



Universidade de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana



## **Relatório final de estágio realizado na Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre**

Relatório final de Estágio com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino  
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientadora:** Professora Doutora Vanda Filipa Duarte Guerra

### **Júri:**

#### **Presidente:**

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar com agregação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

#### **Vogais:**

Doutora Maria Isabel Bayo da Silva Lopes, professora auxiliar convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutora Vanda Filipa Duarte Guerra, professora auxiliar convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

**Rafael Alexandre Cruz Margarido**

**2024**

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar agradecer a todos os alunos com que me cruzei ao longo deste ano letivo, desde a minha turma às meninas do Desporto Escolar, que me obrigaram a ser melhor a cada dia, para também eles poderem ser melhores. Esta experiência de aprendizagem e crescimento mútuo foi sem dúvida inesquecível.

Ao Duarte, por ser o meu núcleo de estágio na maioria dos dias, por me aturar independentemente das horas, por ouvir as minhas ideias absurdas de coisas que podíamos experimentar e por ter sempre um conselho para me dar nos bons e maus momentos. Sem dúvida que este processo teria sido muito mais cansativo e difícil sem a tua presença.

Ao Ricardo por criar um ambiente incrível ao longo do ano e por trazer uma visão diferente para o seio do núcleo, sendo capaz de me mostrar sempre novas perspetivas.

Ao Niko por ser o colega de quarto ideal para este ano de estágio, por acompanhar os meus horários de sono completamente irregulares, por me ouvir a reclamar a qualquer hora do dia e, principalmente, por alinhar em tudo o que eu precisei, tornando estes meses muito mais descontraídos.

Ao Rafa e ao Páscoa por acompanharem o meu estágio como se fossem o meu núcleo, por ouvirem os meus desabafos e me aconselharem nos momentos mais difíceis onde parecia que tudo ia piorar.

À professora Alexandra Novo, por tudo. Por todos os conselhos e momentos. Por me dar a liberdade que eu precisava para encontrar a minha forma de lecionar. Por me carregar de trabalho de Direção de Turma. Por me dar carta branca para trabalhar com a sua turma, com o seu núcleo de desporto escolar e com toda a comunidade escolar. Mas principalmente por saber quando me puxar as orelhas e quando me trazer de volta à realidade.

À professora Vanda Guerra por ter uma forma muito própria de apertar comigo, não só durante o estágio, mas também para escrever o relatório. Por me ouvir a descarregar as minhas frustrações e me dar conselhos que me trouxeram até aqui.

A todos os professores do subdepartamento por nos receberem de forma incrível, por me ouvirem, me aconselharem e me darem espaço para errar e crescer. Um agradecimento especial à professora Alexandra Cavaleiro com quem eu sempre procurei aprender e absorver informação e que mostrou uma paciência enorme para me aturar.

A todos os que se cruzaram comigo ao longo destes anos na FMH e que contribuíram, de uma forma ou outra, para o meu desenvolvimento. Saio com memórias fantásticas destes anos de faculdade. Um agradecimento especial também a todos da Residência II que me fizeram sentir em casa.

À Mariana, por ser o meu porto de abrigo, principalmente quando as coisas não estavam a correr da melhor maneira. Por todo o apoio incondicional em todos os momentos.

A toda a minha família por me acompanharem e me apoiarem em todos os momentos. Em especial à minha mãe por ser o meu pilar, por ter feito todos os papéis da minha vida desde que me lembro de ser eu. Tudo o que faço é para te orgulhar.

## **Resumo**

Este relatório teve como propósito analisar e refletir, de forma fundamentada, sobre o meu trajeto no estágio pedagógico realizado na escola básica e secundária Rainha D. Leonor de Lencastre., que decorreu em regime de supervisão pedagógica, integrado no mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário.

Ao longo do relatório é feita uma reflexão crítica sobre as experiências vividas durante o ano letivo nas quatro áreas de formação que compõem o estágio pedagógico, onde está identificado o trabalho realizado e as dificuldades sentidas, sendo apresentadas as principais estratégias utilizadas para as ultrapassar. Desta forma, partindo de uma análise do meu percurso pré-estágio, procuro apresentar as principais incidências da minha participação nos diferentes papéis que um professor de educação física pode assumir ao longo da sua profissão, que exigiu um trabalho constante em busca de conhecimento, de encontrar a minha própria identidade e de identificar em mim próprio competências que desconhecia ter.

**Palavras-chave:** Educação Física; Estágio Pedagógico; escola; professor estagiário; desenvolvimento profissional.

## **Abstract**

This report intended to analyze and reflect, in a reasoned way, my journey on the pedagogical internship performed in the primary and secondary school Rainha D. Leonor de Lencastre, that took place under pedagogical supervision, integrated in the master's degree in physical education teaching in basic and secondary education.

Throughout the report, a critical reflection is made on the experiences lived during the school year in the four training areas that make up the pedagogical internship, where work made and the difficulties felt are identified, and the main strategies used to overcome them are presented. Thus, starting from an analysis of my pre-internship path, I try to present the main impacts of my participation in the different roles that a physical education teacher can assume throughout his profession, which required constant work in search of knowledge, to find my own identity and to identify in myself skills that I did not know I had.

**Key-words:** Physical Education; Pedagogical Internship; school; pre-service teacher; professional development.

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AEC – Atividades extracurriculares

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

AI – Avaliação inicial

CT – Concelho de turma

DE – Desporto escolar

DT – Diretor de turma

EBSRDLL – Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre

EE – Encarregados de educação

EF – Educação Física

EP – Estágio pedagógico

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NE – Núcleo de estágio

OE – Orientadora de estágio

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de turma

PE – Projeto educativo

PUE – Plano de unidade de ensino

RI – Regulamento interno

SEF – Subdepartamento de Educação Física

UE – Unidade de ensino

## Índice geral

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Lista de abreviaturas e siglas .....	vi
Índice geral .....	vii
Introdução.....	1
<b>1 O caminho que me trouxe de volta à escola .....</b>	<b>3</b>
<b>2 Caracterização do contexto .....</b>	<b>5</b>
2.1 <i>A EBSRDLL e o meio envolvente .....</i>	<i>5</i>
2.2 <i>O Subdepartamento de Educação Física .....</i>	<i>7</i>
2.3 <i>O Núcleo de Estágio .....</i>	<i>8</i>
<b>3 A turma – a peça central do puzzle .....</b>	<b>10</b>
3.1 <i>A importância do Conselho de Turma na primeira imagem.....</i>	<i>10</i>
3.2 <i>O primeiro contacto.....</i>	<i>10</i>
<b>4 Direção de turma – a grande responsabilidade .....</b>	<b>11</b>
<b>5 Ser professor – o grande desafio .....</b>	<b>14</b>
5.1 <i>O período de Avaliação Inicial e a elaboração do PAT.....</i>	<i>15</i>
5.2 <i>Primeira etapa.....</i>	<i>22</i>
5.3 <i>Segunda etapa.....</i>	<i>28</i>
5.3.1 <i>Semana a tempo inteiro .....</i>	<i>33</i>
5.4 <i>Terceira etapa .....</i>	<i>35</i>
<b>6 Investigação e inovação pedagógica.....</b>	<b>37</b>
<b>7 Participação na escola .....</b>	<b>41</b>
7.1 <i>O desafio dos desportos coletivos .....</i>	<i>41</i>
7.1.1 <i>Torneio Intra núcleos de Voleibol .....</i>	<i>46</i>

7.2	<i>Os torneios e a exploração dos vários departamentos</i> .....	47
7.3	<i>Prova de orientação</i> .....	49
	<b>Reflexão Final e Perspetivas futuras</b> .....	<b>51</b>
	<b>Bibliografia</b> .....	<b>55</b>
<b>8</b>	<b>Anexos</b> .....	<b>58</b>
8.1	<i>Anexo A – Exemplo de ficha individual</i> .....	58
8.2	<i>Anexo B – Tabela de “como posso ter boa nota a EF”</i> .....	59
8.3	<i>Anexo C – Exemplo de ficha de apoio à prática</i> .....	60
8.4	<i>Anexo D – Cartaz de promoção da sessão</i> .....	61
8.5	<i>Anexo E – Regulamento do torneio Intra núcleos de voleibol</i> .....	62

## **Introdução**

O presente documento constitui uma reflexão sobre o estágio pedagógico (EP), no âmbito do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), desenvolvido no ano letivo 2022/2023, na Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre (EBSRDLL).

O estágio pedagógico em Educação Física (EF) é o momento final da formação inicial dos professores de EF, representando uma etapa fundamental para a sua formação, sendo o último desafio antes do início da profissionalização.

A construção do relatório tem por base as áreas do EP, definidas no Guia de Estágio, estruturadas tendo como ponto de partida os objetivos gerais, que são formulados em estreita articulação com as competências de desempenho profissional inscritas no “Perfil de Competências Gerais do Professor”, estabelecidas no DL n.º 240/2001 de 17 de agosto. Especificando cada uma das quatro áreas, a área 1 corresponde à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, portanto ao trabalho realizado no espaço de aula; a área 2 diz respeito à investigação e inovação pedagógica, onde se objetiva a realização de um projeto de investigação baseado nos problemas observados no contexto escolar; a área 3 destinada à participação na escola, através da integração de um núcleo de Desporto Escolar (DE), assim como a dinamização de uma atividade; a área 4 destinada à relação estabelecida com a comunidade escolar.

Ao longo deste documento irei analisar e refletir sobre as experiências vividas nestas quatro áreas. Importa referir que estas não funcionam de forma isolada e, portanto, o trabalho desenvolvido numa área pode ter influência direta no decorrer de outra área. Considero que ao longo do documento será possível verificar a forma como as áreas se relacionam entre si no meu percurso. A influência do trabalho no acompanhamento da direção de turma foi fundamental para a minha evolução enquanto professor no planeamento e condução das aulas, da mesma forma que a condução das aulas me trouxe benefícios nos treinos de DE, por exemplo.

A estrutura deste documento acaba por não cumprir integralmente a sequência das áreas acima referidas. Depois de uma análise pré-estágio, onde foi tomada a decisão de envergar pelo ensino e realizar o estágio nesta escola em particular, irei fazer uma caracterização do agrupamento e das suas estruturas de gestão e orientação educativa. Aqui destaco o subdepartamento de EF e a receção que foi feita no início do ano ao nosso núcleo, que se revelou de extrema importância para a nossa inclusão num novo contexto.

De seguida passo para uma caracterização da turma, que me leva a abordar desde logo a importância dos professores do conselho de turma e do diretor de turma em específico. Aproveitando essa reflexão salto para o trabalho enquanto coadjuvante da DT ao longo do ano letivo. Esse trabalho foi fundamental para o conhecimento da turma e para a lecionação das aulas de EF. O trabalho realizado na área 1 é o mais complexo e corresponde à maioria do trabalho desenvolvido durante o estágio e, como tal, tem um detalhe mais acentuado neste relatório, sendo abordado o ano letivo dividido pelas diferentes etapas de planeamento. Seguidamente é refletido o trabalho realizado nas áreas 2 e 3, finalizando este documento com as reflexões gerais sobre todo o estágio pedagógico e as minhas perspetivas futuras.

## **1 O caminho que me trouxe de volta à escola**

Ainda andava no 7º ano quando disse à minha mãe que queria seguir a área do Desporto e, influenciado pelo sucesso de uma das pessoas mais importantes da cidade de Setúbal nos últimos anos, queria ir para a FMH. Desde esse momento todo o meu percurso escolar foi a preparar-me para a faculdade que me acolhe desde 2017. Ainda assim, se ao longo dos anos me perguntassem se me via a ser professor de Educação Física a resposta mais imediata seria que não, que apesar de não ter certezas sobre o que queria fazer, a vertente de treino desportivo sempre me chamou mais a atenção do que propriamente a vertente do ensino, algo que só no último ano de licenciatura me cativou, conjugado com a altura da pandemia, que me levou no caminho das AEC e me fez apaixonar pela escola de novo.

Mesmo que não o soubesse, tudo o que fiz ao longo dos anos foi me preparando para este caminho. Na natação, modalidade que pratiquei durante vários anos e depois me especializei no seu treino durante a licenciatura, ganhei uma noção de tempo mais concreta, que me permite controlar melhor o tempo durante as aulas. Nos verões que fiz como nadador-salvador aprendi a olhar para vários sítios ao mesmo tempo, conseguindo focar-me em pontos chave no meio de muita informação, algo que foi fundamental principalmente no período de avaliação inicial, na observação dos alunos. A lecionação das AEC, referida anteriormente, deu-me bases ao nível do controlo de uma turma e dos momentos de instrução, que me fez pensar várias vezes durante o período de estágio “se conseguiste controlar turmas de 1º e 2º ano, numa altura onde não se recomendava qualquer forma de contacto, consegues fazer o que quiseres de uma turma de 8º ano”. Este sentimento está, aliás, identificado, como um fator apresentado pelos professores estagiários para o aumento da perceção de competência (Martins, Onofre, & Costa, 2014). Para além disso, permitiu-me desenvolver competências ao nível da criatividade e do planeamento, onde aprendi que o material é mais polivalente que o que possa parecer e de onde o “pouco” tinha, muitas vezes, de ser o “todo”. Mais tarde decidi expor-me na animação turística, já durante o mestrado, onde procurei trabalhar os meus momentos de instrução e a minha dicção, mas principalmente a minha abordagem a diferentes personalidades e contextos, que me facilitou a criação de laços com a turma, com o núcleo de desporto escolar, com os restantes professores e mesmo com funcionários e encarregados de educação. E claro, a minha formação ao longo destes anos na faculdade, inicialmente com a licenciatura e, depois, com o primeiro ano de mestrado, que me deram

as bases necessárias para iniciar este ano de estágio com um misto de confiança e vontade de finalmente pôr em prática tudo o que tinha vindo a aprender.

Estes sentimentos estavam também diretamente associados à escolha que tínhamos, eu e o Duarte, feito em relação à escola onde queríamos estagiar. A escola estava no topo das nossas prioridades de escolha, por ser uma escola com vários anos a receber professores estagiários, incluindo alguns amigos com quem falámos, e que valorizaram muito a escola em si e a própria orientadora, sendo, portanto, um aspeto decisivo na nossa tomada de decisão.

## **2 Caracterização do contexto**

### **2.1 A EBSRDLL e o meio envolvente**

A Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre é a escola-sede do Agrupamento de Escolas D. João II, onde também pertencem outras três escolas, sendo estas a EB1/JI de São Marcos nº1, EB1/JI de São Marcos nº2 e a EB do Casal do Cotão. O agrupamento situa-se na Urbanização de São Marcos, pertencente à União das Freguesias do Cacém e São Marcos, no concelho de Sintra. Ao todo, o agrupamento dirige a sua oferta educativa a cerca de 1700 alunos entre o Pré-escolar e o Ensino Secundário. Os recursos humanos do agrupamento correspondem a 145 docentes, sendo cerca de dois terços professores pertencentes ao quadro (93 que correspondem a 64% do total), e 75 funcionários não docentes. (Projeto Educativo 2022-2025). Em relação aos órgãos de gestão, a Direção do agrupamento é composta por um diretor, uma subdiretora e dois adjuntos. O diretor é, para todos os efeitos, o representante da escola, tendo funções de gestão em todas as áreas, como a definição do regime do funcionamento do agrupamento, a distribuição do serviço docente e não docente, a gestão das instalações, espaços e equipamentos e o estabelecimento de protocolos e acordos de cooperação com outras escolas e instituições de formação, sendo também o responsável por propor os candidatos a coordenadores de departamento e designar os diretores de turma (Regulamento Interno). Enquanto Núcleo de Estágio (NE) tivemos uma reunião informal de apresentação no início do ano letivo com os elementos constituintes da direção, que considero ter sido muito benéfica, por criar uma base para uma relação que se construiu com o desenrolar do ano letivo, principalmente com o professor Miguel Carromeu, que sendo um dos diretores adjuntos, foi a nossa ponte de ligação com este órgão, procurando sempre ter um papel ativo no nosso processo de aprendizagem, mostrando-se sempre bastante disponível para responder a questões que foram surgindo ao longo do ano letivo, assim como sugerir formas de intervirmos no contexto escolar, sendo inclusivamente assim que surgiu a proposta de investigação na área de investigação e inovação pedagógica (área 2), abordada mais à frente neste relatório.

Cabe também ao diretor presidir o Conselho Administrativo, órgão a que competem as decisões administrativas e financeiras do agrupamento, nomeadamente a nível do orçamento do agrupamento, à elaboração de propostas de investimento e à autorização de realização de despesas e pagamentos.

O Conselho Geral é composto por 21 elementos, onde se destacam sete elementos representantes do corpo docente, dois elementos do corpo não docente, cinco elementos

dos pais e encarregados de educação e uma aluna, sendo os restantes representantes do município (dois), da freguesia (um) e da comunidade local (três). As reuniões contam ainda com a presença do diretor do agrupamento, ainda que este não tenha direito a voto (Regulamento Interno). Sendo este definido como o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, a presença da comunidade local permite a criação de parcerias de benefícios mútuos, originando assim oportunidades para o desenvolvimento dos alunos.

O Conselho Pedagógico é o órgão responsável pela coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente, sendo composto pelo diretor, que preside o conselho; os coordenadores dos diversos departamentos curriculares; os coordenadores dos conselhos de docentes do 1º ciclo e da educação pré-escolar; coordenadores de diretores de turma dos diferentes ciclos; psicóloga; coordenador de secundário; coordenador do plano tecnológico de educação; subcoordenador de educação especial; coordenador de projetos e a professora bibliotecária, perfazendo um total de 16 elementos.

Na escola existem quatro departamentos curriculares: departamento de expressões, onde se inclui a EF; línguas; matemática e ciências experimentais e o departamento de ciências sociais e humanas. Cada departamento é gerido por um coordenador, eleito pelos seus colegas de departamento mediante a nomeação do diretor, que é o representante dos professores desse mesmo departamento, fazendo a articulação com os outros departamentos e com o conselho pedagógico.

Segundo dados da caracterização do agrupamento presentes no Projeto Educativo, no ano letivo de 2020-21, 17% dos alunos beneficiam de algum tipo de Ação Social Escolar (ASE). Ainda assim, rapidamente percebemos, enquanto NE, que as fragilidades socioeconómicas da comunidade envolvente eram superiores ao que esse número poderia sugerir, estando inclusivamente apontado como uma fragilidade no Projeto Educativo. Ao longo do ano fomos confrontados com situações de alunos que não estavam capazes de realizar as aulas por não tomarem, de forma regular, o pequeno-almoço, ou alunos que apareciam sem equipamento por este estar para lavar, ou se ter estragado, situações estas que inicialmente me apanharam de surpresa, por ser uma realidade a que não estava familiarizado.

Ainda segundo os dados da caracterização do agrupamento, quase 20% dos alunos têm origem em países estrangeiros, sendo referidos nos questionários 21 países, onde se destacam Brasil, Angola e Cabo Verde, o que contribui para uma população escolar muito heterogénea e culturalmente diversa.

A escola apresenta um edifício principal, onde se localizam todos os serviços e a maioria das salas de aula, assim como um bloco destinado às salas de música e os espaços destinados à prática de EF, nomeadamente um pavilhão gimnodesportivo e um campo exterior.

O pavilhão gimnodesportivo divide-se entre o pavilhão propriamente dito, o ginásio de ginástica, uma sala de professores, uma arrecadação para o material, uma sala de exercício e os balneários. Dadas as condições apresentadas nesta infraestrutura, não é de estranhar que esta funcionasse também como uma “sede” para o subdepartamento de Educação Física (SEF) e, logicamente, para o Núcleo de Estágio.

## **2.2 O Subdepartamento de Educação Física**

Como já referido, o SEF está inserido no departamento de expressões, um dos quatro departamentos da escola, que conjuga os professores pertencentes aos grupos de recrutamento 240, 250, 260, 600, 620 e 910.

Este é, no ano letivo 2022/23, composto por oito professores pertencentes aos quadros da escola, onde seis são efetivos e dois contratados que se encontram na escola pela primeira vez, assim como quatro professores estagiários. Visto existirem núcleos de estágio todos os anos na escola, a rotina de acolher professores estagiários no grupo tornou a nossa fase de adaptação mais rápida, contando com a disponibilidade de todos os elementos para nos esclarecerem dúvidas normais do nosso processo de formação, assim como para, através de conversas informais ou reuniões de grupo, nos darem conselhos bastante úteis dada a sua experiência.

Logo na reunião de início de ano foi perceptível que todo o grupo funciona como uma unidade, favorecendo muito o trabalho colaborativo. Segundo Boavida e Ponte (2002), em contextos de colaboração os professores trabalham conjunta e cooperativamente numa base de igualdade em que a confiança e a ajuda mútua os levam a alcançar objetivos em que todos se beneficiam. Foi nesta reunião que ficaram definidas as regras comuns às aulas de EF, desde o vestuário às regras específicas de cada espaço, a calendarização dos torneios interturmas e ademais provas, como o corta-mato, assim como quem ficava

responsável por cada organização. Também nesta reunião foi feita a distribuição dos núcleos de desporto escolar, pela coordenadora do subdepartamento, sendo esta a primeira oportunidade de conhecer os núcleos existentes na escola. Esta introdução ao desporto escolar iniciou o meu processo reflexivo para a escolha do núcleo que viria a coadjuvar, marcando o início de um conjunto de desafios e situações de aprendizagem, que serão abordados num capítulo próprio.

As reuniões do SEF foram-se sucedendo ao longo do ano, para tratar os mais diversos assuntos. Com o avançar do ano letivo procurei criar relações mais próximas com os restantes professores, que me permitiram aumentar o sentimento de pertença, dando-me confiança para me envolver mais nas reuniões e dar a minha opinião de uma forma mais descontraída, sendo sempre ouvido por todos. A confiança é, aliás, referida como o “primeiro passo para a colaboração, sendo fundamental para que os participantes se sintam à vontade em questionar abertamente as ideias, valores e ações uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e os seus valores são respeitados” (Boavida & Ponte, 2002, p. 7). Este clima positivo foi fundamental para expor as minhas ideias, sem medo de errar, sendo um contributo muito importante para o meu desenvolvimento, uma vez que facilitou a colaboração contínua entre os diversos elementos do grupo.

### **2.3 O Núcleo de Estágio**

O Núcleo de Estágio era constituído por quatro professores estagiários, onde me incluí, e pelas professoras orientadoras da Escola e da Faculdade. As diferentes “origens desportivas” de cada um dos estagiários permitiu antever, desde o primeiro dia, que a entreatajuda e a partilha de experiência seria fundamental para o sucesso de cada um e do núcleo no seu todo. Por conhecer o Duarte há vários anos, por ser um elemento com que realizei dezenas de trabalhos, por morarmos na mesma residência e por ser a minha boleia diária para uma escola que escolhemos em conjunto, o nosso percurso era apenas um só. A frequência da mesma turma, no ano transato, com os restantes elementos já nos dava um nível de confiança que nos permitia falar abertamente sobre qualquer situação.

Todo o percurso na escola foi feito em conjunto. Todas as aulas dos elementos do núcleo eram observadas pelos restantes elementos. Esse aspeto foi fundamental, principalmente no período de avaliação inicial, onde a orientadora nos deu a liberdade para a avaliação ser realizada por todos os elementos, promovendo desta forma o debate sobre a forma de avaliação de cada um. As reuniões frequentes foram pontos-chave para

o nosso desenvolvimento, dado que eram nestas que eram expostas as nossas dificuldades e as estratégias para as ultrapassar. A observação das aulas dos colegas permitiu-me, por um lado, tirar ideias para aplicar com a minha turma, enquanto em simultâneo me permitiu evitar replicar erros por eles cometidos, da mesma forma que acredito que eles evitaram cometer alguns erros por observarem as minhas aulas. Esta experiência de aprendizagem mútua trouxe-nos bastantes benefícios para o nosso desenvolvimento.

O processo de estágio ficou marcado pela liberdade para experimentar, errar, refletir, corrigir e replanear sempre que necessário. O conhecimento e experiência da orientadora da escola, destacada por ser com quem trabalhamos diariamente, potenciou o diálogo dentro do núcleo, desenvolvendo o pensamento crítico. A análise, as críticas construtivas e as discussões diárias do conteúdo das aulas foram fundamentais para a melhoria pessoal e profissional, nomeadamente a nível didático e pedagógico. Sendo o processo de estágio caracterizado como um período de receios, ansiedade e dúvidas, onde o professor estagiário é obrigado a tomar posições e decisões que serão a base para o seu futuro profissional, o papel das orientadoras na criação de um ambiente positivo pautado por relações próximas, no esclarecimento de dúvidas e na partilha de conhecimento é fundamental para o sucesso (Almeida, Correa & Brum, 2020; Krug et. al, 2013). Além disso, a supervisão pedagógica possibilita que os professores, no futuro, apresentem maior autonomia de trabalho face ao sistema educativo e desenvolvam um sentimento mais positivo acerca da sua capacidade de enfrentar e resolver problemas do processo de ensino- aprendizagem (Onofre, 1996)

O meu percurso durante este ano letivo fica invariavelmente ligado à orientadora de escola, não só pelo que acabei de referir, mas também por ser a professora responsável do núcleo de desporto escolar que coadjuvei, sendo ainda a diretora de turma com que trabalhei, tendo, portanto, um papel especial no meu desenvolvimento nas diferentes áreas de formação que constituem o processo de estágio. A oportunidade de trabalhar diretamente com uma professora habituada a receber e formar estagiários permitiu-me ter uma experiência diferente à dos meus colegas na área de direção de turma e de acompanhamento do desporto escolar, que me permitiram desenvolver competências que irão ser fundamentais no meu futuro profissional.

### **3 A turma – a peça central do puzzle**

#### **3.1 A importância do Conselho de Turma na primeira imagem**

O Conselho de Turma (CT) é composto pelos professores titulares da turma, delegado e subdelegado de turma e dois representantes dos pais e Encarregados de Educação (EE), podendo acrescer, caso seja convocado, o professor de educação especial, o professor de apoio educativo ou mesmo a psicóloga da escola. É ao CT que cabe desenvolver o Plano de Trabalho de Turma (PTT), avaliar os alunos segundo os objetivos curriculares, detetar dificuldades e necessidades dos alunos, analisar situações de insucesso escolar e colaborar na definição de medidas de apoio.

Na entrada para o ano letivo, enquanto NE só tínhamos verdadeiramente um receio em mente, que acredito que seja o de qualquer professor estagiário nos dias que antecedem o início das aulas: que turma vamos ter? Por não sabermos qual das turmas seria a nossa, e também de forma a captarmos o máximo de informação possível sobre as turmas com que iríamos conviver todo o ano, decidimos presenciar as quatro reuniões iniciais de CT. Sendo turmas de 8º ano, a tendência normal é a de dar continuidade ao ano transato, como tal a maioria dos alunos das turmas e os respetivos professores mantinham-se do ano anterior, o que se mostrou bastante benéfico para retirarmos bastantes informações das turmas e dos seus alunos, dadas por quem os conhece de forma mais íntima.

Em relação ao CT da minha turma em específico, este transitava, na sua maioria, do ano transato, ainda assim existiu uma mudança na Diretora de Turma, apesar de tanto a DT antiga como a nova já serem professoras da turma no ano anterior. A manutenção da maioria do CT tornou a apresentação da turma mais detalhada a quem, como eu, não a conhecia de todo.

#### **3.2 O primeiro contacto**

A turma era composta por 27 alunos, 15 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas, à data de Setembro, entre os 12 e os 15 anos. Como é normal acontecer, a turma, na sua maioria, transitava junta do ano letivo anterior, à exceção de duas alunas.

Esta turma tem ainda a particularidade de ser uma turma mista. Para além de 24 alunos no ensino regular, a turma conta com 3 alunos inscritos no ensino artístico especializado.

Apesar de a turma ser considerada muito boa em termos de empenho e boa em termos de comportamento, procurei não ficar com ideias pré-concebidas sobre alunos específicos identificados como perturbadores e com mais dificuldades, visto que, na minha opinião, a postura em sala de aula, muitas vezes difere da postura nas aulas de EF. Desta forma tentei que a minha primeira imagem de cada aluno fosse verdadeiramente na primeira aula, fruto de uma interação pessoal com a turma, não condicionada pelas interpretações individuais de outros professores.

Nos dias que antecederam o início das aulas existiu uma reunião com os EE, com a presença também dos alunos, um método usado pela DT como forma de eliminar problemas de comunicação no triângulo aluno-DT-EE. Esta reunião permitiu-me ter uma breve apresentação aos futuros alunos e aos seus EE, ainda que de forma mais comedida. Ao passar a informação para os EE, na presença dos próprios educandos, espera-se que qualquer dúvida ou não concordância possa ser resolvida de imediato, evitando assim contradições ou interpretações erradas das informações. Este método foi utilizado também em várias ocasiões durante o ano letivo, parecendo-me ser uma ferramenta bastante útil para promover comunicações mais simples e transparentes entre todos os intervenientes, sendo uma estratégia que irei experimentar adotar quando tiver a minha própria direção de turma.

A primeira verdadeira intervenção com a turma foi na primeira aula da disciplina, onde foi realizada a apresentação formal, tanto minha como de cada aluno individualmente. Foi nessa primeira aula que foram preenchidas as fichas de apresentação de cada aluno, onde eram pedidas informações gerais, como a composição do agregado familiar, a forma de deslocação para a escola, possíveis problemas de saúde, ocupação dos tempos livres e gosto pela disciplina de EF, entre outras questões. Esta ficha foi uma das duas utilizadas para a realização da caracterização da turma, fundamental no âmbito do acompanhamento da direção de turma, em conjunto com o teste sociométrico, que será especificado posteriormente.

#### **4 Direção de turma – a grande responsabilidade**

O Diretor de Turma é visto como uma figura de gestão intermédia da escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a Escola, EE e a Comunidade

(Ferreira, 2014). Segundo a mesma autora, é ao DT que cabe, entre outras funções, ser o mediador entre os restantes elementos do CT, manter os EE informados sobre a vida escolar dos seus educandos e fomentar o seu envolvimento nos projetos da escola, sendo ainda comparável a um “mentor” para os alunos, por ser a pessoa mais conhecedora das suas individualidades, procurando ajudá-los a alcançar o sucesso educativo.

Na EBSRDLL existe a particularidade de, sempre que possível, o cargo de DT é dividido entre dois professores do CT, distribuindo as funções por ambos. No caso particular da minha turma isso não acontecia, com o cargo de DT a ser destinado em exclusivo à OE. Esse aspeto contribuiu para que o meu papel na área 4 (Relação com a Comunidade) fosse mais participado do que o dos meus colegas de estágio. Este trabalho de coadjuvação permitiu-me participar intensamente na direção de turma, percebendo quais os documentos necessários e como estes devem ser organizados de forma a garantir um bom funcionamento da turma.

Ainda em Setembro, com o início do ano letivo, procurei aprender tudo sobre o e360, onde era feita a gestão dos sumários, marcação e justificação de faltas e o acompanhamento da turma de forma geral. No final do período de AI já me sentia confortável a, de forma autónoma, justificar faltas, ler e enviar emails a EE e aos restantes professores do CT.

Também durante este período foi necessário começar a elaborar o dossier de turma, com a organização dos processos individuais dos alunos, que contribuiu bastante para que eu conhecesse melhor cada um dos alunos que tinha à frente, facilitando o processo de decorar os nomes e associar as caras, que por sua vez ajudou na recolha da avaliação durante as aulas.

O conhecimento aprofundado da turma e das suas características é fundamental nas questões de planeamento e na condução de aulas adaptadas às reais necessidades dos seus alunos. Como tal, foi realizado o Estudo de Turma, com o objetivo de analisar a turma individual e coletivamente, sendo assim possível identificar possíveis casos críticos e definir estratégias de intervenção durante o processo de ensino e aprendizagem.

Como já referido anteriormente, o primeiro método de recolha de informação foi a ficha de apresentação, entregue na primeira aula do ano letivo. A realização do teste sociométrico foi feita posteriormente, no início de janeiro, para permitir que as relações dentro da turma estivessem consolidadas, pois apesar de grande parte da turma já vir junta do ano letivo transato, existiam alunas que apenas no início do ano integraram a turma. Este teste tinha o objetivo de aferir a aceitação e rejeição de cada um dos alunos, por parte

dos colegas, obtendo assim a sua posição sociométrica. O estudo contou com a aplicação de um questionário em formato físico com seis questões que visou perceber quais dos alunos eram considerados mais populares e competentes, bem como os menos populares e considerados menos competentes pelos colegas.

Esta análise permite ao professor ter um conhecimento mais aprofundado das dinâmicas dos grupos dentro da turma, sendo de extrema importância para a criação de estratégias de turma, nomeadamente na criação de grupos, de resolução de conflitos, de integração e de controlo da aula. Desta forma, esta informação foi apresentada ao conselho de turma, na reunião final do 1º semestre.

A preparação das reuniões de conselho de turma foi também uma das tarefas onde procurei ter participação ativa, principalmente por ser uma área onde não tinha qualquer formação e onde sentia muitas dificuldades inicialmente. Toda a logística de preparação de documentos necessários, recolha de informações pertinentes para o CT, preenchimento de tabelas de medidas universais, entre outros, comprovaram ser um desafio que fui aprendendo a ultrapassar com o apoio da OE, sentindo-me hoje muito mais preparado do que quando entrei para o EP.

Tive ainda a oportunidade de experienciar, em primeira mão, as interações entre o DT e os EE, quer através das reuniões de pais, quer através de reuniões particulares, ou mesmo por email e chamada telefónica. Neste aspeto a capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal, são competências que devem ser possuídas pelo DT (Clemente & Mendes, 2013). Ter tomado parte ativa nestes contactos foi importante para a minha formação, pois reconheço que este tipo de interações eram algo que tinha algum receio, mas que, dadas as experiências que tive, me deixaram mais cómodo para, no futuro, poder ter a minha direção de turma.

O trabalho na direção de turma foi ainda mais completo devido às múltiplas situações particulares que tivemos de resolver durante o ano letivo. Durante o ano fomos confrontados com algumas situações particulares, nomeadamente, um aluno que ultrapassou as duzentas faltas por atestados médicos, alunos a quem foi necessário aplicar medidas corretivas extraordinárias por problemas disciplinares, uma aluna, que para além de ser excluída por toda a turma, se envolveu em confrontos com outros alunos, dentro e fora da escola. Todas estas situações foram, para mim, oportunidades de aprendizagem de como trabalha o DT, no contacto com a direção da escola, com o CT, com os variados intervenientes educativos, como a psicóloga, com os EE e com os próprios alunos.

De uma forma geral sinto que cumpri com todos os objetivos a que me propus na área 4, nomeadamente no trabalho de acompanhamento da direção de turma. Ao longo do ano letivo o próprio CT potenciou o meu trabalho nesta área, vendo-me como um elemento de ligação com a DT e com a própria turma, procurando-me para deixar notas de situações que tinham acontecido nas suas aulas, ou para transmitir informações para a DT, ou para a turma. Essa valorização do meu papel enquanto coadjuvante ajuda a demonstrar a seriedade com que levei esta área e o trabalho que foi realizado durante o ano letivo. Em retrospectiva, algo que mudaria foi a participação mais passiva que tive nas reuniões de CT, onde sinto que, principalmente no final do ano, já tinha à-vontade com os restantes professores para poder ter uma voz mais ativa no decorrer de reunião, ou mesmo para a dirigir de forma autónoma.

O investimento que fiz nesta área levou a um maior conhecimento de cada um dos meus alunos, e da turma enquanto um todo, influenciando muito as minhas decisões de planeamento e condução das aulas, nomeadamente na formação de grupos, gestão e controlo da aula. O trabalho nesta área permitiu-me também ter uma proximidade maior com os meus alunos, procurando sempre ter uma relação saudável com todos, de forma a podermos dialogar sobre qualquer assunto. Essa proximidade foi também benéfica para ter um clima de aula mais positivo.

## **5 Ser professor – o grande desafio**

A área 1, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, é a área fulcral do EP, sendo desenvolvida através do trabalho com a turma ao longo do ano letivo na disciplina de EF, apresentando-se dividida em três componentes: Planeamento, Condução do Ensino e Avaliação. Apesar das três componentes poderem ser abordadas de forma individual, considero mais pertinente abordá-las como um todo, dada a sua permanente articulação.

Foi nesta área que foi realizada a maioria do trabalho ao longo do EP, sendo também a área que mais desfrutei e onde pude realmente experimentar toda a teoria que tinha aprendido nos anos anteriores, tanto no mestrado como na licenciatura, encarando-a, portanto, com muita expectativa e vontade.

Neste capítulo penso que estará refletida a evolução ao longo do ano letivo, desde o professor inexperiente que entrou com dificuldades em registar a avaliação inicial dos

seus alunos, passando pelo desafio de prognosticar e planejar a longo prazo no PAT; a primeira etapa onde o principal objetivo foi experienciar e perceber o que resultava, não só para a turma, mas também para mim, tendo em vista o meu futuro próximo na área; a segunda etapa, caracterizada pela estabilização na gestão e controlo da aula e pelo desafio da semana a tempo inteiro, e finalmente a terceira etapa, marcada pela avaliação final, onde o planeamento e a própria avaliação já eram feitas com relativa facilidade.

### **5.1 O período de Avaliação Inicial e a elaboração do PAT**

O início do estágio pedagógico é uma fase repleta de novas experiências, desafios, dificuldades e dúvidas, sendo a planificação da Avaliação Inicial a primeira grande tarefa que surge. Previamente à planificação, coube ainda ao NE fazer uma revisão do Protocolo de Avaliação Inicial, documento que procura uniformizar a Avaliação Inicial para todos os docentes do SEF. É neste documento que se define o objetivo da avaliação, as situações que irão ser usadas para recolher informações e os critérios que vão permitir a apreciação do que é observado (Araújo, 2017)

A Avaliação Inicial tem como principal objetivo diagnosticar o nível dos alunos em cada matéria, através da construção de tarefas ajustadas e que permitam detetar os casos críticos, mas também compreender qual o nível global da turma nas três áreas do currículo de EF, nomeadamente, atividade físicas e desportivas, aptidão física e conhecimentos. Esta teve a duração de seis semanas, perfazendo um total de dezanove aulas. Para além disso, eram também objetivos desta etapa o estabelecimento de rotinas e regras de aula, a criação de um bom clima de aula na turma, a identificação das matérias prioritárias e a criação de grupos de trabalho, aspetos fundamentais na elaboração do Plano Anual de Turma (PAT).

Quanto às atividades físicas e desportivas foram abordadas: nos jogos desportivos coletivos as matérias de futebol, andebol, voleibol e basquetebol; na ginástica a ginástica de solo e aparelhos; no atletismo as corridas, os saltos e o lançamento do peso; nas raquetes o badminton; estava ainda planeada a avaliação inicial da aeróbica, que por alterações de planeamento não foi possível realizar nesta etapa. Na área da aptidão física, foi utilizada a bateria de testes do FITescola, de modo a avaliar a aptidão cardiorrespiratória, neuromuscular e a composição corporal. Para a área dos conhecimentos foi realizado um teste escrito, de cariz diagnóstico.

O planeamento teve em conta o mapa de rotação dos espaços (*roulement*) e as matérias possíveis de ser lecionadas em cada espaço, informação levantada pelo NE ainda antes do início do ano letivo. Nesta altura a principal dificuldade era conseguir perceber que matérias podiam ser conjugadas, de forma a manter um bom controlo de aula e uma melhor gestão do tempo útil, sendo fundamental o papel da orientadora para nos aconselhar em pormenores que se revelariam chave para o desenrolar deste momento. O primeiro conselho que segui foi o de procurar realizar todas as matérias duas vezes, de forma a ter uma avaliação mais completa e cuidada. Para além disso, procurei abordar em simultâneo matérias onde os alunos passam mais tempo em atividade, com outras onde possam descansar, como por exemplo futebol e lançamento do peso. Na área da aptidão física optei por aplicar os testes de aptidão aeróbia e de força no período final da AI, devido ao facto de os alunos virem de uma pausa letiva grande, esperando assim que, numa fase mais avançada, os níveis fossem mais aproximados ao que seria apresentado ao longo do ano letivo.

Apesar de ser difícil para um professor inexperiente realizar um planeamento, este é preparado em casa e com tempo. Por outro lado, a condução implica uma resposta imediata ao que está a acontecer em contacto com a turma. Como tal, procurei que a preparação das aulas fosse o mais completa possível, para poder dar resposta a qualquer situação que me aparecesse. A realização de planos de aula para cada uma das sessões da avaliação inicial foi particularmente importante, uma vez que me permitiu definir com maior assertividade o que iria realizar em cada uma das aulas, descrevendo cada uma das tarefas a realizar, assim como os seus objetivos, o tempo previsto para cada tarefa, a sua forma de organização e a constituição dos grupos de alunos.

Na fase inicial assumi uma postura mais assertiva com a turma, para garantir que tinha o máximo controlo possível. Desde cedo beneficieei a comunicação, dando ênfase à confiança como a base para a relação que queria ter com os meus alunos. A relação entre o professor e o aluno é chave para que exista um clima de aula positivo (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017) e, como tal, deve ser trabalhada logo desde início. Procurei o mais cedo possível decorar os nomes de todos os alunos da turma pois considero que a comunicação e a criação de uma relação é mais fácil quando conhecemos quem temos à nossa volta. Para tal destaco o trabalho que, até então, já tinha feito na direção de turma, onde a análise dos processos individuais me permitiu associar as fotografias e nomes a cada aluno. Também o registo de presenças no início de cada aula se revelou uma tarefa facilitadora para essa aprendizagem.

Procurei logo desde a aula inicial explicitar as regras de aula e criar rotinas que permitissem uma maior gestão e controlo da aula, prevenindo comportamentos desviantes, enquanto em simultâneo permitiam potenciar o tempo útil de aula. As rotinas são formas específicas de completar certas tarefas frequentes em EF, e se não forem devidamente estabelecidas podem atrasar a dinâmica da aula (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017).

Para os momentos de instrução foi explorado, ao longo da avaliação inicial, o local indicado para realizar a instrução inicial e o balanço final da aula, tendo chegado ao fim desta etapa já com locais definidos e conhecidos pelos alunos, consoante o espaço da aula. Desta forma, a turma já sabia, quando chegasse ao espaço de aula, para onde teriam de se dirigir, sendo também o local onde era terminada oficialmente a aula. Para além disso foram criados sinais, reconhecidos pela turma, que facilitaram a comunicação, nomeadamente sinais para iniciar ou finalizar a atividade, para trocar de estações, para arrumar o material, ou para o controlo da disciplina e dos comportamentos incorretos.

Nesta fase, tendo em conta o receio que tinha de não ter tempo para realizar todos os registos de avaliação que queria fazer durante a aula, optei por montar todo o material da aula ainda antes desta começar, permitindo-me iniciar a aula assim que os alunos chegassem e poupar assim alguns minutos. A desmontagem do material, por outro lado, foi algo que desde início ficou explícito que teria de ser um trabalho coletivo, com toda a turma a ter de contribuir de forma célere, sendo um comportamento que foi rapidamente interiorizado. Esta decisão permitiu, desde logo, que a turma se habituasse a cooperar, algo que considero ter sido fundamental ao longo do ano letivo.

No que diz respeito às tarefas realizadas, a preparação feita na fase de planeamento, em conformidade com as tarefas apresentadas no PAI, permitiu que as aulas decorressem sem grandes percalços, sendo apenas necessários pequenos ajustes em alguns exercícios, variantes essas que também já estavam identificadas, na sua maioria, nos planos de aula.

O aspeto mais complicado, na minha opinião, foi a avaliação dos alunos. No que diz respeito à área da aptidão física, a bateria de testes do FITescola providencia uma descrição detalhada de cada teste, da metodologia a aplicar e uma grelha de resultados, por idade e por sexo, que facilitam a sua aplicação e, principalmente, a sua avaliação, sendo os alunos avaliados consoante dois resultados: Fora da Zona Saudável se não cumprir com o mínimo para o seu género e idade, e Dentro da Zona Saudável, se cumprir o mínimo para a sua idade e género, podendo ainda identificar-se se o aluno está no Perfil

Atlético se atingir um valor específico, também ele tabelado, sendo portanto uma área onde não existe avaliação subjetiva, facilitando todo o processo de recolha de registos.

Também a área dos conhecimentos foi relativamente fácil de avaliar. Em cooperação com o Duarte foi elaborado um teste de diagnóstico, bem como uma matriz de correção que previu a grande maioria dos tópicos de resposta dos alunos. Por ser a primeira vez que elaborámos um teste desta dimensão, seria normal que nem tudo estivesse completamente previsto na matriz de correção, como tal as respostas que considerámos estarem numa “área cinzenta” foram assinaladas e debatidas entre os dois, de forma a uniformizar a nossa avaliação. Felizmente o debate destas questões com alguém que estava na mesma fase de aprendizagem que eu foi, ao longo do ano letivo, uma constante, sendo na minha opinião um dos aspetos que marcou o nosso sucesso neste EP.

Por outro lado, a avaliação das atividades físicas e desportivas não foi realizada com a mesma facilidade. Principalmente nas primeiras três a quatro aulas senti que andava ali perdido com os registos na mão, querendo observar todos os alunos em simultâneo, nas diversas matérias, e acabando por não registar grandes informações. Essa pressão para conseguir tirar o máximo de informação de cada aula e de cada tarefa levou a que também na gestão do tempo de aula sentisse dificuldades, pois acabava por estar tão focado em escrever nas minhas folhas de registo que me esquecia de efetuar a rotação, ou de terminar a aula com tempo suficiente para realizar um bom balanço. Por esta altura sentia que estava muito dependente dos meus colegas de estágio e dos seus registos, que depois eram debatidos nas reuniões, para realizar a minha avaliação. Desta forma, optei por mudar a minha abordagem, procurando focar-me apenas em pequenos grupos de cada vez, aproveitando as duas aulas de cada matéria para conseguir finalizar toda a avaliação.

Com o passar das aulas fui conseguindo melhorar a minha participação na aula, sendo capaz de estar mais presente para os alunos e para a gestão da aula, sendo capaz de observar as tarefas e intervir quando necessário, enquanto em simultâneo estava a avaliar os alunos consoante os critérios e indicadores definidos, registando essas informações nos momentos de transição de tarefas, ou posteriormente à aula. Estes dados recolhidos eram sempre comparados com os dos meus colegas, da mesma forma que nas turmas deles eu contribuía para os seus registos. Esta forma de trabalhar, potenciada pela orientadora, permite que seja debatido todo o processo de avaliação, expondo os motivos que nos fazem tomar decisões diferentes, foi fundamental para desenvolvermos o nosso olhar crítico e superarmos as dificuldades que todos íamos sentindo. Para Almeida, Correa,

e Brum (2020) este tipo de exercícios, onde o debate é promovido pela orientadora, são cruciais para que o estagiário se transforme num futuro profissional reflexivo e com pensamento crítico.

Fazendo um balanço da Avaliação Inicial, esta pode ser considerada um sucesso, visto que todos os objetivos foram cumpridos. Começando pelo objetivo principal da AI, todos os alunos foram avaliados em todas as matérias, exceto na aeróbica, como já referido anteriormente. Esta decisão deveu-se a ajustes necessários no planeamento por condicionantes que não eram possíveis de prever, nomeadamente doença da minha parte e por condições climatéricas adversas que obrigaram a partilhar espaços com outras turmas. Também a própria avaliação dos alunos fez com que tomasse decisões diferentes a nível de planeamento. Segundo Quina (2009), o planeamento por etapas torna-se difícil de prever e por isso devem existir ajustes em função do resultado pretendido. Optei por privilegiar fazer uma terceira aula de ginástica de solo, por ser uma matéria onde os alunos tinham muitas dificuldades e foi necessário estar mais presente nas ajudas e na correção de erros, como tal não me foi possível completar os registos com a precisão que queria. Algumas matérias não necessitariam de dois momentos de avaliação, ainda assim considero que a hipótese de registar duas vezes o que observei e comparar ambos os registos foi importante para ter mais noção da minha perceção.

A nível de rotinas e das questões relativas à organização e cumprimento de regras considero que foram consolidados ainda numa fase precoce da etapa, o que facilitou bastante todo o processo de avaliação, visto que me permitiu focar mais na avaliação e correção das tarefas. Aqui a principal dificuldade sentida, como já referido, foi a gestão temporal da sessão, algo que consegui melhorar com o decorrer das aulas.

Destaco também a dificuldade que referi à orientadora aquando da entrada para a escola que se prendia com as questões de posicionamento durante a aula, algo que identifiquei durante a observação das minhas próprias aulas de ensino simulado no primeiro ano de mestrado. Essa dificuldade manteve-se, a espaços, durante esta etapa, apesar dos esforços que fiz para a ultrapassar. A conselho dos meus colegas de núcleo e da própria OE procurei encontrar locais específicos para cada espaço para me posicionar, de forma a manter o melhor controlo da aula. Um bom posicionamento é importante para a prevenção de comportamentos desviantes, principalmente em momentos de organização (Quina, 2009).

Esta dificuldade não foi completamente ultrapassada nesta etapa e, como tal, tornou-se um dos principais objetivos na etapa seguinte.

O clima de aula era francamente positivo, o que se refletiu na predisposição dos alunos para a prática, com destaque para o desenvolvimento das relações professor-aluno e aluno-aluno, que permitiu a espaços criar outro tipo de estímulos, como usar alunos como agentes de ensino para outros com mais dificuldades.

Outro objetivo cumprido foi a definição das matérias prioritárias, aspecto fundamental para o planejamento que se seguia. Estas foram definidas não só por serem as matérias onde os alunos estão num nível mais baixo em relação ao esperado para o seu ano, mas também para garantir o sucesso em matérias onde existem mais alunos em condições de o atingir. Isto é, dado que para alcançar o suficiente (nível 3) na disciplina de EF o aluno necessita de ter, pelo menos, cinco níveis introdutórios, sendo obrigatoriamente um nos jogos desportivos coletivos, um na subárea de ginástica e três no atletismo, atividades rítmicas expressivas, badminton ou outros, foram consideradas como matérias prioritárias o futebol, o basquetebol e a ginástica de solo. A ginástica de solo por ser a matéria onde os alunos estavam no nível mais baixo em relação ao esperado, conjugado à rotação dos espaços. O futebol e o basquetebol por serem matérias possíveis de serem abordadas nos restantes três espaços e por serem os jogos coletivos onde os alunos estavam mais perto, de uma forma geral, de alcançar pelo menos o nível Introdutório, sendo que para terem classificação final de 4 ou 5 precisam, obrigatoriamente, de dois níveis Introdutórios nos jogos desportivos coletivos. Na área da aptidão física foi definido o desenvolvimento da aptidão aeróbia, componente obrigatória para ter suficiente na disciplina de EF e onde mais de um terço dos alunos se encontrava fora da zona saudável.

O passo seguinte foi a elaboração do Plano Anual de Turma, documento que retrata e orienta todo o trabalho que o professor pretende desenvolver com a turma ao longo do ano letivo, lá constando todos os objetivos definidos a longo prazo, sendo este a base para as unidades de ensino subsequentes, nomeadamente os Planos de Etapa, os Planos de Unidade de Ensino e os próprios Planos de Aula. Aqui aparecem definidos os objetivos a atingir por cada aluno até ao fim do ano letivo, bem como as matérias de maior enfoque na turma, em geral.

No PAT foi feita uma caracterização dos recursos da escola, bem como da turma, com os dados recolhidos no âmbito do Estudo de Turma; definida a calendarização até final do ano, com as datas de cada etapa e o número de aulas, por espaço, para cada uma das etapas; identificadas as matérias prioritárias, como já explicitiei acima; definidas as matérias a abordar em cada etapa, sendo apresentados os objetivos específicos para cada matéria.

O planeamento do ano letivo foi dividido em quatro etapas: a etapa considerada como etapa 0, de Avaliação Inicial, com a duração de 6 semanas; a etapa 1, denominada de Recuperação das Aprendizagens, até ao final do 1º semestre, com o objetivo principal de principal de recuperar matérias críticas e alunos críticos; a 2ª etapa, denominada Desenvolvimento e Consolidação, temporalmente encaixada entre o início do 2º semestre e a pausa letiva da Páscoa, cujo principal objetivo era o desenvolvimento, em si, das competências básicas adquiridas em momentos anteriores; e por fim a 3ª etapa de Revisão e Aperfeiçoamento, onde se procurou fazer uma revisão e consolidação de todas as competências desenvolvidas durante o ano.

Um bom planeamento é de extrema importância para o professor, principalmente para um professor inexperiente, pois está associado a uma redução da incerteza e da ansiedade (Januário, 2017). A qualidade do planeamento está associada à prevenção de comportamentos fora da tarefa, à gestão do tempo de aula, ao tempo de prática e à eficácia pedagógica (Januário, 2017). Ainda assim, o ato de planear, e principalmente planear a longo prazo, é identificado como a principal dificuldade sentida por professores estagiários (Teixeira & Onofre, 2009; Inácio, et al., 2014). Essa dificuldade é também destacada por Januário (2017) que refere que o estagiário não tem o conhecimento e a experiência necessária para planear e para estabelecer objetivos concretos a atingir pelos seus alunos a médio e longo prazo. Dada esta introdução fica evidente que a tarefa de planear e prognosticar as aprendizagens dos alunos foi a parte onde senti mais dificuldade. Para evitar a criação de expectativas irreais, de uma forma geral prognostiquei para cada aluno apenas o patamar seguinte àquele que apresentaram na avaliação inicial.

Com o término da Avaliação Inicial e identificada a falta de conhecimento dos alunos sobre como se processava a avaliação da disciplina, preparei uma aula em sala de aula para a apresentação da estrutura da disciplina e dos critérios de avaliação. Este esclarecimento é importante pois considero existir uma relação íntima entre o conhecimento do processo avaliativo e o compromisso dos alunos. Para Araújo (2017) é importante que tanto o professor como o aluno possuam uma ideia clara dos objetivos de aprendizagem que constituem a referência principal para a avaliação dos progressos. A mesma autora refere ainda que no início do ano, todos os alunos devem saber o que devem aprender, como podem aprender e como será apreciada a qualidade das suas aprendizagens. Desta forma elaborei fichas individuais, com os resultados da avaliação diagnóstica nas áreas das atividades físicas e da aptidão física, com o objetivo de os alunos perceberem o nível onde se encontravam à entrada para a 1ª Etapa (Anexo A – Exemplo de ficha individual). Dei a oportunidade de explorar os resultados com cada aluno, de forma

individual e para cada matéria, se assim fosse necessário, abrindo espaço para o diálogo sobre as dificuldades e a elaboração de estratégias para alcançar o sucesso. Para além disso foi entregue uma tabela com os critérios para cada nível de desempenho, dividido pelas três áreas do currículo (Anexo B – Tabela de “como posso ter boa nota a EF”). Com esta aula pretendi responder às questões dos alunos sobre o formato de avaliação da disciplina, fornecendo-lhes os critérios para atingirem o sucesso, procurando assim que estes se tornassem uma parte mais ativa da sua avaliação, contribuindo para uma aprendizagem mais consciente.

## **5.2 Primeira etapa**

A 1ª Etapa, denominada Recuperação das Aprendizagens ocorreu entre o final da Avaliação Inicial e o final do 1º Semestre, tendo como objetivo principal a recuperação matérias críticas e alunos críticos. Como tal, as matérias definidas como prioritárias, (ginástica de solo, futebol e basquetebol) foram a base das Unidades de Ensino.

No total, esta etapa contou com 6 UE diferentes, ficando caracterizada como a minha etapa de descoberta de identidade. Procurei, ao longo da etapa, perceber o que é que resultava, não só para mim enquanto professor, mas também para a turma. Desta forma, assumi o risco de criar mais UE, diferenciadas umas das outras por questões organizativas, nomeadamente no número de matérias abordadas, com duas UE monotemáticas e quatro politemáticas e na diferenciação entre grupos homogéneos e heterogéneos. Para a organização das unidades de ensino foi tido em conta também o *roulement*, como tal, considerei o ginásio um local à parte dos outros, com unidades de ensino próprias para quando lá estava, e os restantes espaços como um todo, agrupando as aulas em unidades de ensino de quatro a cinco aulas, consoante os seus objetivos.

No ginásio foram definidas duas UE, uma monotemática, onde apenas abordei a ginástica de solo, e posteriormente uma politemática, onde para além da ginástica de solo foi abordada a ginástica de aparelhos. O primeiro Plano de Unidade de Ensino (PUE) realizado foi exatamente desta monotemática, sendo o seu planeamento um verdadeiro desafio. A dificuldade de planear e conduzir as aulas de ginástica era algo que eu já antevia como uma possível debilidade que trazia, por não ter muito conhecimento pedagógico da matéria. Como tal procurei preparar as aulas o melhor possível em casa, identificando um conjunto de variantes para cada exercício, estudando as principais ajudas e organizando os grupos de forma homogénea. Optei por trabalhar com grupos homogéneos, segundo o nível dos alunos na matéria, de forma a poder trabalhar diferentes objetivos com os

diferentes grupos. A diferenciação é fundamental para existir aprendizagem (Araújo, 2017), no entanto da mesma forma que é inaceitável propor o mesmo exercício com o mesmo objetivo para uma turma inteira, também é impossível corresponder a cada aluno um nível diferente de atividade (Quina, 2009).

A organização desta UE foi igual em todas as aulas. Na parte principal a aula era dividida em quatro estações, uma destinada a rolamentos, uma à roda e uma ao apoio facial invertido, bem como uma de condição física. Estas eram iguais para a turma toda, no entanto cada grupo tinha objetivos diferentes quando lá estavam. A organização por estações foi, aliás, privilegiada durante o ano letivo, por permitir colocar, na mesma tarefa, diferentes objetivos ou variantes, consoante os grupos e as suas necessidades, mantendo os alunos motivados e focados em conseguir ultrapassar as suas dificuldades, de forma a alcançarem o sucesso.

Todas as tarefas da aula eram explicadas logo no momento da Instrução Inicial, sendo usada a demonstração, com recurso aos alunos, para uma explicação mais completa. Durante a aula todos os grupos se faziam acompanhar por fichas de apoio à prática, preparadas previamente, onde constava os objetivos de cada estação, bem como os critérios de êxito (Anexo C – Exemplo de ficha de apoio à prática). Estas fichas permitiam que os grupos funcionassem de forma mais autónoma, abrindo espaço para que a minha atuação fosse mais vocacionada para os alunos críticos. Para ajudar a economizar tempo e a uma melhor compreensão da mensagem por parte dos alunos, o professor pode recorrer a vídeos, imagens, cartazes, esquemas e, sobretudo demonstrações (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017). Como material de apoio das aulas de ginástica foram utilizados cartões de demonstração e livros de EF, onde para além da representação dos exercícios existiam progressões que podiam ser utilizadas. Era do conhecimento da turma a localização destes materiais, estando sempre disponíveis para consulta dos alunos.

Findada esta unidade de ensino foi delineado o PUE da politemática no ginásio, onde para além da alteração do número de matérias a abordar em simultâneo procurei alterar a constituição dos grupos. Assim, para esta UE os grupos foram definidos de aula para aula, de forma a promover a cooperação entre os alunos mais aptos e os alunos menos aptos. Os grupos eram alterados consoante o que se identificava como necessário, podendo ser por comportamentos inapropriados ou para potenciar a motivação dos alunos com colegas mais próximos do ponto de vista social.

Em termos de organização, a principal alteração em relação à UE anterior foi a inclusão mais vinculada de regras de segurança. A realização de tarefas com minitrampolim,

barra fixa e plinto ao mesmo tempo não me permitia estar focado em todos os possíveis riscos em simultâneo e como tal, esta foi um período de extrema importância na definição e consolidação dessas regras e comportamentos, que seriam utilizados até ao final do ano letivo sempre que existiram aulas no ginásio.

Em relação à condução das aulas, pretendo aqui abordar os meus comportamentos em ambas as unidades de ensino, visto que não houve uma grande alteração entre as duas etapas. As aulas no ginásio eram as aulas onde eu tinha uma postura mais assertiva, por ser o espaço com os materiais onde os acidentes são mais propícios a acontecer. Como já referi foi feito um forte investimento na criação e consolidação de regras de segurança e de prevenção de comportamentos desviantes. O meu posicionamento, identificado como um aspeto a melhorar na etapa anterior e, portanto, um dos objetivos desta etapa, foi onde notei a maior evolução, principalmente pelo receio inicial que tinha deste tipo de aulas e de acontecer algum acidente nas minhas costas. Assim, procurei desde logo encontrar locais específicos para me posicionar, onde pudesse controlar toda a turma e rapidamente poder intervir. A disposição do material foi toda preparada para que nos momentos onde tive de realizar ajudas estivesse sempre orientado para o centro da aula, aproveitando os momentos onde estava numa ponta do ginásio para enviar *feedback* para as outras estações, demonstrando assim a toda a turma que estava atento. Inicialmente o *feedback* fornecido nestes momentos era apenas de cariz avaliativo, geralmente de valor positivo. Com o passar do tempo e com a melhoria do meu conhecimento didático fui passando para um *feedback* mais descritivo e prescritivo. O conhecimento do professor é, aliás, essencial para a melhoria do *feedback*. Os professores de EF mais eficazes dão mais *feedbacks*, adequados e específicos, e passam menos tempo em observação silenciosa (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017).

A nível das ajudas destaco o trabalho intensivo que fiz de preparação para estas unidades de ensino, consultando diversos livros de EF, procurando materiais de apoio e analisando vídeos didáticos. Destaco ainda o trabalho que fizemos enquanto NE, durante os intervalos e na preparação das aulas, onde nos usámos como agentes de ensino para testarmos as ajudas e esclarecermos potenciais dúvidas que pudessem existir. Quando efetivamente iniciei as aulas de ginástica sentia-me confiante para ajudar qualquer aluno nas suas dificuldades, transmitindo essa confiança aos meus alunos. Procurei ainda que durante esta etapa todos os alunos experienciassem ser os agentes de ensino, ensinando as ajudas e explicitando que todas as tarefas tivessem, para além do aluno em prática, pelo menos dois elementos responsáveis por executarem as ajudas. Esta decisão, para além de aumentar a cooperação e a autonomia dos grupos, previa também a diminuição

do tempo que os alunos estavam em inatividade, contribuindo para a diminuição de comportamentos desviantes.

De forma a dar mais autonomia aos alunos foram ainda introduzidas fichas de autoavaliação, que eram preenchidas pelos grupos. Estas fichas eram iguais às que eu utilizava para retirar os registos ao longo das aulas e detalhavam os critérios de êxito dos exercícios abordados durante a aula. Com a integração destas tabelas na aula pretendi que os alunos aumentassem o seu conhecimento das tarefas que estavam a realizar, enquanto em simultâneo começassem a desenvolver a capacidade de dialogar com os colegas e avaliarem-se mutuamente, confrontando o seu desempenho com os critérios presentes na ficha. Consoante a aula, era pedido aos alunos que avaliassem os seus colegas de grupo, adotando o estilo de ensino Recíproco, ou que se avaliassem a si próprios e apontassem o que conseguiam, ou não, fazer, Autoavaliação. Este tipo de abordagem tem como objetivo ajudar os alunos a refletir sobre as suas aprendizagens, identificar as suas fragilidades e potencialidades e identificar onde e como podem melhorar a sua aprendizagem (Araújo, 2017).

Estas duas unidades de ensino permitiram-me perceber como queria que funcionassem as aulas de ginásio no resto do ano letivo. Logo na primeira unidade de ensino percebi que lecionar apenas a matéria de ginástica de solo não seria ideal, por ser uma matéria que os alunos não consideravam como motivadora o suficiente. Assim, a conjugação da matéria de solo com a ginástica de aparelhos ou com outra matéria revelou-se ser o caminho a seguir. Em relação à constituição dos grupos a minha decisão foi a de seguir grupos homogéneos. Apesar de reconhecer que a constituição de grupos heterogéneos deve ser privilegiada, sempre que possível, por potenciar o desenvolvimento de valores como a inclusão e a interajuda (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017), considero que para estas matérias é mais importante poder fazer uma diferenciação das tarefas consoante o nível dos alunos, potenciando assim o trabalho em estações, onde através das modificações das variantes das tarefas posso criar situações desafiantes e motivadoras para todos os alunos, permitindo assim potenciar o clima de aula e encorajar os alunos para trabalharem para o seu desenvolvimento.

Passando agora para as unidades de ensino dos restantes espaços, a lógica de planeamento foi a mesma das anteriores. Procurei ao longo da etapa trabalhar unidades de ensino monotemáticas e politemáticas, utilizando grupos homogéneos e heterogéneos.

A nível de planeamento considero que estas unidades de ensino foram menos trabalhosas, também devido ao conhecimento que já tinha das duas matérias prioritárias,

o basquetebol e o futebol. Ter um maior à vontade com estas matérias tornou mais fácil a estruturação de tarefas para os diferentes objetivos, bem como a criação de variantes a introduzir.

Um maior conhecimento das matérias levou também a uma maior facilidade na lecionação das aulas. Senti-me mais confortável a intervir no decorrer das aulas, dando muito mais *feedback* prescritivo, podendo este ser direcionado aos alunos de forma individual ou enquanto grupo, parando a aula para transmitir informação quando necessário. Esta maior facilidade em dar *feedback* permitiu identificar uma nova dificuldade no meu desenvolvimento: o fecho dos ciclos de *feedback*. Depois de fornecer um *feedback* o professor deve observar se o aluno modificou o seu comportamento motor de acordo com o *feedback*, ou não e realizar uma nova intervenção, denominado fechar o ciclo de *feedback* (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017). Esse aspeto foi inicialmente referido pelas orientadoras de estágio durante as reuniões que tínhamos, tendo eu posteriormente também identificado essa lacuna na minha reflexão sobre as aulas. Esta dificuldade não foi imediatamente superada, sendo inclusivamente considerado um objetivo a ultrapassar durante a segunda etapa.

A nível das informações que consegui retirar desta etapa destaco também aqui a importância da politematização das aulas. A unidade de ensino monotemática foi logo no início da etapa e, como tal, foi extremamente importante para o desenvolvimento na matéria de basquetebol, visto que era a única a ser trabalhada. Ainda assim, esta contou com quatro aulas e senti que, principalmente a partir da terceira, as aulas se estavam a tornar algo monótonas e com estímulos pouco diversificados. Como tal optei por realizar as restantes UE todas politemáticas, decisão que levei para as restantes etapas.

Em relação à definição dos grupos a decisão não foi tão linear. Por ser uma etapa de recuperação das aprendizagens a constituição de grupos homogéneos foi extremamente importante na questão da diferenciação do ensino, permitindo aos vários grupos trabalharem para os seus objetivos distintos. No entanto, a evolução da turma quanto às suas relações potenciou o trabalho com grupos heterogéneos, onde os alunos capazes, para além de trabalharem os seus próprios objetivos, procuram ser elementos facilitadores para a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades, num clima de cooperação e entajuda, onde todos trabalham para o sucesso coletivo. Para tal contribuiu o desenvolvimento da minha relação com a turma, que entenderam rapidamente a minha mensagem de que a liberdade teria sempre de vir acompanhada de responsabilidade. A nível de participação e empenho a turma já estava acima das minhas expectativas, não

sendo necessário grandes esforços para ter um bom ambiente de aula. Nesta fase já era possível ter momentos mais descontraídos, com brincadeiras e piadas, e momentos onde o foco era fundamental, sendo que os alunos entendiam claramente cada um dos momentos e adaptavam o seu comportamento ao que era solicitado. Creio que este bom clima foi chave para que os alunos vissem as aulas como um ambiente seguro, onde podiam experimentar as tarefas sem medo de errarem, algo que beneficiou as aprendizagens de todos. Esta segurança levou também a que me procurassem mais para exporem as suas dúvidas e dificuldades.

A consolidação de rotinas de aula potenciou o tempo de prática. Já desde a AI que os alunos sabiam onde começava a aula, o tipo de aquecimento que se fazia e que no final da aula os grupos tinham de arrumar o material da sua estação de forma pronta e sentar para realizar o balanço final. A colaboração da turma foi de extrema importância para que tudo decorresse da melhor maneira. O uso de sinalética estava já perfeitamente entrosado na gestão da aula, sendo que por vezes nem era necessário falar ou sequer fazes gestos para os alunos entenderem aquilo que eu queria pedir, algo que me surpreendeu bastante nesta fase do ano letivo.

Olhando para o objetivo principal da etapa, a recuperação das matérias prioritárias, a avaliação registada no final da etapa, principalmente quando comparada com os registos da avaliação inicial, demonstraram uma evolução notória dos alunos de uma maneira geral, estando estes muito mais próximos de atingir o sucesso nestas três matérias. A matéria prioritária onde registei uma maior evolução foi no basquetebol. Creio que para tal contribuiu bastante a 1ª UE onde apenas se trabalhou essa matéria e onde foram abordados principalmente exercícios mais analíticos. As aquisições de aspetos técnicos, nomeadamente a nível do passe, do drible e do lançamento na passada, tiveram um *transfer* bastante positivo para as situações de superioridade numérica e de jogo reduzido abordadas na terceira UE. Em relação ao futebol, apesar de ter sido utilizada uma linha de planeamento muito semelhante à do basquetebol, a evolução da turma não foi tão grande. Nesta matéria identificavam-se dois grandes grupos dentro da turma, um já com o nível introdutório consolidado e onde já se começou a trabalhar em direção ao elementar, e um que está a trabalhar para alcançar o nível introdutório, como tal o meu foco foi trabalhar mais proximamente com este segundo grupo. Quanto à ginástica de solo, apesar de a grande maioria da turma ainda se encontrar no nível Parte Introdutório, o trabalho específico feito principalmente na UE monotemática, onde foram definidos grupos homogéneos com tarefas e progressões bastante específicas e bem alinhadas para cada grupo, revelou-se fundamental para a melhoria dos alunos. Desta forma considero de

extrema importância a realização das UE monotemáticas nesta etapa. Apesar de, como já referi, para os alunos não ser tão motivador por estarem apenas focados numa matéria, o maior tempo de prática nesta mesma matéria permite uma maior evolução. Assim, numa etapa que se pretende de recuperação, o trabalho monotemático pode e deve ser utilizado, sendo uma estratégia que irei utilizar no futuro.

A nível de estilos de ensino, esta etapa foi caracterizada por estilos de ensino mais convergentes, que permitem que o professor tenha maior controlo pelas variáveis do ensino (Martins, Costa, & Onofre, 2020), com especial ênfase nos estilos de Comando e Tarefa. Como já referido anteriormente também os estilos Recíproco e Autoavaliação foram abordados nas unidades de ensino de ginásio. Na parte final da etapa, dada a evolução da turma, comecei a introduzir tarefas mais divergentes, onde há mais autonomia dos alunos, nomeadamente na fase de aquecimento, onde foi solicitado que, a pares, os alunos construíssem o seu próprio aquecimento para a aula. Para tal os alunos eram informados dos conteúdos que iriam ser abordados, cabendo-lhes definir o seu próprio aquecimento, onde o meu papel foi apenas o de esclarecer potenciais dúvidas. Esta introdução ainda na primeira etapa, para um grupo reduzido de alunos, pareceu ser um salto maior que a perna, ainda assim este tipo de tarefas continuou a ser proposto nas etapas seguintes e com o passar do tempo esta tarefa revelou-se cada vez mais fácil.

Em relação às dificuldades sentidas que não ficaram ultrapassadas nesta etapa destaco o fecho dos ciclos de *feedback*, como já abordado e a pertinência do *feedback*, diretamente ligada ao meu conhecimento das diferentes matérias, onde apesar de já conseguir, no final da etapa, transmitir *feedback* prescritivo, considero que a grande maioria ainda era descritivo, sendo uma área onde me desafiei a evoluir para as etapas seguintes.

Identifiquei ainda uma debilidade nos meus balanços finais. Na AI, fruto de algumas dificuldades em gerir o tempo da sessão, acabei por não desenvolver os balanços finais como gostaria. Ao longo desta etapa procurei trabalhar mais na pertinência do balanço, fazendo um uso mais forte do questionamento para aferir as dificuldades e possíveis dúvidas dos alunos, focando-me nos objetivos que estávamos a trabalhar.

### **5.3 Segunda etapa**

A 2ª Etapa, denominada Desenvolvimento e Consolidação, teve como principal objetivo o desenvolvimento, em si, das competências básicas adquiridas em momentos

anteriores, direcionando-as para os objetivos a atingir no final do ano letivo. Esta etapa ocorreu desde o início do 2º semestre até à pausa letiva da Páscoa, contando com quatro unidades de ensino, uma no ginásio e três nos restantes espaços, num total de 21 aulas.

Visto que o objetivo era o desenvolvimento nas várias matérias, procurei passar por todas as matérias nesta etapa, sendo para isso necessário alterar algumas coisas do que tinha anteriormente planeado aquando da realização do PAT, confirmando assim a dificuldade sentida na altura para planear a médio e longo prazo, indo ao encontro do referido por Teixeira e Onofre (2009) e Inácio e seus colaboradores (2014) que, como já citei anteriormente, identificam a dificuldade de planeamento a longo prazo como a principal dificuldade sentida por um professor estagiário.

A nível de planeamento, dada a aposta forte que tinha feito na etapa anterior, não senti grande dificuldades em preparar toda a etapa, acabando por executar o que tinha planeado quase na sua totalidade, com as alterações feitas, a nível de matérias, a dever-se a fatores que não controlo, como as condições climatéricas e, como tal, a mudanças de espaço que me obrigaram a alterar matérias. Desta forma, as matérias de salto em altura e orientação, que estavam planeadas nesta etapa, não foram abordadas. A orientação aliás era uma modalidade alternativa que desejava lecionar para dar um estímulo diferente à turma. A não leção desta matéria nesta etapa foi também um dos motivos para a realização de uma prova de orientação na área 3, que será abordada mais à frente neste documento.

Dado o que aprendi com a etapa anterior optei por realizar a maioria das aulas politemáticas, utilizando esporadicamente aulas monotemáticas quando o foco era que toda a turma estivesse a trabalhar para os mesmos objetivos, nomeadamente com as matérias de ginástica acrobática e voleibol. Nestas matérias optei por funcionar principalmente com grupos heterogéneos, atribuindo aos alunos mais capazes a tarefa de funcionarem como agentes de ensino, sendo esse papel um bastante valorizado dentro da turma. Desta forma, as aulas decorriam com uma constante rotação dos alunos pelos diferentes grupos, procurando que todos aprendessem a trabalhar com todos, cooperando para o sucesso do seu grupo. A minha participação com o núcleo de DE de voleibol foi bastante importante para o desenvolvimento da matéria com a turma. Ao longo da etapa fui frequentemente trazendo uma adaptação dos exercícios que realizava com o núcleo para a turma, sendo mais capaz de dar *feedback* devido ao investimento que tinha feito no conhecimento desta matéria.

Com o à-vontade que ia sentindo na condução das aulas, aliado à confiança que sentia na turma, e na boa relação que se foi desenvolvendo, aproveitei esta etapa para experimentar efetuar algumas mudanças na minha forma de abordar as aulas.

Desde logo na instrução inicial, comecei a diversificar estes momentos, para estimular uma participação mais ativa dos alunos. Durante a licenciatura, numa cadeira lecionada pelo professor César Peixoto, era muito utilizado um exercício onde tínhamos de conseguir descrever, de forma detalhada, um movimento e as suas componentes, uma tarefa que me ficou marcada pela forma literal que o professor executava as ações que eram dadas. Optei por trazer este tipo de exercício para as minhas aulas, de forma a provocar nos alunos um pensamento mais reflexivo sobre como deveriam realizar as ações com correção. Um exercício pedido com frequência era a descrição do serviço de voleibol, que posteriormente até coloquei como pergunta de desenvolvimento no teste escrito. Assim, era pedido aos alunos que descrevessem como deveria ser feito o exercício, enquanto eu o executava da forma que o ouvia. Este tipo de exercício foi bastante bem recebido pela turma, provocando um momento de aprendizagem mais descontraído, com alguns risos, mas que permitiu aumentar a participação dos alunos nestes momentos, com vários alunos a quererem participar e acertar na descrição correta das técnicas. No momento de instrução procurei também incluir novas formas de demonstrar os exercícios, usando, por exemplo, vídeos que tinham sido elaborados por núcleos de estágio anteriores.

Ao nível do balanço final, aspeto referenciado como objetivo a trabalhar nesta etapa, sinto que existiu uma grande evolução, dado o meu investimento neste momento. Procurei tornar os alunos os principais intervenientes, abrindo a discussão para serem estes a refletirem sobre as suas dificuldades e apresentarem estratégias para as ultrapassar. O desenvolvimento dessas capacidades reflexivas é fundamental e traz benefícios em aprendizagens futuras (Araújo, 2017).

Em relação aos aquecimentos, nesta etapa fui variando muito mais os tipos de aquecimento realizados. Para além dos aquecimentos livres, que comecei a introduzir na etapa anterior, nesta etapa foram utilizados jogos pré-desportivos, estafetas onde promovia a competição, aquecimentos por comando, onde incluía a condição física e aquecimentos com forte componente técnica.

Na parte principal da aula procurei variar o número de estações, utilizando grupos homogéneos e heterogéneos, como já destaquei, usando alunos como agentes de ensino e participando também eu na aula em certos momentos, desafiando os alunos a ultrapassarem-me enquanto defensor, ou trabalhando com os alunos com mais

dificuldades. A estratégia de realizar as tarefas com a aluna mais excluída foi, aliás, um aspeto que permitiu um maior desenvolvimento desta, visto que ela muitas vezes se recusava a realizar as atividades com os outros alunos, mostrando-se mais recetiva a colaborar comigo. Com o passar do tempo consegui também desenvolver a minha relação com ela, algo que foi identificado pelos outros professores do CT como uma tarefa bastante difícil.

A unidade de ensino no ginásio foi mais uma vez o ponto forte de investimento. Nestas aulas apesar de manter a estrutura base das aulas, funcionando por estações com locais pré-definidos para certas tarefas, as aulas foram quase sempre diferentes nos conteúdos abordados, criando situações diferentes aos alunos, usando quase os mesmos materiais. Apesar de estas aulas poderem parecer, muitas vezes, repetitivas para quem vê de fora, na minha opinião são as mais enriquecedoras para os alunos, visto que têm constantemente de prestar atenção ao que está a ser trabalhado e adaptar-se às respetivas situações. A ginástica de aparelhos foi, aliás, a matéria onde identifiquei que a turma respondia com mais envolvimento quando desafiados. A utilização de muitos materiais nestas aulas, quando comparado com os outros espaços, implica a um maior esforço da turma nas questões de organização da aula, sendo fundamental o respeito pela sua estação e pelo espaço para a estação dos colegas. A minha postura, e da turma, neste tipo de aulas tem de ser forçosamente diferente, dado o maior risco nas tarefas propostas.

Ao longo da etapa procurei criar desafios durante as aulas, que consistiam em pequenas tarefas, destinadas a grupos específicos, ou mesmo à turma toda, para criar momentos de descontração dentro da própria aula, que trouxeram benefícios a nível da motivação e do clima. Estas tarefas poderiam ser coisas simples, como realizar X toques em manchete seguidos contra a parede, equilibrar o volante em cima da raquete de badminton, ou o desafio da bola na barra e eram usados principalmente em dias em que se sentia que a turma não estava tão predisposta para a prática, situação notada por exemplo em dias de teste noutras disciplinas, ou em alunos específicos que podiam estar aborrecidos com situações externas à aula. Com este tipo de tarefas pretendia que o grupo de alunos, ou a turma fizesse uma espécie de *reset*, podendo depois voltar a focar nos objetivos da aula. Para Quina (2009) o sentimento positivo perante uma determinada situação aumenta o esforço, a motivação e a entrega emocional cujas consequências se traduzem, quase sempre, numa participação entusiástica, empenhada, consciente e eficiente.

Quando cruzados os dados da autoavaliação da primeira etapa nas aulas de ginástica, com os meus registos conferi que havia semelhanças bastante positivas, o que demonstra que os alunos tinham capacidade para se autoavaliarem e para avaliarem os seus colegas. Assim, nesta etapa procurei que as fichas de autoavaliação fossem uma parte mais ativa das minhas aulas, não apenas nas matérias de ginástica, mas também nas restantes. Para tal, o clima de aula é fundamental, sendo que é necessário encorajar a abertura e a honestidade dos alunos em relação às suas fragilidades (Araújo, 2017).

Para além dos estilos de ensino utilizados na etapa anterior, nesta etapa procurei, como era meu objetivo, partir aos poucos para estilos de ensino mais divergentes. Estes são caracterizados por desencadear nos alunos operações cognitivas tais como a criação e a imaginação, estando estes num processo de divergência cognitiva, onde procuram soluções para resolver os problemas (Martins, Costa, & Onofre, 2020). Recorri ao estilo Inclusivo utilizado por exemplo na corrida de barreiras, onde foram definidos diferentes espaçamentos entre barreiras, cabendo aos alunos optar por qual seria a mais indicada para realizarem a tarefa dentro dos critérios de sucesso, nomeadamente na manutenção da velocidade e da coordenação durante a transposição dos obstáculos.

Na abordagem aos JDC procurei utilizar a Descoberta Guiada como base para a aprendizagem, através da paragem dos jogos reduzidos e das tarefas para desenvolver o processo de decisão dos alunos, usando o diálogo e, acima disso, o questionamento. Através do questionamento, espera-se que o professor guie o aluno à “resposta final”, sendo fundamental para este processo o *feedback* positivo, na validação das respostas dadas pelos alunos, de forma a motivá-los (Martins, Costa, & Onofre, 2020).

A análise de uma aula gravada de ginástica permitiu-me identificar uma evolução em outros dois objetivos que tinha definidos para esta etapa: o posicionamento e o fecho dos ciclos de *feedback*. Em relação ao posicionamento, aspeto que vinha trabalhando desde a etapa de A1, considero que nesta etapa ficou finalmente resolvido, sendo já automática e inconsciente a procura de locais onde poderia controlar toda a turma, sendo também visto por todos. Em relação ao fecho do ciclo de *feedback*, este foi um ponto onde foi necessário continuar a desenvolver estratégias, dada a dificuldade sentida, sendo identificada uma melhoria, mas que ainda assim pretendi continuar a desenvolver na 3ª Etapa. O *feedback* propriamente dito também foi identificado como um ponto onde existia uma evolução, dada a melhoria do meu conhecimento nas diferentes matérias, sendo cada vez mais fácil conseguir intervir no decorrer da aula,

O final desta etapa coincidiu com a 2ª avaliação intercalar, sendo um momento chave para projetar a 3ª etapa, de forma a aproximar os alunos do sucesso na disciplina. Desta forma, a análise dos resultados desta etapa na área das AFD permitiu-me reajustar aquelas que eram as matérias prioritárias e, principalmente, os alunos prioritários. Na área da aptidão física estava definida a importância de desenvolver a aptidão aeróbia. Durante esta etapa foi realizado um Vaivém, com caráter formativo, sendo registado em Excel a comparação dos resultados entre o teste realizado na avaliação inicial e o teste desta etapa, de forma a aferir a evolução dos alunos no que diz respeito à aptidão aeróbia, sendo assim possível fazer uma nova identificação dos alunos prioritários. No final dessa aula foi feito um balanço com toda a turma, onde foi identificada de forma individual a evolução no teste entre os dois momentos, sendo dialogado com os alunos fora da zona saudável o número de percursos que faltavam para atingir o sucesso.

### **5.3.1 Semana a tempo inteiro**

Durante esta etapa foi realizada ainda a semana a tempo inteiro. Para a preparação desta tarefa defini que iria desafiar-me a experimentar vários contextos e, como tal, teria de passar por todos os anos letivos, de forma a tornar a experiência o mais completa possível. Esta escolha levou a que lecionasse turmas do 5º ao 12º ano, passando por todos os espaços da escola, experimentando inclusivamente lecionar aulas de 100 minutos.

O planeamento destas sessões foi um desafio diferente dos que tinha encontrado até então. Desde logo fui limitado por baixas e compromissos de outros professores, que me obrigaram a alterar o meu horário várias vezes durante as semanas anteriores. Já a definição das matérias e dos conteúdos a abordar variou consoante o professor titular das turmas que ia lecionando. Enquanto uns professores me deram liberdade total para definir o que iria ser abordado nas aulas, outros preferiam que fosse mantido o seu planeamento, portanto a comunicação com os restantes elementos do grupo foi fundamental durante toda a semana. Também o desconhecimento das turmas a quem ia lecionar as aulas teve influência na minha preparação, visto não conhecer os seus níveis, nem a sua postura em aula, o que me obrigou a preparar as aulas com mais variantes e mais exercícios, para poder adaptar consoante o seu desenrolar e a resposta dos alunos ao que ia sendo trabalhado. Aqui considero que a elaboração dos planos de aula de forma antecipada, para serem discutidos com os professores titulares foi fundamental, uma vez que eles eram os conhecedores das turmas e das suas particularidades, o que permitiu uma melhor adequação das tarefas.

De uma forma geral faço um balanço muito positivo da semana. Na preparação tinha identificado duas grandes preocupações que eram o desconhecimento dos alunos com que ia trabalhar, como referido na dificuldade de planeamento, e o possível desgaste que poderia sentir dado o maior número de aulas e as constantes mudanças de espaços e matérias.

A nível da condução das aulas considero que a resposta dos alunos à minha presença foi muito positiva logo desde a primeira aula, o que me permitiu descontraír e abordar a semana de forma mais tranquila. Todo o planeamento que tinha feito, principalmente a nível de variantes, levou a que me sentisse confortável independentemente da turma e do seu nível, do espaço e da matéria que estava a lecionar. Quando sentia que a turma estava a cumprir com sucesso as tarefas procurei introduzir variantes que mantivessem a turma motivada e focada na aula, procurando sempre ajustar as tarefas mediante a resposta que era dada.

No que toca ao desgaste não senti qualquer dificuldade, ao contrário do que tinha receio inicialmente. Para isso creio que contribuiu o acompanhamento que fazíamos, desde o início do ano letivo, às aulas dos restantes colegas do NE, acabando por passar, na prática, o mesmo tempo na escola.

A adaptação aos diferentes contextos ao longo da semana também foi algo que cumпри com relativa facilidade, passando de aulas com turmas mais curtas para mais longas, de alunos mais velhos para mais novos e com diferentes níveis de maturidade. Toda a abordagem que tinha desde os momentos de instrução, à transmissão de *feedback* aos alunos tinha necessariamente de ser ajustada consoante quem era o destinatário, algo que se revelou um desafio estimulante de ultrapassar. Neste ponto em específico considero que a minha experiência profissional noutras áreas me deu bases importantes para conseguir lidar com o primeiro contacto com diferentes personalidades, algo que se revela muito importante no ensino e será, sem dúvida, chave para o meu futuro enquanto profissional na área.

Realço ainda a lecionação de duas aulas a uma turma do 1º Ciclo. Em relação ao planeamento, por não conhecer a turma, os espaços de lecionação e os materiais disponíveis optei por, numa primeira aula, simplificar ao máximo o que iria realizar nas aulas. A minha experiência com este ciclo de escolaridade foi um fator facilitador, aliado ao facto de que a turma foi bastante recetiva à minha presença, ficando bastante contentes com a experiência nova. Acredito que a presença da professora titular da turma, ainda que sem interferência direta, tenha ajudado na manutenção de um clima positivo nas aulas,

visto que muitos alunos não cooperavam uns com os outros, como aliás é normal neste tipo de idades. Ainda assim, todos os alunos cumpriram em todos os momentos com as minhas indicações e com as tarefas que propus. Consegui facilmente identificar as variantes que necessitava de colocar nas tarefas, tendo elaborado um plano mais adequado para a turma na segunda aula, sendo este um ponto importante visto que consegui, de uma forma relativamente simples, avaliar o nível geral da turma e adaptar as aprendizagens consoante essa análise.

#### **5.4 Terceira etapa**

A 3ª Etapa, denominada Revisão e Aperfeiçoamento, teve como objetivo fazer uma revisão de todas as competências desenvolvidas durante o ano, culminando com a avaliação sumativa no final do ano letivo. Esta contou com 18 aulas lecionadas, divididas por três UE, uma no pavilhão, uma no ginásio e uma nos espaços exteriores.

Apesar de me sentir confortável para a execução do planeamento desta etapa, dada as experiências positivas das etapas anteriores, o planeamento e concretização desta etapa foi particularmente difícil dado um conjunto de situações que me retiraram bastantes aulas, como a marcação das provas de aferição, o reagendamento de torneios e dias abertos e o adiamento das outras áreas do nosso EP, que também tiveram influência direta no planeamento desta etapa. Todos estes constrangimentos foram um lembrete de que independentemente do cuidado e da antecedência com que se tenta fazer um planeamento, este está sempre sujeito a fatores que não podem ser controlados.

Na UE de ginásio quis utilizar o estilo de ensino de Descoberta Divergente, onde os alunos foram desafiados a construir, no decorrer das aulas, uma sequência de ginástica de solo, para ser apresentada na última aula da unidade de ensino, como momento formal de avaliação. Infelizmente essa última aula não chegou a ocorrer, por mudanças a nível de planeamento, o que não permitiu aferir o sucesso deste estilo de ensino. Ainda assim, ao longo da UE foi possível observar um aumento do interesse dos alunos em busca da sua sequência, procurando-me para tentar aferir se estavam a ir num bom caminho. Durante o acompanhamento destas tarefas procurei que a minha postura fosse de dar-lhes tempo para descobrirem sozinhos, focando-me em dar *feedback* descritivo e interrogativo, postura descrita por Martins e colaboradores (2020).

Ao contrário das outras etapas, nesta fase procurei que as aulas fossem o menos variadas possíveis. Se anteriormente procurei descobrir o que resultava com a turma para

uma melhoria do clima de aula e da motivação, nesta etapa optei por consolidar uma base que consistia em lecionar aulas politemáticas com grupos heterogêneos. Esta escolha, baseada na experiência retirada das etapas anteriores, permitiu potenciar as tarefas para o sucesso dos alunos em cada matéria.

A dinâmica das aulas foi um aspeto muito positivo durante esta etapa, visto estarmos a entrar na reta final e ser solicitado um maior empenho por parte dos alunos. Este sentimento de esforço final provocou, no seio da turma, uma verdadeira união, onde todos trabalhavam para atingir não só o seu sucesso, mas o sucesso coletivo, algo que acabou por se refletir também na evolução dos resultados da turma, de uma forma geral.

Esta etapa culminou com a avaliação sumativa dos alunos. A avaliação sumativa surge por necessidade de atribuição de classificação quantitativa aos alunos. O propósito, neste caso, não é melhorar a sua aprendizagem, mas sim fazer um balanço, qualificar o nível das aprendizagens conseguidas e classificar (Araújo, 2017). Considero que este momento, em relação a todo o processo avaliativo, foi o mais fácil de realizar, dada a quantidade de dados e conhecimento da turma que já possuía. O forte investimento feito a nível da avaliação formativa permitiu-me ao longo do ano, tornar o processo avaliativo mais fácil. As informações recolhidas ao longo do ano letivo foram fundamentais para o ajuste dos objetivos, sendo um aspeto preponderante na minha tomada de decisão, ao nível do planeamento, nomeadamente em relação ao ajustamento dos objetivos a trabalhar nas unidades de ensino e nas etapas e à priorização de algumas matérias. Os dados recolhidos permitiram-me ao longo deste percurso aferir se os alunos estavam, ou não, a alcançar os objetivos e a partir daí ajustar para uma maior evolução.

Na avaliação sumativa os alunos devem ser avaliados nas três áreas do currículo (Araújo, 2017). Na área das AFD não houve um momento formal de avaliação, pois considerei que os dados que são atualizados a cada unidade de ensino possuem mais validade do que uma avaliação única. A única exceção aqui seria a ginástica de solo, caso o planeamento se tivesse mantido inalterado. Este momento formal de avaliação não seria propriamente para eu registar a minha avaliação, visto eu já ter conhecimento do que os alunos conseguiam ou não fazer, mas principalmente para fornecer aos alunos uma oportunidade de mostrar o trabalho que foram realizando ao longo da unidade de ensino na elaboração da sequência. Na área da aptidão física foram realizados todos os testes do FITescola, sendo os resultados avaliados em “Dentro da Zona Saudável” e “Fora da Zona Saudável”. Na área dos Conhecimentos foi elaborado um teste escrito.

Para finalizar considero que os critérios de avaliação aplicados pela escola necessitariam de ser repensados. Para além da avaliação das três áreas do currículo, a classificação final do aluno tem ainda uma componente de atitudes que corresponde a 35% da nota final. As atitudes e valores, por si já se encontram avaliadas dentro das matérias das AFD, sendo, portanto, redundante e desnecessário voltar a considerar a sua avaliação (Araújo, 2007). Esta componente é também subjetiva, não estando definidos nos documentos da escola como devemos avaliá-la e, como tal, está sujeita à interpretação de cada avaliador. A alta percentagem atribuída a esta componente permite que um aluno não cumpra os requisitos de sucesso em uma ou mesmo duas áreas do currículo e mesmo assim consiga estar classificado com uma nota de sucesso na disciplina.

## **6 Investigação e inovação pedagógica**

Segundo o Guia de Estágio, é esperado que o professor estagiário seja capaz de desenvolver competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação integrados na escola e no respetivo contexto, e de organizar o seu processo de construção de competências sociais e profissionais, fulcrais ao longo da sua carreira profissional.

Através de uma reunião com a direção da escola, foi-nos proposta a participação no *follow-up* do estudo “Inquérito sobre competências sociais e emocionais”, já realizado no ano de 2019 nas escolas do concelho de Sintra. Esta nova investigação, denominada SSES Sintra 2.0, é realizada no âmbito de um projeto de doutoramento em curso, liderada pelos investigadores Pedro Cunha e Catarina Castro, com quem falámos diretamente durante a realização do nosso estudo. O nosso papel, enquanto NE, foi fazer uma ponte entre a equipa de investigação e a direção da escola, auxiliando os procedimentos de recolha de dados. Após a recolha, foram-nos enviados os dados correspondentes a uma análise preliminar da nossa escola, que utilizámos para a realização do estudo.

De forma a enquadrar esta análise preliminar no nosso contexto escolar específico, foi identificada a necessidade de fazer uma caracterização dos nossos alunos, no que diz respeito às suas competências socioemocionais, procurando destacar o papel da escola no desenvolvimento dessas competências. Como é sabido, a escola é um local privilegiado para a transmissão de conhecimentos, quer seja por ser o local onde os alunos passam mais tempo ao longo do dia, como por ser o local de trabalho de profissionais especializados no ensino. Desta forma, é imperativo que, para existir uma melhoria do

ambiente escolar e da escola enquanto promotora das competências socioemocionais, fosse feita uma reflexão do estado atual do estabelecimento escolar.

Assim, o nosso projeto de investigação contou com três objetivos principais: fazer uma caracterização dos alunos em relação às suas competências socioemocionais; identificar o papel da escola no desenvolvimento dessas competências e apresentar estratégias de melhoria para a escola.

As competências sociais e emocionais são capacidades, atributos e características individuais importantes para o sucesso académico, para a empregabilidade e para uma cidadania ativa. Estas abrangem disposições comportamentais, estados de espírito, formas de abordar tarefas, bem como a gestão e controlo dos comportamentos e dos sentimentos. As crenças sobre nós próprios e sobre o mundo, que caracterizam as relações de um indivíduo com os outros, fazem também parte das competências sociais e emocionais (OCDE, 2021).

Segundo a UNICEF (2012) as competências sociais são fundamentalmente competências para a vida e, por conseguinte, cruciais para as crianças adquirirem. As crianças que cooperam e partilham com os outros, que são prestáveis e empáticas, e que são capazes de regular as emoções de forma adaptativa, são geralmente melhores em situações de cariz social, como na escola. Os jovens com competências sociais bem desenvolvidas podem estabelecer mais facilmente relações positivas com professores e colegas, que por sua vez reforçam as suas competências sociais. Por outro lado, as crianças que agem de forma inadequada ou desajeitada em relação aos outros podem ser mais frequentemente confrontadas ou rejeitadas e, assim, perder experiências interpessoais positivas (Sørli, Hagen, & Nordahl, 2021).

Como é referido por Coelho e seus colaboradores (2016), o interesse por programas de desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas tem aumentado, devido à perceção de que estas competências são decisivas no sucesso escolar e na vida. De acordo com os mesmos autores, o desenvolvimento das competências socioemocionais é fundamental para as crianças se adaptarem aos desafios da sociedade e às necessidades de desenvolvimento e crescimento.

Para a recolha dos dados foi utilizado o questionário do *Study on Social and Emotional Skills* (SSES) dirigido aos alunos, composto por sessenta e oito perguntas. As perguntas e elementos de aferição foram apresentados como declarações, devendo os alunos manifestar a sua concordância/discordância através de uma escala de respostas do tipo *Likert* com 5 pontos, com respostas de 1, “discordo completamente”, a 5, “concordo

completamente”. Após a recolha de dados, a equipa de investigação realizou o tratamento dos resultados, tendo-nos sido enviados, posteriormente, os resultados da escola de forma isolada.

Analisando os resultados obtidos a partir do estudo, os mesmos foram compreendidos em quatro grupos de resultados: a influência da curiosidade no desempenho escolar; a satisfação com a vida; o relacionamento social e papel da escola e a resistência ao stress e controlo emocional. Dentro destes, destacou-se o relacionamento social e papel da escola, por apresentar resultados mais significativos para a definição de estratégias a implementar.

As relações sociais são um fator fundamental para o desenvolvimento das competências sociais. Sendo a escola o local onde os alunos passam mais tempo, esta assume maior importância no desenvolvimento dos jovens. Aqui destacam-se não só as competências do domínio de relacionamento com os outros, mas também do domínio colaborativo, com destaque para a empatia, a confiança e a cooperação. A empatia está diretamente relacionada com a sociabilidade, visto que para sermos capazes de manter uma relação social, necessitamos de a compreender e investir nela.

O sentimento de pertença na escola, um bom ambiente escolar e uma forte relação com os professores são fatores que aparentam estar diretamente relacionados com o maior desenvolvimento das competências socioemocionais, nomeadamente a nível da cooperação, da sociabilidade e do otimismo (OCDE, 2021).

Os resultados foram apresentados numa sessão própria, onde foram convidados os elementos da comunidade escolar, bem como os nossos colegas de mestrado, tendo sido elaborado um cartaz de promoção da sessão (Anexo D – Cartaz de promoção da sessão). Nessa sessão, para além da apresentação e discussão dos resultados foram abordados os projetos já existentes na escola, que são bases importantes de implementação e promoção de ações que visem desenvolver as competências socioemocionais, bem como referenciadas as condições favoráveis que a escola apresenta para o desenvolvimento de novas atividades, nomeadamente devido ao seu corpo docente que é bastante participativo e interessado.

Ainda assim, na minha opinião ficaram a faltar apresentar estratégias concretas para a preocupação em relação ao tema do *bullying*. O *bullying* na escola é um fator de risco, a nível global, para a saúde dos jovens (Nansel et. al, 2004). Ao longo dos últimos anos este tem sido um tópico em destaque nas políticas da escola, estando sugerido na literatura que um ambiente escolar que apoia e cuida dos alunos está ligado a menos

comportamentos violentos de *bullying* (OCDE, 2021). O mesmo estudo revela ainda que a exposição a comportamentos de *bullying* tem uma correlação negativa com quase todas as competências socioemocionais. A seriedade com que este tema deve ser encarado levou a que a nossa principal sugestão apresentada à direção da escola fosse a realização de uma investigação mais específica, ficando até a proposta anotada para os futuros núcleos de estágio.

Fazendo um balanço desta área, considero que foi a grande fraqueza do meu EP, não ficando, de todo, contente com o resultado. Desde cedo ficámos comprometidos com um tema que não era o que mais nos interessava, mas sim o que acabou por nos ser imposto, por ser do interesse da escola onde estávamos inseridos. Todo o processo foi bastante confuso e cheio de imprevistos, principalmente por não estarmos no controlo dos resultados, estando constantemente dependente de elementos externos para conseguirmos avançar. A demora na entrega dos dados levou a que tivéssemos de adiar sucessivamente toda a execução do projeto e, logicamente, a sua apresentação. Os resultados que esperaríamos que chegassem no início de abril só chegaram a meio de maio, sendo resultados que, inicialmente, nem sequer correspondiam à nossa população, visto que recebemos mais de quinhentas respostas. Após novo contacto com a equipa de investigação responsável, e mais duas semanas de espera, finalmente recebemos dados que correspondiam à nossa amostra. Ainda assim estes resultados foram fornecidos apenas enquanto tabelas, numa apresentação em formato *powerpoint*, o que nos impossibilitou de, por exemplo, cruzar dados, ficando limitados aos resultados que tínhamos recebido.

Destaco ainda que a idade definida pelos responsáveis do estudo levou a que a grande maioria da amostra fossem alunos do oitavo ano, ano de escolaridade que o nosso núcleo estava a lecionar. Como tal, muitos dos alunos que preencheram os questionários eram alunos com quem nós convivíamos diariamente, quer através da lecionação da nossa turma, quer através da observação dos nossos colegas. Apesar de não ter mudado a minha forma de lecionar e me relacionar com a turma, devido à fase tardia do ano letivo onde foi abordada esta área, os resultados, principalmente os negativos, provocaram uma introspeção sobre o grau de conhecimento que eu tinha de cada um dos alunos que tinha à minha frente, sobre o que realmente eles sentiam e passavam no seu dia a dia. Esse desconforto que senti, mesmo depois do término do ano letivo, é algo que me vai acompanhar para o meu futuro enquanto profissional, onde irei procurar estar mais atento e tentarei ser uma figura presente para os meus alunos.

## **7 Participação na escola**

### **7.1 O desafio dos desportos coletivos**

O Desporto Escolar tem como missão, segundo a Direção Geral da Educação (2021), garantir uma oferta desportiva variada aos alunos, envolvendo as comunidades escolar e local, em todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Este está definido no DL n.º95/91, de 26 de fevereiro, como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo. O DE, enquanto atividade física organizada, assume uma maior importância porque os alunos podem participar voluntariamente, sem qualquer custo, o que torna um espaço para a prática de atividade física acessível a todos os alunos da comunidade escolar (Peralta, et al., 2015).

A EBSRDLL tem um total de sete núcleos de desporto escolar, onde se incluem três núcleos de voleibol (dois femininos e um masculino), um de badminton, um de futsal, um de patinagem e ainda um de ténis de mesa. Como é possível identificar, o voleibol tem muita importância no seio escolar, com a presença de três núcleos, sendo estes o núcleo de infantis femininas, o núcleo de juvenis femininas e o núcleo de juvenis masculino, uma novidade no ano letivo 2022/23, devido à elevada procura que existiu nos anos letivos anteriores por parte dos alunos da escola. Esse destaque que a modalidade tem, aliado ao facto de ser uma modalidade coletiva foram os principais motivos para ter escolhido o voleibol. Durante a licenciatura e o primeiro ano de mestrado identifiquei que tinha algumas dificuldades em planear as modalidades coletivas por terem uma forte componente tática e de interação entre elementos, não só de oposição, mas também de cooperação, que a natação, que é a minha especialidade, não tem, optando assim por escolher uma modalidade coletiva para me desafiar num contexto fora da minha zona de conforto. A escolha concreta pelo núcleo de juvenis femininas deveu-se a questões horárias. Como já referido anteriormente, também no desporto escolar trabalhei de forma mais próxima com a professora orientadora, sendo esta a responsável pelo núcleo.

No núcleo estavam inscritas 26 alunas, embora nem todas fossem presença assídua, com algumas apenas a participarem esporadicamente. Apesar de ser um núcleo

de juvenis, que corresponde a um ano de nascimento entre 2005 e 2007, a maioria das alunas nasceu entre 2007 e 2008, mostrando a juventude presente no grupo-equipa. Para além dessa juventude, a disparidade de nível entre as alunas era bastante evidente, existindo uma grande discrepância entre as alunas que já frequentavam o voleibol desde o núcleo de infantis, para outras alunas que estavam a iniciar o seu contacto com a modalidade fora da EF.

Os treinos ocorrem em dois dias, dispondo de 50 minutos à quinta-feira e 110 minutos à sexta-feira, no pavilhão, partilhando o espaço com outros núcleos. Nos treinos de quinta-feira o pavilhão era partilhado com o núcleo masculino, enquanto no treino de sexta-feira o espaço era partilhado com as infantis. Desta forma, todas as atletas que compareçam no treino dispõem apenas de meio pavilhão, com apenas uma rede para treinar. Todos os treinos eram abertos à participação de elementos dos outros núcleos da modalidade, desde que os alunos trouxessem benefícios à sessão de treino, nunca pondo em causa a aprendizagem das alunas do grupo-equipa.

Nas primeiras duas semanas de treinos procurei entender as dinâmicas existentes no grupo, assim como os métodos de treino usados pela orientadora, que assumia o planeamento e condução dos treinos por completo. Nesta fase procurei, acima de tudo, interiorizar o máximo de informação possível, tentando ajudar em tudo o que consegui, desde a montagem de material, ao *feedback*, que por esta altura ainda era muito limitado, devido à falta de confiança que sentia com o núcleo.

O meu papel no núcleo rapidamente evoluiu para um assumir das funções de treinador, apesar da minha falta de experiência com a modalidade. Cedo percebi que ter a orientadora como professora responsável do grupo-equipa significava que iria ter mais autonomia para planear e orientar o processo de treino, desde a preparação do material à condução dos exercícios e transmissão de *feedback*, para além das questões burocráticas de registo de presenças e de inscrições na plataforma E360. Essa liberdade na proposta e gestão dos exercícios levou a um maior investimento no desenvolvimento do conhecimento prático que tinha da modalidade, o que também teve muita influência posteriormente na qualidade do *feedback* que transmitia.

O planeamento teve em conta as jornadas de competição presentes ao longo do ano letivo. Estas correspondem a três jornadas concentradas da fase de grupos, distribuídas entre fevereiro e março, e uma jornada posterior dependente da passagem ou não, à fase seguinte. No nosso caso essa jornada acabou por ser um encontro de encerramento, por não estarmos nas equipas que passavam à fase seguinte.

As sessões de treino não eram planeadas tão formalmente como as aulas de EF, tendo uma estrutura base muito semelhante de treino para treino. Procurei ter uma rotina consolidada o mais rapidamente possível, de forma que qualquer aluna soubesse o que tinha de fazer assim que chegasse, independentemente se começava a sessão a horas ou atrasada. As rotinas são formas específicas de completar certas tarefas frequentes e se não forem devidamente estabelecidas podem atrasar a dinâmica da sessão (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017). Assim, todas as sessões iniciavam com a montagem do material, antes de qualquer contacto com as bolas. Depois de tudo estar montado e pronto para iniciar o treino existia um período de recreação com bola, com liberdade para fazerem o que quisessem, estimulando assim a pontualidade, seguido do período de aquecimento que terminava com um a dois exercícios mais analíticos dirigidos ao desenvolvimento das competências técnicas e depois situações de jogo, que ocupavam grande parte do tempo da sessão. Existiu sempre a intenção de procurar associar o desenvolvimento das competências técnicas ao contexto de jogo. É importante desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motora e mental que não se limite a automatizar gestos, uma vez que só dominar a técnica não garante que, em situação de jogo, o aluno seja capaz de ter sucesso (Clemente & Mendes, 2011).

Com o avançar do ano letivo fui identificando lacunas que tinha relacionadas com a condução dos treinos, transformando-as em objetivos que procurei alcançar. Identifiquei ainda numa fase muito inicial a dificuldade de ler o jogo e saber quando o interromper para corrigir aspetos que não estavam a ser bem trabalhados, assim como o meu posicionamento durante o treino.

Em relação ao posicionamento, já era também um dos pontos destacados durante a leção das aulas desde a AI, como tal, as estratégias utilizadas foram as mesmas que utilizava com a minha turma.

A dificuldade em ler o jogo foi a mais difícil de ultrapassar. Tendo um processo de treino onde o jogo, formal ou condicionado, é o método primordial de ensino, foi necessário um investimento ainda maior no estudo da modalidade de forma a responder às necessidades das alunas. Sempre que possível procurei observar os treinos dos outros núcleos, falando com os seus professores responsáveis sobre os exercícios que utilizavam e sobre os indicadores que procuravam na sua observação. A boa relação que criei com eles permitiu-me uma abertura para falar sobre as minhas dificuldades, procurando conselhos que me ajudassem a melhorar. Também durante os próprios treinos procurei, com a orientadora, analisar o que estava a acontecer, onde eu mostrava o que estava a

ver e sugeriria a intervenção que seria mais adequada. Considero que esta troca de ideias foi muito importante na transição para a condução autónoma do processo de treino, pois mostrou-me a mim próprio que já tinha capacidade para parar o jogo e intervir quando achasse necessário, enquanto em simultâneo comprovava que a minha intervenção ia ao encontro da análise feita pela orientadora, sendo sempre importante estarmos em sintonia.

A partilha dos espaços com os outros núcleos revelou-se ser um pau de dois bicos. Por um lado, como já referido, para todas as alunas que vinham ao treino existia apenas uma rede em metade do pavilhão para treinar. Por outro, sendo o espaço partilhado por outro núcleo de voleibol, foi possível muitas vezes cooperar entre os dois núcleos, consoante os objetivos.

Nos treinos de quinta-feira o espaço era partilhado com o núcleo masculino, cujo nível médio era superior ao nosso, portanto por vezes era solicitado a algum dos rapazes que viesse fazer alguns serviços ou remates, de forma a dar um estímulo diferente ao nosso jogo. Também o inverso acontecia, com a solicitação por parte do professor responsável para algumas das raparigas se juntarem aos exercícios dos rapazes. Jogar contra os rapazes também se revelou como uma motivação extra para algumas das alunas, como tal, por vezes os treinos eram conjuntos e realizavam-se jogos com várias equipas, mistas ou por género. Nestes dias, o *feedback* e a troca de ideias com o professor responsável pelo núcleo masculino também era importante pois era uma visão diferente e mais experiente, dado o seu histórico profissional com a modalidade.

Nos treinos de sexta-feira o espaço era partilhado com as infantis femininas, onde o nível já era inferior ao nosso. A cooperação com este núcleo foi ainda mais importante, dada a heterogeneidade do nosso grupo-equipa. Por ter alunas que estavam a ter o primeiro contacto com a modalidade, foi necessária uma maior fase de consolidação das componentes técnicas para algumas alunas, que se apresentavam num nível semelhante às infantis. A necessidade do núcleo de infantis de terem mais elementos para realizarem jogos durante os treinos levou a que, não raras vezes, houvesse uma rotação das alunas que estavam em espera no nosso treino a manterem-se em prática com as mais novas, ocorrendo muitas trocas durante toda a sessão. Desta forma, foi possível aumentar o tempo de prática de todas as alunas, com um benefício maior para as que tinham mais necessidade, permitindo assim uma maior evolução, beneficiando ainda de mais uma professora responsável atenta que poderia dar *feedback*.

Nos momentos de competição também assumi o papel de treinador principal, sendo minha responsabilidade convocar as atletas e dirigir a equipa nos jogos. No primeiro dia de

competição fui apanhado um bocado de surpresa, pois não estava à espera de ser eu a tomar essas decisões e não me sentia pronto para dar indicações durante o jogo. Ainda assim, fiz um balanço muito positivo dessa jornada, onde apenas ganhámos um dos jogos disputados, mas onde a equipa se mostrou a um nível mais elevado do que o esperado na antevisão que tínhamos feito, sendo possível retirar aspetos importantes que precisavam de ser trabalhados em contexto de treino. Esta primeira experiência permitiu-me ainda encontrar um termo de comparação para o nível atual da equipa, visto que desconhecia qual seria o esperado para um grupo-equipa deste escalão, perspetivando assim o muito trabalho que teríamos no futuro para ser mais competitivos.

O segundo dia de competição foi o momento mais marcante em toda a participação com o núcleo. Depois de uma derrota dura e pesada, foi importante ter um momento de reconforto com as atletas, ficando esse momento marcado com o início da compreensão do verdadeiro significado de equipa, tendo melhorado muito o nosso relacionamento que, não sendo mau até aqui, evoluiu para uma relação de confiança onde as alunas sentiam liberdade para me abordarem sobre qualquer motivo. O sentimento de pertença a uma equipa foi muito benéfico para as alunas, verificando-se um crescimento durante os treinos, onde a assiduidade e os aspetos de comunicação durante os exercícios evoluíram bastante.

A expectativa para a terceira jornada de competição era mais alta que as anteriores. Ainda que só separadas por duas semanas de diferença desde a jornada anterior, a mudança de mentalidade na maioria das alunas originou uma maior confiança no que poderíamos alcançar. Tendo jogado com equipas mais fortes que a nossa, os resultados acabaram por não demonstrar por inteiro a evolução que existiu no nosso jogo. Destaco ainda o *feedback* recebido por uma professora responsável de outra equipa, que veio falar comigo individualmente para saudar a melhoria que tinha visto desde o primeiro jogo, disputado na primeira jornada. Ouvir um reforço positivo, principalmente vindo de uma adversária que não acompanhou todo o processo e teve apenas uma visão externa em dois momentos distintos, foi encarado com grande satisfação.

Fazendo um balanço da minha participação com o núcleo considero que cumpri todos os objetivos a que me propus, desafiando-me no planeamento e condução de um grupo-equipa de uma modalidade completamente diferente à qual me especializei. Ao longo do ano tivemos a capacidade de criar uma verdadeira equipa, algo que faltou em muitos momentos mais precoces do ano letivo, conseguindo cativar, a ritmos diferentes, novas alunas a experimentar a modalidade num espaço potenciador da aprendizagem. A

entreaduado entre os diversos elementos dos grupos-equipa de voleibol foi realmente enriquecedora, devendo ser um exemplo a seguir futuramente.

O estudo autónomo que tive de realizar para a condução dos treinos potenciou-me com bases e exercícios que levei para a lecionação do voleibol, e mesmo dos restantes jogos coletivos, com a minha turma, permitindo assim ter um olhar mais atento e diferenciado para os critérios de êxito dos exercícios que realizava, sendo mais capaz de introduzir variantes, consoante as necessidades identificadas.

Pessoalmente, considero que a participação em competição foi bastante positiva, pois a total autonomia que me foi dada permitiu-me errar, aprender e corrigir vários aspetos que, numa situação de coadjuvação muitas vezes não é possível experimentar devido às experiências e opiniões do professor responsável. Desta forma destaco novamente o papel da orientadora, ao dar-me espaço para tomar as decisões que eu considerava serem as melhores, sem que nunca se pusesse em causa a aprendizagem e o desenvolvimento das alunas.

### **7.1.1 Torneio Intra núcleos de Voleibol**

O término da participação em competição aconteceu a três semanas do final do ano letivo. Dada a constante vontade das alunas do grupo-equipa, assim como dos alunos do núcleo masculino, em estarem em situações de competição, e dado um decréscimo em termos de assiduidade nos dois núcleos, foi sugerido por mim e pelo meu colega de NE Ricardo Barros, a organização de um torneio final que juntasse todos os alunos dos dois núcleos que se mostrassem interessados em participar. Este torneio ocorre à quinta-feira, dia em que ambos os núcleos têm treino em simultâneo e tem vários objetivos. Para nós, enquanto professores estagiários, surge como mais um momento de planeamento, neste caso de um torneio, onde é necessária a criação de regulamento, quadro competitivo, equipas e toda a logística associada. Surge também como um momento mais formal para a avaliação da participação dos alunos no DE, permitindo-nos e aos professores responsáveis estarmos mais atentos à prestação dos alunos, podendo ser um momento para esclarecer eventuais dúvidas avaliativas. Para os alunos surge como uma oportunidade de mostrar as aprendizagens que tiveram durante o ano letivo, tanto como praticantes da modalidade, como no papel de árbitros, mostrando assim o seu conhecimento pelas regras.

Depois de ter o consentimento dos professores responsáveis, foi feita uma reunião entre mim e o Ricardo para a definição de um regulamento para o torneio, presente no Anexo E – Regulamento do torneio Intra núcleos de voleibol. Apesar de inicialmente termos dado liberdade para a escolha das equipas ser feita pelos alunos, a obrigatoriedade de serem equipas mistas e a possibilidade de ter um torneio muito desequilibrado, devido à heterogeneidade dos núcleos, levou-nos à decisão de sermos nós a definir a constituição das equipas. Assim que transmitimos a ideia aos alunos tivemos uma primeira resposta muito positiva, que nos deu mais interesse ainda para a sua organização e realização.

O torneio decorreu durante três dias, sempre à quinta-feira como referido, tendo sido feito um balanço muito positivo da atividade. Apesar de existirem várias condicionantes que levaram alguns alunos a faltar, como provas de aferição, visitas de estudo e participações em outras atividades, o nível de jogo foi acima do que era expectável, contribuindo para esse aspeto o equilíbrio das equipas feitas por nós. Num balanço feito com os professores responsáveis foi destacada a evolução da grande maioria dos alunos, quando comparados com o início do ano, quer enquanto jogadores, quer enquanto árbitros.

Destacar ainda que este torneio, ainda que indiretamente, serviu como preparação para o torneio interturmas que também organizámos, visto ter sido a mesma modalidade e já existir uma base de regulamento e uma ideia do que poderíamos fazer, sendo este abordado já de seguida.

## **7.2 Os torneios e a exploração dos vários departamentos**

Durante o ano letivo foram organizados pelo subdepartamento de EF sete torneios interturmas, distribuídos pelos vários anos de escolaridade, assim como o corta-mato escolar e a prova de mega salto e mega sprint. A distribuição da organização dos torneios foi definida logo na primeira reunião de subdepartamento, sendo esses professores os responsáveis por planear e preparar previamente os torneios, com os restantes professores a terem um papel de ajuda no dia dos eventos.

Foi possível verificar que estes torneios são um momento importante dentro do seio escolar, sendo levados como competições oficiais, movidas por orgulho, pela grande maioria dos alunos participantes. Nas semanas que antecediam os torneios verificávamos, nos intervalos e tempos livres, uma preparação especial por parte dos alunos, registando-se assim um aumento da atividade física fora do contexto das aulas de EF.

Algo que considero que ajudou a potenciar o desenvolvimento destes torneios foi o desafio lançado pelo NE, de defrontar a equipa vencedora de cada torneio. Com este tipo de momento de confraternização procurámos promover um clima positivo no seio escolar, com a consciência que estes momentos podem influenciar a imagem que os alunos têm dos seus professores. Ao longo do ano procurámos criar mais momentos informais, através de jogos contra as nossas turmas no intervalo posterior à aula, ou mesmo contra alunos que nos quisessem desafiar em certos intervalos, nas diferentes modalidades.

Tal como o restante subdepartamento, a nossa participação enquanto NE era a de suporte na realização das atividades, onde nos fosse solicitada, desde a montagem do material necessário, à preparação dos alunos/equipas para a atividade, controlo da mesa ou arbitragem de jogos. Desde cedo procurei mostrar o meu à-vontade para realizar qualquer tarefa, procurando ser um elemento ativo e participativo em todas as atividades, mostrando-me capaz de solucionar os imprevistos que apareciam e tomar decisões rápidas que fossem ao encontro do sucesso das atividades.

Com o aproximar do final do ano letivo levantámos a hipótese de assumirmos de forma autónoma a organização do torneio de voleibol para os sétimos e oitavos anos, que estava inicialmente ao encargo da orientadora e que marcava o final dos torneios interturmas. Depois da criação de um regulamento, com base no realizado para o torneio dos núcleos, como referido, distribuímos as folhas de inscrição pelos restantes professores, realizando posteriormente o calendário de competições. No dia do torneio quisemos assumir quase por inteiro todas as decisões necessárias de ser tomadas, assim como a gestão da competição. Com esta decisão quisemos mostrar ao restante subdepartamento que estávamos capazes de realizar todo um torneio de forma autónoma, com base no que nos foi ensinado no decorrer do ano letivo. Felizmente faço um balanço muito positivo desse torneio, onde tivemos representadas quase todas as turmas dos dois anos letivos, com jogos arbitrados pelos nossos alunos dos núcleos de desporto escolar. Conseguimos, de forma independente, preparar e gerir um torneio de início ao fim, mostrando assim que estamos preparados para organizar torneios futuramente, visto ser um dos aspetos que é necessário o professor dominar na sua atividade profissional, sendo essa competência uma dúvida que trazia na entrada para o estágio, dado o meu desconhecimento para este tipo de organização.

Para além dos torneios, responsabilidade do subdepartamento, existiram ao longo do ano dias abertos dos diversos departamentos. Estes consistiam em atividades práticas, para toda a população escolar, planeadas e desenvolvidas pelos professores de cada um

dos departamentos, com a colaboração dos diretores de turma para o acompanhamento das suas respetivas turmas. A participação neste tipo de atividades fornece aos alunos uma abordagem diferente e mais informal às diferentes disciplinas, sendo, na minha opinião, de extrema importância na cativação dos alunos e numa possível alteração à perspectiva que estes têm dos seus professores, pois convivem de uma forma mais descontraída e menos formal do que numa sala de aula.

O departamento de expressões não foi diferente aos demais e também organizou o seu dia aberto, no dia 1 de junho, Dia da Criança. Apesar de ter contribuído na sugestão das atividades e no planeamento do dia, no decorrer da atividade assumi o papel de diretor de turma, por indisponibilidade da DT, acompanhando a turma no decorrer das atividades, realizando sempre que possível as tarefas, quer em cooperação com os alunos, quer como adversário. A boa relação que fui criando com a turma ao longo do ano permitiu, também aqui, que houvesse um à-vontade dos alunos para me incluírem nas suas atividades, procurando desafiar-me nas diferentes estações. Estes momentos informais foram, sem dúvida, momentos importantes no estreitar da nossa relação professor-aluno, que, como referido nas outras áreas, potenciaram um clima de aula mais positivo.

### **7.3 Prova de orientação**

Apesar de a Orientação estar presente nas Aprendizagens Essenciais quer do 3º Ciclo, quer do Ensino Secundário, foi identificado pelo NE que esta, na escola, não era trabalhada de forma consistente. Desta forma, considerámos que seria interessante realizar uma atividade onde os alunos pudessem conhecer os fundamentos básicos da modalidade, procurando que estes adquirissem competências base, nomeadamente ao nível da interpretação do cartão de sinalética, da simbologia básica do mapa, da sua localização no espaço envolvente e das regras e procedimentos básicos de uma prova de orientação.

Para a atividade ter o maior impacto possível na comunidade escolar foram contactados todos os professores das turmas que iriam ter aulas de EF no dia da atividade, para aferir a sua disponibilidade. No total participaram oito turmas do sétimo ao décimo ano, num total de 197 alunos, durante o período da manhã de 12 de Junho, numa prova que decorreu no espaço escolar. Este número acaba por não ser o ideal, devido à data de realização da prova, quando vários anos letivos já tinham terminado o seu ano de forma a preparar os exames nacionais.

Para a preparação da prova foi elaborado um regulamento que previa os aspetos essenciais, desde o programa horário, a constituição das equipas, o percurso e os mapas, o tempo limite da prova, o sistema de controlo e cronometragem, a forma como se realizavam as partidas e chegadas, as penalizações, a forma como era efetuada a classificação, as medidas de segurança e os auxiliares de navegação disponíveis.

Dado o desconhecimento que a maioria das turmas tinha sobre a modalidade, decidimos realizar grupos reduzidos, para que tivessem mais participação na atividade. Considerámos que quatro alunos seria o máximo que poderíamos colocar no mesmo grupo de forma que todos tivessem uma participação ativa no seu grupo. Essa estratégia levou a que houvesse muitos grupos a participar em simultâneo, exigindo de nós uma maior atenção no controlo da prova, visto que na maioria do tempo tínhamos duas turmas ao mesmo tempo. De uma forma geral, a maioria dos grupos procurou terminar a sua prova o mais rapidamente possível, com apenas dois ou três grupos a não encararem a atividade com a energia que perspetivávamos.

A organização de uma prova de orientação não nos era estranha, visto já o termos feito durante o primeiro ano de mestrado. Essa experiência facilitou-nos bastante na preparação da prova, com a criação do regulamento e a preparação do material, ao controlo da prova em si, com toda a gestão a decorrer sem problemas e com verificação de pontos rápida e eficaz. Nesse aspeto podemos considerar esta atividade como um sucesso.

Ainda assim considero que ficou a faltar uma forma de aferir o cumprimento dos objetivos que colocámos em relação à aprendizagem dos alunos, pois apesar de o seu esforço e *feedback* terem sido muito positivos, a data tardia de realização da prova não nos permitiu aferir se os conhecimentos básicos da modalidade tinham sido adquiridos.

## **Reflexão Final e Perspetivas futuras**

Se à entrada para este percurso os sentimentos predominantes eram de receio e insegurança, à saída o principal sentimento que levo é o de vontade de continuar. O bichinho de querer seguir a área do ensino que começou por volta do final de 2020 está, com esta experiência, a tomar conta de mim. Todas as experiências que vivenciei neste percurso, nas diferentes áreas, foram um estímulo importante para a criação de uma identidade profissional que tenciono desenvolver no meu futuro.

Rapidamente percebi que apesar de o estágio estar dividido em quatro áreas, este percurso era um só, estando todas as tarefas interligadas entre si. Destaco aqui a estreita relação entre ser diretor de turma e as suas repercussões para a lecionação das aulas. Ao longo deste ano letivo estas foram as duas áreas que me envolveram mais trabalho, tendo o desenvolvimento das atividades de direção de turma um impacto enorme no meu planeamento e condução do ensino. Ao longo do ano este trabalho permitiu-me conhecer os alunos para além do que eles eram dentro da sala de aula. A análise dos seus processos individuais, o diálogo com os seus encarregados de educação, a informação recolhida pelos outros professores do CT e, principalmente, o Estudo de Turma, foram fundamentais para aprofundar o conhecimento que tinha dos alunos, enquanto individuais e enquanto turma, prestando atenção ao desenvolvimento das suas relações pessoais. Felizmente consegui criar uma relação próxima com todos eles ao longo do ano letivo, algo que me facilitou bastante na condução das aulas. O facto de ter apanhado uma turma tão participativa e unida permitiu-me evoluir com mais facilidade. Ao não ficar preso durante muito tempo na gestão e controlo da turma tive oportunidade de experimentar toda a teoria que tinha acumulada ao longo dos vários anos de licenciatura e mestrado. A resposta positiva que fui recebendo por parte da turma permitiu-me inovar e explorar situações que em outros contextos dificilmente teria oportunidade, sendo também pela turma que tive um desempenho no estágio acima do que eu próprio esperava à entrada.

A área de DT é uma área incrivelmente importante dentro da escola, mais ainda do que eu reconhecia à entrada para o EP: Ao longo deste ano letivo tive a oportunidade de trabalhar quase como um diretor de turma autónomo, o que me trouxe bastantes benefícios a nível de descoberta dos procedimentos corretos, dos inúmeros documentos que existem e das inúmeras tarefas subjacentes a este cargo. O contacto que tive com pais, encarregados de educação, conselho de turma, direção e alunos permite-me sair com uma base muito forte nesta área, no entanto considero que nos primeiros anos de docência não conseguirei ter confiança suficiente para ter este cargo sozinho. Neste aspeto o papel da

orientadora foi fundamental, para me aconselhar sobre as decisões que precisam de ser tomadas. Para professores já nas suas funções considero que é de extrema importância o papel do coordenador de diretores de turma, que no fundo acaba por ter a função de orientação dos novos diretores de turma.

Considero que a postura que adotei inicialmente foi a mais adequada para um bom funcionamento das aulas. Apesar de agora olhar para trás e, conhecendo a turma, identificar que poderia não ser necessário uma postura tao assertiva, considero que para a minha personalidade é mais fácil ter uma entrada com mais “pulso firme” e ir reduzindo à medida que aumenta a minha confiança com a turma, do que começar com uma postura mais macia e correr o risco de perder o controlo da turma inicialmente, tendo de tomar medidas de remediação. Assim, creio que nas minhas próximas experiências de lecionação irei manter uma postura inicial mais assertiva inicialmente, podendo esta ser ajustada posteriormente com o ganho de experiência e com as vivências.

Em relação às dificuldades que fui encontrando durante o estágio, saio deste percurso com a sensação de que estou muito acima do que me previa a estar. Na questão do planeamento sinto-me muito mais confortável nas questões de prognosticar e planear a longo prazo. O aumento do meu conhecimento pedagógico e a experiências que fiz ao longo do ano letivo permitiram-me aumentar muito o meu leque de exercícios e progressões, que no futuro irão ser as bases para o meu planeamento. Em relação ao *feedback* sinto-me muito mais pronto para intervir durante as aulas, não apenas com *feedback* descritivo e avaliativo, mas principalmente com o *feedback* prescritivo, fundamental no desenvolver das aprendizagens. Quanto ao ciclo de *feedback* apesar de ser um aspeto que não considero resolvido, sinto que existiu uma grande evolução e que esta dificuldade estará ultrapassada com a experiência dos primeiros anos de docência.

No entanto nem tudo foi tão fácil como a condução das aulas e o (muito) trabalho na área de DT. No SEF tive um exemplo de como o trabalho colaborativo resulta quando, numa base de igualdade, todos os seus elementos trabalham conjuntamente tendo em vista a ajuda mútua e o atingir de objetivos que todos beneficiam (Boavida & Ponte, 2002), no NE as coisas não correram tão bem. O trabalho colaborativo não depende só da existência de um objetivo comum. As formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipa têm, igualmente, que ser propiciadoras do trabalho conjunto. (Boavida & Ponte, 2002). Os mesmos autores abordam ainda a importância do conceito de mutualidade onde “todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Se a relação é muito desequilibrada, havendo uns que dão muito e recebem pouco e vice-versa, é

problemático atribuir a essa atividade um carácter de colaboração” (p. 6). Ao longo do EP houve alguma dificuldade em trabalhar em conjunto com o NE. Esta dificuldade deveu-se a entendimentos diferentes daqueles que eram os objetivos do processo de estágio, dadas as expectativas individuais. Este problema acabou por afetar o nosso trabalho nas áreas em que estávamos mais dependentes uns dos outros para funcionar, nomeadamente na área de Inovação Pedagógica e na atividade de dinamização na área 3. Estas foram sem dúvida as áreas onde sinto que poderia ter sido feito um trabalho mais adequado, não tendo alcançado o resultado que ambicionava.

A nível do desporto escolar sou capaz de reconhecer uma evolução enorme entre o professor estagiário, que optou por uma modalidade coletiva para se desafiar, e o que saiu no final do ano. O trabalho com o núcleo foi extremamente difícil, principalmente na parte inicial. Senti muitas dificuldades iniciais em relacionar-me com as alunas. O facto de ser um conjunto de raparigas, no pico da adolescência, tornou a tarefa ainda mais complicada. Ao longo do ano letivo fui conseguindo quebrar as barreiras que estavam entre nós, conseguindo criar uma ligação com as alunas, acabando por desenvolver uma equipa incrível, com um espírito contagiante que inclusivamente trouxe novas alunas para o núcleo. A nível de conhecimento da matéria de voleibol sinto que houve uma grande evolução, obrigatória para dar resposta às necessidades das alunas. À data de hoje sinto-me pronto para ter a responsabilidade de um núcleo de DE.

Quero destacar ainda o papel da orientadora neste processo. Ao longo do ano tive a oportunidade de ser o professor titular de uma turma, o diretor de turma coadjuvante, com muitas funções e o professor responsável pelos treinos e pela presença em competição do núcleo de DE. Toda esta liberdade só foi possível pois tive a sorte de ter apanhado os contextos onde a liderança principal era da orientadora. Ao contrário dos meus colegas que tiveram dificuldades em ter um horário de DT ou por lecionar de forma autónoma os treinos de DE; eu tive a oportunidade, e acima de tudo responsabilidade, de ser mais independente. Ao longo deste processo duvidei de mim inúmeras vezes, questionei-me se tomava as decisões corretas, mas em nenhum momento vi a minha autoridade ser diminuída pela orientadora, que procurou deixar-me experimentar tudo o que quis, sem nunca me dar a entender que duvidava de mim ou que iria pôr em causa as aprendizagens dos alunos. Para além disso forneceu-nos, a todos, um conjunto de ferramentas práticas que irei levar comigo no futuro. Procurei sempre aconselhar-me com ela sobre as decisões tomadas, algo que me permitiu ter mais confiança em tudo o que estava a fazer. Se saio deste ano com a certeza de que irei ter sucesso no meu futuro profissional, muito o devo ao trabalho da orientadora neste processo.

Saio deste percurso com a sensação de dever cumprido. Sinto que cumpri com a minha turma quando olho para os seus desempenhos na avaliação final e, principalmente, quando olho para eles enquanto pessoas, mais conhecedores do seu corpo, mais capazes de se relacionarem uns com os outros e de trabalharem em conjunto e mais autoconscientes. Com o núcleo de DE saio com a certeza de que marquei um grupo de jovens apaixonadas pelo voleibol e que, ao longo do ano, puderam fazer o que mais gostavam sob a minha orientação, tendo evoluído a nível técnico, tático e pessoal. Cumpri com a escola na medida em que dei de mim tudo o que podia para a tornar um sítio mais atrativo para todos os que lá estão diariamente, desde professores, a alunos e pessoal não docente. Todas as horas que passei na sala de professores, com a D. Fátima e a D. Lurdes e com os restantes professores, foram também importantes para todo o meu desenvolvimento, porque também o acolhimento é parte fundamental para ser bem-sucedido. Mas este sentimento de dever cumprido é temporário, quero agora sentir-me assim mais vezes durante vários anos.

## **Bibliografia**

- Agrupamento de Escolas D. João II. (2022). *Projeto Educativo 2022-2025*.
- Agrupamento de Escolas D. João II. (2022). *Regulamento Interno*.
- Almeida, V., Correa, C., & Brum, F. (2020). *Supervised Physical Education Curricular Internship: The Importance of the School's Supervisor Teacher for Training Undergraduate*. (Vol. 7(6)). IOSR Journal of Sports and Physical Education.
- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física - Um olhar integrado. Em *Boletim SPEF* (pp. 121-133). Lisboa: SPEF.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Em A. Marques, & R. Catunda, *Educação Física Escolar – Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 119-150). Casa da Educação Física.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Carvalho, Á., von Amann, G., Almeida, C., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., . . . Lopes, I. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa.
- Clemente, F. (2012). *Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física*. Movimento.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2011). *Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar*. Exedra.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). *Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas*. Exedra: Revista Científica.
- Coelho, V., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. (2016). *Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar*.
- Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). *O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos Jogos Desportivos Coletivos*. Revista Palestra.
- DGE. (2021). *Visão, Missão e Valores*. Obtido de <https://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>
- Faculdade de Motricidade Humana. (2022). *Guia de Estágio*.

- Ferreira, M. (2014). *O Diretor de Turma no papel de líder intermédio*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. Em R. Catunda, & A. Marques, *Educação Física Escolar - Referenciais para o Ensino de Qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.
- Grabara, M., Nawrocka, A., & Powerska-Didkowska, A. (2018). *The relationship between physical activity and work ability - A cross-sectional study of teachers*. International journal of occupational medicine and environmental health.
- 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.
- Jacob, J. (2015). *O desporto escolar ao alcance dos alunos portugueses*. PROFFORMA.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores. Em R. Catunda, & A. Marques, *Educação Física Escolar - Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Krug, H., Ivo, A., Conceição, V., Ilha, F., & Krug, R. (2013). *Necessidades formativas e académicas de licenciatura em Educação Física em situação de estágio curricular supervisionado*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. Em R. Catunda, & A. Marques, *Educação Física Escolar - Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53-85). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física - Entre a Teoria e a Prática*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). *Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio* (Vol. 38). Boletim SPEF.
- Mayer, D., & Marland, P. (1997). *Teachers' Knowledge of Students: a significant domain of practical knowledge?* Asia-Pacific Journal of Teacher Education.

- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., & Ruan, W. (2004). *Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment*. Arch Pediatr Adolesc Med .
- OCDE. (2021). *Inquérito às Competências Sociais e Emocionais (SSES): Sintra (Portugal)*.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física. Em F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana, *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Peralta, M., Carrilho, D., Maurício, Í., Lopes, M., Costa, S., Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2015). *Correlatos da participação no desporto escolar nos ensinoss regular e militar. O papel do sexo, idade, estatuto socioeconómico e das atitudes* (Vol. 10(1)). Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sørli, M.-A., Hagen, K., & Nordahl, K. (2021). *Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors*. International Journal of School & Educational Psychology.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*.
- UNICEF. (2012). *Global evaluation of life skills education programmes*.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 95/1991, de 26 de fevereiro. Diário da República n.º 47, Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República nº 79/2008, Série I. Ministério da Educação, Lisboa
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

## 8 Anexos

### 8.1 Anexo A – Exemplo de ficha individual

Agrupamento de Escolas D. João II  
Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor De Lencastre



Nome: XXXXXXXXXX

Área das atividades físicas		Avaliação diagnóstica	Autoavaliação	Prognóstico	Observações
<b>Jogos desportivos coletivos</b>	Futebol	PI			
	Voleibol	I			
	Basquetebol	PI			
	Andebol	I			
<b>Ginástica</b>	Solo	PI			
	Aparelhos	PI			
	Acrobática	NA			
<b>Atletismo</b>	Corrida de estafetas	I			
	Corrida de velocidade	I			
	Salto em altura	PI			
	Salto em comprimento	PI			
	Lançamento do peso	I			
<b>Raquetas</b>	Badminton	I			
<b>Dança</b>	Aeróbica	NA			
	Danças sociais	NA			

NA – Não Avaliado; NI – Não Introdutório; PI – Parte Introdutório; I – Introdutório; PE – Parte Elementar; E – Elementar.

Área da aptidão física		Avaliação diagnóstica	Autoavaliação	Prognóstico	Observações
<b>Composição corporal</b>	Peso	56,8			
	Altura	1,61			
	IMC	21,91			
<b>Aptidão aeróbia</b>	Vaivém	38			
<b>Aptidão neuromuscular</b>	Abdominais	22			
	Flexões de braços	5			
	Impulsão horizontal	150			
	Flexibilidade de ombros	N   S			
	Flexibilidade membros inferiores	33   27			

NA – Não Avaliado; PM – Precisa de Melhorar; ZS – Dentro da Zona Saudável.

**Nota atual segundo os critérios da disciplina:**

**Nota final para que se vai trabalhar:**

## 8.2 Anexo B – Tabela de “como posso ter boa nota a EF”

Agrupamento de Escolas D. João II  
Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor De Lencastre



### Como posso ter boa nota a educação física?

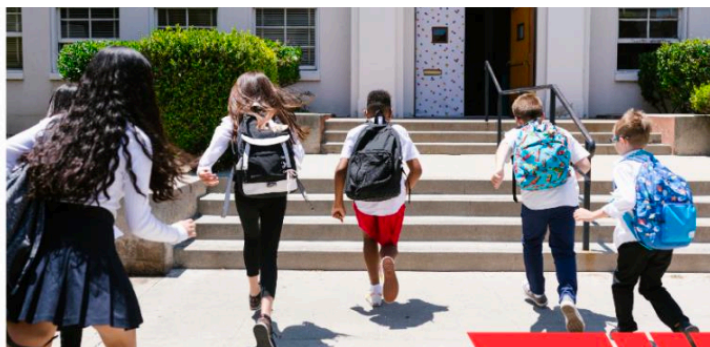
#### Avaliação final 8º ano

Áreas	Níveis de desempenho			
	2	3	4	5
Atividades físicas	O aluno atinge 4 níveis introdução, nas matérias selecionadas de diferentes subáreas.	O aluno atinge 5 níveis introdução, sendo obrigatoriamente: - 1 de JDC - 1 Ginástica - 3 Outros	O aluno atinge 6 níveis introdução, sendo obrigatoriamente: - 2 de JDC - 1 Ginástica - 3 Outros	O aluno atinge 5 níveis introdução e 1 nível elementar, sendo obrigatoriamente: - 2 de JDC - 1 Ginástica - 3 Outros
Aptidão física	O aluno atinge a zona saudável em apenas um teste do FITescola, para a sua idade e sexo.	O aluno atinge a zona saudável em dois testes do FITescola, sendo um deles obrigatoriamente o teste do Vaivém, e revela um aumento progressivo no desempenho dos outros testes, para a sua idade e sexo.	O aluno atinge a zona saudável em três testes do FITescola, sendo um deles obrigatoriamente o teste de Vaivém, e revela um aumento progressivo no desempenho dos outros testes, para a sua idade e sexo.	O aluno atinge a zona saudável em quatro testes do FITescola, sendo um deles obrigatoriamente o teste de Vaivém, e revela um aumento progressivo no desempenho dos outros testes, para a sua idade e sexo.
Conhecimentos	O aluno revela muitas dificuldades no conhecimento dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física numa perspetiva de saúde.	O aluno revela algumas dificuldades no conhecimento dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física numa perspetiva de saúde.	O aluno revela bom conhecimento dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física numa perspetiva de saúde.	O aluno revela muito bom conhecimento dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física numa perspetiva de saúde.

### 8.3 Anexo C – Exemplo de ficha de apoio à prática

Grupo 1 – <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXX</span>		
Estação de Condição Física	Realizar 5 flexões, 5 abdominais, 5 flexões, 10 saltos de tesoura, 5 flexões e 5 agachamentos. Quando terminarem repetem os exercícios.	
Ginástica de Solo	Nos colchões os alunos realizam apoio facial invertido. Grupo 1 – a pares encontrar ponto de equilíbrio. Todos os grupos – AFI para o colchão de queda.	Apoio facial invertido para o colchão de quedas: Realizar o pino e simplesmente deixar-se cair, mantendo o corpo alinhado e em extensão até ao colchão. (Pág.140) A pares: Encontrar o ponto de equilíbrio em apoio facial invertido. O colega só ajuda com pequenos ajustes nos membros inferiores. Saída com cambalhota à frente.
	Nos colchões, os alunos realizam rolamento à frente e atrás. Rolamento à frente com pernas estendidas (unidas ou afastadas). Rolamento à retaguarda com pernas afastadas e estendidas.	<u>Rolamento à frente com pernas estendidas:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Queixo junto ao peito</li> <li>• Movimento contínuo, sem desalinhamentos laterais.</li> <li>• Termina com as pernas estendidas</li> </ul> <u>Rolamento atrás:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Queixo junto ao peito</li> <li>• Saída na direção do ponto de partida e em equilíbrio, com as pernas afastadas e em extensão na direção do ponto de partida.</li> </ul>
	Roda em cima de uma corda.	<u>Roda:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passagem do corpo em extensão pela vertical dos apoios das mãos.</li> <li>• Apoio alternado das mãos.</li> </ul>

## 8.4 Anexo D – Cartaz de promoção da sessão




### APRESENTAÇÃO

# A escola como um meio de desenvolvimento das competências socioemocionais

**DUARTE PEREIRA - RAFAEL MARGARIDO**  
**RICARDO BARROS - RODRIGO FERNANDES**  
DISCENTES DA FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

**DIA 12 JUNHO**  
**14:30H**

 EB/ES Rainha D. Leonor de Lencastre, São Marcos



## 8.5 Anexo E – Regulamento do torneio Intra núcleos de voleibol

Agrupamento de Escolas D. João II  
Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor De Lencastre



### **REGULAMENTO Torneio Intra Núcleos VOLEIBOL**

#### **CAPÍTULO I – Instalações e Materiais**

##### **Terreno de jogo**

O terreno de jogo estará devidamente sinalizado pela organização;

##### **Linhas de marcação**

As linhas estão incluídas no terreno de jogo;

##### **A rede**

O bordo superior da rede deverá estar a 2,20 metros do solo;

##### **A bola**

As bolas são cedidas pela organização e preenchem as normas de utilização.

#### **CAPÍTULO II – Elementos da equipa**

##### **Inscrições**

Os alunos deverão estar obrigatoriamente inscritos num dos núcleos de Desporto Escolar de Juvenis (Masculino ou Feminino);

As equipas são constituídas por 4 elementos, sendo obrigatório serem equipas mistas, estando as inscrições limitadas a um máximo de 6 equipas. Se o número de atletas interessados for superior a 24 (4 elementos x 6 equipas), poderão existir equipas de 5.

A equipa que apresentar na sua constituição menos de 4 atletas não poderá participar no jogo, perdendo por falta de comparência.

Uma equipa que fique reduzida a menos de três elementos, durante o decorrer de um jogo, por razões de disciplina, perde o jogo;

Os jogadores não deverão usar qualquer objeto que possa colocar em causa a sua integridade física e dos restantes participantes.

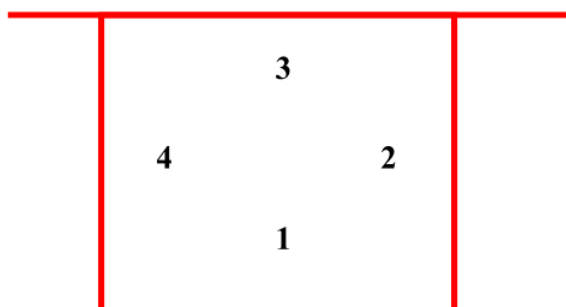
### CAPÍTULO III – O Jogo

#### Duração do jogo

Cada jogo tem a duração máxima de 15 minutos ou até aos 25 pontos. Se ao fim dos 15 minutos não se tiver jogado um set completo, o resultado final corresponderá ao resultado registado no momento da paragem. Se o resultado estiver empatado a 24, o set seguirá para vantagens, até haver diferença de 2 pontos, ou até o tempo máximo ser atingido.

#### Posição dos jogadores no terreno de jogo

As posições dos jogadores no terreno do jogo obedecem a uma numeração que vai de 1 a 4, sendo a posição 1 a do último jogador que serviu. No sentido inverso aos ponteiros do relógio seguem - se as posições 2, 3 e 4, de acordo com a imagem apresentada abaixo; O jogador da posição 1 é considerado defesa e, como tal, só pode participar no ataque, se o fizer abaixo do bordo superior da rede;  
Não são permitidas permutas entre os jogadores;



### **Escolha de Campo e Serviço**

Antes do início do jogo, o árbitro deverá sortear qual a equipa que serve primeiro, agarrando a bola com as duas mãos, deixando-a cair sobre a linha central, por baixo da rede, perto do solo e esperar que ela se desloque para um dos lados do campo. A equipa que estiver do lado do campo para onde a bola se deslocou fica com o direito de escolher entre:

- a) executar o primeiro serviço do jogo, b) receber o serviço efetuado pela outra equipa ou c) escolher em qual campo prefere começar.

### **Realização do jogo**

O serviço é executado atrás da linha de serviço, ocorrendo a mudança de serviço quando:

- Uma equipa, tendo servido, perde a jogada;
- Um jogador efetue de forma incorreta o serviço;

Um jogador não pode tocar na bola duas vezes consecutivas, exceto o toque de bloco, que é considerado neutro;

Cada equipa deve efetuar, no mínimo, 2 toques, e no máximo 3 antes devolver a bola para o campo adversário;

A bola pode ser batida ou tocada com qualquer parte do corpo;

A bola deve ser sempre batida ou tocada (e nunca agarrada);

O toque na rede por parte do jogador será penalizado, quando:

- Decorrer na ação ou tentativa de jogar a bola;
- Tiver intenção de intervir na jogada do adversário;

### **Rotação**

Há rotação sempre que:

- A equipa recupera o serviço.

### **Resultados e Calendarização**

O torneio realiza-se às quintas-feiras, na hora do treino conjunto de ambos os núcleos.

Todas as equipas jogarão entre si, em 5 jornadas, sendo depois apurado o play-off, segundo a calendarização apresentada no quadro abaixo;

	1	2	3	Data
Jornada 1	A x B	C x D	E x F	11 maio
Jornada 2	A x C	B x E	D x F	
Jornada 3	D x A	F x B	C x E	18 maio
Jornada 4	E x A	B x D	F x C	
Jornada 5	A x F	C x B	D x E	25 maio
Play-off	5º x 6º	3º x 4º	Final	

Sempre que possível a tabela classificativa será atualizada;

Em caso de empate em qualquer fase classificativa, o desempate é feito através da contabilização do número de pontos convertidos e/ou sofridos.

#### **Falta de comparência**

No caso de uma equipa não comparecer a um jogo, ser-lhe-á atribuída uma derrota e a respetiva falta de comparência (0) pontos;

À segunda falta de comparência, a equipa será desclassificada;

A chegada com atraso, ao local do jogo, poderá também implicar à equipa, a derrota e falta de comparência, nos termos indicados no ponto anterior;

Compete, unicamente, à Organização, decidir sobre a aplicação ou não, das penalizações no ponto anterior.

#### **A arbitragem**

A arbitragem dos jogos será assegurada por um elemento de uma das equipas presentes que não participem no jogo em questão.

#### **Casos omissos**

Os casos omissos, serão resolvidos pela organização no decorrer do torneio.

## OS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS DOS NÚCLEOS DE VOLEIBOL