



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



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

Orientadora: Prof. Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha

Júri:

Presidente:

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

Vogais:

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

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Diego Aguiar Toste

2020

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

Orientadora: Prof. Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha

Júri:

Presidente:

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

Vogais:

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

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

De acordo com o Edital da constituição do júri,
aprovado em Conselho Científico

Em memória de Sandra Toste

“O período de maior
ganho em
conhecimento e
experiência é o
período mais difícil da
vida de alguém”

Dalai Lama

Agradecimentos

Começo por agradecer primeiramente à minha família por todo o apoio e motivação que sempre me deram, não me deixando baixar a cabeça nos momentos difíceis e ajudando como podiam. Também por darem valor às minhas escolhas, sem se oporem, apenas orientando-me para os melhores caminhos. Espero encher-vos de orgulho todos os dias da minha vida, principalmente, a ti que estás a ver-me de lá de cima.

Também gostaria de agradecer à minha namorada, que é quem sofre todos os dias com as minhas tristezas, frustrações, cansaços, angústias, ansiedades e consegue tornar estes sentimentos em motivação, vontade, felicidade, tranquilidade e amor. Por ter-me acompanhado em todos os momentos do mestrado, mas, fundamentalmente, durante o estágio que foi um período de superação ao longo de todo o ano letivo.

Aos meus amigos também tenho muito agradecer, principalmente, os que tiveram mais presentes nestes últimos tempos. Pelo facto de não só me auxiliarem com diversos aspetos do mestrado e estágio, mas principalmente, por conseguirem trazer à minha vida stressante, momentos de alegria e de tranquilidade, fazendo com que muitas vezes esquecesse dos problemas da vida ou do estágio.

Tenho também muito a agradecer às orientadoras e ao meu colega de estágio pelo incansável suporte e compreensão ao longo do todo ano, tornando-se os pilares para a conclusão do estágio. As suas formas simples, práticas e humildes de conviver e trabalhar em conjunto foram cruciais para a excelente relação criada e que espero que perdure.

Ainda agradecer aos excelentes alunos que me acompanharam ao longo deste ano de estágio e que foram fenomenais para comigo. Demonstraram serem pessoas muito humildes e agradáveis de se conviver, juntamente com os vários encarregados de educação (EE) que conheci ao longo desta jornada. Como afirmam vários professores, nunca me vou esquecer da minha primeira turma.

Uma palavra de gratidão também para todos os professores que me acompanharam e ensinaram ao longo do meu percurso na escola e na faculdade. Mas principalmente, destacar os professores do mestrado, que forneceram ferramentas e conhecimentos para que o meu estágio obtivesse o maior sucesso possível.

Um grande agradecimento às várias estruturas da escola, como o diretor e a administração, aos professores e funcionários. Todos os estes elementos da escola permitiram que fosse muito bem

recebido e acarinhado, o que possibilitou integrar-me na escola de uma forma mais fácil e harmoniosa.

Por fim, agradecer a todos os que se cruzaram comigo ao longo desta experiência e que de alguma forma foram importantes para o sucesso deste estágio.

Resumo

O relatório que se segue retrata a minha experiência no Estágio Pedagógico, realizado na Escola Básica e Secundária da Cidadela no ano 2018/2019. O Estágio exige que cumpra o papel de um docente de Educação Física (EF), de modo a preparar o estagiário para o exercício de todas as funções de um docente e com as competências necessárias para intervir em todos os contextos que esta profissão exige.

Nesse sentido o Estágio Pedagógico visa o desenvolvimento do estagiário, através do compromisso com uma turma, nas dimensões de planeamento, condução e avaliação ao longo do processo ensino-aprendizagem. Para além disso, também desenvolvi um projeto de investigação acerca da perceção dos alunos e professores da escola sobre o impacto da mudança no tempo de aula para 50 minutos.

Por fim, o Estágio promove a coadjuvação da direção de turma e do Desporto Escolar (DE), que neste caso incidiu sobre o núcleo de DE de voleibol juvenis masculinos, e ainda a participação e envolvimento em diversas atividades e eventos inerentes à escola e ao Estágio. Importa referir que estes aspetos são mencionados de uma forma individualizada e com uma visão crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Processo ensino-aprendizagem, Docente, Educação Física, Contexto.

Abstract

The following report depicts my experience in the pedagogical internship, conducted in "Escola Básica e Secundária da Cidadela" in 2018/2019. The internship requires to perform as a PE teacher would so that it can prepare the intern to become a professional teacher with all the required skills to intervene in all contexts that being a teacher implies.

Therefore, the pedagogical internship aims the development of the intern, through the commitment with only one class, in planning, conduction and evaluation over the teaching-learning process. Beyond this context, I also developed a research project about the students and teachers' perception of the impact on the class time being changed to 50 minutes.

Lastly the internship promotes the assistance of the class direction and school sport, which in this case focused on the school sport nucleus of volleyball juveniles, and also participation and involvement in various activities and events inherent to the school and the internship, such as a dynamic activity for the school community, school sports tournaments, among others. It is important to mention that all these aspects are mentioned in a very individualized way and with a critical and reflective view.

Keywords: Pedagogical Internship, teaching-learning Process, Teacher, PE, Context.

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Agrupamento de Escolas da Cidadela

DE – Desporto Escolar

EE- Encarregado de Educação

EF – Educação Física

GEF – Grupo de Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

Índice

Introdução.....	1
Contextualização.....	2
O Meu Contexto.....	2
Agrupamento de Escolas da Cidadela.....	2
Escola Básica e Secundária da Cidadela.....	4
Recursos para a disciplina de EF.....	6
Grupo de Educação Física.....	7
Núcleo de Estágio.....	9
Turma.....	11
Aprender a Arte de Ensinar.....	14
Antes de ensinar.....	15
Durante o ensino.....	25
Após ensinar.....	39
A Polivalência de um Docente.....	46
O Docente como Diretor de Turma.....	47
O Docente como Investigador.....	51
O Docente Participativo na Escola.....	53
Conclusão.....	60
Referências Bibliográficas.....	63

Introdução

O documento que se segue é designado de relatório de Estágio Pedagógico, no qual se encontra incorporado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. O Estágio representa uma unidade curricular desenvolvida num processo de supervisão pedagógica, no qual culmina numa formação que possibilita, de forma profissional, desempenhar todas as funções de um docente de EF do ensino básico e secundário. O Estágio procura aproximar os seus objetivos das competências gerais de um professor e por isso está estruturado em quatro áreas distintas. Estas são: Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Área 2 - Investigação e Inovação Pedagógica, Área 3 - Participação na Escola e Área 4 - Relação com a Comunidade, o que permite a qualquer estagiário que seja bem sucedido neste Estágio, estar totalmente preparado e competente para desempenhar todas as funções inerentes de um professor de EF nos vários ensinos.

O relatório de Estágio espelha na sua essência todas as particularidades ocorridas ao longo deste ano, nas diferentes áreas e mais além, no sentido em que são propostas uma enorme diversidade de atividades pelo próprio Estágio, mas também sucedem-se, de forma muito individual, diversos desafios, problemas, dificuldades, experiências e progressões que são impossíveis de se prever. O que torna este Estágio ainda mais enriquecedor para quem consegue encontrar soluções, estratégias e adaptações para superar todas as contrariedades de forma resiliente. Simultaneamente a esta parte descritiva dos acontecimentos é crucial refletir sobre os mesmos e evidenciar o que se faria neste momento, ou de diferente ou ainda de uma melhor forma. Adicionalmente, é necessário corroborar com base científica, de modo a fortalecer as minhas reflexões.

A estrutura do presente relatório é introduzida com uma contextualização, tanto da minha parte, como também do agrupamento, da escola, dos recursos, da turma, do NE e do GEF. Posteriormente, são descritos os vários acontecimentos ocorridos nas diferentes áreas, já anteriormente mencionadas, mas de uma forma muito pessoal e reflexiva. Em último lugar surge a conclusão de todo o relatório do Estágio Pedagógico, onde evidencio as particularidades que me marcaram e tornaram-me num futuro docente competente e ambicioso por ser ainda melhor.

Contextualização

O Meu Contexto

Eu sou dos Açores e as minhas primeiras experiências com o desporto ou atividade física foram no futebol e na EF. Passado algum tempo e após verificar que não era bom no futebol decidi mudar-me para o ténis, onde de facto evolui imenso ao ponto de jogar ao um bom nível nacional, pertencer à selecção Açores e realizar vários torneios, tanto nacionais como internacionais. A nível da EF sempre demonstrei ser um apaixonado pela atividade física e desportiva e tinha sempre bons desempenhos, conseqüentemente, boas classificações.

Desde do início tinha ideia que o desporto ou a atividade física seriam o meu futuro e a minha primeira ideia até se encaminhava para professor de EF. Pela variedade de desporto que tinha de lecionar mas também pelo lado de ensinar desporto ou atividade física a outras pessoas. Já tinha a noção que não seria jogador profissional de ténis, por isso já pensava um pouco no meu futuro em termos profissionais, mas nunca pensava em ser treinador de ténis. Com o passar do tempo e ao chegar perto da reta final do secundário, já começava a ver o meu futuro da forma diferente, isto porque já ouvia que ser professor era difícil pela falta de vagas e porque também às vezes ajudava a dar umas aulas de ténis no meu clube de formação.

Quando chego à faculdade, sabendo que o meu curso dava tanto para o lado do treino como também para professor de EF. Por isso pensava em fazer os dois no futuro, uma vez que a minha realidade nos Açores é que todos os treinadores necessitam, devido ao rendimento, também serem professores de EF ou realizar outras atividades remuneradas. Deste modo, um pouco antes de terminar a licenciatura comecei a dar treinos num clube de ténis mas tal como a minha realidade nos Açores o rendimento não era satisfatório para as minhas ambições. Por isso decidi ir para o mestrado em ensino, para que assim conseguisse lecionar a disciplina de EF até ao 12º ano de escolaridade.

Ao longo do mestrado além de ganhar cada vez mais o gosto por ser treinador, também verifiquei que era possível ter um bom rendimento sendo apenas treinador de ténis. Desde então que comecei a inclinar-me mais para o lado do treino, todavia como já estava no mestrado decidi continuar e terminar, uma vez que o futuro é incerto e quanto mais formações e conhecimento tiver melhor será o meu futuro profissional.

Agrupamento de Escolas da Cidadela

O AEC foi constituído a 28 de junho de 2012 e situa-se no Concelho de Cascais. Este Agrupamento abrange o ensino pré-escolar, os três primeiros ciclos e o ensino secundário, sendo composto pelas seguintes escolas:

- Escola EB 1 José Jorge Letria com Jardim de Infância;
- Jardim de Infância e EB 1 do Cobre;
- Jardim de Infância de Murches;
- Escola EB 1 – Malveira da Serra com Jardim de Infância;
- Escola Básica e Secundária da Cidadela (Escola Sede).

O Agrupamento disponibiliza diversos recursos educativos e serviços de apoio à comunidade educativa designadamente duas bibliotecas escolares, serviços de psicologia e orientação, constituídos por duas psicólogas que apoiam as várias escolas do agrupamento, serviços de educação especial, tutorias, diversos projetos e clubes, serviços administrativos, serviços de ação social escolar e refeitórios escolares. Posto isto, o AEC transparece de um bom apetrechamento no que toca aos serviços e apoios educativos dispostos para a comunidade escolar. Também revela uma diversificada oferta educativa e formativa para os alunos que estão inseridos neste agrupamento.

Segundo o projeto educativo do AEC, a visão apresentada revela que o agrupamento entende, de forma estratégica, como primordial a harmonização entre a formação do aluno como uma melhor pessoa e por outro lado, o sucesso do aluno em termos académicos e profissionais. No entanto, o envolvimento deste agrupamento manifesta aspetos que se tornam âncoras para o desenvolvimento da sua visão, como o facto de, em quase todos os níveis de ensino, uma grande parte da população escolar procura o setor privado em vez do setor público. Outro aspeto é facto de os alunos estrangeiros, neste agrupamento, revelarem um crescimento significativo, no qual do total dos alunos, cerca de 16% são originários de outros países, tendo o agrupamento, neste momento, alunos de 38 nacionalidades.

A elevada discrepância que existe no estado socioeconómico entre os alunos, como se verifica pela procura do setor privado e o setor público, não só acarreta diferentes valores e atitudes que se podem tornar num choque entre os mesmos como também a complexidade da dinâmica deste tipo de ambientes promove novos problemas, que necessitam de soluções novas e mais exigentes. Para que as consequências da diversidade socioeconómica não sejam a exclusão e o insucesso escolar é fundamental contrariar este desenvolvimento com a valorização e aceitação das diferenças quando se manifestam os primeiros indícios de conflito, de modo a que estes não se transformem em desigualdades (Bettencourt, 2013).

O mesmo se pode suceder com o facto de existir uma enorme quantidade de alunos imigrantes e muitas vezes de países distintos, que conseqüentemente revelam culturas e valores divergentes. Estas condições abrem as portas para determinadas dificuldades, como é o caso da relação com os outros e na aprendizagem, visto que vários não falam a língua portuguesa. Deste

modo os alunos não se envolvem tanto com a escola nem com os outros alunos, permitindo que haja maior probabilidade de demonstrar ações que foge ao fio condutor da visão do agrupamento, insucesso no desempenho escolar e abandono escolar precoce. Por isso compreende-se a importância da integração e que a escola apresenta um papel fundamental para a promoção deste processo, que se revela complexo, interativo e com diversas singularidades e ainda exige um reconhecimento nos diferentes níveis (Hortas, 2013). De forma a diminuir as consequências negativas da imigração é possível viabilizar mediadores socioculturais e tradutores, facilitando as interações entre a escola e o aluno e a escola e a família do aluno, também reforçar a aprendizagem da língua portuguesa e ainda promover parcerias com as instituições e projetos locais que participam na educação não formal (Hortas, 2013).

Escola Básica e Secundária da Cidadela

A escola enquadra-se num núcleo urbano consolidado, mais concretamente, no centro da freguesia de Cascais, permitindo assim ter acessos rápidos a vários núcleos habitacionais do concelho. Esta escola foi inaugurada em 1993 e desde 2012 se tornou a escola sede do agrupamento. Relativamente à oferta formativa a escola não só abrange o 2º e 3º ciclo, como também o secundário que inclui os cursos Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas. Para além desta oferta, também é possível prosseguir nos estudos através de cursos profissionais, tal como Técnico de Multimédia, Técnico de Turismo, Técnico de Animação em Turismo e Curso de Especialização Tecnológica em Desenvolvimento de Produtos de Multimédia. No que toca aos cursos profissionais pelo que compreendi, pelo que vários professores disseram e ainda pelo que é revelado no Projeto Educativo, estes para além de apresentarem cada vez mais uma melhor valorização, nomeadamente os cursos de Multimédia, também revelam mais saída. Por outras palavras, estes cursos profissionais não só apresentam mais empregabilidade como também têm vindo a destacar-se pela sua qualidade, em termos de competências finais.

A localização da escola, nos casos dos alunos com maior autonomia, torna-se um problema, visto que os alunos em vez de terem uma alimentação mais saudável no refeitório, muitas vezes procuram outros espaços, como restaurantes, cafés, *fast-food* ou até supermercados e assim acabam por recorrer a uma alimentação menos saudável (Bugay, 2007). Apenas fechar o bar à hora do almoço não resolve esta contrariedade e por isso penso que deveria haver um controlo maior das saídas da escola à hora de almoço, com as devidas autorizações dos seus EE quando os alunos fossem permitidos sair a essa hora. Juntamente com esta solução seria importante melhorar a qualidade das refeições da escola e a opção de escolha (Reis e Carvalho, 2013). Visto que, pela

minha própria experiência e pela opinião de vários alunos, estas não eram muito atrativas e apenas existia uma opção para o prato principal.

A escola é composta por um conjunto de tipologias de edifícios pavilionar, com quatro blocos e um pavilhão desportivo. O pavilhão A é onde se encontra os serviços administrativos, a direção, a biblioteca, o gabinete dos serviços de orientação e psicologia e outros serviços e ainda salas de aula, os pavilhões B e C são dedicados, essencialmente, para a lecionação de aulas, já o pavilhão D é onde se localiza o bar, a cozinha e o refeitório, um espaço de convívio para os alunos e o auditório da escola e por fim, o pavilhão desportivo com balneários. Uma das dinâmicas que penso que funciona bem nesta escola é facto dos alunos do secundário terem aulas, praticamente, no bloco C, enquanto os restantes ciclos partilham os outros dois blocos para lecionação de aulas, Este facto não só possibilita, nos intervalos, a maior interação entre alunos da mesma idade como também permite que não haja tanta convivência entre os alunos do secundário e os alunos do 2º e 3º ciclo, evitando assim a maior probabilidade de os alunos mais velhos importunarem os alunos mais novos ou o contrário.

Contudo, os espaços para o recreio são escassos, tendo apenas alguns espaços abertos, no qual alguns destes apresentam cestos de basquetebol. Ou seja, não há, praticamente, espaços recreativos para os alunos durante os intervalos, mantendo-os assim ocupados e entretidos com tarefas saudáveis e ativas e em vez disso os alunos ficam mais aborrecidos e com mais tempo para ações que prejudicam ou a eles próprios ou até outros alunos, como o caso do *bullying* (Pereira et al., 2002). Deste modo, penso que deveria ser disponibilizado o espaço exterior da disciplina de educação física para os intervalos ou então aproveitar melhor alguns dos espaços abertos e melhorar as condições para que possibilite a prática de desportos como o futebol, basquetebol ou voleibol. Outra estratégia poderia ser os professores de EF a organizar alguns recreios, ou seja, cada dia um professor de EF aproveitava dois intervalos para expor os alunos a uma atividade organizada, procurando a que os alunos estivessem entretidos e ativos (Pereira et al., 2002).

Em suma, apesar da minha turma não se enquadrar tanto com o contexto da escola, ou seja, com vários alunos estrangeiros e discrepância dos estados socioeconómicos, foi algo que tive atenção quando procurei caracterizar a turma. Contudo, apenas tinha duas alunas estrangeiras e até estas falavam português, e tirando dois alunos, os restantes revelavam estados socioeconómicos estáveis e não muito diferentes uns dos outros. No sentido contrário, encontrava-se a turma do meu colega, no qual aproveitei o seu contexto de turma para retirar os problemas encontrados e as estratégias realizadas para os ultrapassar e de facto foi uma mais valia a quantidade de soluções encontradas pelo o meu colega. Uma vez que a turma apresentava vários alunos estrangeiros e de diversas nacionalidades, e ainda existia diversos alunos que revelam estados socioeconómicos

bastante divergentes. O que penso ter-me possibilitado estar mais bem preparado, caso me encontre num contexto de turma como o descrito.

Ainda devido ao contexto da escola, penso que o trabalho dos professores de EF fica agravado quanto à consecução de um dos objetivos da disciplina, que é a promoção de hábitos de vida saudável. Pelo facto dos alunos não procurarem tanto a cantina para almoçarem, devido às refeições menos atrativas e pouca opção de escolha e ainda por cima os alunos, facilmente, podem encontrar outras soluções menos saudáveis (Bugay, 2007). Deste modo, a minha luta contra estes hábitos menos saudáveis foi maior do que, normalmente, já é, no entanto, não baixei os braços e procurava nas minhas aulas e até em conversas informais fora das mesmas, promover que os alunos fossem à cantina ou pelo menos encontrar soluções mais viáveis. Outro fator que também dificultava o nosso trabalho como professores de EF e também devido ao contexto onde estava inserido, era o facto de não existir, praticamente, espaços recreativos para os alunos durante o intervalo, O que penso não ajudar os alunos a desenvolverem várias habilidades motoras e até relacionais, que muitas vezes se torna uma mais valia e enriquecedor para a disciplina de EF, uma vez que é mais tempo que os alunos estão em prática e que estão a relacionar-se como turma (Pereira et al., 2002).

Recursos para a disciplina de EF

A distribuição da carga horária da disciplina assentou-se em três aulas de 50 minutos, no qual a primeira ocorria à terça-feira às 15h:30, a segunda aula na quinta-feira às 12h:25 e por fim a terceira aula que se sucedia na sexta-feira às 11h:30.

Para a disciplina de EF foram disponibilizados três espaços distintos para a lecionação da mesma. A rotação dos espaços foi realizada de acordo com ordem a seguir apresentada:

- **Pavilhão-** Espaço polivalente com quatro tabelas de basquetebol, duas balizas de Futsal/ Andebol. Possui uma parede de escalada e a possibilidade de montar redes de voleibol e badminton. Neste espaço podem ainda ser feitas aulas de condição física e testes de aptidão física (todos menos a milha). Algumas matérias alternativas como o rãguebi, corfebol e os jogos tradicionais podem ainda ser lecionadas. Apesar de haver melhores condições de lecionação das matérias de dança, luta e ginástica no ginásio, caso haja transporte de material, estas podem ser realizadas neste pavilhão. Existem marcações no chão para o futsal, andebol voleibol, basquetebol e badminton.
- **Ginásio-** Espaço com apetrechamento maioritariamente gímnico. Existem espelhos que tornam a lecionação da dança e ginástica mais eficaz. É possível ainda realizar salto em altura neste espaço, sendo, no entanto, um espaço mais apropriado para as matérias de

ginástica e atividades rítmicas/ expressivas, assim como para desportos de combate (luta, judo, etc.).

- **Espaço exterior-** Este espaço de relvado sintético inclui um campo de futsal/ andebol com duas balizas e quatro tabelas de basquetebol. Junto ao campo encontra-se uma pista de atletismo com 40m de alcatrão e por trás de uma baliza, encontra-se uma zona destinada ao lançamento do peso. À volta da escola existem cestos de basquetebol que podem ser aproveitados, bem como o trajeto correspondente ao teste da milha. Em caso de precipitação, quando lecionava neste espaço, era disponibilizado uma pequena sala no pavilhão desportivo. Deste modo era necessário ter sempre uma aula teórica planeada para caso acontecesse esta situação.

A quantidade e diversidade de materiais existentes na escola para a disciplina de EF eram aceitáveis para a grande maioria das matérias a lecionar, contudo a falta de alguns e a qualidade de outros condicionou a lecionação de certas matérias. No caso da ausência de patins no início do ano, depois da quantidade e tamanho dos mesmos determinou a não lecionação desta matéria. As condições do minitrampolim condicionavam a avaliação da matéria ginástica de aparelhos. Também a falta de uma caixa de areia e de dardos remete para a não lecionação do salto em comprimento, do triplo salto e do lançamento do dardo, condicionando assim a avaliação da matéria de atletismo. Por fim, a falta de uma piscina também impossibilita a lecionação da natação.

Grupo de Educação Física

O GEF era constituído por sete professores, com idades compreendidas entre os 43 e 65 anos e uma média de 53 anos de idade e ainda dois estagiários. Dentro deste grupo apesar de existir pessoas de diferentes idades, todos possuem já uma vasta experiência a lecionar a disciplina de EF, com um mínimo de vinte anos como docentes. O GEF apresentava várias valências nas diferentes matérias, tal como dança, ginástica, voleibol, basquetebol, escalada, patinagem, entre outras e que se tornou crucial e muito vantajoso nos momentos de planear e lecionar essas matérias, visto que o grupo não só partilhava o seu conhecimento quando questionados como também os próprios procuravam ajudar a selecionar os melhores exercícios para um determinado objetivo ou até como ajudar os alunos ao longo dessas mesmas tarefas. Estas experiências socioprofissionais albergam um processo de observações e partilha de conhecimentos tanto pessoais como profissionais, no qual promovem, por parte do professor estagiário, a aquisição de instrumentos teóricos e metodológicos e consequentemente, se torna fundamental para a formação de um professor (Rodrigues et al., 2012).

Foi, precisamente, estas relações socioprofissionais criadas e os vários momentos de partilha, devido à humildade do grupo e à sua disposição para auxiliar, que promoveram em mim

um maior sentimento de pertença, deixando-me assim mais confortável para interagir com os colegas acerca de dúvidas que iam suscitando, tal como assuntos administrativos, de coordenação do grupo, das matérias ou até sobre o desporto escolar. Também viabilizou a minha maior envolvimento no grupo, no sentido em que os assuntos do grupo eram colocados em cima da mesa para serem discutidos e tanto a minha opinião como a do meu colega estagiário eram ouvidas e válidas pelo o grupo, no qual pelos vastos anos de lecionação poderiam não ter a capacidade de saber ouvir e respeitar dois estagiários que estavam a lecionar pela primeira vez. Posto isto, a identidade de um professor estagiário também é construída a partir das relações com os seus colegas de trabalho e pelas organizações espaço-temporais das instituições, visto que os estagiários, de uma forma subtil e por vezes inconsciente, acabam por ser absorvidos e envolverem-se nestas mesmas relações (Rodrigues et al., 2012).

Uma das grandes contrariedades encontradas pelo grupo, que se sucedeu logo no início do ano letivo, foi procurar colocar os critérios de avaliação conforme está explícito nos PNEF. Apesar de alguma resistência por parte de alguns professores mais experientes, o grupo foi em frente com a proposta e apresentou ao conselho pedagógico, no qual não foi aceite. Os motivos que levaram à rejeição da proposta efetuada foi devido ao facto de que todas as disciplinas deveriam reger-se pelos domínios do “saber saber”, “saber estar/ser” e “saber fazer”, ou seja, no caso da disciplina de EF além de se ter que dividir a percentagem do “saber fazer” para os domínios da aptidão física e o das atividades físicas, também se avalia as atitudes e valores duplamente, visto que se avalia no domínio das atividades físicas e ainda no “saber estar/ser”. Para além disso, estes domínios eram avaliados em percentagens, possibilitando assim que o aluno não necessite ter sucesso em todos os domínios para ter êxito na disciplina, o que revela que o aluno não é eclético (Ministério da Educação, 2001). Ainda para finalizar, a escola desta forma fomenta a que os professores nas suas práticas não se orientem pelos PNEF.

Posto isto, as consequências pelo facto da escola não se reger pelo documento orientador oficial são não seguir a correta estruturação e construção das competências assimiladas, visto que não existe uma orientação correta do processo ensino-aprendizagem e a uniformização da mesma. Outra contrariedade é a possibilidade de os alunos não atingirem os objetivos que estão traçados para os diferentes ciclos, visto que as estratégias delineadas pelas metas de aprendizagens não são cumpridas, prejudicando assim os percursos dos alunos, a sua monitorização e os seus resultados. Além disso, como a avaliação está associada ao fornecimento de informações acerca do desenvolvimento do sistema educativo e do aluno, estas informações poderão não estar totalmente corretas, levando a uma ilusão desse mesmo desenvolvimento (Rocha, et al, 2009). Assim sendo, penso que seria fundamental que o GEF insistisse em colocar os critérios de acordo com as PNEF,

visto que só irá trazer benefícios a todos os níveis. Para que a direção compreendesse a importância dos critérios de avaliação, penso que o GEF deveria realizar uma apresentação na escola ou apenas para a direção, expondo todos os argumentos necessários para fazer compreender a importância de ter os critérios de acordo com o que é definido pelos PNEF.

Outro ponto fundamental e que o grupo se revelou um pouco aquém do que seria ideal, foi a comunicação e o trabalho colaborativo entre o grupo. Estas dimensões referidas proporcionam uma envolvente abundante em aprendizagens e valores sociais como também em conhecimento empírico, elevando desta forma o nível de satisfação profissional dos docentes (Damiani, 2008). De facto, foi mais visível nas reuniões realizadas ao longo do ano letivo que o ambiente do grupo não apresentava estes conceitos, visto que as reuniões muitas vezes eram passadas mais tempo a discutir questões de menor importância ou a apontar o dedo a quem faz menos ou a quem faz mais. Também por se ver poucas vezes os professores, fora das reuniões, a discutir assuntos acerca das aulas ou a trocar ideias de novas iniciativas ou a tirarem dúvidas entre o grupo. A capa de um clima positivo e tranquilo no grupo ao início ocultava estas adversidades que se foram revelando aos poucos, contudo, tanto a comunicação como o trabalho colaborativo acarretam uma riqueza que facilita os professores a enfrentar os desafios que a escola apresenta e a forma de pensar deveria ser como afirma Naura Ferreira (2003, p.134) “juntamos trabalhos ao invés de trabalharmos juntos”.

Núcleo de Estágio

Os alicerces desta longa, exaustiva e gratificante experiência de estágio foram sem dúvida os elementos que pertenceram ao meu NE, no qual era constituído por mim e pelo meu colega estagiário, enquanto que os outros elementos do NE são as duas orientadoras mencionadas já anteriormente.

Relativamente à orientadora da faculdade foi fundamental nos seus conselhos e opiniões, visto que quando não havia consenso, ou mesmo quando havia, entre nós estagiários e a orientadora da escola era ela quem descomplicava e “baixava a poeira” de uma forma simples e lógica, sendo sempre imparcial e compreensível. Desta forma ajudou-nos a estar sempre no caminho mais correto e eficiente. Visto que tanto eu como o meu colega tínhamos atividades fora do estágio e que nos ocupavam muito tempo, era imprescindível sermos eficientes e focados no essencial no que toca ao trabalho que tivemos de realizar. Também toda a sua experiência de lecionação, juntamente com o seu lado mais académico-científico foi crucial para a nossa formação, no qual quando nos avaliava muitas vezes tocava no ponto certo do que estávamos a fazer bem ou mal ou até revelava pormenores importantes que nem nos apercebíamos e promovia o nosso desenvolvimento.

Por isso penso que não podia ter tido mais sorte na orientadora da faculdade, não pelo que ouvi de outros estagiários a falar dos seus orientadores de faculdade, mas sim pelo que vivenciei no meu estágio, como o facto de estar sempre o mais envolvida possível em todas as nossas tarefas, dar-nos respostas sempre o mais breve possível quando necessitámos dessa urgência e para além do que já foi referido e é algo que admiro nas pessoas, foi a forma como era prática a resolver os problemas que se foram criando.

É tão complexo expressar o quanto foi crucial a orientadora da escola para o meu estágio, que a melhor forma de o descrever é revelar o facto de que não seria possível sem a sua forma de trabalhar, prática e objetiva, e a sua forma de ser, cooperante, comprometida, frontal, incentivadora, divertida e humilde. Todos estes adjetivos foram a base para se ter criado uma excelente relação entre colegas, porque sim a orientadora tratava-nos como colegas em vez de se colocar num pedestal, no qual poderia manter uma relação mais distanciada, como se tratasse de uma relação de hierarquia.

A sua preocupação com a nossa formação e o nosso bem-estar era tão expressiva que nos auxiliava, de forma pedagógica, as tarefas do estágio, tal como incentivar-nos a calendarizar e organizar de forma prioritária as nossas atividades do estágio para que não ficasse nada por fazer ou que ficasse tudo para o fim. Também se interessava em saber como nós estávamos e se tivéssemos mais em baixo ou já sem forças para a dureza do estágio e das atividades fora, também arranjava forma de nos motivar e fazer-nos levantar a cabeça. Esta preocupação mais pessoal era tão humilde que eu como professor-estagiário também acabava por fazer o mesmo com os meus alunos, visto que sabia o que era estar na “pele” deles e precisar às vezes de uma motivação, fazendo com que minha relação com os meus alunos fosse menos distanciada e mais aberta, tal como a minha com a orientadora da escola. E é este tipo de relações que motiva os alunos a irem às aulas todos os dias e a esforçarem-se ao máximo nas aulas, visto que sentem um maior compromisso para com o professor e não o querem desiludir e eu senti isto como estagiário e o mesmo se sucedeu com os meus alunos.

Outras grandes vantagens são os seus vinte anos de lecionação e as suas formações ou pelo menos um grande conhecimento em diferentes matérias, tal como escalada, dança, surf, voleibol e as diversas ginásticas. Juntamente com metodologias, gestão do espaço, do tempo, do material, dos alunos e ainda este facto, no qual identifico-me imenso, de se envolver nas aulas e preocupar-se realmente com as aprendizagens dos alunos.

Como se pode verificar ao descrever a orientadora da escola e relatar esta relação entre mim e a orientadora, abordei o que é essencial num professor de EF para que o processo de ensino-aprendizagem seja produtivo e eficiente, de facto a realidade é que a orientadora da escola

demonstrou ser uma excelente professora e além disso forneceu-me diversas ferramentas para ser um bom professor.

No caso do meu colega de estágio, de início éramos apenas conhecidos, por sermos da mesma turma do mestrado, mas ao longo desta experiência foi se construindo uma grande amizade, com base no companheirismo, entreatura, espírito de sacrifício um pelo outro e uma excelente articulação em todos os aspetos. Trabalhar juntamente com o meu colega era simples, visto que com ele facilmente chegávamos a um consenso, tínhamos ideias e formas de pensar diferentes, mas mesmo assim de um modo natural adaptávamo-nos um o outro e as tarefas realizadas em conjunto eram exponencialmente produtivas para a minha formação.

As suas grandes qualidades enquanto colega de estágio era ser muito organizado, com um excelente vocabulário, atento ao detalhes, inteligente, criativo, não tinha medo de ser crítico comigo porque sabia que assim estava a ajudar-me a ser melhor e a desenvolver as minhas fraquezas e o que ainda mais gostava, era a sua forma tranquila de trabalhar, mas mesmo assim sempre muito produtivo. Já as suas virtudes enquanto pessoa, era ser preocupado com o bem-estar das pessoas, bem-disposto e divertido, amigo do amigo, sempre disposto a ajudar no que fosse preciso e ainda muito justo em todas as decisões que eram necessárias tomar.

Em jeito de conclusão, o meu NE foi sem dúvida o motor do meu estágio, não só no sentido de ajudarem-me a desenvolver as competências necessárias para ser um excelente profissional ou darem-me motivação para conseguir realmente terminar o estágio, mas também saber melhorar as minhas fraquezas pessoais para que me tornasse numa melhor pessoa. Todos os elementos do NE tinham características e singularidades fascinantes, contudo no início ainda houve algumas desavenças, mas foram logo colocadas em cima da mesa e resolvidas de uma forma madura, conseqüentemente tornou a relação entre todos ainda mais forte, transparente, sem medo do que tínhamos a dizer uns aos outros caso fosse necessário e fundamentalmente pura, visto que todos sentíamos-nos bem uns com os outros. A identidade como professor de certo foi construída com base nesta comunidade de aprendizagem, influenciando a minha forma de ser, de lecionar e de pensar (Izadinia, 2013).

Turma

Antes de ter o primeiro contacto com a turma, a orientadora da escola forneceu-me algumas indicações acerca da mesma, visto que esta já era uma turma que a orientadora da escola acompanhava já há alguns anos. Desta forma o seu conhecimento sobre vários alunos da turma era bastante aprofundando e o que a orientadora revelou foi que a turma no geral era excelente, tanto

no comportamento como em termos de classificações, contudo havia alguns casos de maior preocupação, uns por causa da atitude e outros devido ao seu estado clínico.

Previamente a conhecer os alunos ainda realizei uma breve caracterização da turma, para apresentar no conselho de turma, com base nos dados fornecidos pelo inovar. A turma atribuída foi um nono ano constituída por 26 alunos, no qual 13 eram do género feminino e 13 do género masculino. A média de idades da turma era de, aproximadamente, 14 anos e estavam compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Ainda verifiquei que não existia nenhum aluno repetente deste ano de escolaridade. Pelo contrário, existiam vários alunos incluídos no quadro de excelência e com sucesso na disciplina de EF nos anos anteriores, mais concretamente, nove alunos com a classificação 3, cinco com a classificação 4 e dez alunos com a classificação 5, uma das alunas tinha mudado de escola por isso não tinha acesso à sua nota anterior. Por fim, realçar o facto de haver dois alunos com NEE, ambos com défice cognitivo.

Finalmente, no dia anterior ao início das aulas, o dia da receção dos alunos, no qual os alunos vão para conhecer a escola, para conhecer a turma, o diretor de turma e saber quem serão os seus professores ao longo do ano letivo. Foi então nesse momento que pela primeira vez estabeleci contacto com a maior parte dos alunos da turma, porque nem todos foram nesse dia. Este primeiro contacto foi ainda muito tímido de ambas as partes, visto que tanto eu como eles não nos conhecíamos e então apenas trocamos umas breves palavras e perguntas, mas foi o suficiente para ter uma boa impressão da turma.

Ao longo do primeiro período realizei uma caracterização mais aprofundada e detalhada, também fui conhecendo melhor os alunos. Destacar que a turma ainda sofreu algumas alterações, no qual saiu um aluno do género masculino e entraram três alunas, ou seja, passou a haver 12 alunos do género masculino e 16 do género feminino. Estas mudanças provocaram algumas alterações nas dinâmicas da turma, como se irá poder verificar quando aprofundar este assunto mais à frente.

De início havia 14 alunos integrados no desporto escolar, 12 alunos no voleibol e 2 alunos no badminton, no entanto, ao longo do ano letivo 4 alunos acabaram por desistir do voleibol, ficando assim 8 alunos no voleibol e no total 10 no desporto escolar, o que penso já ser uma boa aderência visto que várias turmas nem um aluno tinham. Esta vasta adesão da turma ao desporto escolar deve-se a um constante trabalho da orientadora da escola de conseguir manter o grupo unido e de manter uma excelente relação com os mesmos. Por isso só tive de tentar continuar este trabalho para que a adesão se mantivesse.

No que diz respeito à localidade dos alunos quase todos moravam na região de cascais ou perto desta, o que facilita a mobilização dos alunos e ainda possibilita utilizar meios distintos de se deslocar para a escola. Quase todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, exceto quatro que eram de nacionalidade brasileira e dentro destes quatro alunos, dois já estavam há vários anos na turma, enquanto que os outros dois alunos além de serem recentes na turma, também tinha acabado de chegar a Portugal. Por isso era importante integrá-los na turma e auxiliar com o português. Para o primeiro caso, os alunos facilmente sentiram-se incluídos na turma devido ao grupo que formaram entre eles e outros colegas recém chegados à turma e quanto ao segundo caso, os alunos frequentavam aulas extracurriculares de português.

Relativamente à situação familiar, existiam nove alunos com os pais separados e um aluno com pais ausentes. Sobre esta informação foi necessário ter uma especial atenção para com esses alunos, visto que podem influenciar negativamente a sua aprendizagem e o seu comportamento como consequência de uma possível instabilidade familiar. Quanto à situação profissional dos pais, apenas dois alunos apresentavam um dos pais desempregados, enquanto que os restantes os pais estavam efetivos ou a trabalhar por conta própria. Esta informação torna-se importante no sentido de que quando há atividades pagas pelos alunos, estes que apresentam pais desempregados podem não ter a possibilidade de ir e acabam por dizer que não querem. Por isso para o aluno não ser prejudicado parte dos professores compreender se é apenas pela vontade de não querer ir ou por não ter possibilidades financeiras e por acaso, seja este o caso, existem fundos para esses alunos ou então todos os alunos contribuem para ajudar o colega. Ainda revelar que o mesmo pode se suceder com os 6 alunos que beneficiavam do apoio ASE.

Quanto à EF, existiam nove alunos que a tinham como preferida e nenhum aluno como a menos favorita, o que me facilitou na lecionação das aulas, visto que os alunos na grande maioria se demonstravam interessados e motivados. Por fim, apenas sete alunos não realizavam alguma modalidade ou atividade física fora da escola, o que me levou a querer ao longo ano letivo motivá-los a querer realizar atividade física ou a ganhar gosto por algum desporto.

Em suma, tenho de dar razão à orientadora, visto que a turma era realmente excelente em termos de comportamento, sabiam respeitar as minhas decisões e as minhas chamadas de atenção, sabiam distinguir os momentos de maior descontração e os momentos para trabalhar a sério. Também demonstraram serem interessados, competentes e motivados para a disciplina, o que dá um enorme prazer a lecionar, porque assim as aulas iam se tornando desafios e cada vez mais ia puxando-os aos limites. Por fim, as fantásticas pessoas que estes alunos revelaram ser, fazendo-me sentir em casa, com toda a sua simplicidade e humildade, também com o seu lado divertido e de entreajuda, tanto para comigo como para com os colegas. Por isso além de terem sido a minha

primeira turma, da qual nunca se esquece, também me marcaram para a vida pela inesquecível experiência que me proporcionaram, pela motivação que me deram para conseguir trabalhar todos os dias em prol do estágio e, principalmente, verificar que todos foram melhorando as suas aprendizagens e chegaram ao final deste processo satisfeitos com a minha ajuda.

Aprender a Arte de Ensinar

(Antes, Durante e Após)

Em primeiro lugar, realçar o facto de que num contexto de um professor estagiário a sua essência baseia-se nestas duas palavras, aprender e ensinar, associadas à reflexão sobre as mesmas. Apesar de que qualquer docente deverá estar sempre a aprender ao longo da sua atividade profissional, visto que o que se ensina e como se ensina está em permanente mudança. Todavia, no caso de um professor estagiário aprender a ensinar e refletir sobre isso é fundamental, contudo não é apenas aprender a ensinar o conteúdo da matéria em causa, mas também aprender como ensinar esse mesmo conteúdo e conseqüentemente, efetuar uma reflexão para que compreenda se essa forma de ensinar é realmente eficiente e se todos os alunos assimilaram o desejado.

É a partir do modo como se ensina que decidi incluir o conceito arte, que vem do latim *ars*, no qual o seu significado remete para técnica ou habilidade. Por outras palavras, é uma atividade humana do qual a sua perceção origina um processo criativo, expressando ideias ou emoções que através dessa técnica ou habilidade conduzirão em algo único. Ou seja, associando os conceitos de arte e ensino, segundo Tom (1984) citado por Pintassilgo (2011), ensinar é uma arte prática, pelo facto de um professor necessitar demonstrar comportamentos reflexivos, críticos, de improvisação e criativos perante as adversidades e imprevisibilidades que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem. Também é crucial, segundo Pintassilgo (2011), que o docente revele paixão e vocação pelo ensino, dado que o ensino, para além de transmitir conteúdos, também deve ser sustentado pela transmissão de valores e princípios morais, surgindo assim o desenvolvimento humano dos alunos.

Estas adversidades e imprevisibilidades referidas acima evidenciam o facto de se interagir com crianças, no qual os seus comportamentos são muitas vezes impossíveis de prever, tal como é complexo prever as suas respostas quando expostos a determinados estímulos ou tarefas, juntamente com complexidade das relações entre os educandos da mesma turma e dos alunos com o professor. Para isso, Lima (1936) citado por Pintassilgo (2011), menciona a relevância de um docente estar apetrechado do conceito “tacto pedagógico”, que se refere à capacidade do professor compreender de forma intuitiva, por gestos, comportamentos ou até por palavras o estado emocional, mental, social e cultural dos seus alunos, para que, posteriormente, possa retirar do aluno o máximo proveito educativo de todos os acontecimentos ocorridos nessas dimensões. E é a

partir da beleza de como ensinar e de ter esta capacidade “tacto pedagógico” que ensinar é uma arte.

No que diz respeito aos momentos antes, durante e após, estes referem-se às dimensões mais preponderantes para um professor no processo ensino-aprendizagem. O antes está associado à dimensão do planejamento, o durante remete para a dimensão da condução e o após para a dimensão da avaliação. Na mesma linha de ideia encontra-se a literatura, no qual refere que a lecionação da disciplina de EF exige três tarefas cruciais, que são as tarefas de preparação, de realização e de análise e avaliação (Quina, 2009). Uma vez que antes de conduzir e avaliar é necessário planejar, até para a etapa da avaliação inicial é preciso planejar antes, enquanto que após planejar e conduzir é necessário avaliar, tanto aspectos relacionados com os alunos, como por exemplo as aprendizagens ou as relações entre os grupos formados, como também aspectos inerentes ao professor e à gestão da aula, como por exemplo as instruções, o material ou as tarefas realizadas. Compreende-se assim que estas dimensões são inseparáveis e formam um ciclo ao longo do processo de ensino-aprendizagem, respeitando sempre quando se vai planejar, novamente, o que foi avaliado anteriormente, dado que o se vai planejar está totalmente dependente da avaliação efetuada e só assim se garante a progressão, inclusão e diferenciação deste processo.

Antes de ensinar

Conforme já referido o momento antes do ensino remete para a dimensão do planejamento, que em termos cronológicos poderá ser a curto, médio ou longo prazo. O planejamento reflete um conjunto de critérios e princípios que justificam a adoção de diferentes alternativas e tomadas de decisão, espelhando a intencionalidade do professor no processo ensino-aprendizagem (Zabalza, 2000). Ao planejar o professor está a tentar reduzir a imprevisibilidade e prever o que se pode suceder, procurando assim efetuar, previamente, a gestão dos recursos na sua totalidade, juntamente com a sequência de realização das tarefas e que, conseqüentemente, irá permitir otimizar não só o tempo para a aprendizagem, como também potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Para isto, é essencial que determinadas informações sejam inseridas no planejamento, tal como os objetivos ou seja o que ensinar, as estratégias ou seja como ensinar e ainda a gestão dos recursos humanos, do tempo, do material e dos espaços (Januário, 2017).

De modo a que a disciplina de EF tenha o reconhecimento que lhe é devido e que o desenvolvimento dos alunos seja assegurado, foram contemplados diferentes programas nacionais para cada ciclo de ensino, tentando assim modificar a ideia de uma disciplina recreativa ou até como uma “catarse emocional” (Ministério da Educação, 2001). Posto isto, é fundamental que as escolas e professores adotem a aplicação destes programas, no qual sugerem a utilização do

planeamento por etapas, uma vez que facilitam a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001).

O modelo de planeamento por etapas, que se enquadra num planeamento a médio prazo, é uma forma de organização geral do ano, em períodos mais reduzidos de tempo que são designados de etapas. Cada etapa assume características diferentes, consoante os percursos de aprendizagem dos alunos e das intenções dos docentes, e são flexíveis, tendo também em conta os períodos letivos, as interrupções letivas, as características das instalações disponíveis e, inclusive, as condições climatéricas ao longo do ano (Ministério da Educação, 2001). Destacar o facto de que a aplicação deste tipo de planeamento possibilita a realização de aulas politemáticas, conseqüentemente, permite que o docente diferencie o seu ensino, visto que os alunos não se encontram no mesmo nível nas diversas matérias. Por isso torna-se fundamental que o aluno seja estimulado a trabalhar a matéria que mais necessita, cumprindo com um dos objetivos da disciplina de EF, que é tornar o aluno eclético.

Por outro lado, este tipo de planeamento exige que os espaços disponibilizados pela escola para a disciplina de EF sejam espaços polyvalentes, porque se não o planeamento por etapas passa a depender da rotação dos espaços em vez da necessidade das aprendizagens dos alunos (Gonçalves, 2017). Se bem que, os professores também podem ser criativos e mesmo que os espaços pareçam não ter condições, tentar que seja possível realizar a matéria desejada nas mínimas circunstâncias, como por exemplo realizar a matéria de ginástica no pavilhão levando os materiais necessários para esse mesmo espaço.

Como já referido existem diversas etapas, mais concretamente quatro etapas. No caso da primeira etapa, que ocorre nas primeiras semanas, é designada de avaliação inicial e o seu principal objetivo é, como o próprio nome indica, a avaliação inicial dos alunos, onde se procura identificar as principais dificuldades dos alunos nas diferentes áreas e, com base nos resultados, efetuar um prognóstico sobre o nível que o aluno pode alcançar (Ministério da Educação, 2001).

Especificando um pouco mais a primeira etapa, esta avaliação inicial apresenta como pressupostos incluir e diferenciar os alunos no ensino, uma vez que os docentes aproveitam para retirar diversos tipos de informações sobre os alunos para que, posteriormente, possam preparar e orientar o resto do ano letivo (Carvalho, 1994). A avaliação inicial é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, visto que para além do objetivo anteriormente referido, também apresenta outros objetivos pertinentes. Estes objetivos são apresentar o programa/matérias, recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma, ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, criar um bom clima de aula, identificar matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento, recolher dados para construir o plano de

turma, recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a segunda etapa, identificar alunos cujas características indiquem necessidades específicas, recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, estabelecer metas específicas para o ano e aferir o plano plurianual (Carvalho, 1994).

Antes de iniciar a elaboração do planeamento para esta primeira etapa existem aspetos cruciais a ter em conta para a sua construção, uma vez que o conhecimento do contexto educativo onde lecionamos é fundamental não só para a concretização de um melhor planeamento como também para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Posto isto, os aspetos a ter em conta são a caracterização da turma e a caracterização dos recursos materiais, temporais, espaciais e humanos (Quina, 2009). No que diz respeito à caracterização da turma, como já foi referido mais acima, esta foi uma das minhas primeiras tarefas e foi efetuada a partir das informações apresentadas no inovar, também com informações do dossier de turma do ano transato, uma vez que a turma tinha quase os mesmo alunos, e com ajuda do conhecimento profundo sobre a turma da orientadora da escola. Estas informações acerca da turma foram importantes na medida em que para além de conhecer melhor cada aluno e saber que teria de abordar alguns alunos com uma atenção especial, também me permitiu saber alguns gostos gerais da turma, tal como muitos gostarem de voleibol e terem pertencido ao desporto escolar de voleibol. Deste modo, aproveitei este conhecimento, colocando como primeira matéria a ser avaliada o voleibol, para começar a criar um clima positivo na aula e uma relação positiva com os alunos e entre os alunos. Já quanto à caracterização dos diversos recursos, para além da grande ajuda do GEF, também foram fornecidos documentos onde já constava alguma dessa informação, principalmente, acerca do material. Neste caso, o conhecimento acerca dos recursos foi imprescindível para não só conhecer as potencialidades de cada espaço como também a quantidade e qualidade dos recursos materiais disponibilizados pela escola.

Em seguimento destas tarefas, tanto eu como o meu colega fomos verificar o que constava nos PNEF e nas AE para o 9º ano de escolaridade em EF, juntamente com a análise do PAI e do regulamento específico das aulas de EF. Relativamente ao PAI, nós estagiários estávamos de acordo e o mesmo se sucedeu com o GEF, por isso manteve-se o PAI do ano transato. Penso que se fosse agora iria sugerir uma alteração no PAI, que para mim facilitou-me imenso no diagnóstico dos níveis de alguns alunos, que foi o facto de realizar tarefas mais analíticas antes da situação de jogo e que para muitos casos já era possível compreender em que nível o aluno se encontrava, como por exemplo na matéria de basquetebol quem não realizasse o lançamento na passada já se podia diagnosticar com o nível NI. Por isso a minha alteração seria colocar para cada matéria uma situação analítica antes da situação de jogo para facilitar o processo de avaliação inicial. O mesmo

já não se pode dizer do regulamento específico das aulas de EF, no qual antes constava que os alunos teriam de estar na aula até 5 minutos depois do toque de entrada e sair 5 minutos antes do toque de saída, mas como este ano as aulas passaram a ser todas de 50 minutos estas regras faziam com que a aula tivesse apenas 40 minutos de duração, sem contar com outros aspetos. Deste modo, nós estagiários propusemos que os alunos passassem a entrar na aula ao toque de entrada e saíssem da aula ao toque de saída, o que foi acordado por todo o GEF.

Passando ao planeamento da avaliação inicial propriamente dito, com o conhecimento sobre qual seria a rotação dos espaços e com o auxílio da experiência da orientadora da escola neste tipo de planeamento, não foi uma grande dificuldade enquadrar as diversas matérias e testes físicos nos diferentes espaços. Isto porque havia matérias que só podiam ser abordadas em determinados espaços, tal como as ginásticas no ginásio, por causa do material, voleibol e badminton no pavilhão, devido às redes, a milha no exterior, por já haver o percurso delineado, e ainda o vai e vêm no pavilhão, por causa do sistema de som.

Posto isto, as matérias avaliadas para a área das atividades físicas nesta etapa foram futebol, andebol, basquetebol, voleibol, badminton, ginástica de solo e de aparelhos, danças sociais e atletismo – salto em altura. As matérias como natação, patinagem e orientação não foram abordadas devido à falta de condições ou de material, enquanto que as matérias como a ginástica rítmica, luta, danças e jogos tradicionais e algumas especialidades do atletismo não foram avaliadas devido à falta de tempo, visto que já seriam nove matérias analisadas. Relativamente à área de aptidão física, os testes avaliados basearam-se no programa FITescola® e foram, no caso da aptidão neuromuscular, aplicados os testes de impulsão horizontal, flexões de braço e dos abdominais, enquanto que para a aptidão aeróbia foram efetuados os testes da milha e do vai vêm, ainda para a flexibilidade foram avaliados os testes da flexibilidade de ombros e dos membros inferiores e por fim, foi analisada a composição corporal dos alunos através do IMC.

Gostava ainda de destacar o planeamento diferente que existiu para a primeira aula e foi fundamental em diversos aspetos. Em primeiro lugar, apesar de já os ter conhecido na receção dos alunos, não houve tempo para me poder apresentar convenientemente nem eles a mim. Também foi aproveitado, visto que não seria uma aula prática, para os alunos realizarem o teste dos conhecimentos com base nos conteúdos programados para o 9º ano. Contudo, o essencial desta aula foi mesmo a apresentação de determinadas rotinas e regras, tal como o equipamento necessário para os diferentes espaços, as entradas e saídas tanto para os balneários como para os espaços desportivos distintos, a entrega dos valores pessoais, as dispensas das aulas e ainda foi possível abordar o plano de atividades.

Para este planeamento ainda foi necessário analisar as fichas de registo para as avaliações das diferentes matérias. Devido ao facto de estas fichas estarem desatualizadas, no qual não só foram modificadas para ficarem de acordo com os critérios apresentados nas AE para cada matéria, como também houve a necessidade de colocar os critérios agrupados pelos diferentes níveis de desempenho com a situação de jogo correspondente a cada um destes níveis. A construção das fichas de registo neste formato facilitou a compreensão dos critérios referidos pelas AE para cada nível, também ajudou a distinguir mais facilmente em que estado cada aluno se encontrava e ainda auxiliava a focar o que deveríamos observar. Contudo, a observação dos alunos critério a critério tornava o diagnóstico do nível de desempenho do aluno mais lento e ainda por cima como a observação era realizada em situação de jogo teria de esperar que o aluno demonstrasse esses mesmos critérios, o que muitas vezes não se sucedia.

Por este motivo uma das minhas grandes dificuldades no início desta etapa foi de facto a observação dos alunos, mais concretamente no tempo que demorava a analisar cada aluno, e com pouco tempo que havia foi necessário aplicar algumas estratégias que se revelaram serem fundamentais. As estratégias utilizadas foram em primeiro lugar observar os alunos numa perspectiva mais holística, ou seja, olhar para o aluno de uma forma global, também comecei a realizar o registo das observações após a aula para que não ficasse à espera que o alunos manifestassem determinados critérios e ainda comecei a incluir nas aulas tarefas analíticas, anteriores à situação de jogo, para que assim já pudesse distinguir alguns alunos, ou seja, caso o aluno não realizasse essa tarefa já sabia em que nível se encontrava e assim eram menos alunos para observar ao longo da situação de jogo, o que facilitava a observação e tornava-a mais rápida. Destacar também que com o maior conhecimento sobre os alunos permitia formar grupos de nível mais facilmente e assim a observação e o diagnóstico dos alunos tornaram-se mais simples de se realizar.

Outra grande dificuldade que se sucedeu no início desta etapa, mas que posteriormente foi ajustado, foi o facto de pensar que tinha todos os critérios bem presentes na minha memória, juntamente com a falta de experiência em avaliar. Por estes motivos acabei por sobrevalorizar alguns alunos nos seus diagnósticos, mas também a turma revelava desempenhos e comportamentos excelentes que me fez iludir nos seus níveis de desempenho. Todavia, para ultrapassar esta contrariedade decidi não só realizar algum estudo autónomo sobre os critérios das diferentes matérias e níveis como também passei a discutir mais vezes as observações e diagnósticos dos alunos com o NE, tanto ao longo das aulas como também em reuniões após as aulas.

Em jeito de conclusão, penso que esta etapa terminou com um balanço positivo, uma vez que as dificuldades sentidas, como o elevado tempo a observar cada aluno e os diagnósticos sobrevalorizados, foram totalmente ultrapassadas através de estratégias bem delineadas, tanto por mim como pelo NE. Contudo, o essencial foi a consecução dos objetivos traçados para esta etapa da avaliação inicial, tal como diagnosticar e prognosticar os níveis de desempenho para as diversas matérias, apresentar as matérias a lecionar, recolher dados para a formação de grupos, ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, criar um bom clima de aula, identificar matérias e alunos prioritários por diferentes motivos, recolher dados para construir o plano de turma e o plano de segunda etapa.

Como já foi anteriormente referido, um dos principais objetivos desta primeira etapa foi recolher dados para, posteriormente, planear com base na informação recolhida. Deste modo, o docente consegue orientar e direccionar o processo de ensino-aprendizagem, contudo, esta dimensão inerente ao professor para além de regular também permite diferenciar o ensino, algo essencial para colmatar as necessidades de cada aluno e potenciar as suas aprendizagens (Inácio et al., 2014).

Por isso torna-se fundamental que o professor elabore um planeamento onde irá responder às seguintes questões: O que tenho? Onde pretendo que os alunos cheguem? Como é que os alunos lá chegam? Como estão os alunos a progredir? Por outras palavras, o docente terá de efetuar um planeamento onde apresenta a caracterização de todos os recursos e da turma, características específicas dos alunos, calendarização anual com a distribuição das unidades de ensino pelas diferentes etapas, os dados recolhidos ao longo da primeira etapa, os conteúdos, os objetivos específicos para as diferentes áreas, as estratégias e por fim sistemas e formas de avaliação (Januário, 2017). Este planeamento é designado de PAT, no qual apresenta uma visão mais global, através do estabelecimento de metas específicas para o ano letivo, de acordo com os PNEF, permitindo assim ao docente situar-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Inácio et al., 2014).

Desta forma, o professor poderá comparar o estado do aluno com o que deseja que o aluno alcance e assim ajustar os objetivos ou as estratégias conforme o desenvolvimento do aluno. No meu caso decidi não realizar esses ajustes no PAT, mas sim nos planos de etapa, de modo a que no final eu tivesse um termo de comparação do que prognostiquei com o que realmente foi alcançado, tanto pelos alunos como por mim. Ao efetuar esta estratégia procurei desenvolver ainda mais a minha capacidade planeamento, uma vez que posso verificar e analisar o que planeei de forma mais exata e o que planeei de forma mais imprecisa, tornando assim esta estratégia enriquecedora para o meu conhecimento (Inácio et al., 2014).

Como já referido anteriormente, para além dos diagnósticos que se efetua neste planeamento também se apresenta os prognósticos para todos os alunos em todas as áreas. No caso da área dos conhecimentos não se tornou uma dificuldade visto que os objetivos são os que estão definidos pelas AE para este ano de escolaridade. No caso da área da aptidão física o objectivo é colocar os alunos dentro da zona considerada saudável. O que foi mesmo uma das minhas grandes dificuldades na construção do PAT foi no prognóstico dos níveis na área das atividades físicas e desportivas, uma vez que tinha em mente que os alunos iriam desenvolver os seus níveis em quase todas as matérias, algo que reflete a minha falta de experiência neste contexto e também alguma ingenuidade. Posto isto, com o auxílio das orientadoras compreendi que esse feito seria, praticamente, impossível visto que não há tempo suficiente para os alunos se desenvolverem em tantas matérias. Após nós NE termos detetado esta previsão sobrevalorizada, fui analisar melhor e apenas prognostiquei a subida de níveis a alunos que estavam perto do nível acima em matérias que revelaram potencial para alcançar esse desejado nível e em casos de ser matéria prioritária e de ter algumas capacidades.

Outros aspetos essenciais que o PAT contém, no qual é elaborado como consequência dos balanços da avaliação inicial realizados nas diferentes áreas, são as matérias, as aptidões físicas, os conhecimentos e os alunos prioritários. Ao definir para todas estas dimensões os objetivos prioritários, permitiu-me focar o meu processo de ensino no que era fundamental para os alunos e para alguns alunos em especial. Consequentemente, possibilitou aos alunos alcançarem um maior sucesso na disciplina, como se pode verificar pelos resultados alcançados pelos alunos, no qual quase todos os alunos conseguiram atingir classificações finais mais elevadas, principalmente, através de melhores níveis de desempenho nas matérias prioritárias.

Este sucesso deveu-se ao conselho das orientadoras de definir o que era prioritário de forma estratégica e não apenas pelos resultados da primeira etapa. Por outras palavras, em vez de definir o que era prioritário, como efetuei no caso das aptidões físicas, dos conhecimentos e dos alunos, apenas através dos resultados obtidos serem os menos positivos, decidi definir as matérias prioritárias pelas matérias em que maior parte dos alunos estava mais perto de alcançar níveis de desempenho superiores. Como por exemplo, os alunos revelaram resultados menos positivos no basquetebol, mas como já referi, no badminton havia mais alunos perto do nível seguinte e eu sinto muito mais à vontade para ensinar o badminton do que o basquetebol, por isso o badminton foi eleita uma das matérias prioritárias, em vez do basquetebol. Posteriormente, verificou-se resultados muito positivos na matéria de badminton, sendo cruciais para o maior sucesso de alguns alunos na disciplina.

Com o intuito de o professor tomar melhores decisões a lecionar é necessário na concepção deste tipo de planeamento a definição de estratégias para as diversas dimensões do ensino, tal como a instrução, organização, clima, disciplina, formação de grupos, estilos de ensino e os processos de avaliação (Quina, 2009). O que se tornou um grande desafio, uma vez que comecei por definir objetivos demasiado gerais, em vez de procurar o que era crucial para esta turma e para o contexto em que estava inserido e também por não procurar melhorar o que tinha mais dificuldades. Por exemplo, na dimensão da avaliação referia que iria realizar avaliação formativa, mas não mencionava como, porquê e quando. Posteriormente, ao discutir com o NE, foi ajustado em todas as dimensões objetivos mais específicos e claros para mim, ou seja, que representassem melhor o cenário que iria leccionar, de modo a tomar decisões de melhor qualidade no planeamento (Januário, 2017).

Conforme se pode verificar as minhas principais dificuldades na construção do PAT foi de facto prognosticar com mais exatidão e a definição de objetivos demasiados gerais. O que vai de acordo com as dificuldades, normalmente, sentidas pelos estagiários na elaboração deste nível de planeamento, devido, fundamentalmente, à inexperiência e à falta de conhecimento neste tipo de contexto (Januário, 2017). Outro facto que vai ao encontro da literatura é que para colmatar estas dificuldades o auxílio das orientadoras torna-se crucial, não no sentido de nos dar as respostas, mas sim no sentido de nos dar orientações (Januário, 2017).

Segundo o guia de estágio o PAT deverá promover a criação de unidades de planeamento mais particulares, ou seja, que apresentem características distintas. Visto que através do PAT não é esperado o mesmo detalhe e rigor do decorrer de cada período como se deseja nos planos de etapa (Quina, 2009). Todavia, acima apenas foi mencionado a primeira etapa, que se destaca ainda mais das restantes três etapas. Por isso é crucial analisar estas três etapas que também são distintas umas das outras.

No caso da segunda etapa, denominada de recuperação e aprendizagem, que decorre no resto do primeiro período, tem como principal foco desenvolver as matérias identificadas como prioritárias na etapa anterior (Gonçalves, 2017). Enquanto a terceira etapa reconhecida como aprendizagem e desenvolvimento ocorre ao longo do segundo período e apresenta como principal objetivo a progressão no processo ensino aprendizagem dos alunos, sendo expectável que, no final do período, os alunos tenham atingido ou estejam próximos de atingir os níveis que lhes foram prognosticados (Gonçalves, 2017). Em último lugar, a quarta etapa, que acontece durante o terceiro período, é a etapa da revisão e consolidação, no qual o seu objetivo passa por recuperar os alunos que necessitem de melhorar em determinadas matérias para atingir o sucesso a EF e consolidar as aprendizagens adquiridas (Gonçalves, 2017).

Na elaboração de cada um destes planos de etapa a estrutura mantêm-se semelhante, no sentido em que existem aspetos que são transversais a estas três etapas, dado que todos são originados não só a partir do plano de etapa anterior como também do PAT (Quina, 2009). Estes aspetos são os objetivos que se deseja que o aluno domine no final de cada etapa, os conteúdos, as estratégias para as diversas dimensões do ensino e ainda os processos de avaliação (Januário, 2017). Pelo menos para mim foi extremamente benéfico na concepção de cada plano de etapa a inclusão do balanço da etapa anterior, de forma a dar um melhor seguimento à construção do plano de etapa seguinte, também permitia estar mais presente na memória as conclusões da etapa anterior e o que necessitava realizar na etapa posterior.

Dois princípios pedagógicos fundamentais na arte de ensinar que fui desenvolvendo ao longo do ano letivo foram a inclusão e a diferenciação do ensino, tanto na forma de ensinar como também ao nível do planeamento. Com o passar do tempo fui conhecendo melhor a dinâmica da turma, mas principalmente, fui conhecendo melhor os alunos individualmente e as suas especificidades. O que permitiu a que todos os alunos estivessem em prática de acordo com as suas limitações e possibilidades, potenciando assim as suas aprendizagens ao máximo (Ministério da Educação, 2001).

O exemplo disto foi na construção do plano da segunda etapa em que apenas diferenciei os objetivos específicos em cada matéria para grupos de alunos distintos, enquanto que na elaboração dos planos seguintes ainda acrescentei para cada aluno a matéria ou as matérias prioritárias, a aptidão física prioritária, os objetivos para a área dos conhecimentos e para a área das competências comuns e ainda discriminava o que é que cada aluno necessitava desenvolver para alcançar a classificação acima. Com esta diferenciação dos objetivos e das atividades proporcionadas, tanto por grupos como por cada aluno, o ensino torna-se “tão coletivo quanto possível e tão individualizado quanto necessário” (Ministério da Educação, 2001). Se tivesse mais tempo ao longo do estágio ainda diferenciava mais o planeamento, especificando mais o que faltava para o aluno ter sucesso num determinado critério, como por exemplo, na roda o aluno ainda não realiza a extensão das pernas.

De modo a operacionalizar mais os planos etapas tornou-se necessário a construção de planos a nível micro, designados de planos de aula ou planos de unidade de ensino. Enquanto que os planos de aulas foram aplicados apenas para a etapa de avaliação inicial, devido às particularidades que cada aula assumia, nas restantes etapas foram utilizados os planos de unidade de ensino, visto que neste contexto já havia um conjunto de aulas com estruturas organizativas e objetivos semelhantes. No meu caso a unidade de ensino era constituída por um conjunto de três

aulas semanais, devido ao facto de estas aulas ocorrerem no mesmo espaço e revelarem uma sequência dos objetivos e das tarefas propostas.

A estrutura dos planos de unidade de ensino centrava-se nos objetivos operacionais, exercícios propostos, gestão dos recursos para cada exercício, estratégias e ainda processos de controlo e de regulação do ensino (Januário, 2017). Se bem que não foi assim desde o início, uma vez que a gestão dos recursos nas tarefas propostas não era bem explícita, as estratégias também não estavam especificadas, como por exemplo a formação de grupos e também não haviam processos de controlo e regulação. Para além disso cheguei a incluir algum conteúdo sobre as matérias a abordar para me ajudar no fornecimento de *feedback*.

Posteriormente com a ajuda das orientadoras, os planos das unidades de ensino tornaram-se mais completos mas não deixando de lado a parte prática e simples da construção dos planos e da sua compreensão. Deste modo, a gestão dos recursos revelou-se mais clara e detalhada, no sentido de apresentar de forma descritiva mas breve as estruturas organizativas, como o material que iria utilizar, a organização das tarefas ou transições entre as mesmas. No que toca às estratégias também foram sendo mais explícitas, tal como a formação de grupos mas neste caso com as tarefas delineadas para os respetivos grupos, de forma a diferenciar o ensino conforme as necessidades de cada aluno. Quanto ao controlo e regulação das aprendizagens, de início não utilizava qualquer instrumento para verificar esta dimensão, apesar de através da observação compreender alguns desenvolvimentos dos alunos e desta forma fornecer tarefas mais exigentes. No entanto, havia alguns alunos que escapavam por isso com o passar do tempo comecei a introduzir mais instrumentos de avaliação para que auxiliasse a compreender todos os desenvolvimentos de todos os alunos e não apenas de alguns.

Numa perspetiva mais global de todas as dificuldades sentidas na construção ao nível do planeamento, penso que várias dificuldades poderiam ter sido evitadas, se previamente à sua elaboração existissem orientações mais explícitas e específicas através de documentos construídos pelas faculdades (Inácio et al., 2014). Como se pode verificar, após discutir com o NE é que compreendia realmente o que era desejado fazer, por isso sabendo que todos os estagiários, normalmente, sentem dificuldades ao nível do planeamento, devido à sua natural inexperiência, as próprias faculdades já deveriam conter e apresentar aos estagiários documentos orientadores para a elaboração deste tipo de planeamentos. Deste modo, além de facilitar o trabalho do estagiário, que já não é pouco, também permitia diminuir a complexidade e imprevisibilidade que é a arte de ensinar (Inácio et al., 2014). Para além disso também tornava a construção de documentos, em termos de estrutura, mais uniforme entre os diferentes núcleos, dado que existe uma elevada discrepância do que é exigido aos diferentes núcleos de estágio.

Contudo, existe um documento oficial designado guia de estágio, mas para a construção do PAT por exemplo, apenas referem que nos devemos fundamentar “nas decisões decorrentes do período de avaliação inicial prognóstica“ e que também devemos definir “as prioridades a desenvolver”. Por fim, ainda menciona que “o plano de turma deverá dar origem a outras unidades de planeamento mais particulares”. Com apenas estas orientações penso que os estagiários continuam sem compreender na totalidade o que exige o PAT, ou então estará incompleto. Perguntando aos orientadores poderá haver diferentes perspetivas, portanto seria essencial para os estagiários que existisse um documento oficial com orientações mais detalhadas e claras, tornando assim os documentos mais uniformes entre núcleos de estágio.

Em jeito de conclusão, penso que ao nível do planeamento houve uma crescente evolução ao longo do ano letivo, principalmente, devido aos conselhos do NE, ao ponto de me sentir competente em construir qualquer tipo de planeamento que seja necessário para um eficaz processo de ensino-aprendizagem. Com o passar do tempo fui compreendendo melhor a necessidade de interligar todos os níveis de planeamento, ou seja, retirar as informações do nível mais macro para o nível mais micro, para que conseguisse transformar o que era mais geral e teórico em mais operacional e prático, respeitando assim a hierarquia do planeamento. Mas também retirar as informações do nível mais micro para ajustar nos restantes níveis, para que o planeamento tivesse ajustado ao ritmo de aprendizagem dos alunos, respeitando assim a coerência dos planeamentos. Outro aspeto crucial para um eficaz processo de ensino-aprendizagem e penso que foi onde mais me desenvolvi, foi ao nível da diferenciação do ensino no planeamento, no qual se refletiu numa melhor preparação da minha parte para a complexidade de ensinar a diferentes ritmos de aprendizagem e também numa mais rápida aprendizagem por parte dos alunos dos conteúdos desejados.

Durante o ensino

Conforme anteriormente referido, o durante do ensino espelha a dimensão condução do ensino, no qual se irá refletir toda a preparação efetuada antes do ensino. Ou seja, a condução da sessão está associada à qualidade do planeamento realizado (Quina, 2009). Paralelamente à qualidade do planeamento, a competência na condução do ensino também está dependente da qualidade da gestão da aula, nomeadamente, das estratégias utilizadas, dos estilos de ensino, da instrução, do clima das aulas (interações entre alunos e aluno-professor), do *feedback*, da disciplina, das estruturas organizativas e dos procedimentos de otimização da organização (Guia de estágio, 2018-2019).

Contudo, não basta ao docente planear e aplicar, é necessário também que o professor consiga compreender o que vai ocorrendo ao longo da aula, ou seja, se os alunos estão realmente a

aproximar-se do objetivo proposto, analisar comportamentos, gerir os diferentes recursos e tarefas e ainda reformular estas dimensões caso seja necessário. Deste modo, é fundamental que o professor revele qualidade no diagnóstico e análise de situações-problema ao longo do ensino e superar estas mesmas situações com as melhores soluções possíveis, para que o aluno compreenda e aprenda (Guia de estágio, 2018-2019).

Os estilos de ensino são um modo de gerar mudanças nos comportamentos dos alunos, através da interação com as várias dimensões do ensino (Quina, 2009). Numa primeira abordagem decidi aplicar os estilos de ensino por comando e de tarefa, que são estilos mais convergentes e o processo de ensino-aprendizagem é sempre num sentido do professor para o aluno. A diferença entre os dois estilos de ensino é fundamentalmente nos exercícios efetuados, no qual o estilo de ensino por tarefa dá uma maior liberdade de realização aos alunos (Quina, 2009).

As principais razões que me levaram a adotar estes estilos de ensino numa fase inicial foram o facto de querer ter o maior controlo da turma possível (Quina, 2009). Uma vez que não conhecia os alunos nem eles a mim, era necessário que os alunos compreendessem que não ia permitir comportamentos desviantes e também começar a criar nos alunos o respeito por mim como um líder. Concretizei através não só da forma assertiva e rigorosa como se transmite a informação, mas também o conteúdo que é transmitido, ou seja, demonstrar que tinha conhecimento sobre as matérias. Desta forma os alunos além de acreditaram, realmente, no que era dito também seguiam mais facilmente as decisões tomadas.

Outra das razões foi criar e consolidar regras e rotinas e que, principalmente, os alunos sentissem que estas não são para desrespeitar e que são fundamentais para um bom funcionamento da aula. Penso que através da utilização destes estilos de ensino as regras e rotinas ficaram mais rapidamente adquiridas e além disso ficaram mais bem consolidadas, algo que é crucial para o processo ensino-aprendizagem (Quina, 2009). Isto porque os alunos compreenderam desde do início que não iria facilitar na falta do cumprimento destas regras e rotinas e que também não haveria exceções.

Ainda sobre as regras e rotinas, estas foram fundamentais para um eficiente processo de ensino-aprendizagem, tanto da minha parte como da parte dos alunos (Onofre, 1995). Como por exemplo na etapa de avaliação inicial foi importante para conseguir focar-me em avaliar os alunos, em vez de perder tempo com procedimentos organizativos, e também para as restantes etapas no sentido de haver um melhor aproveitamento do tempo de aula para que os alunos estivessem mais tempo em prática e com intensidade (Onofre, 1995).

As regras e rotinas mais importantes no meu ponto de vista foram na otimização do tempo de aula, visto que as aulas apenas tinham 50 minutos de duração, tornou-se fundamental que os alunos fossem pontuais. Por isso ficou definido que no máximo os alunos poderiam chegar 3 minutos depois do toque de entrada, dado que haviam determinados intervalos com apenas 5 minutos, decidi dar mais alguns minutos para dar tempo de saírem da sala e ainda se vestirem. Os alunos apesar de, normalmente, respeitarem este tempo existiram alguns contratempos e por isso houve a necessidade de ao longo do ano letivo ir reforçando e em alguns casos foi preciso usar alunos como exemplo para os outros, dando-lhes a falta de pontualidade. Também devido ao tempo de aula ser curto, os alunos já sabiam que quando levantava a mão e apitava, os alunos tinham apenas 5 segundos, no qual ia contando e demonstrando a contagem com os dedos, para chegarem perto de mim porque iria haver um momento de instrução.

Neste momento sinto que poderia ter sido mais eficiente, ou pelo menos, mais eficaz neste processo de consolidar regras e rotinas, através do reconhecimento dos alunos que demonstrassem um bom desempenho na consecução das regras e rotinas (Onofre, 1995). Uma forma de reconhecer e motivar os alunos para um bom desempenho nessas tarefas, seria através da avaliação e afixação dos resultados da qualidade da organização, que se traduz no aumento do nível de responsabilização e consciência da turma no cumprimento das regras e rotinas (Onofre, 1995). Em cada mês afixava os resultados e nomeava o aluno do mês, motivando-os a cooperar cada vez mais nestas atividades de rotina.

Após as regras e rotinas já estarem consolidadas e sentir que já tinha tanto o respeito por parte dos alunos, como também já sentia maior confiança nos mesmos, comecei por deixar os alunos se envolverem mais no processo de ensino-aprendizagem e por isso aplicar estilos de ensino mais divergentes. Para além de já ter esta vontade de experienciar outros estilos de ensino, também sei que as necessidades dos alunos assim o exigem e para alguns objetivos específicos torna-se também fundamental, fazendo assim com que o professor seja mais eficaz na aquisição de determinadas aprendizagens por parte dos alunos (Gallahue & Donnelly, 2008).

Posto isto, foram aplicados estilos de ensino como o recíproco, onde os alunos se avaliaram com fichas de registo, tornando-se crucial para uma maior compreensão dos critérios de avaliação dos diferentes níveis de desempenho do andebol e para eles próprios ganharem uma maior noção da qualidade da sua execução, uma vez que recebem mais informação captada pelos outros alunos e assim revelarem maiores probabilidades de sucesso (Quina, 2009). Também foi feito o mesmo para a ginástica, mas neste caso foi de auto-avaliação. Outro estilo de ensino aplicado foi o inclusivo, onde os alunos escolheram as tarefas de ginástica que estavam mais de acordo com os seus níveis, dando assim uma maior liberdade e autonomia aos alunos para aquisição das suas aprendizagens,

mas principalmente, para praticarem o que já conseguiam fazer sozinhos mais ainda não faziam totalmente bem e por isso necessitavam mais tempo de prática nessas tarefas (Mosston & Ashworth, 2002).

Por fim, ainda decidi aplicar outros estilos de ensino que solicitassem mais a dimensão cognitiva dos alunos, dando-lhes maior autonomia para encontrar as soluções ou a solução do problema apresentado na aula, mais experiências práticas e ainda envolver mais os alunos (Gallahue & Donnelly, 2008). Um destes estilos de ensino foi a descoberta guiada, que permite ao aluno compreender o conteúdo de uma forma mais lógica e estimulante, uma vez que o aluno alcança a resposta de forma cognitiva e autónoma, como também possibilita que essa aprendizagem fique mais presente na memória (Mosston & Ashworth, 2002). Este estilo de ensino foi aplicado numa situação no qual os alunos pouco conheciam sobre a matéria e por isso aproveitei a oportunidade para os alunos descobrirem como seria o lançamento na matéria de corfebol, dando-lhes algumas pistas e orientando-os até à resposta final. Desta forma, os alunos compreenderam por eles próprios porque é que o lançamento desta matéria era diferente do lançamento da matéria de basquetebol, em vez de eu apenas indicar ou demonstrar como se realiza o lançamento.

No caso da descoberta divergente, apenas revelei o problema, que era uma sequência de ginástica acrobática, e deixei que os alunos chegassem às várias soluções possíveis, que é o objetivo principal deste estilo de ensino (Mosston & Ashworth, 2002). O que se traduziu numa excelente capacidade de criatividade nas suas sequências e autonomia em termos de se aplicarem ao longo das aulas para demonstrarem a sua sequência, além disso também revelaram a capacidade de verificar e organizar todas as soluções possíveis (Mosston & Ashworth, 2002). Também foram aplicados estes estilos de ensino para várias tarefas nos jogos desportivos coletivos, devido à elevada diversidade de respostas que existem para chegarem a um objetivo, que é marcar golo ou cesto ou ponto.

Mais uma rotina criada, neste caso para a gestão dos recursos e, novamente, para que não perdesse tempo de aula, era montar o material antes de a aula iniciar e também arrumar após a aula terminar (Onofre, 1995). Outras estratégias aplicadas foram colocar os alunos em prática fora da zona onde iria montar o material da tarefa seguinte, utilizar o mesmo material para várias tarefas e aproveitar várias vezes os alunos para ajudarem nessa gestão do material, tanto antes da aula, como também durante e no final da sessão quando necessário (Piéron, 1992). Os alunos já estavam fortemente familiarizados com o material, com a sua manipulação e com o facto de ajudar o professor na gestão do mesmo, por isso que várias vezes se ofereciam.

No que toca à gestão espacial, as minhas preocupações passaram por aproveitar ao máximo o espaço disponível, como no caso do espaço exterior que para além de ter um campo também têm

a pista de atletismo e esta muitas vezes era aproveitada para alunos com maiores dificuldades trabalharem técnicas mais específicas de uma determinada matéria. Contudo, muitas vezes também se tornava uma dificuldade para mim porque tinha mais situações para controlar e nem sempre conseguia dar a mesma qualidade de ensino a todos. Por isso procurava estar mais atento aos alunos menos autónomos ou os que mais facilmente se desviam das tarefas ou dos objetivos.

Na gestão do tempo a minha atenção centrava-se em dar tempo suficiente para as tarefas propostas, no sentido de os alunos conseguirem praticar várias vezes, mas, simultaneamente, não deixar que os alunos ficassem demasiado tempo na mesma tarefa para não se desmotivarem. Também nos tempos de transição procurava perder o menor tempo possível, de modo a que não houvesse comportamentos desviantes e que os alunos perdessem o foco (Onofre, 1995) Por último, terminar a aula a tempo para dar uma instrução final, o que foi muitas vezes se revelou uma dificuldade, devido ao facto de estar tão envolvido na aula que não me apercebia do tempo passar ou então por verificar que a tarefa proposta estava a ter resultados positivos nos alunos e então preferia não prestar instrução final e falar apenas na aula seguinte. Para ultrapassar esta dificuldade comecei por estar mais atento ao tempo mas, fundamentalmente, decidi incluir menos exercícios nas aulas para que tivesse tempo para ainda fornecer o balanço final.

Quanto à gestão dos recursos humanos, procurei que não houvesse tempos de espera, através de tarefas dinâmicas ou então com mais exercícios para vários grupos ou ainda aproveitar todo o espaço disponível colocando os alunos a realizar tarefas diferentes. Outra estratégia foi utilizar métodos de ensino como as estações ou os circuitos, permitindo assim que vários alunos estivessem em prática e que não se criasse filas de espera. Obviamente, que estes métodos estão dependentes da formação dos grupos, que convém que sejam proporcionais ao número de alunos da turma, e ainda no caso de haver tarefas mais complexas, é crucial que haja várias vias de passagem ou outras tarefas adjacentes à tarefa principal (Quina, 2009). Para além disso, formava os grupos de trabalho antes das aulas e utilizava os mesmos ao longo da aula ou então aproveitava determinados jogos para formar os grupos (Piéron, 1992).

Ainda relativamente à formação de grupos, estes podem ser efetuados pelo género ou por grupos de nível, homogéneos ou heterogéneos, e é crucial no que toca à diferenciação do ensino (Ministério da Educação, 2001). Numa fase inicial devido à necessidade de avaliar os alunos, a formação de grupos baseou-se nos grupos de nível homogéneos. Deste modo, agrupava os alunos pelo nível de desempenho e facilitava o diagnóstico dos níveis de cada aluno. Contudo, os grupos acabavam por variar, dado que os níveis dos alunos variam conforme a matéria e por isso não existia sempre a mesma constituição de grupos nesta fase inicial.

Apesar de ser importante para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem os grupos de nível homogêneo, a formação de grupos de nível heterogêneo revela nos alunos e no processo ensino-aprendizagem dinâmicas importantes para o seu desenvolvimento (Ministério da Educação, 2001). Algo que comecei a compreender após a primeira etapa de avaliação inicial, apesar de a turma revelar já alguns grupos que gostavam de trabalhar entre eles, a sua utilização foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a formação de grupos de nível heterogêneo não só possibilita uma maior interação entre os diferentes elementos da turma, desenvolvendo assim a socialização entre os alunos da turma, como também permite que se utilize os alunos com mais competências como agentes de ensino com os alunos que se revelem mais limitados (Ministério da Educação, 2001).

No entanto, é necessário compreender se os alunos utilizados como agentes de ensino ou até os restantes alunos se sentem motivados para interagirem entre os elementos do grupo de trabalho. Isto porque, pode ser vantajoso que haja interações entre os alunos, mas também é fundamental que estas sejam positivas e caso se verifique que isto não se sucede penso que é importante evitar esse tipo de interações. Posto isto, foi extremamente significativo para a formação de grupos a realização de um estudo de turma, de facto ajudou a compreender essas mesmas interações entre os vários elementos da turma e ainda verificar quem são os alunos que podem servir como elos de ligação entre os vários subgrupos que existiam na turma. Deste modo, foi importante para evitar grupos de trabalho desmotivados e desinteressados, devido à má socialização que já existia entre esses elementos do grupo, visto que a turma já se conhecia há vários anos é normal que existissem algumas discordâncias entre os alunos, desde que seja de uma forma pacífica. Não querendo dizer que não procurei que esses desentendimentos se diluíssem ou que procurasse que os alunos não trabalhassem juntos, uma vez que na vida real há muitas pessoas com as quais não nos identificámos mas temos de saber interagir com elas na mesma.

Para uma maior eficácia no desenvolvimento dos alunos, os professores devem promover nas suas aulas um clima positivo e motivador, despoletando assim a vontade dos alunos em querer aprender (Quina, 2009). No caso da minha turma, verifiquei que já revelavam um clima muito positivo para aprendizagem e que apenas necessitava de continuar ou ainda tentar melhorar, o que pensei ser uma utopia. No seguimento desta análise, procurei então pelo menos manter este clima positivo através da consistência das minhas intervenções, ou seja, ser justo para com todos, demonstrar o meu entusiasmo tanto para os bons desempenhos como para os bons comportamentos, principalmente, os comportamentos relacionados com a entreajuda, cooperação e os de espírito de equipa, saber ouvir as diferentes opiniões e perspetivas e ainda dialogar com os alunos sobre assuntos não escolares e também fora das aulas (Piéron, 1992). Dentro de todas estas

estratégias que utilizei penso que conversar com os alunos sobre assuntos não escolares e fora das aulas foi o que me fez aproximar mais dos alunos, juntamente com a convivência no desporto escolar. Isto porque são nesses momentos que conseguimos conhecer melhor os alunos e eles a nós, promovendo assim o respeito de ambos os lados, consequentemente, esse respeito irá se refletir num clima positivo e de disciplina nas aulas.

Associado ao clima positivo encontra-se a disciplina, uma vez que se existirem comportamentos desviantes e fora da tarefa, provavelmente, não haverá um clima positivo para a aprendizagem e o mesmo se pode dizer que se não existir um clima positivo maior a probabilidade de haver comportamentos de indisciplina. Para que a disciplina não interfira com o clima da aula é necessário que os alunos estejam o máximo tempo em prática, ou seja, não haver filas de espera, instruções breves, tarefas adequadas ao nível dos alunos, também é crucial manter o controlo da turma e, fundamentalmente, estabelecer regras claras e ser exigente no cumprimento destas regras (Piéron, 1992).

Relativamente à minha turma, a indisciplina não foi uma preocupação maior, visto que foi raro os comportamentos desviantes mas havia alguns alunos a efetuar comportamentos fora da tarefa. A diferença surge no facto dos comportamentos fora da tarefa os alunos não participarem na realização da tarefa, evitando fazer ou fazendo à sua maneira ou a conversar, enquanto que os comportamentos desviantes os alunos acabam por interromper o exercício ou ainda revelarem atitudes antisociais (Piéron, 1992). Posto isto, para além das estratégias referidas acima, também utilizei aproximação do aluno, para que este sentisse a minha presença e voltasse à tarefa, as chamadas de atenção verbais e por contacto visual, para que o aluno compreendesse que estava atento aos seus comportamentos. Estas chamadas de atenção verbais, normalmente, eram efetuadas de forma firme mas não agressiva, para o aluno sentir a seriedade da situação e que não iria permitir mais comportamentos semelhantes, ou então através de questionamento, para que o aluno refletisse sobre a situação e compreendesse quem é que perdia com esse tipo de comportamento (Onofre, 1995) Outra estratégia, e que no meu caso é aproveitada por ter presença na aula e conseguir fazer-me ouvir, foi o controlo à distância, ou seja, apesar de não estar perto de determinados alunos conseguia controlar os seus comportamentos através de chamadas de atenção verbais ao longe. Assim os alunos sentiam a minha presença como se tivesse perto deles e sabiam que mesmo estando longe de mim, eu poderia estar a observá-los e pronto para detetar comportamentos fora da tarefa ou desviantes, fazendo com que os alunos pensassem duas vezes antes de os cometer.

Penso que a forma de agir a este tipo de comportamentos está dependente do aluno, caso seja alguém que, normalmente, não revela comportamentos fora da tarefa ou desviantes não há

necessidade de ser tão firme ou assertivo, apenas questionar ou falar com o aluno basta para que este compreenda que as suas atitudes só o prejudica. Enquanto que o aluno que efetua este tipo de comportamentos, frequentemente, necessita compreender a gravidade da situação e para isto ser brando não o irá fazer entender, juntamente com as chamadas de atenção. Por isso quando se sucedeu estes casos, apesar de raros, a minha atitude teve de ser mais rígida e ameaçar com a expulsão para fora da aula, como se fosse um cartão amarelo, ou seja, caso verificasse mais alguma vez aquele comportamento na aula seria o cartão vermelho. Só para que conste nunca precisei de colocar ninguém fora da aula, porque com estas ameaças os alunos compreendiam a gravidade da situação e deixavam de efetuar esse tipo de comportamentos, pelo menos naquela aula. Quando ocorria esta situação, na aula seguinte já avisava o aluno logo de início para que este compreendesse que eu iria estar atento e que não iria permitir nem uma vez os mesmos comportamentos.

Os procedimentos de informação sobre as atividades são fundamentais para um eficiente processo de ensino-aprendizagem, visto que permitem não só elevar os níveis de motivação dos alunos, como também fornecer informações sobre o que fazer, como fazer e o porquê fazer (Quina, 2009). Por isso torna-se crucial que o docente comunique de forma clara, objetiva, entusiasmante, estimulante e que mantenha a atenção dos alunos ao longo do seu discurso. Para isso é necessário que os alunos estejam num local com o menor número de fontes de distração possível, enquanto o professor discursa é importante ir passando o olhar pelos alunos e ainda verificar o nível de compreensão dos alunos através do questionamento específico e dirigido a um ou mais alunos (Piéron, 1992). Os momentos para se instruir os alunos são na apresentação da aula e dos exercícios, ao longo dos exercícios e ainda no encerramento da sessão (Quina, 2009).

Na apresentação da aula o professor pode realizar uma revisão da aula anterior, apresentar os objetivos, a estrutura da aula e ainda algumas informações pertinentes para as situações de aprendizagem (Quina, 2009). Uma das minhas dificuldades nesta dimensão foi a brevidade e objetividade destes momentos de instrução inicial, visto que a duração da aula era de apenas de 50 minutos, foi necessário melhorar o tempo que despendia para esta instrução e ser mais explícito na transmissão da informação. Outra dificuldade ao longo das primeiras etapas foi a aplicação frequente do questionamento, como forma de controlo da informação assimilada pelos alunos e com a inclusão dos alunos na mesma, tornando assim a instrução mais interessante e motivadora, sendo este um dos objetivos principais desta instrução inicial.

De modo a ultrapassar estas dificuldades passei a planear com maior cuidado o discurso, já com questões preparadas e os tópicos que iria abordar, e ainda selecionar a informação mais pertinente, de forma a tornar a instrução clara e objetiva e ainda elevar os níveis de entusiasmo dos

alunos (Onofre, 1995) Contudo, nas sessões que abordava uma matéria nova a instrução era um pouco mais prolongada, uma vez que era necessário realizar uma instrução mais aprofundada e por ter que transmitir novas informações. Além disso também efetuava questionamento, de modo a verificar o que é que os alunos já sabiam ou não. Enquanto que nas matérias mais usuais de serem abordadas passei a realizar mais questionamento não só como forma de controlo da informação, mas também para realizar um resumo do que se tinha lecionado.

No que diz respeito à instrução dos exercícios, os objetivos passam por fornecer aos alunos informações acerca da tarefa, de modo a que os alunos consigam construir mentalmente as habilidades que vão efetuar e ainda estimular os alunos para que apresentem elevados níveis de empenhamento motor (Quina, 2009). As minhas dificuldades neste tipo de apresentação foi mais ao nível da clareza e conseqüentemente, da brevidade, isto porque como não era totalmente claro a explicar as tarefas acabava por ter que perder mais tempo a clarificar ou então a demonstrar. Neste tipo de instrução o professor é mais eficaz se conseguir ser explícito nos exercícios propostos e ao mesmo tempo ser breve, para que os alunos tenham mais tempo de prática e também não percam a motivação (Carreiro da Costa & Onofre, 1994).

No final da instrução dos exercícios é fundamental que os alunos saibam responder a questões como o que fazer, como fazer e porquê fazer. Para isso torna-se crucial que o professor tenha atenção no conteúdo dessa instrução, no qual deve conter informações como os objetivos da tarefa, os critérios de êxito, o que fazer para atingir o objetivo do exercício, as regras de segurança e ainda a organização dos alunos (Quina, 2009). Para compreender melhor estas informações muitas vezes utilizei demonstrações, uma vez que tinha facilidade em demonstrar em quase todas as matérias, ou então pedia a um aluno para efetuar. Caso desejasse que os alunos verificassem determinados erros comuns utilizava um aluno que um nível mais baixo, mas quando queria que os alunos verificassem a forma correta de se efetuar já pedia a um aluno que fosse bom a executar a tarefa. Através das demonstrações era possível fornecer aos alunos uma imagem global da tarefa proposta, possibilita aos alunos verificar as partes distintas do exercício, permite realçar os pormenores mais importantes, também promove ao professor ganhar tempo, é muito eficaz para os alunos compreenderem e ainda possibilita que os alunos adquiram um sentimento de admiração pelo professor caso este execute bem o exercício (Quina, 2009).

Já aplicava várias vezes a demonstração, mas comecei por utilizar mais frequentemente quando compreendi que estas são fundamentais em tarefas novas ou então quando se altera algo numa tarefa já usual de se efetuar ou ainda quando se deseja realçar alguma componente crítica. Nos dois primeiros casos a demonstração era realizada antes dos alunos realizarem o exercício,

para que estes tivessem uma ideia geral de como efetuar a actividade, enquanto que para o terceiro caso já realizava a demonstração durante a tarefa como forma de *feedback* (Quina, 2009).

Relativamente à instrução ao longo das atividades, mais conhecida como *feedback*, são as reações dos docentes aos desempenhos motores dos alunos, com o objetivo de corrigir os erros cometidos ou então de reforço e motivação sobre os desempenhos dos alunos (Quina, 2009). De início senti que não estava muito bem preparado em determinadas matérias, como a ginástica e a dança, para fornecer *feedbacks* com maior qualidade. Uma vez que a eficácia do *feedback* depende não só do conhecimento dos alunos e da capacidade percetivas do professor mas também do conhecimento do professor sobre as especificidades das atividades em causa (Piéron, 1992). Desta forma, para elevar a qualidade do meu *feedback*, principalmente, nestas matérias foi fundamental o estudo autónomo mas também o conhecimento que orientadora da escola partilhou comigo. Para além disso, foi crucial a observação de aulas dos colegas GEF, onde absorvi determinados métodos e progressões para estas matérias. Outro fator promotor da qualidade do *feedback* é respeitar o ciclo do mesmo, ou seja, não basta reagir ou dar uma resposta à prestação do aluno, é também crucial verificar se o aluno compreendeu e se vai tentar executar na prestação seguinte (Quina, 2009).

De início apresentei ainda outra dificuldade, que tem a ver com o facto de prestar demasiados *feedbacks* e com elevada quantidade de informação. Esta adversidade revelou-se como consequência da minha vontade de querer que os alunos aprendessem e por estar tão envolvido na aula, que perdia um pouco a noção. Ao contrário do que eu desejava, os alunos ainda aprendiam menos por ficarem mais confusos e por não conseguirem fazer todas as informações que indicava. Após o NE detetar esta minha dificuldade e conferenciar comigo, também comecei a compreender que estava a fazer o oposto do que era desejado e a ter também o efeito contrário do que eu pretendia. Deste modo, como é referido na literatura comecei a ter mais atenção à quantidade de *feedbacks* prestados, no qual é aconselhado ser entre 3 e 5 por minuto, reduzir os meus *feedbacks* em palavras-chave e, principalmente, de forma prioritária, para não fornecer tanta informação numa só aula (Quina, 2009).

O *feedback* pode admitir várias dimensões, sendo estas categorizadas quanto ao objetivo, à direção e ainda à forma do *feedback* (Quina, 2009). No que toca à forma e à direção do *feedback* não tive contrariedades, uma vez que na forma do *feedback* realizava o visual, quando os alunos não tinham consciência do movimento ou então era algo novo (Onofre, 1995). Também efetuava o auditivo ou verbal, em praticamente todas as situações e até quando aplicava os *feedbacks* nas outras formas, ou seja, mistos, mas fundamentalmente, quando os alunos já compreendiam o que desejava transmitir ou então para motivar ou reforçar o empenho motor. Destacar ainda a utilização do *feedback* quinestésico, que penso ser crucial em determinadas matérias, como as ginásticas ou a

luta, uma vez que exigem uma maior consciencialização do corpo e por isso com o auxílio do professor, de forma quinestésica, o aluno irá entender melhor o movimento a realizar. Mas também é importante em outras matérias, como as coletivas para corrigir o posicionamento dos alunos, em vez de se perder tempo a indicar para onde tem de ir, a não ser que já seja algo referido antes várias vezes e o aluno já sabe o que fazer apenas com o *feedback* verbal, como indiquei anteriormente.

Como mencionado, também não tive problemas com a direção do *feedback*, dado que quando o erro era apenas específico de um aluno, eu apenas fornecia *feedback* a esse mesmo aluno. No caso de já ser alguns alunos a cometer o mesmo erro, o meu *feedback*, já era direcionado para um determinado grupo de alunos ou então para a turma, para que os restantes não cometessem o mesmo erro ou então era efetuado como forma de balanço. No final das aulas era usual haver um *feedback* direcionado para a turma, mas também poderia acontecer após algumas tarefas em que verificava que vários alunos não estavam a cumprir com o desejado.

Quanto ao objetivo do *feedback* já não se pode dizer o mesmo, uma vez que no início os meus *feedbacks* centravam-se muito no descritivo, prescritivo e avaliativo, algumas vezes negativo. Por outras palavras, os alunos eram muito criticados, devido à minha exigência, e massacrados com informação, ainda por cima de forma negativa várias vezes. Ao conferenciar com o NE, compreendi que não estava a criar um clima positivo para a aprendizagem, nem uma boa relação com os alunos, ou seja, mais uma vez estava a efetuar algo com um intuito, mas os resultados eram opostos ao que desejava. Posto isto, algo que tive, imediatamente, de evitar foram os *feedbacks* avaliativos negativos, passando assim a fornecer uma informação positiva e logo a seguir um *feedback* descritivo ou prescritivo. Por exemplo, em vez de dizer que o aluno fez mal porque não elevou a coxa no lançamento da passada, passei a dizer boa mas tens que elevar a coxa no lançamento na passada. Deste modo, para além de ser mais eficaz, incentivar o aluno e fornecer informação, ainda irá permitir criar um clima positivo, aumentar o empenho e o rendimento do aluno (Quina, 2009).

Juntamente com estes tipos de *feedback*, comecei a aplicar mais vezes o *feedback* interrogativo, levando o aluno a refletir sobre o erro e como superar esse mesmo erro, ou seja, o aluno passa a ser o responsável pela sua aprendizagem e o professor vai orientando, tal como na descoberta guiada (Piéron, 1992). Desta forma, além de conseguir controlar melhor a informação que o aluno retém, também promove no mesmo a capacidade de reflexão, sendo assim mais eficaz a compreensão da aprendizagem (Vacca, 2006). Para além disso, devido ao facto de este momento permitir que haja um maior número de interações entre os alunos e o professor, poderá ter repercussões positivas no clima relacional da aula, nos momentos de instrução e ainda na disciplina (Vacca, 2006). Por último, algo que já está incutido na minha forma de ser, que é ser muito

emocional, e por isso várias vezes prestei *feedbacks* de uma forma afetiva para incentivar o esforço, permitindo assim, mais uma vez, criar um clima positivo na aula e ainda elevar o rendimento dos alunos (Quina, 2009).

No final de cada aula deve-se efetuar uma instrução final, com o intuito de fazer um balanço da sessão e incentivar os alunos para as aulas seguintes, através de uma revisão do que se sucedeu, realçando as dificuldades mais evidentes e como supera-las e ainda realizar uma ligação da aula com as seguintes (Quina, 2009). Também se pode realizar um controlo da informação, através de questionamento, tornando assim este momento mais interessante e com a inclusão dos alunos neste processo. A minha dificuldade neste aspeto foi ter tempo para efetuar esta instrução, como já referido acima, muitas vezes por estar tão envolvido na aula não reparava no tempo passar ou então pela tarefa estar a correr tão bem que preferia que os alunos continuassem. As estratégias utilizadas foram de planear menos tarefas para a sessão de modo a ter mais tempo no final para realizar a instrução e planear melhor este momento para que conseguisse realizar de forma breve.

Posteriormente à avaliação inicial verifiquei um elevado nível na turma em, praticamente, todas as matérias e por isso senti que uma das minhas dificuldades para esta turma seria realizar situações de aprendizagem suficientemente desafiantes para os seus níveis de desempenho. Para isso tive de seguir um dos princípios para a seleção de exercícios, que foi o de escolher tarefas adequadas ao nível dos alunos, ou seja, não podem ser facilmente executados porque cria desmotivação e desinteresse, mas também não podem ser demasiado exigentes porque promove muitos erros e frustração nos alunos (Piéron, 1992). Sedo assim, as tarefas, normalmente, selecionadas para as sessões tinham de criar algumas dificuldades nos alunos, mas estes tinham de ter algum sucesso, e para os alunos mais limitados utilizava progressões para que conseguissem também ter sucesso nas suas tarefas. O fundamental para cumprir com estes requisitos era ter para todos os exercícios variantes para facilitar ou dificultar o êxito da tarefa.

Outro princípio que procurei realizar para os alunos sentirem uma maior prazer, motivados e interessados nas tarefas foi o da especificidade (Piéron, 1992). Isto é, os exercícios para além de serem específicos da modalidade abordada também eram os mais semelhantes possíveis com as situações de reais, possibilitando assim que os alunos sentissem os exercícios com uma estrutura e uma carga afetiva o mais idêntica possível com a modalidade (Piéron, 1992). Não só utilizei este princípio nas tarefas ditas principais, como também várias vezes apliquei no aquecimento, de forma não só a ter os benefícios já mencionados como também para aproveitar o aquecimento como uma situação de aprendizagem da modalidade em causa. Quando os aquecimentos não eram assim tão específicos, para manter essa mesma motivação e interesse nos alunos procurava utilizar música ou

utilizar algum aluno para comandar o aquecimento ou ainda circuitos desafiantes com tarefas variadas ou diferentes do habitual.

Para além de querer que os alunos se sentissem desafiados ao realizar os exercícios, também procurei estabelecer laços afetivos positivos com as tarefas propostas. Para isso é fundamental que os alunos tivessem um enorme prazer e gosto ao efetuar as tarefas, o que possibilita um maior sucesso na disciplina por parte dos alunos e na condução do ensino por parte do professor (Castelo, 2003). Esse sucesso advém do facto de ao expormos os alunos a experiências afetivas positivas promovemos nos alunos o aumento do esforço, maior motivação e, principalmente, uma maior entrega emocional, no qual irá ter repercussões numa participação empenhada, entusiástica e eficiente por parte dos alunos (Castelo, 2003).

Após lecionar os diferentes ciclos é possível compreender que existem vários aspetos inerentes ao processo de ensino aprendizagem que são completamente distintos de se efetuar, devido à maturação dos alunos, ao ambiente que se inserem e estiveram inseridos e às suas experiências (Barreiros, J., Cordovil, R e Neto, C. 2014). Deste modo, é a função do professor perceber e ajustar conforme as necessidades dos alunos e as condições disponíveis, respeitando as diferentes fases de desenvolvimento motor, isto porque cada fase é a base para o desenvolvimento da fase seguinte (Barreiros, J., Cordovil, R e Neto, C. 2014).

A meu ver as dimensões como a instrução, necessitou de ser adaptada segundo o ano de escolaridade que lecionei, no qual os anos mais baixos o discurso era mais adequado às suas idades, breve e muito mais objetivo, enquanto que para os anos superiores, o discurso já era mais aprofundado e com mais pormenores pertinentes. Os tipos de *feedback* também se alteraram, uma vez que se utilizasse mais os descritivos os alunos por serem tão novos teriam dificuldades em ter a noção do que fizeram e ainda por cima ter a capacidade comparar mentalmente com uma imagem do que seria o ideal, por isso os prescritivos e os avaliativos positivos são mais eficazes nestas idades (Piéron, 1992). Enquanto que nos anos superiores já houve uma maior variação dos tipos de *feedback*, se bem que os descritivos parecem ter uma maior eficácia, dado que já conseguem mais facilmente efetuar a comparação mentalmente do que realizaram com o ideal (Piéron, 1992)

Relativamente ao meu papel, nos anos de escolaridade superiores a minha função passou mais por os motivar à prática e puxar pelo máximo empenho da sua parte, já no caso dos anos de escolaridade inferiores, os alunos já se encontravam muito excitados e entusiasmados e por isso a minha função passou mais por saber controlar e aproveitar toda essa emoção para as situações de aprendizagem. O mesmo se pode associar quando se fala de disciplina e a necessidade da minha atenção, visto os mais novos serem mais inquietos e menos autónomos, logo exigem mais da minha parte do que os alunos mais velhos, se bem que existem algumas exceções.

Através de questões informais realizadas à professora e após analisar o nível dos alunos foi possível constatar que as aulas de Expressão Motora, que são as aulas de EF para este ciclo, não são competentemente lecionadas ou por várias vezes nem são dadas devido às condições climáticas mais adversas. O que poderá explicar a discrepância dos níveis exigidos pelo PNEF e os que são encontrados no 2º ciclo da Escola Básica e Secundária da Cidadela, que são muito mais baixos. Visto que os alunos no 1º ciclo estão na idade designada de período crítico para a aprendizagem de um maior repertório motor e se este não for estimulado de forma adequada neste momento, mais tarde será mais difícil de adquirir essa educação motora (Barreiros, J., Cordovil, R e Neto, C. 2014). Além disso, o 1º ciclo deve ser visto como uma janela de oportunidades para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, devido à rápida evolução do cérebro e da maturação neuromusculares e ainda aos elevados níveis de percepção de competência (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004, citado por Foulkes et al., 2017). Para colmatar esta lacuna, o NE propôs que os docentes da disciplina de EF da Escola Básica e Secundária da Cidadela fossem lecionar também a esta escola do 1º Ciclo, contando, obviamente, como uma componente letiva para que os professores sejam remunerados.

Em suma, penso que apesar de já ter algum à vontade na condução do ensino devido à minha experiência prévia como treinador, fui exposto a diferentes contextos de leção e a vários problemas que tinha de resolver. Todavia, os problemas encontrados e as dificuldades sentidas foram superados pela enorme diversidade de estratégias que procurei, várias vezes não foram encontradas à primeira, mas com a experiência adquirida ao longo do ano e com ajustes efetuados foi possível encontrar o sucesso pretendido, tanto da minha parte, mas principalmente, da parte dos alunos. De uma forma resumida, os fatores cruciais para o alcance desse sucesso e que vão ao encontro do que refere a literatura para a eficácia do ensino, devem-se à rentabilização do tempo de aula, procurando minimizar os tempos de informação e de organização e potenciando o tempo de empenhamento motor, manter o controlo dos alunos, não só detetar os comportamentos inapropriados no momento adequado tal como também os seus desempenhos para consequentemente, os corrigir ou incentivar quando necessário (Carreiro da costa & Onofre, 1994). A variação dos estilos de ensino de modo a promover diferentes reações nos alunos e a compreensão das aprendizagens de forma diversificada.

Por fim, a procura das diversas estratégias da criação de um clima relacional positivo, promovendo assim uma maior ligação entre os alunos e dos alunos com o professor, penso ter sido a chave de todo o sucesso deste ano letivo, uma vez que os laços criados entre mim e os alunos fomentaram o respeito, a disciplina, o clima positivo para aprendizagem, a confiança na informação transmitida, a maior envolvimento dos alunos no processo, a autonomia, a responsabilidade, entre

outras. Isto tudo porque tanto dei importância a cada aluno como também me dei a conhecer, sendo genuíno e transparente para com todos. Além disso, procurei conhecer todos como são, mas não apenas dentro da aula, também fora do ambiente mais formal, fazendo com que sentissem o compromisso para comigo de serem sempre melhores em cada aula.

Após ensinar

É após um movimento, um exercício, uma aula, uma unidade de ensino, ou de uma etapa que a dimensão da avaliação se torna indissociável. Sendo avaliar um método de recolher e interpretar informações para a tomada de decisão (Carvalho, 1994). Esta dimensão é fundamental para a evolução dos diferentes níveis do sistema do ensino e é através da avaliação que as escolas podem engrandecer o seu currículo, que os docentes podem desenvolver o seu ensino, que os alunos podem ser melhores e estar mais envolvidos e motivados no processo de ensino e ainda, que os EE podem acompanhar a vida escolar dos seus educandos (Fernandes, 2004). Posto isto, compreende-se o quanto é importante a avaliação para o meio escolar e que sem esta dimensão o seu desenvolvimento fica debilitado. Por isso penso que, a escola sendo um elemento tão crucial para o desenvolvimento das sociedades, deveria ser sujeita a mais momentos de avaliação por parte do governo e da própria escola, ou seja, exposta a mais momentos de avaliação interna e externa, de modo a verificar se cumprem com o desejado pelo governo e ainda melhorar as competências das escolas, do seu corpo docente e dos funcionários.

No início do meu estágio tinha ideia que a avaliação era importante ao longo do ano letivo, mas não tinha bem a ideia de como aplicar na prática e que repercussão tinha no processo de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, tinha a noção da avaliação das aprendizagens, avaliação sumativa, mas não tinha a mesma consciencialização da avaliação para as aprendizagens, avaliação formativa. Isto porque, a avaliação para além da função de classificação, também apresenta como propósito a orientação do processo ensino-aprendizagem, através da avaliação inicial já referida anteriormente, e de regulação das aprendizagens, através da recolha de informações, de forma sistemática, ao longo do ano letivo (Carvalho, 1994). Para além destas funções, a avaliação também revela o intuito de motivar os alunos, uma vez que permite não só demonstrar aos alunos onde estão e o caminho que tem de percorrer para chegar onde desejam, como também possibilita dar conta dos seus progressos e dos seus sucessos, através da superação das dificuldades sentidas (Fernandes, 2004). Para isto é necessário que a avaliação seja integrada no processo como fator dinâmico, tal como os alunos devem ser incluídos e participativos no processo de avaliação (Ministério da Educação, 2001).

Ao longo da avaliação inicial ainda não compreendia a importância da avaliação formativa e como aplicar na prática, tanto que pensava que esta apenas me iria orientar o processo de ensino-

aprendizagem. Neste momento compreendo que foi claramente devido à minha falta de experiência neste contexto de lecionação, mas também à falta de algum conhecimento acerca da dimensão de avaliação no sentido prático. Por isso agora penso que já neste momento de avaliação inicial poderia ter envolvido mais os alunos na avaliação, através da transparência dos critérios nas diversas matérias, ou seja, além de abordar os mesmos antes cada sessão, poderia ter indicado durante e após a aula com a maior frequência de *feedbacks*. Também poderia referir em que estado os alunos se encontravam e o que faltava para alcançar o próximo nível ou até incluir os alunos na própria avaliação ou na dos colegas, ganhando assim uma maior consciencialização do que era desejado em cada nível de desempenho nas diferentes matérias. Deste modo, cumpria com vários princípios da avaliação, como o de envolver os alunos no processo, também o de transparência dos critérios, de fornecer *feedbacks*, mas principalmente, cumprir com o objetivo da avaliação formativa, que é de utilizar a avaliação para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, de os motivar e tornar avaliação como um momento positivo, em vez de apenas diagnosticar e prognosticar os níveis dos alunos para mim (Fernandes, 2007).

Abordando agora de forma mais concreta a avaliação formativa, existem duas formas distintas de a executar, mas que são complementares. Primeiramente, de uma forma contínua e informal, ou seja, ocorre em todas as aulas através da observação e dos *feedbacks* prestados pelo docente, ou então de forma pontual e formal, efetuada num determinado momento para que, posteriormente, sejam tomadas decisões ou ajustes no processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994). Para o primeiro caso é fundamental a realização de reflexões após as sessões e no meu caso

nem as próprias autoscopias eu dava muito valor, ao ponto de às vezes não as realizar logo após a unidade de ensino terminar, ou seja, planeava a unidade de ensino seguinte sem primeiro compreender o que os alunos tinham conseguido assimilar e também o que eu podia melhorar. Após se retirar informações pertinentes, tanto no planeamento como na condução do ensino, é que se pode desenvolver as suas competências profissionais e, principalmente, encontrar conclusões significativas acerca das aprendizagens dos alunos para, posteriormente, tomar decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem (Quina, 2009). Comecei por incluir as próprias autoscopias nas unidades de ensino, como guia de construção da unidade de ensino seguinte, desta forma procurava colmatar as necessidades dos alunos e dar seguimento às suas aprendizagens, em vez de apenas pensar nos objetivos que tinha delineado anteriormente.

Ainda relativamente à avaliação formativa, devido ao facto de não existir apenas uma abordagem adequada às várias situações de ensino e aprendizagem é fundamental que o docente tenha em conta a diversificação de instrumentos, estratégias e técnicas de avaliação (Fernandes, 2007). Desta forma o professor não só procura uma maior qualidade da sua avaliação, recolhendo

informações de diferentes maneiras, como também permite aos alunos diversas formas de compreensão e consciencialização dos objetivos, critérios de êxito, movimentos ou do que o professor desejar, promovendo também a maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, procurei ao longo do ano letivo aplicar diferentes estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação. Como por exemplo, foi efetuado autoavaliação e heteroavaliação, através de fichas de registos, no qual estava exposto os critérios de êxito categorizados pelos níveis de desempenho. Consequentemente, os alunos revelaram uma maior noção das suas dificuldades e potencialidades, uma maior tomada de consciência dos objetivos, critérios de êxito e do que se pretendia do aluno, possibilitou criar mentalmente uma imagem motora dos seus desempenhos, também permitiu que os alunos se envolvessem mais no processo e ainda promoveu nos alunos o espírito crítico, de entreajuda, entre outros (Carvalho, 1994). Outro exemplo de estratégia foi aplicar situações de avaliação como se fosse na avaliação sumativa, ou seja, situações em que os alunos podiam demonstrar o que já conseguiam efetuar e o que faltava para chegar ao objetivo proposto, juntamente com apreciações da minha parte. Deste modo, os alunos no momento de avaliação já se encontravam mais bem preparados e adaptados à situação de avaliação, ganhando assim uma maior noção das suas dificuldades e do que faltava para chegar ao desejado (Carvalho, 1994). Também permitiu que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais objetivo, direcionado e individualizado, uma vez que cada aluno sabia para onde caminhar e como caminhar.

Além do que já foi referido, também em várias aulas, tanto na instrução inicial como durante e na final, foram não só mencionados os critérios de avaliação, como os objetivos e os critérios de êxito, tanto de forma individual como em grupo. Isto porque, a turma em geral revelava uma enorme vontade de estar envolvida neste processo, como também de compreenderem esses mesmos aspetos da avaliação, sabendo que a partir desse maior envolvimento os alunos tinham maior sucesso na disciplina. Como a turma em geral apresentava um excelente comportamento e sentido de responsabilidade, foi uma grande falha da minha parte não ter procurado utilizar como instrumento de avaliação dos seus desempenhos mais tecnologias. Como por exemplo, os alunos com os próprios telemóveis filmarem os seus desempenhos e verificarem as suas dificuldades ou progressos no exato momento, ou então filmarem e depois em casa analisarem. Também poderia ter sido eu a filmar e analisar nas aulas com os próprios alunos através de um projetor ou num computador de forma individual. Além de todas as vantagens que a utilização das tecnologias acarreta em termos de aprendizagem, iria também promover uma maior motivação por parte dos alunos, um clima mais positivo para aprendizagem e ainda aulas mais atuais de acordo com a geração de alunos que se encontram agora nas escolas, que necessitam que a tecnologia esteja mais presente nas mesmas (Fernandes, 2004).

Outra grande falha da minha parte foi apenas preocupar-me com a avaliação formativa para a área das atividades físicas e desportivas, não tive em conta as restantes áreas para esta dimensão. No meu entender deveria ter procurado realizar mais questões ao longo das aulas sobre os conhecimentos ou em cada aula realizar uma questão ou ainda fornecer questionários aos alunos ao longo das aulas para verificar o nível conhecimento que cada aluno tinha acerca dos conhecimentos, posteriormente, teria maior noção sobre as dificuldades e os progressos de cada aluno nesta área de extensão. No caso da área da aptidão física, pelo menos, de tempos a tempos verificar em que estado cada aluno se encontrava e assim ir analisando os progressos de cada aluno nas diferentes componentes da aptidão física. Penso que esta dimensão da avaliação formativa ficou um pouco esquecida para estas áreas devido ao tempo que iria necessitar para efetuar estas avaliações, contudo, o tempo que dedicava a esses momentos iria ganhar uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, maior sucesso por parte dos alunos na disciplina. O que me deixa ainda mais indignado pela minha falha foi o facto de agora compreender que os mais prejudicados neste caso foram os alunos, que quando chegavam aos momentos de avaliação sumativa não tinham noção em que estados se encontravam, ou seja, estavam um pouco às escuras nestas duas áreas.

Um momento fundamental para este processo da avaliação formativa foi as avaliações intercalares, que sucederam após a avaliação inicial e a meio do segundo período, e no qual se baseiam em expor os resultados dos alunos, até ao momento, nas diferentes áreas. O crucial destas avaliações é facto de que os intervenientes neste processo não são apenas os alunos e o professor mas também de se apresentar os resultados para os restantes professores do conselho de turma e para os EE, algo que é importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2007). Desta forma, é possível compreender, com muita antecedência, os alunos que estejam num estado crítico nas várias disciplinas e juntamente com os restantes professores encontrar medidas para que o aproveitamento do aluno seja melhor e, simultaneamente, os EE possam acompanhar esses mesmos resultados, tendo assim uma maior noção da vida escolar dos seus educandos, e até auxiliar os professores a encontrar soluções que possam ajudar o aluno a ter maior sucesso escolar. Um exemplo disso foi no caso de um aluno meu, que tanto nas avaliações intercalares como na avaliação final do primeiro período, apresentou uma classificação negativa, chamando assim a atenção da mãe. O aluno, neste período, apresentava-se desligado e desinteressado em várias disciplinas e ainda por cima várias vezes faltava, felizmente após a EE tomar conhecimento desses comportamentos, a atitude do aluno perante as aulas mudou muito positivamente, ao ponto de terminar o ano com positiva segura na minha disciplina e transitar de ano.

Outros momentos importantes para a avaliação formativa foram as autoavaliações dos alunos e as apreciações da minha parte, que se realizavam perto do encerramento de cada período. Para tal entregava uma ficha de autoavaliação a cada aluno e estes preenchiam, no caso da área das atividades físicas e desportivas por matéria, o nível de desempenho que achavam que conseguiram alcançar, no caso da área da aptidão física, com percentagens em cada bateria de testes, no caso da área dos conhecimentos e da área das competências comuns a todas as áreas, também por percentagens. Depois os alunos por grupo demonstravam as suas autoavaliações e de seguida eu revelava de forma específica o porquê da sua classificação final. Deste modo, eu conseguia compreender qual o nível de consciencialização dos alunos acerca das suas capacidades, comparativamente, com os critérios de avaliação. Os próprios alunos também ganhavam uma maior noção dos critérios e em que estado estavam nas diferentes áreas de extensão da disciplina.

Contudo, senti que na primeira autoavaliação as minhas apreciações não foram muito concretas e pelas fichas fiquei a compreender que havia ainda vários alunos que também não estavam muito clarificados acerca dos critérios de avaliação e dos seus objetivos para atingirem níveis de classificação mais elevados. Por isso após esse momento e antes da etapa seguinte fui verificar aluno a aluno, quais as suas prioridades para conseguirem alcançar uma classificação mais elevada, ou seja, em que matéria ou matérias deviam se focar porque estavam mais perto de atingir o nível de desempenho seguinte, que componente da aptidão física deviam se focar para também melhorar a sua percentagem final nesta área e ainda que comportamentos deviam adotar para melhorar as suas atitudes e valores. Na área dos conhecimentos defini um objetivo para cada um. Além disso fui verificar para cada aluno o que faltava para conseguirem atingir uma classificação final mais elevada, ou seja, se só precisava melhorar uma matéria ou mais, se era apenas a aptidão física ou as outras áreas.

Por outras palavras, procurei um maior rigor no tratamento das informações recolhidas das avaliações efetuadas, também passei a ser mais objetivo no que desejava para cada aluno, graças à definição clara dos objetivos de cada aluno, como também dos critérios para que os alunos consigam atingir o maior sucesso possível na disciplina (Carvalho, 1994). Além disso, serviu de guia para planear as etapas seguintes e ajustar os objetivos no PAT, adaptando assim as atividades aos desenvolvimentos ou dificuldades dos alunos e definir as novas prioridades nos planeamentos seguintes (Carvalho, 1994). Penso que foi a partir deste momento que ficou tudo mais claro para mim, ao ponto de aulas irem sempre ao encontro das necessidades de cada aluno e o meu conhecimento sobre as dificuldades e os objetivos de cada aluno estarem muito mais presentes aula a aula. O que possibilitou uma maior eficiência no processo de ensino-aprendizagem, um maior suporte para que os alunos obtivessem mais sucesso na disciplina e fundamentalmente, os

planeamentos e a condução do ensino com maior nível de diferenciação (Ministério da Educação, 2001).

No caso dos alunos, penso que através desta clarificação da minha parte sobre o que cada aluno se devia focar e sobre os critérios, permitiu que também fosse mais claro para com os alunos, ou seja, os alunos nas autoavaliações seguintes demonstraram estar muito mais perto das minhas apreciações. A transparência dos objetivos para cada aluno também permitiu que estes se sentissem mais motivados para a disciplina, porque sabiam em que estado se encontravam e o que faltava para atingirem o nível seguinte (Fernandes, 2004). Em alguns casos o interesse ainda era maior porque sabiam o pouco que restava para alcançarem uma classificação final mais elevada, apenas uma parte de um nível de desempenho ou apenas melhorar num dos testes da aptidão física ou ainda casos de apenas terem de demonstrar melhores comportamentos. Outro motivo para os alunos sentirem ainda um maior interesse pela disciplina foi facto de, através dessa definição dos objetivos para cada aluno, estes sentiram-se valorizados e importantes, uma vez que eu estava atento a todos os seus progressos e suas dificuldades, demonstrando aula a aula (Quina, 2009).

Concentrando as atenções na avaliação sumativa, que por definição significa a formulação de um juízo de valor geral, por parte do docente, acerca das aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo de um ciclo de aprendizagem (Quina, 2009). Por esta definição a avaliação sumativa parece não ter qualquer impacto nas aprendizagens e que é apenas uma verificação das mesmas. Contudo, estes dois tipos de avaliações devem ser articuladas e complementares, apesar dos propósitos serem distintos (Fernandes 2007).

Por isso penso que a avaliação sumativa pode ser um pouco formativa para os alunos nos dois primeiros períodos, no sentido em que pode ajudar a que os alunos compreendam realmente em que estado se encontram e é por isso que ficam sempre tão ansiosos para saber qual o resultado final. Ou então para os professores transmitirem uma mensagem a determinados alunos caso desejem, no sentido em que se um aluno estiver perto de uma classificação mais elevada mas não demonstra bons comportamentos nem empenho, o docente pode no primeiro período dar a classificação mais baixa para que o aluno compreenda que não se está a esforçar e que se continuar por esse caminho não irá alcançar a classificação desejada e depois caso o aluno demonstre outra atitude o professor já pode dar a tal classificação mais elevada. Ou ainda para motivar o aluno pelo excelente trabalho que tem feito, ou seja, se o aluno se tem esforçado mas faltou pouco para a classificação mais elevada, o professor pode dar essa mesma classificação para que o aluno continue o excelente empenho, apesar de não ser realmente a classificação que merecia de acordo com os critérios será, possivelmente, a classificação que irá alcançar. Relembrar que penso que isto

só deverá ser feito nos dois primeiros períodos e caso o aluno se encontre perto de duas classificações.

Como já foi referido, os critérios de avaliação não se encontravam de acordo com o que é mencionado nos PNEF, mas sim pelo fraccionamento dos domínios por percentagens. Discriminando a área das atividades físicas e desportivas tinham um valor de 60%, a área das competências comuns a todas as áreas 20% e as áreas de aptidão física e dos conhecimentos 10% cada. Além de contarem duplamente com as atitudes e valores ainda davam mais percentagem que nas áreas da aptidão física e dos conhecimentos, ou seja, é cometer o mesmo erro duas vezes.

Em específico para a área das atividades físicas e desportivas eram atribuídos, por matéria, um nível de desempenho (Não Introdutório, Parte Introdutório, Introdutório, Parte Elementar, Elementar, Parte Avançado ou Avançado) e de seguida eram selecionadas as seis melhores matérias para cada aluno, conforme as categorias obrigatórias preconizadas nos PNEF. Penso que utilizar mais níveis de desempenho que os sugeridos pelos PNEF facilita a distinguir os níveis dos alunos, porque de facto existem muitos alunos no mesmo nível com desempenhos muito distintos e além disso permite compreender melhor que partes faltava ao aluno para alcançar o nível de desempenho total.

Quanto à área da aptidão física, os alunos eram classificados conforme os resultados obtidos na bateria de testes do FITescola®, mas eram apenas selecionados o melhor resultado num teste da aptidão de força, outro de resistência e outro de flexibilidade. Isto permitia que os alunos não necessitassem de se esforçar ao máximo em todos os testes, focando-se assim apenas no que já sabiam que iriam conseguirem ter mais resultados, em vez de tentarem ser melhores no que sentiam mais dificuldades. No caso da área das competências comuns a todas as áreas os alunos eram categorizados por não satisfaz minimamente, não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem e satisfaz muito bem.

Por fim, na área dos conhecimentos foram realizados dois testes através de uma aplicação designada *Socrative*, no qual os alunos viam as perguntas num quadro interativo e respondiam através dos tablets. Esta estratégia possibilitou aos alunos estarem mais motivados para a realização de um momento de avaliação, que caso fosse efetuado num teste escrito não teriam o mesmo interesse e além disso também possibilitou ter os resultados de forma instantânea. Outra forma de avaliação desta área, que penso ter sido a mais proveitosa, foi através de trabalhos de grupo e a sua apresentação, com os temas mencionados nas AE em que os alunos tinham que não só desenvolver o seu tema como também relacionar com os restantes. Esta tarefa permitiu que as aprendizagens fossem mais significativas, dado que foram mais reflexivas, elaboradas ativamente pelos alunos, de uma forma sócio-afetiva e mobilizando os seus conhecimentos (Fernandes, 2004).

Além disso, os grupos foram formados com base nos resultados obtidos no estudo de turma, no qual criei os grupos com alunos que tivessem uma maior e menor ligação. Deste modo os alunos tinham de trabalhar em conjunto com alunos que já se identificavam e com alunos com quem não interagiam tanto, procurando assim não haver tantos subgrupos e mais um único grupo como turma.

Em suma, compreendi que o fundamental para a qualidade do ensino em EF é tomar decisões pedagógicas com base nas informações recolhidas sobre as dificuldades ou desenvolvimentos dos alunos (Carvalho, 1994). Estas decisões centram-se no planeamento, na adaptação das atividades e nos objetivos definidos para os alunos, ou seja, estes aspetos devem ser reformulados conforme os resultados da avaliação formativa. Também tomei o conhecimento que é fundamental neste processo, tornar a avaliação transparente para os intervenientes e que estes não sejam apenas o professor e os alunos, mas também os EE e os restantes professores (Fernandes, 2007). Desta forma, os alunos além de se sentirem mais valorizados também se irão sentir mais motivados para o processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2004). No caso dos EE e dos restantes professores poderá ser importante para encontrar soluções em conjunto ou então apenas para que consigam acompanhar a vida escolar dos seus filhos ou dos seus alunos. Outro fator crucial para esta dimensão, no qual devia ter procurado efetuar ainda mais, é diversificar os instrumentos, estratégias e técnicas de avaliação, uma vez que não existe apenas uma abordagem adequada aos diversos ritmos de aprendizagem ou compreensão das mesmas (Fernandes, 2007). Contudo, penso que evoluí muito nesta dimensão e será algo que irei levar para a vida, principalmente, para a vida de treinador. Isto porque, no treino pouco se avalia e muito se planeia mas como foi possível verificar planejar sem avaliar não é a direção certa e o ensino não terá a mesma qualidade.

A Polivalência de um Docente

Neste capítulo será abordado uma panóplia de funções que um docente necessita ter em conta ao longo da sua carreira profissional ou até mesmo no seu dia-a-dia. Apesar de o professor ter como palco principal o contexto de aula, também é um interveniente ativo na sociedade onde se encontra. Para isso é importante que seja participativo e dinâmico na escola e que seja uma ponte de ligação entre esta e a comunidade escolar, de modo a que haja maior interação entre as mesmas. O professor também necessita, por vezes, ser o ponto de ligação entre os professores do conselho de turma, entre os alunos e os restantes professores e entre estes e os EE. Uma vez que todos estão incluídos no processo educativo dos alunos, é fundamental que alguém consiga articular todos estes intervenientes e seja condutor destes mesmos processos. O professor para acompanhar as mudanças

na sociedade e nos conhecimentos, também deve procurar estar atualizado e informado sobre essas mesmas modificações. Para além disto tudo, sendo o docente de EF o mais habilitado para lecionar qualquer desporto, também terá como função abordar um determinado desporto de forma mais aprofundada e seguindo os princípios de treino, tal como entrar no quadro competitivo contra outras escolas com os seus atletas. Em suma, compreende-se que a polivalência dos professores de EF passa por um vasto leque de funções para além do ensino, tal como participar na escola, ser diretor de turma, ser investigador e se relacionar com a comunidade escolar.

O Docente como Diretor de Turma

Os professores ao longo da sua carreira profissional estão sempre sujeitos a ter de assumir o cargo de diretor de turma. Um cargo que do ponto de vista de vários docentes é de uma elevada responsabilidade, de tal forma que sentem que podem não ser suficientemente competentes para o assumir ou não ter a capacidade de acarretar com as diversas tarefas e competências inerentes a essa coordenação de turma (Boavista & Sousa, 2013). Todavia, se os docentes adotarem um perfil de mediadores entre a comunidade educativa, forem dinâmicos nas suas iniciativas, demonstrarem capacidade de trabalho e forem líderes para conseguirem orientar, tanto os alunos e os EE como os restantes professores, o sucesso neste cargo será mais provável de acontecer (Boavista & Sousa, 2013).

A função de diretor de turma está inserida nas estruturas de orientação educativa, que visa não só o acompanhamento do trajeto escolar dos alunos, em uniformidade com os EE, como também necessita ter em conta a coordenação pedagógica e a inerente articulação curricular na execução dos planos de estudo (Regulamento Interno, artigo 36º). Evidentemente, que este trabalho nunca será feito apenas pelo diretor de turma, uma vez que é necessário que os restantes professores também estejam envolvidos nestes mesmos processos e pelo conhecimento que os restantes professores também adquiriram ou deveriam vir a conter acerca dos alunos. Por isso, conforme afirma o Regulamento Interno, mais concretamente no artigo 35º, o compromisso da avaliação das atividades a desenvolver e do acompanhamento dos alunos é do conselho de turma.

De acordo com o Regulamento Interno, mais precisamente no artigo 36º, o diretor de turma é escolhido pela direção executiva de entre os professores da turma, contudo, este docente que será selecionado deverá ser pertencente ao quadro do AEC. Na minha turma a diretora de turma selecionada foi a professora de português, que já acompanhava a maior parte dos alunos desta turma há vários anos. Por isso o seu conhecimento acerca dos alunos, dos EE e do percurso escolar dos alunos era muito aprofundado. O mesmo se sucedia com vários docentes do conselho de turma. Deste modo, eu como coadjuvante da diretora de turma era o que menos conhecimento tinha relativamente à turma. Por isso, conforme o Regulamento Interno, mais concretamente na alínea o)

do artigo 36º, tornou-se crucial desempenhar uma das funções do diretor de turma, que é recolher e registar dados e informações acerca das especificidades dos alunos.

Posto isto, foi fundamental efetuar um estudo de turma, no qual recolhi informações sobre as características de cada aluno e da turma como um coletivo. Pois a turma não corresponde a um conjunto de alunos, mas sim a esse conjunto e às interações estabelecidas entre eles. Neste estudo de turma foram recolhidas informações individuais de cada aluno, através do Questionário de identificação do aluno. No que diz respeito à dinâmica coletiva foi utilizado um Teste Sociométrico que avalia as interações estabelecidas entre os alunos em vários domínios distintos.

Aprofundando um pouco mais o Questionário de identificação do aluno, este consistiu num conjunto de perguntas que se encontravam agrupadas em diferentes campos, o que possibilitou que o tratamento de tanta informação fosse mais fácil de se realizar. Os resultados foram tratados em tabelas e apresentadas de forma descritiva e estatística. O Teste sociométrico consistiu em seis perguntas que permitem verificar as interações e preferências dos alunos relativamente à turma em três domínios distintos. Estes resultados também permitiram identificar o estatuto social dos alunos e os subgrupos formados dentro da turma. Para o tratamento dos dados obtidos foi utilizado o *software* "GroupDynamics" versão 1.0.1. Este *software* permitiu configurar a amostra, inserir os dados e processá-los de forma a obter quatro tipos de gráficos dos mesmos.

O estudo de turma não teve tanta aplicabilidade devido, como já referi mais acima, ao facto de todos os professores do conselho de turma já conhecerem perfeitamente os alunos e, facilmente, compreenderam quem são os alunos mais preocupantes ou com particularidades. Posto isto, procurei apresentar informações que fossem uma novidade para os professores e nesse caso abordei mais as ligações ou a falta delas que existiam dentro da turma e que são mais difíceis de observar sem ser com os gráficos aos quais tive acesso. Com o *feedback* que recebi do conselho de turma o trabalho produzido por mim foi bem realizado e até chegou a ser pertinente apresentar alguns factos que os próprios professores não tinham ideia, no entanto, que eu saiba nenhum desses factos abordados foram utilizados pelos professores para alterarem ou encontrarem estratégias para, por exemplo, um melhor relacionamento da turma entre todos os alunos, para também alguns alunos não se sentirem afastados ou excluídos do resto da turma.

No meu caso, como já afirmei em alguns capítulos anteriores, os grupos que criava na turma muitas vezes foram com base nos resultados alcançados nesse estudo de turma. Além disso sabia de alguns casos de maior exclusão ou por serem novos na turma e por isso procurei integrar esses mesmos alunos na turma de forma harmoniosa. Por isso penso que para mim o estudo de turma foi fundamental para conhecer todas as ligações que existiam ou não dentro da turma, para

de seguida poder promover esse melhor relacionamento e um clima mais positivo entre todos os alunos dentro da aula.

Voltando ao assunto da direção de turma, os meus objetivos para esta área foram de preparar as reuniões em conjunto com a diretora, de participação ativa nas mesmas e ainda o atendimento semanal com os EE. No que diz respeito ao objetivo de reunir e tratar a informação para as reuniões, este não foi alcançado. O motivo não foi só alguma falta de insistência da minha parte, tanto que procurei disponibilizar-me a auxiliar através de via eletrónica ou até pessoalmente, no qual questionava o que era necessário para lhe ajudar na preparação da reunião. Contudo, as respostas centravam-se no facto de não ser necessário alguma ajuda ou então que já estava tudo pronto, pensando que me estava a ajudar, no sentido de tirar alguma carga de trabalho de cima de mim, só que pelo contrário, apenas não me estava ajudar a ganhar maior conhecimento e competências sobre como preparar uma reunião, sendo diretor de turma.

No sentido contrário à preparação das reuniões, eu relativamente à participação nas mesmas já procurei ser mais ativo e intervir de forma pertinente, procurando dar algum contributo aos assuntos debatidos. Nas reuniões do conselho de turma foi possível elaborar e calendarizar o plano anual de atividades, tendo assim o conhecimento do que os outros professores iriam efetuar e também apresentar aos mesmos as atividades que os alunos iriam executar no âmbito da disciplina EF. Posteriormente, era efetuado um breve resumo das atividades para que todos estivessem a par da atividade elaborada e assim também terem a oportunidade de dar a sua opinião ou até um *feedback*. Cumprindo assim com uma das funções do conselho de turma, conforme o Regulamento Interno, na alínea l) do artigo 35º, onde é afirmado que os docentes devem elaborar, implementar e avaliar o Plano Anual de Atividades da turma. Contudo, penso que poderiam ter surgido mais atividades interdisciplinares, de modo a que os alunos compreendessem a transversalidade das disciplinas de forma prática e também iria promover o trabalho colaborativo entre professores. Além disso, iria estar de acordo com uma das competências do diretor de turma, indicada no Regulamento Interno, mais precisamente nas alíneas f), g) e j) do artigo 36º, que é de promover e colaborar em projetos com interdisciplinaridade e ainda promover a cooperação e o trabalho entre todos os docentes do conselho de turma.

Nestas reuniões também eram realizados breves balanços acerca do período, no qual cada professor revelava os desempenhos dos alunos, que estratégias utilizaram para remediar essas dificuldades ou para promover as aprendizagens e ainda outros assuntos que pudessem influenciar os desempenhos dos alunos, tal como problemas familiares, psicológicos ou comportamentos desajustados, procurando assim, como é mencionado no Regulamento Interno, nas alíneas e) e i) do artigo 36º, zelar pela utilização de estratégias em determinados alunos e ainda prevenir questões de

cariz disciplinar ou pedagógico. No caso dos alunos com NEE ou com muitas classificações inferiores a três, foram discutidas as acomodações que iriam sofrer nas diferentes disciplinas, também foram apresentados os Programas Educativos Individuais para o caso dos alunos considerados pelo conselho de turma com NEE. Para auxiliar na orientação destes alunos estava presente uma psicóloga, que também ia acompanhando os alunos nas aulas e fora destas. Assim foi possível dar a perceber como é promovido o acompanhamento dos alunos, que informações são recolhidas para os orientar educativamente e ajudar os outros professores a orientar educativamente os alunos, indo assim ao encontro do que afirma o Regulamento Interno, na alínea l) do artigo 36º, no qual se deve detetar os alunos que necessitam de acompanhamento particular em diferentes domínios e encaminhar de forma adequada.

Foi possível cumprir com mais uma das competências do diretor de turma, que é de acompanhar a integração de alunos na turma, de acordo com o Regulamento Interno, nas alíneas k) do artigo 36º. Isto porque a entrada de três novas alunas na turma ao longo do ano letivo implicou que os professores debatessem nos conselhos de turmas formas de promover a integração destas alunas na turma e para isto foi proposto tarefas de interação com os diversos alunos, mas também permitir a realização de tarefas com os alunos que estas já conheciam, para que estes ajudassem assim a integrar estas novas alunas na turma de forma mais natural possível. Neste momento posso afirmar que estas sentiram uma satisfação enorme por se terem integrado na turma, pelas amizades que criaram e pela forma como toda a turma as “abraçou” e as fizeram sentirem-se confortáveis e felizes.

Nas reuniões com os EE, foram abordados assuntos acerca do atendimento semanal aos EE, sobre os exames e como estes interferem na classificação final, como o aluno pode transitar ou não de ano de escolaridade, também sobre os testes psicotécnicos e dar aos EE algumas orientações sobre os cursos que existem conforme o que cada aluno deseja e ainda era realizado um balanço do período, acerca do desempenho dos alunos e das classificações obtidas. Por fim, havia um espaço para o esclarecimento de dúvidas ou questões que os EE tivessem. Deste modo, o diretor de turma procura que os EE estejam informados sobre todos estes assuntos de elevada importância e que muitas vezes os próprios alunos ainda não compreendem como deviam, o que vai ao encontro de uma das responsabilidades do diretor de turma, conforme afirma o Regulamento Interno, na alínea t) do artigo 36º.

O acordado para o atendimento semanal ficou para todas as terças-feiras das 11h:30 às 12h:30 que coincidia com o atendimento semanal para os EE, conforme afirma o Regulamento Interno, na alínea r) do artigo 36º. No que toca ao meu tempo com a diretora de turma foi aproveitado para compreender como se procede ao registo de faltas ou a justificação das mesmas e

para elaborar e conservar o processo individual dos alunos. Já relativamente ao atendimento com EE, em primeiro lugar, eram poucas as vezes que os pais iam à escola e quando iam era num horário diferente do que era destinado para os EE e assim não tinha possibilidade de comparecer. Em segundo lugar, muitas vezes os assuntos eram tratados por via eletrónica ou por telefone com a diretora de turma. Contudo, ainda tive oportunidade de também tratar de assuntos por via eletrónica com um dos EE, devido à falta de interesse de um dos alunos e tornou-se fundamental para o sucesso deste mesmo aluno ter havido esta interação com o EE. Além disso, tive outras oportunidades de interagir com os EE, como em reuniões dos EE ou de forma informal, aproveitando para discutir assuntos como os desempenhos ou comportamentos dos alunos na minha disciplina, conselhos sobre os cursos que iriam escolher no ano seguinte ou até devido à integração dos alunos na nova turma. O que possibilitou-me cumprir com uma das competências do diretor de turma, segundo o Regulamento Interno, na alínea t) do artigo 36º.

O Docente como Investigador

O estudo teve um carácter de investigação-ação. Desta forma, pretende não só compreender uma situação aprofundadamente, como também melhorar essa mesma situação. Tendo, por isso, um carácter prático, dinâmico e de compreensão do meio envolvente, resultando numa partilha da mesma investigação com o contexto envolvente de forma a produzir uma tomada de consciência e posteriormente uma melhoria e/ou mudança.

A Escola Básica e Secundária da Cidadela alterou o tempo de todas as suas aulas para 50 minutos, saindo, como referido anteriormente, de um modelo por blocos e adotando um modelo tradicional de distribuição de carga horária. Esta mudança trouxe, logicamente, diversas mudanças no quotidiano dos professores, alunos e funcionários.

Por isso a investigação teve como objetivos perceber a perceção dos alunos e professores da escola acerca do impacto da mudança no tempo de aula para 50 minutos em diferentes variáveis, sendo elas: a preferência de ambos em relação às aulas de carácter prático e teórico, a interação entre professor e aluno, a concentração dos alunos, a indisciplina dos alunos, o tempo útil de aula, as avaliações teóricas e práticas, a aprendizagem dos alunos, o planeamento dos professores e distribuição temporal (aulas e intervalos). Quanto aos instrumentos aplicados para a recolha de informação, foram utilizados questionários, no qual se obteve 204 questionários de alunos e 52 questionários de professores do 2º, 3º ciclo e Secundário. O tratamento de dados foi feito com recurso ao *software* IBM SPSS Statistics 25.

Os resultados indicam que à exceção dos professores do secundário, alunos e professores preferem as aulas teóricas num horário com aulas de 50 min e consideram que os alunos estão mais

concentrados nessas mesmas aulas. Professores e alunos consideram haver menos comportamentos de indisciplina no horário atual e haver mais tempo útil de aula. Todos os alunos e professores de secundário preferem realizar avaliações teóricas no horário com aulas de 90 minutos. Ao nível do planeamento, todos os professores consideram ser mais fácil planear aulas de 50 minutos. No geral, a distribuição atual de horário é do agrado dos alunos e dos professores de 3º ciclo e do desagrado dos professores do secundário. No que concerne aos intervalos, todos os professores preferiam ter menos intervalos, mas com maior duração. Nas restantes variáveis existe grande dispersão de respostas.

Atendendo aos resultados, apresentam-se como propostas: a inclusão de aulas práticas/teórico-práticas de 75 minutos nas diferentes disciplinas, a extinção dos intervalos de 5 minutos (começando as aulas mais cedo, ou acabando mais tarde) e diferenciação de intervalos do 2º ciclo e Secundário para redução de indisciplina nos intervalos.

Importa referir algumas limitações do estudo que poderão ter tido influência nos resultados ou na qualidade do mesmo. O facto de grande parte dos questionários para alunos terem sido preenchidos em contexto de aula, poderá ter colocado alguma pressão nos alunos para responderem mais rápido, prejudicando talvez o entendimento das questões e as respostas. Ainda devido a esta pressão temporal para preenchimento do questionário, optámos por não dar nenhum questionário a alunos estrangeiros ou com NEE, pois iria aumentar o tempo de preenchimento prejudicando as aulas de EF a decorrer. O estudo poderia ter incluído ainda mais uma turma da escola e os alunos e professores dos cursos técnico-profissionais. No questionário para professores foi muito difícil definir o ciclo de ensino dos professores, algo que pode tirar alguma validade às comparações por ciclo. Por fim, existiu alguma pressão temporal para término do estudo, o que não permitiu estudar outras variáveis possíveis.

Posteriormente, ao término da investigação ainda houve uma apresentação à comunidade escolar e seguindo-se de uma discussão como uma mesa-redonda. Nesta foi possível contar com a presença do Professor Nuno Ferro presidente da Sociedade Portuguesa de Educação Física e que é, também, diretor do Colégio Pedro Arrupe, presidente do Conselho Científico do IAVE e membro do Conselho Nacional de Educação. Estiveram também presentes professores do nosso Agrupamento de Escolas bem como de outras escolas, estudantes do mestrado em Ensino da Educação Física pela FMH e EE. Além disso, os resultados do estudo e resumo da apresentação foram inseridos numa revista da escola de cariz científico, designada como Revista Nós&Outros sob a forma de artigo.

Em suma, esta área acarretou uma enorme variedade de experiências muito significativas não só para o estágio pedagógico, como também em termos profissionais e pessoais. E apesar de

todas as dificuldades sentidas ao longo desta jornada, como não ter noção de que caminho seguir, saber se era realmente uma questão pertinente, conseguir efetuar e tratar de todos os questionários a tempo, procurar conclusões pertinentes, elaborar uma apresentação e ainda uma discussão com convidados. Mas após todos os *feedbacks* recebidos pelos professores da escola, como também pelas orientadoras e o convidado, foi muito gratificante fazer parte de um projeto pelo qual senti que fiz diferença pela escola, ou seja, no final de todo este trabalho foi possível verificar que houve um impacto positivo na escola. Isto porque, as percepções eram de quem realmente vive o dia-a-dia na escola e muitas vezes a sua palavra não é ouvida como deveria, por isso penso que deveriam existir mais investigações deste tipo, para que as escolas sejam melhores, mas principalmente, para quem está nas escolas se sinta valorizado onde se encontra.

O Docente Participativo na Escola

Neste capítulo serão abordadas as competências desenvolvidas em duas vertentes, ambas relacionadas com a participação do docente na escola. A primeira está relacionada com a conceção e dinamização das atividades do DE e a segunda com a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola. As competências desenvolvidas para o primeiro caso foram no sentido de conseguir coadjuvar projetos de complemento curricular e que possibilitassem aumentar a formação no âmbito da disciplina de EF. Enquanto que para o segundo caso, as competências já incidiam sobre os processos organizacionais que caracterizam o contexto escolar e o conhecimento sobre os diversos documentos inerentes à escola (Guia de estágio, 2018-2019).

O DE encontra-se incluído no plano de atividades da escola e entende-se como um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação como complemento curricular ou ocupação dos tempos livres (Decreto-Lei n.º95/1991). No meu caso o DE atribuído foi o voleibol, mais concretamente, escalão de juvenis masculinos e o núcleo era constituído por mim e pela orientadora da escola, que também era a minha orientadora de estágio na escola. Com o DE pretende-se que todos os alunos do sistema educativo tenham a possibilidade de praticarem, regularmente, atividade física e desportiva e, simultaneamente, promove, através destas práticas e da formação desportiva, estilos de vida saudáveis, valores e princípios que colaboram para uma sociedade ativa (Programa do Desporto Escolar 2017-2021). Realçar o facto que o DE é destinado “a alunos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público, do ensino particular e dos estabelecimentos de ensino cooperativo” (Programa do Desporto Escolar 2017-2021, pp 2).

O desenvolvimento do DE apresenta duas vertentes, primeiramente, através de atividades formativas e recreativas sistemáticas, integrando o treino, e em segundo lugar, através da participação da escola nos quadros competitivos em diferentes níveis (Decreto-Lei n.º95/1991).

Para o primeiro caso, os treinos realizavam-se três vezes por semana à hora do almoço e com uma duração de 50 minutos. Isto porque, caso fosse mais tarde muitos alunos devido às suas atividades ou à falta de vontade em querer ficar mais tempo na escola, não iriam comparecer nos treinos ou nem pertencer ao núcleo do DE. Por isso os treinos mantiveram-se à hora do almoço, mas também havia a necessidade de dar algum tempo para os alunos alimentarem-se e por isso a duração de 50 minutos. Procurando assim flexibilizar a oferta desportiva, aproximando-a dos interesses dos alunos (Programa do Desporto Escolar 2017-2021).

Ainda sobre os recursos, mais precisamente em termos materiais, existiam 23 de bolas de voleibol e 6 de iniciação, também havia duas redes e cinco postes. Os treinos decorriam no pavilhão, todavia, em dois dos três dias de treinos o pavilhão era partilhado com o núcleo de DE feminino. Por isso conforme o número de alunos montava-se a rede de voleibol formal ou então a junção das 2 redes ao longo do pavilhão, dando assim a possibilidade de mais alunos utilizarem a rede. No entanto também podíamos utilizar o ginásio para que alunos pudessem treinar aspetos mais técnicos ou até mesmo físicos.

Posto isto, numa fase inicial o meu papel foi, principalmente, de divulgação e captação de alunos para o núcleo, através de cartazes colocados estrategicamente pela escola, de conversas informais e de idas às aulas de educação física de diferentes turmas e das nossas. Durante os treinos a minha função era de orientar alguns exercícios, prestar *feedback*, ganhar um maior conhecimento sobre o voleibol, através dos exercícios aplicados pela professora, e por fim, envolver-me com os alunos e motivá-los ao longo dos treinos, para que estes se integrassem no núcleo e desejassem continuar. Simultaneamente era realizado um diagnóstico e prognóstico dos alunos, no sentido de avaliar as suas capacidades e de ter uma noção de qual seria o seu papel no núcleo.

O núcleo apresentava 23 alunos a comparecer nos treinos após algumas semanas e foi assim que continuou até ao final do período. Nesse momento os objetivos do núcleo passaram a ser a especialização dos alunos em certas funções e o sistema de jogo apropriado, juntamente com o treino propriamente dito. Devido às exigências do desporto foi importante promover a especialização desportiva logo desde cedo (Programa do Desporto Escolar 2017-2021). Apesar de não ter o controlo do núcleo neste momento foi sempre sugerido a minha opinião pela professora, de modo a estar envolvido em todas as decisões, visto que também eu iria ter, posteriormente, a responsabilidade de tomar as rédeas do núcleo.

Posteriormente, o planeamento e condução do desporto escolar passou a ser da minha total responsabilidade, obviamente, com a orientação e supervisão da orientadora mas até esta foi mais distante para que eu me tornasse mais autónomo no comando do núcleo do desporto escolar, o que me permitiu ganhar maior conhecimento prático e teórico sobre a modalidade, ficando assim mais à

vontade para lecionar e orientar os alunos para as suas necessidades. No caso da condução dos treinos também permitiu criar uma maior postura como líder perante os alunos, sendo eu quem aplicava as tarefas, dava os *feedbacks* e as instruções e assim possibilitou maior interação com os alunos e olharem para mim como alguém que tinha capacidade de os fazer desenvolver, tanto em termos técnicos como táticos. Com isto, os alunos seguiram mais os meus *feedbacks* e conselhos e a criou-se uma relação muito positiva entre mim e os alunos, que acabou por se refletir no desenvolvimento do núcleo.

O planeamento do desporto escolar foi baseado no de educação física, ou seja, elaborado através de etapas, mas neste caso o que distinguia as etapas eram os encontros que foram realizados. Deste modo, eram traçados objetivos para o encontro mais próximo que iria se realizar e conforme o que se observava e analisava dos jogos efetuados surgiam os objetivos para a próxima etapa, ou seja, os erros mais frequentes efetuados nos jogos eram as metas do planeamento seguinte, juntamente com a técnica que é um aspeto fundamental no voleibol. O planeamento das sessões passou a ser também por unidades de ensino, mas neste caso designei por unidades de treino, no qual tinham a duração de uma semana conforme os objetivos que eram traçados no plano de etapa. As unidades de treino eram construídas juntamente com o meu colega, visto que partilhávamos o pavilhão em dois dos três treinos disponibilizados, no entanto, na maior parte das vezes tínhamos objetivos diferentes e por isso tarefas para lecionar distintas, ou seja, as unidades de treino muitas vezes tornavam-se diferentes um do outro, mas procurávamos ajudar-nos mutuamente.

Realçar o facto de que o objetivo principal do núcleo foi cumprido que era passar a primeira fase de grupos, o qual foi alcançado passando em segundo lugar. Já quanto à segunda fase dos grupos, o objetivo pelo menos seria ficar em terceiro lugar o que não foi possível de concretizar devido à diferença de pontos, o qual foi revelado que ficámos em quarto lugar por 4 pontos de diferença. Contudo, a equipa apresentou em todos os encontros um excelente desempenho e uma ótima atitude competitiva e foram criados momentos inesquecíveis. Numa fase mais distante, devido ao facto de não haver mais jogos, mesmo que o núcleo tenha tentado que houvesse pelo menos mais um encontro com uma das escolas, o objetivo do núcleo passou a ser manter os alunos até final do terceiro período. Deste modo, os treinos passaram a ser mais jogos entre núcleos ou entre os próprios alunos, isto porque também houve a necessidade dos alunos se prepararem para o torneio 4x4 de Cascais, e assim os alunos mantiveram-se motivados a comparecer, apesar do número de alunos não ser o mesmo que quando havia jogos.

Em suma, na minha formação procurei adquirir maior conhecimento a nível técnico, como por exemplo progressões, determinadas especificidades da técnica em si, as prioridades de

aprendizagem. Mas, principalmente, ganhei maior conhecimento na parte tática, onde sentia que era o meu principal ponto fraco, nesse sentido a experiência prática de efetuar e de orientar os treinos, juntamente com a partilha do conhecimento da orientadora, foram fundamentais para agora sentir um maior à vontade nesse aspeto. Todos esses conhecimentos permitiram não só ser melhor no DE como também possibilitou-me elevar a qualidade do ensino desta modalidade na disciplina de EF, tornando-se fundamental no maior sucesso de alguns alunos. Além disso, foi importante para a minha formação saber como organizar as idas às competições, uma vez que há a necessidade de respeitar várias tarefas prévias aos jogos, tal como a declaração de idoneidade, as convocatórias e autorizações e ainda organizar com as restantes escolas os dias dos jogos entre outras tarefas.

No caso dos alunos penso que cumpri com o desejado, no sentido de desenvolver os alunos de uma forma física, psicológica, técnica e tática de acordo com as especificidades do desporto em causa, promovendo também a condição física, saúde e ainda a aquisição de hábitos e condutas motoras (Programa do Desporto Escolar 2017-2021). Além disso, os alunos sentiram o DE como realmente estivessem num contexto de treino e o mesmo se sucedia nas competições, o qual ambiente era sempre positivo e de aprendizagem. Por fim, penso ter transmitido os valores que desejava e que são os indicados, tal como o respeito, espírito de equipa, disciplina, dedicação, solidariedade entre todos (Programa do Desporto Escolar 2017-2021).

Como anteriormente referido, a segunda tarefa nesta área de estágio estava relacionada com uma atividade de dinamização da escola. A ação de intervenção delineada pelo núcleo foi um acampamento em Foz de Alge destinado a todas as turmas de 9º ano e respetivos professores que desejassem acompanhar, juntamente com mais alguns alunos do desporto escolar.

Esta atividade tinha como objetivos, em primeiro lugar, a experimentação de atividades de exploração da natureza de acordo com os níveis Introdução e parte do nível Elementar dos PNEF. Em segundo lugar, o convívio entre os intervenientes e desenvolvimento de competências sociais como a entajuda, a cooperação, a organização do grupo para tarefas comuns, a gestão dos recursos. Enquadrando-se assim não só na literacia física propriamente dita dos alunos, mas também na aquisição de uma série de competências sociais, de cooperação e trabalho em grupo, através da confraternização com alunos e professores num contexto totalmente diferente daquele em que normalmente convivem com os seus pares na escola.

Relativamente aos processos organizacionais de toda esta intervenção foi necessário iniciar logo no primeiro período, para que se fosse fazendo com tranquilidade e para que nada faltasse. Numa fase inicial foi enunciado verbalmente a existência do acampamento nas diferentes turmas, fazendo uma sondagem do número de alunos interessados em participar. Esta atividade como já

tinha sido realizada algumas vezes pela orientadora havia alunos que já a conheciam através dos irmãos e já se demonstravam interessados, o que facilitou este processo de sondagem.

Com o auxílio constante da orientadora da escola, foi-se iniciando a formalização da atividade, tal como dar conhecimento à direção através de um documento produzido pelo núcleo de estágio para assinatura, assim como a submissão à aprovação dos órgãos competentes. Também foi feito o contacto com empresas transportadoras para nos informarmos dos preços mais ajustados e posteriormente ser tomada uma decisão com base nos alunos aderentes. E ainda através do contacto da orientadora, iniciou-se o planeamento da atividade com a empresa que enquadrou a atividade do ponto de vista técnico, de forma a começarmos a delinear as atividades a desenvolver em concreto e traçar outras tarefas, tal como os horários das refeições, dormidas entre outras.

Avançou-se, posteriormente, com a distribuição de um folheto informativo com o intuito de informar, tanto os alunos como os pais acerca dos objetivos, das atividades a desenvolver, os materiais necessários, o custo total da atividade, o programa/horário de toda a saída de campo e ainda o local e o transporte. Juntamente com os folhetos foram entregues autorizações aos alunos, para que ficasse registado a autorização dos EE para a saída de campo. Definiram-se datas/prestações de pagamento em diferentes meses (dezembro, janeiro, fevereiro, março, abril) para à partida “forçar” os alunos a estabelecerem um compromisso com o pagamento da atividade, mas principalmente para se comprometerem a ir à atividade. Após estes pagamentos eram entregues pelo núcleo recibos aos alunos para que ficasse registado os pagamentos realizados e para que os pais também soubessem que os alunos já o tinham feito. Foi definido ainda um local seguro na direção da escola para guardar o dinheiro, de modo a que nenhum de nós tivesse de andar com tanto dinheiro de um lado para o outro.

Após alguma insistência foi disponibilizado um autocarro da Câmara de Cascais, mas apenas para a ida e por isso foi necessário encontrar outro para o regresso. Devido ao elevados preços dos autocarros de empresas de Lisboa, decidimos então contratar uma zona do local onde fomos acampar, tornando assim o custo total mais acessível. Como restou algum dinheiro e havia material em falta, tal como tendas, sacos de cama e colchonetes, o dinheiro foi utilizado após os EE serem questionados e autorizarem.

Para que não existissem dúvidas e transmitir mais algumas informações importantes foi realizada uma reunião no dia 22 de maio com os EE e os alunos, na qual foi destacado as atividades que se iriam realizar, o material necessário para os diferentes dias e para as diversas atividades, dar os contactos de todos os professores e principalmente, esclarecer dúvidas que os EE poderiam ter acerca de toda atividade. Adicionalmente, foram recolhidos, através de uma folha já construída, dados de alunos e EE envolvidos no acampamento Também foram criados grupos de *WhatsApp*

para comunicar com os pais dos alunos, para assegurá-los de que está tudo bem e enviar fotos das atividades, e outro com os alunos para esclarecer dúvidas ou transmitir informações de forma mais rápida.

Após a ação de intervenção penso que todos os objetivos propostos foram totalmente alcançados. No que toca aos alunos aprenderam mais sobre as matérias de exploração da natureza, pode-se verificar através do facto dos alunos terem adquirido competências na montagem e desmontagem de uma tenda, na orientação, caminhada em trilhos, canoagem, rapel, *paintball* e ainda na construção de uma jangada. Para além disso, no que toca aos aspetos individuais também foi um grande enriquecimento pessoal, devido ao facto de o aluno ter descoberto alguns dos seus limites, da perceção do perigo descobrindo assim algumas fraquezas, mas também potencialidades, e o ultrapassar essas fragilidades, da conquista pessoal, da resiliência, do sentir-se vivo e mais forte, bem como o contacto permanente com a natureza (Lekies, Yost, & Rode, 2015). O professor deverá utilizar o potencial que a natureza apresenta e maximizá-lo do ponto de vista das aprendizagens. Este potencial é constituído pela imprevisibilidade e variedade contextual que oferece. Surge o conceito de “Affordance” que segundo Passos (2013), não é nada mais que as possibilidades de ação proporcionadas pelo contexto envolvente. Logo as crianças são perspicazes na forma como percecionam as “Affordances” no meio natural, o que gera comportamento motor e, conseqüentemente, aprendizagem.

Relativamente ao outro objetivo desta ação de intervenção, penso que foi claramente alcançado devido ao desenvolvimento de competências sociais como a ajuda, a cooperação, a organização do grupo para tarefas comuns, a gestão dos recursos, o espírito de turma e entre turmas, culminando num clima positivo de aprendizagem tanto em termos práticos como em termos sócio-afetivos. Daí o facto de todos os envolvidos nesta atividade saírem desta com uma enorme satisfação, e até mesmo através dos *feedbacks* efetuados pelos pais e alunos pessoalmente e nos grupos de WhatsApp compreende-se o quanto enriquecedor foi esta atividade. Penso que o fator de os alunos não levarem telemóveis foi extremamente benéfico para que este objetivo fosse cumprido com outro rigor, promovendo assim maior interação entre todos, mais foco nas atividades e nas pessoas que nos rodeiam e mais momentos de felicidade.

Outro fator muito importante nesta experiência e que penso que a orientadora foi exemplar nesse sentido, foi a forma e as estratégias aplicadas para lidar com os alunos. Isto porque, como é normal nas suas idades, encontravam-se todos muito excitados e com o sentimento de liberdade, achando que poderiam fazer tudo o que lhes vinha à cabeça, mesmo depois de haver um aviso inicial. Todavia, a orientadora da escola tinha tudo muito bem preparado para estes contextos e as estratégias utilizadas foram realizar vários jogos entre todos, não só para conviver mas para

também cansar os alunos ao ponto de sentirem a necessidade de ir dormir. Além disso, os jogos efetuados tiveram uma ordem de jogos mais ativos para jogos cada vez mais calmos. Outra estratégia foi colocar as nossas tendas de forma a conseguir compreender tudo o que se passava à nossa volta e dessa forma ir controlando o que poderia acontecer durante a noite. Para além disso, a forma de lidar com os comportamentos de indisciplina ou falta de respeito por todo o trabalho organizado foi excepcional, porque orientadora tanto dava alguma liberdade como também compreendia quando não a dar, isto para que os alunos se sentissem livres nas horas vagas mas que fizessem as coisas com “cabeça”.

Outras tarefas que foram realizadas nesta área foi entrar nas organizações dos torneios escolares desportivos, não só por pertencer ao GEF mas também para ganhar o conhecimento sobre como organizar e operacionalizar. Nesse sentido a minha formação enriqueceu com facto de compreender a necessidade de estar tudo bem preparado antes de começar os torneios, também de ao longo dos torneios saber lidar não só com os alunos, mas também com os problemas que vão aparecendo, isto porque foi crucial em alguns casos ter a capacidade de improvisar e adaptar às situações. Para além disso, apesar de não ter sido organizado pelo NE, procuramos auxiliar e participar nas atividades do dia do padel e do dia do surf que estavam na responsabilidade da orientadora da escola. Posto isto, para o dia do padel apenas procuramos saber quem queria comparecer e depois participar, juntamente com os alunos, na atividade. Já no caso do dia do surf, para estarmos preparados para esse dia começámos desde o início do ano letivo a integrar no núcleo de surf, uma vez que tanto eu como o meu colega não tínhamos qualquer conhecimento e prática dessa modalidade. Contudo, o dia do surf acabou por não ocorrer, mas penso que toda a formação adquirida no núcleo de surf foi muito vantajosa para o meu leque de conhecimentos acerca das diversas modalidades.

Em suma, na minha formação do DE procurei adquirir maior conhecimento a nível técnico, como por exemplo progressões, determinadas especificidades da técnica em si, as prioridades de aprendizagem. Mas, principalmente, ganhei maior conhecimento na parte tática, onde sentia que era o meu principal ponto fraco, nesse sentido a experiência prática de efetuar e de orientar os treinos, juntamente com a partilha do conhecimento da orientadora, foram fundamentais para agora sentir um maior à vontade nesse aspeto. Todos esses conhecimentos permitiram não só ser melhor no DE como também possibilitou-me elevar a qualidade do ensino desta modalidade na disciplina de EF, tornando-se fundamental no maior sucesso de alguns alunos. Além disso, foi importante para a minha formação saber como organizar as idas às competições, uma vez que há a necessidade de respeitar várias tarefas prévias aos jogos, tal como a declaração de idoneidade, as convocatórias e autorizações e ainda organizar com as restantes escolas os dias dos jogos entre outras tarefas.

Quanto à ação de intervenção penso que pessoalmente foi bastante enriquecedor, no sentido de adquirir competências na forma de organizar uma atividade desta dimensão, com todos os procedimentos necessários e com o sucesso que teve, saber liderar todas as tarefas de forma a não haver de risco para as crianças ou para nós próprios, saber lidar da melhor forma com os comportamentos desajustados quando nos encontramos em contextos diferentes da aula e ainda os conhecimentos acerca das atividades realizadas, que em alguns casos era pouco ou nenhum. Também promover experiências únicas aos alunos, no qual permite criar uma maior ligação com os mesmos e entre eles e este vêem o professor como um docente exemplar e competente, e ainda a possibilidade de transmitir valores emancipatórios aos alunos. Juntamente com as outras atividades realizadas, se for a analisar o meu leque de conhecimentos acerca de outros desportos ficou exponencialmente mais elevado, uma vez que experienciei atividades como rapel, paintball, orientação, surf, padel, trilhos e canoagem. O que me permite afirmar que me sinto um docente muito mais completo de que alguma vez imaginei, não só em termos teóricos mas também em termos práticos.

Conclusão

Quando me aproximo do culminar de um trabalho e sinto dificuldades de como o concluir ou expressar-me, só pode significar duas realidades distintas, ou não compreendi bem o trabalho realizado ou foi um trabalho tão enriquecedor e significativo, que nem sei por onde começar. É de uma forma assertiva e convicta que afirmo, para este caso, que é a segunda opção que se pode empregar. Uma vez que o Estágio Pedagógico foi sem sombras de dúvidas uma experiência gratificante em termos emocionais, relacionais e de crescimento pessoal e profissional. Foi tão significativo, que não só me influenciou no contexto de escola, como também num contexto de treino. Por outras palavras, permitiu-me desenvolver como professor de EF e como treinador de ténis, nas várias dimensões que a arte de ensinar implica e exige.

Ao longo do estágio compreendi que o contexto onde estamos inseridos tem repercussões tanto na nossa identidade como professor, como também na nossa forma de lecionar (Izadinia, 2013). Contudo, a minha turma não se enquadrava num contexto de discrepância socioeconómico ou por conter vários alunos estrangeiros, por isso aproveitei as particularidades que a turma do meu colega de estágio apresentava e que estavam de acordo com o contexto da escola. O meu colega procurou contrariar o desenvolvimento destes aspetos negativos com a valorização e aceitação das diferenças, quando se manifestaram os primeiros indícios de conflito, de modo a que estes não se transformassem em desigualdades (Bettencourt, 2013). Ainda relativamente à influência do contexto onde intervimos, penso que a escola apresentava alguns inconvenientes para a própria

disciplina de EF. Em primeiro lugar, a cantina ao apresentar refeições menos atrativas e com pouca opção de escolha visa aos alunos encontrarem outras soluções menos saudáveis, uma vez que, facilmente, podem sair da escola e encontrar espaços onde a sua alimentação não é a apropriada (Bugay, 2007). Em segundo lugar, a falta de espaço recreativos, que não só permite que os alunos estejam mais entretidos, cometendo menos comportamentos desviantes, como também possibilita desenvolver as suas habilidades motoras e os seus laços relacionais (Pereira et al., 2002).

No que diz respeito às dimensões do ensino como o planeamento, condução e avaliação, apesar de já ter alguma experiência na “bagagem” quando iniciei o Estágio, não deixei de ter a humildade de saber que tinha ainda muito mais para aprender e de deixar que me ensinassem. Sendo mais concreto, sinto que foi na dimensão de avaliação onde mais tive dificuldades, mas também foi onde mais progredi ao longo do ano letivo, e para além disso foi das dimensões à qual não dava muito valor, todavia agora sinto que é extremamente crucial, se não a mais importante no meu ponto de vista. O sucesso que eu e a turma conseguimos atingir deve-se à consecução dos princípios desta dimensão, tal como a aplicação da avaliação de forma consistente, a integração da avaliação no processo ensino-aprendizagem, a predominância da avaliação formativa, respeitar a articulação e os papéis a desempenhar da avaliação sumativa e formativa, a diversificação de estratégias, instrumentos e técnicas de avaliação, a transparência da avaliação para com os intervenientes e ainda a participação de outros intervenientes sem ser o professor da disciplina e o aluno (Fernandes, 2007).

Nas outras duas dimensões realço o facto de que para se ensinar bem é necessário ter em conta as circunstâncias diferenciadas que se pode encontrar e conforme esses contextos de aprendizagem, o professor deve ter a capacidade de analisar, decidir e implementar as formas mais ajustadas para que todos os alunos tenham o maior proveito possível (Onofre, 1995). Penso que em ambas dimensões evolui, mas destaco o desenvolvimento no aspeto da individualização, diferenciação do ensino, que promoveu a qualidade do meu ensino e tornou-se fundamental para o sucesso dos alunos.

No caso da dimensão da condução do ensino, que penso ser a que estava mais à vontade pela minha experiência a dar treinos, destaco vários aspetos que foram fundamentais para a minha qualidade de condução do ensino. De uma forma resumida, os fatores cruciais foram rentabilização do tempo de aula, procurando minimizar os tempos de informação e de organização e potenciando o tempo de empenhamento motor, manter o controlo dos alunos, não só detetar os comportamentos inapropriados no momento adequado tal como também os seus desempenhos para consequentemente, os corrigir ou incentivar quando necessário (Carreiro da costa & Onofre, 1994). Além disso, a variação dos estilos de ensino, de modo a promover diferentes reacções nos alunos e

a compreensão das aprendizagens de forma diversificada, e ainda a criação de um clima positivo para aprendizagem, através da excelente relação professor-aluno e entre os alunos.

Quanto à dimensão de planeamento, penso que a minha evolução foca-se nos aspetos mais específicos da disciplina, ou seja, houve um ganho de conhecimentos na elaboração dos diferentes tipos de planeamento que a EF exige. Onde procurei respeitar os níveis hierárquicos das decisões que se devem tomar, mas também saber ajustar conforme as informações que ia recolhendo das aulas. Contudo, penso que o que retiro de mais fundamental desta dimensão é a necessidade de se diferenciar o ensino a partir do planeamento, de modo a colmatar as necessidades de cada aluno e o próprio professor estar mais preparado e envolvido nas sessões (Inácio et al., 2014).

A polivalência do docente era algo que tinha alguma noção na teoria, mas na prática estava completamente longe do quanto é crucial que o professor seja alguém ativo e dinâmico na comunidade escolar e até mesmo na sociedade em que estão inseridos. A única valência que tinha ideia era na parte do DE, mas até nessa função tive que me descobrir e apoiar-me no NE para ser melhor e sentir-me suficientemente competente para fazer a diferença nos alunos. Todos esses conhecimentos permitiram não só ser melhor no DE como também possibilitou-me elevar a qualidade do ensino desta modalidade na disciplina de EF, tornando-se fundamental no maior sucesso de alguns alunos. Além disso, foi importante para a minha formação saber como organizar as idas às competições, uma vez que há a necessidade de respeitar várias tarefas prévias aos jogos.

Quanto à ação de intervenção penso que pessoalmente foi bastante enriquecedor, no sentido de adquirir competências na forma de organizar uma atividade desta dimensão, com todos os procedimentos necessários e com o sucesso que teve, saber liderar todas as tarefas de forma a não haver de risco para as crianças ou para nós próprios, saber lidar da melhor forma com os comportamentos desajustados quando nos encontramos em contextos diferentes da aula e ainda os conhecimentos acerca das atividades realizadas, que em alguns casos era pouco ou nenhum. Juntamente a estas vantagens, a promoção de experiências diferentes e únicas aos alunos, que os faz ter uma maior ligação com o professor e com a disciplina. Mas também o ganho pessoal, através da superação, dos limites, auto-realização, resiliência e o sentir-se vivo com a natureza (Lekies, Yost, & Rode, 2015). As outras atividades, como os torneios escolares desportivos, o dia do padel e o núcleo de surf, foram muito benéficos não só para adquirir conhecimento de como organizar e operacionalizar, mas também para criar laços mais fortes e harmoniosos com os alunos e com a escola, que conseqüentemente, originava um clima mais positivo e de respeito nas aulas.

Na função de diretor de turma, senti que poderia ter aprendido mais e que ficaram algumas coisas por fazer, contudo compreendi que este papel é fundamental para a comunidade escolar. No sentido de que se o professor adotar um perfil de mediador entre a comunidade educativa, se for

dinâmico nas suas iniciativas, demonstrar capacidade de trabalho e for líder para conseguir orientar, tanto os alunos como os restantes professores, o sucesso neste cargo será mais provável de acontecer (Boavista & Sousa, 2013).

No que diz respeito à investigação, penso que foi muito gratificante fazer parte de um projeto pelo qual senti que fiz diferença pela escola, ou seja, no final de todo este trabalho foi possível verificar que houve um impacto positivo na escola. Isto porque, as percepções eram de quem realmente vive o dia-a-dia na escola e muitas vezes a sua palavra não é ouvida como deveria, por isso penso que deveriam existir mais investigações deste género. Além disso, as diversas experiências e competências adquiridas ao longo desta jornada serão enriquecedoras para o meu futuro profissional, tal como organizar uma apresentação para escola e participar numa discussão com convidados, mais o facto de construir todo o projeto de investigação.

Todas as dificuldades e contrariedades foram superadas devido às várias estratégias ou soluções encontradas, pelo estudo autónomo, pelo GEF, mas fundamentalmente, devido ao NE. Destacar o facto que este Estágio forneceu-me ferramentas para crescer e tornar-me mais competente, mas também possibilitou refletir sobre o que necessito continuar a desenvolver e o que ainda devo mudar para ser cada vez melhor, tanto como pessoa como também como professor e treinador.

Como afirma o Professor Ricardo Galvão “O começo da saudade acontece sempre no final de algo inesquecível” e não ficaria de consciência tranquila se não realçasse mais uma vez o que o NE foi para mim ao longo de este Estágio Pedagógico, um excelente suporte, um crescimento exponencial e mais uma influência positiva de quem sou hoje. Para além do NE, destaco a fantástica turma que me acompanhou nesta longa experiência e que lhes fico eternamente grato pelo empenho, paciência, respeito e amizade que demonstraram para comigo e pela minha situação de estagiário. A humildade e simplicidade que existia nesta escola foi o local que passei, desde que estou cá no continente, onde mais fizeram lembrar a minha “casa”, os Açores. Onde demonstram-me ser autênticos, genuínos e práticos na sua forma de interagir e de relacionar uns com os outros e comigo. Ao contrário do que afirmei no meu contexto, de que estava mais inclinado para o treino, graças à escola em si, ao NE e à turma que a vontade de ser docente elevou de tal forma que só penso em voltar a ser professor. Para terminar afirmo que o tempo poderá passar mas estes alunos, este NE, esta escola e esta experiência perdurarão para sempre na minha memória.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas da Cidadela (2014). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Cidadela*. Documento não publicado

- Bettencourt, A. (2013). Introdução ao Seminário “Diversidade e equidade em educação”. In Conselho Nacional de Educação (Eds.), *Seminários e Colóquios: Diversidade e Equidade em Educação* (pp. 9-15). Lisboa: CNE.
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e Competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bugay, L. (2007). *Consumo Alimentar de Adolescentes em Cantina Escolar de Município do Oeste do Paraná*. Mestrado. Faculdade Assis Gurgacz.
- Carreiro da Costa, F. e Onofre, M. (1994). *Formação de Formadores Supervisão Pedagógica em Didáctica da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colectânea de textos de apoio, Desporto Escolar, Ministério da Educação.
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim SPEF, n.º10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151
- Castelo, J. (2003). Futebol – *Guia Prático de Exercícios de Treino*, ed. Visão e Contextos.
- Cordovil, R., Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada
- Damiani, Magda (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Revista Educar, 31, 213-230.
- Decreto-Lei n.º 95/1991 de 26 de Fevereiro: Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar.
- Faculdade de Motricidade Humana (2018/2019). *Guia de Estágio Pedagógico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, Muitos desafios*. Cacém: Texto Editores
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581–600.
- Ferreira, N. S. C. (2003). *Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores*. In: PORTO, T. M. E. *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM.

- Foulkes, JD, Knowles, ZR, Fairclough, SJ, Stratton, G, O'Dwyer, M, Ridgers, N and Fowweather, L (2017) Effect of a 6-Week Active Play Intervention on Fundamental Movement Skill Competence of Preschool Children. *Perceptual and Motor Skills*. ISSN 1558-688X
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2008). *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças*. São Paulo: Phorte.
- Gonçalves, R. (2017). As orientações metodológicas dos professores e professores-estagiários sobre os programas de educação física dos concelhos do barlavento algarvio. Obtido de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/64006>
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*, estudo 50 do Observatório da Imigração. Lisboa: ACIDI.
- 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.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. Em Catunda R. & Marques A., *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109–118).
- Ministério da Educação. (2001). *Programa nacional de educação física* (reajustamento). Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, Programa do Desporto Escolar 2017-2021. Lisboa
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. Obtido de <https://pendor.unublitar.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Muska-Mosston-Teaching-Physical-Education.pdf.pdf>
- Lekies, K. S., Yost, G., & Rode, J. (2015). Urban youths experiences of nature: Implications for outdoor adventure recreation. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 9, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2015.03.002>
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*(12), 75-97.

- Passos, P. (2013). *Comportamento Motor, Controle e Aprendizagem*. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P. K. & Angulo J.C. (2002). Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación* 14 (3) 297- 311.
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*, ed. Revue EPS, Paris
- Pintassilgo, J. (2011). *Em torno da Arte de Ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática*. Obtido de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10451/8343>
- Quina, N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Reis, E. & Carvalho, G. (2013). Comportamentos alimentares de alunos de 10-17 anos em cantinas escolares: um estudo de caso. *In Atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*.
- Rocha, L., Mira, J., Comédias, J., Guimarães, M. (2009). *Metas de Aprendizagem – Educação Física*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, R. M., Figueiredo, Z. C., & Andrade Filho, N. F. (2012). Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes. *Movimento*, 18(4), 175-195.
- Vacca, R. T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership*, 63(5), 56–59.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (2a Edição). Rio Tinto: Edições ASA.