



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

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

Orientador:

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Júri

Presidente:

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais:

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

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

Filipa Novak Formozinho Completo

2022



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

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

Filipa Novak Formozinho Completo

2022

*Para os meus avós Minda, Odete, Bento,
José Completo e José Castro.
Que as luzes das vossas estrelas continuem
a guiar-me quando o caminho estiver escuro.
Obrigada.*

Resumo

O estágio pedagógico foi a última fase, e também a mais importante, da minha formação inicial. Durante este ano letivo consegui aplicar os meus conhecimentos teóricos na prática, assim como as minhas crenças e os meus ideais, observando como a sua aplicação prática fazia com que se moldassem e adaptassem consoante o contexto em que atuava na Escola Secundária de Caneças. Esta adaptação constante àqueles que são os papéis inerentes à minha futura profissão foi a principal característica desenvolvida, e assim foi por ter tido a oportunidade de 'interpretar' cada um desses papéis no estágio pedagógico, o que me permitiu desenvolver as minhas capacidades enquanto futura professora de educação física, diretora de turma, responsável de um grupo/equipa de desporto escolar, investigadora e interveniente na comunidade escolar.

“Reconhecendo o que está menos bem, torna-se fácil remediar o problema” foi uma frase do professor cooperante que levei comigo durante esta experiência e que me auxiliou a reconhecer as minhas dificuldades e fragilidades, mas também a procurar formas de os superar. Isto tornou-me consciente das minhas capacidades, possibilitando a sua evolução, sabendo que algumas delas só poderão ser desenvolvidas com a experiência.

Apesar de o estágio ser a fase final da formação inicial, considero que não seja a última fase de formação, pois esta é contínua, sempre com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem em prol dos alunos e conduzindo-os ao sucesso.

Palavras Chave: estágio pedagógico, educação física, papéis do professor, adaptação, ensino-aprendizagem, avaliação formativa

Abstract

The pedagogical internship was the last and most important phase of my initial training. During this school year, I was able to apply my theoretical knowledge in practice, as well as my beliefs and ideals, observing how their practical application shaped and adapted to the context in which I operated at Escola Secundária de Caneças. This constant adaptation to those roles, that are inherent to my future profession, was the main characteristic developed, and it was so because I had the opportunity to 'play' each of these roles in the pedagogical internship, which allowed me to develop my skills as a future physical education teacher, class director, group/team leader, researcher, and stakeholder in the school community.

"By recognizing what is less well, it becomes easy to solve the problem" was a phrase from the cooperating teacher that I took with me during this experience and that helped me to recognize my difficulties and weaknesses, but also to look for ways to overcome them. This made me aware of my capacities, enabling their evolution, knowing that some of them can only be developed with experience.

Although the internship is the final phase of the initial training, I don't consider it as the last phase of training, because it is continuous, always with the aim of improving the teaching-learning process for the benefit of the students, leading them to success.

Keywords: pedagogical internship, physical education, teacher roles, adaptation, teaching-learning, formative assessment.

Lista de Abreviaturas

AEC – Agrupamento de Escolas de Caneças

AI – Avaliação Inicial

CPC – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

CT – Conselho(s) de Turma

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Diretor(a) de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESC – Escola Secundária de Caneças

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UE – Unidade(s) de Ensino

Índice

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | Introdução | 1 |
| 2. | O Estágio em Caneças | 2 |
| 2.1. | <i>O Agrupamento</i> | 2 |
| 2.2. | <i>A Escola</i> | 5 |
| 2.3. | <i>O Departamento de Educação Física</i> | 8 |
| 2.4. | <i>O Núcleo de Desporto Escolar</i> | 13 |
| 2.5. | <i>O Núcleo de Estágio</i> | 15 |
| 2.6. | <i>A Turma</i> | 15 |
| 3. | A Formação Inicial e a Construção de uma Identidade | 18 |
| 4. | O Professor em Diferentes Papéis..... | 23 |
| 4.1. | <i>O professor como... Professor</i> | 24 |
| 4.1.1. | A primeira atuação – a avaliação inicial | 26 |
| 4.1.2. | Da avaliação inicial ao planeamento | 29 |
| 4.1.3. | A condução para os objetivos | 37 |
| 4.2. | <i>O professor como treinador</i> | 55 |
| 4.3. | <i>O professor como investigador</i> | 60 |
| 4.3.1. | O ‘problema’ | 61 |
| 4.3.2. | A importância da mudança | 63 |
| 4.3.3. | A importância da partilha | 67 |
| 4.4. | <i>O professor como diretor de turma</i> | 68 |
| 4.5. | <i>O professor como interveniente na comunidade escolar</i> | 72 |
| 5. | A constante adaptação: passado, presente e futuro..... | 74 |
| 6. | Referências Bibliográficas..... | 76 |
| 7. | Legislação Consultada..... | 83 |

1. Introdução

Ao longo do ano letivo 2018/2019 tive a oportunidade de realizar o meu Estágio Pedagógico (EP) na Escola Secundária de Caneças (ESC). Este último ano de formação inicial permitiu-me aplicar os conhecimentos teóricos, as minhas crenças e os meus ideais adquiridos nos anos anteriores num contexto prático.

Todos os EP são únicos, cada professor estagiário tem o seu percurso, os seus obstáculos, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos. O objetivo deste relatório é realizar uma ponte entre o saber teórico e a experiência prática, contendo algumas das vivências deste ano marcante no meu percurso, dando ênfase ao que pode ser melhorado no meu futuro profissional e finalizando com uma reflexão sobre as minhas aprendizagens e sobre a minha prestação ao longo do ano.

Um dos aspetos mais importantes que um professor tem de saber antes de ser colocado numa escola e, no meu caso, antes de iniciar o EP, é o contexto em que irá atuar. Por isso iniciei o meu relatório com uma contextualização do Agrupamento de Escolas de Caneças (AEC), da ESC e de todos os grupos em que participei durante o meu EP e que se enquadram nas áreas referidas no Guia de Estágio de 2018/2019 (Faculdade de Motricidade Humana, 2018). Seguidamente, numa ordem cronológica de acontecimentos, faço uma referência à minha formação inicial e à importância que esta teve na minha inserção inicial no EP e na influência que teve no desenvolvimento da minha identidade profissional.

Um professor nunca é só 'professor', no sentido mais leigo da palavra, em que é considerado um transmissor de conhecimentos. Existem muitas funções inerentes à profissão (Crum, 2002) e, por isso, organizo o meu relatório através desta temática, apresentando os diferentes papéis que foram necessários 'interpretar' durante este ano letivo – professora, treinadora, investigadora, Diretora de Turma (DT) e interveniente na comunidade escolar. Devido à grande quantidade de papéis a desempenhar, o desenvolvimento da capacidade de adaptação é determinante para o professor ser capaz de cumprir as funções inerentes a cada um destes. Por esta razão, senti a necessidade de ser camaleónica durante o meu EP, ajustando-me constantemente às situações e aos contextos em que me encontrava com o objetivo de melhorar o meu desempenho profissional e tendo em vista o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem sempre em prol dos alunos.

Termino este relatório com uma breve conclusão, onde reflito sobre a característica que considero mais importante um professor possuir e aquela que se iria demonstrar como a mais preponderante em todos os papéis desempenhados ao longo do meu EP: a adaptação.

2. O Estágio em Caneças

Antes de iniciar o EP, e o que provavelmente acontecerá quando for colocada numa escola antes de exercer a minha atividade profissional como professora de Educação Física (EF), um dos aspetos mais importantes, e que me tornará mais competente, é saber o contexto em que irei atuar (Crum, 2002). Shulman (1987) refere exatamente que a perceção do contexto educativo e do meio envolvente é um dos conhecimentos mais importantes que um professor deve possuir. Este conhecimento está relacionado com a capacidade de analisar sociologicamente a comunidade envolvente da escola, reconhecendo as suas condições organizacionais e socioculturais (Crum, 2002; Shulman, 1987). O conhecimento da própria escola, as suas políticas e regras de funcionamento também fazem parte do conhecimento que um professor deverá procurar adquirir quando inicia a sua atividade (Crum, 2002), seja num local novo ou no mesmo em que atuava anteriormente, uma vez que o contexto está sempre a modificar e é necessário ir adaptando às realidades, quer a nível curricular, quer a nível prático. A análise do Projeto Educativo vem auxiliar a contextualização do meio envolvente e dá a conhecer a missão e os principais objetivos da escola e do agrupamento e ao obtermos estas informações poderemos trabalhar e atuar sempre em função destes objetivos.

2.1. O Agrupamento

O AEC está localizado na junção das freguesias de Ramada e Caneças, no concelho de Odivelas, situando-se em meios suburbanos, tendencialmente rurais e um pouco distante da zona mais residencial da freguesia. O AEC é constituído por 6 escolas, sendo elas a ESC, escola sede do agrupamento onde realizei o EP durante um ano letivo, a Escola Básica 2, 3 dos Castanheiros e 4 Escolas Básicas do 1º ciclo que incluem, também, Jardins de Infância: a Escola Artur Alves Cardoso, a Escola Cesário Verde, a Escola Francisco Vieira Caldas e a Escola Professora Maria Costa. Na ESC, para além de se lecionar aos 10º, 11º e 12º anos, também se leciona aos 8º e 9º anos de escolaridade, ficando os intervenientes na Escola Básica 2, 3 dos Castanheiros responsáveis por lecionar aos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade.

No Projeto Educativo do agrupamento, é referido que muitos dos alunos advêm de um meio social, económico e familiar bastante desfavorecido e que, em geral, a escolaridade da população da zona é baixa, resultando numa grande taxa de analfabetismo na população adulta. Exatamente por isto, a ESC, especificamente, oferece não só o ensino básico regular (8º e 9º ano), vários cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais) e

quatro cursos de ensino profissional (Vendas, Apoio à Infância, Turismo e Auxiliar de Saúde), como tem, também, uma oferta educativa para adultos de idade igual ou superior a 18 anos ou para jovens que não se encontrem em qualquer regime de educação nem no mercado de trabalho: o Centro Qualifica de Caneças, que funciona em horário pós-laboral, para cursos de educação e formação, de reconhecimento ou modulares e também um curso de Português para estrangeiros. O Projeto Educativo da escola refere que o facto de os encarregados de educação possuírem habilitações académicas ao nível do ensino básico e profissões de acordo com a sua escolaridade, vem influenciar o interesse pela vida escolar dos seus educandos, não investindo na sua educação e “aceitando o seu insucesso como natural e inevitável” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2014, p. 2). O insucesso escolar atinge todas as áreas – urbanas, suburbanas ou rurais – mas nunca atinge estas áreas de igual forma devido às várias classes sociais e à diferença de oportunidades que existem em zonas mais ou menos privilegiadas (Prata, Barbosa-Ducharne, Gonçalves, & Cruz, 2013). No entanto, é possível verificar que existem situações em que, exatamente por os pais e/ou encarregados de educação dos alunos não terem tido a oportunidade de finalizar o seu percurso académico, pode levá-los a valorizar muito a escola e estarem muito envolvidos e interessados no percurso escolar dos seus educandos.

Portugal é um país que contém um sistema de ensino organizado de forma descentralizada e, por isso, cada escola ou agrupamento tem a liberdade de adaptar as opções curriculares ao contexto em que se encontra (decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, ponto 2, alínea e), artigo 19.º). Nesta perspetiva, o AEC foi alvo de uma experiência, em que, contrariamente à maioria das outras escolas, se trabalhou por semestres ao invés do método mais tradicional, os trimestres. O ano letivo 2018/2019 foi o primeiro em que esta experiência foi colocada em prática nesta escola, não existindo grande *feedback* por parte dos professores, mas, na minha perspetiva, é uma excelente forma de favorecer a avaliação formativa, deixando a avaliação sumativa mais fora de foco, dando mais valor às aprendizagens dos alunos e não apenas aos resultados que estes conseguem ou não obter. Isto porque, como existem menos momentos de foco na avaliação sumativa (no final dos períodos), são planeadas menos aulas dedicadas a avaliações e autoavaliações ‘formais’. Os testes podem ser substituídos por fichas formativas, não como instrumentos determinadores de avaliação sumativa, mas como uma componente para compreender quais as dificuldades dos alunos. Desta forma podemos atuar sob essas dificuldades nas aulas, fomentando, assim, a avaliação formativa, com o propósito melhorar o processo de ensino-aprendizagem (López-Pastor, 2019; López-Pastor, 2006) e este foi o principal

objetivo da direção com a organização por semestres. Borghouts, Slingerland e Haerens (2019) mencionam a 'cultura do teste' como o principal instrumento de avaliação adotado em praticamente todas as disciplinas e que este é um método que muitos sentem que deveria ser descontinuado de forma que se possa dar um maior enfoque à avaliação formativa, promovendo as aprendizagens dos alunos e realizando uma 'avaliação para a aprendizagem' e não uma 'avaliação da aprendizagem' (Graça, Batista & Moura, 2019). É importante realçar que na ESC, há alguns anos, após uma grande 'luta' por parte do Departamento de Educação Física (DEF), a avaliação deixou de ser realizada por percentagens, passando a ser realizada por níveis, o que é um aspeto muito importante, não só para a própria valorização da disciplina, como também para uma avaliação justa dos alunos. Contudo, segundo o coordenador do DEF, esta 'luta' ainda não teve um fim definitivo, pois, por ser a única disciplina com um método de avaliação diferente, ainda existem professores-coordenadores de departamentos que cismam com este método, mostrando pouca abertura para ideias diferentes e obrigando a direção a tomar em consideração se esse será o melhor método de avaliação ou não.

A EF avalia a aquisição de conhecimentos em vez dos instrumentos. Na nossa disciplina, especificamente na ESC por a avaliação ser realizada por níveis, os alunos têm de saber um pouco de todas as áreas de forma a obterem o sucesso na disciplina— de ginástica, de Jogos Desportivos Coletivos (JDC), de dança e outras matérias como luta, atletismo ou escalada. No caso de a avaliação ser realizada por percentagens, os alunos poderiam conseguir transitar de ano, mesmo que não alcançassem o sucesso em todas estas áreas das atividades físicas. Com a avaliação por níveis, se um aluno, por exemplo, não conseguir ter um nível Introdutório num dos quatro JDC, não conseguirá atingir o sucesso na disciplina. Ferro (2019) refere que a avaliação em EF contém práticas e princípios estruturantes de avaliação que deveriam ser difundidos por outras áreas disciplinares, garantindo que esta seja um elemento determinante para o processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo, é importante salientar a preponderância da avaliação por níveis por esta dar mais enfoque à avaliação formativa, pois na avaliação por percentagens, muitas vezes, são avaliados os instrumentos, como os testes ou as fichas, em que os alunos obtêm uma determinada classificação e ficam 'sentenciados' com essa mesma classificação, tornando esta avaliação contínua, mas não formativa (Araújo, 2017). Valoriza-se o 'decorar matéria' ao invés do saber real e da aquisição de competências (Santos Guerra, 2009).

O único *feedback* obtido por parte dos professores relativamente à organização por semestres, e que pareceu ser unânime, foi o facto de a avaliação intercalar ter sido

realizada muito cedo, no fim de outubro, altura em que terminavam as semanas dedicadas à Avaliação Inicial (AI). Para mim, como professora estagiária, foi muito difícil atribuir uma classificação aos alunos, mesmo que esta fosse apenas qualitativa, principalmente pelo facto de ainda não conseguir projetar o que o aluno conseguirá, ou não, atingir. Sendo que a perceção das competências dos alunos e a realização do prognóstico da sua evolução até ao final do ano letivo são capacidades que se desenvolvem com as experiências e vivências ao longo do tempo, esta tarefa tornou-se muito desafiante devido à minha falta de experiência, o que refletiu a dificuldade que os professores estagiários têm nesta tarefa (Teixeira & Onofre, 2009; Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima & Marques, 2014).

Existe apenas um aspeto menos positivo na avaliação de EF no AEC, que acontece no ensino básico: as atitudes são consideradas individualmente. As atitudes, tendo em conta o que é referido no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), estão inerentes às atividades físicas, uma vez que nos objetivos gerais e competências comuns a todas as áreas é referido que o aluno tem de “participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo” (Ministério da Educação, 2001, p.12), sempre com respeito para com os colegas, aceitando as dificuldades dos outros e promovendo a ajuda e a cooperação, mostrando interesse e iniciativa e assumindo compromisso e responsabilidade, tornando a avaliação destes parâmetros redundante (Araújo, 2007). Portanto, no caso da EF, considerar as atitudes individualmente faz com que estas sejam avaliadas duas vezes, uma na área das atitudes e outra na área das atividades físicas.

Para tentar colmatar esta imposição da direção, o DEF ajustou os seus critérios de avaliação, criando uma lista de condições que determinavam se os alunos atingiam o nível de sucesso (Apto). Portanto, o aluno teria de cumprir todos os objetivos indicados nas atitudes ou não atingia o sucesso na disciplina (Não Apto), uma vez que, se não cumpria os objetivos das atitudes, não se podia considerar que estava envolvido no processo de ensino-aprendizagem e não cumpria, também, os critérios para a obtenção do nível Introdutório nas matérias das atividades físicas. O ponto negativo desta situação é que os alunos são duplamente prejudicados por as atitudes se considerarem duas vezes.

2.2. A Escola

A ESC foi a escola onde realizámos o EP. Esta desmantelou a ideia de escola tradicional por, após uma reconstrução em 2013, ter sido distinguida com um Prémio Internacional de Arquitetura e por se distanciar bastante da arquitetura da maioria das escolas portuguesas. Existe um refeitório, mas é pouco usufruído pelos alunos, estes normalmente optam por comprar *fast food* num supermercado situado perto da escola ou sandes no bar, demonstrando que muitos alunos da escola não têm uma alimentação

particularmente saudável. Esta condição refletiu-se na turma pela qual estive responsável durante o estágio ao observar os resultados de um dos questionários realizados no início do ano letivo. O objetivo deste foi realizar uma contextualização da turma, sendo um documento individual fornecido pela escola e de caráter obrigatório, contendo um conjunto de questões biográficas, informações sobre agregado familiar, hábitos de saúde e bem-estar, percepção dos alunos quanto ao percurso escolar, hábitos de estudo, intenção sobre o futuro escolar e ocupação dos tempos livres, fazendo parte das tarefas da direção de turma, uma das atividades que também foram desenvolvidas durante o ano letivo. Outra particularidade desta escola, que na minha opinião não é favorável para os alunos, é a falta de espaços de convívio, principalmente no espaço exterior da escola. Este aspeto torna a escola num local pouco convidativo para os alunos conviverem, dificultando a integração dos que têm maiores dificuldades de socialização e inserção em grupos. Esta situação pôde ser observada no espaço do bar, onde, tendo em conta o elevado número de alunos da escola, existem muito poucas mesas para estes se sentarem. Assim, a escola fica um local apenas para ter aulas, o que, na minha perspetiva, passa uma ideia errada aos alunos.

Belloni (2007) indica que o ser humano não se torna um ser social espontaneamente e que a capacidade de socialização se desenvolve maioritariamente durante a infância e adolescência. A autora refere ainda que a escola é um dos locais mais importantes para a evolução deste processo, pois é um dos locais onde os alunos passam mais tempo desde os 6 aos 18 anos, portanto. A escola, para além de ser um local onde são adquiridos conhecimentos, também tem de transmitir algum conforto para que os alunos tenham momentos de socialização quando têm tempo livre, até porque, por vezes, percepções de negatividade perante a qualidade das relações e a própria socialização, poderão estar associadas a um pior desempenho académico/escolar (Burk & Laursen, 2005). A aprendizagem do processo de integração social realizado neste âmbito e contexto é dos mais importantes, por fazer com que as crianças/adolescentes aprendam com os outros, possibilitando o desenvolvimento de “habilidades, conhecimentos e atitudes que lhe(s) permitirão confrontar ideias, discutir opiniões, escolher e tomar decisões.” (Rocha, 1996, p. 83), incentivando o progresso de competências transversais a todas as disciplinas e para a sua vida adulta.

É importante referir que no Projeto Educativo da escola, sendo um dos objetivos estratégicos do AEC incentivar e fomentar a educação para a cidadania para a participação social ativa e responsável dos alunos, é indicado que uma ação a manter/desenvolver é apoiar a constituição da Associação de Estudantes, no entanto, não verifiquei nenhuma

proposta da parte da escola para a promoção dessa atividade. É de extrema relevância que na escola se promova e incentive a capacidade de participação social ativa dos alunos em aspetos que concernem o seu bem-estar, até mesmo para educar para a sua vida adulta, tornando esta participação cada vez mais ajustada e eficaz (Rocha, 1996). A Associação de Estudantes é uma excelente forma de promover essa aprendizagem e a comunicação entre alunos e professores de uma forma civilizada e estruturada para estes defenderem os seus interesses enquanto estudantes, podendo até fazer um *transfer* direto a referências de nível macro como as instituições políticas portuguesas. No entanto, o seu próprio bem-estar também poderá depender da sua participação: o facto de poderem ser ouvidos quando têm algo a dizer, faz com que se sintam vistos como indivíduos com opiniões, preferências e necessidades dignas de serem ouvidas e atendidas e, conseqüentemente, com que se sintam respeitados e valorizados (Anderson & Graham, 2015).

Relativamente aos recursos espaciais específicos de EF, a escola contém um pavilhão, que engloba a nave principal (dividida em dois espaços ou, nalgumas situações, em três) – G1, G2 e G3; a sala de ginástica – Gin; a sala teórica no seu interior; e dois campos exteriores – Ext, sendo um deles associado à sala de ginástica. A rotação de espaços é realizada de duas em duas semanas por quatro espaços: G1+2; G3; Gin e Ext.

Uma vez que a organização do Plano Anual de Turma (PAT) é feita por etapas, tal como está preconizado no PNEF, é essencial que haja a possibilidade de realizar atividades de aprendizagem de todas as matérias e áreas da EF nos diferentes espaços da escola (Ministério da Educação, 2001). A rotação de espaços no AEC é realizada de duas em duas semanas, o que significa que os alunos só têm aulas no mesmo espaço praticamente de dois em dois meses, então é muito importante que exista esta polivalência de espaços, para os professores poderem dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem da etapa, sem existir uma quebra. Contudo, mesmo que se verifique uma grande polivalência nos espaços, o que permite que não existam muitas limitações ao nível da escolha das matérias em função das características de cada espaço, o que é um facto inegável é que existem sempre espaços mais adequados para lecionar certas matérias. No caso específico da nossa escola, apesar de podermos lecionar ginástica em mais dois locais para além da sala de ginástica, esta mesma sala tem mais material direccionado para as diferentes ginásticas (solo, aparelhos e acrobática), que outros espaços não têm. A única matéria em que estamos restringidos pelas características de um espaço específico é a escalada, só sendo possível lecionar no espaço da nave principal do pavilhão. A matéria de atletismo e as suas subáreas são um ponto fraco na ESC, visto que não existe

um espaço adequado para realizar o lançamento do peso e não existe uma caixa de areia em condições para se realizar o salto em comprimento. Isto não impediu que estas subáreas da matéria de atletismo fossem lecionadas, no meu caso, mas restringe que os alunos experienciem as matérias na sua totalidade.

Quanto aos recursos materiais, existe uma grande variedade e quantidade de praticamente todos os materiais, o que permite que vários professores possam lecionar a mesma matéria em simultâneo. Por vezes senti que existiam poucos coletes disponíveis, por isso tentava chegar antecipadamente à sala de material, para conseguir os coletes necessários para a minha aula. No entanto, houve uma chamada de atenção por parte de alguns professores do DEF acerca da quantidade de material utilizado nas aulas e, a partir daí tentei, no planeamento das aulas, utilizar menos material ou organizar as aulas de forma a não necessitar tantos coletes e evitar conflitos desnecessários. Materiais mais específicos como de atletismo também existem em menor quantidade, pelo que, por vezes, é necessário negociar com outro professor que queira lecionar essa matéria para se poder dividir o material equitativamente sem prejudicar o que foi previamente planeado lecionar na sua aula.

2.3. O Departamento de Educação Física

O DEF do nosso agrupamento é constituído por dezoito professores, contando com as três professoras estagiárias. Daquilo que pude verificar, existe um grande trabalho cooperativo dentro do departamento, sendo que as suas interações, tanto entre eles, como com as estagiárias, são sempre realizadas com grande respeito e cordialidade. Os professores deste departamento fazem parte da ESC e da Escola Básica 2, 3 dos Castanheiros e, apesar de existirem algumas diferenças de opiniões, senti que existia uma boa relação entre todos os professores do DEF, o que poderá estar associado à boa liderança e da boa cultura escolar, que torna o ambiente propício e conseqüente para se criarem boas interações e relações colegiais (Flores, 2001). Como existe esta boa relação, especificamente no grupo de EF, existe também trabalho cooperativo entre os professores, verificando-se muito a partilha de informações sobre as suas matérias fortes e, como aconteceu no meu caso com as matérias de dança e ginástica acrobática, todos se mostraram sempre disponíveis para ajudar quando alguém sentia alguma dificuldade. Este ambiente no local de trabalho é essencial para que professores estagiários desenvolvam uma atitude positiva relativamente ao ensino (Flores, 2001).

A partilha constante de conhecimento, e o facto de as aulas de EF poderem ser observadas por qualquer pessoa, por se realizarem num espaço aberto, faz com que o trabalho dos professores de EF seja gradualmente mais eficiente devido à constante

aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos, novos exercícios e novas progressões, sempre com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem. Apesar de termos criado uma boa relação com os professores do DEF, um aspeto que foi menos positivo foi o facto de a sala de professores do pavilhão de EF ser pouco frequentada, o que também nos impossibilitou a criação de melhores e mais fortes relações com os restantes professores. Isto incentivou a que nós, estagiárias, frequentássemos mais a sala de estagiários, onde passámos grande parte do nosso tempo durante o ano de estágio.

Os professores do DEF mostraram-se sempre muito dinâmicos e com diversas iniciativas de forma a tornar a escola num local melhor e incentivando a prática desportiva de forma regular, criando diversos projetos e atividades escolares. Mesmo com os outros professores das restantes escolas do agrupamento subsiste uma excelente dinâmica e uma grande partilha. Esta partilha adveio principalmente de um projeto do DEF que é importante destacar: “Educação Física, Começar Mais Cedo”. Em termos legislativos, a EF é tão valorizada como as outras disciplinas, sendo o seu estatuto equivalente ao das outras disciplinas (Comédias, 2017) mas o que acontece, na realidade, é que para poderem cumprir o currículo das matérias académicas, as aulas de EF não são dispensáveis (Morgan & Hansen, 2007) e muitas vezes os professores titulares do 1º ciclo não se sentem confortáveis por não terem formação suficiente para lecionar aulas desta disciplina e, por isso, não lecionam ou lecionam muito pouco e de forma negligente (Figueiredo, 1998). No nosso agrupamento, os professores de EF sentiram necessidade de atuar sob o 1º ciclo por esta situação se refletir quando os alunos transitavam para o 5º ano, demonstrando muitas dificuldades na disciplina de EF e uma aquisição incompleta das habilidades motoras fundamentais durante os primeiros anos de escolaridade, sendo estas habilidades locomotoras, não locomotoras/estabilizadoras e manipulativas (Cordovil & Barreiros, 2014). As habilidades motoras fundamentais são competências base de muitos dos conteúdos que se lecionam na disciplina nos anos posteriores e permitem a participação em atividade física na vida futura (Dias, Rodrigues, Completo, Nazaré, Fragoso & Marques, 2018). É nestas idades, entre os 3 e os 9/10 anos, que ocorre a maior fase de maturação das crianças e onde se situam os anos críticos para aquisição destas capacidades e habilidades motoras (Neto, 1998). Sendo estas mais difíceis de adquirir em idades mais avançadas, é fundamental aproveitar esta janela de oportunidade e, por esta razão, os professores do DEF decidiram atuar nessas idades (1º ciclo), com vista à melhoria das futuras gerações, sendo este um dos objetivos a longo prazo do projeto.

O projeto consiste numa cooperação entre os professores de EF e os professores titulares das escolas do 1º ciclo do agrupamento, através da coadjuvação na lecionação

de aulas de EF, realizando um trabalho conjunto dentro e fora das aulas. Desta forma, existe a possibilidade de capacitar os professores do 1º ciclo para que, mais tarde, consigam lecionar esta componente obrigatória do currículo, possibilitando a sua formação contínua (Lu, 2009), e oferecendo também uma EF de qualidade para melhorar as aprendizagens efetivas dos alunos (Morgan & Hansen, 2007). Para além disso, exatamente por muitos professores do 1º ciclo não se sentirem confiantes nem confortáveis para lecionar EF e muitas vezes não lecionarem por encontrarem algum obstáculo (Morgan & Hansen, 2007), esta é uma excelente forma de proporcionar aos alunos, pelo menos, uma hora semanal desta componente, apesar de o objetivo ser os professores titulares lecionarem outra aula, replicando a que foi lecionada pelos professores especialistas.

Atualmente estão abrangidas no projeto as quatro escolas primárias do agrupamento e, das vinte e três turmas existentes no ensino primário, dezoito estão a trabalhar com coadjuvação, sendo apenas excluídas as turmas do 1º ano, à exceção de uma, que foi coadjuvada por mim. Isto foi decidido pelo DEF, por os alunos do 1º ano ainda terem três anos de possível coadjuvação, contudo, o objetivo final é o projeto conseguir abranger todas as turmas do AEC. Este projeto foi alvo da nossa área de investigação, com o objetivo de realizarmos um balanço e perceber se estavam, efetivamente, a existir diferenças, tanto nas aprendizagens dos alunos, como nas aprendizagens dos professores titulares do 1º ciclo relativamente à disciplina de EF, dos seus conteúdos e da sua organização. Tentámos que esta investigação fosse útil tanto para os professores de EF que estavam a realizar a coadjuvação, como para os professores do 1º ciclo e, também, para a própria direção e coordenação do AEC.

Dentro do DEF existem vários cargos. O coordenador do departamento lidera as reuniões do DEF e é o representante do departamento nas reuniões do Conselho Pedagógico (reuniões onde se agregavam os coordenadores de todos os departamentos das disciplinas e a direção). Nestas reuniões o coordenador do DEF incentivava a valorização da disciplina de EF, justificando a sua importância no currículo dos alunos e explicando o porquê de a avaliação se realizar de maneira diferente das outras disciplinas, defendendo sempre os interesses do DEF e do que era discutido nas reuniões de departamento.

Existe, também, o cargo de coordenador do Desporto Escolar (DE), que organiza o calendário das competições interturmas, tendo em conta o calendário das competições interescolares, o aluguer dos transportes para deslocações dos grupos/equipa do DE às competições agendadas a nível local e, posteriormente, regional ou até nacional (caso passassem a essas fases), tal como a organização das competições interturmas e do

torneio de turma. O torneio de turma consiste num torneio que se prolonga durante quase todo o ano letivo e em que os alunos, dependendo da sua classificação nos torneios interturmas, recebiam uma pontuação e a turma com melhores resultados na totalidade dos torneios seria considerada a vencedora do torneio. Esta foi uma excelente forma de incentivar os alunos a participar nos torneios, promovendo também a prática de atividade física.

Por fim, o Responsável de Instalações e Materiais tem como principais funções a realização do inventário do material no início do ano de forma a controlar a quantidade de material existente, gerir o material de EF, encomendando novo material caso necessário, fazer o mapa de rotação de espaços e outras tarefas relacionadas com a manutenção dos espaços e materiais dedicados à prática da disciplina de EF. Durante o ano letivo 2018/2019, o professor que ocupou este cargo encarregou-se de aumentar a parede de escalada de forma a existir uma maior possibilidade de prática da matéria durante as aulas de EF e até mesmo para o grupo/equipa de multiatividades, projetando para os anos seguintes ampliar de forma a ocupar diferentes espaços dentro da nave principal do pavilhão, com o objetivo de criar uma maior polivalência, tal como está indicado no PNEF, e se poder lecionar a matéria sem existirem grandes quebras a nível temporal devido à rotação de espaços.

No caso do ensino básico, a escola disponibiliza uma carga horária semanal para a disciplina de EF de 135 minutos, tal como definido no Decreto-Lei 55/2018, sendo estas divididas em duas aulas por semana, uma de 90 minutos e outra de 45 minutos. Já no ensino secundário, é disponibilizada uma carga horária de 180 minutos, dividindo-se em duas aulas de 90 minutos. A turma pela fiquei responsável era do 9º ano de escolaridade e uma das minhas maiores dificuldades durante todo o ano letivo foi tornar as aulas de 45 minutos rentáveis e significativas para os alunos e para as suas aprendizagens. O tempo dedicado à parte fundamental destas aulas era insuficiente, não existindo praticamente repetição na realização das tarefas da aula. O facto de a turma apresentar muitos comportamentos fora da tarefa, assunto que falarei quando abordar o grupo/turma, também influenciou a leção das aulas.

Como foi referido anteriormente, cada escola ou agrupamento tem a liberdade de gerir e adaptar os currículos ao seu contexto e, segundo o decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, alínea c), artigo 3.º. Para se realizar essa adaptação, partindo sempre das matrizes curriculares-base e, apesar de existir um documento regulador (que no caso da EF é o PNEF) com as diretrizes necessárias a nível nacional, cada escola ou localidade tem a liberdade e a autonomia de fazer a sua própria gestão e adaptá-lo à realidade do seu

contexto (Decreto-Lei n.º 115-A/98). No caso do AEC, tendo em conta a situação anteriormente referida acerca da lecionação de EF no 1º ciclo do ensino básico (durante vários anos, a disciplina não era lecionada ou, caso fosse, dedicavam muito pouco tempo à sua lecionação), grande parte dos alunos que chegavam ao 5º ano praticamente não tinham tido contacto com a disciplina nos anos anteriores, o que tornava os objetivos do PNEF irrealistas para o contexto deste agrupamento. Por esta razão foi necessário ajustar os objetivos da nossa disciplina, criando Planos Plurianuais adaptados à realidade do agrupamento e que tivessem uma continuidade ao longo dos anos.

Por conseguinte, foi necessária a formulação e organização da documentação direcionada para a nossa disciplina, essencial para a sua lecionação, por parte dos intervenientes no AEC. Analisando essa documentação, antes do início do EP, foi possível recolher informações fundamentais para transmitir aos alunos acerca do funcionamento das aulas, no Regulamento de Educação Física, e sobre os critérios de avaliação e os níveis que se pretendiam que os alunos atingissem no 9º ano de escolaridade indicados, respetivamente, no documento dos Critérios de Avaliação e nos Planos Plurianuais. Estas informações, ao serem partilhadas e, mais importante, compreendidas pelos alunos, têm um papel preponderante na sua avaliação formativa uma vez que os torna responsáveis (em conjunto com o professor) pelo seu sucesso na disciplina e evolução das suas aprendizagens, por oferecer ferramentas e os capacitar de regular as suas ações, fazendo-os compreender se estão a trabalhar perante os objetivos previamente estabelecidos (Graça et al. 2019). Os Planos Plurianuais formulam uma linha contínua, desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, com uma progressão de aprendizagens, tal como é referido no PNEF, sendo estes últimos adaptados à realidade do contexto em que são aplicados.

Para além da avaliação formativa e contínua dos alunos e do facto de esta ser inegavelmente uma das formas mais importantes de promover as suas aprendizagens, o instrumento principal de avaliação em EF é a observação (Borghouts et al., 2019; Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012) e, portanto, a avaliação na nossa disciplina poderá ser algo subjetiva devido à natureza inerente de cada observador (Mendes et al., 2012). O Plano de Avaliação Inicial e a Certificação de Níveis poderão ajudar a combater essa subjetividade, se forem bem estruturados e caso demonstrem as principais situações de aprendizagem e avaliação, para que todos os alunos sejam avaliados nas mesmas condições. Ao construir este tipo de referências, a avaliação fica garantida como “um processo transparente, fundamentado e rigoroso” (Mendes et al., 2012, p.63), contribuindo para que a avaliação formativa seja eficaz e a avaliação sumativa de confiança (Harlen,

2005), dando forma ao objetivo macro da uniformização da avaliação na disciplina. A área dos conhecimentos da disciplina de EF é muito ambígua e o facto de existir um documento regularizador da matéria a lecionar auxilia os aspetos anteriormente referidos e permite que haja, mais uma vez, a uniformização da avaliação da disciplina. Desta forma é evitado que cada professor organize os conteúdos a lecionar apenas pela sua perspetiva do que é ou não relevante, dando ênfase à importância da construção de referências. Isto demonstra que o DEF trabalha como um todo e que existe um compromisso no que toca à legitimação da nossa disciplina.

A organização desta documentação facilita muito o trabalho dos professores, mas, principalmente, dos professores estagiários por auxiliar no processo de avaliação e de planeamento, os dois processos em que os professores estagiários têm mais dificuldade (Teixeira & Onofre, 2009).

2.4. O Núcleo de Desporto Escolar

O DE está integrado no sistema educativo nacional e é caracterizado como o conjunto de práticas lúdico-desportivas de componente facultativa e de complemento curricular. Este tem um papel essencial: na promoção de estilos de vida saudáveis, ao desenvolver meios para a prática desportiva regular; no desenvolvimento e melhoria de competências específicas de uma ou várias modalidades; e também para a formação da cultura desportiva e para a promoção do sucesso educativo (SPEF, CNAPEF, & COP., 2017; Ferro, 2014; Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro). O DE está integrado no Plano Anual de Atividades e expresso no Projeto Educativo, onde são estabelecidas as propostas com os objetivos, definindo as linhas orientadoras para o trabalho da comunidade educativa nesta componente de complemento curricular.

Uma das perspetivas mais interessantes e positivas no DE é que, ao contrário dos clubes federativos, apesar de existir sempre a vertente da competição e da performance, não é seletivo nem discriminativo, como acontece nesses mesmos clubes. É importante que exista uma ligação entre o DE e o desporto federado, com o intuito de fomentar ainda mais a participação de jovens em modalidades desportivas e seguirem um percurso de vida ativo e saudável e, também, para se expandir a possibilidade de encontrar novos talentos para o desporto federado (Ferro, 2014). É importante salientar que o objetivo desta ligação não é 'suportar' o DE, pois os objetivos destes são bastante diferentes: enquanto que no desporto federado o objetivo principal é ganhar, no DE o principal foco é a possibilidade de prática de uma modalidade, sem restrições, de forma organizada, transmitindo a importância do cumprimento de regras e da competição saudável com um sentido de compromisso, cooperação, entajuda, espírito de equipa e responsabilidade

(Ferro, 2014). O DE oferece a todos os alunos a possibilidade de fazerem parte de uma equipa, o que poderá potenciar a sua integração no meio escolar por se criar uma “relação identitária (...) com a sua escola” (Ferro, 2014, p.19), podendo até ser um meio de intervenção para o combate ao abandono escolar, situação preocupante no AEC, segundo o Projeto Educativo do mesmo. Para os alunos com mais dificuldades de integração, a prática desportiva poderá ser fulcral no seu desenvolvimento pessoal e do seu sucesso escolar, por promover a aprendizagem do cumprimento de objetivos individuais e coletivos, capacidade determinante para a vida futura dos alunos, e também pela promoção da sua autoestima.

Uma grande mais valia e um ponto forte no nosso agrupamento, é o facto de existir uma grande oferta de núcleos de DE, sendo uma referência ao nível do DE, por ser um dos que tem maior número e diversidade de grupos/equipa formados na área de Lisboa e Vale do Tejo. No AEC, os objetivos da inserção do DE, segundo o Projeto Educativo, estão estritamente relacionados com a missão apresentada no Programa do Desporto Escolar de 2017-2021 (Ministério da Educação e Ciência, 2017). No nosso agrupamento existiam grupos/equipa de: ténis de mesa, dança, basquetebol nos escalões de infantis masculinos, iniciados femininos e masculinos e juvenis femininos e masculinos, voleibol nos escalões de iniciados femininos e masculinos e juvenis femininos, futsal nos escalões de infantis masculinos e juvenis masculinos e multiatividades nos escalões de infantis B femininos e masculinos, iniciados e juvenis femininos e masculinos. Numa das áreas do EP, a Área 3 – Participação na Escola, o professor estagiário coorganiza e promove o ensino e treino do DE, em cooperação com o professor responsável por esse grupo/equipa específico (Faculdade de Motricidade Humana, 2018). Existem várias razões para escolhermos um certo núcleo de DE e, no meu caso, escolhi o grupo/equipa de basquetebol por esta ser uma matéria em que os meus conhecimentos eram mais diminutos e, por essa mesma razão, considerei ser uma grande mais-valia integrar num grupo dessa modalidade. Fiquei responsável, conjuntamente com uma professora da escola, pelo grupo/equipa de iniciados masculinos de basquetebol. A professora responsável por este grupo/equipa é uma especialista na matéria e também dá treinos fora da escola, portanto, co-coordenar este grupo na sua companhia foi uma excelente oportunidade para melhorar os meus conhecimentos. Através da observação e da intervenção nos treinos com *feedbacks*, todos os conhecimentos de exercícios e tarefas de progressão para determinados objetivos que consegui obter nos treinos utilizava nas aulas que lecionava e, com o tempo, consegui otimizar a minha observação do jogo, conseguindo dar *feedbacks* nas alturas necessárias aquando a leção desta matéria nas aulas de EF com a minha turma.

2.5. O Núcleo de Estágio

Apesar de todos os grupos já mencionados terem uma grande importância no ano de estágio devido às várias tarefas às quais estes estão associados, e que o estagiário tem de realizar para desenvolver as suas capacidades e competências na sua área profissional de forma integral, considero o Núcleo de Estágio (NE) um dos mais importantes. Os professores estagiários consideram que o bom funcionamento deste grupo é o fator mais importante no seu desenvolvimento em termos pessoais e profissionais (Batista, Graça & Queirós, 2014). O nosso núcleo era constituído por três professoras estagiárias e dois orientadores, um de faculdade e um professor cooperante da escola, oferecendo, assim, uma formação completa e cooperativa entre o saber teórico e o saber prático (Crum, 2002). As constantes partilhas de opiniões, ideias, estratégias de ensino, exercícios e progressões, para além de todo o trabalho realizado em conjunto com a supervisão pedagógica e o *feedback* construtivo dos orientadores, foram as verdadeiras impulsionadoras do meu desenvolvimento enquanto professora de EF, por me ensinarem novos modos de intervir e de pensar relativamente ao ensino (Batista et al., 2014).

O facto de a minha formação e a das minhas colegas não ter sido realizada nas mesmas instituições revelou-se um ponto positivo, por cada uma ter experiências diferentes e, por vezes, também ideias distintas, o que nos levou a observar certas circunstâncias de diversos pontos de vista e a aprender a ouvir e aceitar que existem infinitas maneiras de interpretar situações, qualidade que considero importante um professor ter. Para além disto, o facto de termos turmas muito diferentes umas das outras em relação ao comportamento, à motivação e ao interesse perante a disciplina de EF e estas serem de anos diferentes (a minha, de 9º ano, com muitos comportamentos fora da tarefa e muito desinteresse, uma turma de 10º ano que apresentava alguns comportamentos fora da tarefa mas a maioria com interesse na disciplina e, por fim, outra turma de 10º ano, que praticamente não apresentava comportamentos fora da tarefa e tinham muito interesse pela disciplina), fez com que a nossa experiência no estágio fosse muito completa por podermos observar diferentes turmas, diferentes formas de intervenção e diferentes metodologias e estilos de ensino a serem aplicados nas aulas.

2.6. A Turma

Durante o ano letivo 2018/2019, como já referi anteriormente, estive responsável por uma turma do 9º ano de escolaridade. A minha turma era constituída por trinta alunos, sendo treze do sexo masculino e dezassete do sexo feminino, entre os treze e os dezassete anos de idade. Todos eles já frequentavam a ESC e a maioria já se conhecia,

estando na mesma turma no ano anterior. Seis dos alunos da turma estavam ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, estando as suas dificuldades associadas a dislexia, disortografia, disgrafia, PHDA (hiperatividade e défice de atenção), défice de atenção e défice cognitivo, pelo que não foram necessárias adaptações específicas nas aulas práticas, mas sim no método de avaliação da área dos conhecimentos para alunos com défice cognitivo, dando mais tempo para realizar as fichas e teste aplicados. No total, oito alunos desta turma já tinham reprovado pelo menos uma vez no seu percurso escolar.

Foi realizado um questionário específico da disciplina de EF que continha um conjunto de questões acerca de dados biográficos, as matérias anteriormente lecionadas na disciplina, a perceção dos alunos quanto às matérias, questões acerca do DE, do desporto fora da escola e dos hábitos alimentares e de higiene. Neste questionário pude verificar que, em média, a disciplina de EF era apreciada, considerando que oito alunos a referiram como sendo a sua ou uma das suas disciplinas favoritas e apenas um referindo que esta era a disciplina que menos gostava. Contudo, isto não se verificava nas aulas, uma vez que muitos dos alunos demonstravam um grande desinteresse, mesmo quando estavam a ser lecionadas as matérias que tinham indicado como as suas favoritas.

Todos os alunos obtiveram sucesso no ano letivo imediatamente anterior, sendo que mais de metade obteve o nível 3 e os restantes entre o 4 e o 5. A matéria que mais alunos referiram como sua favorita foi o futebol, seguido do basquetebol, do voleibol e do badminton. As matérias que menos gostavam eram a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos e a dança. Um aspeto que me fez refletir, foi que apesar de três JDC terem sido referenciados como as suas matérias favoritas, estas eram também aquelas em que a maioria da turma apresentou mais dificuldades durante a AI. No entanto, ficou bastante patente que teria de existir uma grande diferenciação nos processos de aprendizagem dos alunos por existir muita heterogeneidade na turma, principalmente nos JDC.

Estes questionários ajudaram-me a realizar um estudo de turma que foi extremamente relevante para criar o PAT pela questão do gosto pela disciplina e o que isso poderia influenciar na motivação para as aulas, pela dos desportos que praticavam ou não fora da escola e possíveis matérias em que poderiam ter mais facilidade ou mais dificuldade, e a questão da perceção dos objetivos que os alunos tinham para eles próprios no que concerne ao seu percurso escolar e como isso influenciaria relativamente aos esforços que iam fazer para obterem melhores resultados (como os alunos que tinham como objetivo entrar no quadro de mérito da escola). Este estudo também influenciou a minha intervenção: tanto na Área 1 do EP – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Faculdade de Motricidade Humana, 2018), exatamente pelas questões

referidas anteriormente e como estas condicionavam, ou não, a condução das aulas com temas como a motivação ou se a prática de atividade física era regular ou não (promoção de aulas com atividade física mais ou menos intensa); como na Área 4 – Relações com a Comunidade (Faculdade de Motricidade Humana, 2018), na medida em que uma das tarefas do DT era realizar, exatamente, um estudo de caracterização da turma e apresentar os resultados obtidos nos questionários no conselho de turma. Esta foi uma das funções de DT que pude realizar e obtive um *feedback* muito positivo dos restantes professores do Conselho de Turma (CT), uma vez que os resultados que apresentei foram ao encontro das informações que eram pretendidas obter e alguns dos professores pediram até que enviasse os dados para ficarem com estes registos.

A formação dos grupos é essencial para que exista a diferenciação de ensino (Ministério da Educação, 2001) e esta tem um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem, sendo fundamental para conseguirmos formular objetivos difíceis, mas alcançáveis para cada aluno (Carvalho, 1994). Visto que a criação de grupos é indispensável nas aulas de EF e que a turma já se conhecia de anos anteriores, para além dos questionários individuais de turma e de EF referidos acima, apliquei também um teste sociométrico. Este documento continha um conjunto de perguntas que possibilitaram definir quais as relações de preferência, rejeição ou indiferença entre os alunos da turma em três domínios: o social, o desportivo e o escolar/profissional. Desta forma, consegui entender as relações entre os alunos, facilitando a criação dos grupos aquando o planeamento das aulas. Com este teste obtive, também, duas informações importantes: uma delas relativa aos alunos excluídos na turma, que são praticamente os mesmos em todas as vertentes, apresentando três situações mais problemáticas; e, por outro lado, foi possível observar que uma das alunas é negligenciada pelo resto da turma, sendo escolhida e excluída muito poucas vezes. O conhecimento destas características da turma em conjunto com o conhecimento do contexto, dos conteúdos da disciplina e da área da pedagogia são as bases do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) que auxiliam a aumentar a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Cochran, DeRuiter & King, 1993).

Na minha turma, os alunos ainda apresentavam um nível de imaturidade muito elevado, o que ficou bastante claro nas primeiras aulas, quando estes demonstraram diversos comportamentos fora da tarefa. Em adição a este aspeto e após várias conversas com os professores das outras disciplinas nos CT, pude concluir que grande parte dos alunos da turma são muito despreocupados e não têm ambição de ter resultados positivos em qualquer uma das disciplinas. Isto verificou-se na segunda avaliação intercalar, em que

treze alunos obtiveram três ou mais negativas na totalidade das disciplinas, doze deles acumulavam português e matemática. Isto significava que quase metade da turma estava em risco de reprovar o ano e esta despreocupação refletiu-se, claramente, na sua postura nas aulas de EF. A forte desmotivação e a falta de empenho nas aulas tiveram uma grande influência na criação dos grupos, na escolha e na aplicação de tarefas nas aulas.

3. A Formação Inicial e a Construção de uma Identidade

Um futuro professor de EF, após, no mínimo, 12 anos a ter aulas da disciplina, já observou muitos professores a lecionar, já experienciou diversos tipos de aulas e sabe exatamente o que é 'estar do outro lado' e ser aluno (Formosinho, 2001). Aliás, muitos de nós, estagiários e futuros professores de EF, decidimos seguir este caminho porque gostámos de EF enquanto fomos alunos e algum ou alguns professores nos influenciaram de forma tão positiva que foram um incentivo para escolher esta área de estudos (Alves, 2016). Deste modo, foram adotados alguns comportamentos a partir das vivências enquanto aluna de EF e essa aprendizagem é essencial para a parte prática da nossa formação (Formosinho, 2001), uma vez que não existiu muita componente prática antes do EP iniciar e essas aprendizagens foram fundamentais nas primeiras aulas por se constituírem como referências, até iniciar o processo de desenvolvimento da minha própria identidade enquanto professora.

Iniciei o EP na ESC praticamente apenas com o conhecimento teórico. Reconheço que, teoricamente, tinha uma grande quantidade de ferramentas para poder iniciar a minha atividade como professora de EF. Comecei a construir a minha identidade a partir da ideia que o professor é um transmissor de conhecimentos, considerando o domínio do conteúdo o fator determinante para a lecionação (Lima, Cardoso, Resende, Albuquerque, Castro & Pimenta, 2014), demonstrando total conhecimento da disciplina e provando ser especialista com uma excelente formação teórica e científica (Carreiro da Costa, 1996). Desta forma, durante a formação inicial, acabei por encarar o ensino e as características que considerava importantes um professor possuir com uma orientação académica, pensando que seria importante possuir uma boa base teórica (Carreiro da Costa, 1996), principalmente a nível de conteúdo. Claro está que, após lecionar a primeira aula, nada disto se confirmou, porque um professor é muito mais do que o seu conhecimento teórico e, ao longo do ano letivo, devido às experiências que fui tendo, fui também criando a minha própria ideia acerca desta temática. No ano em que iniciei o mestrado, tinha poucas bases teóricas relativamente à pedagogia e aos assuntos mais teóricos do ensino e, quando estas orientações de Carreiro da Costa (1996) foram apresentadas, percebi rapidamente que os valores e ideias relativos à EF e a sua lecionação poderiam divergir muito de professor

para professor. A forma como os professores falavam sobre a sua experiência, refletia claramente as diferentes perspectivas, não só quanto às suas próprias orientações e o que consideravam importante relativamente às características principais que um professor deveria possuir, mas também acerca dos aspetos que mais valorizavam na disciplina.

Crum (2002) sistematiza as características consideradas essenciais para um professor ser competente e conclui que a mais importante é ser reflexivo. Só sendo reflexivo é que um professor poderá: (i) decidir modificar o currículo de EF, através da perceção e análise crítica das mudanças da cultura do movimento; (ii) analisar criticamente o currículo da EF, refletindo acerca dos valores e objetivos do ensino desta disciplina e, assim, criar uma perceção daquilo que deve ser ensinado e, conseqüentemente, aprendido; (iii) conseguir refletir, analisar criticamente e avaliar a sua prática de ensino; (iv) conseguir criar e modificar situações de aprendizagem e dar instrução e *feedback* aos alunos, de forma a melhorar todo o processo ensino-aprendizagem, e elevar os alunos, quer a nível de conhecimentos acerca da disciplina e competências a nível motor, quer a nível pessoal, promovendo a melhoria das atitudes e valores (Crum, 2002).

Os professores de EF podem ter ideias diferentes sobre as finalidades e os objetivos da disciplina (Alves, 2016) e as suas ideologias podem variar ao ponto de a própria leção da disciplina também alterar. Crum (1994) apresenta 5 conceções que sistematizam o que os professores de EF mais preconizam, explicando como os valores inerentes a cada uma destas conceções orientam a prática. Lembro-me de, numa aula no primeiro ano do mestrado, nos questionarem, a mim e aos meus colegas, qual a nossa conceção de EF e o porquê. Alguns dos meus colegas responderam prontamente, tendo uma justificação válida, na sua perspectiva, do que a EF deveria ser e que valores deveria defender. No meu caso, ainda hoje não sei exatamente qual a conceção que melhor define a minha perspectiva acerca do que considero mais importante na disciplina. No AEC conseguia perceber claramente as conceções que cada um dos professores do DEF defendia pela forma como lecionavam as aulas. Ao refletir sobre isso (as minhas aulas e a forma como lecionava) posso afirmar que adotei mais frequentemente a conceção sócio crítica, o que não significa que não valorize as outras e penso que seja assim na maioria dos casos. Aliás, grande parte das orientações explicadas por Carreiro da Costa (1996) e das conceções apresentadas por Crum (1994) vieram demonstrar a sua importância em diferentes fases do meu EP.

“Os modelos teóricos podem ser usados como ‘óculos’ para a analisar e tomar juízos de valor acerca do assunto e podem ser utilizados como ‘mapas’ para se

encontrar e escolher as vias mais adequadas através dos cenários complexos da cultura do movimento, escolaridade e EF.” (Crum, 2002, p. 66)

Esta aprendizagem teórica foi fundamental para o início da construção do meu ‘Eu’ profissional, pois a teoria formula a base do conhecimento e de todo o trabalho de um professor, sendo imprescindível para se ser competente, para se poder refletir sobre a prática e pensar-se de forma reflexiva e crítica quanto ao planeamento, à avaliação e ao próprio ensino (Crum, 2002). Shulman (1987) considera que as principais características de conhecimento que um professor de EF deve ter, estão principalmente relacionadas com o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do currículo e o CPC. O facto de ter praticado muitos desportos ao longo da minha vida ajudou-me bastante relativamente ao conhecimento do conteúdo, transmitindo-me conhecimentos referentes aos princípios e regras de vários desportos e muita experiência prática. Claro que este conhecimento prático tem de ser complementado com conhecimento teórico e, no caso específico dos professores de EF, o conhecimento adquirido na licenciatura revelou-se bastante útil ao incidir: nos vários desportos e na pedagogia utilizada aquando a sua lecionação; na cultura do movimento e como esta se poderá aplicar à especificidade de cada um desses desportos; e no exercício, os seus benefícios e como trabalhar as suas várias vertentes (capacidades motoras que são lecionadas e avaliadas na nossa disciplina).

O ser humano tem uma identidade profissional e uma identidade pessoal, mas no caso da profissão da docência, uma vez que o ensino implica que haja um grande investimento pessoal, estas duas identidades estão intimamente ligadas (Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Majtaba, 2006). Tal como já foi referido anteriormente, cada escola ou agrupamento pode adaptar o currículo ao seu contexto, sendo este flexível. No caso da EF, como não existem manuais, testes ou exames para controlar o que os alunos aprendem nas escolas, o currículo é ainda mais flexível em comparação às restantes disciplinas (Crum, 2002). Esta flexibilidade é derivada do facto de a lecionação da disciplina depender da interpretação do currículo de cada professor e do valor que este dá a cada uma das áreas da disciplina, demonstrando como a identidade profissional poderá depender da identidade pessoal. Logo, as características que os professores consideram importantes possuir, o que mais valorizam na disciplina e as experiências que vivenciaram enquanto alunos podem influenciar a forma como interpretam os programas, as suas decisões curriculares, os critérios de avaliação (Marques, Martins & Santos, 2012) e, conseqüentemente, a própria lecionação das aulas.

Antes de ter os conhecimentos teóricos adquiridos no mestrado, para mim, a EF, de uma forma muito superficial, era um meio para aprender regras e movimentos dos

desportos mais importantes da cultura desportiva portuguesa e, também, uma forma de melhorar a aptidão física, com o objetivo macro de os alunos poderem levar estes conhecimentos para a sua vida futura e terem estilos de vida ativos e saudáveis. Contudo, com a formação inicial específica e direcionada para o ensino, pude expandir os meus horizontes e perceber que a minha perspetiva não estava errada, mas estava muito incompleta, porque a EF é muito mais do que isso. É o desenvolvimento pessoal, em termos de conhecimento de si próprio e do corpo e da sua exploração; a noção e desenvolvimento das próprias capacidades, a autorrealização e a melhoria da autoestima ao atingir os objetivos propostos; o educar através do movimento e da literacia física (Whitehead, 2010) para o aperfeiçoamento de movimentos utilizados no quotidiano de forma a melhorar a qualidade de vida; o desenvolvimento social através da comunicação, da cooperação e da empatia; a aprendizagem de valores e cumprimento de regras; o aumento da perceção da importância da aquisição de estilos de vida ativos e saudáveis, sabendo que o desporto não é só para aqueles que 'têm jeito', é para todos. Nenhuma outra disciplina do currículo escolar tem estas características e, por esta mesma razão, é imprescindível que continuemos a lutar pela valorização da EF.

Nem todas as crianças e adolescentes têm a oportunidade de praticar desporto fora da escola e/ou realizar atividades extracurriculares, seja por motivos financeiros, por incompatibilidade horária destes ou dos pais/encarregados de educação, ou até devido à localização. Portanto, a EF e as instituições escolares, muitas vezes, são os únicos meios de divulgação da sensibilização da importância da atividade física e, também, de formação na cultura desportiva portuguesa, para além de serem preponderantes ao fornecerem tempo, espaço e materiais para a realização de atividade física com alguma regularidade. Dentro deste contexto, é importante salientar que eu e as minhas colegas de estágio tivemos sorte por termos realizado o EP numa escola com muito boas condições e que a nossa realidade durante este ano letivo é o 'sonho' de muitas outras escolas e professores.

Segundo as diretrizes fornecidas pelo Ministério da Educação (2001) no PNEF, é necessário garantir que existam condições materiais e pedagógicas nas escolas, para que os professores possam realizar um trabalho com melhor qualidade (Sebastião & Freire, 2009), garantindo, assim, que todos os alunos tenham a possibilidade de usufruir dos benefícios desta disciplina. Só desta forma poderemos proporcionar um ensino de qualidade e mostrar aos alunos o que é a EF e as mais-valias de levar os conhecimentos adquiridos nas aulas para a sua vida fora da escola e após o seu percurso académico terminar. Somente as disciplinas de EF e Português são lecionadas desde o 1º até ao 12º ano. Porém, enfatiza-se quase sempre o desenvolvimento cognitivo e a vertente teórica da

escola, considerando que este desenvolvimento cognitivo nada tem que ver com as ações práticas (Rocha, 1996). É imperativo que se desmantele esta ideia para que se possam formar crianças e adolescentes em todas as vertentes educativas, não só a teórica mas também a criativa, prática e reflexiva, com capacidade de definir valores e criar ideias próprias, construindo uma identidade pessoal e tornando-os capazes de encarar futuros desafios ao promover situações em que se encorajem escolhas refletidas, tal como acontece em EF (Rocha, 1996).

Apesar dos meus ideais e valores e, como referido anteriormente, a minha identidade pessoal e profissional estarem intimamente ligadas, um professor estagiário, numa fase inicial, preocupa-se mais com a sua prestação do que com o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos ou outro aspeto durante a leção das aulas. Por isso, a transparência que, supostamente, existe na transmissão dos valores e ideais referentes à disciplina aquando a sua leção, não fica tão patente como nos anos posteriores. Fuller (1969), indica que os professores estagiários, numa primeira fase, preocupam-se principalmente consigo próprios, com a sua prestação, com a avaliação do orientador em relação a esta e nas questões de organização da aula e controlo da turma. Eu, como professora estagiária, tive alguma dificuldade em aceitar o erro e medo de não ter resposta para todas as questões. São medos 'normais' uma vez que estamos a iniciar a nossa atividade profissional e, também, por estarmos a ser avaliados. No entanto, reconheci a importância de desenvolver a capacidade de aceitar o erro, de me consciencializar que somos seres humanos e que não temos resposta para tudo. Não há problema em falhar ocasionalmente, mas, para se ser um professor competente, é preponderante ter a capacidade de antecipar, preparar e adaptar, de forma a prevenir esses erros e utilizar as avaliações como críticas construtivas para melhorar as aprendizagens, sempre em prol dos alunos.

Desde o início até o final do estágio notei uma grande evolução nas minhas preocupações. Aos poucos, fui deixando de me focar tanto na minha prestação e fui desviando a minha atenção, cada vez mais, para o processo ensino-aprendizagem. A partir do momento em que deixei de me preocupar comigo própria, comecei a tentar perceber o impacto que as tarefas realizadas nas aulas estavam a ter nas aprendizagens dos alunos. Só nesta altura é que comecei a perceber a importância da capacidade de entender as competências dos alunos e a adequação das tarefas às suas necessidades e, conseqüentemente, a evolução dos alunos e a sua percepção dessa mesma evolução. Estas capacidades não se desenvolveram num só ano letivo e é importante ter em mente que estas se desenvolvem ao longo do tempo, com a experiência (Fuller, 1969).

Com o culminar da aquisição de conhecimentos ao longo dos anos e de tudo o que foi referido no ponto da formação inicial, senti-me preparada, mas assustada, ao iniciar o EP, pensando que tinha bastantes bases teóricas e capacidade de aplicar esses conhecimentos na prática. No entanto, nada me preparou verdadeiramente para todas as tarefas que tive de realizar durante este ano letivo. A este início de inserção na profissão a que ambicionamos chegar, Tardif (2002) chamou de ‘choque com a realidade’, que é precisamente a altura em que começamos a perceber que toda a teoria que adquirimos na nossa formação inicial, apesar de essencial, não é a principal capacidade que necessitamos aquando a lecionação da disciplina. Este ‘choque com a realidade’ (Tardif 2002) é bastante frequente nos professores estagiários quando iniciam o seu último ano de formação e acontece porque durante a formação inicial praticamente não existe uma componente prática. A partir deste momento, começamos a construir uma identidade de uma maneira mais efetiva e direcionada para a profissão de docente, identificando as características que consideramos que mais devemos valorizar e trabalhar no nosso ano final de formação.

“Learning to teach entails a constellation of complex factors. It is a process that goes beyond the mere application of a set of acquired techniques and skills. Not only does it imply the mastery of practical and more technical issues, but it also encompasses the construction of knowledge and meaning in an ongoing and challenging dialogue with the practice. The personal element is also crucial to the process of becoming a teacher.” (Flores, 2001. p.13)

4. O Professor em Diferentes Papéis

Um professor nunca é somente um ‘professor’, no sentido mais leigo da palavra. Existem muitas funções inerentes à profissão e só com o EP pude compreender, efetivamente, a grande quantidade de funções que um professor pode ter e como este tem de ser camaleónico no seu dia a dia. Crum (2002) sistematiza as funções dos professores em 3 ‘camadas’ ou níveis: um primeiro nível em que as suas funções estão relacionadas com o planeamento, condução e avaliação das situações de aprendizagem, portanto, funções mais direcionadas para o cerne da profissão; o segundo nível em que o professor de EF leva as suas funções para fora da ‘sala de aula’ participando em tarefas da vertente organizacional da escola e também relativas à comunidade, tais como a direção de turma, a participação em reuniões do DEF e tarefas inerentes do departamento, como organização de torneios escolares interturmas ou até a coordenação do departamento, a organização e coordenação das atividades de DE, a manutenção dos espaços, equipamentos e materiais utilizados em EF e a participação em conferências ou atividades

direcionadas ao corpo docente; e, por fim, as funções do terceiro nível, que estão relacionadas com a comunidade, que implicam que haja comunicação com clubes desportivos locais ou dentro do agrupamento.

Comparando esta sistematização com as tarefas de estágio que foram realizadas, foi fácil entender que todas estas tarefas passavam por algum destes níveis. Foi a partir desta ideia que decidi estruturar o meu relatório, para refletir acerca de todas as funções que um professor tem durante os anos de ensino e que pudemos experienciar neste primeiro ano de contacto com a nossa profissão, demonstrando que um professor não é professor apenas para lecionar.

4.1. O professor como... Professor

Depois de 18 anos de aprendizagens como aluna iniciei a fase seguinte, que foi o ano mais difícil e desafiante, mas, também, o mais recompensador e dos mais felizes da minha vida. A primeira semana de estágio demonstrou o que era esperado da nossa parte, como professoras estagiárias individualmente, mas também como NE. Foi uma semana de nervosismo extremo, sabendo que iríamos conhecer os nossos alunos, os restantes professores do DEF e o DT que iríamos acompanhar. Para além disso, também foi nesta semana que realizamos os primeiros planeamentos e as primeiras aulas. Resumidamente, a acumulação destes acontecimentos foi uma sobrecarga de trabalhos e de emoções completamente inesperadas.

A primeira aula serviu principalmente para nos apresentarmos aos alunos, explicarmos a nossa situação como estagiárias e que estariam sempre outras pessoas a observar as nossas aulas por sermos alvo de avaliação durante este ano letivo, que foi importante para que os alunos não se sentissem pressionados ou constrangidos por existirem mais pessoas a observar as aulas. Nesta aula também foram realizados os dois questionários, anteriormente referidos, para adquirir algumas informações acerca dos alunos. Por fim, uma das coisas mais importantes referidas na primeira aula, foi explicar claramente aos alunos os critérios de avaliação de EF indicados para o seu ano de escolaridade. A transmissão destes critérios é imprescindível para que os alunos possam controlar a evolução das suas aprendizagens, fomentando a autorregulação e responsabilidade quanto à sua própria avaliação, promovendo, assim, a avaliação formativa (Araújo, 2017; Pacheco, 2002), que também vai ao encontro do que é referido no Despacho Normativo n.º 30/2001, que assinala a transparência e clarificação dos critérios como essencial para o processo avaliativo.

“Se a escola esclarecer os critérios de avaliação (...) então o aluno e o encarregado de educação entenderão a avaliação como um jogo, cujas regras conhecem e para as quais podem ser chamados a intervir.” (Pacheco, 2002, p. 4)

Existem três questões importantes no contexto da intervenção pedagógica direcionado especificamente para a avaliação: o que se avalia, o que o professor ensina e o que os alunos aprendem (Carvalho, 1994). A compreensão das necessidades de desenvolvimento dos alunos está dependente das respostas a estas questões e é a partir destas que poderão ser enaltecidas as questões de inclusão e diferenciação. Contudo, para que isso aconteça, é imperativo existir avaliação. A partir da AI vão ser identificadas as prioridades de desenvolvimento, vão ser formulados os objetivos de aprendizagem e a aplicação de exercícios adequados a estes nas aulas. Estes objetivos vão ao encontro do contexto e nível dos alunos, respeitando as suas dificuldades e capacidades, auxiliando na superação dessas dificuldades através de desafios e fomentando um crescimento multilateral coerente (Ministério da Educação, 2001), que só é possível se existir a AI, por esta ser a base de todas as decisões curriculares que se tomarão para orientar o processo ensino-aprendizagem do ano letivo (Carvalho, 1994; Araújo, 2007).

As aulas práticas iniciaram rapidamente e nesta primeira etapa, que denominei etapa 0 de AI, a excelente organização e qualidade da documentação do agrupamento, anteriormente referida, auxiliou bastante o início de inserção na profissão pois facilitou o planeamento das tarefas das aulas. Rocha (2013) realizou um estudo sobre a temática da transição aluno-professor onde referiu que os professores em início de inserção na sua atividade profissional possuem inúmeras dúvidas e preocupações relacionadas com a sua competência para evoluírem as aprendizagens dos alunos, através da transmissão de conteúdos, tendo em conta os próprios ideais pedagógicos e respetiva reflexão dando atenção às especificidades de cada aluno e à conseqüente diferenciação do ensino. O mesmo autor observou que outra dificuldade que os professores inicialmente têm prende-se com o planeamento geral das atividades, seja a curto, médio ou longo prazo. Apesar de neste estudo o autor observar professores fora do contexto de EP, penso que, talvez devido à forma como o nosso EP está organizado, estas preocupações aplicaram-se à minha realidade. Uma vez que todas as situações de aprendizagem para a avaliação e certificação de níveis estavam explícitas nos respetivos documentos (Protocolo de Avaliação Inicial e Certificação de Níveis), referindo também as componentes críticas de sucesso de cada uma delas, o planeamento das tarefas das aulas no período de AI foi, de certa forma, facilitado. Claro que existiram outros elementos importantes a planear para as aulas, como os grupos, a organização no espaço ou as matérias a lecionar em cada uma

das aulas, dependendo do espaço em que aconteceriam. No entanto, para alguém que está a iniciar o seu percurso profissional na área de ensino, este elemento facilitador, numa fase muito complicada e de adaptação para um professor estagiário, foi significativo para podermos focar as nossas atenções noutras tarefas igualmente relevantes, de forma a preparar todos os aspetos relacionados com a primeira etapa.

4.1.1. A primeira atuação – a avaliação inicial

Um dos objetivos da AI é verificarmos o nível dos alunos em todas as matérias do currículo (Carvalho, 1994; Araújo, 2007) indicadas no documento de referência de EF para o ano de escolaridade a que se irá aplicar esta avaliação. Tendo em conta que esta etapa pode durar entre quatro e seis semanas (Carvalho, 1994; Januário, 2017) e que a rotação de espaços no AEC durante este período é realizada por semana, o planeamento organizado considerou essa rotação devido às possibilidades de prática oferecidas por cada espaço. Por esta razão, realizaram-se apenas duas aulas em cada espaço, repetindo apenas um deles e, conseqüentemente, não foi possível observar os alunos em todas as matérias neste curto espaço de tempo. No entanto, devido à falta de experiência, tinha a perceção que poderia demorar algum tempo a observar os alunos em cada matéria e, por isso, uma das decisões que tive de tomar foi se avaliaria, de facto, todas as matérias presentes nos Planos Plurianuais do agrupamento.

Aquando a realização do planeamento desta primeira etapa verifiquei que nos documentos de referência específicos do nosso agrupamento (Planos Plurianuais) está indicado que no 9º ano de escolaridade deve ser lecionado o nível Introdutório de andebol, demonstrando que foi realizado um ajuste ao exposto no PNEF, que indica que no 3º ciclo se deveria lecionar o nível Elementar. No entanto, através do questionário individual de EF realizado na aula de apresentação, ficou claro que apenas três alunos tinham praticado esta matéria durante o seu percurso em EF. Devido a esta circunstância, na minha perspetiva, a observação desta matéria específica e de outras matérias com as quais os alunos nunca tinham tido qualquer tipo de contacto poderiam ser retiradas desta etapa, adiando a sua observação para etapas posteriores. A turma, na sua maioria, não conhecia o jogo de andebol por nunca o ter praticado, por isso os elementos correspondentes ao nível Introdutório desta matéria teriam de ser obrigatoriamente abordados.

Apesar de ter excluído algumas matérias das cinco semanas desta etapa, não foi possível observar todas as que tinha planeado. Isto aconteceu porque a observação dos alunos em cada matéria lecionada alongou-se mais do que era previsto. Isto prejudicou, principalmente, a observação da última matéria lecionada em cada aula e reduziu a sua

viabilidade e fiabilidade, pois estas matérias foram observadas muito rápida e superficialmente.

Nesta primeira etapa, a criação de estratégias de registo e a criação de grupos facilitaram a observação, uma tarefa normalmente difícil para um professor estagiário. A utilização de fichas de registo, como por exemplo as tabelas com os critérios de êxito de cada uma das matérias, foi um dos elementos que facilitou o planeamento posterior à etapa 0, pois continha as informações mais importantes da AI (Carvalho, 1994). No decorrer das aulas, e visto que as aulas de AI deverão ser realizadas num contexto normal das aulas de EF em que se adquire aprendizagens (Carvalho, 1994), estas tabelas não foram tão úteis na medida em que não queria estar constantemente a fazer registos, mas sim focada na aquisição de aprendizagens dos alunos. Portanto, durante as aulas, a criação de grupos foi o que mais me auxiliou a memorizar os alunos que mais se destacavam pela positiva e negativa em cada grupo. Para formar estes grupos dividi a turma pela ordem da pauta. Sabendo como era executada a rotação pelas estações dos exercícios da aula, soube também qual o grupo que passaria em primeiro, em segundo ou em último lugar em cada uma delas. Assim, mesmo não sabendo os nomes de todos os alunos nesta fase inicial, através das suas fotografias e com o conhecimento dos grupos em que estavam inseridos, consegui identificar quais os que se destacavam pela positiva e pela negativa dentro de cada grupo numa primeira fase. As únicas situações em que os grupos foram alterados foi na leção dos JDC, onde se realizou a observação do jogo formal, tal como está definido no Protocolo de Avaliação Inicial e Certificação de Níveis do AEC. Esta alteração ocorreu, pois, em conversa com o orientador e as minhas colegas, chegamos à conclusão que não só para retirar informações sobre os alunos mais facilmente, mas também informações mais pertinentes, seria mais benéfico dividir os alunos por sexo. Devido à grande discrepância de níveis e capacidades dentro da turma nas diferentes matérias dos JDC, a divisão da turma pelo sexo resultou na divisão da turma por níveis. Este ajuste facilitou a minha adequação da observação de critérios de êxito por, nesta situação específica com a minha turma, conseguir claramente distinguir dentro dos grupos das raparigas quem se destacava, estando mais perto ou mais longe de atingir o nível Introdutório e no grupo dos rapazes, quem se encontraria mais perto ou mais longe de atingir o nível Elementar ou o nível Introdutório.

Todas estas decisões foram tomadas durante a realização do planeamento da etapa 0 que, apesar de ter sido modificado no decorrer da etapa, foi fundamental para me sentir mais preparada para lecionar as aulas e conseguir criar uma sequência nas aulas (Januário, 2017). Para isso, era importante realizar o planeamento por escrito de forma a

facilitar as tarefas de instrução, organização e condução da aula. O professor estagiário acabará por se 'soltar' deste instrumento facilitador gradualmente e, como professor mais experiente, já terá a capacidade de planejar mentalmente e perceber os objetivos das aulas, prevendo imprevistos e tomando decisões sem a necessidade de o escrever (Griffey & Housner, 1991).

Esta etapa de AI foi uma fase de grande adaptação e posso afirmar que é um período bastante agitado e de grande pressão, pois sabemos que temos de realizar a avaliação de várias matérias num curto espaço de tempo. Para professores que não conhecem os espaços e as suas potencialidades, a tarefa complica-se ainda mais por não possuírem a capacidade de idealizar previamente o que se poderá lecionar em cada espaço e como se poderão organizar as tarefas de leção em cada um deles. Apesar da polivalência de espaços ser bastante aceitável na nossa escola, foi necessário refletir acerca da adequação de cada um dos espaços à leção de cada matéria, tendo em conta as suas características e possibilidades de prática (Carvalho, 1994), de forma a poder organizar o planeamento da etapa 0, pois certas matérias só poderiam ser lecionadas em determinados espaços, como por exemplo, a escalada, que só poderia ser lecionada no espaço G3.

Como já foi referido, era importante que as aulas no período de AI fossem significativas para os alunos, apesar do seu cariz avaliativo. É imprescindível que estas se caracterizem como aulas 'normais' e sempre com o objetivo de os alunos adquirirem aprendizagens (Carvalho, 1994). No entanto, existem outros objetivos inerentes a esta fase. Neste ponto é fundamental iniciar o processo de construção de uma relação de empatia e respeito com os alunos. Rocha (2013) refere que uma das preocupações dos professores iniciantes na profissão diz respeito à postura a assumir perante os alunos, de forma a que estes mantenham respeito e disciplina, sentindo que a falta de controlo da turma pode comprometer a forma como o seu trabalho é visto pelos seus alunos, colegas e encarregados de educação. Uma vez que, no início do ano letivo ainda estava em processo de transição aluno-professor e por a minha idade se encontrar relativamente próxima dos alunos, para mim, foi importante que estes não me considerassem uma 'colega'. Desta forma, senti necessidade de manter alguma distância da turma, pelo menos inicialmente, para estabelecer uma relação de respeito desde o princípio do ano. Até ao momento, a minha experiência como professora abrangeu apenas alunos do 1º ciclo, na leção de aulas de atividades de enriquecimento curricular, e crianças entre os quatro e os oito anos, em treinos num clube de futebol, e a minha experiência em inculcar respeito nestas idades foi relativamente simples devido à diferença de idades. Num novo contexto

com alunos mais velhos, do 9º ano, manifestou-se o receio que não levassem o meu ensino e as aulas de EF com seriedade por ser demasiado benevolente ou passiva, comportamentos que tentei contrariar desde o início do meu EP. Por este motivo, a condução da aula foi um dos aspetos que mais me preocupou a curto prazo e o que mais me auxiliou no início deste processo foi a criação de rotinas, outro objetivo da etapa 0.

A principal rotina que criei conjuntamente com os alunos estava relacionada com os atrasos, que eram recorrentes nas primeiras aulas. Para ser possível iniciar a aula com todos os alunos sem atrasos, foi necessário estabelecer com a turma a hora de entrada e especificar claramente o que estava descrito no Regulamento de EF. Isto porque, no nosso agrupamento, existem 15 minutos da aula de EF que devem ser distribuídos entre o início e o fim da aula para que os alunos tenham tempo de se equiparem para as aulas, precisamente porque este tempo faz parte da aula de EF e não faria sentido retirar tempo de intervalo aos alunos. Assim sendo, foi negociado com a turma como preferiam distribuir este tempo, promovendo o sentido de responsabilidade nos alunos ao participarem em algumas tomadas de decisão relativamente à organização das aulas da disciplina. Para além disso, foi importante definir o local de encontro no início das aulas em cada um dos espaços de forma a minimizar o tempo despendido na organização inicial da aula.

4.1.2. Da avaliação inicial ao planeamento

Após a reflexão acerca de todos os aspetos referenciados, creio que existem três relações essenciais para o bom funcionamento das aulas e da disciplina: a relação professor-aluno, a relação professor-matéria e a relação professor-escola.

A relação professor-aluno, vai além da relação afetiva. Esta inclui também o conhecimento das características do aluno e do trabalho dedicado e ajustado à evolução das suas competências. Para isto acontecer, a AI é imprescindível, pois só assim podemos recolher as informações necessárias para formular e prognosticar os objetivos que cada aluno tem de atingir nas diferentes matérias (Carvalho, 1994), podendo perceber o que os alunos aprenderam até ao momento, projetando o que podem aprender até ao final do ano letivo e a forma como conseguirão atingir esses objetivos projetados (Araújo, 2017). É com estas informações, que obtemos nas primeiras semanas de lecionação, que conseguimos estabelecer prioridades relativamente às matérias que serão necessárias serem mais ou menos trabalhadas por existir uma perceção de quais aquelas em que os alunos têm mais ou menos dificuldades. Visto que a elaboração de um plano obriga a referência dos destinatários, com a AI conseguimos definir o tempo ou a quantidade de aulas necessárias para que os alunos tenham oportunidade de melhorar as suas capacidades, desenvolvendo, desta forma, um melhor processo de ensino-aprendizagem e,

consequentemente, uma melhor relação professor-aluno em termos do conhecimento que obtivemos e vamos obtendo acerca destes durante o ano letivo.

Como referido anteriormente, é imprescindível que o professor apresente um grande conhecimento acerca do conteúdo a lecionar e do CPC para conseguir focar-se nas aprendizagens dos alunos, desenvolver objetivos difíceis, mas alcançáveis para cada um deles (Carvalho, 1994) e adequar as tarefas de aprendizagens às suas necessidades. É com esta relação professor-matéria que teremos a capacidade de tomar as decisões pedagógicas mais adequadas para diferenciar o ensino, de acordo com as dificuldades dos alunos. Ou seja, quanto maior o CPC em relação a uma matéria, melhor será a forma como se adequam as tarefas aos objetivos de cada aluno, existindo uma melhoria significativa na qualidade dos *feedbacks* dados durante essas tarefas. O estudo autónomo das matérias que foram lecionadas, o conhecimento dos critérios de êxito e dos erros comuns em cada uma delas, caso as tarefas sejam adequadas às dificuldades dos alunos, poderão proporcionar uma oportunidade de evolução para os alunos. Além do conhecimento do conteúdo e do CPC, também é necessário realizar um planeamento apropriado às características da turma. Com a AI foi possível determinar as matérias prioritárias e em quais teria de ser incidido um maior foco durante o ano letivo. Portanto, o conhecimento destas matérias e o respetivo planeamento também influenciou todo o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, a relação professor-escola que está relacionada com a importância de o professor conhecer os materiais e os espaços da escola, mas, também, de se informar relativamente ao contexto local, aos documentos de referência da escola (como o Projeto Educativo) e aos documentos reguladores da escola sobre a disciplina de EF, de forma a atuarmos consoante a cultura organizacional escolar.

Estas 3 relações e a perceção da sua importância foram determinantes para a regulação da minha prestação enquanto professora e, principalmente, na fase da construção dos planeamentos ao longo do ano.

Segundo o PNEF, a organização do ano letivo é preconizada por etapas (Ministério da Educação, 2001). As etapas de ensino são um método de operacionalização do PAT e permitem facilitar a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem. Deste modo, o ano letivo foi organizado em quatro etapas. A etapa 0, como já foi referido, foi de AI. Esta foi a única etapa realizada antes da construção do PAT, porque é nesta etapa que é possível determinar como os alunos aprendem, as suas possibilidades de evolução e como se posicionam face ao programa previsto para o respetivo ano de escolaridade (Araújo, 2017). Só é possível organizar o planeamento do ano letivo após e em função

desta avaliação. Por conseguinte, a relevância da AI reflete-se na percepção do nível de acompanhamento necessário para cada aluno em cada matéria e aspetos críticos na adequação das tarefas de aprendizagem e na organização da turma.

A construção do PAT está inteiramente dependente dos resultados obtidos na AI. A partir desta é realizado o prognóstico para os alunos em todas matérias, em cada uma das 3 áreas de extensão da disciplina de EF a lecionar e os respetivos objetivos que os alunos devem atingir ao longo do ano, aspetos estes que devem constar no PAT (Araújo, 2017). Para além destas características, este planeamento deverá conter uma caracterização e contextualização da turma, da escola, dos espaços e dos materiais específicos de EF disponíveis para a sua lecionação e a calendarização anual das atividades a desenvolver nas aulas (Januário, 2017).

Inácio et al., (2014) indicam no seu estudo que uma lacuna no processo de formação dos professores estagiários é o facto de não existirem documentos orientadores para a construção do PAT ou dos planos de etapa. Quando realizei estes documentos concordei com esta opinião. No entanto, o facto de não ter acesso a esse tipo de documentação, que me poderia auxiliar nesta construção, incentivou a procura de informações com os meus orientadores, colegas do NE e colegas de faculdade. Foi importante pesquisar e recolher estudos, investigações e artigos que referissem aspetos importantes neste tipo de planeamento e, principalmente, que refletissem acerca do que seria importante constar no PAT, considerando as informações recolhidas na AI e o que se pretendia implementar nas aulas durante o ano letivo. Este processo tornou-me numa melhor profissional, mais reflexiva e autodidata, que procura as informações quando não existem respostas claras ou imediatas.

O planeamento, de um modo geral, tem o objetivo de minimizar a imprevisibilidade da nossa profissão, tentando reduzir os erros e controlar o que é possível (Januário, 2017), tal como as tarefas, os objetivos ou a organização das aulas. No início do ano letivo ocorreu um imprevisto que me impossibilitou de realizar uma aula planeada. A aula estava preparada para ser lecionada no espaço exterior, mas começou a chover nessa manhã e não tive tempo para realizar outro planeamento para uma aula num espaço da nave principal. Este percalço resultou numa aula planeada praticamente 'no momento' e revelou dois aspetos fundamentais. Por um lado, demonstrou a importância de um professor ter capacidade de adaptação, devido à imprevisibilidade do ensino e às inúmeras situações que podem provocar alterações nos planeamentos preparados para a lecionação. Por outro lado, também expôs a necessidade da flexibilidade do planeamento, quer a longo, médio ou curto prazo: seja devido a imprevistos que poderão impossibilitar a lecionação

do que foi previsto para essa aula, essa semana ou até esse mês; seja relativamente à reestruturação ou reajuste do planeamento em função do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e do cumprimento (ou incapacidade deste) dos objetivos preestabelecidos (Araújo, 2007).

Esta capacidade de ajustar os objetivos consoante a evolução dos alunos ao longo do ano é uma capacidade que tenho de melhorar e trabalhar através de um maior foco na avaliação formativa dos alunos, fornecendo informações acerca do desenvolvimento de forma contínua e um *feedback* adequado relativamente ao que poderão fazer para poderem atingir os objetivos propostos e não restringir a avaliação a momentos específicos, utilizando-a no dia a dia (Araújo & Diniz, 2015). Isto é o que vai fazer com que a avaliação das aprendizagens passe a ser a avaliação para as aprendizagens, uma avaliação que tem em vista a evolução da eficiência dos alunos no desempenho das tarefas propostas de modo a que atinjam os objetivos.

“(…)A avaliação constitui o suporte de todas as decisões que tomamos como profissionais, seja ao nível do planeamento como ao nível da seleção das estratégias de ensino mais eficazes como, ainda, em relação ao tipo de feedback que proporcionamos. A avaliação deve estar integrada no processo de ensinar e de aprender, como algo que nos permite melhorar continuamente e dar sentido às decisões que tomamos.” (Araújo, 2017, pp. 145 e 146)

Contudo, também é importante referir que “toda a avaliação pode (e deve) ser planeada” (Araújo, 2017, p. 130) e, para que se consiga realizar um bom planeamento relativo à avaliação, é necessário estabelecermos os objetivos terminais para os alunos atingirem no ano letivo presente. Por conseguinte, após a AI, foi realizado um prognóstico para formular esses objetivos. Porém, as informações recolhidas por mim, durante a AI, direcionavam-se principalmente para o nível dos alunos em cada matéria e não tanto para as possibilidades de progressão de aprendizagem dos alunos. Por isso, o PAT, devido à sua dimensão e às suas características, foi uma das tarefas mais difíceis de realizar.

A experiência que um professor de EF acumula nos seus vários anos de lecionação é um dos fatores que mais poderão influenciar o prognóstico e, por isso, um professor estagiário tem uma grande dificuldade a elaborar um prognóstico realista, por se encontrar a ter a sua primeira experiência numa escola. Nesta perspetiva, quando um professor estagiário realiza o prognóstico, existe uma grande probabilidade que o construa com objetivos irrealistas e foi isto que aconteceu no meu caso. Foram projetados objetivos muito irrealistas, pensando que todos os alunos evoluiriam e melhorariam as suas capacidades, o que, na verdade, não se verificou. Notei que a motivação e o esforço dos alunos durante

as aulas foram fatores determinantes do seu sucesso ou insucesso na disciplina. No entanto, outro fator que poderá ter influenciado, foi a adequação ou inadequação das tarefas propostas nas aulas. Senti que este foi um aspeto que melhorei significativamente durante o ano letivo, contudo, numa fase inicial, esta desadequação poderá ter tido uma influência negativa não só nas aprendizagens dos alunos, mas também na sua motivação nas aulas e o CPC demonstrou-se preponderante para melhorar estes dois aspetos críticos na lecionação das aulas e adequação do ensino.

O planeamento é um encargo que deriva da reflexão realizada sobre as informações recolhidas anteriormente e pode ser sempre modificado durante toda a sua operacionalidade. Para formular o PAT foi importante analisar os resultados da AI de forma a definir matérias prioritárias, os alunos que precisariam de maior atenção e ainda considerar fatores como o calendário escolar, as instalações disponíveis e a rotação de espaços. Além disso, foi necessário conceber a calendarização anual, dividida em etapas, identificar as características gerais de cada uma destas (recuperação, desenvolvimento, revisão/consolidação) e estimar o número de Unidades de Ensino (UE) que progressivamente operacionalizam os objetivos das etapas, determinando os conteúdos de aprendizagem a lecionar em cada UE.

O planeamento é organizado do nível macro para o nível micro. É iniciado com a AI de forma a podermos estabelecer objetivos finais para os alunos, construindo um planeamento mais abrangente. Depois, produzem-se planeamentos de menor escala, progressivamente, para se operacionalizarem as decisões tomadas nos planos de maior abrangência. Assim, é possível articular o processo ensino-aprendizagem de forma contínua. Após o PAT estar terminado foi necessário iniciar o processo de planeamento da etapa seguinte. A etapa 1, de recuperação e aprendizagens, teve como principal foco as matérias prioritárias identificadas na etapa 0. Foi necessário refletir e criar um balanço acerca dos resultados obtidos na primeira etapa antes de se planear a etapa seguinte (Carvalho, 1994) de forma a tomar decisões pedagógicas adequadas que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Foi extremamente difícil construir o plano desta etapa porque os objetivos dos alunos eram bastante diversificados e cada um tinha as suas dificuldades. Na minha turma, por exemplo, nem todos os alunos tinham dificuldades em todas as matérias consideradas prioritárias, mas como em EF o sucesso pode ser atingido de várias formas, valorizando as características e, principalmente, os pontos fortes de cada aluno, a flexibilidade e a singularidade do percurso de cada um são enaltecidas (Araújo, 2007) quando é aplicada a diferenciação do ensino, tendo em conta as suas dificuldades. Isto não prejudica o ecletismo típico da nossa disciplina (Fernandes, 1997) uma vez que

mesmo com as suas dificuldades, os alunos terão de dominar, pelo menos, uma matéria de cada uma das áreas das atividades físicas do quadro de extensão de EF (Ministério da Educação, 2001), apesar de isto poder variar, dependendo dos critérios de avaliação definidos para cada escola.

A etapa 2 foi dedicada ao desenvolvimento de aprendizagens. O objetivo principal desta foi o desenvolvimento das competências da turma nas matérias incluídas nos planos plurianuais do AEC. Isto é, para além de serem lecionadas as matérias prioritárias, o foco estendeu-se às outras matérias do currículo, consolidando as aprendizagens da etapa 1 e adquirindo novas aprendizagens nas restantes matérias, proporcionando novas experiências com matérias que nunca tinham praticado, possibilitando o aumento da motivação da turma.

Apesar de ter efetuado algumas alterações no planeamento da etapa anterior, tive alguma dificuldade em compreender que o PAT era apenas um documento de referência e que não era obrigatório operacionalizá-lo exatamente como estava previsto. Pelo contrário, era importante ir adequando a calendarização e os objetivos à medida que obtinha uma maior perceção da capacidade de progressão dos alunos e da sua eficiência na aquisição de aprendizagens em cada uma das matérias.

Day, Kington, Stobart e Sammons (2006) referem que aspetos positivos ou negativos que aconteçam na vida pessoal de um indivíduo, influenciam positiva ou negativamente (respetivamente) o seu trabalho e esta foi uma das minhas grandes dificuldades na construção e no decorrer da etapa 2. No início do segundo semestre e início da etapa 2, a minha vida pessoal encontrava-se muito desequilibrada e isso influenciou negativamente a minha evolução a nível profissional durante um período de tempo. Reconheço que não estava tão focada nas atividades do EP e que me senti desmotivada ao realizar as tarefas inerentes a este. Como consequência, o planeamento, a reflexão e a condução das aulas e até as aprendizagens dos alunos poderão ter sido afetadas de forma negativa. O facto de terem surgido estas situações imprevisíveis logo no meu primeiro ano obrigou-me a lidar com elas e, como sequela, tornou-me numa professora com a capacidade de melhorar o seu rendimento profissional mesmo tendo muitas preocupações fora da 'sala' de aula. Melo e Barreiros (2013) referem que a gestão das emoções é uma capacidade que se adquire com os anos de experiência e, relacionando-se ou não com a aula em si, deve ser consciente. Em suma, esta capacidade poderá ter uma importância determinante para o bom funcionamento das aulas e para as aprendizagens dos alunos.

A última etapa, a etapa 3, serviu principalmente para consolidar as matérias essenciais e assegurar oportunidades de recuperação para os alunos atingirem os níveis pretendidos ou propostos, colmatando pequenas lacunas em algumas matérias, com o objetivo final de atingirem o sucesso na disciplina. A avaliação formativa auxiliou muito na construção desta etapa e foi através desta avaliação, do constante registo daquilo que os alunos foram atingindo ao longo do ano e da reflexão acerca destes que foi possível organizar esta etapa final de forma adequada. A etapa 3 foi a que sofreu mais alterações, pois nem todas as matérias previstas no PAT faziam parte das necessidades dos alunos.

Inicialmente, no planeamento da primeira etapa, os professores estagiários realizam e organizam planos de aula. Na segunda etapa, começamos a realizar UE, que são uma forma de operacionalizar os planos de etapa e os respetivos objetivos, onde se reúne um conjunto de aulas com a mesma organização e objetivos. No início da transição de planos de aula para planos de UE senti alguma dificuldade e reconheço que as duas primeiras UE criadas formulavam uma compilação de planos de aula com uma organização semelhante. Estes planos foram melhorando até ao final do ano letivo, contendo cada vez mais características fundamentais deste tipo de planeamentos, diferenciando cada vez mais os objetivos dos alunos e realizando uma reflexão cada vez mais eficaz de forma a adequar o ensino às especificidades dos alunos.

As UE têm valências que podem auxiliar na gestão do tempo de aula, ao reduzir o tempo de instrução dos exercícios; na criação de grupos consoante os objetivos planeados; e na organização das tarefas no espaço e, conseqüentemente, da turma. Todos estes aspetos desencadearam o aumento do tempo de prática efetiva nas aulas por 'automatizar' os alunos devido à criação de rotinas. Quando os meus alunos entram na aula já sabiam em que grupo iriam trabalhar, como a aula iria estar organizada em relação ao espaço, sabiam a rotação entre as tarefas e sabiam, também, qual das estações teriam de preparar. Este tempo, que normalmente é despendido porque faz parte das aulas de EF, é reduzido significativamente, porque tudo isto é explicado na primeira aula de cada UE. Claro que isto nem sempre acontecia porque muitas vezes surgia a necessidade de adaptar os exercícios planeados para outros mais adequados, ao observar que o que foi programado não estava a surtir o efeito desejado. Não obstante, com este tipo de planeamento, os alunos começaram a perceber que todas as aulas eram sequenciais, continuações umas das outras, e faziam parte de uma estrutura prevalecte (Januário, 2017).

No entanto, as UE e todos os tipos de planeamento, estão condicionados pelas instalações, pelos materiais e pelo próprio desenvolvimento da turma. Normalmente, as UE são compatíveis com a rotação de espaços, mas, apesar de os espaços serem

versáteis para lecionar várias matérias, existiam algumas matérias que não eram transversais a todos os espaços. Como consequência, optei por realizar uma UE a cada duas semanas, coincidindo com a rotação de espaços e, assim, conseguia atualizar os objetivos com uma maior frequência, consoante a progressão da turma nas aprendizagens.

Neste plano operacional foi importante o planeamento de exercícios específicos com o propósito de os alunos conseguirem atingir os objetivos propostos, de acordo com as suas dificuldades em cada matéria que foi lecionada. Também foi importante ter em consideração a criação de grupos, fosse por níveis, por matéria ou pelos objetivos de cada aula ou UE. A criação de grupos foi um fator decisivo na motivação ou desmotivação da turma e, retirando algumas exceções, praticamente todos os alunos tinham uma boa relação. Inicialmente, esta situação facilitou o planeamento, mas, mais tarde, começou a trazer algumas situações de indisciplina. Desta forma, esta variante foi algo que tive de ter em atenção no desenvolvimento dos variados planeamentos e na criação de grupos, pois os alunos com muitos comportamentos fora da tarefa prejudicavam seriamente o funcionamento e o clima das aulas. Por esta razão, um dos pontos fulcrais na construção das UE foi a programação de exercícios que combatessem a desmotivação e a indisciplina da turma e foi, também, a tarefa mais difícil de realizar.

Nas UE é importante planear as diferentes progressões a realizar nas aulas. No entanto, os professores têm de estar sempre preparados para que exista alguma adaptação durante as aulas, uma vez que, como já foi referido, a profissão do ensino é imprevisível. Existe sempre a possibilidade de desenvolver um planeamento preventivo para algumas situações, contudo há circunstâncias inevitáveis e por isso é muito importante um professor ter: uma grande capacidade de adaptação na ocasião de alguma das estratégias planeadas não funcionar como previsto; ter um grande CPC de forma a adequar as tarefas, caso seja necessário; e ter a capacidade de perceber, refletir e adaptar o plano ou o exercício no momento, de forma a melhorar o processo ensino-aprendizagem. No princípio do EP não tinha uma grande capacidade de agir no momento e modificar as situações de aprendizagem em algumas das matérias por não ter o CPC tão desenvolvido, como era o caso dos JDC. O que me ajudou nestas situações foi a reflexão acerca das aulas anteriores, na qual foram analisados os exercícios que não correram como desejado. Isto incentivou a procura de novos exercícios que se adequavam às necessidades dos alunos e a pesquisa de diferentes métodos de avaliação formativa a serem aplicados. Estas componentes de melhoria do processo ensino-aprendizagem foram preponderantes para, ao longo do ano, ir melhorando o meu planeamento,

construindo diferentes alternativas em caso de insucesso e, também, aumentando gradualmente o incentivo da diferenciação do ensino.

A avaliação formativa é dos aspetos mais importantes a incluir no planeamento, visto que a preparação e aplicação das fichas de observação e de informação permitem manter os alunos conscientes das suas aprendizagens e da sua evolução ao longo do tempo. Desta forma, conseguiram ser mais responsáveis e ativos no seu processo de aprendizagem. Esta ferramenta também pode ser utilizada como uma forma de os motivar e de os responsabilizar pela sua evolução.

4.1.3. A condução para os objetivos

Cada aluno tem o seu percurso singular. É importante um professor compreender, aceitar e atuar conforme esta premissa, porque se não o fizer, não está a garantir a oportunidade a todos os alunos de aprenderem. Para isso, temos de nos basear no princípio da equidade e não da igualdade, porque o conceito de igualdade consiste em oferecer as mesmas oportunidades a todos e o conceito de equidade consiste na justiça de atribuição ao que é adequado a cada indivíduo, tratando de “(...)desigual maneira o que é desigual à partida” (Araújo, 2007, p. 129)

“As características da tarefa a aprender devem ser adequadas às características dos sujeitos que aprendem, nomeadamente às suas características morfológicas e fisiológicas, ao seu estado de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo, ou de prontidão maturacional. Assim, a dificuldade da tarefa deve ser ajustada ao nível de competência de cada um para a resolver, embora não deva necessariamente ser demasiado reduzida de forma a garantir sempre o sucesso, nem tão elevada que o impeça de todo” (Melo & Barreiros, 2013, p. 66)

Tal como foi referido anteriormente, a AI é o aspeto primordial para projetar os objetivos finais, que se considera que os alunos vão conseguir atingir, e para planear o ano letivo consoante esses objetivos. Nessa fase, é essencial que se transmitam não só os critérios de avaliação, mas também os objetivos que cada aluno tem de atingir. “Ninguém imagina iniciar uma caminhada sem saber o destino ou o rumo que vai tomar. Se a nossa caminhada, como professores, é ensinar os nossos alunos, a meta só é atingida se eles efetivamente aprenderem” (Araújo, 2017, p. 132). É com estas informações que os alunos vão poder ser mais autónomos e autorreguladores das suas aprendizagens (Araújo, 2017). Porém, cabe ao professor guiar os alunos em todo este processo e este é outro aspeto que tenho de melhorar no futuro.

Neste primeiro ano de experiência, transmiti os critérios aos alunos e os níveis em que se situavam tendo em conta os critérios de sucesso da ESC. No entanto, após a realização do prognóstico, que continha os objetivos para os quais cada um deveria trabalhar durante o ano letivo, não transmiti os objetivos terminais de cada aluno. Creio que isto ocorreu, principalmente, devido à falta de confiança em relação às minhas projeções, julgando que estas fossem muito irrealistas. Esta falha de comunicação poderá ter desencadeado uma maior desmotivação nos alunos, pois tinham uma grande dificuldade em serem bem-sucedidos, experienciando várias vezes o fracasso. Para facilitar esta tarefa no futuro, Melo e Barreiros (2013) sugerem que sejam os próprios alunos a estabelecerem os seus objetivos e o professor auxiliar neste processo, de modo a que sejam objetivos realistas e alcançáveis e que não afetem negativamente a sua motivação.

Devido ao lapso na transmissão de informações que seriam muito relevantes para melhorar as aprendizagens dos alunos e a sua motivação, a avaliação formativa teve um papel ainda mais importante no contexto em que eu e a minha turma nos encontrávamos.

A avaliação formativa é um elemento preponderante para aumentar a qualidade e eficiência do processo ensino-aprendizagem por ajudar a planear, a recolher informações pertinentes, a regular e adaptar este processo e a entender a que distância os alunos se situam de atingir os objetivos propostos (Ferro, 2019; Fernandes, 2011; Araújo, 2017). Esta avaliação foca-se na recolha e interpretação de informações ao longo das aulas acerca das aprendizagens dos alunos (Cohen & Fradique, 2018) e tem como principal objetivo levar os alunos a atingirem o sucesso na disciplina (Araújo, 2017). Isto acontece devido à definição de estratégias de diferenciação do ensino para cada aluno, onde cada um trabalha para os seus objetivos, valorizando os seus pontos fortes. É a partir da recolha desta informação que é regulado e ajustado o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esta não é uma tarefa fácil devido à evidente e crescente diversidade dos alunos face à massificação escolar, à qual foi necessário criar uma resposta adequada de forma a que estes pudessem, efetivamente, aprender e atingir o sucesso escolar (Roldão, 2003).

A avaliação formativa, na vertente prática do meu EP, foi uma das tarefas em que tive mais dificuldades. Esta avaliação esteve constantemente presente na construção do planeamento e na definição de objetivos para melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, em todo o processo de ensino. O principal desafio surgiu na implementação da avaliação formativa nas aulas, através de outras estratégias que não o *feedback* pedagógico, sendo realizado todas as aulas, apesar de inicialmente não ser com muita qualidade. No início do segundo semestre, após algumas experiências e reflexão,

consegui compreender qual a estratégia de comunicação que se adequava melhor à minha turma para os informar acerca dos objetivos. Esta consistia em transmitir aos alunos, no início de cada UE, os objetivos para os quais teriam de focar o seu trabalho, incidindo, principalmente, nos critérios específicos que precisavam de melhorar para atingirem o objetivo. Esta estratégia foi relativamente simples de operacionalizar em matérias de desportos individuais, como a ginástica de solo, a ginástica acrobática, o badminton ou a escalada, mas nos JDC tornava-se mais complicado. Nestas matérias, o rigor e a segurança com que realizamos a avaliação estão comprometidos, devido à dificuldade de selecionar o que deve ou não ser observado e devido à subjetividade inerente à avaliação e à observação, que poderá variar de professor para professor (Carvalho, 1994). Nos JDC, mesmo quando são trabalhados elementos específicos como o passe ou a desmarcação, a avaliação é sempre realizada em contexto de jogo. Por este motivo, o objetivo nestas matérias é os alunos conseguirem aplicar esses movimentos aquando a realização do jogo e essa é a verdadeira aprendizagem.

Na área de extensão dos conhecimentos, para tentar fomentar a avaliação formativa, considerei pertinente realizar fichas formativas direcionadas para cada um dos temas incluídos nas referências para o AEC. Na primeira versão do planeamento, programei duas semanas para lecionar uma das temáticas dos conteúdos, mas estas quatro aulas não foram suficientes para os alunos absorverem a informação, por isso, acrescentei um mês na calendarização para este tópico. Só neste tema, dentro da área dos conhecimentos, foram realizadas duas fichas formativas, sendo que na primeira, apenas quatro alunos obtiveram uma classificação positiva, o que fez com que eu refletisse se o problema incidia sob o desinteresse dos alunos ou sob a forma como eu abordei esta matéria. Visto que um dos propósitos da avaliação formativa é fornecer informações ao professor de modo a que este possa regular e adaptar o ensino às características e necessidades da turma (Araújo, 2017), estas fichas não tiveram qualquer influência na nota sumativa, pois o principal objetivo não era os alunos decorarem a matéria para a ficha, mas sim adquirirem, verdadeiramente, estes conhecimentos. Posto isto, considerei mais pertinente adaptar o planeamento previamente realizado, consolidar o que tinha sido lecionado da primeira vez, modificando a forma como transmiti os conhecimentos, oferecendo maior repertório de exemplos práticos e realizar outra ficha com a mesma temática. A partir deste momento, os alunos começaram a perceber que as fichas não eram realizadas com o propósito de classificar os seus conhecimentos, mas sim de providenciar *feedback* acerca das suas dificuldades, de forma a que estes pudessem regular a sua aprendizagem (Fernandes, 2011), sendo este o objetivo principal da avaliação formativa

(Araújo, 2017). A avaliação constitui-se, assim, como um processo cooperativo, que não depende apenas do professor, que tem a responsabilidade de manter os alunos atualizados relativamente ao seu percurso através de diferentes estratégias, mas também dos próprios alunos que deverão regular e modificar as suas ações dependendo do *feedback* obtido (Graça et al., 2019).

Resumidamente, é com a avaliação formativa que é possível recolher regularmente informações pertinentes para orientar o ensino, de acordo com as necessidades formativas dos alunos e reajustar as práticas de ensino, sempre com o objetivo de os alunos atingirem o sucesso (Araújo, 2017). Mas este caminho só poderá ser percorrido caso adaptemos as nossas estratégias às particularidades de cada aluno, diferenciando o ensino.

A diferenciação consiste na criação de oportunidades e de estratégias pedagógicas adequadas às especificidades de cada aluno para adquirirem as aprendizagens necessárias de forma a atingirem o sucesso ao seu ritmo (Roldão, 2003). Deste modo, poderão ser aproveitadas as potencialidades e pontos fortes de cada aluno, aumentando a possibilidade de atingirem o sucesso. Uma das características da avaliação em EF que considero mais pertinente e importante para promover a diferenciação do ensino é o facto de ser possível percorrer caminhos diferentes para atingir o sucesso porque “as fragilidades de um (aluno) podem ser as potencialidades de outro e vice-versa” (Araújo, 2017 p.133) o que significa que os alunos podem ter potencialidades diferentes e, ainda assim, a mesma classificação.

“A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado” (Fernandes, 2011, p. 96) e, por isso, é importante um professor ser reflexivo, para poder procurar tarefas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, verificar se se adequam às suas especificidades e, ao mesmo tempo, promover a diferenciação, ao serem criadas diversas progressões para alcançarem o resultado final esperado. Nas UE, a escolha das tarefas adequadas para os objetivos ambicionados foi melhorando ao longo do ano letivo. Esta evolução progressiva aconteceu devido: ao conhecimento adquirido acerca das especificidades da turma; à maior precisão dos objetivos que os alunos tinham de atingir que melhorou progressivamente no decorrer do ano letivo; à melhoria do meu CPC e investigação de diferentes possíveis progressões para serem aplicadas consoante as dificuldades dos alunos; e, por fim, à melhoria da capacidade de adaptação.

No entanto, o verdadeiro desafio incidiu na diferenciação durante a leção das aulas. Manifestei alguma dificuldade em aplicar a diferenciação nas aulas, pois esta exigia uma capacidade de concentração não só nas tarefas, mas também na criação de grupos,

sendo esta última um componente fundamental nas estratégias de diferenciação (Ministério da Educação, 2001). Foi difícil operacionalizar esta diferenciação devido à criação de grupos, fossem estes homogêneos ou heterogêneos, porque cada elemento de cada grupo tinha as suas dificuldades ou potencialidades nas diferentes matérias e, por isso, não tinham os mesmos objetivos nem estariam a trabalhar para os mesmo níveis nas diferentes matérias. A maioria das aulas eram politemáticas, sendo estas muito importantes para criar uma progressão da turma nas aprendizagens de forma contínua sem existirem grandes quebras temporais e poderão, também, ter uma influência positiva na motivação dos alunos. Pelo contrário, as aulas monotemáticas poderão ter como consequência a desmotivação dos alunos devido à falta de variedade nas tarefas (Onofre, 1995). Este aspeto dificultava a criação de grupos porque numa das matérias o grupo poderia ser homogêneo com alunos em níveis semelhantes e a trabalhar para objetivos similares e noutra matéria, lecionada na mesma aula, o grupo poderia ser heterogêneo com alunos a trabalharem para objetivos diferenciados. Por esta razão, foi necessário refletir sobre o planeamento e a organização da aula, para ser possível criar grupos de forma a que os alunos trabalhassem as suas dificuldades, independentemente do grupo em que estavam inseridos e dos objetivos para quais estavam a trabalhar.

Apesar de ser preconizada a criação de grupos heterogêneos (Ministério da Educação, 2001), numa primeira fase, para facilitar a inserção da diferenciação nas aulas, os grupos eram organizados consoante o nível dos alunos de forma a desencadear uma competição mais equilibrada e combater a desmotivação da turma. No entanto, este cenário gerou muitos comportamentos fora da tarefa porque os alunos que tinham níveis de competência mais elevados nas atividades físicas, eram também os que apresentavam mais comportamentos desviantes e fora da tarefa. Consequentemente, as aulas foram reorganizadas e adaptadas de modo a contrariar a indisciplina e promover a multiplicidade de interações com os objetivos de melhorar as aprendizagens dos alunos e promover o desenvolvimento social dos alunos devido à preponderância que estas interações apresentam (Ministério da Educação, 2001).

Contudo, a criação de grupos depende dos objetivos das aulas. Em algumas aulas o objetivo era consolidar as aprendizagens que a turma tinha alcançado até ao momento. Nesses momentos foram criados grupos heterogêneos. Assim, os alunos com maiores dificuldades tinham mais hipóteses para evoluir. Por exemplo, se colocarmos dois alunos com dificuldades a trabalhar voleibol, estes não vão conseguir sustentar a bola durante tempo suficiente ao ponto de melhorarem os elementos técnicos do passe. Já se um aluno com dificuldades for emparelhado com um aluno mais apto, haverá uma maior

possibilidade de manter a bola sustentada durante mais tempo, sendo que esta opção será um desafio para ambos os alunos: por um lado, o aluno mais evoluído nesta matéria conseguirá colocar a bola num local mais fácil para o aluno com dificuldades ter mais possibilidades de realizar o passe; por outro lado, existe uma menor probabilidade de o aluno com mais dificuldades direcionar a bola para o local onde o colega se encontra, obrigando o último a deslocar-se e posicionar-se debaixo da bola para realizar o passe. Assim, o aluno mais apto poderá dar apoio ao aluno com mais dificuldades (Ministério da Educação, 2001).

No entanto, é importante ressaltar que ao colocar dois alunos mais aptos a trabalhar em conjunto para o mesmo nível também repercute resultados favoráveis, pois estes vão motivar-se simultaneamente. Além disso, possibilita um progresso que, ao cooperar com um aluno que trabalha para um nível inferior, não seria possível desenvolver, o que fomentará, inevitavelmente, a evolução das aprendizagens dos alunos. Por este motivo, é de extrema importância uma modificação constante dos objetivos e dos grupos ao longo do ano, de modo a dar oportunidade a todos os alunos de evoluírem e atingirem o nível para o qual estão a trabalhar, seja introdutório, elementar ou avançado. Deste modo, é realçado o valor da modificação de estratégias de ensino, da perceção de qual a melhor estratégia para a turma ter possibilidade de evoluir e da diferenciação do ensino consoante os objetivos para os quais os alunos têm de trabalhar.

“To teach is first to understand” (Shulman, 1987, p. 14)

A diferenciação só pode ocorrer depois de recolhermos informações acerca da turma e compreendermos as suas necessidades e especificidades. Quanto mais pertinentes e fiáveis forem as informações recolhidas nas aulas, com a observação contínua, melhor conseguimos adaptar o ensino ao contexto em que estamos a atuar e, conseqüentemente, serão tomadas decisões pedagógicas de maior qualidade (Allison, 1987). O principal instrumento de avaliação em EF é a observação (Mendes et al., 2012), por isso a melhoria deste instrumento é determinante para que a recolha de informação tenha uma maior e melhor influência na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Estas informações recolhidas são determinantes para planear, conduzir o ensino e avaliar. No meu caso específico, senti alguma necessidade de melhorar o meu olhar crítico e observador para ser possível dar mais apoio aos alunos, melhorando o processo de ensino.

Um professor estagiário, normalmente, direciona a sua observação para três aspetos: a organização das tarefas e da aula; a motivação, disciplina e capacidade dos alunos seguirem instruções; e o movimento (Allison, 1987). Nesta última dimensão, como professora estagiária, devido à falta de experiência, realizava a observação de forma

meramente descritiva dos movimentos, dando o *feedback* sem analisar objetivamente o movimento e numa perspetiva não criterial (Allison, 1987), ou seja, não me concentrava nos detalhes dos movimentos concretizados, detalhes esses que poderiam marcar a diferença entre o sucesso e o insucesso do aluno.

O *feedback* pedagógico representa um elemento-chave para a avaliação formativa e a regulação do processo de aprendizagem (Ferro, 2019; Fernandes, 2011; Araújo, 2017) e é utilizado para os alunos conseguirem ultrapassar as suas dificuldades (Onofre, 1995). É essencial que este seja transmitido em grande quantidade no decorrer das aulas, mas só surtirá efeito nas aprendizagens dos alunos se for de qualidade, direcionado para os objetivos e de acordo com os critérios da atividade que está a ser realizada (Fernandes, 2011; Araújo, 2015, 2017), contribuindo para os alunos “compreenderem, reajustarem e, efetivamente, progredirem” (Araújo, 2015, p.53). Como professora, uma das minhas principais características que considero uma mais-valia, é o facto de ter a capacidade de estar em constante observação e conseguir providenciar *feedback* imediato ao aluno, apesar de estes serem maioritariamente descritivos, prescritivos ou de reforço positivo. Para além disso, tenho uma grande capacidade de projeção de voz e quando era necessário, conseguia intervir imediatamente numa situação em que o aluno se encontrasse mais distante do local onde me encontrava. Contudo, reconheço que existe a necessidade de melhorar a capacidade de diferenciação do *feedback*, utilizando mais vezes *feedback* quinestésico ou de questionamento, que não foram tão frequentemente utilizados como seria desejado. “A efetividade de um *feedback* depende sempre, e em última análise, da resposta do aluno” (Graça et al., 2019, p. 63) ficando, assim, patente a importância de modificarmos as estratégias de comunicação e os tipos de *feedback* utilizados para encontrarmos o que melhor se adequa a cada situação e a cada aluno.

Para os alunos superarem as suas dificuldades, depois de receberem algum tipo de *feedback*, é determinante que o professor continue a acompanhar a atividade do aluno e feche o ciclo do *feedback*, não permitindo que o aluno receba a informação e cometa os mesmos erros (Onofre, 1995). Desta forma, conseguimos que os alunos fiquem mais perto de atingir os objetivos pretendidos, por incidirmos em situações e erros que farão com que a distância entre o que estes realizam e o objetivo final reduza (Araújo, 2017). Ao reduzir esta distância, a perceção de autoeficácia dos alunos irá progredir, devido ao aumento da possibilidade de superação das dificuldades e obtenção do sucesso e fará com que os alunos sintam a capacidade de superar outras tarefas (Harlen & Deakin Crick, 2002), tendo, também, influência na sua motivação no processo de aprendizagem (Onofre, 1995).

Quando forem identificados erros na execução das tarefas, o professor tem de ter a capacidade de incidir no erro e proporcionar *feedback* mais adequado para o aluno melhorar a sua prestação, tendo, assim, uma influência positiva nas aprendizagens dos alunos (Mendes et al., 2012). Deste modo, quanto maior for o conhecimento do professor acerca dos critérios de êxito para a execução de uma tarefa, maior será a relevância das informações recolhidas através da observação e do *feedback* transmitido aos alunos.

No entanto, por muito adequado que o *feedback* possa ser, este só vai surtir um efeito positivo nas aprendizagens dos alunos se as tarefas realizadas forem adaptadas às suas necessidades. Por isso, para além do conhecimento teórico das matérias lecionadas na disciplina de EF, o professor também tem de possuir CPC. Este conhecimento desenvolve-se de forma contínua com a experiência e consiste na integração de conhecimentos de quatro dimensões: da pedagogia, do conteúdo da disciplina, das características do aluno e do contexto de aprendizagem (Cochran, DeRuiter & King, 1993).

“(...)the key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students” (Shulman, 1987, p. 14)

De forma a adequar o ensino ao contexto, é necessário, antes de tudo, compreendê-lo e as suas características, seja relativamente aos alunos, à escola ou à comunidade. Depois de conhecermos e compreendermos esta dimensão, será possível unificar e transformar o nosso conhecimento do contexto, o conhecimento pedagógico e o conhecimento de conteúdo em ações pedagógicas adequadas com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. É nestas características que assenta o CPC.

A confluência do conhecimento teórico e da capacidade de adaptação vão permitir ao professor agir rapidamente, ao reunir informações através da observação e ajustar o processo de ensino através do seu CPC *in loco*, tendo sempre em atenção os objetivos da aula (Araújo, 2017), ou seja, à medida que o CPC do professor for incrementando, estando este inteiramente dependente dos conhecimentos mencionados anteriormente, maior será a sua eficácia para adequar as tarefas às especificidades da turma, dos alunos e dos objetivos estabelecidos para a turma e maior será a sua eficiência no caso de ser necessário realizar uma intervenção na aula para ajustar uma tarefa inadequada ou que esteja a ter uma consequência indesejada. Como professora estagiária, o meu CPC ainda não está muito desenvolvido e isto pode ter originado as inúmeras situações de indisciplina que foram ocorrendo ao longo do ano com a minha turma.

Os comportamentos dos alunos que poderão ocorrer durante as aulas de EF nas tarefas propostas pelos professores e que estes considerem indesejados, são caracterizados como condutas de indisciplina (Pereira, 2006). A etapa 1, foi a etapa onde os alunos demonstraram mais comportamentos fora da tarefa e alguns até de insubordinação. Os comportamentos fora da tarefa, apesar de serem considerados de pequena gravidade e que genericamente ocorrem por incumprimento das regras das aulas (Pereira, 2006), para mim, como professora estagiária, foi determinante reforçar a criação de rotinas e adotar uma postura mais rígida durante a etapa 1, de modo a conseguir minimizar estes comportamentos, mantendo o controlo e organização das aulas, sendo este um dos aspetos com que os professores estagiários mais se preocupam numa fase inicial (Fuller, 1969).

“A capacidade de manter uma boa disciplina no decorrer da aula é vista pelos professores, pais e comunidade escolar, como um pressuposto fundamental na criação de um clima adequado de aprendizagem, otimizando a eficácia do processo de ensino.” (Pereira, 2006, p.26)

De uma forma geral, a etapa 1 foi muito desafiante por várias razões, tanto para mim, como professora estagiária, como para os meus alunos. Para a turma, acabou por se tornar desmotivante por estarem constantemente a trabalhar matérias em que sentiam mais dificuldade e, conseqüentemente, as que mais provavelmente não seriam bem-sucedidos. Por norma, os alunos criam expectativas perante os objetivos propostos e o fracasso constante poderá provocar a redução do nível de expectativa, diminuindo, por consequência, a sua motivação e, por isso, é necessário criar um equilíbrio entre o fracasso e o sucesso (Melo & Barreiros, 2013).

Na minha turma, as matérias prioritárias foram os JDC, a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos. O que é considerado ‘normal’, a nível cultural, é que os rapazes gostem de JDC e as raparigas não gostem. A ginástica, de um modo geral, também não é muito apreciada pelos alunos, sendo uma das matérias em que os alunos, normalmente, têm mais dificuldades. Desta forma, planeei incidir nestas matérias com o objetivo de rever e, possivelmente, evoluir as aprendizagens dos alunos. Nos JDC, por exemplo, era necessário um trabalho mais analítico para melhorar a técnica e os movimentos específicos de cada um dos JDC, visto que estas eram as particularidades que a turma tinha mais dificuldade e eram necessárias serem trabalhadas. Por esta razão, tomei a decisão de não realizar jogo formal ou reduzido, inserindo estas atividades para um momento mais avançado no PAT, já na terceira etapa. No entanto, quando realizei o jogo nessa etapa mais avançada, percebi que uma das melhores formas de os alunos evoluírem não só as

aprendizagens, mas também o seu desempenho nos JDC era, precisamente, com o jogo. Como resultado, na etapa 1, tive uma grande dificuldade em gerir a disciplina dos alunos durante as aulas. Não soube, de forma clara, como os cativar e como demonstrar que trabalhar estes aspetos técnicos de uma forma mais analítica seria fundamental e uma mais-valia para a sua evolução nas diferentes matérias, o que poderia ser uma influência para o aumento da sua motivação por terem a perceção da importância destes aspetos e da sua aplicação em contextos mais aproximados do jogo (Melo & Barreiros, 2013).

Esta desmotivação e desinteresse da turma estendeu-se a vários níveis. Era muito importante que os alunos tivessem a perceção clara dos critérios de avaliação da disciplina e dos objetivos terminais que teriam de atingir. No entanto, mais uma vez, os alunos mostraram-se muito desinteressados relativamente a estes aspetos. Foi necessário repetir os critérios de avaliação várias vezes de forma a que os alunos percebessem a importância destes para o desenvolvimento das suas aprendizagens e demonstraram um grande nível de imaturidade perante todo este processo. Só após a avaliação intercalar, que ocorreu no final das 5 semanas de AI, é que alguns dos alunos começaram a perceber a importância de conhecerem os critérios de avaliação. Aqui ficou bastante patente a importância que davam a uma avaliação um pouco mais formal. Esta avaliação intercalar não se caracteriza como uma classificação sumativa, no entanto, é uma classificação. Esta tem o objetivo de mostrar aos alunos e encarregados de educação, qualitativamente, o nível em que os alunos se encontram, tendo em conta a avaliação que foi feita nas primeiras semanas.

Senti alguma dificuldade na atribuição das classificações a cada aluno por duas razões principais. Por um lado, o objetivo das primeiras avaliações, que se situam perto do início do ano letivo, não é classificar o aluno criteriosamente, sendo importante ter em conta as suas possibilidades de progressão e tendo como base o prognóstico que se realizou para cada aluno. Portanto não é uma classificação 'real', mas sim projetiva. Por outro lado, exatamente por esta se basear no prognóstico que fazemos através das informações recolhidas na AI, e por a avaliação intercalar ter sido realizada logo após o término da primeira etapa, ainda não tinha a perceção se os objetivos que estabeleci para os alunos seriam ou não irrealistas, o que me fez questionar se não daria, também, notas irrealistas – ou demasiado elevadas ou muito inferiores relativamente ao que estes seriam capazes de atingir. Este receio foi reduzindo no desenrolar do ano letivo ao arrecadar cada vez mais conhecimentos relativamente aos alunos, às suas capacidades e ao seu empenho para superarem as suas dificuldades. Em relação ao nível de eficácia da realização do prognóstico, este irá melhorar com os anos de experiência ao criar algumas referências ao

longo do tempo, que poderei utilizar nas experiências posteriores, para além de ir melhorando, também, a objetividade e eficiência da observação.

Percebi, talvez um pouco tarde, que a avaliação formativa poderia ter uma grande influência na mudança de comportamentos durante as aulas por transmitir uma sensação de progresso ao longo do tempo (Harlen & Deakin Crick, 2002) e devido a esta conclusão tentei dar mais enfoque à avaliação formativa, planeando formas de aplicar e transmitir as informações relativas ao estado de evolução dos alunos, perante os objetivos propostos inicialmente, utilizando-a como reguladora do processo de ensino-aprendizagem.

No final da etapa 1 fiquei frustrada por os alunos praticamente não terem demonstrado evolução. Isto obrigou-me a refletir sobre os resultados e a possibilidade de estes serem fruto de alguma falha da minha parte. Ao analisar a minha prestação, reconheci que poderia ter procurado criar situações de aprendizagem mais adequadas e motivadoras para cada um dos alunos e desenvolver uma maior diferenciação, tanto nas estratégias de ensino como nas tarefas de aprendizagem. Para além disso, o meu CPC dos JDC era muito limitado tendo em conta o nível de qualificação de alguns alunos, o que dificultou a criação progressões e a conceção de exercícios adequados às necessidades de cada aluno. A situação de desmotivação também implicou mais empenho na pesquisa e seleção de exercícios da minha parte em fases posteriores, para que estes fossem não só ao encontro dos objetivos, explorando as dificuldades da turma e colmatando a minha lacuna no CPC dos JDC, de forma a não prejudicar as aprendizagens dos alunos, mas, também, que motivassem os alunos para a prática. No entanto, esta abordagem não foi aprofundada o suficiente, demonstrando que a dedicação na busca de exercícios adequados e, simultaneamente, desafiantes deveria ter sido maior, aspeto que devo melhorar no futuro, principalmente, a nível do planeamento para preparar tarefas progressivamente mais adequadas aos diversos objetivos.

Durante a etapa 2, para continuar a tentar combater o desinteresse e os comportamentos fora da tarefa, tentei utilizar estratégias de motivação e fomentar mais a avaliação formativa. Nos JDC, por exemplo, acabei por utilizar mais jogo, como forma de motivação, mas também de verificar se existia algum desenvolvimento por parte dos alunos relativamente ao que eram os seus objetivos. Comuniquei várias vezes, detalhadamente, aquilo que cada um precisava de fazer para atingir estes objetivos, criando tabelas de verificação para os alunos assinalarem quando atingiam um objetivo para o qual estariam a trabalhar. Em retrospectiva, creio que estes incentivos não foram suficientes, contudo, ao começar a conhecer melhor os alunos e os seus interesses, consegui identificar situações de indisciplina que aconteciam com mais regularidade e quando aconteciam (durante a

lecionação de determinadas matérias) e, assim, para aulas futuras, conseguia prever e evitar algumas dessas situações (Pereira, 2006). A partir do momento em que a turma solidificou as rotinas das aulas, também foi mais fácil evitar comportamentos fora da tarefa, por reduzir o tempo de espera inicial e entre tarefas, situações onde ocorrem mais comportamentos de indisciplina, aumentando o tempo de prática motora, que é o aspeto que mais auxilia a prevenção deste tipo de comportamentos (Pereira, 2006).

Os aspetos que poderiam ser melhorados são relativos à comunicação com os alunos, uma vez que poderia ter sido mais ativa na transmissão de *feedback* de qualidade, poderia ter informado quando os alunos atingiam os objetivos e como atingir os próximos. Poderia, também, ter elaborado mais estratégias de avaliação formativa. No entanto, também há aspetos positivos a reconhecer. Um deles foi a relação de proximidade que se começou a criar com os alunos, que facilitou a abordagem com eles e dos conteúdos nas aulas. Apesar de sentir que esta relação professor-aluno poderia ter evoluído ainda mais, sei que este é um aspeto em que me terei de focar no futuro de forma a incrementar as boas práticas de ensino (Day, Stobart, et al., 2006).

Para todos os alunos atingirem o sucesso também foi necessário realçar certos pontos a melhorar. Alguns deles teriam de tentar aumentar o tempo de prática, de forma a superar as suas dificuldades, porque só as aulas de EF não estavam a ser suficientes para os alunos conseguirem ultrapassar essas mesmas dificuldades e alcançarem o sucesso no final do ano letivo. Foi fundamental os alunos participarem nas aulas de apoio oferecidas pela escola. Uma vez que o meu objetivo era que todos os alunos da turma atingissem o sucesso no final do ano letivo, disponibilizei um horário para os alunos se encontrarem comigo para trabalharmos os aspetos em que tinham mais dificuldade. Com esta iniciativa, acredito que os alunos tenham percebido a minha preocupação em relação às suas aprendizagens e à sua evolução para atingirem o sucesso. Nesta situação foi possível verificar o interesse de alguns alunos e o desinteresse de outros, mesmo que tivessem muitas dificuldades. Dos seis alunos que propus participarem nas aulas de apoio com professores do DEF, três foram bastante assíduos, possibilitando a evolução destes na disciplina. Inclusive, uma das alunas que marcou presença frequentemente nas aulas de apoio, demonstrou interesse em realizar algumas aulas comigo. As restantes três alunas que recomendei participarem nas aulas de apoio não demonstraram grande interesse em frequentá-las, alegando que o horário das aulas de apoio de EF coincidia com outra atividade da escola, demonstrando, mais uma vez, uma indiferença até pelo facto de não proporem alternativas ou consultarem outros horários. Nesta situação em particular,

consegui observar a desvalorização da minha disciplina em comparação a outras por parte das alunas.

Dentro deste grupo de alunos que necessitavam de frequentar as aulas de apoio, quero realçar algumas situações que ocorreram com um dos alunos. No decorrer de uma das minhas aulas foi realizada uma avaliação da resistência aeróbia e alguns elementos da turma não foram bem-sucedidos neste teste, um deles foi este mesmo aluno. Foi apresentada uma oportunidade a estes alunos de repetirem esta avaliação durante um período livre do seu horário, para terem hipótese de terem sucesso e, conseqüentemente, uma classificação positiva na disciplina. Este aluno em particular foi o único que não marcou presença para melhorar a sua prestação. Este foi um dos indícios que mais demonstrou o desinteresse deste aluno, mas o caso estendeu-se em muitos outros cenários. Durante uma reunião do CT, no final do 1º semestre, apercebi-me que este aluno estava em risco de reprovar o ano e que EF era uma das disciplinas que mais facilmente conseguiria subir a classificação que obteve no 1º semestre. Por esse motivo, este aluno marcou presença nas aulas de apoio, mas com muito pouco interesse, independentemente das inúmeras dificuldades que apresentava. A sua intenção era, notoriamente, subir a sua classificação final e não estava focado em melhorar, as suas capacidades. Isto refletiu-se nos relatórios das aulas de apoio que foram apresentados, sendo que o relato destes consistiu na apresentação de um comportamento inadequado e na ausência de empenho.

Numa das reuniões de direção de turma com os encarregados de educação em que estive presente, tive a oportunidade de conversar com os pais deste aluno. Os próprios pais referiram que o aluno não estava minimamente interessado em terminar o seu percurso escolar, sendo que o seu objetivo era terminar o 9º ano e ir trabalhar com o pai numa atividade que tinha muito interesse. Neste seguimento, tentei abordar a situação com o aluno, tendo em consideração o seu contexto escolar e familiar. Nesta conversa disse-lhe que se ele demonstrasse alguma dedicação durante o restante ano letivo seria recompensado e que conseguiria terminar o 9º ano de escolaridade, mas esta interação, como muitas outras, não surtiu efeito. Apenas na última semana de aulas, quando o aluno começou a perceber que o seu aproveitamento iria ser negativo e que necessitaria de uma classificação sumativa positiva em EF para conseguir transitar de ano, é que este começou a demonstrar preocupação, interesse e dedicação de modo a atingir o sucesso na disciplina. Infelizmente esta ocorrência não foi um caso isolado, sendo que outros alunos na turma demonstraram desinteresse e negligência para com a disciplina, contudo este aluno específico foi o caso mais preocupante.

Existem várias condicionantes que afetam as aulas, o ensino e, conseqüentemente, a condução do ensino. As condicionantes mencionadas neste capítulo consistem: no planeamento, que regula o processo de ensino e orienta o professor nas tarefas a desenvolver na aula; a avaliação formativa que direciona o ensino para os objetivos que foram referenciados no planeamento, oferecendo aos alunos linhas orientadoras que guiem o seu processo de aprendizagem; a diferenciação garante que todos os alunos tenham oportunidades de evolução nas suas aprendizagens; a observação, o CPC e o *feedback* pedagógico permitem ao professor orientar, adaptar e regular o processo de ensino-aprendizagem; a indisciplina condicionar o planeamento e a criação de grupos, que por sua vez, influencia o modo como as aulas decorrem.

A condução do ensino consiste no modo como ocorre a transmissão de conhecimentos. Como principal interveniente na condução do ensino, o professor é entendido como “indivíduo que ensina (uma ciência, uma atividade, uma língua, etc.); pessoa cuja profissão é dar aulas numa escola, num colégio ou numa universidade; docente; aquele que é versado ou perito em (alguma coisa)”¹. No entanto, rapidamente percebi que a nossa profissão abrange muitos outros papéis que não este.

Dentro dessa transmissão de conhecimentos gerada pelo professor também estão incluídas algumas condicionantes intrínsecas e extrínsecas. Os fatores intrínsecos incluem: os psicológicos, uma vez que o bem-estar do professor influencia o seu trabalho, (Day, Kington, et al., 2006); o saber teórico e o CPC que influenciam diretamente a transmissão de conhecimentos, porque quanto mais conhecimento o professor possuir relativamente a uma determinada matéria, mais confortável e mais confiante se sente nessa mesma transmissão, refletindo-se, também, mais tarde, nas aprendizagens dos alunos; e a perceção da autoeficácia é outro dos fatores que mais influencia o desempenho do professor, uma vez que estas crenças na nossa profissão indicam uma relação íntima entre o que consideramos ser capazes de realizar com o resultado daquilo que realizamos, constituindo-se, assim, preponderante para a autorregulação da motivação (Alves 2016), devido à perceção da capacidade do professor aumentar os níveis de desempenho e performance do aluno (Moritz, Feltz, Fahrback, & Mack, 2000). Manifestei muitas preocupações relativamente a este último fator intrínseco por, principalmente no final da primeira etapa, sentir que os alunos praticamente não tinham evoluído as suas capacidades, o que me fez sentir que não seria capaz de concluir o EP e produzir

¹ Professor in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [consult. 2021-03-12 10:26:41]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/professor>

diferenças significativas nas aprendizagens dos alunos. É importante modificar esta minha percepção de autoeficácia, visto que o seu desenvolvimento se limita aos primeiros anos de ensino por ser perdurável e não modificar ao longo da carreira do docente (Castelli & Williams, 2007).

Os fatores extrínsecos podem estar associados aos alunos, à sua motivação e ao interesse para com a disciplina, ao material existente na escola e ao espaço em que acontece a transmissão de conhecimentos. Se um aluno não estiver motivado ou interessado na matéria, não irá reter a informação da mesma forma que um aluno que esteja interessado; se o material não for adequado ou se não existir material para lecionar determinada matéria, os conhecimentos também não serão adquiridos da mesma forma, como por exemplo no lançamento do peso, se não existirem pesos, mesmo que a técnica seja treinada com outro tipo de material, o aluno nunca irá adquirir os conhecimentos da mesma forma que conseguiria se fosse lecionado com o material indicado; o mesmo se verifica com o espaço, como, por exemplo, se a matéria de badminton for lecionada no exterior, não é o mesmo que ser lecionada num espaço coberto, uma vez que o volante é leve e muda facilmente de trajetória com o vento.

Existem várias condicionantes no momento da condução efetiva das aulas que poderão influenciar a transmissão e a aquisição de conhecimentos. A instrução consiste numa componente fundamental na transmissão de informações sobre os objetivos e as tarefas, de modo a que os alunos as consigam realizar eficazmente (Melo & Barreiros, 2013). A instrução inicial no princípio do ano letivo era realizada para toda a turma, explicando o que seria lecionado naquela aula e qual a sua organização em relação às estações, aos grupos e às tarefas. No entanto, apercebi-me que alguns alunos não conseguiam reter todas as informações, pois, mais tarde nessa aula, solicitavam que repetisse algumas explicações. É importante que a instrução seja rápida, clara e concisa para os alunos conseguirem absorver essas informações e, conseqüentemente, melhorarem o seu rendimento e desempenho durante a aula por saberem o que é necessário fazer e como o fazer (Onofre, 1995).

Inicialmente tinha alguma dificuldade em direcionar a instrução para os objetivos, sendo que o foco incidia principalmente nas tarefas e organização das aulas, mas este aspeto foi melhorando ao longo do ano letivo. Uma das estratégias utilizadas para precaver e evitar este lapso, foi planear a instrução, assegurando-me da transmissão dos aspetos mais importantes relativamente à aula, de como as tarefas iam ser organizadas no espaço, os grupos em que os alunos ficariam inseridos, a responsabilidade de cada grupo na preparação do material para a prática e, principalmente, os objetivos daquela aula e das

seguintes que estão inseridas naquela UE. Para um professor estagiário esta tarefa fica facilitada se for planeada, devido à falta de experiência.

A utilização de UE como planeamento operacional auxiliava na transmissão da informação inicial, pois todas as aulas da mesma UE tinham os mesmos objetivos e organização, o que fez com que se ocupasse mais tempo nas primeiras aulas e nas aulas seguintes não foi necessário despende mais tempo a informar os alunos acerca destes. A partir do momento em que comecei a organizar os planeamentos por UE, após a primeira aula de cada UE, os alunos chegavam ao espaço da aula e sabiam o que tinham de organizar, qual o seu grupo e os objetivos para os quais estavam a trabalhar. Desta forma, foi reduzido o tempo de instrução e aumentado o tempo de prática efetiva nas aulas, o que é fundamental para potenciar a melhoria das aprendizagens dos alunos, por garantir mais tempo de prática e de repetição de execução das tarefas, sendo este último aspeto considerado um fator influenciador na retenção da informação (Squire & Kandel, 2000).

Para ajudar neste processo, adotei a estratégia de imprimir folhas com algumas informações (grupos, objetivos e organização das tarefas de aula no espaço) e, enquanto os alunos iam chegando à aula, iam verificando essas informações, facilitando muito a instrução inicial, que acabava por não ser tão direcionada para as tarefas e organização da aula, mas sim para os objetivos, reduzindo significativamente o tempo de instrução. Além disso, esta estratégia auxiliou a turma a criar rotinas de organização e, por isso, irei certamente utilizá-la no futuro.

Na instrução para as tarefas tinha preferência em direcionar a instrução para toda a turma, de modo a não prejudicar o tempo efetivo de prática, pois, ao direcionar a instrução apenas para grupos, considerando que organizava as aulas maioritariamente por estações, acabaria por despende mais tempo na instrução. Contudo, existem sempre momentos em que é necessário realizar a instrução para os grupos, seja devido à diferenciação e consequente realização de tarefas diferenciadas entre grupos, de forma a direcioná-las para os objetivos dos alunos, ou para dar *feedback* relativamente à prestação dos alunos nas tarefas desenvolvidas, acompanhando regularmente a sua atividade (Onofre, 1995). A utilização da demonstração como instrução foi um dos aspetos que mantive sempre presente nas minhas aulas por saber que as informações visuais são mais eficazes (Onofre, 1995) e que estas trazem benefícios às aprendizagens dos alunos, aumentando os seus níveis de desempenho (Melo & Barreiros, 2013).

Durante a realização das tarefas tentei posicionar-me e deslocar-me no espaço de aula de forma a conseguir observar toda a turma em todos os momentos para dar *feedback*,

caso existisse essa necessidade (Onofre, 1995), e de forma a controlar o comportamento dos alunos, reduzindo os comportamentos fora da tarefa ou desviantes.

Devido à constante presença deste tipo de comportamentos nas minhas aulas de EF, a diferenciação dos estilos de ensino foi uma área que não foi possível explorar aprofundadamente. A maioria dos estilos de ensino adotados foram convergentes, utilizando maioritariamente os estilos de ensino por comando ou de tarefa. Em certas matérias foi adotado o estilo de ensino de descoberta guiada, como foi o caso da ginástica acrobática, em que o objetivo consistia na realização de uma coreografia com algumas figuras fornecidas por mim. Os alunos teriam de pôr em prática as diferentes figuras e selecionar aquelas que, consoante a sua perceção, realizavam com mais qualidade e o que melhor se adequavam à coreografia. Porém, a ginástica acrobática não foi uma matéria em que foi incidido muito foco, devido às diversas dificuldades que a turma tinha a nível da ginástica de solo, em que senti a necessidade de atuar. Deste modo, a ginástica acrobática foi apenas lecionada para alunos que, a partir do que observei, devido às inúmeras dificuldades que apresentavam na ginástica de solo e na ginástica de aparelhos não iriam atingir o nível introdutório em nenhuma delas e necessitavam de uma alternativa para atingirem o sucesso na disciplina. Aqui, mais uma vez, conseguimos verificar a importância tanto da avaliação formativa como da garantia da diferenciação do ensino, sempre com o objetivo de aproveitar as potencialidades dos alunos de forma a atingirem o sucesso.

Além da área das atividades físicas, é essencial que as aulas de EF contenham as duas outras áreas de extensão de EF. A área dos conhecimentos foi sempre abordada numa fase inicial da aula, onde incidia sob uma parte da matéria ou realizava as fichas formativas já mencionadas, de forma a garantir que os alunos adquirissem estas aprendizagens. Inicialmente não me preocupei tanto com o trabalho da aptidão física por estar muito focada nas atividades físicas e, aqui, foi muito importante a intervenção do orientador de estágio para corrigir este aspeto. É extremamente importante que as aulas de EF tenham intensidade média-alta de forma a serem cumpridas as normas de referência de atividade física para as idades dos alunos (Alves, 2016). Um método que identifiquei como muito motivador para realizar atividades de maior intensidade foi a realização do circuito *TABATA*. Esta metodologia de treino de alta intensidade veio mostrar-se muito útil para as minhas aulas por trabalhar as capacidades físicas dos alunos, desenvolvendo, por sua vez, a sua aptidão física, e por ter sido uma forma de apresentar aos alunos uma metodologia de treino que poderão adotar na sua vida futura de forma a aumentarem e manterem as suas capacidades físicas (Ministério da Educação, 2001), dando ênfase a uma das finalidades da disciplina.

Já foram mencionadas diversas dificuldades enfrentadas ao longo deste ano letivo, algumas delas foram ultrapassadas, mas reconheço que outras só poderão ser ultrapassadas com os anos de experiência. No entanto, o maior desafio com que me deparei durante este ano, e que não consegui superar devido à minha falta de capacidade, foi a gestão do tempo de aula. Esta lacuna na dimensão de organização das aulas foi sentida, principalmente, nas aulas de 45 minutos, onde o maior obstáculo prendia-se em abranger os mesmos objetivos das aulas de 90 minutos por existir menos tempo de prática e menos tempo de trabalho efetivo direcionado para as dificuldades dos alunos. Existiu apenas uma estratégia que melhorou a gestão do tempo das aulas de 45 minutos: apesar de se preconizarem as aulas politemáticas por surtirem um efeito benéfico na motivação dos alunos (Onofre, 1995), nestas aulas de 45 minutos as aulas monotemáticas foram preponderantes para garantir tempo efetivo de prática e a possibilidade de existir a repetição dos movimentos inseridos nas tarefas, que, mais uma vez, é um aspeto determinante para a aquisição e retenção de aprendizagens por parte dos alunos (Squire & Kandel, 2000).

Apesar de compreender a importância da gestão do tempo da aula, foi uma tarefa árdua para mim até ao final do ano letivo e é, sem dúvida, um aspeto que terei de melhorar no futuro. Uma estratégia que tentarei adotar poderá fundamentar-se na utilização de alarmes indicativos de mudança de tarefas num *smartwatch* ou na utilização de um cronómetro, de modo a melhorar a minha capacidade de gestão de tempo, podendo desprender-me dessas estratégias ao longo dos anos de lecionação que estão por vir.

Mesmo não tendo adquirido a capacidade de gerir o tempo de aula, uma das minhas principais preocupações incidia na inclusão de uma breve reflexão no final de todas as aulas enquanto era realizado o retorno à calma. Este breve momento tem como objetivo refletir acerca dos acontecimentos da aula, reforçando os aspetos positivos que nela ocorreram e criar uma ligação às aulas que se seguem. Esta resenha no final da aula dava ênfase à avaliação formativa, ao manter os alunos informados acerca do processo de ensino e dos objetivos alcançados ao longo das aulas, e conscientes do processo de aprendizagem.

No início do segundo semestre e próximo do final do ano letivo foram as duas alturas em que foram observados um maior interesse e um maior foco dos alunos durante as aulas. Como consequência do facto de a avaliação sumativa consistir na transmissão de informação acerca das aprendizagens que os alunos poderão ter adquirido durante o ano letivo (Fernandes, 2011), esta postura foi adotada devido à preocupação dos alunos face a essa mesma classificação, que também parece ser a maior preocupação dos pais

e dos professores (López-Pastor, 2019). A avaliação sumativa é da responsabilidade do professor e consiste na realização de um balanço sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos, durante o ano letivo, e onde são formulados juízos de valor, tendo em conta os critérios definidos para determinado ano de escolaridade (Araújo, 2017). Esta avaliação tem como objetivo classificar os alunos e é de caráter normativo (Fernandes, 2011). Harlen (2005) indica que os dados da avaliação sumativa são difíceis de utilizar no âmbito da avaliação formativa, no entanto, na minha turma, as classificações sumativas do 1º semestre revelaram-se muito úteis para o aumento da motivação nas aulas, devido à importância que os alunos davam à avaliação sumativa, e para uma compreensão mais prática relativamente aos critérios de avaliação, que inicialmente não foram compreendidos. Esta classificação acabou por mostrar aos alunos o 'patamar' em que se situavam, facilitando a perceção da distância a que se encontravam do seu objetivo final e, a partir deste momento, os alunos começaram a compreender as intenções dos objetivos que lhes foram propostos no início do ano letivo.

Nas três últimas aulas do ano letivo, os alunos com mais comportamentos fora da tarefa queriam mostrar todas as aprendizagens adquiridas, tentando atingir os objetivos propostos desde o início do ano letivo de forma a obterem uma melhor classificação final. Nesta altura foi determinante transmitir aos alunos a importância de se focarem na avaliação formativa porque é com esta que eles vão conseguir, efetivamente, melhorar as suas aprendizagens e superarem-se a si próprios, conseguindo alcançar novos objetivos todos os anos.

4.2. O professor como treinador

A necessidade de o professor ser um especialista na sua profissão e ter um grande CPC das diferentes matérias está relacionada com a possibilidade de integrar num grupo/equipa de DE. Nesta situação, como professora, foi necessário 'transformar-me' numa treinadora, mais um dos papéis que tive de representar, para conduzir um treino de uma modalidade específica e realizar exercícios e progressões de forma a desenvolver as capacidades dos alunos, organizando os treinos consoante as necessidades sentidas nos jogos realizados nos torneios de DE.

O objetivo do Ministério da Educação e da Ciência (2017) é criar progressivamente mais e melhores condições para a ampliação da oferta de atividades físicas e desportivas, de caráter formal e não formal, a todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória. Por esta razão, é de extrema importância na formação dos professores existir a participação e integração num núcleo de DE, visto que é uma atividade que se realiza cada vez mais nas escolas e é fundamental vivenciar esta experiência e responsabilidade,

mesmo que não seja na totalidade, reconhecendo todas as funções e atividades inerentes a esta atividade. Deste modo, foi importante perceber quais as funções e tarefas desta componente não letiva do cargo de um professor-treinador e, tendo em conta as atividades dos vários níveis supracitados no Plano de Desporto Escolar de 2017-2021 (Ministério da Educação e Ciência, 2017), posso dizer que tive a sorte e o privilégio de ter realizado atividades dos 3 níveis referidos, permitindo-me experienciar um estágio mais completo e enriquecedor.

As atividades de nível 1 consistem na promoção e divulgação desportiva organizadas na continuidade dos conteúdos curriculares, “em que o grupo/turma é a referência para a participação dos alunos” (Ferro, 2014, p.13). Estas incluem a realização de torneios interturmas e do corta-mato interescolar, que têm o objetivo de promover não só a atividade física, mas também incentivar os alunos para a prática das modalidades desportivas, seja dentro ou fora da escola. Estas atividades são organizadas no âmbito da autonomia dos agrupamentos e das escolas e fazem parte da componente não letiva dos docentes, referida no Decreto Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, que abrange o trabalho a nível individual como a preparação de aulas, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a investigação de natureza pedagógica e o trabalho a nível do estabelecimento de ensino.

A minha turma teve uma atuação muito positiva nestes torneios, participando em todos os torneios organizados (o de futebol com uma maior adesão que os restantes), terminando em 4º lugar no torneio de turma. Nestas situações, cabe ao professor de EF incentivar a sua turma a participar e, neste caso, penso que fiz um bom trabalho por ter incentivado a participação em todos os torneios. Nestes torneios consegui desenvolver algumas capacidades como docente e experienciar uma vivência que se irá reproduzir em todos os meus anos enquanto professora de EF, tais como a aprendizagem de como organizar e gerir um torneio, a mobilização da comunidade escolar para a prática desportiva e o incentivo necessário para concretizar, efetivamente, essa mobilização e a gestão de conflitos que possam ocorrer durante os torneios, uma vez que se incentiva a competitividade e o Ser Humano é naturalmente competitivo.

O 2º nível de atividades constitui-se pelas atividades de treino desportivo regular de grupos/equipa e competições interescolares. Como referido anteriormente, escolhi o grupo/equipa de basquetebol, principalmente, pelo facto de ser uma matéria cujos conhecimentos não eram muito aprofundados. Tinha o objetivo de, com os treinos, desenvolver as minhas capacidades e aumentar o conhecimento relativamente aos conteúdos, regras, exercícios e progressões para poder fazer um *transfer* para as aulas

que lecionava à minha turma e, também, poder levar estas aprendizagens para outros anos de escolaridade a que poderei lecionar no futuro. Existem 5 escalões possíveis dentro do basquetebol: infantis masculinos, iniciados masculinos e femininos e juvenis masculinos e femininos. Tive preferência pelos escalões masculinos por já ter tido experiências anteriores positivas com o sexo feminino noutras contextos, constituindo-se assim num desafio de superação pessoal. Das três restantes possibilidades, foram descartados os treinos dos infantis masculinos por serem realizados noutra escola (Escola Básica 2, 3 dos Castanheiros) e os juvenis masculinos porque a professora responsável não conseguiria acompanhar os treinos na totalidade, sendo a melhor opção o grupo/equipa de iniciados masculinos. Este grupo tem alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos e os treinos realizaram-se às terças e quintas feiras, das 17h00 às 18h30.

No início do ano letivo, foi importante planear alguns objetivos para o grupo/equipa. Alguns estão inerentes à generalidade dos núcleos de DE, outros são mais direcionados especificamente para este grupo/equipa:

- Aumentar a prática de atividade física;
- Motivação para a prática da modalidade;
- Aprendizagem de regras, de cooperação e de competição saudável;
- Preparação para torneios e competições locais e, posteriormente, regionais.

Os alunos que pertenciam ao grupo/equipa de basquetebol demonstraram bastantes evoluções nas aprendizagens em todos os aspetos, tanto a nível técnico, como tático e até mesmo do conhecimento das regras, do jogo em cooperação e da competição saudável. Para além disso, ao participarem nos treinos praticavam mais frequentemente atividade física e, conseqüentemente, adquiriam gosto pela modalidade e aumentavam a sua motivação para a prática desta. Estes objetivos também se estendiam a alguns dos grupos/equipa do AEC. Por último, é de realçar um grande objetivo que foi cumprido: a classificação do grupo/equipa na fase local em 1º lugar.

Relativamente ao planeamento das sessões de treino, a organização geral manteve-se praticamente idêntica durante todo ano letivo, apenas com duas situações excecionais em que, ou existia a condicionante do espaço, quando chovia, ou quando compareciam poucos alunos no treino, que normalmente acontecia na altura em que tinham mais provas de avaliação. Os treinos começavam sempre com o aquecimento que consistia, basicamente, em mudanças de direção e lançamentos (parado e na passada), promovendo assim a melhoria da parte técnica do lançamento e do drible. Após o aquecimento, passavam para a parte fundamental, em que realizavam exercícios que abrangiam os conteúdos que se identificavam como mais necessários de praticar após a

análise dos jogos, normalmente exercícios que continham o ressaltado, a realização do primeiro passe após saída da bola ou criação de equilíbrio no espaço. De seguida, realizava-se jogo reduzido (3x3) e, por fim, jogo formal 4x4 ou 5x5 em campo inteiro. Normalmente o treino não tinha uma parte final definida, no entanto, algumas vezes, para os alunos retornarem à calma, realizava-se um jogo de lançamentos.

Todos os treinos eram lecionados em coadjuvação com a professora responsável do grupo/equipa de basquetebol, como estipulado na Área 3 - Participação na Escola, o professor estagiário tem de coorganizar e fomentar o ensino e treino do DE em cooperação com o professor (Faculdade de Motricidade Humana, 2018). Como professora estagiária o meu papel consistiu em orientar exercícios que ajudassem os alunos a trabalhar, principalmente, aspetos técnicos, por serem mais fáceis de observar, analisar e fornecer *feedback* adequado. Posteriormente, tive a oportunidade de conduzir várias sessões de treino sozinha, sendo que já compreendia e dominava os objetivos principais do treino. Nestas situações eu ficava responsável pela condução do treino e o planeamento era realizado com apoio da professora para que os alunos trabalhassem os aspetos técnicos e táticos mais importantes e estes fossem inseridos no treino. Dentro do grupo/equipa, esta foi a máxima autonomia que experienciei e que me foi concedida. Nestas situações, os alunos treinaram com a mesma dedicação, empenho e respeito com que treinavam com a professora responsável e isso, para mim, foi um sinal de grande desenvolvimento da minha prática enquanto professora-treinadora e um grande estímulo para o aumento da minha autoconfiança, que não possuía inicialmente devido aos meus conhecimentos limitados na matéria de basquetebol. Os treinos que contaram com a presença do escalão de infantis, foi outro contexto em que me foi presenteada alguma autonomia. Nestes treinos, os exercícios planeados tinham de ser mais diferenciados ou teria de existir uma separação dos escalões para se realizar jogo reduzido. Quando isto acontecia, tentava estar no lado do campo em que a professora responsável não se encontrava, de forma a poder dar algum *feedback* aos alunos de forma autónoma e, no final do 1º Semestre, foi-me atribuída a responsabilidade de supervisionar o treino do escalão de infantis.

Estas aprendizagens foram preponderantes para o meu desenvolvimento enquanto treinadora da modalidade, mas também enquanto professora, uma vez que todas estas situações fizeram com que me sentisse mais confortável na leção da matéria de basquetebol. Esta evolução ocorreu graças à observação e análise do *feedback* que a professora dava aos alunos e das situações específicas em que aconteciam, tanto a nível técnico como a nível tático, apesar dos últimos, para mim, serem mais desafiantes por ainda não me sentir completamente preparada para incidir nestes autonomamente. Estes

terão de ser trabalhados com estudo autónomo e, por exemplo, com a visualização de jogos da modalidade. Isto poderá aplicar-se também às restantes matérias inseridas nos JDC, que são aquelas em que tenho maiores dificuldades.

Outra das maiores dificuldades enfrentadas, não só por mim, mas também dentro do grupo/equipa, ocorreu na última fase do ano letivo, em que os alunos tinham mais avaliações, e muito poucos alunos participavam nos treinos. Muitas vezes só compareciam alunos do escalão inferior, prejudicando o treino e os alunos que estavam presentes em todos os treinos. Por essa razão, a professora fez uma seleção cuidada de quem participaria na fase regional, mesmo que isso significasse que teríamos menos hipótese de ganhar. Tal como mencionado anteriormente, o DE tem como objetivo primário aumentar a prática de atividade física de forma regular e, por isso, não é exclusivo a quem tem mais destreza nas diferentes modalidades, enquanto que nos clubes desportivos o principal intuito é vencer, salientando a grande diferença entre estes dois (Ferro, 2014). Ganhar é relevante porque demonstra a competência e qualidade dos alunos, e aumenta significativamente a sua autoestima, mas, neste caso, a professora quis demonstrar a importância da responsabilidade e do compromisso de se jogar numa equipa.

Para manter um grupo/equipa no DE é necessário ter em conta vários aspetos, visto que muitos dos alunos não encaram estes grupos como um compromisso sério, mas sim como treinos de catarse. Deste modo, é fundamental a condução de um treino que motive os alunos, que os incentive a frequentar regularmente os treinos (uma vez que estes não são obrigatórios), que encoraje o gosto pela prática da modalidade e, simultaneamente, transmita a importância do compromisso que têm para com a professora responsável, para comigo e para com os colegas de equipa.

Como professora a exercer a função de treinadora, foi muito importante desenvolver algumas capacidades, não só para o DE em si, mas também para poder utilizar essas capacidades noutras situações, aumentando o meu conhecimento acerca de regras e aspetos específicos da matéria de basquetebol. Desta forma, foi possível melhorar as minhas capacidades como docente, visando uma melhor abordagem da matéria nas aulas de EF, conhecendo e realizando exercícios tendo em conta os objetivos, assegurando progressões para os alunos conseguirem progredir nas suas aprendizagens e realizando uma observação mais atenta do jogo, dando *feedbacks* nas alturas necessárias. Este aspeto também foi fomentado pelo contacto estabelecido com pessoas especialistas da modalidade, tais como os quatro professores responsáveis pelos grupos/equipa dos vários escalões. No final do ano letivo, senti que os meus conhecimentos da matéria aumentaram significativamente e que a minha capacidade de a

lecionar evoluiu bastante, sentindo-me mais confortável aquando a sua leção nas aulas de EF.

A classificação positiva do grupo/equipa a nível local e a consequente progressão para a fase regional foi outro fator determinante para o meu crescimento enquanto profissional de EF por esta função estar inerente à minha futura profissão, podendo, assim, experienciar vários contextos, compreendendo e observando as funções específicas nestas competições, constituindo-se como uma grande mais-valia na minha formação.

Por último, nas atividades de nível 3 era considerada a participação dos grupos/equipa em competições federadas. Nas atividades deste nível, infelizmente, não consegui realizar com o meu grupo/equipa especificamente. No entanto, tive o privilégio de acompanhar um dos grupos/equipa de basquetebol no torneio Jr. NBA, um torneio 3x3 em que participavam tanto equipas escolares como equipas federadas. Segundo Ferro (2014) é fundamental existir uma ligação entre o desporto federado e o DE, pois esta relação encoraja os alunos a terem uma vida saudável e dinâmica. Além disso, se os discentes aumentarem a sua participação nas modalidades desportivas existe uma maior probabilidade de o desporto federado descobrir e recrutar novos talentos. Neste torneio acompanhei o professor responsável por esse escalão, o que me levou a conhecer mais alunos e um contexto de atuação diferente em comparação ao que estava habituada. Nesta situação, mais uma vez, ficou patente a importância da capacidade de um professor ser camaleónico, demonstrando a adaptação que tem de existir consoante a idade dos alunos.

Durante o estágio, uma das atividades que mais apreciei inseriu-se neste nível de atividades de DE. A equipa de juvenis femininos de voleibol, o grupo/equipa de uma das minhas colegas de estágio, participou numa competição federada na cidade do Funchal na Ilha da Madeira. Apesar de este não ter sido o grupo/equipa que escolhi acompanhar durante o ano letivo, criei uma relação com este grupo e marquei presença em quase todos os treinos, uma vez que o professor cooperante era o responsável por este grupo/equipa.

4.3. O professor como investigador

Uma das particularidades mais interessantes do AEC, na minha perspetiva, é o projeto “Educação Física, Começar Mais Cedo”. Como referido por Neto (1998), os anos críticos para a aprendizagem das habilidades motoras situam-se entre os 3 e os 9/10 anos de idade, o que salienta a importância de atuar neste período crítico de aquisição de habilidades motoras fundamentais, de forma a que as crianças possam ter um desenvolvimento dos diversos domínios comportamentais, psicomotor, cognitivo e socioafetivo (Neto, 1999), determinando, assim, a importância do papel da EF no 1º ciclo por serem estas habilidades que permitirão participar em atividades físicas e desportivas

na vida futura (Dias et al., 2018). Contudo, o desenvolvimento motor, apesar de estar relacionado com a idade, não é dependente desta (Gallahue, 2008), o que implica que seja necessário existir um estímulo adequado para o seu desenvolvimento. No caso do AEC, o DEF estava ciente da importância da EF no 1º ciclo, sabendo que a prática de atividades motoras tem um efeito evidente em diversas áreas de desenvolvimento: físico; de habilidades não-locomotoras, locomotoras e manipulativas; perceptivo-motor; de autoconceito; psicossocial e moral (Neto, 1998). Ao perceberem que os alunos que transitavam para o 5º ano de escolaridade não conseguiam realizar algumas tarefas, que deveriam ter sido desenvolvidas no 1º ciclo, os professores do AEC decidiram criar o projeto, de forma a colmatar essa lacuna no agrupamento. Os programas dirigidos ao 1º ciclo do ensino básico pressupõem que o “desenvolvimento da educação escolar ao longo das idades abrangidas constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Departamento de Educação Física, 1998, p.29). Este programa realçou a importância e necessidade de promover a nossa disciplina nos níveis mais baixos de escolaridade como um conteúdo essencial do currículo (Rocha, 1996), principalmente durante o 1º ciclo, sendo este um período crítico de aquisição das “qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais” (Departamento de Educação Física, 1998, p.41).

4.3.1. O ‘problema’

Como foi referido anteriormente, existe uma desvalorização da disciplina de EF, em termos práticos, relativamente às matérias académicas (Morgan & Hansen, 2007) e isto verificava-se no nosso agrupamento, nas escolas do 1º ciclo, visto que a maioria dos professores titulares não lecionava EF antes do projeto “Educação Física, Começar Mais Cedo” ser iniciado, sendo a disciplina praticamente inexistente nas primeiras idades (Rocha, Moreira, Santos, Ribeiro, & Bráz, 1992; Rocha, 1996). Conhecendo os objetivos definidos ao nível macro para os alunos do 1º ciclo em EF, o AEC criou este projeto com os objetivos de promover a disciplina e o aumento da atividade física dos alunos, demonstrando os seus benefícios aos professores titulares coadjuvados e oferecendo alguma formação. Como descobrimos no decorrer do estudo, os professores muitas vezes não lecionavam os conteúdos da disciplina de EF por sentirem que não tinham formação suficiente para tal e, conseqüentemente, não se sentiam confortáveis (Morgan & Hansen, 2007; Rocha et al., 1992; Rocha, 1996). Deste modo, o projeto foi posto em prática pela atribuição de horas letivas aos professores de EF do agrupamento para realizarem a coadjuvação em EF ao 1º ciclo, consistindo, desta forma, numa parceria entre os

professores titulares do 1º ciclo e os professores de EF, em que estes realizam um acompanhamento aos professores titulares de uma turma do 1º ciclo na lecionação de uma aula de uma hora de EF por semana. O projeto iniciou-se com apenas quatro turmas, pertencentes a uma das quatro escolas primárias do agrupamento. Durante o ano letivo do nosso EP, o projeto já abrangia todas as quatro escolas primárias, com coadjuvação a dezoito turmas (de um total de vinte e três turmas) do 1º ao 4º ano de escolaridade e tive o privilégio de fazer parte do projeto ao acompanhar a única turma de 1º ano.

Tendo alguma experiência a lecionar ao 1º ciclo, em atividade física e desportiva, esta foi uma tarefa a que me adaptei facilmente, visto que domino os objetivos de aprendizagem e o PNEF para o 1º ciclo. No entanto, foi com estas aulas que me apercebi distintivamente da diferença da minha prestação enquanto professora e dos diferentes papéis que adotava consoante a turma a que lecionava, fosse ao 1º ou ao 9º ano. Para além dos objetivos serem completamente distintos, a minha forma de estar, a maneira como me dirigia aos alunos e a linguagem que utilizava modificavam drasticamente. Com esta experiência, ficou patente a importância da adaptação do professor aos diferentes contextos de atuação, incentivando a uma reflexão sobre esta perspetiva e, conseqüentemente, despertando a necessidade de adaptação consoante o aluno a que me dirigia. No 1º ano, por vezes, explicava as tarefas das aulas de uma forma que nem todos os alunos compreendiam, então, tinha de explicar novamente o exercício de maneira diferente para todos entenderem a tarefa. Ao refletir sobre estas adaptações, comecei a modificar alguns comportamentos ao lecionar as aulas à minha turma do 9º ano, demonstrando a aquisição de sensibilidade e compreensão de como ajustar a minha linguagem e as minhas atitudes em relação a cada aluno.

O principal obstáculo que tive de ultrapassar foi a adaptação à lecionação em coadjuvação e não a solo, como estava familiarizada. A coadjuvação é um trabalho realizado em cooperação, dentro e fora da aula (Goker, 2006) e não estava habituada a lecionar com esta 'condicionante'. Deste modo, ocorreu uma adaptação ao longo do ano, as tarefas foram divididas com a professora titular da turma do 1º ano, para a ir responsabilizando por algumas tarefas, e, assim, ir ao encontro de um dos objetivos do projeto, que era incentivar a autonomia dos professores do 1º ciclo na lecionação desta componente obrigatória do currículo dos alunos.

É importante salientar que este projeto de coadjuvação só iniciou porque os professores do AEC foram observadores e verificaram que existia uma lacuna nas aprendizagens dos alunos; foram reflexivos e decidiram como poderiam resolver esse problema; e, por fim, tomaram iniciativa de atuar sob este, construindo um projeto

consistente e coeso, de forma a ser aceite e aplicado pela comunidade educativa do agrupamento. Foi uma mais valia realizar o EP num ambiente em que os meus colegas professores mostravam iniciativa, querer e ambição para efetuar a mudança, sempre em prol dos alunos e da melhoria das suas aprendizagens ao proporcionar mais oportunidades de evolução. Demonstraram, principalmente, a importância de um professor ter esta característica de investigador para poder promover a mudança e tornar a escola num local cada vez melhor.

Um fator que auxiliou bastante no crescimento deste projeto, foi a implementação das provas de aferição no 2º ano de escolaridade, em 2017, pois vieram expor algumas das fragilidades nas escolas e nos agrupamentos. As provas de aferição são uma forma de introduzir nos locais de ensino novas maneiras de avaliar e lecionar, sendo que consistem num instrumento de avaliação do currículo, da qualidade de ensino nas escolas e das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 1994). Este método de avaliação externa é utilizado como alicerce para compreender o funcionamento de determinadas áreas, de forma a encontrar as lacunas e carências, para o desenvolvimento de melhorias adequadas ao progresso e otimização dessa mesma área.

Como foi referido anteriormente, o projeto “Educação Física, Começar Mais Cedo” foi implementado porque os professores identificaram um problema e tomaram a iniciativa de o resolver. Durante os últimos 5 anos, o projeto cresceu rapidamente, demonstrando o seu impacto nas aprendizagens dos alunos e na aquisição de conhecimentos dos professores do 1º ciclo relativamente à disciplina de EF.

Na escolha do nosso tema de investigação, foram ponderados aspetos como a relevância para o AEC e o interesse do NE na temática. Após a análise deste projeto compreendemos que, até à data, não tinha sido realizado nenhum balanço que demonstrasse à comunidade escolar a importância do projeto. A partir desta observação, concluímos que o estudo desta temática se adequava aos nossos parâmetros e que seria muito benéfico. Posteriormente, também se revelou importante para a legitimação da disciplina de EF perante todo o agrupamento e para comprovar o impacto que a coadjuvação tem em todos os intermediários neste processo. Através da compilação dos resultados foi possível fundamentar a continuidade deste projeto, mas também ponderar possíveis melhorias e adaptações.

4.3.2. A importância da mudança

A nossa investigação assentou em dois principais objetivos:

1 - Analisar a evolução dos alunos, do 2º para o 4º ano de escolaridade na aquisição de aprendizagens em duas tarefas. A seleção destas baseou-se nas classificações obtidas

nas provas de aferição em 2017 e foram identificados dois exercícios - o rolamento à frente e saltos à corda - como os que mais resultados negativos obtiveram a nível nacional. Estas atividades requerem a intervenção de um professor especialista e não dependem de condições como 'tempo', 'desenvolvimento' e 'maturação' dos alunos. Por conseguinte, este foi um dos objetivos definidos, aceitando os elementos externos que pudessem influenciar as habilidades dos alunos e os resultados obtidos, como os hábitos desportivos dos alunos fora do contexto escolar.

2 - Compreender como a coadjuvação era reconhecida pelos professores - de EF e do 1º ciclo - e qual o impacto desta na docência e discência do 1º ciclo. Mais especificamente, como é que estes processos interferem na aquisição de conhecimentos em relação ao conteúdo, organização, planeamento e condução da disciplina de EF pelos professores de 1º ciclo e como é que influenciam as aprendizagens dos alunos.

A construção destes objetivos deu origem à pergunta de partida "Qual a perceção dos professores do 1º ciclo e dos professores de EF do agrupamento, sobre os processos de coadjuvação, em EF no 1º ciclo?". Esta pergunta de partida teve de ser reformulada várias vezes de forma a evitarmos criar juízos de valor e, ao mesmo tempo, que fosse ao encontro dos nossos objetivos de estudo.

Depois de formulada a pergunta de partida, foi necessário recolhermos os dados para realizar a investigação. Foram recolhidas as informações das turmas do 4º ano, no presente ano letivo, de forma a possibilitar a consulta e comparação de dados anteriores. No primeiro objetivo, foram utilizados três instrumentos de recolha: os resultados das provas de aferição de 2017; a reavaliação realizada pelo NE, com os mesmos critérios da prova de 2017; e um questionário que possibilitou reunir informações demográficas e hábitos desportivos e verificar possíveis influências, exteriores à coadjuvação, para a evolução das aprendizagens dos alunos. Para o segundo objetivo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, diferentes para os professores do 1º ciclo e para os professores de EF. Nestas foram colocadas questões relativamente à evolução das aprendizagens dos alunos e a possível influência da coadjuvação, à aquisição de conhecimentos por parte dos professores do 1º ciclo quanto aos conteúdos e organização das aulas de EF, ao desenvolvimento da autonomia de lecionação da disciplina por parte dos professores do 1º ciclo e foram, também, reunidas algumas sugestões de possíveis melhorias do projeto. Para guiar as entrevistas de forma fluída e organizada, foi criado um quadro-síntese que garantiu que os professores falassem dos temas imprescindíveis para o estudo e que fossem ao encontro dos nossos objetivos.

No estudo foram obtidos resultados que demonstraram que os processos de coadjuvação melhoraram, consideravelmente, a qualidade de ensino na disciplina de EF no 1º ciclo, pois refletiu-se de forma positiva nos alunos - nas suas aprendizagens - e nos professores do 1º ciclo - na aquisição de conhecimentos sobre as matérias e a organização das aulas de EF.

Conseguimos, então, observar que a coadjuvação assegurou um ensino mais adequado às necessidades e evoluções das aprendizagens dos alunos, através da intervenção de um professor especialista. Esta avaliação positiva verificou-se ao comparar a prova de aferição de 2017 e a sua reavaliação em 2019, comprovando um aumento da média de alunos que conseguiram ter sucesso nas duas tarefas analisadas. Estes resultados representam o trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos, seja com ou sem coadjuvação.

Durante a análise comparativa de géneros foi possível verificar que o sexo feminino alcançou classificações superiores nos dois momentos de avaliação, apesar desta não ser significativa na reavaliação em 2019. É importante ressaltar que, nestas apreciações, ambos os sexos demonstraram uma evolução positiva na concretização das tarefas. Com os questionários realizados, foi possível averiguar se os alunos do 1º ciclo praticavam ou não atividades físicas fora do contexto escolar e verificou-se que os que são praticantes conseguiram alcançar melhores desempenhos nos dois momentos de avaliação. Isto demonstra a influência que a prática de atividade física poderá ter nas aprendizagens e na evolução das capacidades dos alunos. No entanto, só no segundo momento de avaliação, em 2019, é que foi possível realizar esta observação, por impossibilidade de confirmar se os alunos praticavam desporto fora da escola em 2017.

Com estes progressos, todos os professores, os de EF e os de 1º ciclo, reconheceram a importância da coadjuvação para as aprendizagens dos alunos. Consequentemente, foi possível confirmar a relevância destes processos para o desenvolvimento das crianças ao atingirem os objetivos estabelecidos para o 1º ciclo, garantindo, assim, uma articulação vertical do currículo por existir um maior foco nesta fase, onde ocorrem as mudanças mais significativas nas crianças, que irão determinar o futuro das aprendizagens das habilidades específicas dos comportamentos (Neto, 1999).

Nesta primeira etapa do currículo (1º ciclo), um lapso no ensino irá prejudicar o desenvolvimento e evolução dos alunos na aquisição de capacidades motoras complexas e especializadas, demonstrando, mais uma vez, o impacto da coadjuvação para as aprendizagens e o percurso escolar dos alunos, principalmente a médio e a longo prazo. Esta influência já é assinalada na transição do 1º para o 2º ciclo, pois os professores

verificaram que as turmas com coadjuvação manifestaram melhores habilidades ao longo dos últimos anos, ao contrário dos alunos de anos anteriores, que não experienciaram aulas coadjuvadas e, na sua maioria, não tiveram contacto com a disciplina de EF em anos posteriores e que, conseqüentemente, apresentavam muitas dificuldades.

Com esta experiência, os professores do 1º ciclo reformularam a sua ideia relativamente à EF e reconheceram a importância que esta disciplina tem no percurso escolar dos alunos, sendo tão significativa como as restantes disciplinas. A oportunidade de coadjuvar o 1º ciclo possibilitou que os professores titulares contactassem diretamente com a prática, com os conteúdos e com os vários tipos de organização e tarefas da disciplina, servindo, assim, como uma eventual formação contínua. Contudo, com a nossa investigação, verificamos que a maioria dos professores obteve conhecimentos relacionados, essencialmente, com a gestão das aulas e dos alunos. Nas entrevistas, os professores do 1º ciclo e os de EF consideram que os professores titulares ainda não têm autonomia suficiente para lecionar as aulas de EF sem coadjuvação. Este testemunho é baseado na demonstração de capacidades e conhecimentos insuficientes relativamente aos conteúdos da disciplina e da adequação do *feedback*, ou seja, os professores do 1º ciclo continuam a sentir que não têm competências suficientemente aprofundadas para manterem um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos que as aulas coadjuvadas têm, mantendo-as direcionadas para os objetivos do PNEF. Esta autonomia na lecionação da disciplina deve ser uma iniciativa do professor do 1º ciclo, devendo procurar investigar e aprofundar os seus conhecimentos na área de EF.

Um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento e conclusão deste estudo com êxito foi o apoio e contributo de vários intervenientes, desde os professores do AEC até aos nossos dois orientadores, cada um deles desempenhou um papel vital que possibilitou um estudo mais completo, viável e fiável. Tivemos a oportunidade de contactar com as coordenadoras de cada escola primária do AEC. Todas se demonstraram muito interessadas e facilitaram a circulação do NE pelas escolas, bem como a comunicação com os professores do 1º ciclo. Esta oportunidade de aproximação com os professores titulares permitiu-nos captar o seu testemunho e compreender as suas dificuldades a nível profissional, através de entrevistas. Esta interação foi muito facilitada devido à disponibilidade manifestada por todos os professores do 1º ciclo. Os professores de EF, da ESC e da Escola Básica 2, 3 dos Castanheiros, permitiram-nos assistir às suas aulas para observação dos alunos, disponibilizaram a possibilidade de efetuar entrevistas e demonstraram-se sempre à disposição e interessados nos diversos momentos do estudo. O orientador cooperante da escola contribuiu para a sequência de procedimentos

desenvolvidos no ambiente escolar, para além do constante apoio em todas as etapas do estudo e o orientador da faculdade, permitiu sustentar cada uma das fases do estudo com o seu conhecimento teórico, o que foi muito significativo para o nosso trabalho.

4.3.3. A importância da partilha

No final do desenvolvimento do estudo, organizamos uma sessão de apresentação para a comunidade escolar. Foi imprescindível a realização desta sessão para transmitir a todos os envolvidos o impacto do projeto, incentivando os professores a tomarem decisões que tornem a escola num local melhor, possibilitando a evolução dos alunos, de acordo com as suas necessidades e promovendo o sucesso escolar. O público alvo foram os professores de EF, os professores do 1º ciclo e alguns elementos da direção, de forma a conseguirmos transmitir este balanço do projeto a todos os intervenientes no projeto.

De forma a conciliar horários e possibilitar a presença de todos, foi selecionada uma data e hora, e o horário definido era normalmente utilizado para as reuniões dos diversos departamentos. A preparação da apresentação despendeu mais tempo do que previsto porque foi desenvolvida num formato que o NE não estava familiarizado, mas que, na nossa perspetiva, poderia torná-la mais interessante - a ferramenta digital *prezi*. Apesar dos obstáculos, o resultado final superou as expectativas.

Foram concebidos um cartaz e um panfleto informativo, ambos esteticamente apelativos, para a propagação da sessão de apresentação e para captar a atenção do público alvo e incentivar a sua presença. Os cartazes foram afixados em 5 escolas, em cada escola primária - nas salas dos professores - e na ESC em locais estratégicos - os mais frequentados pelos professores. Além disso, foi enviado um convite via email com as informações da sessão para todos os professores do DEF e as coordenadoras das escolas de 1º ciclo e aqui, mais uma vez, foi muito importante o contributo do orientador cooperante. Este convite também foi realizado, presencialmente, com a entrega dos panfletos aos professores de EF e aos professores do 1º ciclo, reforçando o tema, os objetivos do estudo e a importância da comparência dos professores. Por fim, também foi realizada uma exposição desta sessão ao diretor e à subdiretora do agrupamento, que manifestaram interesse em marcar presença e, também, no próprio estudo.

Como planeado, no dia 30 de maio às 17 horas no pequeno auditório do AEC foi realizada a sessão de apresentação que teve uma audiência de cerca de 40 professores - o diretor do agrupamento, todas as coordenadoras de escolas do 1º ciclo, quase todos os professores do 1º ciclo, praticamente todos os professores do DEF e os dois orientadores do NE. Este foi um momento de avaliação para o núcleo, o que provocou algum nervosismo nos seus elementos, acrescentando o facto que o elevado número de pessoas presentes

excedeu o expectável e aumentou as expectativas para este estudo. Além disso, também demonstrou a grande importância que esta temática tinha no AEC.

No final da sessão, foi possível concretizar um momento de debate que contribuiu com algumas reflexões e argumentos relativamente ao que foi abordado na apresentação, por parte de vários professores e coordenadores de EF e do 1º ciclo. É de realçar a intervenção do orientador de faculdade, que teve um impacto positivo e grande aceitação por parte dos docentes e, principalmente, pelo diretor do AEC. O professor partilhou os seus conhecimentos sobre o assunto, bem como potenciais estratégias a adotar pelo agrupamento para potenciar o valor da EF no 1º ciclo, sem minimizar as restantes disciplinas do currículo e, simultaneamente, sustentou os resultados do nosso estudo. Ao analisar a elevada participação dos professores, as suas intervenções críticas e positivas no debate e suas impressões transmitidas nas conversas informais após a sessão de apresentação, foi possível verificar a importância do estudo e dos resultados no nosso agrupamento. Estes últimos também contribuíram significativamente para posteriores evoluções no processo de ensino-aprendizagem no agrupamento e no 1º ciclo. Desta forma, a minha formação profissional foi muito favorecida através do desenvolvimento do estudo e com a sessão de apresentação à comunidade escolar.

Todo o trabalho e empenho depositados na realização do estudo e na elaboração da sessão de apresentação, com o *feedback* positivo que recebemos no final desta tarefa muito trabalhosa resultou num sentimento de grande satisfação e fortaleceu ainda mais os laços entre o NE, demonstrando, mais uma vez, a importância do trabalho cooperativo.

4.4. O professor como diretor de turma

Uma das tarefas que acompanha a carreira de um docente é a direção de turma. A principal função de um DT é a articulação entre os professores das diferentes disciplinas da turma, os encarregados de educação e os alunos da turma (Clemente & Mendes, 2013). Ser DT é compreender as especificidades de cada aluno, sejam culturais, sociais, de ritmos de trabalho ou dificuldades de aprendizagem, e adequar as várias estratégias e métodos de trabalho de carácter curricular (Marques, 2002), em conjunto com os restantes docentes da turma e os alunos.

O meu papel durante o ano letivo consistiu em coadjuvar a DT nestas funções entre os diversos intervenientes no processo ensino-aprendizagem. A minha coadjuvação com a DT, foi bem aceite pela professora e a nossa relação foi evoluindo ao longo do ano letivo. A professora incentivou a minha participação nas funções de um DT, demonstrando como estas funções eram aplicadas na prática perante os restantes professores da turma, os alunos, os encarregados de educação e, também, a vertente burocrática, como a

justificação de faltas ou a organização do dossiê de turma. Foi principalmente no papel de DT que comecei a aprender que como professora tinha de me preocupar não só com as aprendizagens dos alunos mas também com a sua vida pessoal, a importância desta no envolvimento dos alunos com a escola e da influência no seu percurso escolar, pois a relação criada entre professor/aluno é um aspeto fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e um contributo diferenciador para o progresso do percurso escolar (Favinha & Moreira, 2012).

Contudo, senti que o papel como DT foi pouco desenvolvido. Inicialmente, participei ativamente, marcando presença na reunião de início do ano letivo com os encarregados de educação e os alunos. Apesar de não ter participado verbalmente, principalmente devido ao nervosismo que aquele primeiro contacto me causava, auxiliei a DT no que foi necessário. Nesta reunião tive a oportunidade de presenciar e perceber a relação da DT com os encarregados de educação dos alunos, pois a professora manteve este papel do ano anterior. Além disso, entendi quais os objetivos desta reunião e os assuntos essenciais a abordar, um fator muito importante para a minha aprendizagem neste papel. No decorrer do ano letivo, todas as semanas me encontrava com a DT para realizar trabalho de direção de turma na hora de atendimento aos encarregados de educação, realizando a justificação das faltas e organizando o dossiê de turma. Existiram muito poucas situações em que os encarregados de educação visitaram a DT nesta hora de atendimento, o que demonstrou o pouco interesse e participação que as famílias têm na vida escolar dos seus educandos (Boavista & Sousa, 2013), sendo que das poucas visitas realizadas, todas aconteceram no decorrer do segundo semestre.

Os CT são ocasiões em que os professores de todas as disciplinas da turma se encontram e poderão debater sobre assuntos relacionados com os alunos. O DT tem a função de conduzir estas reuniões e orientar (Clemente & Mendes, 2013), planeando antecipadamente os tópicos mais importantes a serem discutidos. O estudo de turma que realizei no início do ano letivo, que se constituía como um trabalho do DT, foi um trabalho apresentado num CT que forneceu informações importantes para que os professores das restantes disciplinas pudessem ajustar o processo ensino-aprendizagem às especificidades dos alunos e da turma. Este estudo incentivou a minha participação no CT e, na altura, senti que poderia criar uma boa relação com todos os professores presentes por terem demonstrado uma grande receptividade relativamente à presença de uma estagiária. Segundo Favinha, Góis e Ferreira (2012), estes CT são realizados para dar resposta a problemas da turma através do trabalho cooperativo. No entanto, reconheci que existia alguma falta de proatividade por parte dos professores para trabalharem em

conjunto. Eram nestes CT que eu, como estagiária, interagira com os restantes docentes e, por isso, não sentia que tinha a capacidade de modificar um comportamento que se encontrava enraizado.

Nestas reuniões, principalmente nas do início do ano letivo, identifiquei que existiu um grande foco na descrição de diretrizes que se deveriam seguir na diferenciação do ensino para os alunos ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, no entanto, durante o ano letivo não foram referenciadas quaisquer estratégias para auxiliar os professores a adaptar e adequar o processo ensino-aprendizagem nos casos em que os alunos não estavam a atingir o sucesso. A massificação das escolas e os programas extensos das disciplinas muitas vezes podem dificultar o trabalho dos professores na adequação dos processos utilizados na transmissão de conhecimentos. O trabalho cooperativo e a troca de ideias nos CT poderiam ser o contributo necessário para promover a melhoria desses processos e, conseqüentemente, dar mais oportunidades aos alunos de atingirem o sucesso escolar.

A resolução de conflitos é outra das tarefas inerentes ao papel de DT, estejam envolvidos alunos, professores ou encarregados de educação (Boavista & Sousa, 2013). Como mencionado anteriormente, uma das alunas referiu que tinha uma hérnia discal e que estava impossibilitada de realizar EF devido à dor que essa condição lhe proporcionava. No entanto, por não existir um atestado médico, não havia forma de o comprovar e foi pedido à aluna que o trouxesse o mais rapidamente possível. Foi necessário falar com o encarregado de educação e chamá-lo à atenção que enquanto não fosse apresentado o atestado médico, a aluna não poderia ser avaliada de forma diferente dos colegas. Isto porque no regulamento de EF do AEC está explicitamente referido que o atestado médico nestas situações é obrigatório, para que não existam situações em que isto aconteça devido ao desinteresse dos alunos pela disciplina e não por terem efetivamente uma condicionante para a realização das aulas. Contudo, o atestado médico só foi apresentado no segundo semestre, após ter sido lançada uma classificação negativa. Esta não era uma situação invulgar na turma, uma vez que os encarregados de educação só começaram a demonstrar mais interesse no aproveitamento escolar dos seus educandos após as classificações do primeiro semestre serem lançadas.

Ocorreu outra situação complicada, que começou aproximadamente na mesma altura que a anterior, em que um dos alunos da turma faltava constantemente às aulas. De acordo com Boavista e Sousa (2013), uma das responsabilidades do DT é informar o encarregado de educação acerca do aproveitamento, das faltas e do comportamento dos alunos. Neste caso, a professora cumpriu o seu dever, contactando a família, e aguardou a justificação das faltas, mas essas justificações demoravam sempre a surgir. Dado que a

DT já conhecia o aluno e o seu contexto familiar, por ter sido sua DT no ano anterior, tentou amenizar a situação, exatamente por saber que o contexto familiar em que o aluno se encontrava não era muito favorável e que isto acabaria por influenciar gravemente o seu percurso escolar, o que me ajudou a entender a influência contextos familiares dos alunos podem ter na sua atividade escolar. Este acontecimento demonstrou-me que é importante ser empático em situações que envolvem a vida pessoal dos alunos, sendo esta uma das características presentes na pedagogia (Marques, 2002). Mostrou-me, também, que nem sempre temos de seguir as regras exatamente como estão escritas, porque cada situação é uma situação e, tal como referido por Day, Kington et al. (2006), aspetos negativos influenciam negativamente o nosso trabalho e envolvimento nas tarefas, que foi exatamente o que se verificou no caso deste aluno, ainda por cima numa fase em que ocorrem muitas transições e transformações na vida dos alunos e, muitos deles, estarem a experienciar novas emoções e experiências pela primeira vez. Após uma avaliação negativa no 1º semestre, devido à falta de elementos de avaliação, realizou-se uma conversa com a encarregada de educação e a situação ficou resolvida, sendo que no 2º semestre o aluno foi assíduo e pontual nas aulas de EF.

Outra das funções da DT é a coordenação da equipa pedagógica para organizar atividades interdisciplinares (Despacho Normativo nº10-B/2018, artigo 10º, ponto 1, alínea b)), como por exemplo as visitas de estudo, a realizar ao longo do ano letivo. A minha turma era do 9º ano de escolaridade, o que significava que eram finalistas do 3º ciclo. Por esta mesma razão, foi organizada uma visita à Futurália, na Feira Internacional de Lisboa, para que os alunos se pudessem informar acerca da oferta educativa e encontrarem o caminho a seguir após este ano letivo, podendo sustentar as suas decisões com as informações obtidas nesta visita (Fundação AIP, 2021). Esta visita fez com que a minha relação com alguns alunos e até com os professores presentes se tornasse mais próxima por nos encontrarmos num contexto menos formal e fora da 'sala' de aula, tornando-se num ambiente mais propício para conversas diferentes das habituais e, também, devido à componente lúdica da visita de estudo (Fundação AIP, 2021). Apercebi-me que esta visita poderia ter sido melhor preparada e planeada, pois houve um grande compasso de espera para entrar dentro do local da exposição, retirando tempo aos alunos para explorarem as diferentes alternativas apresentadas. Outra visita que foi realizada, pois a turma estava a terminar um ciclo de estudos, foi a viagem de finalistas. Esta visita, organizada pelos DT de todas as turmas do 9º ano de escolaridade, estava muito bem planeada, sendo que não existiram quaisquer contratemplos ou condicionantes. A visita consistiu na realização de

atividades lúdicas e radicais com os alunos e permitiu aumentar a proximidade com os alunos devido ao ambiente lúdico e informal que foi proporcionado.

4.5. O professor como interveniente na comunidade escolar

Em várias situações mencionadas anteriormente, é possível identificar a importância do papel do professor como interveniente na comunidade escolar, especificamente no âmbito da nossa disciplina. Os torneios interturmas, por exemplo, são uma forma dos professores de EF mobilizarem a comunidade escolar para a prática de atividade física e, nesta vertente, foram realizadas várias ‘intervenções’ tendo sido organizados diversos torneios e competições ao longo do ano.

Após várias conversas informais com vários professores do DEF, de uma entrevista semiestruturada à subdiretora e de uma pesquisa para o tema de investigação para a Área 2 do EP (Faculdade de Motricidade Humana, 2018), o NE achou de extrema relevância realizar uma formação de primeiros socorros e de suporte básico de vida. Esta necessidade surgiu pela falta de formação e, conseqüentemente, de capacidades para atuar em situações de emergência, tanto dos professores, como do pessoal não docente, que são os principais intervenientes na escola e os que mais estão em contacto com os alunos no seu dia a dia.

Prestar primeiros socorros é um dever cívico e, por essa mesma razão, todos deveriam estar preparados para o fazer. Estes são a primeira resposta rápida a uma emergência médica e são necessários para tentar reduzir a gravidade dos incidentes com que nos deparamos. Por isso, saber como atuar nestas situações pode fazer toda a diferença, principalmente nas aulas de EF, em que existem inúmeros casos em que é necessária uma atuação rápida e correta, como por exemplo, numa crise asmática, num traumatismo ou numa fratura de um membro.

Inicialmente, tínhamos o objetivo de realizar a formação em parceria com os bombeiros voluntários de Caneças. Esta formação teria a duração de 8 horas, constituída por uma parte teórica e uma parte prática. Apesar de terem sido realizadas reuniões para definir conteúdos, datas e horários, não foi possível realizar esta ação de formação devido a alguns inconvenientes e contratempos por parte da entidade formadora. Deste modo, a ideia inicial sofreu uma reformulação para ser possível realizar esta formação, que consideramos de extrema importância e necessidade no nosso agrupamento. Foi realizada uma reunião com a enfermeira da escola para percebermos quais as nossas possibilidades e a própria referiu que poderia dar a formação, juntamente com uma colega e, assim, ficou decidido que faríamos uma ação de formação, como inicialmente planeado, mas com menor carga horária e sem os conteúdos de suporte básico de vida. A ação de formação

abordou conteúdos de primeiros socorros, com a duração de cerca de 1 hora e 30 minutos, e foi direcionada apenas para os professores de EF. Os conteúdos abordados abrangeram as feridas, as hemorragias nasais e externas, as entorses, as fraturas de membros, os traumatismos cranianos e dentários, as substâncias tóxicas, os desmaios, as hipoglicémias, as convulsões e as crises asmáticas.

A antecedência com que se iniciou o planeamento da ação permitiu-nos ter uma margem para imprevistos e percalços, o que se revelou bastante benéfico devido aos contratempos por parte da entidade formadora. Apesar deste imprevisto ter limitado as nossas opções e de ter sujeitado a uma reformulação da ideia inicial, foi possível adaptar de forma adequada a formação e garantir a qualidade da mesma, mesmo que a abordagem não tenha sido tão extensa como inicialmente planeada. Apesar disso, o *feedback* que recebemos dos professores foi positivo e afirmaram que esta formação tinha sido importante para retirar dúvidas existentes, para relembrar alguns conteúdos, renovar conhecimentos e para abordar situações que não tinham qualquer conhecimento em como atuar. O facto de não ter sido uma formação muito extensa, incentivou os professores de EF a participarem, sem terem muitas condicionantes, principalmente a nível de tempo. Em adição à organização da formação, foi criado e distribuído um certificado de participação. Esta ideia surgiu a partir de *feedback* dos professores de EF, que mencionaram que era relevante possuir alguma prova em como tinham recebido formação para primeiros socorros e que possuíam conhecimentos nesta área, mesmo que a formação não fosse certificada e os conteúdos não tenham sido muito aprofundados.

O mais importante, na minha perspetiva, é que conseguimos que a maioria dos professores do agrupamento aderissem à ação de intervenção e, desta forma, conseguimos também assegurar que os alunos se encontram num local mais seguro ao capacitarmos os professores, para que saibam exatamente o que fazer e o que não fazer em situações de emergência. Isto é um ponto fulcral quando intervimos na escola enquanto professores. É o querer ser melhor, o querer criar ou construir algo relevante, uma comunidade escolar mais forte, segura e inteligente, tentando deixar uma marca nos sítios onde passamos, algo positivo, que faça com que as pessoas à nossa volta queiram ser melhores profissionais, sempre em prol dos alunos.

Um dos poucos pontos negativos foi o facto de não ter sido possível abranger mais setores da comunidade escolar, nomeadamente o pessoal não docente, que também se encontra nos espaços de EF, onde ocorrem mais situações de emergência, de forma a capacitarmos todos os intervenientes na escola e criar uma comunidade mais segura, tanto para os alunos como para o pessoal docente e não docente. O facto de não terem sido

abordados os temas do suporte básico de vida foi outro ponto negativo, que impossibilitou que a formação fosse mais completa, contendo uma parte prática para facilitar a compreensão e capacitar mais os formandos.

O professor também pode atuar fora da comunidade escolar e tentar mobilizar a comunidade envolvente para a prática de atividade física. Na nossa escola é organizado um torneio periódico da modalidade de voleibol, que mobiliza clubes desta modalidade, grupos/equipa de DE de várias escolas e outros membros da comunidade. Este evento, a maratona de voleibol, é organizado pelo professor cooperante e, por essa razão, consegui acompanhar de perto toda a organização por detrás deste. Isto constituiu-se como uma grande mais-valia na minha formação, proporcionando um contacto permanente com todas as fases de desenvolvimento anteriores ao evento. Este possibilitou-me obter alguma experiência e, conseqüentemente, originou ideias para projetos que poderei construir durante a minha vida profissional futura.

5. A constante adaptação: passado, presente e futuro

Uma das características que, durante o meu EP, senti que seria mais importante um professor possuir para poder melhorar e adequar o processo de ensino-aprendizagem, para além do conhecimento da disciplina que leciona, do CPC e do trabalho de observação, planeamento e reflexão, é a adaptação. Esta dedução foi possível através dos fatores mencionados ao longo do relatório, que demonstram que não existe uma ciência ou 'fórmula' para ensinar que se aplique a todas as turmas ou a todos os alunos. É essencial o professor adaptar o seu ensino a cada ano de escolaridade, a cada turma e a cada aluno, porque cada um tem as suas potencialidades, as suas dificuldades e as suas especificidades. É na adaptação que inicia todo o processo de ensino, percecionando o que é importante e o que é necessário, dependendo de cada aluno, da escola, do seu projeto e dos objetivos do PNEF, tendo, assim, uma maior possibilidade de diferenciar o ensino adequadamente. Para além disso, a capacidade de adaptação aos diferentes papéis que o professor tem de adotar durante seu percurso profissional é essencial, pois um professor não é só um transmissor de conhecimentos, responsabilizando-se por inúmeras tarefas inerentes à sua profissão.

Com a minha experiência no EP considero que existiram 3 'momentos' cruciais de adaptação que experienciei: no 'passado', no 'presente' e no 'futuro'. A adaptação realizada no 'passado' refere-se ao planeamento. Todos os planeamentos que preparei, para as aulas de EF, para os treinos do grupo/equipa do DE, para as visitas de estudo ou para o desenvolvimento de investigações e de ações de intervenção, sofreram sempre algum tipo de alteração, fosse esse planeamento em menor ou maior escala. Estas adaptações foram

realizadas devido à imprevisibilidade inerente à profissão de docente e à constante necessidade de ajustar as decisões àquilo que o contexto vai exigindo ao longo do tempo. Logo, a adaptação realiza-se ao modificarmos o que planeamos no passado de forma a melhorar os resultados que virão no futuro.

Quando me refiro à adaptação no 'presente', foi a adaptação essencial no decorrer das aulas de EF ou dos treinos do grupo/equipa de DE, no desenvolver da investigação ou da intervenção. Nestes momentos de adaptação foi necessário demonstrar maior astúcia para ser capaz de atuar no momento, não existindo possibilidade de refletir aprofundadamente sobre o que teria de ser modificado. Durante as aulas ou os treinos de DE foi necessário ajustar as tarefas de aprendizagens no imediato e ter a capacidade de modificar tarefas, caso estas estivessem a decorrer de forma indesejada ou não gerassem os efeitos pretendidos nas aprendizagens dos alunos. Dentro da turma, também foi necessário adaptar o modo como abordava cada aluno e como aplicava diferentes estratégias de ensino, pois existiam diferentes especificidades e modos de aprendizagem. No decorrer dos projetos de investigação-ação e de intervenção na escola, também foi necessário ajustar as nossas atividades de acordo com o desenvolvimento e evoluções que ocorriam, alterando os nossos objetivos consoante os imprevistos. Estes resultaram na criação de alternativas e na procura de outros caminhos para atingir o objetivo final.

A adaptação do 'futuro' envolve a constante adaptação dos objetivos a curto e a longo prazo, em qualquer um dos papéis que o professor tem de 'desempenhar' na sua profissão ou dos próprios objetivos enquanto professor nesses papéis. Todos os objetivos sofreram ajustes ao longo do ano, conforme a evolução dos acontecimentos do 'presente', tentando criar objetivos difíceis, mas alcançáveis (Carvalho, 1994) com vista à obtenção do sucesso.

Tendo em conta esta perspetiva e todas as vivências no EP, pude concluir que apesar de o conhecimento teórico se constituir como a base de todas as minhas decisões, é a experiência prática que irá determinar a influência que tenho nos alunos, nas suas aprendizagens e na comunidade escolar. No entanto, esta característica começou a ser desenvolvida durante o EP, mas só será aperfeiçoada com a experiência prática, tal como muitas outras, e é importante ter esta perceção de que irá sempre existir algo a melhorar. Uma vez que, a partir do momento em que terminou o estágio, já não vou ter orientadores ou professores para me 'guiarem' o caminho, o trabalho cooperativo vai ter um papel preponderante no desenvolvimento das minhas capacidades por se constituir como um meio para um fim: ser a melhor profissional que conseguir para ser uma melhor professora para os alunos.

6. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Caneças. (2014). *Educação Física, Começar Mais Cedo*. Documento não editado.
- Agrupamento de Escolas de Caneças. (2015). *Projeto Educativo 2014/2018*. Documento não editado.
- Allison, P. (1987) What and How Preservice Physical Education Teachers Observe during an Early Field Experience. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(3), 242-249. <https://doi.org/10.1080/02701367.1987.10605456>
- Alves, P. (2016). *Os professores de educação física e a promoção de um estilo de vida ativo* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Motricidade Humana - Repositório Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo—Estratégias de supervisão. Em Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores—Estratégias de Supervisão* (pp. 89–122). Porto Editora. Porto.
- Anderson, D., & Graham, A. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física — um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Motricidade Humana - Repositório da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade, 119-149. Casa da Educação Física. Belo Horizonte.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41–52.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. (1ª edição). FADEUP. Porto.

- Belloni, M. (2007). Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, 25(1), 57-82.
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013) O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 77-93.
- Borghouts, L., Slingerland, M., Haerens, L. (2019). A qualidade da avaliação em educação física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física—Perspectivas e Desenvolvimento* (pp. 41-54). SPEF (Omniserviços). Lisboa.
- Burk, W., & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 156– 164.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Edições FMH. Cruz Quebrada.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Castelli, D., & Williams, L. (2007). Health-Related Fitness and Physical Education Teachers' Content Knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26 (1), 3–19.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2013) Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra Revista Científica ESEC*, 7(7), 70-85.
- Cochran, K., DeRuiter, J. & King, R. (1993). Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Cohen, A., Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora. Lisboa.
- Comédias, J. (2017). Provas de avaliação aferida em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 30/31, 177–196.
- Cordovil, R., Barreiros, J. (2014) *Desenvolvimento motor na Infância*. Edições FMH. Cruz Quebrada.

- Crum, B. (1994). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sports sciences in Europe 1993 – Current and future perspectives* (pp. 516-533). Meyer & Meyer.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61-76.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness* (743). Department for Education and Skills Publications.
- Departamento de Educação Física (Org.). (1998). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico—1º Ciclo*. Editorial do Ministério da Educação.
- Dias, D., Rodrigues, D., Completo, F., Nazaré, F., Fragoso, F. & Marques, A. (2018). A educação física na promoção das habilidades motoras. In V. Loureiro & N. Loureiro (Eds.), *Atividade Física e Desporto. Diversos Contextos de Intervenção*. (pp. 79-91). Instituto Politécnico de Beja. Beja.
- Faculdade de Motricidade Humana. (2018). *Guia de Estágio Pedagógico para 2018/19*. Documento não editado.
- Favinha, M. & Moreira, M. L. (2012). Desenvolver Relações Positivas com os Alunos: o Caminho para a Cooperação e o Sucesso Académico. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *12º Colóquio Psicologia e Educação. Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos Através da Investigação e da Prática*. (pp.754 - 765). ISPA – Instituto Universitário. Lisboa.
- Favinha, M., Góis, M. & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo. *Educação: Temas e Problemas*, 1(9), 1-26.
- Fernandes, D. (1994). Contornos de uma experiência de avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993). *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 7–32.

- Fernandes, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatória: Fundamentos para uma mudança de práticas. In P. da Cunha (Ed.), *Educação em debate* (pp. 275-294). Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81–107). CIEP-Universidade de Évora. Évora.
- Ferro, N. (2014). Desporto Escolar na Europa. O Desporto Escolar em Portugal. *Revista Diversidades*, 45, 10–21.
- Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física—Perspectivas e Desenvolvimento. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física—Perspectivas e Desenvolvimento* (pp. 11-22). SPEF (Omniserviços). Lisboa.
- Figueiredo, A. (1998). A valorização geral da educação física nos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In Câmara Municipal de Oeiras (Ed.), *A criança, a escola e a educação física* (pp. 59 - 88). CMO. Oeiras.
- Flores, M. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), 135-148.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In C. Bártolo (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto Editora. Porto.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 56(6), 207–226.
- Fundação AIP (2021). Futurália. <https://futuralia.fil.pt/visitas-de-estudo-2/>
- Gallahue, D. (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças* (4ª ed.). Phorte Editora. São Paulo.
- Goker, S. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239–254.
- Graça, A., Batista, P., Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em educação física orientada para a aprendizagem. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física—Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 55-68). SPEF (Omniserviços). Lisboa.

- Griffey, D., & Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196–204. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608710>
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2002) *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1)* (Report No. 1). Research Evidence in Education Library, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. In A. Marques & A. Oliveira (Eds.), *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 109–118). Casa da Educação Física. Belo Horizonte.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). *Formação inicial de professores de educação física: A perspetiva dos estudantes estagiários*. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). FADEUP. Porto.
- López-Pastor, V. (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. (2019). Avaliação Formativa, Participada e Autêntica em Educação Física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Eds.), *Avaliação em Educação Física—Perspectivas e Desenvolvimento* (pp. 23-29). SPEF (Omniserviços). Lisboa.
- Lu, H. (2009). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753. <https://doi.org/10.1016>
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a relação Educativa*. Editorial Presença. Queluz de Baixo.

- Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspetivas. Implicações práticas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 79 -88.
- Melo, F. & Barreiros, J. (2013). Fatores de Aprendizagem. In P. Passos (Ed.), *Comportamento motor, controlo e aprendizagem* (pp. 59-71). Edições FMH. Cruz Quebrada.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57–70.
- Ministério da Educação e Ciência. (2017). *Programa do Desporto Escolar*.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física*.
- Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The journal of educational research*, 101(2), 99–108.
- Moritz, S., Feltz, D., Fahrback, K., & Mack, D. (2000). The relation of self-efficacy measure to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280-294.
- Neto, C. (1998). Desenvolvimento Motor e Constrangimentos Sociais: A Importância da Educação Física no Contexto Escolar. In Divisão de Educação/Gabinete de Relações Públicas da Câmara Municipal de Oeiras (Ed.). *A Criança, a Escola e a Educação Física* (pp. 9–19). Europress, Editores e Distribuidores de Publicações, Lda. Lisboa.
- Neto, C. (1999). *Motricidade e Jogos na Infância* (2ª ed.). Sprint.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75–97.
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Ministério da Educação (Ed.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*, (pp. 53-64). Departamento da Educação Básica. Universidade do Minho. Braga.
- Pereira, T. (2006). Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. Porto.

- Prata, A., Barbosa-Ducharne, M., Gonçalves, C., & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 31(3), 235–243. <https://doi.org/10.14417/S0870-8231201300030002>
- Rocha, L. (1996). Não há educação sem Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 81–92.
- Rocha, L., Moreira, M., Santos, F., Ribeiro, A., & Bráz, P. (1992). Educação Física no 1. o Ciclo: O que Pensam os Professores Sujeitos a um Programa de Formação Contínua. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 5/6, 37–45.
- Rocha, T. (2013). A transição de aluno a professor: Dificuldades e desafios [Tese de Mestrado] Escola Superior de Educação de Lisboa - Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora. Porto.
- Santos Guerra, M. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4(9), 101-114.
- Sebastião, L., & Freire, E. (2009). A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: Um estudo de caso. *Pensar a Prática*, 12(3), 1–12.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- SPEF, CNAPEF, & COP. (2017). *Perspetivas futuras para o Desporto Escolar. Contributos para o projeto. Jornada de Reflexão: desporto escolar 2017-2021*, 1–6. Documento não editado.
- Squire, L. R., & Kandel, E. R. (2000). Memory: From Mind to Molecules. *Science*, 290(5494), 1113-1120.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e a formação profissional*. Vozes. Petrópolis.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009, Junho 29-Julho 01). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico [Conferência]*. X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio. Espanha.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. Taylor & Francis.

7. Legislação Consultada

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

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República, – I Série-A – n.º 202*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República – I Série - n.º 129*. Lisboa:
Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 14/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República – I Série – n.º 14*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018 de 6 de julho. *Diário da República – II Série-C
– n.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho. *Diário da República – I Série-B –
n.º166*. Lisboa: Ministério da Educação.