3. Capítulo I- Acabaram os treinos, é hora do jogo!</b> .....	<b>23</b>
3.1. Intervenção pedagógica .....	24
3.2. Planeamento .....	25
3.3. Condução.....	32
3.4. Avaliação .....	40
3.5. Professor a tempo inteiro .....	45
<b>4. Capítulo II- Trabalho em equipa</b> .....	<b>47</b>
4.1. Investigação e inovação pedagógica .....	47
<b>5. Capítulo III- Para além das aulas</b> .....	<b>53</b>
5.1. Desporto escolar.....	53

<b>5.2. Visita de estudo .....</b>	<b>59</b>
<b>5.3. Atividades escolares .....</b>	<b>61</b>
<b>6. Capítulo IV- Juntos somos mais fortes .....</b>	<b>62</b>
<b>6.1. Acompanhamento da direção de turma .....</b>	<b>62</b>
<b>7. Capítulo V- Reinventar .....</b>	<b>68</b>
<b>7.1. Ensino à distância .....</b>	<b>69</b>
<b>8. Reflexão final.....</b>	<b>74</b>
<b>9. Referências bibliográficas .....</b>	<b>76</b>

## Introdução

O estágio pedagógico, para além de ser uma experiência enriquecedora, é uma peça fundamental na nossa formação, pois o mesmo permite o primeiro contacto com o ensino ao sermos confrontados com a realidade de ser professor. O mesmo dá-nos liberdade, para tomar decisões, definir estratégias, podendo colocar em prática todas as aprendizagens e conhecimentos teóricos adquiridos nos anos anteriores.

Este relatório é o resultado de uma reflexão e análise crítica do meu processo de estágio pedagógico, que decorreu no ano letivo de 2019/2020, na escola EB 2,3 Secundária Aquilino Ribeiro (EAR), integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH). O estágio está organizado de forma a que possamos, enquanto futuros professores, participar ativamente em todas as áreas de intervenção pedagógica associadas à docência, nomeadamente o ensino da Educação Física (EF), a Direção de Turma (DT), o Desporto Escolar (DE), e os projetos de investigação e intervenção escolar. Estas áreas dividem-se em quatro, estando designadas por: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relação com a Comunidade.

O presente relatório é fruto de uma base reflexiva acerca das experiências que ocorreram ao longo do meu estágio pedagógico, onde procuro apresentar um pensamento crítico sobre a formação do professor estagiário, projetando o seu desenvolvimento na profissão. As análises efetuadas das áreas que compõem o estágio pedagógico não são meramente descritivas, estão acompanhadas por reflexões, sobre as minhas tomadas de decisão e os acontecimentos com que me confrontei ao longo do ano, sendo as mesmas enriquecidas através de pressupostos científicos e pedagógicos.

Este ano letivo, fomos surpreendidos pela presença da COVID-19, que nos fez repensar a forma de lecionar. Devido à pandemia causada pelo vírus, passamos, eu e todos os professores, a lecionar num regime de ensino à distância. Todo o processo de ensino-aprendizagem teve que ser alterado, todos os docentes tivemos que nos reinventar para continuar a ensinar, sendo que muitas das atividades previstas foram impossíveis de realizar, e certos objetivos tornaram-se impossíveis de alcançar.

O presente relatório está dividido em cinco capítulos, que espelham as quatro áreas do estágio. No início do mesmo, debruço-me sobre mim, questões direcionadas para a minha identidade pessoal, as minhas vivências e experiências, e ainda sobre a minha

formação, realizando uma reflexão, coligada à literatura científica. O primeiro capítulo vai ao encontro, de como planeei o ano letivo, como conduzi as aulas, como avaliei os alunos, como fui superando as adversidades que fui encontrando ao longo do meu percurso, e ainda o que mantinha, mudava e melhorava nas decisões que tomei. O segundo capítulo diz respeito à área II do estágio pedagógico, onde apresento o projeto de investigação-ação que realizei em conjunto com os meus colegas de estágio. Por sua vez, o terceiro capítulo passa por uma reflexão do meu trabalho no núcleo de desporto escolar (DE) e pela apresentação da visita de estudo (VE) que planeei em conjunto com os meus colegas de estágio. O quarto capítulo versa sobre o papel do diretor de turma (DT), todas as funções que o mesmo deve exercer, e o papel que assumi na coadjuvação da DT. Por último, o quinto capítulo diz respeito a todo o processo de ensino-aprendizagem que foi realizado à distância.

## **1. A minha história**

Neste capítulo, como o próprio nome indica, dou a conhecer a minha história, descrevendo a minha pessoa e certas decisões que remetem ao presente.

Sou uma jovem de 25 anos, nascida e criada em Vila Real de Santo António. Sendo a cidade onde nasci, pequena e acolhedora, tive muita liberdade para brincar na rua, para correr, saltar, rebolar, trepar, explorar, sem medos. Uma infância em contacto com o ar livre e natureza, durante a semana, nas brincadeiras diárias com os meus irmãos e amigos na rua, e, no fim-de-semana, nos passeios com os meus pais pela praia e mata.

Quanto aos meus gostos pessoais, a minha maior paixão sempre foi o desporto. Ao longo da minha juventude, fui bastante eclética, pratiquei e experimentei vários desportos. O desporto em si fascinava-me, cada vez que experimentava uma modalidade diferente, era sempre um mundo novo de regras, objetivos e novas aprendizagens. Outra componente que me agradava muito no desporto era a sua vertente social, as novas amizades que eram construídas e o facto de, através do mesmo, nos incentivarem sempre à entreajuda e ao espírito de equipa, mesmo que fosse uma modalidade do carácter individual, havia a promoção de ajuda interpares para melhorar a técnica. Tudo isto levou a que, hoje em dia, tivesse facilidade em socializar, e ainda em me tornar na jovem segura que sou hoje.

Dando continuidade aos gostos pessoais, como não poderia deixar de ser a minha disciplina preferida era EF. Essa preferência deve-se principalmente por gostar muito de desporto, como referi anteriormente, e ainda por ser uma disciplina completamente

diferente das outras, uma disciplina onde nos podemos movimentar e expressar através do corpo. Algo que sempre foi do meu conhecimento, é que as aulas de EF, apesar de terem uma grande componente lúdica estávamos a aprender, no entanto só após iniciar o mestrado é que tomei conhecimento que tudo o que se fazia nas aulas tinha um propósito. Tudo o que trabalhei e aprendi, ao longo da minha juventude na EF, foi essencial para a minha literacia física. A ideia principal do desenvolvimento da literacia física é capacitar os jovens no seu percurso escolar para que estes possam apresentar um nível de competência suficiente na relação com eles próprios, com os outros e com o espaço envolvente, ao nível da interpretação e realização intencional, adequada, oportuna e correto do movimento, de modo a quererem manter-se fisicamente ativos ao longo da sua vida (Quitério, 2018, pg.28). Segundo Whitehed (2010) citado por Quitério (2018), as crianças e jovens fisicamente literados manifestam atributos como atitudes positivas decorrentes da confiança que demonstram nas suas capacidades ao realizarem diferentes tarefas no âmbito da atividade física, segurança ao nível do conhecimento evidenciado, o que vai prolongar o envolvimento em diferentes tipos de atividade física à medida que avançam nos seus processos de maturação para a idade adulta (pg. 29).

Uma das principais razões de ter seguido este caminho, deve-se ao facto de ter tido bons professores de EF, pois isso levou a que gostasse mais da disciplina e da profissão em si. Enquanto aluna, considerava um bom professor de EF aquele que, de um modo geral, apresentava uma boa relação com os alunos, mantinha um bom clima de aula e proporcionava exercícios diversificados. De um modo concreto, um bom professor era aquele que me dava oportunidade de praticar, estava atento aos aspetos que tinha que melhorar para evoluir, dizia-me como o fazer, providenciando feedback (FB), assegurava-se, que conseguia transferir o mesmo para a prática e ainda alcançar o objetivo pretendido. Enquanto futura professora é isto que quero ter presente, e espero conseguir inspirar algum aluno assim como fizeram comigo.

Segundo Cunha (2010), é bom professor todo aquele que, além de estar bem dentro dos assuntos que tem de transmitir, seja bastante claro em todas as ideias; Um bom professor deve abrir ao aluno o caminho menos duro que o leve a tirar conclusões lógicas; Um bom professor só se deve sentir realizado se conseguir que os seus alunos captem claramente as ideias que pretende transmitir; Um bom professor é aquele indivíduo que sabe se comunicar com os seus alunos prepara as suas lições, não mede a distância entre professor e aluno, no entanto, sabe fazer-se respeitar, tenta ajudar os seus alunos, não marginalizando aqueles que, eventualmente, têm menor poder de captação e assimilação, que se atualiza no dia a dia, à medida que novos programas e novas técnicas vão surgindo

no ensino; Um bom professor será aquele que vai ao encontro dos interesses de todos os alunos em geral e de cada um em particular.

Carreiro da Costa (1996) afirma que os futuros professores de EF iniciaram a sua aprendizagem sobre o que é EF e o que significa realmente ser profissional desta área, através de experiências que existiram enquanto alunos, resultado de anos de modelos de ensino, métodos teóricos, padrões de comportamentos e teorias pedagógicas que moldaram o pensamento sobre a prática e a finalidade da EF. A formação inicial é, deste modo, o plano de estudos que acompanha a carreira do profissional e dá respostas às necessidades do ensino, composta por ferramentas teóricas que tentam encenar práticas futuras. A formação inicial é iniciada no começo da licenciatura e tem seu término no fim do estágio pedagógico, que está integrado no mestrado de ensino da educação física nos ensinos básico e secundários. A EF torna-se basilar no desenvolvimento das sociedades da informação e do conhecimento e fundamentais para elevar as estruturas educativas dos países (Azevedo, Pereira e Sá 2011).

As experiências na nossa vida inspiram-nos a seguir certos caminhos, e, no meu caso, como já referi anteriormente alimentaram o desejo de querer ser professora de EF. Sabendo que o mais importante é uma boa formação e estar sempre em constante aprendizagem, decidi começar logo no secundário no curso de desporto. Concluído o mesmo, e dando continuidade à área, fui estudar para o Instituto Politécnico de Beja, onde me licenci em Desporto. A licenciatura foi bastante diversificada, abrangendo áreas como o *fitness*, a nutrição, a saúde e bem-estar, a metodologia do treino, o treino desportivo e pedagogia, no entanto, relativamente à área de EF, não estava muito direcionada. Atendendo a que o meu objetivo fulcral era ser professora de EF, certifiquei-me que a próxima instituição onde iria estudar fosse uma referência de excelência nessa área. Assim, considerei uma mais valia, tirar o mestrado na FMH, especializando-me assim em EF.

Ao longo da minha formação, fui alterando a minha maneira de pensar ou agir sobre determinados assuntos ou temas, consciente que isto é processo de formação contínua, que tenho que estar em constante aprendizagem, e que isto não passa do início. Os tempos vão mudando e os métodos de ensino vão evoluindo também, portanto estou ciente que tenho que estar sempre atualizada e, acima de tudo, ter espírito crítico para refletir sobre a minha prática.

Todo o docente, independentemente da área disciplinar, que, ano após ano, continua a confiar quase exclusivamente naquilo que adquiriu durante o seu curso, está

condenado, do ponto de vista profissional, a deixar-se ultrapassar cada vez mais, pois senão realiza uma autoavaliação e não adquire novo conhecimento não vai conseguir inovar e melhorar, logo não irá conseguir evoluir como profissional, deixando-se assim estagnar. A autoavaliação, a formação contínua e a especializada bem canalizadas poderão servir de meio terapêutico no combate da insatisfação profissional, no alívio da rotina, no desencadear de estímulos e no suscitar do entusiasmo. É necessário que o professor pratique uma análise retrospectiva sobre a sua atividade profissional, tirando conclusões acerca dos seus progressos, erros e fracassos (Cunha, 2010).

## 2. Estágio complexidade e simplicidade

*“O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.” (Alarcão & Tavares, 2003:42)*

### 2.1. Contextualização do estágio

O estágio pedagógico representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um professor de EF do ensino básico e secundário (Faculdade de Motricidade Humana, 2018). Desta forma, parece claro que o professor estagiário tem o dever de ensinar e passar experiências significativas aos seus alunos e simultaneamente a obrigação de absorver novos conhecimentos; inovando e oferecendo desafio, criatividade e evolução, mas recebendo saberes novos que irão trilhar o seu futuro profissional.

O conhecimento que vamos adquirindo desde o início desta formação académica é pertinente para saber o que ensinar, no entanto não basta só dominar o conteúdo por si só, é necessário transferi-lo para a prática. Sabendo que cada caso é um caso, o que resulta com um aluno pode não resultar com outro, há que ter capacidade de adaptar o ensino na prática, para que todos possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. É aliás esse o princípio orientador do Decreto Lei 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Na verdade, o estágio pedagógico constitui um momento crucial da formação de um professor, pois é nesse momento que somos confrontados, pela primeira vez, com a realidade do ensino, podendo colocar em prática toda a aprendizagem e conhecimento

teórico adquirido anteriormente. Marcondes & Flores (2014) salientam a importância da aprendizagem em contexto real, como sendo o aspeto chave para garantir a eficácia, a coerência e a relevância da formação. Também Maria Martins, Onofre, & Costa, (2014) afirmam que a experiência prática em contexto real durante a formação inicial se assume como determinante para os futuros professores.

No estágio, é expectável que se desenvolvam uma identidade profissional, atividades intencionais, criativas e conscientes, sendo essas orientadas por diretrizes quando necessário e simultaneamente reflexivas. A literatura refere que a prática profissional é sobretudo uma prática reflexiva, no sentido em que os profissionais se confrontam constantemente com a consciência da incerteza, complexidade, instabilidade e conflito de valores, decorrentes do confronto com a singularidade dilemática das situações em que intervêm. A prática reflexiva descreve os momentos produtivos (criativos e inovadores) da ação do professor e está relacionada com a resolução das situações problemáticas da prática (Schon, 1983 citado por Onofre, 2002).

O desenvolvimento profissional de um professor depende dos contextos escolares em que desenvolve a sua atividade docente, passando pela adaptação à escola e ao núcleo de estágio, todos os conhecimentos que adquiri foram essenciais na minha formação. Importante referir que a EAR foi a que me deu oportunidade para colocar em prática os conhecimentos adquiridos e viver várias experiências de contexto de estágio.

## **2.2. Caracterização da escola**

O Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro (AEAR) foi a instituição à qual tive prazer de pertencer neste ano de estágio, e a EAR, o palco de todas as vivências ao longo deste ano letivo.

Atualmente o Agrupamento é constituído por quatro estabelecimentos escolares localizados nas freguesias de Porto Salvo, no concelho de Oeiras, a EAR, a sede do agrupamento, EB1/JI Pedro Álvares Cabral e EB1/JI de Porto Salvo, e de São Domingos de Rana, no concelho de Cascais (EB1 Talaíde).

Localizado no extremo noroeste do concelho de Oeiras, o Agrupamento está inserido num território demográfico e socioeconómico diversificado, marcado por um tecido produtivo dinâmico e prestigiado, de que são exemplo o Parque de Ciência e Tecnologia Taguspark e o Lagoas Park, por áreas residenciais tipicamente suburbanas, assim como por dois bairros de realojamento, edificados no final da década de 90 (Bairro dos Navegadores e Bairro do Moinho das Rolas). Nesse sentido e para dar resposta às

diferentes necessidades da sua população, o Agrupamento oferece uma oferta formativa variada que inclui, para além do Ensino Regular até ao 12º ano, Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Programas de Integração Educação e Formação (PIEF) e Ensino Profissional. Possui, ainda, dois Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA).

A finalidade do Agrupamento passa por uma visão de ser reconhecido por potenciar, nos alunos, valores de cidadania conducentes a uma integração plena na sociedade, visando o seu sucesso pessoal e profissional. Tendo ainda como missão prestar um serviço educativo de qualidade com respostas adequadas à diversidade da população que serve, promovendo a perseverança, o esforço e a determinação numa lógica de colaboração com os alunos, as famílias e a comunidade. A missão do Agrupamento assenta, sobretudo, nos princípios de uma escola inclusiva que promove o rigor, a qualidade e a equidade do ensino e das aprendizagens assente em valores plasmados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e que perpetua na luta de Aquilino Ribeiro pela justiça e pela liberdade.

No presente ano letivo, frequentam o AEAR um total de 1607 alunos, sendo que 836 frequentam a escola sede (ES). Assim sendo, no AEAR, existem 8 turmas do ensino pré-primário, 24 do 1º ciclo, 12 do 2º ciclo, 17 do 3º ciclo, 6 do secundário e 3 do profissional, resultando no total de 70 turmas. O corpo docente do agrupamento é constituído por 110 professores do quadro, sendo que 72 desses lecionam na sede. Relativamente aos docentes contratados, são no total 49, dos quais 42 lecionam na sede. O corpo de pessoal não docente é constituído por 48 assistentes operacionais, 8 assistentes técnicos, 9 técnicos superiores.

A nível de recursos espaciais, a EAR tem disponíveis para a disciplina de EF dois espaços polivalentes, que são sempre partilhados simultaneamente. Os respetivos espaços dividem-se em dois, desse modo acabamos por ter quatro espaços no total, dos quais podemos usufruir e adaptar às nossas aulas. Estes espaços são designados por A (uma das metades do pavilhão), B (a outra metade do pavilhão), C (campo exterior) e D (campo exterior). O espaço A é uma das metades do pavilhão da escola destinado a diversas modalidades, visto que temos acesso a diferentes materiais tanto para a prática de ginástica, futebol, badminton, futebol, entre outras. Neste espaço, dá-se preferência à ginástica, pois sendo o lado mais próximo da arrecadação, facilita desse modo o transporte, organização e arrumação do material. O espaço B, sendo a outra metade do pavilhão, é semelhante ao espaço A, e, como tal, tem igualmente possibilidade para se praticarem diversas modalidades, contudo tem uma rede de voleibol, portanto dá-se prioridade à

lecionação do voleibol, pois, nos restantes espaços, não existe a possibilidade de montar uma rede. No espaço C, situado no exterior, é possível usufruir de um campo de andebol como também de um campo de basquetebol. Aqui a prioridade vai para o andebol ou futebol, visto que é das únicas vezes que temos duas balizas e um campo inteiro para podermos fazer jogo em campo inteiro. Por fim, temos o espaço D, que dispõem de uma pequena pista de 60 metros, uma caixa de areia para o salto em comprimento e um campo de basquetebol. Aqui sem dúvida que se dá prioridade ao basquetebol e atletismo, mais propriamente as corridas de velocidade, barreiras e o salto em comprimento. Em caso de chuva, as turmas que se encontram no exterior têm a hipótese de utilizar a bancada do pavilhão juntamente com uma pequena divisão que se encontra ao lado desta e um varandim. Esta divisão é feita pelos professores na hora da aula, visto que é um recurso alternativo para dias em que seja impossível lecionar na rua.

O *roulement* está estruturado através de um mapa de rotação, onde define o espaço destinado a cada turma, a cada duas semanas. As rotações dos seguintes espaços designam-se por, I, II, III, IV. A planificação do *roulement* está estruturada ainda para que os professores deem sempre, pelo menos uma vez na semana, as suas aulas, no interior. Assim, caso esteja a chover a semana toda, não são na totalidade prejudicados.

No que diz respeito aos recursos materiais, para a as aulas de EF, a escola oferece alguma variedade de forma a conseguir-se trabalhar diversas matérias, apresentando recursos suficientes, para estarem quatro aulas a funcionar em simultâneo. A maioria dos materiais estão em condições para assegurar uma aula de qualidade, à exceção de alguns que revelam alguma degradação, ou pouca quantidade de um determinado grupo.

Na EAR, relativamente à disciplina de EF, os alunos têm três blocos de 50 min por semana. A organização das entradas e saídas para a aula de EF está estruturada da seguinte forma, os alunos só podem entrar para os devidos balneários, após o toque, desse modo os alunos equipam-se no tempo de aula, tendo 5 minutos para o fazer. O procedimento repete-se à saída, com 5 minutos do final da aula, para os alunos se desequiparem. Concluindo, as aulas de EF, devido a estes minutos de tolerância obrigatória, acabam por ter a duração concreta de 40 minutos, uma vez que os tempos letivos neste agrupamento são de 50 minutos.

### **2.3. Grupo de Educação Física**

O grupo de educação física (GEF) da EAR, no ano letivo 2019/2020, foi constituído por catorze professores e três estagiários. No geral, os professores lecionam na escola há

alguns anos, tendo assim completo conhecimento no que diz respeito à organização e a dinâmica de grupo. A média de idade de professores está entre os 45-55 anos, portanto os docentes possuem uma vasta experiência na lecionação. O facto de lecionarem há alguns anos poderá justificar o facto de determinados professores revelarem um certo cansaço e descontentamento. O mesmo poderá dever-se aos sucessivos “cortes” na educação, pelo facto da disciplina de EF não ter o reconhecimento que deveria, e ainda o aumento da idade na reforma. O cúmulo destas situações leva ao descontentamento de muitos professores pelo ensino.

O GEF é responsável pelo funcionamento da disciplina de EF, respeitando sempre as regras de conduta, estabelecidas no regulamento interno da escola, mais concretamente o funcionamento das instalações, e os deveres dos professores, alunos e funcionários. O trabalho realizado pelos professores, ao longo do ano, deve ser baseado no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), no projeto curricular educação física (PCEF), e ainda no Protocolo de Avaliação Inicial (PAI).

O PNEF é uma proposta para potenciar o desenvolvimento multilateral e harmonioso do jovem, através do ganho de competências técnicas, atitudes e valores, assim como uma exploração das suas capacidades, existindo como tal orientações metodológicas e regras gerais a seguir pelo professor, estando os programas organizados relativamente à sua diferenciação relativamente aos tipos de atividade, assim como uma diferenciação relativamente aos objetivos de ciclo/área e objetivos de ano/matéria (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001).

O grupo de EF apresenta o PCEF, o PAI, os critérios de avaliação e o regulamento da própria disciplina. O projeto de EF da escola, como indicam Jacinto et al. (2001, p.21), “constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular (à escala plurianual e anual)”. Na minha ótica, o mesmo está bem sistematizado, com informação clara, que, por consequência, facilita a compreensão dos objetivos definidos para a disciplina.

No GEF, nas reuniões iniciais, não foi realizada uma partilha de informação referente à Avaliação Inicial (AI), por isso penso que seria enriquecedor se houvesse essa partilha, pois, dessa forma, podíamos traçar objetivos comuns para os diferentes anos de escolaridade. Nesse sentido, creio que a criação de equipas de trabalho por nível seria de extrema importância para a concretização do trabalho docente. O departamento de EF tem também a responsabilidade de apresentar propostas, valorizando a formação recíproca,

nomeadamente através da promoção de encontros de apresentação e análise de experiências pedagógicas significativas (Jacinto et al., 2001).

Do ponto de vista do ambiente de trabalho, o GEF foi uma agradável surpresa desde o início, uma vez que revelou ter um clima harmonioso, recebendo-nos e acolhendo-nos muito bem. A relação do grupo com os estagiários foi sempre impecável. Os momentos formais e informais que tivemos serviram para fortalecer esta relação, em especial nos vários intervalos em que, por norma, estávamos sempre juntos. Carvalho (1992) defende que um bom clima de escola depende do nível de interação, de cooperação e de apoio mútuo entre os professores, tal como o bom funcionamento da escola depende da boa comunicação que se estabelece entre os professores e a direção.

Os professores do GEF fizeram-nos sempre sentir que pertencíamos ao grupo, valorizando a nossa opinião, e demonstrando grande abertura no que diz respeito à partilha de conhecimentos e da sua experiência. Essa partilha contribuiu muito para as minhas aprendizagens. O facto de poder trocar ideias com um professor com mais experiência, dava-me perspetivas diferentes em vários contextos, o que foi bastante positivo. Na verdade, entendo que o jovem professor não demonstra o mesmo nível de competência do professor experiente. Nesse sentido, o pensamento dos professores experientes é uma fonte importante de recolha de dados para suportar a análise do processo de ensino aprendizagem. (Rosado, A. 1998)

Relativamente ao Plano Anual de Atividade (PAA), foram realizadas várias atividades ao longo do ano, como o corta-mato escolar, os mega, torneio de badminton, torneio de basquetebol e o torneio de andebol. O GEF englobou todos os ciclos de ensino da EAR, nas diversas atividades, deste modo, qualquer aluno podia participar nas mesmas. A planificação, dinamização e organização destas atividades é um ponto positivo a destacar, nomeadamente o excelente trabalho em equipa realizado pelos professores do grupo e estagiários.

No que diz respeito ao Desporto Escolar (DE), o grupo demonstrou-se bastante eclético, sendo que cada professor era especialista em determinada matéria. O DE da EAR apresenta um vasto leque de modalidades, tais como, basquetebol, canoagem, surf, andebol, badminton, andebol. O andebol é a matéria de maior destaque na escola, visto que ganha prémios nacionais e internacionais recorrentemente, bem como o badminton. O sucesso de todas as modalidades revela o forte empenho e disponibilidade dos professores, nos seus alunos e na preocupação de representar da melhor forma a escola.

## 2.4. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio (NE) de EF da EAR foi composto por três professores estagiários e dois professores orientadores (o professor orientador da escola e a professora orientadora da faculdade). A cada estagiário, foi atribuída uma turma para lecionar ao longo do ano, sendo que estas se caracterizam por serem bastante distintas entre si. Deste modo, foi-nos possível experienciar diferentes situações de lecionação e aprendizagem, refletir em grupo, sobre regras de conduta, controlo da disciplina e estratégias de ensino, adequando o processo de ensino às especificidades da turma. O professor responsável pelas três turmas foi o professor orientador da escola, contudo, na turma que me foi atribuída, todo o planeamento, condução de ensino e avaliação foram realizados por mim, sempre acompanhada pelo professor orientador.

Atendendo a que o estágio pedagógico é um processo de formação, considero extramente benéfico o facto de os núcleos de estágio serem compostos por mais que uma pessoa, para que possa existir uma prática reflexiva coletiva. A constante troca de ideias e opiniões, com o intuito de aperfeiçoar a intervenção nos diversos contextos de estágio, demonstrou ser uma mais-valia no meu processo de formação. Segundo Formosinho (2000), para existir eficácia na ação pedagógica é importante o trabalho em equipa, a partilha de experiências e de conhecimentos. Sem isso, não existe comunidade docente e, por sua vez, é impossível desenvolver projetos coletivos. Outro aspeto que penso ter sido muito vantajoso foi o facto de observarmos as aulas uns dos outros, desse modo foi possível identificar as dificuldades de cada um e, conseqüentemente, ajudar a ultrapassá-las. No final de cada aula, reuníamos sempre com o professor orientador da escola, partilhávamos a nossa autoscopia referente aos aspetos positivos e negativos decorridos na aula. Em grupo, abordávamos, sempre que possível, estratégias para melhorar os aspetos negativos referidos.

Os professores orientadores acompanharam-me ativamente durante todo o ano de estágio, proporcionando-me aprendizagens e diversos momentos de reflexão, que tornaram a minha formação ainda mais completa. Com base nas orientações dos professores, consegui evoluir, desempenhando o papel de professora cada vez com mais sucesso. Uma supervisão pedagógica adequada deve caracterizar-se por ser sistemática e prolongada no tempo, baseada na alternância entre momentos de prática, momentos de fundamentação e momentos de reflexão individual e coletiva, ser orientada num clima de apoio, confiança e expectativa positiva mútuas, e ser desenvolvida por supervisores que dominam as técnicas de supervisão (Onofre, 2007).

## **2.5. A minha primeira turma**

A minha primeira turma foi aquela que tornou tudo real. Foi no momento em que me vi diante deles, como professora, que me apercebi que finalmente o meu papel era o de professora e já não o de aluna. Estes alunos estão a contar comigo, para aprender e melhorar a sua literacia física. Assumi o compromisso de ensinar, ajudar e motivar da melhor forma possível. Cada aula foi sempre uma oportunidade para eles poderem evoluir, aprender e alcançar os seus objetivos.

A turma que me foi atribuída, no ano letivo 2019/2020, foi o 9ºD, tornando-me responsável por todo o processo de ensino aprendizagem. Esta era composta por 27 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos, sendo a média de idades de 14 anos. A turma revelou um bom aproveitamento, por norma com boas classificações no final do período, além de ter sido a turma do 9º ano com mais alunos no quadro de honra do ano anterior.

Antes de conhecer a turma falei com a professora de EF destes alunos do ano anterior, com o objetivo de ficar a saber particularidades dos mesmos, antes de os conhecer presencialmente. Em concreto, os alunos mais aptos e os que tinham mais dificuldade na disciplina, os que poderiam ter comportamentos fora da tarefa e interferir no bom funcionamento da aula, e ainda aqueles que poderiam ser os meus agentes de ensino. Estas informações foram muito úteis, dado que permitiram que fossem idealizadas possibilidades de organização da aula e, conseqüentemente, de disposição dos alunos pelo espaço, possibilitando, ainda, que se adequassem as situações de aprendizagem ao material disponível.

Com o intuito de conhecer melhor a turma, foi aplicado um questionário na primeira semana de aulas. A ficha de caracterização englobava dimensões como a vida académica, a vida desportiva e o quotidiano dos alunos. A mesma tinha o intuito de recolher dados pessoais, dos alunos e dos respetivos encarregados de educação (EE), e ainda outros dados relativamente a disciplina de EF. Os alunos, na ficha de caracterização, tinham que responder a questões como a idade, o seu agregado familiar, a sua localidade, se tinham internet e computador em casa, a sua disciplina preferida, modalidade preferida, o que fazem nos seus tempos livres, entre outras questões.

Ao analisar os interesses da turma relativamente à disciplina de EF, rapidamente percebi que estes se mostravam interessados pela disciplina, sendo que 22 dos 27 alunos responderam que a apreciavam. A matéria preferida da turma é o basquetebol, sendo que

foi a matéria mais elegida, comparativamente às restantes. Relativamente às classificações dos alunos a EF, no ano passado, a média foi de 3,7 valores, portanto, treze alunos tiveram classificação 4 na disciplina, onze tiveram classificação 3 e três tiveram classificação 5. Após analisar as classificações dos alunos referentes à disciplina de EF no ano letivo anterior, verifiquei que a turma teve um bom desempenho na disciplina, sendo que todos os alunos alcançaram o nível de sucesso, logo cumprem os níveis pretendidos nas melhores matérias. Desse modo, fique a saber que os alunos estavam num nível adequado para os enquadrar no programa do 9º ano, tendo em conta que os que tiveram a classificação de 3 não atingiram em todas as matérias o sucesso, mas que cumpriram os requisitos mínimos propostos pelo programa, os que tiveram 4 não atingiram totalmente o pretendido, no entanto tiveram um bom desempenho, e os que tiveram 5 alcançaram totalmente o que era pretendido. Ao realizar a Avaliação Inicial (AI), confirmei que os alunos que tiveram a classificação de 3 estavam nos níveis mínimos, mas que havia alguns com dificuldades mais acentuadas comparativamente com os restantes do mesmo nível, isto deve-se ao facto que os indicadores de 1 a 5 serem muito curtos para distinguir realmente os níveis dos alunos, e ainda os conhecimentos puderem explicar o aumento da nota.

Apesar da disciplina de EF ser na maioria a preferida da turma, verifiquei que os alunos não têm o hábito de realizar atividade física com regularidade, dado que apenas 26% dos alunos praticam atividade física regular. Esses dados são muito preocupantes, visto que os alunos estão numa idade que já têm alguma independência e autonomia, logo deveriam saber a importância da atividade física e valorizar os seus benefícios. Com base nesta informação, estipulei abordar nos conhecimentos esse tema ao longo do ano, além de incentivá-los, nas aulas, a praticar atividade física fora da escola.

Atualmente existe um grande uso dos aparelhos eletrónicos e das suas vantagens. Assim sendo decidi perguntar, no questionário, quem tem computador em casa e quem tem internet, pois, dessa forma, fiquei a saber se os alunos tinham forma de realizar tarefas em casa que privilegiavam a utilização dessas duas ferramentas. Os resultados revelam que, dos 27 alunos, apenas 3 não têm computador em casa e que só um é que não tem internet em casa.

Relativamente às atitudes, a turma, durante o ano letivo, revelou ser bastante assídua e a grande maioria pontual, à exceção de dois alunos, para quem tive que arranjar várias estratégias, para que estes mudassem e que melhorassem a pontualidade. De um modo geral, as estratégias surtiram efeito, porque eles melhoraram esse comportamento, mas não alteraram por completo.

No que diz respeito ao ambiente de aula, procurei sempre criar um clima positivo, criar uma boa relação com os alunos e deixá-los à vontade para esclarecer qualquer tipo de dúvida que surgisse. O controlo sobre a turma foi algo que teve que ser trabalhado da minha parte, já que, inicialmente, os alunos revelaram muita dificuldade em ficar em silêncio enquanto eu dava a instrução. Desse modo, procurei criar estratégias, para colmatar esses comportamentos, no subcapítulo condução de ensino explico as mesmas. De um modo geral, apesar de alunos faladores, a turma revelou ser acessível em termos de condução de ensino, e manifestou capacidade de trabalho.

Do ponto de vista afetivo, a turma era muito acolhedora e empenhada, alimentando as relações interpessoais, na globalidade, de forma positiva, ainda que com certas exceções, mas, por norma, davam-se todos bem. No que diz respeito à relação entre professores e alunos, é uma referência positiva, ao longo do estágio, dentro e fora do contexto de aula. É importante referir que a relação de proximidade e conquista de confiança dos mesmos levou a que houvesse maior facilidade em chegar até eles, permitindo que confiassem e aceitassem o que lhes propunha, sabendo que, conseqüentemente, iriam evoluir. O professor é considerado o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar (Hattie, 2003, 2009, 2012; The Learning Curve, 2012).

Após a avaliação inicial (AI), foi possível designar as matérias em que alunos apresentam estar no Nível Não Introdutório (NI), como voleibol, ginástica de aparelhos, futebol e badminton. Conseqüentemente, as mesmas foram alvo de atenção durante o planeamento efetuado. Importante salientar que, através da AI, foi possível identificar que a turma é heterogénea, uma vez que os alunos apresentaram diferentes níveis no que concerne a sua preparação física.

Uma particularidade desta turma que exigiu uma maior atenção da minha parte foi ter um aluno com obesidade, tornando-se uma das minhas prioridades, pois queria que o mesmo estivesse incluído em todas as aulas e não se sentisse que era prejudicado devido à sua fisionomia. Assim sendo, o planeamento foi diferenciado, respeitando os princípios da inclusão e diferenciação de ensino. Segundo a UNESCO (2009), o compromisso da educação inclusiva visa responder à diversidade de necessidade dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

### **3. Capítulo I- Acabaram os treinos, é hora do jogo!**

*“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo:*

*ensinar exige liberdade e autoridade: ensinar exige querer bem aos educandos: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.” (Paulo Freire, 2001)*

O capítulo I representa a área I do estágio pedagógico, onde constam as subáreas Planeamento, Avaliação e Condução. O título “Acabaram os treinos, é hora do jogo” foi o tema escolhido pelo facto de eu considerar a formação académica, isto é os “treinos”, a preparação para o jogo. O “jogo”, neste caso, representa o processo de ensino no qual vou aplicar as “táticas” e os conhecimentos adquiridos ao longo dos “treinos”. Neste capítulo, exponho aquilo que foi o meu primeiro ano como professora, apresentando o trabalho realizado ao longo do estágio pedagógico referente às três subáreas anteriormente mencionadas, e todas as decisões apresentadas ao longo do ano, sendo que foram alvo de reflexão, tendo em vista, sempre, o sucesso e a evolução das aprendizagens dos alunos na disciplina de EF.

Após um período de aproximadamente quatro anos de exposição a uma formação fundamentalmente teórica e do confronto com uma multiplicidade de experiências e desafios encerrados pela sua passagem no meio académico, os jovens candidatos a professores apresentam, aquando o estágio pedagógico, oportunidade de se estrear na profissão docente e de experimentarem um novo conjunto de desafios no seu desenvolvimento, como profissionais, potencialmente promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afetivo, social e comportamental (Caires, 2006).

### **3.1. Intervenção pedagógica**

O professor de EF é (deverá ser) um profissional crítico, reflexivo e o melhor conhecedor do contexto complexo em que atua, pelo que deve analisar as circunstâncias de cada situação educativa, escolher e implementar as técnicas de ensino mais adequadas para promover a aprendizagem de cada aluno (Martins, Gomes, Costa, 2017).

No que diz respeito à formação de professores, a experiência da prática, durante a formação inicial, assume-se como determinante para os futuros professores, tal como confirmam Martins et al. (2014), ao dizer que os professores identificam a prática vivenciada nas escolas como determinante na sua formação. Nesta linha de análise, Woolfolk Hoy & Spero (2005) evidenciam que o primeiro ano de ensino é um período crítico para o desenvolvimento do professor, especialmente da sua autoeficácia. Martins et al. (2014) afirmam que a experiência prática de ensino assume um papel determinante na formação dos futuros professores, porque, só quando esta experiência formativa é

proporcionada, é que se torna possível vivenciar o sucesso em contexto de ensino, criando assim experiências de mestria.

Teixeira & Onofre (2009) identificam o planeamento, avaliação, instrução, organização e clima de aula como as maiores dificuldades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, conseguir gerir e aplicar estas componentes em simultâneo constituiu um dos momentos mais desafiantes do meu estágio pedagógico. Para tal, foi construído o Plano Individual de Formação (PIF), documento que tinha como objetivo calendarizar todo o ano letivo, definindo objetivos, dificuldades e datas de concretização das várias competências/tarefas inerentes ao estágio pedagógico. A elaboração deste documento revelou-se de extrema importância, pois só é possível definir com validade as necessidades de formação, se existir previamente um diagnóstico de problemas e dificuldades (Onofre, 1996).

Tendo o intuito de promover aprendizagens nos alunos e evoluir como professor de EF, propus-me a desenvolver a minha prática com grande sentido de responsabilidade, refletindo constantemente sobre a mesma, questionando-me sobre as minhas decisões. De acordo com Oliveira e Serraniza, (2002) , ensinar integra uma forma de reflexão na ação, refletindo-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, assomadas no contexto da ação, que orientam a ação seguinte. Sendo esta eficácia que determinará o sucesso das aprendizagens dos alunos, elevando a qualidade do meu processo ensino-aprendizagem junto dos mesmos.

### **3.2. Planeamento**

O princípio da diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, que é umas das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores. O processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010). Apesar de fundamental, este processo revela-se como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de EF durante o seu ano de estágio, que se prendem essencialmente com a elaboração do Plano Anual de Turma (PAT) bem como com as tarefas que lhe estão associadas (Teixeira & Onofre, 2009). Até iniciar este ano de aventura, as únicas experiências que tinha relativas ao ensino eram apenas pessoais, centradas no eu enquanto aluna, por isso, uma das minhas dificuldades iniciais passou pelo planeamento, criar o PAT e definir objetivos a curto, médio e longo prazo, que procurei superar.

Inicialmente, o PAT deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (Ministério da Educação, 2001). O modelo de planificação por etapas aponta para um modelo constituído por uma articulação interdependente de períodos do ano, com contribuição singular para os objetivos anuais definidos (etapas), aquando da AI realizada no início do ano. Assim, torna-se necessária a existência de, pelo menos, três etapas ao longo do ano: “Recuperação e Aprendizagem”, “Aprendizagem e Desenvolvimento”, e “Desenvolvimento e Consolidação”. Por sua vez, estas etapas são compostas por diversas unidades de ensino (UE) que se definem como um conjunto de sessões com semelhante critério unificador e com um conjunto de objetivos específicos (Rosado, 2003). Quanto ao modelo mencionado, os seus princípios base são constituídos e fundamentados pelo programa nacional de educação física (PNEF), que utilizei na criação do meu planeamento, para a turma 9ºD, neste ano de estágio. No modelo de planeamento por etapas, as diferentes etapas pedagógicas encontram-se articuladas de forma progressiva, de modo a assegurar a aquisição das diversas competências por cada aluno e todos eles no final de cada ano letivo. Como já referido anteriormente, este modelo de planeamento integra quatro etapas encadeadas entre si, cuja duração é definida pelo professor em função dos ritmos de aprendizagem e capacidades dos seus alunos, o que logo à partida garante uma singularidade ao nível do planeamento de cada turma (Quitério, 2018; pg. 17).

O planeamento e as suas competências desenvolveram-se ao longo do ano, segundo os PNEF, os critérios de qualidade da gestão curricular de literatura científica e pedagógica, e ainda respeitando os modelos e técnicas do planeamento pedagógico. O planeamento passou pela planificação do plano anual, plano de etapas, plano de aulas e plano de unidades de ensino (UE). Inicialmente, a planificação de aulas foi muito importante, pois ajudou a pensar em tudo o que envolvia a mesma detalhadamente, de forma a facilitar e orientar a condução de ensino e a conjugação dos objetivos propostos. O planeamento das aulas é uma construção orientadora da ação docente, que, como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe alcançar. Tem que responder às seguintes questões: - O quê? Para quê? Para quem? como? na forma de plano (Bossle, 2002). Os planos de aula são uma descrição específica de tudo que o professor realizará em classe durante a aula, já as UE são um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objetivos e afins. As UE são mais aconselháveis, porque ajudam no processo global de

organização do ensino, pois passam por decisões como a estratégia de composição dos grupos que parecem mais adequados, sobre as atividades de aprendizagem que se irão propor aos alunos tendo em conta os objetivos a lecionar e ainda os momentos em que se pensa recolher as informações necessárias ao ajustamento do processo avaliação. Outra razão para considerar as UE mais aconselháveis, passa pelo facto da aprendizagem requerer repetição, ou seja, os alunos só dominarão eficazmente as habilidades desportivas se as repetirem muitas vezes em contextos diversificados. Através das eu, podemos proporcionar esta repetição, que prolongada no tempo, visa constituir uma das principais fontes da aprendizagem.

Na primeira semana de aulas, dando início à AI, estipulei que as quatro primeiras aulas seriam para me adaptar ao contexto de lecionação, conhecer a turma, conhecer a dinâmica da turma, aferir se era heterogénea ou homogénea, estabelecer regras, criar rotinas de organização e conseguir conhecer traços específicos de cada aluno. A minha ideia passou, em primeiro lugar, por preocupar-me com aspetos como a organização da aula, a instrução, reforçar as regras e a estabelecer rotinas de organização e só posteriormente passar para a avaliação dos alunos. Esta estratégia adotada deveu-se a ser a primeira vez que estava a lecionar e à conseqüente falta de experiência, procurando garantir o objetivo foi ficar mais confiante a lecionar, deixando, assim, de me focar tanto em mim e conseguir focar-me nos alunos e na sua aprendizagem.

No planeamento desta etapa, tive sempre aspetos em consideração, a rotação dos espaços, a possibilidade de conjugação das matérias, os recursos materiais, o número de alunos e a formação de grupos de trabalho, e ainda o PAI. O PAI é um instrumento baseado nos pressupostos da AI de diferenciação e inclusão (Jacinto, Comédias, Mira, carvalho, 2001), indissociáveis da EF e de extrema utilidade, uma vez que contém um conjunto de tarefas e critérios que visam aferir os diferentes níveis de desempenho e perceber qual a distância a que os alunos se encontram dos objetivos do final do ano. O PAI, que serviu de documento orientador, para saber que matérias avaliar, e que exercícios aplicar, considerando os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizando o grau de exigência de cada nível do programa, tendo em conta os critérios e indicadores de observação definidos. Assim sendo discrimina o que os alunos precisam de realizar para alcançar o nível Introdutório (I), Elementar (E), Avançado (A), desse modo atribui o nível aos alunos segundo esses parâmetros. Relativamente à avaliação da aptidão física, foram realizados os testes do *FitEscolas*, tendo como referência a zona saudável de aptidão física (ZSAF) de acordo com o sexo e a idade dos alunos. Assim sendo os mesmos

foram classificados como apto ou não apto. Durante a AI, não dei atenção à área dos conhecimentos, algo que mudaria se voltasse atrás, aplicando uma ficha de diagnóstico, onde estivessem presentes os objetivos dos conhecimentos, que os alunos tinham que adquirir ao longo do ano.

Segundo Carvalho (1994), o processo de AI tem, assim, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, e perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de EF. Através dos registos efetuados nas semanas de AI, consegui identificar as matérias prioritárias da turma, sendo essas as que os alunos revelaram ter maior dificuldade. Dentro dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), o Voleibol e o Futebol foram as matérias que registaram um maior número de casos no nível Não Introdutório (NI), sendo o Voleibol com destaque a matéria com mais alunos no nível NI. Ginástica de Aparelhos é outra matéria onde os alunos evidenciaram ter dificuldades, revelando ser esta a segunda matéria com mais alunos no nível NI. Dentro das matérias em que a turma sente mais dificuldades, encontra-se ainda o Badmínton. Em cada matéria, procurei sempre definir as prioridades de cada aluno, consoante as suas dificuldades, e com reais possibilidades, para que os mesmos conseguissem evoluir, atingindo os seus objetivos. Uma estratégia que defini desde o início do ano foi sempre que, no *roulmant*, pudesse usufruir do espaço B, iria lecionar voleibol, pois esse espaço é o único que tinha a rede de voleibol, e o meu objetivo foi potencializar a aprendizagem dos alunos nessa matéria, sendo que era a que a turma tinha mais dificuldade

Segundo Machado e Formosinho (2012), a diferenciação do ensino estima as necessidades de cada aluno e calcula o diagnóstico efetuado pelo professor sobre as características (necessidades, interesses, experiências anteriores) e contempla três eixos: os conteúdos curriculares, o processo – meios práticos que o professor imprime – e por fim o produto que diz respeito aos resultados finais da aprendizagem. Os resultados da AI são o primeiro especto que temos que ter em conta na criação do PAT, sendo que esses constituem a base para a sua construção. Este documento tem um papel fundamental no planeamento, ajuda-nos a estruturar todo o ano letivo, sendo o mesmo a base para os restantes planeamentos, pois outros planos consistem numa pormenorização de uma parte do PAT, para se formar assim uma UE coerente. O mesmo foi estruturado considerando as seguintes áreas: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos, tal como é mencionado nos PNEF (Ministério de educação, 2011)

Ao longo da formação, sempre tive presente que não existem nem planos bons nem maus, mas sim ajustados ou desajustados às necessidades e possibilidades de cada um dos meus alunos. No entanto, os mesmos englobaram sempre o nome da tarefa, a duração, o objetivo, o material necessário e a organização. No decorrer do estágio, fui claramente evoluindo, através de uma prática reflexiva, percebendo o que deveria mudar e o que devia ficar, sempre com o intuito de aprimorar o meu planeamento e a aprendizagem dos alunos. A partir da segunda etapa, passei a planear através das UE. A criação de uma UE advém do PAT e de um plano de etapa (PE), sendo que depois da mesma pode existir ainda um plano de aula. No entanto um bom plano de UE pode não implicar a realização de planos de aula individualizados. Quando construía uma UE, realizava sempre um plano de aula alternativo e o mesmo era utilizado caso estivesse a realizar a aula na rua e chovesse, direcionando-o para os espaços que iria ocupar em alternativa. No entanto, um dia que estava a chover em vez de utilizar o plano de aula alternativo, falei com os professores que estavam a “ocupar” o pavilhão e propus que déssemos uma *masterclass*. Uma aula interturmas, com três turmas, três matérias (voleibol, andebol, basquetebol), três estações e três professores. Foi uma experiência muito gratificante, tanto para nós professores como para os alunos, que estiveram empenhados nas matérias e gostaram do desafio. Para mim, foi um estímulo diferente, já que estava a lecionar uma aula a alunos que não conhecia, e liderar a mesma com professores experientes ao meu lado, sem dúvida foi um desafio e até mesmo intimidante, mas que resultou muito bem. De referir que os docentes que partilharam comigo essas aulas providenciaram-me um feedback muito positivo. Os objetivos da *masterclass* passaram por proporcionar aos alunos uma aula diferente ao invés de fazermos a aula nas bancadas, de modo a cativar os alunos, pois nesse espaço iriam realizar outra atividade que não os motivasse tanto. Os alunos terem a oportunidade de jogar e realizar os exercícios com colegas de outros anos, que estavam num nível mais abaixo, no mesmo e num nível superior, levando a que tivessem uma experiência diferente a nível de competitividade, podendo desse modo se desafiar mutuamente. Outro objetivo da *masterclass* esteve relacionado com o facto da minha turma ter muita dificuldade na matéria voleibol, por esse motivo a mesma foi uma das matérias escolhidas para lecionar nessa aula, como as turmas estavam misturadas e as equipas eram compostas por níveis diferentes, fez com que houvesse trabalho colaborativo entre eles, ajudando-se mutuamente levando a que o jogo fosse mais fluido e ainda em alguns casos levou a que conseguissem alcançar determinados objetivos.

Antes de elaborar um plano de etapa, realizava sempre um balanço da etapa anterior, pois, desse modo, verificava se os alunos tinham progredido, se tinham alcançado os objetivos definidos, o que tinha que manter, o que poderia alterar, quais as preocupações que deveria ter na etapa seguinte, que estratégias podia definir para colmatar as dificuldades ou problemas que surgiram. A segunda etapa teve como objetivo geral alcançar algumas aprendizagens de base, que pudessem permitir o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano. Para conseguir alcançar o que defini, implementei algumas estratégias, nomeadamente a formação de grupos heterogéneos na matéria de voleibol, com o intuito de existir ensino recíproco e os alunos se ajudarem mutuamente a evoluir. Relativamente à gestão dos alunos, foi algo que se revelou ser um desafio para mim, ao longo do ano letivo, pois os alunos revelavam necessidades distintas, e a minha turma era bastante heterogénea, sendo que tinha alunos num nível muito baixo nas matérias, ou um nível avançado, não havia um meio termo. Deste modo, a organização dos alunos nas tarefas foi uma prioridade para mim, pois tinha conhecimento que a formação de grupos é um processo chave para a diferenciação de ensino e para a aprendizagem. Assim sendo, em todas as EU, procurei agrupar os alunos por níveis de aprendizagem, e dependendo da forma como pretendia trabalhar (grupos homogéneos ou heterogéneos) construía os grupos. No que diz respeito aos grupos homogéneos ou heterogéneos, maioritariamente trabalhei com grupos homogéneos. Recorri à criação de grupos heterogéneos quando tinha o objetivo dos alunos mais hábeis ajudarem os menos hábeis, nomeadamente na matéria de voleibol. No entanto quando queria trabalhar jogo nestas modalidades, formava grupos homogéneos, com o intuito de os motivar e desafiar com alguma competição. Estes grupos poderiam, ou não, modificar-se consoante a evolução que os alunos apresentassem.

No que diz respeito ao plano de elaboração desta etapa, considero que a maior dificuldade esteve direcionada para a definição dos objetivos por matéria. No PAT defini objetivos gerais, já no plano de etapa estes estão específicos, indo de encontro às necessidades de cada aluno e da turma naquele momento. O maior problema para mim prendia-se, no início do ano, com o facto de não conhecer bem a turma e não ter noção do seu grau de progressão. No entanto o planeamento é um documento flexível e, como tal, pode e deve ser ajustado sempre que necessário. Nesse sentido, foi essa a estratégia que adotei, atualizando e adaptando o mesmo, quando sentia que não estava ao ritmo dos alunos. No plano da terceira etapa, tive a necessidade de reajustar os objetivos estipulados para esta etapa no PAT, uma vez que os ritmos de aprendizagens de alguns alunos não se encontravam dentro do previsto. Houve, desse modo, também, necessidade de definir novas estratégias, nomeadamente aumentar o tempo da UE, pois, na segunda etapa, as

mesmas tiveram a duração de duas semanas, e, na terceira etapa, decidi que as mesmas passassem a quatro semanas. Esta alteração decorre do facto de ter chegado à conclusão de que, por vezes, não conseguia alcançar alguns dos objetivos pretendidos, porque havia sempre algum tipo de imprevisto, devido às condições climatéricas ou até mesmo alguma atividade que a turma tivesse, condicionando o desenrolar da minha aula. Esta estratégia tornou-se mais vantajosa para a aprendizagem dos alunos.

Ao longo do ano, a área da aptidão física foi trabalhada com o intuito de aumentar a componente cardiorrespiratória dos alunos, de modo a melhorar a componente aeróbica do teste vaivém, e no ganho de força nos membros superiores, para que pudessem evoluir no teste de extensão de braços, sendo esses os testes que os alunos revelaram ter maior dificuldade. A flexibilidade foi trabalhada através de exercícios de mobilidade articular, com o objetivo desenvolver uma boa amplitude do movimento, promover uma postura correta e um alinhamento eficaz da cintura pélvica. A Aptidão física (Apf) foi ainda trabalhada, de modo a potencializar a prática das atividades físicas, sendo que os músculos recrutados em concreto numa matéria, num determinado gesto técnico, eram trabalhados na condição física. O planeamento desta área teve sempre como objetivo potencializar a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à área dos conhecimentos, no primeiro período, os alunos tiveram que realizar um trabalho de pesquisa escrito sobre a atividade física, onde abordaram subtemas como, a importância da atividade física e os seus benefícios, a diferença entre atividade física e desporto, o tempo recomendado de atividade física por semana, atividade física e alimentação saudável, atividade física relacionada com as tecnologias, entre outros. No segundo período, os alunos tiveram que realizar um trabalho, que consistiu na construção de um jogo sobre hábitos de vida saudável. Os alunos é que criaram as perguntas, respostas e regras do jogo, eu apenas dei os subtemas e defini quantas perguntas tinham que criar para cada um deles. O jogo de hábitos de vida saudável foi uma forma que arranjei de haver ensino recíproco através do lúdico, pois os alunos estavam a aprender, enquanto pesquisavam sobre o tema e procediam à criação das questões e respostas, e os restantes colegas estavam a consolidar e a aprender através das mesmas. No terceiro período, em comemoração ao dia da atividade física, os alunos em grupo criaram uma atividade que promovesse a atividade física, essas atividades iriam pôr em prática, nas aulas da semana que se celebrava o dia da atividade física, sendo os colegas os participantes. Escolhi trabalhar temas como a atividade física e hábitos de vida saudável, porque queria incutir aos alunos esses hábitos e a prática da mesma, pois acredito que nós, como professores de EF, temos um papel importante para sensibilizar os

alunos para estes temas, para que, quando os mesmos saírem da escola, possam levar estes conhecimentos e esses hábitos para a sua vida adulta. Assim sendo, a condução desta área passou por ser coadjuvada com a disciplina de oferta complementar, onde foi abordado o tema de estilos de vida saudável, onde lecionei uma aula à turma sobre alimentação saudável, e, na disciplina de EF, fomos abordando os pontos que tinha solicitado para abordarem no trabalho de pesquisa sobre a atividade física, de modo a consolidar a matéria e de corrigir algumas ideias erradas. Nos trabalhos que tiveram que realizar, forneci sempre um guião orientador com todos os pontos que tinham que constar no trabalho e a estrutura pretendida, para complementar entregava ainda uma ficha com os critérios de sucesso. A avaliação dos conhecimentos passou por uma grelha que tive que construir, referente a cada trabalho específico, englobando os critérios de sucesso definidos.

Devido à pandemia provocada pela covid-19, como já referi ao longo do relatório, o ensino teve que ser ajustado e, desse modo, o planeamento também. No capítulo V, retrato como adaptei o planeamento e reflito sobre as minhas decisões e procedimentos perante a situação.

De um modo geral, os objetivos foram sendo alcançados, os alunos revelando melhorias e evolução, no entanto, não foram alcançados os objetivos finais, devido às circunstâncias. A diferenciação do ensino foi um aspeto que melhorei consideravelmente ao longo do ano, contudo, considero que a individualização do ensino é um parâmetro sempre possível de ser melhorado. O facto de realizar autoscopias, balanços de UE, balanços de etapa, permitiu-me poder crescer constantemente a nível profissional, melhorando o meu planeamento e a minha condução de ensino, sempre com o intuito de proporcionar aos alunos um ensino-aprendizagem de qualidade. Teixeira e Onofre (2009) afirmam que as dificuldades relativas ao planeamento vão diminuindo do primeiro para o último período, isto deve-se à experiência de lecionação que vamos adquirindo, já que, desse modo, vamos melhorando, sabendo como intervir, garantindo a diferenciação do ensino e respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno

### **3.3. Condução**

No que diz respeito à condução do ensino, as competências foram-se desenvolvendo ao longo do ano, baseando-me sempre nos critérios de qualidade da gestão da aula referenciados na literatura científica e pedagógica, aplicando, assim, as estratégias de ensino referentes a estruturas organizativas, e dos procedimentos de otimização da organização, instrução, disciplina e clima das aulas. No âmbito da minha

intervenção pedagógica ao longo das aulas, identifiquei, nos planos de etapa, algumas técnicas mais específicas a adotar nas aulas tendo em conta cada uma das dimensões de Siedentop (1983) da intervenção pedagógica do professor (instrução, organização, clima e disciplina).

Segundo Onofre (1996), as dificuldades de organização devem ser superadas antes das dificuldades relacionadas com a preparação e avaliação das aulas. Nesse sentido, deve ser prioritário ultrapassar os constrangimentos com a área da instrução, clima ou disciplina, para que o professor tenha condições e sinta que tem o controlo organizativo da aula, uma vez que não se justifica insistir no desenvolvimento das outras competências sem que esta esteja alcançada. A definição de rotinas de organização e manutenção de uma estrutura de aula foi a minha prioridade, como referi anteriormente no “planeamento”, inicialmente, decidi desenvolver estas competências para me sentir mais confiante nas restantes. Deste modo, tive um cuidado acrescido com a gestão do tempo de aula, das tarefas e dos alunos por considerar que foi o meu maior constrangimento. Para ultrapassar esta dificuldade, defini um conjunto de estratégias, entre as quais a elaboração de um bom planeamento e a preparação antecipada da aula. Assim sendo, as aulas foram todas planeadas previamente, constando sempre o planeamento das tarefas, os seus objetivos, e a estrutura da aula (instrução inicial, aquecimento, parte principal, retorno à calma e balanço final).

O ensino apresenta-se como uma forma complexa e singular. Segundo Ferraz e Piragibe (2004), é complexa, porque o professor atua com e nas relações humanas, em situações de desenvolvimento pessoal com seus alunos e colegas, além da gestão da aula propriamente dita, mediante conteúdos, espaços e materiais diversificados. Singular, porque administra relações intrapessoais carregadas de conteúdos afetivos específicos, como desejos, inseguranças, medos, entre outros, almejando estabelecer em cada aluno a disponibilidade para aprender. Ao longo do meu ano de estágio, procurei trabalhar e aprofundar o meu conhecimento, seja através do estudo autónomo, seja através da observação e conversa com outros docentes. Assim que adquiri esse conhecimento, todo o processo de planeamento e gestão das tarefas e dos alunos em aula se tornou mais simples.

É fundamental que seja estabelecido um compromisso estreito entre as exigências das tarefas e a capacidade de respostas dos praticantes, no sentido de serem criadas condições de prática favoráveis à aprendizagem (Mesquita et al., 2001). Desta forma, o

ensino e a aprendizagem torna-se efetivo e estimulante para o professor e reconhecido pelo aluno como algo importante para a sua transformação e evolução a diferentes níveis.

No que diz respeito à dimensão organização, o aspeto em que senti maiores dificuldades durante grande parte do ano foi na gestão do tempo de aula. Tal como já referi, as aulas tinham a duração de 50 minutos, mas apenas 40 minutos eram destinados à prática, visto que 5 minutos eram para equipar e 5 minutos para desequipar. Como as aulas eram relativamente curtas, foi complicado conseguir conciliar o tempo e realizar tudo o que pretendia. Tornou-se prioritário observar os alunos além de lhe querer disponibilizar mais tempo para praticarem as tarefas, de modo a melhorarem, acabava por me esquecer do tempo. Em consequência dessa opção, acabava por acontecer é que havia grupos que ficavam mais tempo numa determinada estação e outros noutras, existindo uma diferença bastante significativa do tempo de cada rotação. Uma solução que encontrei foi utilizar um cronómetro para me ajudar nestes momentos. Ainda assim, e apesar de ter conseguido melhorar um pouco, perdia muito a noção do tempo, visto estar mais preocupada em acompanhar a atividade dos alunos e a querer dar feedback. Futuramente é algo que tenho de continuar a trabalhar, para que consiga articular todas estas componentes da melhor forma possível.

Relativamente à gestão das tarefas, as aulas foram sempre polimáticas ao longo do ano, e organizadas por estações, onde trabalhava sempre mais que uma matéria, e os alunos passavam obrigatoriamente por todas as estações. Na gestão da aula, maioritariamente ao longo do ano, utilizei quer os estilos de ensino por comando e quer por tarefa. Por um lado, a característica que define o estilo comando é que o papel do professor é tomar todas as decisões, e o papel do aluno é seguir essas decisões na hora. Por outro lado, no caso estilo tarefa passa por criar condições segundo o início do processo de individualização, diferenciando as atividades consoante as necessidades motoras e ritmos de aprendizagem dos alunos. Assim, o papel do professor, neste estilo de ensino, é orientar e acompanhar individualmente a atividade dos alunos, e o papel dos alunos é realizar a atividade segundo o seu próprio ritmo (Mosston, ashworth, 2008)

Através da divisão de tarefas por grupos de trabalho, os objetivos propostos em cada estação estavam de acordo com o seu nível atual. Ao meu sinal, os grupos de trabalho deslocavam-se para a estação seguinte, atribuindo alguma autonomia e responsabilidade aos alunos, pois, inicialmente, perdiam muito tempo nesta transição, mas com o tempo acabou por ser automático. O objetivo principal foi sempre potenciar o tempo de prática de atividade dos alunos, já que o tempo de empenhamento motor desempenha um papel

crucial na aprendizagem motora, e o seu indicador de eficácia é a quantidade máxima de tempo de atividade com conteúdos específicos e a quantidade máxima de tempo numa tarefa específica com um grau de dificuldade adequada (Carreiro da Costa, 1988). Ainda relativamente à gestão das tarefas, ao longo do estágio, decidi, juntamente com os meus colegas, montar sempre antes da aula o material de modo a não perder ainda mais tempo da mesma. No futuro, não sei até que ponto é que essa estratégia seria viável, pois com a carga horária docente, em que, muitas vezes, os professores têm tempos seguidos de aulas práticas, nem sempre o tempo dos intervalos pode ser canalizado para a organização/preparação/arrumação do material e espaço de prática desportiva. Portanto, futuramente, implementaria como regra os alunos ajudarem-me a montar o material no início e arrumar no final como já tinha implementado neste ano.

Nas primeiras aulas, estava tão focada para que as mesmas corressem como planeado, que os alunos gostassem, que eu fosse capaz de gerir bem a aula, que acabei por, mesmo querendo focar-me na observação, não conseguir. Foi difícil conciliar a observação com o decorrer normal da aula, pois, como não queria apontar na aula o que observava, dava por mim a dar feedbacks aos alunos para eles melhorarem e não observava efetivamente o que eles faziam, chegando ao final da aula sem dados sobre muitos alunos, o que era desmotivante e desgastante, pensado sempre que não conseguiria. Para ultrapassar isso, procurei arranjar diferentes estratégias: a primeira passou por começar por ver quais os alunos que não tinha observado e, na aula seguinte, eram os primeiros a ser observados; a segunda, era tentar primeiro ter um momento de observação e só após isso é que dava feedback. Outro aspeto na observação foi a minha circulação entre estações, uma vez que, inicialmente, cometia o erro de circular muito por dentro das mesmas, acabando por virar as costas a alguns alunos. Após ter sido alertada para essa lacuna, procurei sempre circular por fora, de modo a conseguir observar todos e controlar melhor a aula.

O ponto forte de salientar a nível da gestão de aulas deve-se à capacidade que tive de adaptação no decorrer das aulas, nomeadamente a facilidade de alterar as tarefas sempre que estas não se encontravam ajustadas às capacidades e necessidades dos alunos. Apesar de ter planeado sempre as tarefas, não fiquei presa ao planeamento, quando considerei necessário reajustar por alguma razão, tomava essa medida. Na verdade, considero que estas adaptações são benéficas se bem justificadas e visam melhorar as aprendizagens dos alunos, por isso creio que estas adaptações foram bem conseguidas na maioria das vezes.

No que diz respeito à dimensão instrução, no início das aulas foram sempre transmitidos aos alunos os objetivos, rotinas de organização, explicação das tarefas, e demonstrando, utilizando também alunos como agentes de ensino. Na parte final da aula, realizava um balanço sobre o que tínhamos trabalhado e informava os conteúdos que iriam ser abordados na próxima aula. Uma das rotinas implementadas na instrução passava por os alunos estarem em meia-lua, no início e no final da aula, e os alunos já sabiam que tinham que estar nesta posição para ouvir a informação. Além disso, quando estava a lecionar as aulas na rua, tinha sempre atenção para os alunos estarem contra o sol, para não estarem desconfortáveis e para verem bem quando demonstrava as tarefas. No início do ano letivo, nas primeiras aulas, experimentei dar, na instrução inicial, a explicação e demonstração de cada exercício que iria decorrer em cada estação, no entanto não teve muito sucesso esta abordagem, uma vez que a maturidade dos alunos não lhes permitia ouvir a explicação toda dos exercícios sem se distraírem, e isso fez com que, quando fossem para as respetivas estações, já não se lembrassem o que tinham que fazer. Assim, de modo a colmatar este constrangimento inicial, adotei como estratégia ter sempre numa estação, um exercício que os alunos tinham realizado na aula anterior, para não ter a necessidade de voltar a explicar, só tinha que relembrar. Noutra estação (condição física), tinha sempre fichas de apoio e usava um aluno como agente de ensino para se certificar que ele e os colegas faziam aquilo que eu estava a solicitar. Por fim, na terceira estação, ficava a explicar e a demonstrar o exercício. No desenrolar da aula, os alunos compreendiam bem as tarefas, sem levantarem muitas dúvidas, realizando-as da forma pretendida. Concluo que esta estratégia foi bem-sucedida, as aulas decorreram muito melhor, conseguindo reduzir o tempo de instrução, mas, ao mesmo tempo, melhorá-la, e ainda potencializar o tempo de prática em cada estação.

Quanto à emissão de *feedback*, tentei que incidisse sobretudo em aspetos positivos de modo a motivar os alunos e criar um bom clima de aula, procurando, frequentemente, fornecer informações aos alunos acerca de como corrigir os seus erros. Considero que as boas aprendizagens são feitas com expectativas altas, com um ensino com *feedback* oportuno, adequado e pertinente, e com um ato educativo controlado e avaliado (Sanches, 2005). Ao longo do ano, fui refletindo sobre como poderia mudar e adaptar o meu trabalho de modo a dar *feedback* às solicitações dos alunos, ao mesmo tempo que procurava melhorar as minhas próprias práticas, consolidando o meu crescimento enquanto profissional e pessoa individual. Considero que, ao longo do ano letivo, melhorei a frequência dos *feedbacks* emitidos aos alunos, procurando variar na sua forma.

O *feedback*, quando é usado de forma consistente, intencional, sistemática e respeitando os pressupostos que o tornam eficaz, fornece informações importantes no processo de ensino/aprendizagem, assume uma elevada importância na avaliação formativa e influencia o envolvimento dos alunos na escola (Brookhart, 2008). Através do *feedback*, os alunos podem sempre melhorar, não só em termos de classificações, mas, sobretudo, no desenvolvimento de competências como o espírito crítico, a autonomia e a autorregulação, que são ferramentas determinantes para o seu futuro. O *feedback* apresenta-se ainda como um elemento essencial de comunicação e interação entre o professor e os alunos, permitindo ao primeiro ajustar a sua ação de ensinar às necessidades dos alunos e aos segundos ter a noção dos sucessos e insucessos, assim como das estratégias que podem mobilizar para ultrapassar as suas dificuldades. Uma dificuldade que senti foi relativamente ao fecho do ciclo do *feedback*, pois deveria verificar e garantir sempre que o *feedback* causou o efeito pretendido, e que o aluno aprendeu o comportamento desejado, mas a maioria das vezes com a sensação que tudo estava acontecer partia para outra ação e não fechava o ciclo. . Esta dificuldade está ligada também à minha fragilidade nos jogos desportivos coletivos, pois por vezes como não dominava o conhecimento didático do conteúdo, o meu *feedback* não era tão pertinente e eficaz logo não tinha a sensibilidade necessária para verificar de novo a ação após *feedback* emitido. De modo a colmatar esta fragilidade, estudei e aprofundei as matérias que tinha maior dificuldade, e com a ajuda da orientadora que batalhou comigo neste aspeto, alertando-me para verificar de novo ação após o *feedback* emitido, foi assim possível alcançar a conclusão do ciclo do *feedback*.

Veiga Simão (2005), ensinar e aprender são atividades que, quanto à sua eficácia, não podem passar sem a existência de *feedback*, desse modo, ao longo do ano letivo, procurei, continuamente, refletir sobre como melhorar esta prática e investigar estratégias que possibilitassem novas abordagens a determinadas tarefas, de modo a que os processos de ensino/aprendizagem fossem mais dinâmicos, motivadores, inovadores, responsáveis e responsabilizantes para todos os intervenientes no processo educativo. Assim sendo através destas práticas, consegui evoluir e aperfeiçoar o *feedback* à distância, e consegui fechar os ciclos de *feedback*, que inicialmente eram as minhas principais dificuldades

Segundo Onofre (1996), quando é garantida a qualidade da instrução e de organização de uma aula, muitos dos problemas associados à indisciplina e ao clima de aula são resolvidos. Como já referi anteriormente, desde o início procurei estabelecer regras de funcionamento, às quais os alunos corresponderam positivamente, no entanto, no que diz respeito a tomar atenção quando eu queria providenciar instrução, os alunos

por vezes não respeitavam, revelando indisciplina. Assim, de modo a combater esta questão, certifiquei-me sempre que os alunos estavam atentos nos momentos de instrução. Para tal, intervinha sobre os alunos que se encontravam a conversar, adotando uma estratégia de questionamento sobre o assunto que tinha acabado de mencionar, obrigando-os a prestar atenção. Outra estratégia que adotei foi ficar em silêncio até os alunos ficarem todos em silêncio, só quando isso acontecia é que continuava a falar. Considero que estas estratégias demoraram algum tempo até terem sucesso e, por vezes, acabei por perder algum tempo de aula, mas acabei por conseguir sensibilizar os alunos e aquelas acabaram por ficar implementadas. Desse modo, consegui que os tempos de instrução fossem mais curtos, permitindo que o tempo de prática fosse maior. Outro problema de indisciplina que os alunos revelavam era nas aulas de segunda-feira, às 8h da manhã, a primeira aula da semana, os alunos vinham com muita excitação do fim de semana, querendo falar uns com outros. Assim, para colmatar esta situação, como estratégia, decidi realizar a condição física logo no início da aula e não numa estação, para conseguir que os mesmos estivessem mais focados, resultando muito melhor a aula.

Desde o início do ano, propus-me a criar um bom clima de aula, procurando conhecer os alunos, ir ao encontro dos seus gostos e motivá-los para a prática. Esse objetivo foi cumprido, e desde logo, criei uma boa relação professor-alunos. A relação dentro da própria turma (aluno-aluno) também era muito positiva, o que também facilitou o meu relacionamento com a turma. O clima de bem-estar numa aula é habitualmente conotado com uma boa relação entre o professor e o aluno, no entanto, o bem-estar do aluno é condicionado pelas relações entre os alunos e a relação com as atividades de aprendizagem (Onofre, 1995). Em todas as aulas, tive o objetivo de criar entusiasmo nas situações de aprendizagem, através de tarefas apelativas, originais e diferenciadas. De um modo geral, existiu sempre um bom clima na turma, pois os alunos estavam motivados na realização das tarefas propostas.

No que concerne aos estilos de ensino utilizados, recorro que organizei as aulas de acordo com os estilos mais convergentes, nomeadamente o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino por tarefa. A escolha destes estilos de ensino deveu-se à questão de serem estilos mais centrados no professor. Os mesmos permitem ter um maior controlo sobre a turma, e estar em constante supervisão de modo a evitar comportamentos fora da tarefa e a rentabilizar o tempo de prática para os alunos terem mais tempo potencial de aprendizagem. Procurei, ainda, utilizar os estilos de ensino recíproco e autoavaliação. O estilo recíproco promove as relações de cooperação entre os alunos, além de os habilitar para a observação e análise do processo de aprendizagem dos colegas, também os

conduz a uma reflexão acerca do seu próprio desempenho. Este estilo de ensino foi utilizado em estações de caráter técnico e individual, passando a atribuir responsabilidade aos alunos sobre a prestação do colega, ajudando-o a melhorar, como no caso de Badminton. O estilo de ensino autoavaliação foi utilizado com o objetivo do aluno assumir para ele próprio a avaliação do seu desempenho em cada tarefa, apropriando-se de todos os objetivos e componentes críticas inerentes a cada matéria.

As autoscopias realizadas após todas as aulas permitiram-me refletir sobre as minhas ações, procurando saber quais os meus pontos fortes e fracos, ajudando-me a entender aquilo que poderia manter e o que poderia ter feito de forma diferente para melhorar algumas das estratégias de intervenção pedagógica. Destaco, também, que após todas as aulas, o núcleo reunia e refletia sobre a aula, com o intuito de partilhar ideias, encontrar alternativas a estratégias de intervenção que pudessem ter resultado pior em determinada situação. Todas estas reuniões tiveram sempre um objetivo de cooperar uns com os outros, tentando encontrar soluções em conjunto para alguns dos problemas que nos iam surgindo ao longo do tempo. Sem dúvida que a observação que realizamos das aulas dos colegas resultou em momentos de aprendizagem, pois, ao observar essas aulas, fui confrontada com diferentes realidades, o que me fez pensar como reagiria nessas mesmas situações, principalmente porque as suas turmas eram ambas do ensino secundário (12º). A observação das aulas resultou ainda que tivéssemos identificado determinados comportamentos, que nós próprios não nos apercebíamos quando estávamos a lecionar as aulas. Este trabalho colaborativo reflexivo, no meu entender, permitiu que pudesse evoluir, não voltando a cometer determinados erros e tornando-me uma professora melhor. O trabalho colaborativo tem de ser assumido como constante no desenvolvimento da EF, com uma partilha das preocupações pedagógicas em torno dos objetivos perseguidos para os alunos e não reduzido à gestão das atividades numa dimensão administrativas. O diálogo sobre os desafios, constrangimentos e possibilidades de ação pedagógica, a partilha de práticas, conhecimentos e experiências, a entreaajuda na resolução dos problemas e a cooperação entre todos os professores são fatores decisivos para o desenvolvimento da qualidade da educação física e, como consequência, para o desenvolvimento dos alunos (Quitério, 2018; pg. 16).

Esta subárea, condução de ensino, para mim, foi a mais enriquecedora, porque é aquela em que passei mesmo pelo processo de lecionação, estando diretamente em contacto com os alunos. Aliado ao gosto por lecionar, surgiu a importância e urgência de garantir que, no contexto da aula, a intervenção pedagógica fosse adequada aos alunos, assegurando a organização da aula, a gestão do clima de aula, a transmissão de

conhecimento, o *feedback* pedagógico e a disciplina. Ao longo do ano letivo, foram surgindo dificuldades, mas procurei sempre superá-las com a criação de estratégias alternativas. No futuro, como já referi anteriormente, ainda tenho que trabalhar na questão da gestão do tempo de aula, pois foi aquela que não consegui superar completamente, devido a termos passado para o ensino à distância.

### **3.4. Avaliação**

A avaliação pressupõe a procura e interpretação de evidências que possam ser usadas, tanto por alunos como professores, de modo a que se possa identificar, em que nível os alunos estão nas suas aprendizagens, onde necessitam de ir e qual o melhor caminho para lá chegar. Ao prognosticarmos para cada matéria um determinado nível, estamos, ao mesmo tempo, a esboçar para cada aluno, em função dos critérios de avaliação já estabelecidos, um determinado perfil (Araújo, 2007). Nesta perspetiva, Carvalho (1994) defende que a avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para apreenderem. Trata-se, pois, de uma referência fundamental e determinante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem.

A sistematização e coerência da recolha de informação concorrem para uma classificação final consistente. Promovendo este fim, segundo Carvalho (1994), poder-se-ão considerar, a) as informações recolhidas no início do ano e que permitem projetar todo o processo ensino-aprendizagem que decorrerá ao longo do ano – AI, b) as informações recolhidas durante o processo e que permitem ajuizar aquilo que realmente os alunos estão a aprender – AF e c) as informações recolhidas pela necessidade de atribuir uma classificação em função da consecução dos objetivos – Avaliação Sumativa (AS). Todas as avaliações são utilizadas na EF e foram aplicadas por mim durante o ano letivo. Seguidamente, serão apresentados alguns exemplos da aplicação das mesmas, salientando as dificuldades enfrentadas, bem como as competências alcançadas.

A AI teve início antes da elaboração do PAT como já referi anteriormente, tendo como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar diferenciadamente (Araújo, 2007). Assim sendo, efetuei um diagnóstico do nível dos alunos e um prognóstico individual para cada aluno e para cada matéria, com o intuito de potencializar as aprendizagens dos mesmos. Isso permitiu que conseguisse estabelecer objetivos individuais e coletivos, tendo em conta as suas necessidades de trabalho. Concretamente através da AI, pude identificar as matérias prioritárias, as dificuldades e

limitações dos alunos, formar grupos de trabalho, e definir ainda prioridades de desenvolvimento para as etapas seguintes. Segundo Carvalho (1994), deve-se definir objetivos fundamentais no período desta etapa, tais como: *Conhecer os alunos em atividade de educação física; Rever aprendizagens anteriores; Criar um bom clima de aula, ensinar/ aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de Educação física; Identificar alunos “críticos” e as matérias prioritárias; Recolher dados para a orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características de grupos de nível;*

O tempo definido, de acordo com estudos realizados, para a avaliação inicial ronda as quatro semanas, período considerado necessário para a tal avaliação, mas atendendo a que foi a minha primeira vez a lecionar e a realizar uma avaliação, durou sete semanas. Esta duração deveu-se, inicialmente, à minha preocupação com outros aspetos como a organização da aula, a instrução, reforçar as regras e a criação de rotinas de organização e só depois a avaliação dos alunos. Acresce dizer que as aulas tinham 40 minutos de prática e 27 alunos, o que se tornou numa dificuldade para mim conseguir gerir tudo, enquanto tinha que ainda observar e avaliar. De modo a agilizar a minha observação, estudei bem os critérios do PAI e defini que uma estação seria a de avaliação e que iria ficar nessa estação a maior parte do tempo de aula, para conseguir observar com mais calma, sendo que as outras estações estavam sempre no meu campo de visão e controlava a aula à distância, dando feedback também à distância para os alunos saberem que eu estava atenta à sua prática. A avaliação de AI foi realizada através de fichas de observação elaboradas por mim, baseadas nos critérios do PAI. Esta avaliação permitiu refletir e determinar um prognóstico, definir objetivos consoante aquilo que os alunos seriam capazes de atingir, tendo em conta as suas dificuldades e potencialidades.

A avaliação como já referi anteriormente, é um processo de observação, recolha e interpretação de evidências com um propósito inequívoco, tornando-se, assim, um fator no processo ensino aprendizagem, não só pelo seu caráter classificativo (avaliação sumativa) como indicador da melhoria ou regressão (avaliação formativa) da aprendizagem do aluno (Araújo, 2007). Uma das grandes dificuldades da avaliação é aferir as aprendizagens de forma rigorosa e o mais objetiva possível. A avaliação realizada, no decorrer do ano letivo, teve sempre por base as três áreas de avaliação específicas da EF definidas nos PNEF, as atividades físicas (matérias), a aptidão física e os conhecimentos.

A AF surge, assim, para a orientação das opções curriculares, metodológicas e pedagógicas, aliadas ao processo de ensino-aprendizagem, mas, simultaneamente, regulando as aprendizagens dos alunos, de acordo com as suas necessidades formativas (Araújo, 2015). A AF é, deste modo, encarada como um poderoso processo pedagógico que ajuda a melhorar muito a qualidade e o como os alunos e os seus professores aprendem e ensinam, pelo que se torna fundamental compreender e valorizar a comunicação que se estabelece nas salas de aula (Fernandes, 2009). A AF realizada, ao longo de todo o ano letivo, permitiu dar a conhecer aos alunos onde se situavam em cada matéria e qual o objetivo pretendido nas mesmas, com o intuito de os alunos estarem envolvidos na avaliação, saberem em que patamar estão, e onde é expectável que cheguem, sabendo ainda o que tem que fazer no processo de aprendizagem para alcançar o objetivo pretendido. A AF serviu, ainda, para orientar o processo de aprendizagem, sendo um elemento regulador das atividades educativas, permitindo realizar um balanço no pormenor e no conjunto se a aplicação das estratégias delineadas estavam adequadas, levando assim a que se fizessem um reajustamentos dos objetivos sempre que necessário. Na AF, a interpretação da evidencia é centrada no progresso do aluno relativamente aos seus objetivos, sendo que as decisões pedagógicas consequentes são estabelecidas em função do que até ao momento já foi alcançado e quais os problemas encontrados. Essa interpretação diz respeito a “*o que fazer para ajudar as futuras aprendizagens*” e não ao nível (ou classificação) alcançado (ARG, 2006). Contudo, e tal como sublinhado por Allal (2010), a AF pode desempenhar um papel mais persuasivo na regulação da aprendizagem quando é integrada desde o início do processo ensino-aprendizagem.

Na criação de instrumentos de avaliação, é importante ter em consideração que os mesmos obedeçam a critérios de simplicidade, de forma a que os mesmos possam ser aplicados sem excessiva perda de tempo e, desse modo, que possamos rentabilizar o tempo de prática. Assim, os professores devem construir um sistema de registo de que lhes permita retirar as informações pertinentes para a realização da AF, tal como acontece na AI (Carvalho, 1994). Assim sendo foi precisamente o que fiz ao construir as grelhas da AF, colocando apenas os critérios que deveriam ser observados, que foram os conteúdos que cada aluno desenvolveu durante as aulas, simplificando o registo dos desempenhos dos alunos. Os critérios contemplados nas grelhas foram baseados no projeto curricular e nos PNEF. Após construção e aplicação das grelhas de avaliação formativa e a identificação dos níveis de desempenho dos alunos consoante as suas limitações e o seu sucesso, uma das principais dificuldades identificadas na primeira etapa de formação foi superada nas etapas seguintes, quando foram transmitidas as informações recolhidas aos

alunos acerca das suas aprendizagens, tendo a preocupação de lhes explicar, durante as aulas, como estava a decorrer o desenvolvimento das suas competências em cada uma das matérias.

Ao longo do ano, para trabalhar a AF, defini estratégias para envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, nomeadamente: o preenchimento de fichas de autoavaliação, sendo que a mesma permitiu uma avaliação pormenorizada da matéria. A utilização adequada da autoavaliação permite que os alunos sejam capazes de regular as suas aprendizagens e só precisem da colaboração dos professores como recurso pontual ou esporádico (Fernandes, 2008); - o preenchimento de fichas de heteroavaliação, pelos alunos, sobre os desempenhos prestados pelos seus colegas, pois, quando ensinamos aos alunos maneiras úteis para solicitar feedback dos colegas, eles tornam-se mais envolvidos nas atividades de turma e na sua própria aprendizagem (Pollock, 2012), dando-lhes a possibilidade de identificarem erros, tornarem-se mais autónomos; - referi no início da aula ou nas tarefas, o que pretendia que realizassem, explicitando as suas componentes críticas e estratégias de execução; - a utilização de feedback, o mesmo, enquanto ferramenta de comunicação professor-aluno, assume, deste modo, um papel central num contexto de AF (Dias, 2008); - a utilização de fichas de tarefa, para apoio das estações.

No que diz respeito à AS, esta constituiu uma dificuldade durante todo o ano letivo. A avaliação é um ato difícil em todas as disciplinas, porém na EF essas dificuldades acentuam-se (Bratfische, 2003). Essa razão deve-se ao facto de a observação ser o instrumento primordial na avaliação em EF, e a capacidade de um professor avaliar encontrar-se intimamente relacionada com a sua capacidade de observar (Carvalho, 1994). Outras dificuldades na avaliação em EF prendem-se com o facto de, por vezes, o professor revelar um mau domínio dos critérios de avaliação e por possuir pouco conhecimento da matéria. A AS foi realizada no final de cada período letivo, servindo sempre como balanço do trabalho desenvolvido e das conquistas alcançadas por cada aluno. Neste sentido, a AS é pontual por natureza, ocorre, em geral, no final de um processo e gera informações que permitem classificar e certificar os alunos (Fialho & Fernandes, 2011). As avaliações para a área das atividades físicas e desportivas incidiram sobre o cumprimento dos objetivos operacionais, definidos para cada etapa, sendo que em todas as aulas observava e avaliava os alunos, tendo como base o conjunto dos registos e das recolhas efetuadas na AF. Relativamente à área da aptidão física, esta incidiu sobre os resultados dos alunos nos testes do FITescola, verificando se os alunos estão na zona saudável dos vários testes. Na área dos conhecimentos, os alunos foram avaliados através de trabalhos de grupo nos 1º e 2º períodos, e através de um teste de avaliação no 3º período. Para avaliar os

conhecimentos, tive que elaborar grelhas de avaliação, definindo o que pretendia e criar critérios para conseguir avaliar. Os níveis, que cada aluno apresentou em cada área/matéria, foram depois definidos de acordo com os critérios presentes nos critérios de avaliação da disciplina de Educação Física, para o 9º ano de escolaridade.

Na EAR, cada uma das áreas de avaliação de EF tem diferentes ponderações em termos de percentagem, a mesma define que, a área das atividades físicas e da aptidão física tem um peso de 80% da nota e os conhecimentos 20%, estas atividades integram o conjunto alargado de atividades físicas, o treino e a elevação da aptidão física e um conjunto de conhecimentos. Neste sentido, torna-se impossível dissociar as dimensões física, cognitiva e sócio-afetiva, pois todas são incorporadas numa unidade expressa nos próprios objetivos, a qual condiciona o êxito e sucesso das ações. Citando os Programas Nacionais de Educação Física (Ministério da Educação, 2001, p.4): “Nesta base, os programas não desenham um fraccionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da educação física como, por exemplo, na tríade domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo. Considera-se que a actividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Deste modo as competências adquiridas pelo aluno integram indissociavelmente esses domínios” (Quintério, 2018, pg. 26/27).

Realizando uma reflexão acerca dos critérios definidos pelo GEF, os mesmos são muito vagos, no documento da escola, não está definido quantos “I” ou “E”, um aluno precisa de ter para atingir determinada nota (1-5, 0-20). Isto leva a que os professores na mesma escola, apesar de se guiarem pelos PNEF, apliquem critérios de avaliação diferentes uns dos outros, porque o que eu defino que é preciso o aluno alcançar para ter um “15”, não quer dizer que seja igual para outro professor. Devido à diferenciação de ensino e do ecletismo, um aluno de nível 15, não tem que necessariamente ser igual a outro aluno que também tem nível 15, mas para saber classificar esse aluno com 15 deveriam existir critérios para um professor se guiar. Os critérios de avaliação, sendo um compromisso do GEF, deveriam ser coletivos e não de acordo as intenções de cada professor de forma isolada e individual. Em todos os grupos disciplinares, é essencial que haja perceção que a avaliação é fundamental, para ajudar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens. Assim sendo, é necessário a compreensão dos critérios de avaliação e discussão dos mesmos entre os professores, para que com clareza possam esclarecer os alunos. O facto de não existir este debate entre o GEF, origina que não haja concordância e coerência nas classificações atribuídas pelos diversos professores (Boston, 2002 citado por Araújo, 2015).

A grande dificuldade sentida foi atribuir classificações aos alunos consoante os níveis de desempenho demonstrados, uma vez que, no protocolo de avaliação sumativa da EAR, não são apresentados critérios de classificação para os níveis de desempenho. A avaliação foi realizada com base no sucesso nas áreas definidas pelo PNEF para o 9º ano. Elaborei os critérios de avaliação sumativa de acordo com as regras estabelecidas nos PNEF, ajustando às matérias que tinha lecionado. Enquanto estagiários, definimos critérios de classificação para os níveis de desempenho, dos anos que lecionamos (9º e 12º), todavia não elaboramos um documento com a proposta dessas classificações para o grupo, eu partilhei apenas com um professor do mesmo que solicitou para usar também. Olhando para trás, penso que teria sido interessante apresentarmos um documento ao grupo com as nossas propostas. Julgo que é fundamental que os diferentes professores de um mesmo grupo utilizem e interpretem os mesmos critérios, para que a avaliação das aprendizagens dos alunos seja homogénea.

No final de cada período, os alunos realizaram sempre uma autoavaliação, relativamente ao mesmo, tendo em conta o seu desempenho e atitudes na disciplina de EF. A autoavaliação foi sempre aplicada através da plataforma Google Forms, com um questionário criado por mim.

Ao longo do ano letivo, fiz sempre questão de apresentar aos alunos os critérios de avaliação, tendo em consideração as áreas da disciplina, procurando esclarecer as dúvidas que surgiam. Durante esta formação, assumi sempre o papel da avaliação com extrema responsabilidade, porque, enquanto professora de uma turma, tive de formular juízos de valores sobre a prestação dos alunos. Em suma, todas as minhas ações foram no sentido de cumprir os critérios definidos pela escola e pelo PNEF, criando instrumentos adequados, de modo a promover qualidade de aprendizagens aos alunos. No entanto, não apresentei aos alunos o que era esperado eles alcançarem no final do ano, ou seja apresentei sempre o que era esperado em cada matéria nas etapas (objetivos intermédios), mas não disse especificamente o que queria que eles fizessem para alcançar o objetivo final, penso que teria sido pertinente, e, no futuro, vou adotar essa estratégia. No futuro, creio que ainda poderei sentir certas dificuldades em efetuar os registos de avaliação, pois é, sem dúvida, complexo observar e analisar o desempenho de cada aluno para as diferentes matérias.

### **3.5. Professor a tempo inteiro**

No âmbito do estágio, segundo o guia do mesmo, os alunos devem passar por um processo de formação que se designa “professor a tempo inteiro”. Essa semana consiste, no estagiário lecionar o mesmo número de horas que um professor a tempo inteiro realiza

ao longo da sua semana. Assim sendo, o estagiário escolhe turmas e é responsável por, nessa semana, lhes dar as aulas de EF. O objetivo desta semana de formação é que o aluno passe pelo processo de lecionar a diferentes anos e a diferentes turmas na mesma semana de aulas. Destaco como o mais enriquecedor desta formação o facto de nos dar ferramentas para o futuro, visto que essa sim irá ser a nossa realidade, e ainda a experiência que adquirimos, de como transmitimos a informação para cada ano, se os exercícios resultam ou não e a capacidade de alterar o planeamento se necessário.

De modo a preparar a semana, fui ao encontro de cinco professores e solicitei que me permitissem lecionar a uma das suas turmas nessa semana, estavam no seu direito de recusar, mas todos aceitaram. Os professores foram muito prestáveis, disponibilizaram-se logo para me dar toda a informação que precisava acerca da turma. Como queria passar por vários anos e ciclos, decidi escolher duas do segundo ciclo, duas do terceiro ciclo, duas do secundário. O planeamento realizado para esta semana passou pelas matérias que os professores já estavam a lecionar ou iriam começar a lecionar. Fui ao encontro do que eles pretendiam a nível de matérias, escolhendo, assim, os exercícios mais adequados aos objetivos da turma. No que diz respeito à minha estratégia, defini que a primeira aula do 2o e 3o ciclos passaria por jogos tradicionais e populares, pois, como são jogos que os alunos de um modo geral já conhecem, não tinha que despende muito tempo de aula na instrução e organização, podendo, desse modo, focar-me no meu objetivo. Este passou por querer conhecer os alunos na primeira aula, entender a dinâmica da turma, as rotinas que a turma já tem implementadas e ainda implementar as rotinas que necessito para que os alunos entendam a dinâmica da minha aula. No Secundário, como uma turma só tem uma aula e a outra duas, no aquecimento irei implementar jogos lúdicos para entender também essas mesmas questões.

Para concretizar este momento formativo a tempo inteiro, escolhi a semana de 16 a 20 de março, no segundo período. No entanto, devido a pandemia da COVID-19, não foi possível realizar esta etapa de formação. No que diz respeito às dificuldades que senti e que penso que iria sentir se esta semana fosse posta em prática estão relacionadas com o planeamento e a condução de ensino. Na questão do planeamento, destaco como maior obstáculo o não conhecer a turma, apesar de receber informação dos professores das respetivas turmas, como não tenho experiência em lecionar alunos de diferentes idades, ainda não tenho bem a certeza do que pode ou não resultar, podendo cair no erro de ter realizado um planeamento desajustado, pois a forma de trabalhar as matérias é completamente diferente do 2º ciclo para o secundário. Porém, de forma a garantir o sucesso, foquei-me sempre em respeitar o planeamento dos professores, tendo em conta

as suas dicas e ainda combinar com o meu estilo próprio de lecionar. Como já referi, o facto da lecionação ser a turmas de diferentes ciclos/anos de escolaridade levou-me a refletir que a condução de ensino terá que ser diferente de turma para turma, dado que a forma de lidar com os alunos do 5º ano não pode ser igual à dos alunos 12º ano, as necessidades e os contextos são muito diferentes, e, enquanto professores, temos de conseguir adaptar-nos. É aí que penso que poderei ter alguma dificuldade, já que tenho que ter a capacidade de conseguir chegar a todos os alunos, apresentando uma linguagem simples e adequada, arranjando estratégias para que a aula seja fluida e não perca muito tempo com a organização, tendo em atenção aos comportamentos fora da tarefa e, em especial, assegurar-me que estou a promover um bom clima de aprendizagem.

## 4. Capítulo II- Trabalho em equipa

*“Não há inovação sem inovadores.  
Não há qualidade sem profissionalismo,  
não há novos caminhos sem empenhamento.” (Ana Benavente, 2001)*

### 4.1. Investigação e inovação pedagógica

A designação de “trabalho em equipa” para este capítulo, deve-se ao facto de, nesta área (Investigação e Inovação Pedagógica), ter sido criado um projeto coletivo de investigação. Por sua vez, o mesmo foi realizado com os meus colegas de núcleo de estágio e ainda com a colaboração dos professores do GEF. Sem a disponibilidade e amabilidade dos professores, não seria possível pôr o mesmo em prática. Sem dúvida que foi uma mais valia ter realizado o Projeto de Investigação em grupo, pois permitiu-nos refletir, partilhar experiências e vivências sobre o tema e ainda usar essas mesmas experiências para aprender uns com os outros.

A Investigação e Inovação Pedagógica consiste numa área do estágio pedagógico, que permitiu o desenvolvimento de competências relacionadas com a inovação profissional, através da criação de estudos e projetos de investigação-ação. O projeto foi concluído e apresentado, mas devido à pandemia causada pela COVID19, a apresentação foi realizada através da plataforma ZOOM, mas a intervenção do mesmo na escola não foi possível.

O primeiro passo para a criação de um projeto deste tipo é identificar um problema de investigação no contexto escolar. Assim, em conversa com a professora orientadora da FMH e o NE, foi abordada a necessidade de dar resposta a um conjunto de alunos com

problemas de excesso de peso e obesidade existentes no seio do AEAR. Desse modo, o projeto consistiu em verificar se os professores da EAR diferenciam o ensino para alunos com excesso de peso e obesidade e, caso isso se verifique, como o fazem. O estudo teve também como propósito perceber e conhecer que tipo de apoio é que a escola providencia a estes alunos para combater esta patologia. O nosso principal objetivo com este estudo era melhorar as dinâmicas da comunidade escolar, levando a que esta se una e trabalhe em conjunto para ajudar estes alunos da maneira mais eficaz possível, providenciando apoio, orientação e acompanhamento.

Na verdade, a obesidade infantil é um problema de saúde que tem vindo a crescer em todo o mundo. Estima-se que cerca de 170 milhões de crianças estejam, atualmente, com excesso de peso em todo o mundo. Nas crianças americanas, a prevalência da obesidade aumentou de 6%, em 1980, para 18,5%, em 2016. Na Europa, a tendência da obesidade infantil segue o mesmo padrão, sendo que a sua prevalência está a aumentar nos países europeus, (Lambrinou et al, 2020).

Carvalho & Garcia Júnior (2007) afirmam que a obesidade na infância e na adolescência pode perdurar na vida adulta e acarretar consequências a curto e longo prazo. Nesse sentido, a escola é um dos locais mais importantes para alertar e combater a obesidade, por várias razões: (i) a educação primária é obrigatória para todas as crianças na maioria dos países; (ii) as crianças passam muitas horas do seu dia na escola, consumindo normalmente entre uma a duas refeições; (iii) a escola oferece oportunidades de praticar exercício físico, quer nas aulas de EF quer nos intervalos; (iv) a escola apresenta um ambiente estruturado onde as intervenções podem ser facilmente aplicadas; (v) o corpo docente pode facilitar e contribuir significativamente na intervenção (Lambrinou et al, 2020).

No ambiente escolar, as aulas de EF são um dos momentos mais oportunos para enfatizar a relação existente entre a prática da atividade física e a alimentação com a saúde. Um dos objetivos da disciplina é o desenvolvimento das habilidades e capacidades físicas e a consciencialização sobre hábitos alimentares saudáveis e a importância da prática regular de atividades físicas para o resto da vida. A EF é a disciplina mais completa do ambiente escolar para prevenir e controlar a obesidade em crianças e adolescentes (Araújo, et al, 2010)

A escolha deste tema surgiu através da observação de um conjunto de aulas em que alunos com excesso de peso e obesidade tinham certas limitações e dificuldades em realizar determinados exercícios devido à sua fisionomia. Numa observação geral das

aulas dos docentes de EF, foi possível verificar que os alunos com esta patologia nem sempre tinham as tarefas diferenciadas ou adaptadas às suas capacidades.

Visto que consideramos de tremenda importância a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que o ensino deve ser tão generalista quanto possível e tão diferenciado quanto necessário. Deste modo, acreditamos que a EF tem o papel de inculcar hábitos de vida saudáveis e de ajudar estes alunos a combater o excesso de peso e obesidade, diferenciando o ensino através das tarefas da aula.

Querendo saber que tipo de diferenciação de ensino existe nas aulas de EF na EAR para alunos com excesso de peso e obesidade, surge a nossa pergunta de partida “De que forma é que os professores de EF da Escola Básica 2,3/S Aquilino Ribeiro diferenciam o ensino para os alunos com excesso de peso e obesidade nas suas aulas?”.

Iniciámos este estudo com a recolha do índice de massa corporal (IMC), isto é um cálculo que serve para avaliar se a pessoa está dentro do seu peso ideal em relação à altura. Dando início a esta recolha, solicitámos aos professores de EF que nos fornecessem os dados do IMC referentes aos seus alunos da EAR, para, desse modo, podermos averiguar qual a percentagem de alunos com excesso de peso e obesidade existia na escola. Após esta recolha de informação, foi aplicado um questionário aos professores de EF da escola, com o intuito de averiguar se existe alguma diferenciação de ensino e, se existir, de que forma é que os professores a fazem.

Inicialmente, de maneira a verificar a existência significativa de alunos com excesso de peso e/ou obesidade, recorremos a uma amostra de 144 alunos, tanto do sexo masculino como feminino, e a amostra para o preenchimento do questionário para os professores foi de 11 professores do GEF. Na recolha de dados, começámos por seleccionar, aleatoriamente, 12 turmas para recolhermos os seus valores de IMC, com o objetivo de garantir que a amostra fosse significativa. Assim sendo, solicitámos a quatro docentes do grupo de EF que nos cedessem a informação de três das suas turmas relativamente aos seus valores. O processo de seleção passa por escolher 6 rapazes e 6 raparigas, aleatoriamente, de cada turma.

Relativamente aos dados do IMC, estes revelam que de 144 alunos, 35 apresentam estar com excesso de peso e 33 com obesidade. De referir que a média de idades mais preocupante é a de 13 e 14 anos, pois a mesma é a que revela mais alunos com excesso de peso e obesidade. No que diz respeito ao sexo, o feminino é o que apresenta mais casos de obesidade. Concluímos que, em 12 turmas, 11 revelaram ter alunos com obesidade e excesso de peso, o que é uma amostra bastante significativa e que coloca

ainda mais responsabilidade nos professores de EF, que tanto tentam combater esta patologia.

Após a recolha dos dados e a sua análise, verificamos que revelam a necessidade de uma intervenção por parte do GEF, assim sendo, determinámos que seria pertinente saber se estes professores fazem ou não diferenciação de ensino com estes alunos. Com esse propósito, aplicamos um questionário aos professores do GEF.

No que diz respeito aos professores, 91% (11) confirmam que diferenciam o ensino, conforme as necessidades dos alunos, relativamente ao seu peso, enquanto 9% (1) afirma que não faz qualquer diferenciação em termos de ensino. Apesar de se considerar um bom indicador, é necessário que todo o grupo de educação física esteja em consonância e definir de que forma esta diferenciação deverá ser realizada. Segundo Hargreaves e Fink (2003), a diferenciação no ensino não é opcional à prática educativa, mas sim um imperativo, pois, sendo a escola regida por princípios democráticos e de equidade ao direito à aprendizagem, não pode ser encarada como um processo onde todos os alunos são iguais e aprendem da mesma forma. Os autores dão ainda o exemplo de que a aprendizagem não pode ser encarada como *fast food*, onde todos comem sozinhos, a comida é em pacotes, é igual para todos, é feita à distância e não tem sabor. É, assim, importante que o professor de EF tenha em conta as desigualdades e dificuldades de alunos com excesso de peso e obesidade, de forma a planear e orientar o ensino de maneira diferente, mantendo os alunos motivados e conseguir reverter e consciencializar o aluno do seu problema.

Num estudo realizado por Wang et al. (2005) em adolescentes portugueses, os autores referem que os adolescentes são pouco ativos durante as aulas de EF e aconselham um aumento na quantidade e qualidade das aulas de EF, de forma a encorajar os adolescentes a atingirem a quantidade de atividade física necessária para obterem benefícios a nível da saúde. Esta é outra das estratégias que não foi referida pelos professores da Aquilino Ribeiro e que é de extrema importância, o tempo em que o aluno passa em atividade física durante a aula, é importante monitorizar e maximizar esta variável, uma vez que, quanto mais tempo o aluno realizar atividade física durante as aulas, maior probabilidade vai ter de inverter o processo do excesso de peso e obesidade.

Ainda Rukavina et al. (2019) refere a necessidade de individualizar e diferenciar habilidade/jogo. Os professores podem e devem criar tarefas para diferentes níveis de habilidade, fazendo sempre com que os alunos com excesso de peso e obesidade não sintam que estão todos a olhar para ele, devendo assim, ser eliminadas as auto comparações com outros alunos. É necessário concentrar os alunos no

autoaperfeiçoamento e no cumprimento de metas individuais. De referir que alguns destes aspetos foram mencionados pelos professores da EAR.

A EF é uma disciplina muito inclusiva e, segundo Rodrigues (2003), é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades. Com isto, pretende-se que se entenda que a EF tem a capacidade de ajudar e chegar a todos os alunos, não é um processo simples, cabe ao professor ter a capacidade de diferenciar o ensino, e de arranjar estratégias para que os alunos com limitações físicas consigam de igual modo aprender, se superar e alcançar o sucesso. No entanto, passando pela experiência de ter um aluno com obesidade na turma, consegui verificar o quão complexo é diferenciar o ensino e conseguir que o aluno se sinta incluído. Apesar de arranjar estratégias para motivar, adaptar as tarefas ou até mesmo realizar outro tipo de exercício, o aluno revelava estar constrangido por ter que realizar algo diferente dos colegas, pois, de acordo com o próprio, isso levava a que os colegas reparassem mais nas suas limitações.

Por todos estes aspetos já referidos, torna-se complicado pensar que existem situações de exclusão dos alunos na participação das aulas ou em determinados exercícios, situações estas que, ocasionalmente, leva à desmotivação e falta de interesse dos alunos pela disciplina. Contudo, por vezes, são os próprios alunos que se excluem da turma, dos colegas e dos exercícios. Na realidade, alunos com esta patologia chegam a sentir-se inferiorizados pela sua estética, pela sua aparência e por sentirem que não têm a capacidade de realizar os exercícios que os colegas tão bem conseguem fazer. E é daqui que surge a importância de o professor estar atento a todas estas situações para que consiga realizar atividades e tarefas que se encaixem em todos os alunos, garantindo a total inclusão de todos os alunos da turma.

Através da nossa análise e do nosso estudo, é possível retirar a informação de que a maioria dos professores da EAR adaptam e diferenciam o ensino a estes alunos, uns com melhores estratégias do que outros. Podemos concluir que alguns adotam boas estratégias através da adaptação de alguns exercícios em ginástica por exemplo, contudo, a nossa análise a algumas das estratégias não é tão positiva, já que julgamos que, por exemplo, a não execução do exercício que a professora propôs faz com que o aluno se sinta excluído e incapaz de fazer a aula, levando-o a sentir-se desmotivado. Os métodos e estratégias mais mencionadas por parte dos professores são a adaptação dos exercícios em ginástica e em exercícios de resistência como por exemplo da corrida, através da diminuição do tempo do exercício, ou mesmo através da intensidade com que é feito o

mesmo. As estratégias de diferenciação de ensino menos apontadas são a execução de exercícios onde os alunos têm sucesso, o reforço positivo, a realização de grupos de nível, a diminuição do impacto e ainda a diminuição do tempo de execução.

Importante referir que, para além dos dados retirados e da análise realizada, inicialmente, este seria um projeto de intervenção, onde se apresentavam várias as propostas para ajudar a melhorar e até mesmo a prevenir esta problemática existente na nossa escola, ou seja os alunos com excesso de peso e obesidade, contudo, devido à pandemia COVID-19, não nos foi possível dar continuidade ao processo de estudo. Porém, apresentamos as propostas de intervenção que queríamos aplicar e que ficam como uma proposta futura para esta escola.

A nossa intervenção passava por tentar saber se os professores diferenciavam o ensino destes alunos e compreender de que forma o faziam, caso o fizessem. Era de extrema importância saber isto, uma vez que consideramos que talvez fosse o principal ponto a ser trabalhado e, assim, caso os resultados obtidos do questionário revelassem que os professores não o faziam, a primeira intervenção a ser feita era a organização de uma formação, para os professores de EF, sobre a diferenciação de ensino nas aulas de EF para alunos com excesso de peso e obesidade. Também a criação de um tempo extra curricular, passou por ser uma hipótese de combate a este problema. Ou seja, a criação de uma hora extra de prática de atividade física, onde quaisquer alunos podiam participar. Esta atividade passava por tentar alcançar os alunos com a patologia já referida, contudo, concluímos que se fosse uma atividade organizada só para os mesmos, eles se podiam retrair e ficar envergonhados por ser uma atividade só para alunos com o seu problema, daí ser permitida a participação de qualquer aluno.

Para além disto, como a escola não apresenta quaisquer respostas ou soluções para alunos com esta patologia, pensámos na criação de um gabinete de apoio ao aluno, com o objetivo de ajudar os alunos, através de um acompanhamento e aconselhamento personalizado. Este acompanhamento passava por ajudar a entender qual a causa dos problemas e por arranjar as mais variadas formas de o ultrapassar, recorrendo à criação de planos de treinos adaptados, fornecimento de dicas de alimentação saudável e ferramentas que os alunos possam levar e aplicar na sua vida futura. Este gabinete seria denominado de “gabinete – vida mais ativa”. Este gabinete, ao longo deste processo, seria orientado e regido por nós, professores estagiários, com o objetivo dos professores desta escola lhe darem continuidade nos anos seguintes. Estas são, então, as intervenções que

pretendíamos colocar em ação, contudo, serão possíveis soluções para estudos e projetos futuros que queiram prevenir e ajudar a tratar alunos com esta patologia.

Realizamos a apresentação do estudo ao GEF através da plataforma ZOOM, existindo uma boa adesão e participação por parte dos professores do grupo. Após a apresentação, demos início a um debate, onde aplicamos um conjunto de questões, que tinham como objetivo entender a opinião dos convidados acerca desta temática, conhecer as diferentes estratégias que estes adotam nas suas aulas e que propostas de intervenção sugeriam. Dentro das propostas de intervenção, surgiram algumas por parte dos convidados, nomeadamente, a sinalização dos alunos de um ano para o outro, a realização de debates e de discussão no grupo de educação física sobre esta temática, a necessidade de realizar uma intervenção no primeiro ciclo pois acreditam que é nessas idades que começa o problema, por último, foi ainda sugerido a realização de um trabalho colaborativo entre disciplinas. O próprio tema em si foi um ponto forte, pois o mesmo levou a que os professores se mantivessem interessados e participativos devido a esta problemática estar tão presente nas escolas.

## **5. Capítulo III- Para além das aulas**

*“O desporto é, em primeiro lugar, uma experiência moral e espera-se que, do envolvimento nessa prática moral, resultem cooperação, amizade, generosidade, magnanimidade, compaixão, sentido de justiça, autenticidade, transcendência e Humanidade.” (Rosado, 2011)*

A escolha do título de “Para além das aulas” para o Capítulo III deve-se à certeza de que as aulas são algo que englobam a grande parte do nosso tempo na escola, mas, para além disso, existem muitas outras funções que tivemos que pôr em prática e exercer. De todas essas dimensões destaco o Desporto Escolar (DE) e as visitas de estudo (VE), em que ambas implicam planeamento e ensino-aprendizagem, tendo, de facto, isso em comum com as aulas, mas concretiza-se num contexto completamente diferente. De referir que este capítulo engloba a área III de formação do estágio pedagógico.

### **5.1. Desporto escolar**

Esta etapa do DE teve como objetivo acompanhar de forma ativa, ao longo do ano letivo, uma modalidade de entre a oferta que a escola disponibilizava. O DE tem um papel fundamental, no que diz respeito à participação desportiva e educativa na formação integral

dos alunos, pois, por vezes, este é o único meio que os jovens têm para praticar atividade física fora do horário escolar.

Conforme o Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar, *entende-se por Desporto Escolar o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.*

O Desporto Escolar é a atividade de complemento curricular, voluntária, que permite aos alunos a prática de atividades desportivas, em ambiente educativo, sob a orientação de professores, podendo-se configurar como a principal possibilidade para a maioria dos nossos jovens poderem participar em quadros competitivos, de forma regular, (Ministério da Educação, 2003).

O Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro afirma que *o desporto escolar decorre, com efeito, tal como as demais atividades escolares, sob a responsabilidade dos órgãos de gestão e administração dos estabelecimentos de educação e ensino, constituindo a escola a unidade organizativa de base do desporto escolar.* Assim sendo, cabe ao GEF organizar e coordenar o núcleo de DE, habitualmente sob a responsabilidade de um ou mais professores. Na EAR, a oferta de desporto escolar passa por um vasto leque de modalidades, tais como as que já referi anteriormente no ponto GEF (basquetebol, canoagem, surf, andebol, badminton, andebol), como também aquelas que se destacam pelo seu sucesso ( andebol e badminton).

O DE revela ser uma oportunidade para que os jovens possam aceder aos valores educativos do desporto. Pois, atualmente, o desporto carece de um posicionamento cultural na sociedade portuguesa, estamos perante uma realidade em que o desporto é mais assistido do que praticado.

Quanto aos objetivos do Desporto Escolar, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Artigo 51.º, ponto 5) frisa que *o Desporto Escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes e praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.*

O DE como complemento da ação educativa, integrado no processo formativo e de desenvolvimento integral do aluno, é para a criança e para o jovem uma forma de expressão, onde, para além de contribuir para o seu aperfeiçoamento como Homens e Mulheres do amanhã, é também um veículo, por excelência, de condução à descoberta das aptidões, do potencial e talento de cada um. Frisando, ainda, que quem vê o DE apenas como a especialização numa modalidade com fins competitivos, não entende que o mesmo, para alguns jovens que gostam de praticar desporto, tem um papel significativo, pois, por vezes, não são aceites em clubes, devido à seleção realizada.

A EAE, tal como já foi referido, oferece um vasto leque de modalidades, que permite aos alunos experimentar e praticar um desporto pelo qual se interessam, podendo, deste modo também, participar em quadros competitivos da modalidade. No início do ano, decidi escolher a modalidade de canoagem para trabalhar no DE, visto que era a modalidade onde me sentia menos cómoda, tendo o propósito de sair da minha zona de conforto, além de não ter conhecimentos de como é que uma prova de fundo, velocidade ou slalom, se realizava.

Em conjunto com o professor orientador José Passos e com a professora adjunta, fiquei responsável pela gestão do núcleo. Os treinos de canoagem eram para todos os alunos da escola, abrangendo todos os escalões. Importante referir que devido à pandemia COVID-19, não foi possível continuar a acompanhar esta área, uma vez que passamos a ter ensino à distância.

A primeira tarefa que realizei foi a divulgação do DE, sem dúvida uma fase prioritária, pois, se não divulgarmos, incentivarmos e cativarmos, os alunos não se inscrevem e, dessa forma, não é possível avançar. Assim, criei um cartaz a promover o desporto escolar de canoagem, que foi afixado em várias zonas da escola e publicado na aplicação e sítio da escola. Além disso, falei com alguns professores de EF, para que fizessem um apelo nas suas aulas a incentivarem a ir experimentar a atividade. Levei, ainda, a minha turma do 9ºano, ao Jamor para poderem experimentar a modalidade e ganhar interesse pela mesma. Apesar de o DE ser de carácter facultativo, todos os professores deveriam incentivar à prática do mesmo, apresentando os seus benefícios, que já referi no texto anteriormente.

Após a fase da divulgação e promoção dos treinos, inscreveram-se alguns alunos, no entanto nunca existiu uma adesão significativa aos treinos. É importante acrescentar que, ao longo do ano letivo, tivemos muito poucos treinos, pois os fatores climatéricos impossibilitaram a realização dos mesmos. Estes fatores foram, sem dúvida, um

constrangimento, levaram a que fosse difícil a realização de um planeamento coerente, respeitando um dos princípios do treino – a progressão - ainda que fosse possível uma evolução gradual da minha parte como treinadora de DE.

No que diz respeito aos treinos, sendo uma modalidade na qual não estava confortável, por estar fora da minha área de conforto, senti-me, inicialmente, mais retraída, pois, apesar de planear os treinos, penso que não conduzia o treino com confiança, por ter algum receio de estar a induzir os alunos em erro. Ao longo dos treinos, fui superando essa dificuldade, ganhei autonomia, pesquisando e estudando mais sobre a modalidade, esse comportamento desencadeou que me tornasse mais confiante nos treinos e segura no meu planeamento.

Inicialmente, deparei-me com alguns constrangimentos, no que diz respeito à planificação, nomeadamente o facto de existirem alunos de diferentes escalões condicionou sobremaneira o planeamento e, ainda, o facto de treinarmos na praia limitava também os treinos, levando a que tivesse algumas dificuldades inicialmente, em descobrir como iria dar os mesmos de modo a potencializar o espaço. Contudo, encarei estas condicionantes como um desafio ainda maior, podendo assim proporcionar-me mais aprendizagens. Sinto, também, que foi uma realidade positiva, pois fez com que recorresse à minha imaginação e me reinventasse no espaço que tinha à minha disposição.

Embora tivesse tido poucos treinos ao longo do ano, sempre planifiquei os mesmos, tendo em conta os princípios do treino, o nível dos alunos e os objetivos a atingir. O DE, pelas suas características específicas, tem sempre presente uma tríade desportiva: desporto-rendimento, desporto-lazer e desporto-saúde. Nessa perspetiva, não se deve dimensionar uma em detrimento da outra, já que ao aluno deve ser proporcionado uma formação tão generalista quanto possível.

Após uma observação inicial da técnica dos alunos a pagaiar para a frente, era notório que todos os alunos se encontravam no nível introdutório, à exceção de um aluno, que já praticava a modalidade desde o ano passado. Assim sendo, defini que o meu objetivo principal na canoagem era conseguir que os alunos aprendessem e dominassem a técnica de pagaiar para a frente, e conseguissem transpor a mesma para os estilos de fundo, velocidade e slaw. Tendo ainda como objetivo o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos estilos mencionados, para que os alunos conseguissem ter bons resultados em contexto de competição.

Nos treinos para trabalhar esses objetivos, procurei sempre que a emissão de feedback fosse cada vez mais frequente e específica, com o intuito de corrigir incorreções

técnicas e prescrever propostas para solucionar essas incorreções. O trabalho passou, ainda, por exercícios isolados direcionados para a técnica de pagaiar para a frente, levando a que houvesse um desenvolvimento da mesma. Procurei sempre proporcionar aos atletas tarefas dinâmicas e cativantes, prescrevendo exercícios lúdicos, com um caráter de competição por vezes presente.

Através do DE muitas crianças e jovens têm oportunidade de conhecer novas escolas, novos alunos, novos ambientes, novas maneiras de ser, agir e pensar, e confrontados com a sua realidade adquirem progressivamente um equilíbrio, aprendendo a viver e a conviver, a conhecer e a respeitar, a treinar e a competir, a pretexto duma atividade que lhes é natural e de pleno agrado – atividade físico – desportiva (Silva, 1999)

No primeiro período, não existiram competições, sendo então, no segundo período, a primeira e única competição em que os alunos participaram, devido à COVID-19, como já foi referido anteriormente. Nessa prova, todos os alunos tiveram oportunidade de participar e experienciar a competição. As provas foram realizadas no Jamor, local onde a maioria dos alunos de outras escolas tem por hábito treinar, sendo que não era o nosso caso. O meu papel, nos dias de competição, passou por orientar os alunos no local, dar a conhecer os percursos das provas que eles iam realizar, relembra o regulamento novamente, dar feedback sobre a técnica.

O estilo no qual os alunos, no geral, sentiram mais dificuldade foi no slalom, pois é um estilo que eles nunca tinham experimentado ou só tinham experimentado uma vez. Os alunos do escalão infantis revelaram mais dificuldade em conseguir pagaiar a direito, controlar a canoa e a pagaia, sem dúvida era algo que ainda demonstrava ser uma dificuldade grande para eles. O facto dos alunos não comparecerem aos treinos ou não termos tantos treinos como eu gostaria foi sempre um constrangimento para que os mesmos conseguissem ter evoluções notórias de um período para o outro.

Estando em contexto de competição, pude ficar a perceber melhor a dinâmica da mesma, o que proporciona de positivo aos alunos, tanto a nível físico, como emocional e social. De facto, os alunos, a nível físico, superam-se bastante, nota-se que há um grande espírito de luta para se superarem. No que diz respeito ao emocional, dá satisfação, seja por ganhar, por o facto de terem conseguido terminar a prova, ou até mesmo pelo facto de terem conseguido um melhor tempo do que costumam ter nos treinos. A nível social é bastante gratificante também, já que podem interagir com outras crianças e jovens da idade deles, que têm esse interesse em comum e fazer novas amizades. Acompanhar esta experiência de perto foi muito gratificante.

Os objetivos que foram delineados e trabalhados nos treinos após a competição foram a realização de circuitos de slalom para os alunos melhorarem os tempos, treinos direcionados para o estilo fundos, para trabalhar a resistência que é uma fragilidade dos alunos. E ainda, como objetivo específico de melhorar na técnica de pagaiar para a frente, focar concretamente, na introdução da pá na água o mais à frente possível (com extensão do braço e avanço do ombro correspondente), com a mão que se encontra no plano superior sem ultrapassar o eixo longitudinal do caiaque.

Esta experiência da coadjuvação do DE foi bastante enriquecedora para a minha formação, pois permitiu o desenvolvimento de competências pessoais, e didáticas no que diz respeito à canoagem. A minha intervenção com os atletas, decorreu sempre num clima de cordialidade e respeito, existindo uma relação de proximidade. Relativamente à emissão de feedback, sinto que foi cada vez mais frequente e específica com o decorrer do ano, conseqüentemente do devido aprofundamento realizado do conteúdo, sempre com o intuito de corrigir incorreções técnicas observadas.

No que diz respeito às minhas dificuldades, o que fiz primeiro para as colmatar foi falar com um professor de canoagem, que me esclareceu acerca de alguns aspetos importantes e me deu algumas orientações de como deveria levar os treinos. Recorrer à internet, ao site do desporto escolar, para ficar a saber como se procediam as provas, quantas voltas ou metros os alunos tinham que realizar consoante o seu escalão e todas as regras. Através dos PNEF, consegui identificar os meus objetivos específicos para o plano anual. Recorri à internet para ter umas noções de treinos de canoagem, apesar de nunca ter chegado a encontrar nada que me ajudasse para o nível dos meus alunos. Livros foram uma fonte de informação também para me ajudar, onde consegui encontrar ideias para os treinos e explicação das técnicas. Todas estas fontes permitiram que o meu feedback fosse melhorando, sendo mais analítico e específico. Além disso, as professoras de desporto escolar de canoagem, na competição, ajudaram-me bastante, uma vez que, com elas, consegui esclarecer algumas dúvidas, ficar com novas ideias para a prática. Como pude observar, as mesmas a dar feedback aos jovens atletas, permitiu-me que tivesse uma ideia onde deveria focar-me mais e como deveria transmitir o mesmo.

Findando, no que diz respeito à progressão dos alunos e objetivos que consegui alcançar, passo a especificá-los: consegui que os alunos realizassem Slalom na praia, com o meu circuito adaptado; consegui implementar rotinas de organização; consegui que os alunos se posicionassem corretamente no caiaque, que soubessem embarcar e desembarcar, que pegassem a pagaia corretamente com as mãos equidistantes das

respetivas pás; que conseguissem ainda cumprir um trajeto em caiaque , mantendo a trajetória pré-estabelecida ou alternando-a para se desviar de um obstáculo, mantendo o equilíbrio da embarcação. Grande parte dos alunos conseguiram alcançar o objetivo principal, sendo esse o executar corretamente a técnica de pagaiar para a frente, introduzindo a pá na água o mais à frente possível (com extensão do braço e avanço do ombro correspondente), com a mão que se encontra no plano superior sem ultrapassar o eixo longitudinal do caiaque.

O facto de ter podido acompanhar esta área permitiu que tivesse noção de todas as tarefas que tenho que realizar, os aspetos mais importantes, situações que requerem mais a nossa atenção e ainda como planear e prognosticar os treinos DE. No futuro, se voltasse a ficar no núcleo de desporto de canoagem, sinto que ainda existem alguns aspetos que poderia melhorar, nomeadamente no que diz respeito aos treinos, uma vez que, devido à minha pesquisa e estudo, consegui melhorar os meus treinos, no entanto penso que, se tivesse mais formação nesta modalidade, poderia potencializar ainda mais a aprendizagem dos alunos. Neste ano letivo, tive uma experiência muito enriquecedora nas provas de canoagem que contribuiu muito para a minha formação, pois pude participar e estar envolvida na mesma, tendo uma função, e, graças a essa participação, pude aprender o funcionamento das provas e ainda ouvir de outras professoras treinadoras dessa modalidade como realizavam os seus treinos.

## **5.2. Visita de estudo**

Juntamente com os meus colegas do NE, planeamos e organizamos uma visita de estudo (VE) para as nossas três turmas, cujo principal objetivo era promover a atividade física, o desporto e a exploração da Natureza, visando, ainda, o convívio, fortalecimento de laços e criação de novas relações de amizade. Infelizmente, devido à COVID-19, a atividade não pode ser posta em prática, uma vez que estava agendada para o terceiro período.

A magia da Natureza pode ser percebida através de experiências realizadas em espaços naturais ou construídos. Cada saída de casa ou da escola pode ser uma aventura para todos, usufruindo do clima e do espaço natural. Além disso, são sempre aventuras diferentes. A interação com a Natureza pode ser feita de diversas formas, umas mais ativas e outras mais contemplativas. Observar a vida animal, apurar os sentidos e aumentar o nível de mobilidade ao ar livre fazem parte da aprendizagem de estilos saudáveis ao longo da vida, porque brincar, ao longo da vida, é algo que se aprende na infância (Neto, 2020, p.152).

A VE tinha como destino a cidade Vila Real de Santo António. Na verdade, a escolha do local surgiu pela razão de dois alunos do NE, eu inclusive, serem naturais dessa cidade e terem conhecimento do potencial da mesma, no que diz respeito a desportos na natureza. A mesma iria ter a duração de dois dias, contávamos com o apoio da Escola Secundária de Vila Real de Santo António, para que os alunos das três turmas pudessem pernoitar no pavilhão e almoçar na cantina da escola durante o período da atividade.

Quando surgiu o interesse e oportunidade de planear a VE, quisemos programar um conjunto de atividades que, habitualmente, os alunos não teriam oportunidade de realizar no ambiente em que se encontram, assim privilegiamos as atividades inseridas num contexto de Natureza. Desse modo, baseamos uma planificação de atividades, que fossem ao encontro de promover a exploração na Natureza, aventura, jogos lúdicos e modalidades que se praticam ao ar livre. Nesse sentido, definiram-se diversas atividades que passam pelo paddle, barco à vela, canoagem, passeio de bicicleta, parque aventura, orientação na mata e jogos na praia.

Por um lado, os objetivos específicos da VE passavam por promover o contacto com a natureza; dar a conhecer diferentes modalidades, nomeadamente paddle, barco à vela e canoagem; promover a aquisição de competências físicas e técnicas das modalidades; promover experiências e atividades alternativas; promover atividades físicas de carácter recreativo/lúdico de formação e de orientação desportiva; promover o espírito de grupo e interação entre turmas; promover o contacto com realidades diferentes. Esta VE tem como vantagens proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem em contextos diferenciados, permitir aos alunos que realizem atividades inter-turmas com colegas de idades e turmas diferentes levando a que saiam da sua zona de conforto, quer a nível interpessoal como a nível de prática. Acresce dizer, também, que tem como vantagens, proporcionar experiências positivas e gosto pela disciplina de EF, através de atividades desafiantes e diversificadas, fazendo assim com que estas contribuam para a promoção de um estilo de vida ativo, e que os alunos levem estes hábitos além da escolaridade obrigatória.

Por outro lado, como objetivos específicos para os professores estagiários estabeleceram-se os seguintes: obter experiência e conhecimento sobre o processo de organização de uma visita de estudo; tratar de todos os aspetos burocráticos relacionados com a visita de estudo; organizar uma visita adaptada às características da população, de carácter inovador e dando oportunidade aos alunos de experienciar novas modalidades. Além disso, era importante estabelecer, ainda, contacto com todos os intervenientes do

processo (professores acompanhantes, diretor de turma, coordenador de departamento, responsável pelo transporte e entidades envolvidas).

Todo este projeto tinha tudo para correr bem e ser uma experiência boa e enriquecedora para os alunos, pois muitos deles não têm a possibilidade de vivenciar estas experiências fora do contexto escolar. A VE, apesar de estar planeada, organizada e pronta para a sua realização e execução, devido à situação pandémica em que o país se encontra desde março de 2020, não se pode realizar. Os alunos revelaram-se interessados desde o início, sendo que muitos já tinham até entregue as folhas de autorização, mas, infelizmente, não foi possível levar a cabo esta atividade, e dar a possibilidade de proporcionar aos mesmos, experiências ricas de convívio, atividade física, ar livre e Natureza. Para nós professores estagiários, embora tenhamos passado por todo o processo de planificação e organização, ficou a faltar experienciar e saborear o que seria estar a liderar uma VE, lecionar num contexto diferente, ter à nossa responsabilidade dezenas de alunos (mesmo não sendo oficialmente), lidar com todas as responsabilidades, e ainda saber agir perante imprevistos. No entanto, certamente vamos bem preparados para o futuro, no que diz respeito a toda a parte que a planificação e organização que uma VE requer.

### **5.3. Atividades escolares**

Dentro desta área, nós, enquanto professores estagiários, participamos ainda na organização e condução de atividades, como torneiros de diferentes modalidades, o cortamato escolar e os “mega”. No dia de cada atividade, tivemos um papel ativo a desempenhar nas mesmas. As minhas funções nas atividades passaram por orientar os alunos até ao local de prova; realizar chamada para saberem quando é que era a vez de cada um participar; verificar se os alunos cometiam faltas na prova de salto em comprimento; nos torneiros interturmas, auxiliei os árbitros e os juizes de mesa nas suas tarefas, garantindo que estavam a realizar corretamente as mesmas e no esclarecimento de dúvidas.

Refletindo sobre a participação nestas atividades, devo concluir que foram bastante positivas, pois, do ponto de vista organizativo, serviram para aprender tudo o que envolve preparar e organizar atividades escolares deste tipo. No que diz respeito a exercer uma função específica no dia da atividade, para além da responsabilidade de a fazer bem para que tudo corra conforme planeado, dá-nos uma oportunidade para interagir com alunos de diferentes anos, podendo ficar a saber quais as suas motivações para a prática de atividade física, e ainda poder observar os principais erros técnicos e táticos cometidos. De destacar como outro especto positivo destas atividades, o bom momento de convívio entre o GEF,

para além de fortalecermos laços relacionais, foi sempre um momento de aprendizagem, uma vez que os seus elementos estiveram sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e até mesmo providenciar feedback, para que pudéssemos melhorar determinados aspetos na nossa prestação e felicitar, quando estávamos a desempenhar um excelente trabalho.

No futuro, quando estiver envolvida neste tipo de atividades, irei ter em conta o que aprendi ao longo desta caminhada. Sem dúvida que o facto de poder estar por dentro da organização e execução das mesmas, irá ajudar-me a saber como intervir numa futura escola, tendo sempre em atenção para não cometer os mesmos erros e aplicar os pontos-chaves que aprendi para enriquecer o meu trabalho.

## **6. Capítulo IV- Juntos somos mais fortes**

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

O Capítulo IV designa-se de “Juntos somos mais fortes”, porque no mesmo abordo os temas referentes à comunidade escolar. Numa escola, para se evoluir e funcionar a 100%, tem que haver trabalho em equipa, já que, se trabalharmos juntos, somos mais fortes.

*Esta área de estágio visa o desenvolvimento de competências que permitam ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura à participação na e da comunidade. Este projeto é fundamental na medida em que promove o desenvolvimento de competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma (guia de estágio, 2018).* A competência de estabelecer a relação entre o meio e a escola é algo que considero fundamental a um bom professor, principalmente numa escola e numa sociedade em constantes mudanças, levando a consequentes adaptações. É igualmente elementar proporcionar o acompanhamento e o auxílio a um diretor de turma (DT) ao nível das competências de conceção e utilização dos processos de caracterização e acompanhamento da turma.

### **6.1. Acompanhamento da direção de turma**

O Diretor de Turma (DT) assume simultaneamente a responsabilidade da disciplina que leciona e a turma pela qual é responsável. Por outro lado, deve ter uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa em que se insere, dado ser visto como uma figura fundamental da gestão intermédia da escola, assumindo

responsabilidades perante a Direção que o elege, os colegas que fazem parte do seu Conselho de Turma (CT), os alunos que constituem a turma, os pais e Encarregados de Educação (EE), e demais atores educativos que possam interferir direta ou indiretamente no processo educativo a desenvolver com a turma (Val, 2017).

O DT, para além de desempenhar inúmeras funções burocráticas, constitui um elemento determinante na mediação de conflitos dentro da comunidade escolar. É-lhe reconhecida uma tripla função no que diz respeito às relações estabelecidas com a comunidade escolar, ou seja, o DT deverá estabelecer uma relação com os alunos, com os EE e com os restantes professores da turma (Boavista & Sousa, 2013).

O DT é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos, especializado na organização de um trabalho cooperativo dos professores da turma, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos (Boavista & Sousa, 2013).

Para o cumprimento desta função, o DT necessita, para além de conhecer a legislação e as funções que dela decorrem, de ter uma visão de todos os recursos da escola e da comunidade educativa de forma a responder aos desafios presentes no Projeto Educativo de Escola (Boavista, 2010).

De acordo com o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho, as funções atribuídas ao DT são assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; e apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Ao longo do ano letivo 2019/2020, tive a oportunidade de acompanhar todas as tarefas relativamente à direção de turma do 9ºD. Sempre sob a orientação da professora responsável por esse papel, pude observar e pôr em prática funções organizativas e de coordenação nas medidas funcionais com alunos, EE e membros do CT. Neste acompanhamento, procurei sempre aprender através da observação, colocar questões pertinentes, envolver-me ao máximo nas funções de DT, e ainda sugerir soluções para determinado tipo de problemas.

Desse apoio e da reflexão que fiz sobre esse papel, considero que um bom DT é alguém que sabe ser amigo, mas mostra firmeza quando necessário; revela maturidade e paciência; toma as decisões atempadamente e age com ponderação; gosta de ajudar os alunos e é capaz de lhes traçar metas ambiciosas e realistas; revela expectativas elevadas mas não exige aquilo que está para além das potencialidades do aluno; está aberto adversidade cultural e mostra um conhecimento profundo dos padrões culturais com expressão na comunidade educativa; é um bom comunicador; e eficaz na direção de reuniões (Marques, 2002).

A professora que tive o privilégio de acompanhar e com quem trabalhei foi, sem dúvida, um exemplo de excelência a exercer o cargo de DT, já que a professora estava sempre um passo à frente, bastante organizada e disposta a ensinar-me a desempenhar as várias funções inerentes ao papel de DT. De destacar, ainda, que a sua postura foi sempre positiva em relação à minha pessoa, dando espaço para que eu pudesse expressar as minhas opiniões e sugestões, quer fossem elas relacionadas com os processos mais burocráticos, com os EE e os alunos, ou relativamente ao CT. Tive oportunidade de acompanhar o processo de perto, pois mostrei vontade de trabalhar e aprender e, desse modo, a professora fez questão de realizarmos o trabalho juntas, nunca me excluindo de todo o processo. Nesse sentido, faço um balanço muito positivo, dado que não poderia ter tido um melhor acompanhamento nesta área do estágio.

Favinha et al. (2012) afirma que o DT tem como função intervir na turma, e que para que tal aconteça é essencial conhecer os alunos com que estamos a lidar. Desse modo, no início do ano, realizei um estudo de turma, já referenciado anteriormente no capítulo “A minha primeira turma”. Nos primeiros dias de aulas, os alunos preencheram uma ficha de “caracterização da turma”, com o intuito de me permitir conhecer determinados aspetos das suas vidas, nomeadamente o contexto em que se inserem dentro e fora da escola, o seu historial, assim como outras indicações que surgem da interpretação dos dados. A partir do mesmo, conseguimos, ainda, saber qual a situação familiar, académica e gostos pessoais dos alunos. Não achei pertinente realizar um estudo sociométrico na turma, devido à mesma não ter alunos novos, já que se acompanhavam desde o 5ºano, além da DT ser a mesma há dois anos, desse modo, a professora conseguiu providenciar informação, relativamente às relações da turma.

Durante a semana, tinha um horário estipulado para trabalhar na direção de turma, sendo esse às sextas, com fim de resolver questões relacionadas com a turma e ainda o atendimento aos EE. As principais funções que tive que realizar, no horário da direção de

turma, passaram por mexer na plataforma inovar, desde conhecer a mesma, enviar recados aos EE, justificar as faltas dos alunos e estabelecer ligação entre os alunos e professores, com o intuito de perceber se existia algum problema referente a um aluno e ajudar a solucioná-lo da melhor forma possível. Exerci também funções na organização do dossiê da turma, preparar as reuniões de EE e de CT em coadjuvação com a DT, e ainda atendimento aos EE, fosse presencial ou por chamada telefónica.

No atendimento aos EE, o DT tem a função: de envolver os pais na aplicação do projeto educativo da escola; fomentar a participação dos pais na concretização de ações de orientação e de acompanhamento individualizado dos alunos; assegurar a participação dos pais nas medidas educativas decorrentes do insucesso disciplinar; garantir a informação aos pais e o acordo prévia destes para o itinerário recomendado na avaliação especializada (Marques, 2002). De um modo geral, os EE da turma 9ºD eram bastante participativos e presentes na vida escolar dos seus educados, à exceção de um EE, que nunca compareceu em nenhuma reunião, ainda que o seu educando revelasse falta de aproveitamento e mau comportamento nas aulas, à exceção da minha disciplina. Os temas principalmente abordados com os EE estavam direcionados para questão como a pontualidade, assiduidade e desempenho escolar. Nas reuniões com os EE, a DT deu-me sempre liberdade para intervir, e procurei sempre aproveitar esses momentos da melhor forma, a contribuir para a minha formação. Um DT deve possuir certo tipo de competências, sendo que uma boa comunicação e relação interpessoal são de extrema importância. Assim sendo, creio que essas competências foram um dos meus pontos fortes, pois tive sempre à vontade para me expressar, conseguindo que a minha opinião fosse valorizada e que os EE aceitassem a minha atitude interventiva e crítica nas reuniões. Num futuro próximo, creio que, se tivesse que conduzir uma reunião deste tipo sozinha, estava preparada para o fazer.

O DT tem o dever de transmitir todas as informações relativas à vida escolar dos alunos aos seus EE, como já referi anteriormente. Assim sendo, a DT deve convocar os EE a comparecer na escola, durante a hora de atendimento, sempre que necessário. Esta convocatória pode ser realizada, através de chamada telefónica, SMS, email ou até mesmo por carta registada com aviso de receção, em casos extremos. As reuniões deste tipo têm o objetivo de informar os EE sobre a vida escolar do seu educando, e ainda também, visa encontrar estratégias de cooperação com os mesmos face aos problemas dos discentes.

No que diz respeito às reuniões realizadas na hora de atendimento da direção de turma, pude aprender que tipo de conversa se deve usar quando falamos com um EE, que

tipo de cuidados devemos ter e os seus procedimentos. A DT deu-me sempre liberdade para intervir, o que fiz expondo a minha opinião referente a alguns temas abordados. Aprendi que o papel da DT, neste tipo de reuniões, é sempre tentar ajudar os pais e os alunos da melhor maneira, funcionando como intermediário, por vezes, e isso é muito importante. Nesta turma, tive um caso particular a precisar da nossa ajuda, através destas reuniões particulares, o pai de uma aluna transmitiu-nos que a mesma estava doente, que estava a ser seguida pela clínica da juventude, tinha fobia à escola e uma possível depressão bipolar, por isso este quadro levava a que a aluna apresentasse graves problemas de assiduidade e não quisesse ir à escola. Em articulação com o EE, procuramos sempre resolver o problema da melhor maneira, criando estratégias de intervenção, de forma a que a aluna perdesse a fobia de ir à escola e se sentisse bem na mesma. Relativamente ao meu papel nestas reuniões, em particular da aluna Vera, decidi apresentar uma estratégia para que a aluna se sentisse mais confortável em vir à escola. A estratégia passava por haver uma estação na aula que era dedicada à dança, em que a aluna é que dava a coreografia aos colegas e escolhia a música. Esta minha escolha foi motivada pelo facto da aluna gostar muito de dançar e penso que resultou bastante bem, porque consegui cativar a aluna a vir a escola e inclusive a mesma revelou estar bastante feliz nessa aula.

No que diz respeito às reuniões do CT, o DT deve dirigir as mesmas, e garantir que promove a participação de todos os seus elementos. Estive sempre presente nas mesmas, procurando preparar com a DT as reuniões e a composição das atas, o que foi muito benéfico, pois desse modo consegui entender todo o processo. Nas reuniões, foram abordados e discutidos assuntos no que diz respeito ao aproveitamento e comportamento dos alunos, bem como a sua participação nas aulas, foram ainda abordadas estratégias que os professores utilizaram para colmatar os comportamentos desviantes. Relativamente à minha participação nas reuniões em si, colaborei na apresentação das características da turma, expus a minha opinião e sugestões relativamente aos temas abordados. No entanto, não intervim tanto como gostaria, visto que me sentia, por vezes, intimidada por todos os professores presentes terem muito mais experiência que eu. Este aspeto é algo que devo trabalhar no futuro, ganhar mais confiança e ver os professores como colegas e como uma fonte de formação, pois tenho muito a aprender com os mesmos. Assim sendo, o CT assume uma grande importância, até mesmo fundamental, para me preparar para este tipo de reuniões e ainda saber como lidar e trabalhar com os restantes professores.

Na disciplina de oferta complementar, lecionei duas aulas ao longo do ano, uma no 1º período e outra no 3º período. A primeira aula foi direccionada para uma alimentação

saudável, tema que estava a ser abordado na disciplina. A mesma teve seguimento de uma aula anterior que já tinha sido dada por uma EE, que veio abordar questões como açúcar, pequeno-almoço, lanches saudáveis. Na aula que lecionei, quis aprofundar mais o tema da nutrição, assim sendo passou por explicar o que são macro e micronutrientes, para que servem os hidratos, proteínas, gorduras, fibras, as doses recomendadas diárias de cada um deles e as suas calorias. O objetivo da minha aula passou ainda por revelar noções básicas para saberem interpretar uma tabela nutricional dos alimentos, as calorias que gastamos em algumas atividades inclusive em repouso, e ainda dar dicas sobre alimentação saudável. A segunda foi dada à distância através de uma plataforma chamada NEARPOD, onde realizei uma aula com o objetivo de aproximar os alunos no tempo de pandemia que nos encontrávamos, de forma a poder fortalecer os laços de amizade e matar saudades. A mesma consistia num jogo em que, anonimamente, descreviam certas características referentes à sua pessoa, nomeadamente, traços da sua personalidade, gostos pessoais e hábitos, estes “posts” apareciam num quadro interativo que todos estávamos a ver. Por fim, o último passo da atividade foi descobrir quem é que era quem, através das descrições pessoais.

Em ambas as aulas lecionadas, consegui alcançar os objetivos inicialmente definidos, e os alunos conseguiram aprender e entender a mensagem. Procurei sempre mostrar aos alunos assuntos relevantes e interessantes para o seu futuro. Dar estas aulas foi uma excelente oportunidade para me colocar no papel de DT, a condução de ensino de uma aula teórica não é a mesma coisa que uma prática, existem outros fatores que tenho que ter em conta, exige também outro tipo de concentração por parte dos alunos. Dinamizei a aula, de modo a que houvesse sempre participação por parte dos alunos, que os mesmos pudessem sempre perguntar e expor a sua opinião, tornando a aula mais interativa. No futuro, quando voltar a dar uma aula teórica, tenho que ter mais atenção à gestão do tempo de aula, pois, mais uma vez, não consegui abordar todos os conteúdos que tinha planeado. Já no que diz respeito à forma que lecionei os conteúdos, à minha postura e ao controlo da turma, julgo que foi um ponto positivo que irei reter e transferir para as aulas futuras. A DT deu-me sempre feedback muito positivo à forma interativa que lecionei as aulas, a minha postura, e a originalidade que apliquei nas mesmas.

Devido à crise pandémica que estamos a passar, esta área não foi exceção e passou a ser realizada a distância. Ser DT à distância nesta fase é mostrar que se está mais presente que nunca, é ter uma preocupação acrescida com os alunos e o seu sucesso. Apesar de estar à distância, continuei a reunir-me com a minha DT e a estar dentro de todas as situações que se passam na turma e nas respetivas disciplinas,

intervindo junto dos alunos sempre que necessário. As tarefas da direção de turma, neste ensino à distância, tornaram-se muito mais exigentes e passaram por: controlar a assiduidade, justificar faltas e enviar mensagem aos EE a avisar; dar um balanço semanal da turma aos EE, onde consta de uma forma geral o cumprimento na realização das tarefas e nas aulas à distância; falar com os EE dos alunos que não realizam as tarefas; falar com os alunos, para se motivarem nas tarefas propostas e nas aulas; lembrar aos alunos que, apesar da distância, continuam a contar com ela para o que precisarem; criar um plano semanal, onde todos os professores da turma, devem preencher com as tarefas semanais para cada disciplina. Passar a realizar este acompanhamento à distância exigiu uma maior atenção e preocupação com os alunos, ninguém sabia como gerir a situação, tivemos que nos reinventar, mas com a ajuda e orientação da professora tudo foi mais simples. É principalmente em alturas como estas, que o trabalho em equipa é muito importante, já que a professora tinha a experiência e o conhecimento das suas funções e eu tinha mais facilidade em dominar as tecnologias, podendo, assim, ajudar-nos mutuamente e tornar este ensino à distância mais rico.

O facto da DT me ter permitido trabalhar juntamente com ela, passando por todas as funções e responsabilidades que uma DT deve ter, fez com que fosse extremamente enriquecedor para a minha formação, pois, para além de ter tido uma noção clara de como se faz este tipo de tarefas, serviu também para que eu pudesse evoluir profissionalmente, saindo da minha zona de conforto, estando perante EE e professores do CT, expondo a minha opinião e sugestões. Reconheço que as reuniões em que participei, fossem elas com EE ou do CT, foram, sem dúvida, uma mais valia para a minha formação, visto que fiquei a compreender melhor as suas dinâmicas e os problemas que se colocam. Sem dúvida que graças à excelente DT que acompanhei neste percurso, sinto que era capaz de desempenhar este papel sozinha no próximo ano, claro que existem aspetos a melhorar como já referi anteriormente, mas considero que é preciso prática para poder evoluir.

## 7. Capítulo V- Reinventar

*“A escola mudou-se para casa e os professores reinventaram-se rapidamente para estarem com os seus alunos através da utilização das novas tecnologias”. (Neto, 2020)*

## 7.1. Ensino à distância

Neste capítulo, como o próprio nome indica, vou expor como foi ensinar os alunos do 9ºD à distância. Devido à pandemia provocada pelo coronavírus, como já referi anteriormente, passamos a dar aulas à distância, passando, desse modo, para um contexto de estágio completamente distinto do que estávamos habituados, pois, para além de estarmos em casa, era a primeira vez que algo assim se passava e ninguém sabia bem como proceder perante a situação. O que é certo é que, apesar de estarmos numa situação atípica, não podíamos ficar de braços cruzados só a ver os problemas causados pela pandemia. Era hora de “arregaçar as mangas”, pôr a cabeça a funcionar e de nos reinventarmos. Assim sendo, neste capítulo, explico e reflito de que forma pus em prática o meu trabalho esta etapa.

Não deixa de ser surpreendente como uma microestrutura do nosso organismo (um vírus) despertou e alterou a macroestrutura (comportamentos de ansiedade, medos, isolamento social, trabalho, escola, fome, pobreza, etc.), provocando mudanças inesperadas, complexas e imprevisíveis na saúde dos seres humanos e na estabilidade das economias. Aprender a viver na incerteza passou a estar na ordem do dia em todos os setores da sua existência, no presente e no futuro. Esta situação, podendo ser considerada circunstancial, exige que o ser humano se reinvente e tome maior consciência da sua natureza biológica e cultural e da vivência em comunidade (Neto, 2020, p.20).

Atravessamos uma época em que só se pode olhar e não tocar, em que o contacto físico é quase proibido. Todos conectados, mas a viver em solidão obrigatória. Esta pandemia é uma estranha regressão na liberdade de ser e estar, de existir, uma espécie de condicionamento humano que pode provocar uma regressão muito perigosa no contexto pedagógico. Ainda que a realidade seja assustadora, poderá trazer uma via mais adequada de convivência com as novas tecnologias e dar resposta às necessidades básicas do que é o corpo em movimento (Neto, 2020, p.25-26).

O método que utilizei para comunicar com os alunos foi através da rede social - *WhatsApp* e via e-mail. Ao longo desta etapa, tentei ser concisa e clara na informação transmitida aos alunos para haver o menor número de dúvidas, mas, quando surgia alguma, os alunos colocavam-nas no *WhatsApp* e eu tentava esclarecer da melhor forma possível. As aulas síncronas foram realizadas através da plataforma *Zoom*, todas as sextas-feiras, com a duração de 40 minutos. No que diz respeito às tarefas assíncronas, no início da semana, todas as segundas-feiras, enviava aos alunos o planeamento das tarefas para essa semana. As mesmas passaram por desafios de mobilidade articular,

dança, coordenação motora, testar novos padrões de movimento e equilíbrio, e ainda treinos direcionados para diversas componentes da atividade física. As tarefas eram enviadas aos alunos em formato vídeo ou *Word*, e os alunos deveriam realizar as mesmas, e ainda enviar o comprovativo da realização, através de vídeo ou do documento Word que tinham que preencher. A entrega das respetivas tarefas passava pelos alunos colocarem os documentos, na sua pasta, na drive (plataforma Google drive) da turma, tendo sempre até ao fim da semana para colocar.

Nesta etapa, bastante diferente do que estamos habituados a trabalhar, decidi manter a linha de pensamento de etapas anteriores e definir objetivos. Sendo que o ensino se tornou à distância, optei por selecionar alguns objetivos de o meu plano anual que poderia manter e continuar a trabalhá-los dessa forma, objetivos esses que penso que fariam todo o sentido no que diz respeito ao sucesso dos alunos na EF. *“Estas adaptações representam um desafio para todas as áreas curriculares/disciplinas e, julgamos poder afirmar, de modo muito particular para a disciplina de Educação Física. Considerando, que não é possível, através de atividades letivas não presenciais, criar contextos educativos com dinâmicas próprias e características da Educação Física, que permitam o desenvolvimento do currículo e o pleno alcance dos seus objetivos educativos. Dada a impossibilidade de incluir no processo ensino-aprendizagem, atividades práticas relativas à área das Atividades Físicas, área estruturante do currículo da Educação Física, a atividade pedagógica deve ser, prioritariamente, orientada para os seguintes propósitos: A manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar; A aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física.”(SPEF, CNAPEF, 2020)*

Assim sendo, no que diz respeito à **aptidão física** (APf), tinha previsto, no final do segundo período, repetir os testes do FITescola para poder averiguar se os alunos tinham evoluído e melhorado a sua aptidão física, visto que, ao longo do período, através da condição física, fomos sempre trabalhando esses parâmetros. Tendo em conta que só consegui realizar o teste do vaivém dos testes do FITescola (nesse período), pus como objetivo, nas duas primeiras semanas de confinamento (no fim do 2º período), continuar a preparar os alunos para o teste de extensão de braços e abdominais, e avaliar os mesmos nas últimas duas aulas à distância. Os testes à distância para minha surpresa correram muito bem. Demonstrei aos alunos primeiro as posturas corretas para cada teste e os critérios de execução, e, enquanto realizavam os mesmos, ia dando feedback e motivando sempre para que dessem o seu melhor. A maioria dos alunos revelou melhorias nos testes, inclusive alguns alcançaram a zona saudável, é claro que existe sempre uma margem de

erro, pois não é tão preciso avaliar à distância como presencialmente. No 3º período, após um momento de reflexão sobre o que tinha corrido bem ou mal nesta área, decidi dar continuidade do trabalho realizado no período anterior, mantendo como objetivos, o fortalecimento muscular, e ganho de força nos membros superiores e inferiores, e ainda acrescentar, trabalhar outras componentes da APf como a cardiorrespiratória e flexibilidade. Visto que a APf é uma das áreas que se pode trabalhar muito bem em casa e à distância, tentei ser criativa e explorar ao máximo o que podia realizar com os alunos nas tarefas assíncronas e síncronas, para potencializar ao máximo este ensino-aprendizagem. A avaliação no 3º período foi diferente, não realizei os testes do FITescola, apesar de pensar que resultou bem no período anterior, quis criar outro método que fosse mais simples aplicar. A avaliação foi dividida em dois, membros inferiores e superiores, onde os alunos tinham patamares para atingir nos dois exercícios solicitados para cada grupo muscular. O método passou então por juntar dois exercícios, dois de MS e dois de MI, onde defini níveis, sendo o nível I= a não apto, nível E= a apto, nível A= Perfil atlético. Relativamente à avaliação da APf, penso que resultou muito bem esta forma, uma vez que os alunos gostaram do desafio ser diferente, demonstraram estar mais empenhados e motivados para alcançar o nível máximo e não realizar só o mínimo para estar apto, tendo a turma de um modo geral revelado bons resultados.

As **aulas** síncronas foram sem dúvida um desafio, pensar o que poderia lecionar à distância, para que o currículo da EF estivesse sempre presente e que, ao mesmo tempo, fosse uma experiência agradável para os alunos. Visto que estávamos limitados para dar as matérias pretendidas na área das atividades desportivas, a única que consegui manter do planeamento e lecionar foi a dança (Merengue). Nas restantes aulas que lecionei, decidi direcionar as mesmas para trabalhar o relaxamento, flexibilidade, postura corporal, respiração e mobilidade articular. O objetivo das mesmas surge para que haja uma aprendizagem do próprio corpo, já que muitas pessoas vivem sem ter noção de como realizar a respiração correta, seja em exercício físico ou em repouso. Outro aspeto que considero pertinente é o domínio do próprio corpo, a sua mobilidade, saber como ativar determinados músculos e tomar conhecimento do seu propósito. O facto de não podermos sair de casa, deixou-nos a todos muito ansiosos, inquietos, stressados e até talvez depressivos. Então, de modo a ajudar a contrariar essas emoções, decidi aliar a EF, lecionando aulas de relaxamento e pilates, para que os alunos pudessem ter um momento de descontração e proporcionar-lhes ferramentas para fazerem sozinhos, quando estivessem a sentir essas emoções por estarem fechados em casa. Relativamente à organização, em aula dei sempre 10 minutos de tolerância para chegarem todos, falava

individualmente com cada um para saberem que continuava a preocupar-me com eles e com o seu bem-estar, e ainda como estratégia de chamada, para saber que estavam presentes. Dando início à aula, realizávamos um breve aquecimento em conjunto, em seguida passávamos para a parte fundamental onde dizia a tarefa que queria que os alunos realizassem e, por fim, finalizávamos a mesma com exercícios de retorno à calma. Quanto ao clima e a disciplina, mesmo nas aulas à distância, tentei manter ao máximo as nossas rotinas e regras, é claro que o contexto é completamente diferente e há coisas que não são possíveis, mas exigi que estivessem atentos, as câmaras estivessem ligadas, não falassem quando eu estou a falar e que respeitassem os colegas, e acima de tudo que houvesse um clima positivo, prazeroso e propício à aprendizagem. Nas aulas, tive sempre como principais objetivos, promover a atividade física, proporcionar momentos de aprendizagem, intervir de forma célere, objetiva e adequada junto dos alunos que se apresentem com dificuldades e intervir oportunamente nas situações práticas, no sentido da correção, através da emissão de feedbacks variados e apropriados.

A área dos **conhecimentos** nesta etapa foi trabalhada e avaliada através de três testes, que no fundo constituem um só. Os testes estão divididos por três matérias, isto é aptidão física, estilos de vida saudável e nutrição. As questões do teste da aptidão física estavam relacionadas com teoria que os alunos deveriam saber para realizar as tarefas de aptidão física ao longo das semanas, como saber medir a frequência cardíaca por exemplo. Por sua vez, as questões do teste de nutrição são baseadas na matéria que dei na aula de nutrição à turma. Por fim, as questões referentes aos estilos de vida saudável estão relacionadas com o trabalho de conhecimentos do período passado, onde os alunos tiveram que estruturar perguntas direcionadas para esse tema, para o jogo que eles criaram. De um modo geral, as avaliações correram bem, os testes foram aplicados através do *Google Forms* nas aulas, estando todos em videochamada. A escolha desta estratégia neste período em vez de trabalho de grupo, deveu-se a duas razões: uma porque havia sempre um ou dois alunos que não entregavam os trabalhos; e a segunda porque considerei que era uma forma enriquecedora de consolidar os conhecimentos que foram abordados ao longo do ano letivo, e ainda continuar a inculcar hábitos de vida saudáveis aos alunos.

Os **desafios** foram uma forma que arranjei para cativar os alunos e uma forma lúdica de eles trabalharem certas competências. Esses desafios consistiram, maioritariamente, num conjunto de exercícios que tem um segmento e um objetivo diferente. Os mesmos tiveram como objetivo trabalhar o equilíbrio, novos padrões de movimento, coordenação motora, coordenação óculo segmentar, coordenação com os

objetos, direções em relação ao próprio corpo orientação e posição, e fortalecimento muscular. Estes desafios tinham que ser filmados pelos alunos e eu avaliava, como conseguido ou não conseguido, consoante o seu desempenho. Realizei um **desafio de dança**, que teve o objetivo de juntar a turma toda numa só atividade. Os alunos tinham que gravar um vídeo (individualmente), realizando todos os mesmos movimentos, recebendo o papel higiénico vindo de cima, jogar ao ar e agarrar com o braço em extensão, mexer a anca de um lado para o outro e, por fim, jogar o papel higiénico para baixo como se fossem passar a um colega. Com o vídeo individual de todos a realizar o mesmo desafio, criei um só, sendo o produto final um vídeo muito giro dos alunos do 9ºD, à distância, mas juntos.

As **receitas saudáveis** foram uma forma que arranjei de incentivar os alunos a manter um estilo de vida saudável, apesar de estarem em casa de quarentena, para que não tivessem tendência só a comer os snacks cheios de açúcar ou refeições calóricas, pois, para além de estarmos a movimentar-nos muito menos, existe certo tipo de alimentos que em excesso são bastante prejudiciais para a nossa saúde. Logo todas as semanas, sugeri uma receita saudável para os alunos fazerem em casa, não foi do caráter obrigatório, mas muitos alunos realizaram as mesmas e partilharam comigo no WhatsApp.

Realizando um balanço geral desta etapa, posso concluir que o ser humano é de facto incrível, pois ter a capacidade de se adaptar e reinventar perante a situação pandémica, não foi fácil, mas foi possível. Foi um processo de descoberta, ensino-aprendizagem mútuo, todos aprendemos alguma coisa com esta experiência, com trabalho, dedicação e inovação tudo se consegue. O facto de ter que adaptar todo um planeamento, pensar em novas formas de trabalhar as competências das áreas de educação física, trabalhar os objetivos delineados para os alunos, definir outros objetivos reajustados a esta etapa, foi sem dúvida desafiante, mas, ao mesmo tempo, levou a que houvesse uma maior pesquisa da minha parte, que contribuiu bastante para a minha formação enquanto docente.

Os aspetos positivos desta etapa, referente à minha pessoa, passaram pela minha evolução enquanto professora, pois estando num contexto diferente, fez com que fosse mais inovador na lecionação e nas tarefas propostas dos alunos, e ainda na forma como geri o ensino à distância, a comunicação com os alunos através do Whatsapp, e a entrega das tarefas através da plataforma Google drive resultou muito bem. No que diz respeito aos alunos, ver a turma no geral motivada e empenhada nas tarefas propostas foi mais um ponto positivo, pois, apesar de, por vezes, se identificarem menos com uma determinada matéria, como dança por exemplo, não adotaram uma postura de reclamar. E ainda o facto

de, nas aulas, respeitarem as regras de bom funcionamento, não criando problemas de indisciplina, e respeitando sempre o meu trabalho e os seus colegas. Por outro lado, referindo os aspetos negativos desta etapa, o facto de ser à distância, não me permitiu lecionar as matérias que pretendia e não consegui trabalhar e alcançar todos os objetivos delineados no plano anual. Outro foi, por dois alunos, por vezes não entregarem as tarefas pretendidas, no início, por falta de meios para realizarem as tarefas, e outras por preguiça. Como consequência destes incumprimentos, informei sempre os EE, quando isto sucedia, mas não tive muito sucesso nessa estratégia, pois os alunos não se pareciam importar muito com isso.

No futuro, espero não voltar a passar por uma situação semelhante, pois seria mau sinal, mas se voltasse a passar por este processo, voltaria a ter como principal objetivo os alunos e a sua aprendizagem, pois isso é sempre o mais importante, seja em qualquer situação. A minha organização de ensino à distância foi sempre sendo ajustada, consoante as adversidades que iam surgindo, aprendendo com os erros e melhorando e evoluindo com os mesmos. Portanto, no futuro, se voltasse a passar por algo assim, obviamente que existem aspetos que poderia melhorar, mas também já levo outro tipo de conhecimento e preparação, para saber o que resulta e o que não resulta.

## **8. Reflexão final**

Findando o presente relatório, deparo-me com o término desta história que é o estágio pedagógico, o mesmo expõe e representa a professora que fui, a que sou hoje e a que vou ser. Este ano de estágio é, sem dúvida, um marco na minha vida que não vou esquecer, para além de ser uma peça fundamental na minha formação, permitiu-me conhecer novas pessoas, experienciar e viver novas aventuras. Experiências estas determinantes na aquisição de competências a nível profissional e pessoal. Ao longo da minha vida académica, encontrei sempre pessoas que me marcaram pela positiva ou negativa e, para mim, nesta história, os alunos marcaram-me muito pela positiva, pois os mesmos serão sempre os meus primeiros alunos.

De um modo geral, realizando uma reflexão sobre o meu ano de estágio, consigo identificar diferentes fases que atravessei, como também todos os desafios que iam surgindo, como os solucionei e as competências que alcancei no processo. A primeira fase do estágio prendeu-se na sua adaptação e preparação do ano letivo. Esta adaptação passou por conhecer a comunidade escolar, nomeadamente o núcleo de estágio, o GEF, a DT, e o restante corpo docente da turma 9ºD. De forma a preparar o ano letivo, no que diz respeito à minha formação e aos desafios que iria enfrentar, elaborei o PIF, com o

objetivo de identificar possíveis dificuldades, delinear estratégias e datas para as colmatar. As primeiras dificuldades que surgiram estavam relacionadas com o ensino da EF, a lecionação e elaboração de documentos associados à mesma, mais concretamente a intervenção pedagógica (planeamento, condução do ensino e avaliação). Ao longo do ano, fui superando estas dificuldades, de forma progressiva, através de estudo autónomo, da reflexão individual, da experiência que ia adquirindo, e ainda através do trabalho colaborativo com os meus colegas, as reflexões coletivas, a observação de aulas, e ainda através de conversas com professores experientes. Todas estas estratégias, sendo elas do carácter individual ou coletivo, promoveram sempre conhecimento. Uma das estratégias que penso ser mais pertinente é, sem dúvida, a reflexão, mas mesmo esta componente teve que ser melhorada, pois, inicialmente, as minhas reflexões eram mais do carácter descritivo do que reflexivo. Durante esta jornada, consegui então aprimorar esta prática, mencionando nas respetivas, como tinha corrido, o que correu mal, porque razão, o que mudaria, que estratégias utilizar para solucionar, todo este questionamento, fez com que pudesse crescer e aperfeiçoar principalmente o planeamento e a condução de ensino. Num futuro próximo, a nível da condução de ensino, pretendo continuar a focar-me em aspetos como a emissão de feedback, controlo à distância, gestão do tempo de aula, pois considero que ainda tenho competências a desenvolver.

No decorrer do estágio, para além dos desafios que tinha que enfrentar naturalmente, fomos também postos à prova num contexto completamente diferente. O ensino à distância foi uma etapa de inseguranças e incertezas, pois não tínhamos suporte pedagógico ou científico por onde nos guiar, tivemos que nos reinventar e mostrar que éramos capazes de continuar a proporcionar aos alunos, um ensino-aprendizagem de qualidade. Durante esta fase, procurei mostrar aos alunos que estava presente, procurei motivá-los, procurei desafiá-los e ao mesmo tempo procurei ajudá-los a atingir os objetivos que eram possíveis neste contexto. Esta realidade forçada com que nos deparamos, podia ter-me desmotivado, mas contrariamente motivou-me, porque tive sempre presente ao longo do estágio, que o mais importante para mim eram os alunos, o seu bem-estar, e a sua aprendizagem. No final do 3º período, através da plataforma nearpod, decidi criar uma atividade, onde os alunos tiveram que caracterizar-me como professora e dar o seu feedback sobre mim. Realizei a mesma com o objetivo de escutar os alunos, para poder aprender e crescer como professora, fiquei muito feliz com os seus pareceres, dado que revelaram que consegui chegar até eles.

Em suma, olhando para trás, vendo todo o percurso que realizei, há coisas que mudava e outras que mantinha, mas talvez isso se deve à consciência e conhecimento que

tenho hoje, o que é bom, revela que esta formação deu fruto. A nível pessoal, este estágio representa um ano de desafio e superação, com muitas barreiras pelo meio. Consegui desenvolver as minhas competências, superando algumas dificuldades e melhorando outras, apesar do estágio acabar, a minha aprendizagem não terminou, o mesmo veio dar-me ferramentas para usar no futuro, permitindo deste modo, uma maior capacidade de reflexão, resolução de problemas e de tomada de decisões. Certamente, não estarei 100% preparada para a entrada no mundo do trabalho, mas tenho a certeza de que estou mais próximo daquilo que quero ser enquanto professora de EF, pois quando comecei estava mais centrada em mim do que nos alunos e, concluído o estágio, posso afirmar que os alunos e a sua aprendizagem são e irão ser sempre a minha prioridade. Ser professora após este estágio, é saber que tenho um longo caminho a percorrer, pois isto foi só o começo de uma longa caminhada, uma vez que a competência e a eficácia de um professor exige uma procura constante de conhecimento, espero a cada dia conseguir ser mais competente e eficaz ao longo da minha carreira docente. Se há algo que tenho a certeza após o estágio pedagógico, é que a exercer esta profissão, estou feliz!

## 9. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* (Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação).
- Araújo, R., Brito, A., & Silva, F. (2010). O papel da educação física escolar diante da epidemia da obesidade em crianças e adolescentes. Universidade Católica de Brasília.
- Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paul. Educ. Fis.*, 4, 53-60.
- Benavente, A. (2001). *A gestão flexível do currículo*. Ministério da Educação.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

- Boavista, M. C. (2010). O Director de Turma – Perfil e Múltiplas Valências em Análise. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Óscar de Sousa.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8, 31-39.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: um desafio. *Revista da Educação Física*, 14, 21-31.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virgínia: ASCD.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do —Tornar-se professor. *Análise Psicológica*, 1, 87-89.
- Carreiro da Costa, F. (1988). O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino (Dissertação de doutoramento não publicada). *Instituto Superior de Educação Física - Universidade Técnica de Lisboa*.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. Em F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Edits.), *Formação de Professores de Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10(11), 135-151.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade*. Lisboa: Educa.
- Cunha, A. (2010). Representação do —bomll professor: o —bomll professor em geral e o —bomll professor de educação física em particular. *Educação Em Revista*, 11(2), 41-52.
- Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de Julho. Diário da República Nº 168 – 1 série. .* (s.d.). Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº95/91 de 26 de Fevereiro. Diário da República Nº47 – 1ª Série. .* (s.d.).
- Decreto-Lei nº95/91 de 26 de Fevereiro. Diário da República Nº47 – 1ª Série. .* (s.d.). Ministério da Educação.

- Dias, S. (2008). *O papel da escrita avaliativa na avaliação reguladora do ensino e das aprendizagens de alunos de 8º ano na disciplina de Matemática (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).*
- Faculdade Motricidade Humana. (2018). *Guia de Estágio Pedagógico.* Faculdade Motricidade Humana.
- Favinha, M. G., & Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo.* CIEP. CIEP.
- Feraz, O. (2004). Educação Física Escolar: Conhecimento e especialidade – a questão da pré-escola. *Revista Virtual EF Artigos-Natal*, 1(24).
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 19, 347-372.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100.
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3(8), 168-191.
- Formosinho, J. (2000). *Educação para todos: O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia oprimido* (31 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Building Teacher Quality. *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality*, 1-17.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London and New York: Routledge.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física - Reajustamento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento).* Lisboa: Ministério de Educação.

- Lambrinou, C., Androustos, O., Karaglani, E., Cardon, G., Huys, N., Wikström, K., . . . Manios, Y. (2020). Effective strategies for childhood obesity prevention via school based, family involved interventions: a critical review for the development of the Feel4Diabetes-study school based component. *BMC Endocrine Disorders*, 20(2).
- Lei n49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República N°166 – 1ª Série*. . (s.d.). Assembleia da República.
- Luis dos Santos, A., Carvalho, A., & Garcia Júnior. (2007). Obesidade Infantil e uma proposta de Educação preventiva. *Rio Claro*, 203-213.
- Marcondes, M. I., & Flores, M. A. (2014). O autoestudo e as abordagens narrativo-gráficas na formação de professores. *Educação*, 37(2), 297-306.
- Marques, A., Peralta, M., & Catunda, R. (2017). *Educação Física: Conceções e modelos Escolar- Referencias para o ensino de qualidade*. Casa da Educação.
- 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 SPEF*, 38, 27-43.
- 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*.
- Matos, M. (2010). Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico (Tese de doutoramento não publicada).
- Mesquita, I., Marques, A., & Maia, J. (2001). A relação entre a eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em Voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(3), 33-39.
- Ministério de Educação. (2003). *Documento orientador do desenvolvimento do desporto escolar. Jogar pelo futuro*.
- Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física - Ensino Secundário.
- Ministério da Educação. (2011). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento): Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*.

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. Em *Formação de professores de Educação Física: Conceções, investigação, prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2007). *Prioridades de Formação Profissional dos Professores de Educação Física*. Actas IX Simposium de Poio.
- Onofre, M. T. (2002). *Das Características Do Conhecimento Prático Dos Professores De Educação Física Às Práticas Da Sua Formação Inicial*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Petrica, J. (2007). Que professor de motricidade infantil? *Educere*(13), 25-32.
- Pollock, J. E. (2012). How Feedback Leads to Engagement. *Feedback for learning*, 70(1).
- Quitério, A. (2018). *Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação Física*. Novas Edições Académicas.
- Rodrigues, D. (2003). Teachers' Perspectives on Creating an Inclusive Climate in Middle School Physical Education for Overweight Students. *Coleção Educação Especial*.
- Rosado, A. (1998). Desenvolvimento Sócio-Afectivo Em Educação Física Percepção Da Importância Da Educação Física E Estratégias De Intervenção No Domínio Sócio-Afectivo Por Parte De Professores Experientes. *Milenium*, 10(160).
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira. *Pedagogia do desporto - estudos 7*, 27-47.
- Rosado, A. (2011). *Pedagogia do desporto*.
- Rukavina, P., Doolittle, S., Beale-Tawfeeg, Beale-Tawfeeq, A., & Manson, M. (2019). Teachers' Perspectives on Creating an Inclusive Climate in Middle School Physical Education for Overweight Students. *Journal of School Health*.
- Saint-Exupéry, A. (2015). *O príncipezinho*. Dom Quixote.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

- Serrano, J. (2003). Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança: estudo do nível de independência de mobilidade e da atividade física nas rotinas de vida quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano. *Tese de Doutoramento*.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. USA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, L. (1999). Desporto Escolar – actividade não curricular mas de complemento curricular. *Revista Schola*, 7, 22-25.
- Souza de Azevedo, E., Oliveira Pereira, B., & Sá, C. A. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de Educação Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 201-226.
- SPEF, & CNAPEF. (2020). Orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no 3º período.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico. Em *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña*. Pontevedra.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária*. Vigo y Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- The Learning Curve. (2012). *Lessons in country performance in education. Economist Intelligence Unit. Report*. Londres: Pearson.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*.
- Val, A. C. (2017). *O Trabalho colaborativo nas funções supervisivas do diretor de turma (Dissertação de Mestrado em Educação)*.
- Veiga Simão, A. M. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador das avaliações das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3, 265-289.

Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficiency during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.