



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório de estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora: Doutora Maria Isabel Bayo da Silva Lopes

Júri:

Presidente:

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar 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.

Doutor António Pedro Araújo Duarte, professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Francisco Diogo Gomes de Freitas

2023



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório de estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

O presente relatório foi elaborado com base na experiência do estágio pedagógico enquanto professor estagiário na disciplina de Educação Física na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, sob a supervisão da Doutora Maria Isabel Bayo da Silva Lopes e do Mestre José Pedro Ribeiro, no ano letivo 2021/2022

Francisco Diogo Gomes de Freitas

Agradecimentos

A realização do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário culmina em mais um objetivo por mim alcançado, na vertente pessoal e profissional. Foi um trajeto duro, fora da minha zona de conforto, que cultivou inúmeros valores determinantes para enfrentar o mundo futuro. Não encarei este árduo processo de crescimento e desenvolvimento sozinho, tive a sorte de estar rodeado de inúmeras pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para o resultado do que sou hoje enquanto pessoa, aluno, futuro educador e formador. Pelo vosso valor inquestionável, deixo-vos um especial agradecimento.

À minha família, em especial ao meu Pai, Mãe e Irmã. Apesar de se encontrarem no outro lado do Atlântico, realizaram todos os esforços e sacrifícios para que eu fosse tudo aquilo que quisesse. Eternamente grato.

À Sofia, por tudo. O tudo que engloba a paciência, o amor, os conselhos, as horas gastas a me ouvir, ajudar e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos.

Aos Professores Orientadores, José Pedro Ribeiro e Isabel Bayo, por todo o apoio, colaboração, amizade e conselhos transmitidos. Agradecer também os momentos de discussão e partilha que tanto caracterizaram o nosso núcleo. Em especial ao professor José Pedro Ribeiro, por alterar a minha visão face ao mundo do ensino.

Ao Lucas Velosa, o meu braço direito e amigo, a ajuda que necessitei nos momentos mais complexos.

Aos Bravos do Pombal, João Real, Afonso Serpins, Mónica Coelho, Bernardo Nobre, Hugo Andrade, Jorge Rolo e Rosalina Gonçalves pelo companheirismo, pela amizade, pelos episódios escolares e não escolares vivenciados. Um eterno agradecimento pela vossa ajuda.

Aos meus amigos, em especial ao Jorge Santos, por tudo.

Ao Real Sport Clube e respetiva equipa técnica, fundamentais na transmissão dos seus conhecimentos, experiências e conselhos. Em especial ao Rui Silva, por tudo aquilo em que me ajudou ao longo destes dois anos.

Aos alunos da turma que lecionei, por serem os principais intervenientes de uma das melhores experiências vivenciadas até hoje. Pela vossa boa disposição, sensibilidade e disponibilidade para auxiliar-me ao longo deste ano letivo. Serão sempre os meus primeiros alunos, e que sorte tive eu.

À Escola Básica e Secundária de Gama Barros e ao Grupo Disciplinar de Educação Física, pela receção, abertura e transmissão de conhecimentos ao longo de todo o ano letivo. Levo uma parte de todos vós comigo.

Resumo

O estágio pedagógico simboliza o final de uma aventura no mestrado do Ensino da Educação Física, caracterizado pela aprendizagem, exigência e o saber viver no mundo do ensino, este que é tão bonito e tão complexo.

Neste documento pretendo transmitir a perspectiva da minha real função enquanto docente na Escola Pública, um papel que vai além da árdua tarefa de ensino. Ser professor é estar perante diferentes panoramas de intervenção no meio escolar, do qual destaco a sua envolvimento no Desporto Escolar, não só pela transmissão de conhecimentos, como pela sua vertente social. No acompanhamento da Direção de Turma, realço a proximidade às famílias dos educandos, que nos tornam também responsáveis por guiar os alunos a se tornarem cidadãos de bem.

A instituição escolar, onde estagiei, foi exemplar na definição dos seus valores, sendo um palco para a multiculturalidade, fruto da inclusividade existente. Em similaridade com o conceito de escola pública, estes princípios resultam na igualdade de direitos e oportunidades, independentemente do contexto socioeconómico.

A escola pública é, no meu entendimento, um lugar de partilha, conhecimento, vivências e, sobretudo, um lugar para os alunos serem felizes.

Palavras-chave: alunos; aprendizagem; conhecimento; educação física; ensino; escola pública; estágio; igualdade; inclusividade; professor.

Abstract

The pedagogical internship symbolises the end of an adventure in the master's degree of Teaching of Physical Education, characterised by learning, challenges and knowing how to live in the world of teaching, which is so beautiful and so complex.

In this document, I intend to transmit the perspective of my real function as a teacher in Public School, a role that goes beyond the arduous task of teaching. To be a teacher is to be faced with different panoramas of intervention in the school environment, of which I highlight, not only the transmission of knowledge, but also its social aspect. In accompanying the class management, I emphasize the proximity to the students' families, which also makes us responsible for guiding the students to become good citizens.

The school institution where I did my traineeship was outstanding in the definition of its values, being a stage for multiculturalism, as a result of the existing inclusiveness. Similar to the concept of public school, these principles result in equal rights and opportunities, regardless of the socio-economic background.

The public school is, in my understanding, a place for sharing, knowledge, experiences and, above all, a place for students to be happy.

Keywords: equality; inclusiveness; internship; knowledge; learning; physical education; public school; students; teacher; teaching.

Nota Breve

“Ser professor, no século XXI, vai muito além do simples processo de ensinar. Ser professor requer a capacidade de suportar e sustentar as aprendizagens dos alunos do e para o século XXI.” (Serra, 2021, p.77)

A decisão de entrar no mundo do ensino foi tomada no último suspiro da primeira aventura académica. O facto de sempre ter sido uma pessoa tímida e constrangida perante grandes palcos pesou num dos lados da balança, no entanto, e fruto da educação e das vivências já experienciadas, estava consciente e disposto a explorar esta nova realidade repleta de desafios e desenvolvimento. O meu rumo encontrava agora um grande impasse, o contexto atual de se tornar professor. Na verdade, qual é a vantagem de seguir esta vida que, cada vez mais, se encontra em declínio? Nas últimas duas décadas, o número de estudantes inscritos em cursos superiores de educação decaiu em 70%, dados assustadores para o futuro da classe docente. Questões como a instabilidade na carreira, a perda de autoridade e excesso de alunos por turma, são fatores apresentados pela atual classe docente em Portugal. É de igual forma preocupante a atual idade média dos docentes ativos. A estimativa da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) é de que, até ao ano 2030, 52 mil professores irão reformar-se, um número que corresponde a quase 60% dos docentes no ativo neste ano letivo. Com as atuais candidaturas e inscrições de alunos no ensino superior, será que sobreviveremos a uma nova “pandemia”?

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEC — Atividades de Enriquecimento Curricular

AI — Avaliação Inicial

ASE — Ação Social Escolar

CAA — Centro de Apoio à Aprendizagem

DE — Desporto Escolar

DGEEC — Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DT — Diretor de Turma

EBSGB — Escola Básica e Secundária de Gama Barros

EE — Encarregados de Educação

EF — Educação Física

GDEF — Grupo Disciplinar de Educação Física

GTS — Gestão do Tempo da Sessão

JDC — Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS — Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE — Núcleo de estágio

NEE — Necessidades Educativas Específicas

OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAI — Protocolo de Avaliação Inicial

PALOP — Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Brasil

PAT — Plano Anual de Turma

PEA — Projeto Educativo do Agrupamento

PNEF — Programa Nacional de Educação Física

PMPUB — Plano Municipal da Promoção da Utilização da Bicicleta

SOCA — Sistema de observação do comportamento do aluno

SOCP — Sistema de observação do comportamento do professor

SOFP — Sistema de observação do feedback pedagógico

RAM — Região Autónoma da Madeira

Índice

1 – Introdução	11
2 – A Casa	12
3 – A primeira pedra	12
4 – O Local	13
4.1 – Projeto Educativo Escolar e Missão	14
4.2 – Contextualização sociogeográfica	15
4.3 – A sua organização	15
4.4 – O Grupo Disciplinar de Educação Física	17
4.5 – O meu apoio, o Núcleo de Estágio	17
4.6 – A minha fonte de alegria, a Turma	18
4.6.1 – Questionário B-6	18
4.6.2 – Teste Sociométrico	20
5 – A planta da casa	21
5.1 – A dor de cabeça da Avaliação inicial	22
5.2 – À velocidade da luz até à criação do Plano Anual de Turma	25
5.2.1 – Depois dos resultados, a imaginação	26
5.2.2 – Da imaginação para o papel, as decisões do planeamento	28
5.3 – A avaliação	31
5.3.1 – A experiência da avaliação	33
5.3.2 – As diferenças entre o GDEF e o PNEF	34
6 – A construção da casa, o campo da lecionação	35
6.1 – A planificação da arte de ensinar	35
6.2 – A condução das aulas	43
6.2.1 – A maquete, a visualização do meu trabalho	47
6.3 – As outras experiências de lecionação	50
7 – As diferentes tonalidades	53

7.1 – O Professor investigador	53
7.2 – O Professor treinador	54
7.2.1 – O caso da frustração	57
7.3 – O Professor inovador	58
7.4 – O Professor, uma figura familiar	64
8 – O estado final da casa	67
9 – Referências bibliográficas	69

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Características dos diferentes espaços de lecionação da EBSGB.	16
Tabela 2 - Dados referentes à Avaliação Sumativa do GDEF	32
Tabela 3 - Estilos de ensino face às diferentes matérias.	41

1 – Introdução

O presente relatório é o culminar de toda a minha formação inicial, consequente da realização do estágio curricular na Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB), no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). O objetivo passa por descrever e refletir sobre o meu percurso, no ano letivo 2021/2022, enquanto professor estagiário de Educação Física (EF).

Ao longo deste ano de estágio pedagógico tive ao meu dispor documentos orientadores, como o Plano Individual de Formação (PIF) e o Guia de Estágio Pedagógico 2021/2022. Numa vertente técnica, aliada à EF, consultei o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e as Aprendizagens Essenciais para o 11.º ano de escolaridade.

O estágio é composto por quatro diferentes áreas: 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem; 2 – inovação e investigação pedagógica; 3 – participação na escola; 4 – relação com a comunidade. Dentro de cada área, estão descritos objetivos e competências a atingir, fundamentais para orientar, organizar e desenvolver o meu percurso enquanto professor estagiário.

O ambiente positivo que experienciei ao longo do ano letivo, por parte da classe docente, não docente e encarregados de educação, facilitou, desde cedo, a minha integração na instituição escolar e o meu desempenho profissional.

A estrutura do relatório assume uma analogia entre a construção de uma casa e o ano de estágio pedagógico. Este ano letivo representou o início da minha carreira enquanto futuro docente, a base da minha casa. Falarei sobre a primeira pedra, em que se inclui a minha narrativa autobiográfica e a interligação teórica com o ano de estágio pedagógico. De seguida, a caracterização do local de construção da minha casa, a EBSGB e a respetiva turma. A planta da casa, onde abordo as questões relativas ao planeamento, as decisões tomadas, o processo de avaliação inicial, o enquadramento das diferentes etapas e o processo de avaliação. O início da construção da casa, com isso, o campo de lecionação, em que relato as peripécias, as aprendizagens obtidas e as diferentes experiências vividas. Por fim, interligo as diferentes tonalidades que uma casa tem com os diferentes papéis de um professor, podendo este ser investigador, inovador, treinador e até visto como uma figura familiar.

2 – A Casa

A palavra latim “*domicilium*” que, por sua vez, advém do termo “*domus*”, dá vida ao termo atual de casa. O conceito é utilizado para designar a residência permanente e fixa de uma pessoa. Ao longo deste relatório irei guiar-vos nesta aventura referindo-a como a construção da minha casa. O ensino da EF representa aquilo que aspiro desempenhar profissionalmente ao longo dos próximos anos, sendo que analogia aqui presente acompanha este desenvolvimento pessoal e profissional.

3 – A primeira pedra

O meu nome é Francisco Freitas, cresci na pérola do Atlântico, onde vivi durante 17 anos, na minha cidade natal de Câmara de Lobos. Nascido no seio de uma família orientada para desportos coletivos, fui, de igual forma, direcionado para tal área. A minha caminhada desportiva debruçou-se essencialmente no futebol, onde fui federado durante 8 anos. Durante este percurso descobri e vivenciei todos os valores e momentos que o desporto nos proporciona, desde os mais felizes, como o sabor da vitória, aos mais amargos, como a derrota e o sentimento de desilusão. Sendo este um mundo repleto de atletas, decidi encerrar este capítulo e dar asas à minha carreira académica no desporto.

Atualmente, as questões que levam alguém a tomar a decisão de se tornar professor têm sido cada vez mais estudadas. Segundo os autores Sá & da Costa (2009), existem diversas fases que influenciam este processo. A fase da socialização antecipatória é, por norma, a etapa que antecede a entrada no ensino superior, em que o indivíduo está sujeito a um conjunto diversificado de influências que ajudam a construir a perceção sobre a escolaridade, a profissão, o currículo, bem como o papel e a função de um professor. Esta fase é de tal forma crucial que poderá ser a grande responsável pela escolha da profissão (McCullick, 2001; Zeichner & Gore, 1990). Naquela que é a minha experiência, no ensino obrigatório, tive a oportunidade de encontrar excelentes profissionais, dando especial ênfase à minha professora de EF do secundário que, ao longo de este trajeto, expôs-nos a novas experiências desportivas, introduziu-nos diferentes valores e ampliou a nossa perceção do mundo desportivo, não o reduzindo apenas à prática do futebol. Enraizou um gosto cada vez mais forte pela disciplina, resultando assim na minha tomada de decisão em ingressar no Ensino Superior, na área das Ciências do Desporto.

A fase de socialização antecipatória pode ser considerada um período de rotura, ou pelo contrário, neutralizar ou reforçar as conceções e perceções que os estudantes já têm incorporadas (Sá et al. 2017). Indicadores como os professores que encontramos, o currículo formal e informal, os colegas de curso e as práticas pedagógicas utilizadas,

podem desempenhar um papel importante nos candidatos a professores em muitos assuntos relacionados com a sua atividade futura.

O plano curricular da licenciatura permitiu-me estagiar em três contextos diferentes. O primeiro decorreu no Clube Desportivo *Health Club*, o segundo no ensino primário da Escola Básica do Chafariz d'El Rei e o terceiro no ensino primário da Escola Básica Rossio de São Brás, enquanto *personal trainer* e professor assistente nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), respetivamente. Confesso que o contacto com o ensino primário foi das melhores experiências que tive durante o percurso da licenciatura. Desde a interação estabelecida com os alunos, ao seu entusiasmo com a atividade física e os diferentes desportos, até aos momentos menos positivos de onde surgiram as mais ricas aprendizagens. Definiu-se assim um novo sentido na minha vida académica, profissional e pessoal. Como resultado e após término da licenciatura, candidatei-me para o mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Motricidade Humana, esta conhecida pelo seu elevado grau de exigência e qualidade, aproximando-me assim ao meu objetivo de formar-me como professor de EF.

4 – O Local

O Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário tem uma duração de dois anos. O primeiro, integra uma vertente mais teórica cujas unidades curriculares preparam-nos para o desafio que iremos encontrar no ano posterior, o estágio curricular numa instituição escolar. Em consonância com as indicações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), é fundamental que os programas de formação inicial tenham as componentes teóricas e práticas através da aproximação progressiva à prática profissional (McKenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, 2005). No período de formação de professores, esta experiência prática em contexto escolar, numa fase inicial, assume-se como determinante para os futuros professores (Martins, Onofre & Costa, 2017). De igual forma, os autores Woolfolk Hoy & Spero (2005) evidenciam que o primeiro ano do ensino é um período crítico para o desenvolvimento da autoeficácia. Este conceito é definido como: *“teacher’s belief in his or her capacity to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context.”* (Bandura, 1997 & Tschannen Moran, Woolfolk Hoy, 1998, p. 233). A base deste conceito é fundamental para os docentes, em especial para os professores estagiários, que, nesta primeira etapa, começam a desenvolver as competências inerentes à lecionação, num contexto prático.

“Este investimento deve-se ao reconhecimento (não consensual) do estágio pedagógico como um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores.”

(Caires, 2006, p.87)

Após o término do primeiro ano do mestrado, procedemos à seleção da instituição escolar onde pretendíamos estagiar. A minha tomada de decisão teve como base o acompanhar do núcleo de colegas com os quais partilhei este ano, sendo este caracterizado pelo bom funcionamento em grupo e pelo sucesso obtido. Fruto das mais diversas variáveis e decisões, decidi candidatar-me à Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB), com sucesso.

4.1 – Projeto Educativo Escolar e Missão

A EBSGB abrange, segundo dados relativos ao ano 2018/2019, fornecidos através do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), um total de 1602 alunos distribuídos por 61 turmas. O seu lema defende, em colaboração com a família e com a comunidade, a formação de cidadãos esclarecidos, conscientes dos seus direitos e deveres, dotados de espírito crítico e com capacidade para intervir nas mais diversas vertentes da sociedade. Aliados a um clima de respeito por si e pelo outro, é ambicionado que os alunos desenvolvam as competências necessárias para os seus estudos e para a sua futura vida profissional. O princípio orientador que preside à elaboração do atual PEA, previsto para o triénio 2019/2022, das escolas integradoras do Agrupamento de Dona Maria II, é o da promoção de uma cultura vocacionada para a cidadania, para o sucesso e para a inclusão. Assim, foram definidas quatro estratégias de desenvolvimento que estão consagradas nas opções estruturantes de natureza circular do Agrupamento, o desenvolvimento da educação dos alunos para a cidadania nas suas diversas dimensões, melhorar o sucesso educativo, consolidar uma política ativa de equidade e inclusão e a promoção da interação entre as escolas do Agrupamento e a comunidade envolvente. A escola, nos ideais do Agrupamento, visa desenvolver atividades alusivas à integração dos alunos de minorias étnicas, à educação especializada dos alunos com Necessidades Educativas Específicas, (NEE), de acordo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que nos permite identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar, onde à promoção da leitura e de diferentes literacias, à aproximação dos Encarregados de Educação (EE) no acompanhamento escolar dos seus educandos, ao desenvolvimento de diferentes línguas/culturas dos alunos e das suas famílias, à integração no programa Eco Escolas, à promoção de comportamentos de segurança e de prevenção de situações de risco e à

oportunidade de formação profissional dos seus alunos. É fundamental, como professor estagiário, estar a par das políticas pilares da Instituição Escolar. Num contexto anterior ao do início do estágio, conhecer os alicerces desta instituição permitiu-me aproximar da cultura escolar, desenvolver estratégias que correspondem às metas previamente definidas, resultando num cenário positivo da minha atuação nos mais diversos contextos.

4.2 – Contextualização sociogeográfica

Existe uma grande variedade cultural na EBSGB. Segundo os dados relativos ao ano letivo 2018/2019, facultados pelo Projeto Educativo do Agrupamento, revelou-se uma elevada percentagem de alunos que não nasceram em território nacional, sendo estes oriundos de uma diversidade de países como os PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, Brasil e Países de Leste. A título de exemplo, num dos primeiros dias foi-me possível observar que os momentos de intervalo são caracterizados por grupos de alunos, nos quais estão representadas as mais diversas nacionalidades e etnias, desde alunos de descendência africana até alunos oriundos da América do Sul e Europa de Leste. Esta confraternização e interação, presente em todos os momentos, torna a sua vivência enriquecedora e positiva. O contexto regional, do qual sou oriundo, não me permitiu em muitos momentos vivenciar tamanha interculturalidade.

Segundo o Diagnóstico Social do concelho de Sintra, estatisticamente, em Agualva-Cacém, existe uma população estrangeira correspondente a 11,32%, uma das mais elevadas do concelho. Cerca de 55,6% dos 11,32% vêm do continente africano, 25,5% do continente americano, 16,5% do continente europeu e 2,4% do continente asiático. Este estudo indica também que a taxa de abandono escolar em Sintra (1,37%) é menor do que a média encontrada em Portugal (1,58%). Face à realidade encontrada na turma lecionada, existe uma percentagem de alunos, cerca de 30%, que não demonstra interesse em prosseguir com os estudos, num futuro a médio prazo. No entanto, todos demonstram a intenção de finalizar o ensino obrigatório, indo de encontro à estatística demonstrada anteriormente.

4.3 – A sua organização

A EBSGB tem 8 pavilhões, sendo 6 direcionados essencialmente para as atividades letivas não relacionada com a EF, aglomerando um total de 44 salas de aulas específicas e não específicas, com capacidades diferenciadas. Relativamente às áreas destinadas à prática da atividade física, a EBSGB possui 1 pavilhão gimnodesportivo, que está em atividade desde 2002/2003, equipado com 1 campo de jogos com bancadas, 1 ginásio, 1 sala de aula, balneários, entre outras zonas específicas. Existe ainda uma área exterior

que compreende um campo de jogos com bancadas, uma pista de atletismo e uma caixa de salto para a prática de atletismo.

Ao longo do ano letivo 2021/2022 as condições e acessibilidades para as aulas de EF foram sofrendo alterações. No início do ano letivo, e apesar de todos os espaços estarem disponíveis, encontrávamo-nos ainda em contexto pandémico, o que se traduziu na redução de utilização de materiais em determinadas matérias. Uma das constantes ao longo do ano letivo foi a dificuldade de utilizar o campo exterior. O estado do piso requeria intervenção devido ao seu nível de degradação, das quais se enumeram o desaparecimento das linhas de marcação e o estado terminal das tabelas de basquetebol e das balizas de futsal. Tudo isto condicionava o planeamento e a condução das aulas. Com o avançar do ano letivo surgiu a interdição do campo exterior, com a solução de realizar as aulas de EF no espaço circundante disponível.

Tabela 1 - Características dos diferentes espaços de lecionação da EBSGB.

Exterior	Ginásio	Pavilhão
1 campo de Futsal;	Material de Ginástica,	1 campo de Futsal;
2 campos de basquetebol com 4 cestos;	exemplos:	3 campos de basquetebol com 6 cestos;
Zona de areia;	Colchões de queda;	1 campo de Voleibol;
Espaço exterior de terra;	Mini-trampolim;	Material diverso;
2 pistas de atletismo com 40 metros;	Plano Inclinado;	Bancadas.
Bancadas.	Colchões;	
	<i>Reuther</i> ;	
	Espaço de menor dimensão.	

É fulcral reforçar a função dos(as) funcionários(as) responsáveis pela limpeza e manutenção dos espaços, em especial os do pavilhão de EF, que ao longo do ano letivo foram incansáveis e auxiliaram-nos em todos os momentos fundamentais. Esta função, que, por norma, não é desempenhada por pessoas que detenham formação superior, tem à sua responsabilidade todo um conjunto de tarefas complexas que, posteriormente, não obtém o devido reconhecimento na estrutura escolar e governamental, principalmente no plano financeiro. Tive a honra de desenvolver uma relação de amizade com pessoas extremamente humanas e, sobretudo, profissionais. Estes funcionários têm a seu cargo, nesta instituição escolar, a limpeza de todos os espaços, ocupando-se igualmente dos

problemas que vão surgindo ao longo das aulas e intervalos, seja com alunos ou com professores, o que os torna no SOS a quem muitas vezes recorremos. Além do suprarreferido, prestam um auxílio preponderante com os alunos de NEE em todos os momentos, sem nunca os desamparar. São, sem dúvida, o coração da EBSGB no sentido biológico, em que garantem que este processo não para e, num sentido emocional, garantindo a sensibilidade necessária que só os funcionários têm. Terminei esta pequena reflexão sensibilizando para a devida valorização destes profissionais, que muitas vezes estão na sombra, mas que são determinantes para as instituições escolares.

4.4 – O Grupo Disciplinar de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) é constituído por 11 professores de EF, desde o 5.º até ao 12.º ano de escolaridade. No início do ano letivo, senti uma aceitação imediata pelo GDEF, tendo os professores adotado uma postura amigável e aberta, providenciando conselhos e estratégias que foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto docente. Um dos episódios mais marcantes ocorreu na alteração da rotação de espaços que, por lapso meu, equivoquei-me quanto ao espaço a utilizar para lecionar e um dos professores prontamente se apercebeu do meu erro e, amigavelmente, propôs a alteração para que não surgisse nenhum constrangimento no meu planeamento. O antecipado convite para integrar e participar nas reuniões do grupo demonstram, uma vez mais, a abertura de todos os professores. Estas reuniões eram caracterizadas pelo constante debate sobre os assuntos inerentes ao grupo, como questões relativas à utilização ou interdição dos espaços, às estratégias pós-pandémicas e também à definição de datas para a realização de torneios interturmas, entre outros. A total liberdade de expressão quanto à comunicação, partilha de opiniões e ao debate de pontos de vista revelou-se determinante para alterar a minha perspetiva face a estas reuniões e a muitos assuntos debatidos durante este momento.

4.5 – O meu apoio, o Núcleo de Estágio

No momento de seleção da escola a estagiar, e conforme a oferta facultada pela Faculdade de Motricidade Humana, existiram dois núcleos de estágio associados à EBSGB. A sua estrutura escolar, as boas indicações recebidas e o facto desta instituição receber oito estagiários, foi determinante na minha escolha final. O meu núcleo de estágio - núcleo de estágio n.º 1, era caracterizado por incluir quatro professores estagiários e dois professores orientadores, pertencentes aos quadros da EBSGB e da Faculdade de Motricidade Humana. O papel de um professor orientador é determinante na construção do perfil de um professor estagiário. Os professores orientadores têm à sua disposição uma série de procedimentos, denominadas técnicas de supervisão pedagógica, que

permitem desenvolver e retirar o melhor aproveitamento do professor estagiário, dentro das suas características e vivências, em que é importante retirar à supervisão o seu carácter empírico. Este processo tem uma base científica, que fornece instrumentos de formação que se adaptam às diferentes situações, assim como a sua otimização nos diferenciados contextos (Nelson & Sassi, 2000). Os professores orientadores devem estar conscientes e devidamente preparados para utilizar o seu poder persuasivo, através do reforço da motivação e a nível da transmissão do feedback, relativamente às práticas observadas, no princípio de desenvolvimento do professor estagiário (Martins et al. 2017). Ao longo do ano letivo foi com estes elementos com quem tive maior contacto. As inúmeras reuniões periódicas realizadas, com diferentes objetivos, revelaram-se fundamentais para debatermos as aulas observadas e lecionadas, cuja opinião, tanto do professor orientador como dos restantes colegas, evidenciaram-se indispensáveis para refletir, corrigir e adaptar as metodologias das seguintes aulas. Os momentos informais eram determinantes para debatermos sobre os mais diversos assuntos do dia a dia em que, uma vez mais, uma perspetiva diferente permitiu o meu crescimento pessoal e profissional.

4.6 – A minha fonte de alegria, a Turma

A turma era constituída por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, dos quais 17 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Havia 3 alunos com NEE. A turma apresentava uma carga horária semanal, para a disciplina de EF, de 150 minutos distribuídos por dois blocos, um de 50 minutos e outro de 100 minutos. As aulas decorreram às terças-feiras, no horário das 12h15 às 13h05 e às sextas-feiras das 15h30 às 17h20.

Foram desenvolvidas diversas estratégias de caracterização da turma visando recolher informação pertinente e necessária para uma melhor orientação do processo ensino-aprendizagem.

4.6.1 – Questionário B-6

Um dos projetos desenvolvidos pelo núcleo de estágio resumiu-se à integração e adaptação do questionário “B-6”. Este questionário fornece dados aos docentes, em especial DTs, sobre a caracterização geral da turma. Era, até à data, preenchido em papel, e, em NE, alteramos o seu preenchimento para uma plataforma digital. Este projeto teve por base uma das metas definidas pelo Projeto Educativo, a da redução do consumo de papel, com um acesso dinâmico e facilitado à sua informação através dos meios tecnológicos. Este questionário permitiu-me conhecer a realidade individual e coletiva da turma por meio das temáticas abordadas, a nacionalidade, a data de nascimento, se usufrui

de apoio socioeconómico, o levantamento do número de alunos retidos em anos transatos, os alunos provenientes de outras escolas, se possuem um quarto partilhado ou individual, o seu local de estudo, o número de alunos com computador pessoal e acesso à internet, os possíveis problemas de saúde, as motivações e perspetivas futuras dos alunos referentes ao meio escolar, as disciplinas que sentem mais e menos dificuldades, as dificuldades que encontram no seu dia a dia, se os alunos têm auxílio nas tarefas escolares e, caso tenham, de quem e, por fim, as suas disciplinas favoritas e se participam no Desporto Escolar (DE). Os resultados deste questionário permitiram caracterizar o aluno, enquanto indivíduo, compreendendo todo o seu contexto familiar e escolar. Por outro lado, sugerem que esta turma detém uma baixa taxa de reprovação até ao momento, sendo estes dados positivos face a uma temática sensível. É necessário referir que, segundo os autores Pereira & Reis (2014) no que diz respeito às determinantes da repetência, as características individuais do aluno, o contexto familiar e as personalidades dos colegas assumem um papel relevante. Particularmente em Portugal, os alunos com menor maturidade e com piores condições socioeconómicas, têm uma maior probabilidade de repetir um ano letivo. Para além dos aspetos socioeconómicos, as características da escola, as diferenças ao nível regional e ao nível do país também ajudam a explicar o fenómeno. Os autores destacam ainda que este tipo de mecanismo acarreta, em específico, uma redução da autoestima, uma deterioração da relação com os colegas, um afastamento da escola e, conseqüentemente, uma maior probabilidade do abandono escolar. Posto isto, será que faz sentido, tendo em consideração o contexto social e urbano na qual a EBSGB está inserida, adotar este tipo de mecanismo? Destaco alguns países europeus, como o caso da Noruega e Islândia, que optaram por instituir uma progressão automática ao longo de toda a escolaridade obrigatória, proporcionando outras medidas de apoio educativo aos alunos com dificuldades. Os dados relativos ao questionário determinaram ainda outros aspetos, como a multiculturalidade presente na turma, sendo 16% constituída por alunos de outras nacionalidades, que não a portuguesa. Outros aspetos positivos prendem-se com o facto de todos os alunos terem acesso a pelo menos um computador e à internet, dado importante face às estratégias de comunicação e de apresentação da matéria, como as hiperligações e imagens. É de referir que, apesar do histórico geral mediano da turma, em que nenhum aluno integra o quadro de mérito, existem alunos com perspetivas de ingressar no ensino superior. Por fim, e relativamente à EF, os estudos tendem a revelar que os alunos do sexo masculino apresentam uma atitude mais favorável relativamente à EF do que os do sexo feminino, sendo que os

resultados obtidos vão ao encontro com a realidade encontrada na turma (Delfosse et al., 1995, 1998; Leal, 1993; Mourão, 1997; Stelzer et al, 2004).

4.6.2 – Teste Sociométrico

A caracterização da turma, na vertente das relações sociais existentes, foi efetuada através da realização de um teste sociométrico. É uma ferramenta utilizada para realizar uma análise sociométrica que permite o diagnóstico das dinâmicas de grupo dos alunos e, deste modo, melhorar o relacionamento interpessoal pela diminuição de comportamentos de rejeição entre pares (Campos, Mendes, Martins, & Ângelo, 2021). O teste consiste em duas perguntas dentro de três domínios diferentes, o domínio social, académico e outro específico da EF, o desportivo. As perguntas eram de resposta direta, em que os alunos tinham de identificar três colegas segundo a pergunta que era solicitada.

- Dimensão académica:
 - Indica três colegas da turma que escolherias para realizar um trabalho de grupo;
 - Indica três colegas da turma que não escolherias para realizar um trabalho de grupo.
- Dimensão social:
 - Indica três colegas da turma que escolherias para irem ao cinema contigo;
 - Indica três colegas da turma que não escolherias para irem ao cinema contigo.
- Dimensão desportiva:
 - Indica três colegas da turma que escolherias para fazerem grupo de EF contigo;
 - Indica três colegas da turma que não escolherias para fazerem grupo de EF contigo.

Em NE decidimos que a aplicação deste teste fosse, uma vez mais, realizada através dos meios tecnológicos, com a junção da plataforma *MicrosoftTeams* e *GoogleForms*, o que nos permitiu unir a confidencialidade à garantia de que as opiniões não seriam enviesadas. A realização deste questionário decorreu no período de uma aula de EF, num espaço coberto, recorrendo à internet e com o devido espaçamento entre os alunos. Na sua análise, geral e individual, os alunos eram agrupados de acordo com a diferença entre o número de aceitações e rejeições, identificando também as ligações existentes entre eles. Os resultados corroboraram com a descrição recebida num momento anterior ao início do ano letivo, sendo esta uma turma carismática, alegre e com uma baixa probabilidade de conflito, tanto entre os alunos como para com o professor. Após uma análise de todas as dimensões em simultâneo, identifiquei que as aceitações apresentavam uma linha homogénea face às rejeições, significando, portanto, que existia

um grupo de alunos claramente estabelecido, que não é totalmente aceite pela turma. No entanto, ressalvo que não existiam alunos marginalizados daí serem identificados como não totalmente aceites pela turma. Por outro lado, e focando-me apenas na dimensão desportiva, obtive resultados surpreendentes. Os alunos com maior taxa de aceitação, devido à sua maior propensão para esta área, apresentaram resultados superiores face às restantes dimensões, como a social e académica, em que, curiosamente, foram os mais rejeitados. Este paradoxo levantou uma série de dúvidas sobre qual seria a melhor abordagem face à formação de grupos com o decorrer das aulas e sobre o papel que a EF pode assumir na melhoria das atitudes dos alunos (Pereira, da Costa & Diniz, 2009). Além da missão de evoluir os alunos nas matérias, tinha outra missão, a de desenvolver as relações existentes entre os diferentes grupos sociais identificados.

Os dados individuais e coletivos da turma lecionada foram posteriormente apresentados aos professores integrantes do conselho de turma. A estratégia de apresentação passou pela visualização dos resultados, em PowerPoint, juntamente com uma folha-resumo de todo o processo. Este método revelou-se determinante para auxiliar a formação da planta da sala de aula e para uma maior aproximação de cada docente à realidade vivida pelos alunos.

5 – A planta da casa

A planta de casa é o desenho ou o esquema que retrata a habitação. O seu processo de construção foi árduo, com muita tentativa-erro, composto por sonhos e, principalmente, muita ambição. Na minha casa descobri a potencialidade do planeamento. Uma das maiores fontes de ansiedade, antes do início do letivo, surgiu do pensamento sobre aquele que seria o primeiro contacto com a turma. É fundamental criar uma boa impressão aos alunos como base de um relacionamento saudável para o restante ano letivo. Questões como a aparência pessoal, a postura, os gestos corporais, as expressões faciais e o movimento ocular são as bases da comunicação não verbal, assumindo um papel fundamental na comunicação oral (Latha, 2014). Como resolução a este problema, e apesar de todo o nervosismo inerente, tinha o objetivo de assumir uma postura descontraída e de fácil captação pelos alunos... Mas como? As voltas e noites mal dormidas eram muitas, até que se deu o clique. Este problema iria ser resolvido através da maior preparação possível do discurso, incluindo momentos de interação e jogos dinâmicos didáticos, alternando o foco de atenção dos alunos. Assim, em detrimento da relação tradicional de professor-aluno, sem muita proximidade entre os dois protagonistas do mundo do ensino, quis transmitir a mensagem que sou mais um elemento útil para garantir

o sucesso educativo. Este receio com o planeamento era transversal a outras áreas. A preocupação de encontrar alunos com uma menor motivação e menor disponibilidade para as atividades é o pesadelo de qualquer professor, sendo que os fatores motivacionais podem ser decisivos para o compromisso com que as tarefas são realizadas, bem como a realização de certas atividades durante um longo período (Ferraz, 2021). Após reflexão, apercebo-me que ao longo de todo o ano letivo a planificação tornou-se um fator preponderante para superar as dificuldades que fui encontrando, como constata os autores Teixeira & Onofre (2009), cujas dificuldades relativas ao planeamento vão diminuindo do primeiro ao último, no meu caso, semestre.

5.1 – A dor de cabeça da Avaliação inicial

Nas primeiras reuniões antecedentes ao início letivo fomos sobrecarregados, enquanto NE, com informações e referências quanto à realização de um planeamento anual de sucesso. Num registo preparatório à elaboração do Plano Anual de Turma (PAT), procedi à execução da planificação da 1.^a etapa, a Avaliação Inicial (AI). A importância desta etapa é imensa, sendo a base para realização de todo o planeamento anual. É um processo orientador que permite ao professor guiar e organizar o seu trabalho, assumindo assim compromissos coletivos adequados aos níveis dos seus objetivos, procedendo a correções ou alterações na composição curricular à escala anual ou até plurianual (Ministério da Educação, 2001). Digamos então que a AI tem como objetivos primordiais diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens das matérias previstas para o ano letivo para que, de seguida, o professor prognostique o seu desenvolvimento durante esse tempo (Carvalho, 1994). De salientar que esta etapa permite obter informações sobre as capacidades motoras dos alunos enquanto expõe quais as relações interpessoais existentes, permitindo a deteção de líderes que poderão ser uma base positiva para a lecionação das aulas (Teixeira, Gouveia, Simões, Nóbrega, & Lopes, 2018).

O NE propôs alterações ao Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), um desafio proposto pelo professor orientador, com base na necessidade de tornar a tecnologia cada vez mais presente nas aulas, sendo que esta integração de novas tecnologias é o rumo a seguir para o ensino e, de igual forma, na disciplina de EF (Hilvoorde & Koekoek, 2018). É de referir que todas as alterações tiveram em consideração o contexto pandémico vivido e respetivas limitações. Na matéria de ginástica, onde se incorporam disciplinas de Solo e Aparelhos, utilizamos a tecnologia através da criação de um documento digital composto por elementos gímnicos, devidamente classificados por diferentes níveis. Nesse documento estavam integradas hiperligações com imagens e vídeos, visando auxiliar os alunos através da correta visualização da habilidade gímnica pretendida, sendo igualmente

visíveis as componentes críticas. De modo a comprovar a correta realização dos elementos gímnicos, solicitei aos alunos que gravassem o par com quem trabalhavam e que posteriormente me enviassem o respetivo vídeo para análise. Com esta estratégia identifiquei vantagens face ao processo anteriormente implementado no PAI e ao método utilizado pelos colegas de outro núcleo de estágio. A maior autonomia dos alunos resultou numa redução de esclarecimento de dúvidas e, tendo em consideração que trabalhavam a pares, debatiam em conjunto sobre a melhor forma de realizar o exercício. O melhor exemplo prático foi o exercício de rolamento à frente saltado em que para realizar este exercício com a técnica gímnica correta, os alunos teriam de obter uma evidência recorrendo a um *frame* do vídeo que comprovasse que não estariam realmente apoiados no solo. Esta análise detalhada do movimento perante o vídeo tornou os alunos mais conscientes do nível da sua habilidade gímnica, o que justificou por si só a utilização do vídeo em aula. Os métodos visuais permitem ao aluno perceber de forma intuitiva e prática as ações a desenvolver, expandem a sua consciência emocional, estabelecem o autocontrolo no desempenho de ações, controlam a velocidade, o ritmo dos movimentos por audição e desenvolvem as capacidades sensoriais (Karomatovich, 2022). De salientar que em consequência da utilização deste método verificou-se um maior número de repetições por parte dos alunos, que procuravam a perfeição técnica nos seus movimentos gímnicos. De uma perspetiva geral, considero que este método foi o mais acertado e dinâmico para este contexto de ano de estágio curricular. No entanto, para um professor com horário completo, tornar-se-ia complexo gerir este processo devido ao número elevado de alunos. É de igual importância referir que este dinamismo acarreta variáveis menos positivas, como, por exemplo, o excesso de tempo gasto para a introdução e instrução da tarefa, bem como os tempos de transição, principalmente nas aulas introdutórias. Esta preocupação é comum aos professores estagiários de EF, visto que uma aula supervisionada, com conotação positiva, está diretamente associada a uma boa gestão de tempo de transição e instrução, devendo estes serem reduzidos ao mínimo, aliados a um discurso objetivo e eficaz (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Ferreira, Leça-Veiga, & Alves, 1999). Este método de avaliação de atividade foi adotado no atletismo, especificamente no lançamento do peso. A tarefa incumbida resumiu-se à gravação da técnica de lançamento para posterior análise do professor. Se anteriormente referi que esta técnica foi positiva devido ao número de repetições, neste contexto, acentuou-se. Foi surpreendente perceber a dinâmica existente entre os alunos, em que corrigiam as suas posturas e conseqüentemente desenvolviam as suas técnicas de lançamento, aliando a parte prática aos conceitos teóricos inerentes à EF. Nas restantes matérias utilizou-se o planeamento já definido pelo GDEF. No momento de

planeamento das matérias, considerava que a minha pouca experiência poderia revelar-se um problema quanto ao domínio dos diferentes momentos, como a observação dos alunos, o registo do nível demonstrado por eles, o controlo da turma e aula. Este tipo de preocupação enquadra-se no planeamento dos professores estagiários de EF, em que os problemas centram-se sobretudo em dificuldades relacionadas com o controlo da disciplina, a motivação dos alunos e a dimensão da organização (Faustino, 1997; Smith, 2000).

Houve dois momentos determinantes vivenciados quanto à formação de grupos. Numa etapa inicial, como forma de proteção face à aleatoriedade e menor experiência de lecionação, realizei a formação dos diferentes grupos com base na avaliação sumativa do ano letivo transato. Esta estratégia de planificação revelou-se facilitadora, visto que foi apenas necessário realizar poucas trocas entre os diferentes grupos devido à homogeneidade presente. No entanto, pela experiência transmitida pelo professor orientador, a probabilidade de, no futuro, ter uma ficha que discrimine os alunos tão detalhadamente em cada uma das matérias é baixa e, sendo um ano de estágio, considerei os conselhos providenciados e aventurei-me com a aleatoriedade dos grupos. Recorri a este método nos JDC e conclui que abrange um maior leque de vantagens. No que concerne ao tempo de transição para os exercícios, os alunos numa primeira fase são sorteados para cada um dos campos, o que resultou numa redução do tempo de instrução com o aproveitamento da atividade motora. No decorrer do exercício critério, as minhas funções focavam-se na reorganização dos grupos pelos níveis agora demonstrados, o que permitiu uma maior transmissão de feedbacks, sendo a AI um momento de aprendizagem para os alunos. Esta reorganização priorizou o processo ensino-aprendizagem, estando eu mais disponível no decorrer da aula, reservando o registo do nível dos alunos apenas para a parte final.

Um dos episódios de maior aprendizagem, relativos ao planeamento, surge de uma falha quanto ao tempo esperado para a realização do exercício critério, ao considerar que o tempo reservado para a disciplina de lançamento do peso, matéria de atletismo, seria insuficiente. O cumprir rigoroso da planificação desencadeou momentos de ansiedade, nervosismo, frustração e stress, o que me fez encurtar excessivamente a duração dos exercícios. Este tipo de sentimentos são normais em professores que iniciam agora a sua primeira experiência e que entram em choque com a realidade do ensino (Pena, Silveira & Guilardi, 2010). Esta anarquia na condução da aula resultou em tempo livre, tendo eu que improvisar exercícios para ocupar o tempo gerado. Com a ajuda do NE e do professor orientador decidi realizar uma atividade de corrida, servindo como alavanca para me

recompor e ter um momento de reflexão e ação, finalizando a aula com sucesso. Considero que este episódio foi o mais marcante em termos de aprendizagem e, após reflexão, percebo que teria de haver uma maior capacidade de percepção e de adaptação da minha parte enquanto professor. Por outro lado, o facto de ter experienciado um sentimento de frustração e de confronto com outras ideias e metodologias de ensino, vem comprovar uma vez mais que estas são reações expectáveis aos desafios que encontrei neste novo mundo da docência em EF, em que muitas das vezes terei a percepção errada, não indo de encontro às necessidades educativas dos alunos (Freitas, 2011).

5.2 – À velocidade da luz até à criação do Plano Anual de Turma

O processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina. (Matos, 2010). À medida que realizava a 1.^a etapa, a Avaliação Inicial, construía simultaneamente o PAT. Este plano estará em conformidade com os resultados da AI, sendo esta a sua base.

Desde o início do ano letivo tive acesso aos documentos orientadores providenciados pela EBSGB. O conhecimento do PEA, e desse modo perceber quais as metas definidas para o triénio 2019-2022, tornou-me mais um membro ativo disposto a auxiliar a instituição escolar a atingir as suas metas. Relacionado com a disciplina de EF, fui prontamente integrado do PAI, ficando a par dos métodos, exercícios e critérios de avaliação definidos. No campo da avaliação sumativa foram apresentados os métodos, os critérios e os indicadores definidos para cada um dos níveis de cada matéria. Posteriormente, foi divulgado o mapa da rotação de espaços e efetuamos o levantamento da lista de material disponível. De seguida, numa dimensão mais centrada na turma, identifiquei o número de alunos e respetivas informações pertinentes. Esta análise permitiu-me concluir que a turma que lecionei apresentava um conjunto de características que divergia das restantes turmas lecionadas pelo NE. Na minha turma verificou-se uma maior discrepância entre o número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino e por aglomerar o maior número de alunos com NEE. Estas questões foram esclarecidas graças à professora RF e ao GDEF, sempre disponíveis e recetivos a qualquer tipo de questão ou ajuda.

“No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. (...) a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe

para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, p.1)

O PAT engloba informações pertinentes para a análise global de toda a intervenção que realizei ao longo do ano letivo. Após ter lido a documentação facultada pela EBSGB apercebi-me que a minha investigação teria de ser mais desenvolvida. Após algumas tentativas-erro e conselhos providenciados pelo professor orientador, apercebi-me que é fundamental que a estrutura dos documentos siga uma linha de orientação linear, quase como uma história. Daí, para a sua iniciação, foi importante a investigação sobre o contexto histórico, social e económico de Agualva-Cacém, cidade onde se situa a EBSGB. A consulta dos diversos documentos, em especial o Diagnóstico Social do Concelho de Sintra, relativo às dinâmicas sociais, demográficas e habitacionais, trouxe uma maior proximidade à realidade vivida e, conseqüentemente, uma maior preparação para a respetiva planificação do PAT. Tendo já as bases de suporte, estava preparado para a próxima etapa: A planificação do ano letivo. Inicialmente efetuou-se um levantamento relativo ao número total de aulas disponíveis e do número de aulas em cada espaço de lecionação, sempre consoante o mapa de rotação e decifrando de que forma tudo isto seria encaixado num simples planeamento. Após a interligação destes dois mundos, espaço e tempo, consegui formalizar, através de uma tabela síntese, o protótipo das diferentes etapas. Apercebi-me que queria realizar um planeamento indestrutível, no entanto, era impossível. Questões como a má definição do número de unidades de ensino, a má consulta da rotação de espaços, a introdução de novos eventos, por exemplo, a realização dos interturmas, passaram a ser desafios a serem resolvidos na hora face ao planeamento estipulado previamente.

5.2.1 – Depois dos resultados, a imaginação

Os resultados da AI permitiram o imaginar de toda a história que o ano letivo reservava para mim, enquanto professor estagiário, e para a turma, no planeamento e nas decisões a tomar face às diferentes matérias e objetivos.

“O processo de avaliação inicial tem, assim, por objectivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às apren-dizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento.” (Carvalho, 1994, p.138)

Para conseguir definir um rumo face à evolução pretendida de cada aluno, enquanto professor, defini uma meta para cada um destes, em cada uma das matérias. Realizei o prognóstico tendo por base a sua situação, diagnosticada através da AI. Ao tomar esta decisão, o caminho tomou forma e deu sentido a todo o conjunto de decisões curriculares.

“Ao perspectivarmos, à partida, o nível que os alunos irão trabalhar em cada uma das áreas e matérias, estaremos a estabelecer um prognóstico, a definir uma meta, a fazer uma “aposta” e a dar um propósito ao processo de ensino-aprendizagem.” (Araújo, 2017, p.130)

Cria-se assim um propósito face aos critérios de avaliação estabelecidos pelo GDEF, formalizando um perfil individual de cada aluno, respeitando a sua individualidade. Este perfil é baseado num prognóstico e acarreta uma margem de erro sobre a qual os professores e alunos devem estar cientes, no entanto, caso o rumo seja positivo, o aluno irá atingi-lo e conseqüentemente evoluir. O critério por mim definido para a evolução de cada aluno foi reservado, com uma margem de progressão otimista. Houve diversos fatores determinantes para a justificação da sua escolha e devido à minha experiência obtida em contexto de treino, a capacidade de imaginar e perceber qual seria o produto final de cada um dos alunos tornou-se menos complexa. Sendo um momento inicial de ano letivo, estava ainda a decifrar qual seria o ritmo de evolução da turma devido às suas características específicas, e devido ao contexto pandémico atípico, algo inédito e nunca experienciado. Consequência deste período incomum resultaram alguns apontamentos negativos que pesaram na generalidade do planeamento, com especial enfoque para o momento de prognosticar a sua evolução. No foro mental, especialmente nestes jovens a atravessar o apogeu da adolescência, estes foram tempos muito complexos. Verificou-se um aumento significativo do sentimento de solidão entre os jovens, questões como o isolamento e distanciamento social surgem como as potenciais razões para tal efeito (Lippke, Fischer & Ratz, 2021). Numa análise mais física, apesar das estratégias inovadoras aplicadas pelo NE transato, sabia que este tinha sido um período cujos níveis de atividade física desceram abruptamente. De referir que, após as medidas de confinamento, houve alterações face aos níveis de atividade física, com um decréscimo de 40% (Huber et al. 2020). Esta análise contextual e individual do aluno preparou-me para aquele que seria o seu estado psicológico, devendo eu esperar algum desconforto entre eles, principalmente nas aulas de EF, onde existe uma maior interação entre os pares, não só através da comunicação como também no contacto corporais existentes. Em termos físicos, o pouco estímulo face às especificidades das diferentes matérias e o desligar com o mundo da atividade física também foram determinantes. A necessidade de adaptação face a períodos invulgares gerou momentos de discussão e partilha crucial para todos os membros do NE, devido às diferentes opiniões e visões que foram determinantes para decisões conscientes e para a definição de objetivos realistas e atingíveis.

5.2.2 – Da imaginação para o papel, as decisões do planeamento

5.2.2.1 – Planeamento por etapas vs Planeamento por blocos

Durante a formação inicial somos confrontados enquanto alunos e professores estagiários com diversas temáticas de cariz reflexivo. Estes temas permitem-nos construir os alicerces para um futuro no mundo da lecionação.

“Não há currículos, programas, manuais eficazes se o professor os não tocar com a mágica da sua arte de comunicar, aconselhar, orientar, conviver, amparar e, acima de tudo, amar.” (Palavras do senhor ex-ministro Roberto Carneiro – Seminário Nova Europa e Reforma Educativa.)

Num planeamento por etapas relacionado com o PAT, deverá considerar-se a organização geral do ano letivo em etapas, períodos menores que facilitam a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem, sendo que estas etapas devem assumir características diferentes ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (Ministério da Educação, 2001).

“É facilmente compreendido que se trabalharmos por blocos, a continuidade do ensino e da aprendizagem das matérias ficará irremediavelmente comprometida, inviabilizando estes procedimentos.” (Araújo, 2007, p.131)

O planeamento por blocos, quando implementado num PAT, atribui um determinado tempo e espaço, quer concentrado ou fragmentado, a determinada matéria. A população alvo, os alunos, através de um carácter sistemático, de ano para ano, repetem as aprendizagens dos mesmos níveis dentro das mesmas matérias, devido à especificidade do planeamento por blocos, ou seja, a concentração naquele determinado espaço e tempo. Este tipo de planeamento coloca em causa uma série de questões. O facto de os alunos apenas passarem pelas diferentes experiências e especificidades das matérias por um período curto tempo para revisão, aquisição e assimilação das aprendizagens, sendo que apenas terão oportunidade de as realizar no próximo ano letivo. O autor Pedro (2010) caracteriza este modelo como um bloqueio do currículo. Neste estudo, através de entrevistas a professores com maior experiência, concluiu-se que o currículo do aluno deve ser visto como um percurso sequencial que segue um determinado caminho, implicando assim que estes possam errar, corrigir, melhorar e repetir. Esta visão de crescimento linear é incompatível com a do ensino por blocos, visto que a mesma potencia um bloqueio das aprendizagens dos alunos e rompe a ligação com o Plano Plurianual, ficando a sua progressão inviabilizada.

A realidade de outro professor integrante do GDEF trouxe uma visão diferente à dicotomia aqui presente. Se até ao momento me fiz crer que teria de optar por um destes planeamentos, surge outra perspetiva, a combinação destes dois cenários, o que resulta num planeamento misto. O respetivo professor lecionava o 5.º e o 6.º ano de escolaridade e este planeamento caracterizava-se por aliar as etapas a momentos massivos de uma só matéria. Segundo Quina (2009), o seu modelo de criação do planeamento revela-nos que, em primeiro lugar, devemos realizar uma caracterização/estudo da realidade onde se pretende intervir, em que se englobam os alunos, os espaços, o programa e o tempo. Esta caracterização é fundamental para compreendermos a tamanha adaptação que este professor teve de realizar, pois lecionar diferentes anos de escolaridade é complexo e requer um planeamento exaustivo. O objetivo deste planeamento misto segue a logística inerente aos dois tipos de planeamento. Numa fase inicial os alunos têm blocos de diferentes matérias, praticadas de forma massiva em aula. Durante esta fase, segundo o professor, os alunos desenvolvem os gestos técnicos, as regras e assimilação da lógica da prática correta do jogo, por exemplo, nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Quando os alunos atingem o nível pretendido pelo professor, este começa a adicionar outras estações e aí a desenvolver a especificidade e a individualidade no seio da turma. O objetivo passa por providenciar as bases necessárias para que os alunos, mais tarde, consigam autonomizar-se face às propostas e desafios inerentes a uma aula politemática.

A partilha de experiência e conhecimentos, por parte de professores mais experientes, revelou-se crucial para o meu entendimento sobre a adaptação do planeamento a cada realidade e contexto.

5.2.2.2 – Enquadramento das diferentes etapas

Com base no prognóstico feito para cada aluno, para cada uma das matérias e tendo em consideração outras áreas, como a aptidão física e conhecimentos, comecei a compor o Plano Anual da Turma. Inerente ao planeamento por etapas está o estabelecimento de metas intermédias que permitam a verificação da progressão dos alunos e a adequação do plano em função das suas efetivas necessidades.

Para a elaboração do planeamento foi necessário ter em conta diversos indicadores como o calendário letivo e respetivas interrupções, a ocupação dos espaços e a sua polivalência, as matérias prioritárias e não prioritárias e, por fim, a definição e caracterização de etapas. Este planeamento encontra-se dividido por diferentes momentos ao longo do ano devido à sua extensão e especificações.

A 1.^a etapa do planeamento é a realização da Avaliação Inicial, esta que é encarada como a base para a projeção do aluno durante o ano letivo. Na 2.^a etapa, denominada aprendizagem e desenvolvimento, está em vista a recuperação das matérias prioritárias, identificadas através do processo anterior. Com base no prognóstico feito para cada aluno, relativamente a cada matéria e às restantes áreas, são definidas etapas intermédias que servem para verificar a sua progressão e a adaptação do plano em função das suas necessidades (Araújo, 2017). A definição destes períodos intermédios foi feita através de determinadas características observáveis ao longo do ano letivo como o percurso de aprendizagem dos alunos, as intenções do professor, o calendário escolar, as características das instalações, as condições climatéricas, as opções do processo de ensino-aprendizagem e a possibilidade de recuperar e rever as matérias após um determinado período (Ministério da Educação, 2001). Tendo em consideração as variáveis referidas defini que a 2.^a etapa iria até ao final do 1.^o semestre. A nível das infraestruturas tive apenas acesso ao ginásio entre o final do mês de novembro e início de dezembro, dificultando assim o planeamento de algumas matérias, como a Ginástica. Este indicador traduziu-se na extensão desta matéria até ao período após a interrupção letiva do Natal. Aproveitei a pausa entre semestres e as consequentes notas da avaliação sumativa para refletir, com a proposta de melhorar o planeamento da seguinte etapa, indo de encontro às necessidades individuais educativas dos alunos.

A 3.^a etapa, a de desenvolvimento de novas competências, relaciona-se com o contínuo desenvolvimento das matérias prioritárias com as restantes, não prioritárias, às quais os alunos apresentam um nível de desenvolvimento mais elevado. Este encadeamento corresponde ao princípio da continuidade nas aulas de EF que é necessário garantirmos que existe um contínuo desenvolvimento das capacidades motoras, sendo muitas vezes colocadas num período de espera devido às interrupções letivas (Castelo et al. 2000). Esta etapa ocupou o maior espaço temporal durante o ano letivo 2021/2022, tendo-se iniciado em fevereiro e terminado no início do mês de maio. Este lapso temporal permitiu que os alunos tivessem um primeiro contacto com matérias com as quais não haviam tido até então. A decisão por este período tão extenso prende-se à necessidade de que os alunos tenham tempo suficiente para estimular, praticar e interiorizar as novas aprendizagens das diferentes matérias.

A última etapa foi desenvolvida com base numa dupla perspetiva, em função daquilo que são as diferenças entre os grupos dos alunos e dos mesmos com as matérias (Direção-Geral do Ensino, 1993, p. 51). Este período temporal caracteriza-se pela consolidação das matérias abordadas durante todo o ano. No momento do planeamento apercebi-me que

teria de assegurar um intervalo temporal necessário para garantir a interação e revisão de determinados conceitos, estes que eventualmente surgiriam no desenrolar do ano letivo. Este cimentar dos conhecimentos teóricos e práticos revelou-se numa oportunidade para atingir os objetivos propostos ao longo do ano letivo 2021/2022.

5.3 – A avaliação

“(...) a conceção de Avaliação sugere uma visão equilibrada, uma vez que prevê que o valor do produto educativo não pode ser estabelecido independentemente do valor do processo que lhe deu forma, bem como do valor do contexto em que se processo se desenvolveu”. (Onofre, 1996, p.57)

Como professor, ao desejarmos que os alunos realizem as aprendizagens que os conduzem ao seu desenvolvimento, é fulcral identificarmos as dificuldades e percebermos as suas possibilidades (Carvalho, 1994). Ao entrarmos no mundo da avaliação, devemos considerá-la como um elemento integrante e regulador da prática educativa e desportiva, que permite uma recolha de informações que, após respetiva análise, geram as decisões adequadas à promoção das aprendizagens (Despacho Normativo n.º 1/2005). Num momento prévio ao início do ano letivo, inteirei-me quanto às exigências e níveis impostos a um aluno do 11.º ano de escolaridade relativamente ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Este plano afirma que é necessária uma referência externa, independente das condições de lecionação, que define o sucesso para os alunos em EF. A fronteira entre o aluno apto e não apto assenta em pressupostos que conjugam a diversidade existente nas instituições escolares, nas diferentes capacidades dos alunos e na própria filosofia do programa. Estas normas têm o propósito de tornar mais objetivas as condições necessárias para a obtenção do nível 3, no 2.º e 3.º ciclo de escolaridade, e da classificação de 10 valores, no Ensino Secundário. Neste ciclo secundário, considera-se que o currículo é composto por 2 matérias de JDC, 1 matéria de Ginástica ou Atletismo, 1 matéria de Dança e outras 2 matérias opcionais como Raquetas, Desportos de Combate, Natação, Patinagem e Atividades de Exploração de Natureza.

Num momento antecedente ao início do ano letivo foi-nos apresentada a avaliação relativa ao GDEF da EBSGB. A avaliação sumativa é composta por três áreas da EF, a atividade física, a aptidão física e os conhecimentos. É o produto do processo ensino-aprendizagem que decorre durante todo o ano letivo. Os alunos devem ter pleno conhecimento dos critérios de avaliação para conseguirem alcançar o nível prognosticado, a fim da avaliação ser a mais representativa das suas reais competências, impedindo assim

que a subjetividade exista. Na EBSGB, e por decisão do GDEF, definiram-se os seguintes critérios:

Tabela 2 - Dados referentes à Avaliação Sumativa do GDEF

Avaliação Sumativa	
Atividades Físicas	55%
Aptidão Física	25%
Conhecimentos	10%
Atitudes	10%
Total	100%

Atividades Físicas e Desportivas

Nesta área, os alunos foram avaliados através dos critérios e indicadores definidos pelo GDEF, relativamente a cada uma das matérias. Atribuiu uma nota de 0 a 2, onde o valor 0 representa a “não aquisição” da competência motora, o valor 1 representa que o aluno “está no processo de aquisição” e, por fim, o valor 2 representa que o aluno “atingiu a aquisição” da competência motora nos parâmetros definidos. O somatório destes valores resultou na classificação do aluno em cada matéria avaliada.

Aptidão Física

Os testes físicos utilizados para a avaliação do nível dos alunos na área da aptidão física eram relativos ao FITescola. A aptidão aeróbia era avaliada através do teste vaivém, a composição corporal através do Índice de Massa Corporal, realizado apenas no início do ano letivo e, por fim, a aptidão neuromuscular com o teste dos abdominais, flexões de braços e flexibilidade dos membros inferiores.

Conhecimentos

Quanto aos conhecimentos, estes foram devidamente avaliados através de um teste escrito. No primeiro semestre o teste foi realizado a pares e sem a possibilidade de consulta, por outro lado, no segundo semestre o teste foi efetuado individualmente e sem consulta. Um dos erros mais marcantes ao longo do ano letivo foi a planificação dos pares. De modo a garantir a igualdade, e que seria um método justo para os alunos, decidi que a formação dos pares seria por sorteio. No entanto, a turma lecionada tinha 3 alunos com NEE, todos com envolventes cognitivas, pormenor este não contemplado no sorteio, que implicava implementar medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Decreto de Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Este detalhe fez com que dois destes alunos ficassem juntos, o que gerou consequências diretas nas suas

classificações. Em todos os momentos, enquanto docentes, temos a responsabilidade de garantir o sucesso do aluno e, neste caso em específico, tornar-me-á mais rigoroso com os detalhes na minha futura carreira docente.

Atitudes

Por fim, a área das atitudes, não é contemplada no PNEF sendo imposta pelo Conselho Pedagógico a todos os grupos disciplinares, em que os alunos são avaliados de acordo com uma escala de 1 a 5 valores, em cada um dos parâmetros estabelecidos, não relacionados com as capacidades técnicas ou físicas. Esta área assume um valor de 10% da classificação da disciplina.

5.3.1 – A experiência da avaliação

A inexperiência e o medo de avaliar um aluno incorretamente, algo que iria influenciar diretamente o seu futuro, apoderou-se. Numa fase inicial da 2.^a etapa, não desenvolvi um momento formal de explicação de todo o processo de avaliação aos alunos, falha esta posteriormente identificada pelo professor orientador. Outro erro passou pelo diagnóstico subjetivo relativo aos níveis onde os alunos se encontravam, havendo uma nova dificuldade face ao tipo de avaliação que deveria adotar, sendo essa normativa ou criterial. Segundo o autor Fernandes (2021), quando estamos perante os resultados de um qualquer processo de recolha de informação avaliativa podemos interpretá-los tendo como referência uma norma, muitas vezes a média de um dado grupo. Nestas circunstâncias diz-se que a avaliação é de referência à norma ou de referência normativa que, no essencial, consiste numa visão, bastante generalizada, de que a avaliação se destina a selecionar e a hierarquizar os alunos. Por outro lado, o autor, define a avaliação criterial como aquela em que são definidos critérios que constituem um referencial avaliativo e que as aprendizagens, os conhecimentos, as capacidades e atitudes são competências analisadas e comparadas a partir dos critérios que, por sua vez, têm em conta os objetivos que se infere do currículo. Por fim, o autor diz-nos que na avaliação de referência criterial trabalha-se para que os alunos se tornem cientes do que é importante aprender, da situação em que se encontram relativamente aos objetivos de aprendizagem e dos esforços que têm de fazer para os alcançar.

Após reflexão, chego à conclusão de que a avaliação se baseia num misto destes dois métodos, onde a componente criterial é fundamental para a criação de uma base avaliativa, seguida de um processo normativo, que ajusta situações que possam estar distantes dos episódios decorrentes das aulas. Para compensar os erros que cometi inicialmente, no decorrer dessa mesma etapa introduzi momentos explicativos sobre o processo de

avaliação. Esta explicação decorria num momento de instrução inicial, interligando a avaliação com os objetivos que iriam ser trabalhados em aula.

“Situamos a avaliação das aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica em Educação Física, essencialmente na perspetiva da Avaliação Formativa, enquanto processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.” (Carvalho, 2017, p.135)

Com o decorrer do ano letivo foi-me possível identificar e confirmar que a avaliação sumativa e a avaliação formativa são aliadas no processo de avaliação dos alunos. No momento de realização do exercício os alunos dispunham de fichas informativas que continham os indicadores trabalhados para, posteriormente, realizar a sua avaliação. No entanto, em janeiro, o NE decidiu dar um passo em frente relativamente a este tópico. Começamos a desenvolver uma ficha digital, composta por objetivos específicos de cada um dos níveis das matérias lecionadas, incorporada com hiperligações de vídeos ou fotos que auxiliassem os alunos a interpretar as componentes críticas das habilidades motoras. O propósito era que no final de cada aula de 100 minutos, os alunos pudessem despende de 5 a 10 minutos para completarem, nesta ficha informativa, os espaços com valores de 0, 1 e 2, de acordo com a matéria abordada em aula. Posteriormente procedemos à entrega formal dessa ficha e, no momento da autoavaliação, pudemos debater com cada um dos alunos, inteirando-os do seu processo de ensino-aprendizagem.

5.3.2 – As diferenças entre o GDEF e o PNEF

Cientes das especificidades da avaliação, o NE foi desafiado a efetuar uma comparação entre a abordagem definida pelo PNEF e a realidade prática do GDEF. É de igual importância clarificar que, estando eu numa fase transitória de estudante para futuro docente, não detenho a experiência necessária para estabelecer qualquer favoritismo, incumbindo-me apenas de identificar as diferenças existentes entre estes. A primeira diferença verificada corresponde à seleção das matérias e o seu processo avaliativo. O PNEF diz-nos que, conforme as referências para o sucesso do ciclo secundário, os alunos podem escolher 2 matérias de JDC, 1 matéria de Ginástica ou Atletismo, 1 matéria de Dança e 2 outras optativas para serem avaliadas, no entanto, atualmente, o processo do GDEF é ligeiramente diferente. A partir do momento em que o aluno atinge o patamar de nível positivo, todas as matérias desenvolvidas em aula são também alvo de avaliação. De referir que, segundo o GDEF, a referência para o sucesso não se limita apenas à nota positiva de classificação 10, conforme definido pelo PNEF, mas sim na classificação de 20 valores, através do nível avançado nas matérias de Futebol, Voleibol, Basquetebol,

Atletismo, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e parte avançado no Andebol, Ginástica Acrobática e Raquetas. A terceira diferença baseia-se na avaliação das atitudes dos alunos por parte da EBSGB, sendo esta imposição um reforço da importância da cidadania e formação de bons cidadãos para a sociedade futura. Por outro lado, segundo o PNEF, a questão das atitudes, são tratadas como características ou elementos intrínsecos à atividade motora dos alunos, mas também através da exercitação e exigências específicas em todas as aulas.

6 – A construção da casa, o campo da lecionação

O estágio curricular permitiu-me vivenciar uma panóplia de experiências e adquirir inúmeros conhecimentos face aos tópicos inerentes ao papel da lecionação, sendo este o foco principal de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

6.1 – A planificação da arte de ensinar

“Ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagens mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor.” (Onofre, 1995, p.75).

Apesar das experiências tidas em contexto de estágio, perspetivar qual seria a minha atuação no campo do planeamento, face à condução da aula, foi um desafio. Para uma melhor organização quanto à minha intervenção nos diversos campos, recorri à sistematização existente e providenciada por Onofre (1995) e Siedentop (1976) que estruturam as dimensões em quatro diferentes grupos, contribuindo para uma correta pedagogia:

A dimensão Instrução – Medidas que contribuem para desenvolver a qualidade da instrução, avaliação geral das atividades e do acompanhamento dos alunos;

A dimensão Organização – Estratégias que contribuem para a melhoria da gestão do tempo, espaço, materiais e da turma;

A dimensão Disciplina – Ações que são utilizadas para controlo ou promoção do comportamento dos alunos, conforme as regras estabelecidas;

A dimensão Clima-Relacional – Promove uma relação positiva entre os alunos e as atividades de aprendizagem.

Num período anterior ao início das aulas foi importante refletir, juntamente com os meus colegas do NE, sobre qual seria a melhor abordagem face a estas diferentes dimensões.

Dimensão Instrução

Esta dimensão consiste na apresentação das atividades aos alunos (Marques, 2004). Um dos meus maiores receios, vividos em momentos antecedentes ao início letivo e respetivo ano de estágio, passava pelos momentos de instrução. O facto de estar sozinho, frente aos alunos, a debitar informação sobre a aula causava-me alguns calafrios o que me fez, uma vez mais, aperceber da real importância do planeamento. A preparação é fundamental para uma boa resposta no momento certo. Quanto mais preparado estiver, maior a probabilidade de realizar as ações didáticas com sucesso. A instrução deve ser caracterizada por quatro tópicos base. Deverá incorporar uma linguagem cuidada, exata face aos objetivos, breve como garantia de atenção e, por fim, acessível à compreensão dos alunos. Ao respeitarmos estes tópicos estamos perante um gasto de tempo menor nesta dimensão, aumentando assim o tempo útil de aula, o principal objetivo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Marques, 2004). O professor, no momento que explicita os objetivos da aula, deve abordar com resposta ao: “Para quê?”; “Indicar o objetivo”; “O que vai ser realizado em aula”; “Como é que as atividades se realizam”, abrindo portas para o descobrimento dos critérios de êxito (Martins et al. 2017). Existem ainda outras estratégias relativas à forma de transmissão de informação das quais Piéron (1999) destacou a importância de ter o auxílio de modelos visuais como imagens, esquemas ou demonstrações. Dessa forma, além de obter um meio diferenciado de explicação, os alunos estão expostos às componentes críticas através de um meio simplista, que lhes permite uma melhor assimilação da informação. Como característica desta dimensão, reforço que a informação deve ser curta e objetiva, dividida em três momentos, no instante inicial, no decorrer e no final da aula, promovendo o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

No momento inicial:

Na primeira instrução da aula é fundamental garantir a total atenção dos alunos, servindo como arranque para as atividades didáticas seguintes. Foi neste campo, no início do ano letivo, que senti algumas dificuldades no qual o foco da atenção dos alunos alterava consoante o espaço em que nos situávamos. A título de exemplo, quando nos encontrávamos num espaço exterior, a dividir o pavilhão com outra turma ou no pós-realização de um teste de outra disciplina, os alunos estavam mais dispersos, menos ligados e interessados aos assuntos das aulas. As estratégias desenvolvidas para colmatar esta desatenção passavam por garantir a participação dos alunos numa fase do discurso, recorrendo a exemplos de aulas anteriores ou a outros pormenores relativos à matéria prática ou teórica. Para captar a atenção optei por incluir vídeos, em que o foco da atenção

dos alunos deixava de estar centrado em mim e passava para uma fonte de transmissão de informação nova. Desenvolvi ainda outras estratégias como a reorientação da posição da turma e a adaptação do tempo e do tipo de discurso a utilizar.

Por outro lado, o desafio difere face às aulas lecionadas no ginásio, cujo espaço era exclusivo à turma. Num ambiente mais restrito senti não haver tantas interrupções e, principalmente, não sentia a necessidade de arranjar estratégias espontâneas para conseguir estabelecer as condições necessárias para a correta transmissão da informação.

Durante o decorrer dos exercícios:

A instrução que ocorreu ao longo das atividades didáticas, em momento de aula, proporcionou diferentes desafios. Um dos meus objetivos primordiais foi prestar auxílio aos diferentes grupos de alunos e visto que na turma havia três alunos com NEE, a minha atenção teve de ser redobrada com os mesmos. Tinha de recapitular os objetivos e orientá-los para a correta realização da tarefa ao longo da aula. Os restantes alunos, os que não eram alvo da minha intervenção, tinham ao seu dispor outros meios de auxílio nas suas estações como os audiovisuais (ex.: hiperligações, fichas de atividade física). Estes métodos suplementares de apoio verificaram-se cruciais para a diminuição do número de solicitações, tendo eu um maior controlo sobre o tempo despendido em cada estação. Esta estratégia também se revelou importante para as aulas no espaço exterior e pavilhão que, devido à maior distância entre as estações, gerou uma diminuição dos tempos de espera porque já tinham conhecimento sobre a atividade e como realizá-la. Em momento de diálogo com os alunos, principalmente quando estes tinham dúvidas sobre questões relativas à matéria, foi fundamental despende o tempo necessário para auxiliá-los através de uma interação que envolvia troca de opiniões e visões sobre como resolver os problemas que iam surgindo.

Final da aula:

O discurso realizado no final da aula, ao longo do ano letivo, foi sofrendo alterações. Numa fase inicial reflito que excedia o tempo necessário, em que o meu foco não era uma breve passagem pelos objetivos da aula e respetivo desempenho da turma. O feedback foi sendo transmitido, não só pelo professor orientador como também pelos alunos e conseqüentemente fui alterando o meu discurso. As estratégias passaram por encurtar o tempo reservado para este momento, aproveitando para questionar os alunos sobre o que havia sido trabalhado em aula e se tinham algum tipo de questão, tornando o contexto menos formal e privilegiando a última interação como um momento mais positivo. Após a

implementação destas novas estratégias no discurso, considero que a palestra de final de aula revelou-se como mais um momento didático importante para os alunos.

Dimensão Organização

Foi esta a dimensão na qual me foquei mais na etapa inicial do ano letivo. Esta está associada aos deslocamentos dos alunos, à forma em como são colocados e transportados os materiais utilizados, sendo este um aspeto igualmente importante para a aula (Marques, 2004). Apercebi-me que esta dimensão vai muito mais além do que as questões já referidas, uma vez que esta passa por criar uma organização cuidada em aula e, apesar de não interferir diretamente na aprendizagem dos alunos, cria a necessidade de estabelecer condições para que o tempo despendido em aula seja em total potencial de aprendizagem, fator essencial para o sucesso (Costa, 1984). Esta dimensão engloba então um conjunto de tarefas, como as rotinas de organização, que são essenciais para uma maior fluidez no início, no decorrer e no final da aula. Para uma boa implementação da mesma é fundamental a criação de um conjunto de regras, apresentá-las aos alunos e aplicá-las desde a 1.^a etapa, a AI. Num período inicial do ano letivo, explicitarei os procedimentos de organização, incluindo a necessidade de preservação do material, as especificidades dos diferentes espaços e a garantia de segurança que tinha de haver nos diferentes momentos didáticos. Nos inúmeros planos de aulas, privilegiei o menor tempo de transição entre exercícios, através da montagem do material numa fase inicial, com o total apoio dos alunos que, desde cedo, adotaram uma postura facilitadora neste campo. Exemplo disso foi o seu auxílio na colocação do material no horário prévio ao início de aula, refletindo o ambiente positivo vivido entre professor-aluno. A rotação dos grupos pelas diferentes estações estava exposta no quadro branco ou noutra material, dependendo do espaço de aula, garantindo que a transição era realizada no menor tempo possível. A integração da tecnologia também se revelou determinante para as rotinas organizativas dado que os alunos tinham uma explicação auditiva e visual das tarefas, facilitando assim a gestão, a instrução e o meu deslocamento face às diferentes estações de trabalho.

Dimensão Disciplina

A informação relativa a esta dimensão vai ao encontro do princípio fundamental da promoção da disciplina e/ou prevenção da indisciplina. Com as informações obtidas, através do relato do professor orientador e do professor responsável pela turma no ano transato, tinha conhecimento que a minha turma era pouco problemática, no entanto, como visto através do teste sociométrico, a possibilidade de existir alguma quezília entre os alunos ou até comigo, professor estagiário, estava sempre presente.

O estabelecimento de estratégias era fundamental, pois, segundo o estudo de Teixeira e Onofre (2009), é na dimensão da disciplina que os professores estagiários encontram uma das suas maiores dificuldades. Algumas referências elucidam-nos ainda que a parte do controlo da disciplina por entre os diferentes elementos da turma é o maior desafio. (Faustino, 1997; Smith, 2000).

Foi, uma vez mais, uma área na qual senti um maior conforto tendo em consideração a disponibilidade e entajuda existente no núcleo de estágio, em que foram debatidas quais seriam as melhores estratégias para aplicar em aula. Outro aspeto positivo partiu de experiências anteriores, que permitiram uma melhor definição das regras de conduta necessárias e aconselhadas a aplicar, na respetiva faixa etária. Como ponto de partida para a promoção e prevenção dos comportamentos desviantes em aula defini algumas estratégias, que passo a descrever. Garantir uma ponte entre a minha perspetiva e a opinião dos alunos, tendo plena noção que, enquanto docente, não existem verdades. Para a prevenção da indisciplina devo garantir decisões coerentes face às diferentes situações indesejadas, tornando este um processo honesto para ambas as partes. Os alunos devem também reconhecer as consequências dos seus comportamentos não adotar condutas contrárias às regras estabelecidas, sendo que as sanções não devem interferir negativamente com o gosto que os alunos têm pela atividade física.

Os episódios que se sucederam foram resolvidos através do diálogo, criando uma relação de confiança e respeito para com os alunos. Estes momentos elucidaram-me face à realidade difícil em que muitos alunos vivem fora do contexto escolar, daí o meu papel enquanto professor e membro ativo das suas vidas ter uma importância acrescida. A realidade é que estes passam muitas horas instituição escolar, por isso, a nossa missão enquanto docentes, além da transmissão de toda a informação relativa à nossa disciplina, é garantir que estes têm na escola, um momento para serem felizes, seguros e importantes.

Dimensão Clima-Relacional

De todas as dimensões, considerava esta a menos problemática, na esfera da minha intervenção. Segundo Onofre & Carreiro da Costa (1994), nas capacidades específicas de intervenção de um professor, explícitas neste parágrafo, a avaliação desta intervenção divide-se. Os resultados desse mesmo estudo sugerem que os professores se sentem menos capazes na implementação de medidas metodológicas direcionadas para a instrução, medianamente capazes face às intervenções no quadro da disciplina e clima-relacional, e na implementação de indicações para a organização.

A definição desta dimensão é compreendida pela relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa. A minha preocupação passou pela implementação de estratégias que

desenvolvessem não só a relação professor-aluno, fundamental para um clima saudável de aula, mas que promovessem também a existência e a criação de momentos felizes na aprendizagem das temáticas de EF. Na relação aluno-professor garanti que havia respeito e oportunidade para o aluno facultar a sua opinião, sendo esta relativa à matéria, estrutura de aula ou de algo que lhe suscitasse alguma dúvida ou desconforto. De igual forma, tentei promover o gosto pela EF e que esta fosse o tópico principal das nossas interações. Na relação entre os alunos as estratégias passaram por utilizar muitas vezes a cooperação nos exercícios realizados em aula, principalmente em exercícios por tarefa, por descoberta convergente ou divergente, juntamente com a alteração dos grupos de trabalho, garantindo desta forma o seu desenvolvimento interpessoal. Por fim, na relação do aluno com a tarefa, tentei criar um clima positivo propício a um ambiente de aprendizagem favorável, recorrendo à música de fundo e a um planeamento que incluísse uma prática motora diversificada. (acrescentar a importância do elogiar e ligar ao próximo capítulo, o feedback positivo).

Feedback

O feedback pedagógico caracteriza-se pela informação facultada pelo professor, de como o aluno realizou ou deveria realizar uma determinada atividade. Além da informação, o feedback assume uma função de reforço, isto é, além da questão técnica da informação, o professor fortalece também a estrutura motivacional do aluno quanto a determinado gesto técnico. É fundamental que um bom feedback seja adequado às necessidades educativas de cada um dos alunos, individualizando o processo de ensino-aprendizagem. Entender o ciclo de feedback e aplicá-lo corretamente. Optar pelo feedback positivo e interrogativo, estabelecendo um clima positivo e uma interação com o aluno sobre a matéria de EF. O processo de desenvolvimento da transmissão do feedback foi moroso, mas recompensante. As diversas conversas com o NE e até com outros professores integrantes do GDEF foram determinantes para o meu crescimento. Visto que a turma revelava algumas dificuldades em determinadas matérias, como, por exemplo, na Ginástica de Solo e de Aparelhos e JDC, foi preponderante uma melhor preparação para, no momento da ação, corresponder às necessidades dos alunos. No entanto, as dificuldades incidiram essencialmente sobre que feedback transmitir e quando o deveria comunicar. Um dos conselhos providenciados, por ambos professores orientadores, passou por rever o ciclo de feedback e em que consistia. Segundo Piéron & Delmelle (1982), existe uma sequência lógica que, quando bem executada, funciona como uma garantia de um feedback pedagógico bem transmitido. Desta forma, através de 5 simples passos, respeita-se a sequência lógica deste ciclo de transmissão: (1) Observação e identificação do erro na

prestação; (2) Tomada de decisão (reagir ou não reagir, se reagir, encorajar ou informar); (3) Prescrição de feedback pedagógico informativo; (4) Observação das mudanças no comportamento motor do aluno; (5) Eventual observação de uma nova tentativa de gesto e ocorrência de um novo feedback pedagógico. É importante realçar que o feedback começa na observação e só termina após nova observação, depois da intervenção do professor – o fecho do ciclo do feedback. Este último ponto trouxe um maior sentido à minha intervenção no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Numa fase posterior, e após encontrar resposta à questão de qual seria o momento ideal para transmitir feedback, surgiu nesse instante outra questão, igualmente importante, que incidia sobre a forma de o realizar. A minha experiência no treino auxiliou-me e abriu-me estrada ao percurso a seguir. Não apresentar apenas soluções aos alunos, mas guiá-los por entre caminhos para, juntos, chegarmos à resposta indicada pelo problema por eles apresentado. Considero que a utilização do feedback orientado para uma vertente interrogativa foi fundamental para, não só solucionar as questões emergentes, como para também gerar uma maior interação, desenvolvimento do pensamento crítico e aprofundar o conhecimento das diferentes matérias que iam sendo desenvolvidas ao longo do ano letivo. Porém, inicialmente a minha interação não era muitas vezes a mais correta. Não detinha a capacidade de entender o *timing* de interação individual, nem providenciava feedback coletivo, visto que não me sentia totalmente à vontade para o fazer. Com o tempo, e com a experiência, consegui assumir um papel mais ativo, mais geral e, simultaneamente, específico junto dos alunos, valorizando-os no seu papel ativo, tornando esta uma experiência positiva para todos.

Estilos de Ensino

A teoria do *Spectrum* dos Estilos de Ensino (Mosston & Ashworth, 2008) diz-nos que os elementos fundamentais da unidade pedagógica encontram-se entre o comportamento do ensino, a aprendizagem e os objetivos da aula. É necessário considerar o axioma como o ensino define uma cadeia de decisões, o Pré-Impacto, o Impacto e Pós-Impacto que se formalizam na anatomia de cada um dos estilos de ensino (Martins, Costa, & Onofre, 2020). Ao longo do ano letivo, com o desenvolver do nível dos alunos, associei diferentes estilos de ensino às diferentes matérias.

Tabela 3 - Estilos de ensino face às diferentes matérias.

Matéria	Estilo de ensino
JDC	

Futsal	Comando; Tarefa; Descoberta Convergente; Recíproco.
Basquetebol	Comando; Tarefa; Descoberta Convergente; Recíproco.
Voleibol	Comando; Tarefa; Descoberta Convergente; Recíproco.
Andebol	Comando; Tarefa; Descoberta Convergente.

Ginástica

Ginástica de solo	Tarefa; Recíproco; Autoavaliação e Descoberta guiada.
Ginástica de aparelhos	Tarefa; Recíproco; Autoavaliação e Descoberta guiada.

Atletismo

Velocidade	Tarefa; Recíproco.
Estafetas	Tarefa; Recíproco.
Lançamento do peso	Tarefa; Recíproco.
Salto em comprimento	Tarefa; Recíproco.
Salto em altura	Tarefa; Recíproco.

Dança

Aeróbica	Comando; Descoberta Convergente.
<i>Kizomba</i>	Comando; Descoberta Convergente.
Ciclismo	Descoberta convergente; Descoberta Divergente.

No início do ano letivo, sem o conhecimento prévio do nível dos alunos e com pouca experiência enquanto docente, optei por um estilo de ensino que permitisse um maior controlo sobre a turma, diminuindo assim o risco de comportamentos desviantes. A título de exemplo, a introdução dos JDC foi feita através de um momento massivo, em que instruí e exemplificava os exercícios para todos os alunos, garantindo que todos realizavam tarefas do mesmo nível de dificuldade. Este tipo de estilo de ensino colocava-me sob os holofotes da turma, em que no momento da instrução o discurso tinha de estar na ponta da língua e a demonstração num nível aceitável. Esta exposição permitiu-me ganhar confiança e estar confortável na posição de liderança da turma, descobrindo os momentos de pausa para retificar questões técnicas aos alunos, ou para torná-los exemplo, devido aos seus bons desempenhos face aos exercícios. Com o decorrer do ano letivo ganhei a bagagem necessária e a confiança dos alunos, tornando-os mais autónomos, com a garantia do mesmo empenho sob as tarefas que ia propondo, logo, existiu uma maior

liberdade individual através da aplicação de estilos de ensino de descoberta, seja esta convergente ou divergente. Esta decisão aliou-se à utilização da tecnologia em momento de aula, visto que tinham nas fichas digitais ou em vídeos ilustrativos um objetivo a alcançar. Este tipo de estilo de ensino onde o aluno tem na exploração, na análise, na interação e na repetição, a resposta para o seu problema torna todo o seu percurso uma aprendizagem. Foi o estilo de ensino que mais utilizei nas diferentes matérias, pois, senti que era o que mais se ajustava à turma, potenciando o contacto com as tecnologias, o desenvolvimento das relações interpessoais, a busca autónoma por respostas aos problemas emergentes, valorizando assim a autonomia que os alunos tanto prezam nesta fase da sua vida. Enquanto professor permitia ter maior liberdade para circular, para ajustar as diferentes estações consoante o nível e, dessa forma, otimizar o feedback necessário para o grupo de alunos que interagia.

“A importância de alternar e experimentar os diferentes tipos de estilo de ensino é um desafio e pode abrir as portas a uma nova experiência no mundo da lecionação.”

(Professor Orientador)

Por fim, destaco o caso do Ciclismo, a novidade para as nossas aulas, onde a lecionação desta matéria baseou-se em dois estilos de ensino alinhados numa lógica diferenciada. O ensino de descoberta guiada divergente era aplicado aos alunos que ainda não sabiam andar de bicicleta, em que estes utilizavam-na sem pedais e que, ao seu ritmo, ganhavam a aquisição do equilíbrio e conseqüentemente primeiros metros em cima da bicicleta, o seu grande objetivo. Por outro lado, para os alunos que já tinham adquirido tal objetivo, foram-lhes dadas tarefas específicas, no espectro convergente, para o seu desenvolvimento.

6.2 – A condução das aulas

Vindo de um primeiro ano de mestrado, cujos conceitos são essencialmente teóricos, comecei a sentir as primeiras dificuldades na dissociação entre a teoria e a realidade prática.

Após a etapa de AI, onde superei alguns dos meus receios e adquiri inúmeras aprendizagens, tinha agora estabelecida e formada a base para o restante ano letivo. Na 2.ª etapa, o foco era o desenvolvimento das matérias prioritárias como a Ginástica de Solo, o Lançamento do Peso, o Voleibol e o Basquetebol. No início da mesma senti que os alunos, nos JDC, elaboravam um jogo anárquico. No desenvolvimento do “saber jogar” é importante que os alunos identifiquem o espaço que têm a ocupar no campo, numa lógica racional. A minha intervenção para alterar tais comportamentos passou pela criação de

exercícios que colmatassem estas dificuldades, como, por exemplo, o exercício de 3 contra 3, que incluía mais um aluno que poderia jogar em ambas equipas quando esta tinha a posse de bola. Anteriormente ao início do exercício realizava uma instrução geral, clarificando quais eram os objetivos específicos, neste caso, quais os espaços que deveriam ser preenchidos e o momento para realizar determinados movimentos. As dúvidas iam surgindo e o pensamento crítico e o conhecimento do jogo, por parte dos alunos, ia sendo aperfeiçoado. A minha intervenção consistiu em parar o exercício para reposicionar e explicar os comportamentos incorretos, da mesma forma que parava para os elogiar e valorizar, como agentes de ensino. Estes episódios, principalmente na matéria de Basquetebol, foram recorrentes. A minha intervenção decorria igualmente quando o assunto se tratava de termos técnicos, recordando-me em específico da explicação da vantagem que o passe de peito tenso têm em detrimento de um passe com maior trajetória aérea. As situações-exemplo e o feedback individualizado surtiram efeito e sinto que consegui chegar a uma percentagem elevada da turma, criando assim uma dinâmica diferente em situação de jogo. O facto de o jogo ser jogado, muitas vezes, em pequenos grupos e uma das equipas em superioridade numérica, ou seja, a equipa com a posse de bola ter mais um elemento, potenciou a taxa de sucesso dos alunos. Dessa forma, tinha grupos equilibrados, em prática motora, a criar ligações entre si e felizes por praticar a matéria. São diversas as pesquisas que comprovam que o jogo é uma ferramenta pedagógica essencial ao desenvolvimento eclético dos jovens e crianças (Neto, 2001). Outros autores defendem que este modelo, nos quais se verificam múltiplos benefícios possíveis de alcançar através do jogo, acabam por interligar a vertente de ativação específica, analítica e jogo formal, global (Teixeira, Gouveia, Simões, Nóbrega & Lopes, 2018). No entanto, nem tudo foi um mar de rosas. Houve alguns indicadores básicos que não surtiram o efeito desejado, apesar das estratégias aplicadas. Questões como a inércia face ao ressalto ofensivo e o apoio irregular na rotação sobre o próprio eixo continuaram a ser uma dor de cabeça após esta etapa.

A outra matéria prioritária dos JDC era o Voleibol, que apresentava o nível médio técnico mais baixo entre as restantes abordadas durante esta etapa. Curiosamente, e apesar de a cultura do Voleibol estar enraizada na EBSGB, havia apenas um elemento da turma integrante no DE desta matéria, o que dificultou a escolha de agentes de ensino nos diversos exercícios. Após reflexão, considero que a minha atuação, nesta etapa, não foi a mais adequada face às necessidades dos alunos, uma vez que os exercícios escolhidos eram demasiado analíticos, sempre com baixo nível de complexidade. Os alunos deambulavam entre o 1x1 e situações de jogo 2x2 em cooperação, ambos sem serviço.

Este tipo de exercício, após excessiva utilização, refletia nos alunos comportamentos de inércia e de desinteresse. Em conversa com os professores orientadores, e com os restantes colegas do NE, comecei a desenvolver diferentes táticas para alterar a situação. Uma das estratégias passou por colocar fichas impressas, com diversos desafios para os alunos completarem, sendo estas compostas por indicadores dos diferentes níveis e objetivos pretendidos para os exercícios, com a devida definição temporal para a conclusão de cada um deles. Esta liberdade de consulta e análise resultou numa maior autonomia e motivação, nos vários desafios diários de Voleibol e restantes situações de cooperação em jogo.

Relativamente à Ginástica de Solo e Aparelhos, considero que foram as que mais surpresa trouxeram para o meu desenvolvimento enquanto docente. As próprias características do espaço utilizado e das matérias, no seu todo, proporcionaram mais momentos de conversa, tendo-se estabelecido mais interações com os alunos, quer em termos técnicos ou sobre outros assuntos decorrentes do dia a dia. As metodologias utilizadas para a promoção do gosto pelas matérias e para uma maior fluidez em aula foram uma conquista, tendo em consideração os resultados obtidos. Os alunos levaram a ficha de exercícios ao seu maior potencial, recorrendo a esta para se autoavaliarem e progredirem face aos objetivos definidos. Vivi o clima aprazível que se fazia sentir no momento de aula. Criamos, através da música, um ambiente positivo, sendo que, apesar das tarefas destinadas para a aula, os alunos criaram espontaneamente momentos de interação entre si através da Dança. Ainda nesta etapa, tivemos a oportunidade de assistir a uma formação alusiva à aeróbica, dinamizada pelo professor orientador. Estar fora da zona de conforto foi uma lufada de ar fresco para o meu desenvolvimento. Apesar das dificuldades iniciais, consegui dominar esta matéria através da repetição e do treino, acabando efetivamente por criar uma série de coreografias com os alunos e, inclusive, executar e interligar com o meu bailinho da madeira.

Nas seguintes etapas introduzi as matérias dos JDC, o Futebol e Andebol, na Dança, o *Kizomba* e, por fim, a barra fixa e trave na Ginástica de Aparelhos.

Categorizo o Futsal como a matéria que mais conhecimento teórico detenho, no entanto, senti alguma dificuldade na sua aplicação prática. Foi nesta matéria que encontrei a maior heterogeneidade referente aos diferentes níveis dos alunos, sendo a minha turma composta por um grupo de 5 elementos que se encontravam no nível avançado, outro de aproximadamente 15 alunos que tinham uma capacidade técnica mínima e por fim outros 7 alunos que não tinham nenhum tipo de base. A gestão necessária envolvente na

realização deste planeamento tornou a lecionação desta matéria muito rica para o meu desenvolvimento. Esta matéria integrou a lógica de iniciação técnica, com a respetiva complexificação dos exercícios, em que incorporei, pela primeira vez, a rãbia. Foi uma agradável surpresa ver o empenho dos alunos neste exercício. Nos grupos com níveis inferiores, em que a pressão ao portador da bola era menor, verificou-se um aumento dos gestos técnicos efetuados corretamente. Por outro lado, no grupo avançado, visto que há uma maior motivação intrínseca para a prática da matéria, os alunos realizavam-na com maior intensidade, desenvolvendo a capacidade percetiva do “tempo e espaço” em consonância com a escolha e execução do gesto técnico. Nos momentos da instrução arrisquei com a lecionação de estilo massivo em que, com o apoio do professor orientador, integrei a estratégia de lecionar com o auxílio de tempos sonoros, o que facilitou a interpretação dos alunos.

Uma vez mais assistimos a uma nova formação, neste caso, o Kizomba, dinamizado pelo professor orientador. A estratégia de lecionação foi similar à da aeróbica, por via de um estilo de ensino massivo e com a contabilização e demonstração dos passos. O treino e a repetição foram fundamentais para o domínio e lecionação desta matéria. Apesar de alguma desconfiança inicial dos alunos rapidamente embarcaram comigo nesta viagem, e assim se criou mais um momento excepcional para mais tarde recordar.

Ao longo do ano letivo, tive também um primeiro contacto com outra área de extensão da EF, a Aptidão Física. É uma das áreas do currículo do aluno e está relacionada não só com os testes de carácter físico realizados, através do FITescola, como também com as matérias abordadas na área das atividades físicas e desportivas. O objetivo passava por desenvolver as condições de saúde dos alunos como a sua aptidão cardiorrespiratória e a sua aptidão neuromuscular. Em consonância com o NE, decidi promover a melhoria da aptidão física através da utilização da aplicação *Relive*, aumentando gradualmente a carga e o desafio aos alunos, a inclusão de uma estação de condição física durante as aulas e a realização dos testes FITescola, como preparação e familiarização para o momento de avaliação sumativa, no final do semestre. A aplicação *Relive* caracteriza-se por ser a “rede social” da corrida. Esta estratégia foi-nos apresentada e recomendada pelo seu sucesso no ano letivo transato, graças ao NE da altura. De braço dado com a tecnologia e com a EF, pretendemos unir e harmonizar as aulas de EF com questões tecnológicas e inovadoras. A utilização do *Relive* revelou-se uma ferramenta fundamental durante o decorrer das aulas. Esta aplicação foi utilizada nos inícios e términos das mesmas, indo ao encontro do desenvolvimento da capacidade aeróbia dos alunos. Além do referido, a contextualização da competição existente entre turmas revelou-se importante para o

interesse e empenho dos alunos. De modo a potenciarmos o crescimento desta área, criamos estações de tabata, em conjunto com outras turmas, e uma coreografia de *body combat*. Estes momentos, que foram tão enriquecedores, vão ficar para sempre registados naquele que foi o primeiro ano do resto da minha vida.

Ao longo do ano letivo foram registados quatro momentos formais de realização dos testes FITescola, sendo que os primeiros assumiam uma vertente formativa, onde os alunos se localizavam face aos objetivos pretendidos pelo GDEF. Inicialmente, e devido à pouca preparação, senti que os testes não foram realizados com a devida exigência técnica, descuido este que desencadeou no professor orientador um momento de chamada de atenção e aconselhamento para o meu futuro. Refleti e apercebi-me que tinha de dominar as componentes crítico necessárias para cada um dos testes, para que pudesse ser justo e proporcionar uma boa experiência aos alunos. Ao longo do ano letivo fui aprofundando o meu conhecimento e desenvolvendo mecanismos que permitissem auxiliar aos alunos na correta execução. Uma das estratégias passou pela criação de uma estação, em aula, composta por um vídeo ilustrativo sobre a correta execução técnica. Isto permitia aos alunos adquirirem a devida técnica enquanto preparava-os para o teste formal. No momento formal de avaliação adotei uma nova estratégia de organização, neste caso, em “U”, com folhas informativas das componentes críticas disponíveis para consulta. Relativamente ao teste do Vaivém fomos encorajados, desde o início do ano letivo, a realizá-lo de forma massiva, diminuindo o tempo de aula gasto para este campo.

Até ao final do ano letivo, e com o contínuo crescimento e desenvolvimento da turma, fui atingindo os objetivos delineados inicialmente, resumidos no anexo 1.

6.2.1 – A maquete, a visualização do meu trabalho

“(…) é preciso sentir a necessidade de experiência, da observação, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.” (Émile Durkheim em Dicionário de Citações, do autor Paulo Neves da Silva)

Uma das tarefas inerentes ao ano de estágio, e aos professores estagiários, passa por realizar um projeto de observação. Este projeto visa a promoção da melhoria da nossa intervenção pedagógica, através da observação formal e informal das nossas aulas, do professor orientador e dos professores do GDEF. Estes momentos contribuíram eficazmente para a melhoria da nossa capacidade de análise e reflexão, tendo em vista a formação de professores mais capazes e reflexivos.

Uma gestão eficaz da aula pressupõe a capacidade de desenvolver todas as atividades num clima favorável à aprendizagem, para tal, é necessária uma boa organização, fazer cumprir as regras bem como apresentar competências ao nível da comunicação (Krug, 2012). Abreu (2000) considera que a gestão eficaz da aula consiste no comportamento do professor, o qual produz elevados níveis de envolvimento nas atividades, reduzindo os comportamentos fora da tarefa e utilizando eficazmente o tempo de instrução. Assim, a gestão da aula representa um dos fatores principais para o sucesso do ensino das atividades físicas e desportivas (Costa, 1988). Para tal, compete ao professor reduzir o número de episódios de gestão através dos discursos e informação verbal, e com o estabelecimento de rotinas de aula, mantendo o dinamismo da sessão para alcançar elevados níveis de envolvimento e participação dos alunos (Sarmiento et al. 2001).

Existem dois métodos de observação, o formal e informal, ferramentas ao dispor do docente para o seu processo evolutivo. O intuito da observação informal passa por analisar as aulas de todos os professores estagiários do NE, registando os aspetos positivos e negativos para, posteriormente, gerar momentos de debate, reflexão e introspeção através de uma reunião informal. No anexo 2, encontram-se as fichas utilizadas para este tipo de observação. A observação formal pretende a análise da aula através de sistemas de observação desenvolvidos por Moreira & Ferreira (2018), focando-se em quatro sistemas, a Gestão do Tempo da Sessão (GTS), o Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP), o Sistema de Observação do Comportamento do Aluno (SOCA) e, por fim, o Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (SOFP). Esta análise foi planeada para quatro momentos formais, dois em cada semestre. Os espaços destinados foram o pavilhão e o ginásio devido à facilidade de gravação existente.

Relativamente à categoria GTS, obtive o melhor resultado logo na primeira sessão. Os tempos de prática, específica e não específica, alcançaram a maior percentagem em detrimento de categorias como a instrução e a organização. Após reflexão, considero que a diferença de resultados verificada nas restantes aulas advém dos diferentes objetivos planeados e da estrutura da sessão. A título de exemplo, a terceira aula caracterizou-se por ter um estilo de ensino massivo e, logicamente, os resultados traduzem-se num maior tempo de instrução em detrimento do tempo gasto para questões organizativas e de prática motora. Os valores obtidos ao longo das quatro sessões analisadas correspondem aos dados fornecidos pelos vários sistemas, fundamentais para refletir sobre aquilo que deveria melhorar e manter ao longo do ano letivo.

O SOCA segue a lógica anterior, em que a prática motora predomina, no entanto, logo na primeira sessão observada deparei-me com outros resultados incomuns. A

percentagem relativa à categoria de manipulação do material chegou aos 7%, o que comparando às restantes aulas, e aos respetivos parâmetros definidos neste sistema, corresponde a um valor elevado. A análise das diferentes aulas, recorrendo a estas dimensões, permite-nos perceber os vários paradigmas existentes neste contexto. Este valor alertou-me para o cuidado extra que deveria ter face à estrutura inicial das aulas e a lógica de organização que as mesmas têm com o seu desenvolvimento. Ainda nesta sessão houve uma irregularidade face ao valor percentual que as interações verbais obtiveram, devido ao seu alto valor percentual, ajuste que realizei logo nas aulas posteriores à análise. Os dados positivos focam-se nos valores superiores que a categoria de atividades motoras obteve relativamente aos dados de comparação de Ferreira (2013), e ao facto das categorias de atenção à informação, a espera e os comportamentos fora da tarefa assumirem valores inferiores. Estes indicadores relevam que os alunos estavam, predominantemente, em atividade motora e que os tempos gastos em transição e em espera não eram excessivamente altos, indo de encontro aos ideais de uma aula de EF.

O SOCP, relativa ao desempenho do professor, assume quatro categorias dominantes, ordenadas numa sequência descendente de valor percentual, estando em primeiro a Instrução, seguida da Observação, Interação Verbal com os Alunos e Feedback. A integração da Interação Verbal com os Alunos nestas categorias predominantes explicita a ligação que criei com os alunos, em que muitas vezes, através do momento em aula, tentava perceber o seu desempenho nas restantes disciplinas e se, porventura, poderia haver algum problema, fora da esfera escolar, que influenciasse a sua prestação em aula. Tal como analisado anteriormente, reflito que esta categoria deveria ter um valor percentual menor que o apresentado, no entanto, acabo o ano letivo com a consciência de que estes pequenos momentos contribuíram para a relação próxima e positiva que tenho com os alunos.

Por fim, na categoria do SOFP, assumi um feedback que providenciasse a resposta aos problemas dos alunos, mas que, simultaneamente, incluísse o seu pensamento crítico. Numa fase inicial de desenvolvimento das matérias não me foi possível incluir a vertente crítica, pelo que o feedback interrogativo assumiu valores percentuais baixos. A estratégia de melhoria passou pela integração deste tipo de feedback que originou o contínuo desenvolvimento do conhecimento dos alunos, nas diferentes matérias. Resultado disso foi o aumento do valor percentual em que, no final do ano letivo, transformei o momento de feedback num diálogo que envolvia ambas partes, através do questionamento e posterior reflexão por parte do aluno.

6.3 – As outras experiências de lecionação

Durante o ano letivo 2021/2022 fomos desafiados a experienciar vários momentos fora da nossa zona de conforto. No ano de estágio foi-nos proposta uma semana a horário completo, através da adição de horários de outras turmas, a lecionação de duas aulas a uma turma de um colega do outro NE e, por fim, a lecionação ao 1.º ciclo de escolaridade. Estes desafios vieram complementar esta experiência em redor do estágio pedagógico, aproximando-o ao contexto diário da profissão.

O trajeto realizado até à altura deste desafio havia-me permitido adquirir diversas competências que me auxiliavam nas diferentes atividades inerentes ao dia a dia, como o planeamento, a condução da aula, a interação com os alunos e restante comunidade escolar e a avaliação. No entanto, este momento de aprendizagem, de carácter massivo, permitiu-me absorver, consolidar e expandir aquilo que era a minha capacidade de intervenção perante os diversos desafios pedagógicos. Ao ter estado exposto a diferentes contextos, caracterizados por diferentes ciclos de escolaridades e faixas etárias, sabia que teria de ter uma rápida capacidade de adaptação a cada um destes momentos. Para um processo mais fluído, e consequentemente positivo, foi fundamental aprofundar o meu conhecimento face às diferentes matérias, aos objetivos específicos de cada um dos ciclos e às estratégias de organização e instrução para as turmas. De igual forma, dei especial atenção ao clima relacional e à disciplina, como ferramentas fundamentais para a criação de um ambiente positivo em aula, característica importante, em termos pessoais, para uma aula de sucesso. Na altura, senti que a minha pouca experiência no campo do ensino criava um sentimento de ansiedade e nervosismo, mas, em simultâneo, de grande felicidade e expectativa face a este novo desafio. Visei compreender as diferentes ideias dos professores responsáveis pelas turmas, os seus modelos e, fundamentalmente, as suas apreciações e opiniões face ao meu estilo de ensino e desempenho, importantes para o meu processo enquanto futuro docente.

Visto que até ao momento havia lecionado apenas uma turma, o meu método de trabalho era baseado em providenciar ferramentas para o seu futuro, não só a nível das aprendizagens inerentes às diferentes matérias, como também para a vida adulta que rapidamente se aproxima. Na altura, senti que era no campo social, clima relacional e disciplina, que iria enfrentar as maiores dificuldades. A turma que havia lecionado até ao momento nunca levantara nenhuma questão neste aspeto, pelo que, as intervenções que havia realizado eram breves e sempre num contexto individualizado. A minha intervenção foi adaptada para enfrentar possíveis situações e comportamentos desviantes. O balanço

que realizei é positivo, no entanto, considero que haveria uma maior margem de aprendizagem no contexto em que lecionei. Ao interagir com diferentes turmas, de diferentes anos de escolaridade, desenvolvi estratégias e princípios que levarei comigo. A minha espontaneidade comunicativa permitiu-me estabelecer relações amigáveis com os alunos, o que me tornou um professor mais capaz e com um maior sucesso para a comunicação. A nível técnico, o facto de ter estado com alunos de 5.º ano de escolaridade na matéria de Ginástica, a mais complexa em termos pessoais, permitiu-me desenvolver mecanismos e meios auxiliares para aplicação futura, em contexto de aula. A título de exemplo, a utilização de giz para o desenho da roda, e restantes atividades de início de aula, como o jogo dos animais, abriu os meus horizontes quanto à lecionação deste ciclo escolar. Outro aspeto que mereceu uma maior atenção foi o desenvolvimento da sensibilidade na compreensão e adaptação necessária dos exercícios, tendo sempre em atenção o nível e capacidade dos diferentes alunos. Uma das reflexões que levo, após o término desta atividade, é entender qual o verdadeiro papel da escola e da EF na vida dos alunos. Ao ter contacto com diferentes alunos, contextos escolares e familiares, compreendi que a escola vai muito além da instituição, dos conhecimentos que lhes são transmitidos, do civismo e ética que lhes ensinam. A escola é também um meio que permite aos alunos desenvolver capacidades sociais, físicas e humanas, enquanto os guia, orienta, incentiva e motiva a seguirem os seus objetivos pessoais. O sucesso não é apenas fornecer um nível 5 ou nível 20, mas sim potenciar o seu gosto pela escola, pela prática de atividade física e o desenvolvimento das relações interpessoais entre os alunos. É fundamental que eles tenham momentos de alegria na escola, visto que, para muitos, é das únicas oportunidades que têm para experienciar este tipo de sentimento. Outra reflexão surgiu da adaptação aos contextos experienciados de heterogeneidade nas turmas e dos seus comportamentos. Durante a respetiva semana, foi usual enfrentar situações e comportamentos desviantes, que variavam consoante o ano de escolaridade. Estes contratempos fizeram-me repensar e adaptar as minhas estratégias, enquanto me prepararam para o futuro de docência. De uma perspetiva geral, senti que esta atividade foi muito recompensadora. Ao percorrer o corredor, senti a felicidade dos alunos através das conversas e saudações que tinham comigo, percebendo que a minha intervenção na escola aumentara para um nível superior, culminando em mais um momento de alegria enquanto professor estagiário.

Numa fase final do ano letivo, altura em que houve um abrandamento das medidas antipandémicas, foi-nos proposta a lecionação a turmas do 1.º ciclo de escolaridade. Confesso que recebi este desafio com alguma apreensão, não só porque tinha

conhecimento que havia concelhos onde a maioria dos professores titulares da turma afirmava a não lecionação da EF (Bayo & Diniz, 2017), como poderia ser um momento marcante e uma janela de oportunidade futura dada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, ao permitir a coadjuvação na área da EF através da mobilização de professores de outros ciclos da área de EF. Apesar de nesta altura já ter experienciado todos os ciclos de escolaridade, trabalhar, uma vez mais, fora da zona de conforto, empurrava-me a viver uma nova aventura no mundo de ensino. Caracterizados pela sua valentia perante qualquer desafio, o NE aceitou esta proposta e fomos prontamente visitar a respetiva escola, com o intuito de a conhecermos. A primeira conexão com este estabelecimento de ensino foi fluída e espontânea, tendo-nos recebido com tamanha abertura e simpatia como se de casa se tratasse. O desafio prometia. Após o levantamento do número de alunos, e das suas especificidades, do material facultado e dos espaços disponíveis para lecionar, deu-se início à atividade. Lecionar este ciclo de escolaridade é, sem dúvida, diferente do que ao que estava habituado até então. Na primeira aula, senti que a minha instrução foi demorada, resultado disso foi a inquietação dos alunos, as questões intermináveis que colocavam e, posteriormente, a dificuldade em tornar o exercício dinâmico. Outra adversidade surgiu durante o desenrolar do exercício, em que tinha de estar sempre atento ao que se passava devido à quantidade de comportamentos desviantes. Reflito que o grau de exigência das tarefas tem de ser menor, tendo em conta a capacidade dos alunos e a duração do momento de instrução. Para a segunda aula, e após reestruturar o plano e consequente instrução, experienciei algo completamente distinto. O início deu-se com uma instrução curta, seguida de um jogo didático, com o qual os alunos já estavam familiarizados. Como as estações já se encontravam previamente montadas, consegui reduzir os tempos de transição, servindo-me destes para que os alunos fossem beber água e apanhar um pouco de sombra, ouvindo a instrução dos próximos exercícios. Ressalvo um dos episódios de lecionação que mais felicidade me trouxe: na última aula, na parte principal, decidi que iria realizar com a turma uma atividade relacionada com a aeróbica. Este exercício era composto por passos simples cujo objetivo principal era colocá-los em sintonia com a música. Era uma tarefa árdua, visto que um dos alunos tinha NEE e era algo com o qual eles não estavam habituados. Após a implementação das estratégias planeadas, organizei os alunos pela dinâmica de xadrez e dei início aos passos sem música, recorrendo ao uso das palmas para os auxiliar no início da pequena coreografia, o que culminou numa experiência única, que contou com a participação da professora titular da turma.

Em suma, e após a realização de ambas atividades, concluo que estes foram desafios muito gratificantes. Saio mais experiente, mais confiante e com a sensação que é isto que quero realizar profissionalmente.

7 – As diferentes tonalidades

Para a pintura de uma casa podemos recorrer a diversos tipos de tonalidades, consoante a divisão em que nos encontramos, sendo que todas elas se convergem em pilares basilares para a sua criação. No decurso deste ano letivo comecei a construção destes pilares, determinantes para o meu percurso enquanto futuro docente.

7.1 – O Professor investigador

A área 2 do estágio pedagógico visa o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências teóricas e técnicas necessárias para a prática da investigação científica no domínio da EF e Desporto. Esta área propõe-se ao estudo sistemático dos processos fundamentais e das estratégias específicas de planeamento, realização, análise, interpretação e apresentação de resultados. Procedeu-se à elaboração de uma investigação-ação na comunidade escolar, nomeadamente na EBSGB, com o propósito de encontrar e refletir sobre uma problemática presente ou desmistificar um tema referente à escola.

“A profissão de docente é cada vez mais desafiadora de desempenhar e no qual nunca se está preparado, porém, o mais importante é ser-se recetivo às mudanças e adaptações que a esta são inerentes, pelo que requer muito mais do que simplesmente ensinar.” (Lopes, 2016, p.13).

Para identificar o tópico alvo, realizamos a leitura e análise dos documentos internos do Agrupamento de Escolas D.^a Maria II, nomeadamente o PEA e as suas metas delineadas para este triénio. Após a sua análise, surgiu a necessidade de averiguar e mensurar a competência inclusiva da EBSGB, bem como dos seus constituintes. Este objetivo encontra-se diretamente relacionado com a 3.^a meta estabelecida no PEA, mais concretamente:

- Consolidar uma política ativa de equidade e inclusão.
- Promover a inclusão de todos os alunos conforme as características de cada um;
- Promover a inclusão de todos os alunos sinalizados com dificuldades económicas.

Procedeu-se, de seguida, a uma reunião formal com os membros da direção e conselho pedagógico da escola. Estes membros, tal como explícito nos documentos internos do agrupamento, adjetivam a EBSGB como inclusiva para todos os alunos. Assim, foi de total interesse destas estruturas organizacionais suportar estas afirmações por via de uma base

científica que o comprove. Partindo deste pressuposto, formulou-se a questão de partida: “Será a EBSGB uma escola onde os alunos são incluídos socialmente independentemente da sua etnia, apoio económico e excelência escolar?”. Após a conclusão da reunião, procedemos à análise detalhada e rigorosa dos dados disponibilizados pela direção da EBSGB. Tínhamos, ao nosso dispor, variados dados para consulta e utilização académica, incidindo esta análise sobre uma amostra de 192 alunos da EBSGB, dos quais 96 frequentavam o 8.º ano e 95 frequentavam o 11.º ano de escolaridade:

- Alunos integrantes do Quadro de Excelência;
- Alunos de diferentes etnias;
- Alunos abrangidos pelo Plano de Implementação de Medidas Universais (PIMU);
- Alunos com Ação Social Escolar (ASE);
- Resultados do teste sociométrico;
- Caracterização da turma, através dos dados provenientes do questionário “B-6”.

Após a análise de todas as variáveis concluiu-se que a popularidade dos alunos está diretamente associada ao estatuto académico, sendo que os alunos com melhores notas têm uma maior popularidade face aos restantes colegas. Ficou também demonstrado que os alunos de diferentes etnias, com dificuldades académicas e de estratos socioeconómicos mais baixos estão completamente integrados no contexto escolar. Os resultados desta análise coincidiram com o que era expectável da EBSGB, tendo sido notório, desde o primeiro momento, o convívio e interação dos variados grupos sociais no recreio e nas turmas, entre alunos, de diferentes etnias e nacionalidades. Esta constatação revela-se um forte elogio às medidas tomadas pela direção, conselho pedagógico e PEA. A promoção de uma escola inclusiva deve ser uma estratégia a adotar por todos os Agrupamentos em Portugal, pelo papel que a escola pública tem na integração social e dos alunos ao nível das diferentes etnias, fazendo um trabalho fantasma na manutenção da paz por toda a nossa sociedade.

7.2 – O Professor treinador

Na área 3 encontra-se explícito que uma das tarefas relativas ao estagiário é a coorganização e promoção do ensino com o treino do DE. No meu caso, o núcleo escolhido foi o de Ténis de Mesa, devido ao meu passado familiar ligado à matéria, o que suscitou curiosidade em aprofundar os meus conhecimentos didáticos, e à melhor compatibilidade de horários.

O desporto integrado nas Instituições Escolares é representado por diversos momentos. Além do momento formal de aula, é também apresentado nos núcleos de DE. A lei de

bases do Sistema Educativo prevê que as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2017).

“O DE tem vindo a ocupar um espaço cada vez mais importante no panorama escolar. É uma oportunidade extra para uma camada considerável da população discente praticar desporto.” (Santos, 2009, p.5)

Segundo o Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico da EF e do DE, responsável pela definição e regulamentação desta área que “o DE é um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com o objetivo desportivo. Desenvolvidas como complemento curricular e ocupação de tempos livres, num regime de liberdade, de participação e escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.”

“O DE é, para muitos jovens, a única oferta desportiva a que têm acesso, por isso, é essencial que as escolas alarguem o seu leque de ofertas extracurriculares e contribuam, assim, para a formação integral dos seus alunos.” (Lucas, Pereira, & Monteiro, 2012, p.155)

A minha experiência, enquanto estudante, não se igualou à realidade que vivenciei ao longo deste ano letivo, agora como professor estagiário. As referências citadas anteriormente são a confirmação teórica daquilo que o DE simboliza para os alunos da EBSGB. O contexto em que muitos vivem, muitas vezes com famílias monoparentais, com dificuldades financeiras, ou sendo até emigrantes, complica a sua integração nos contextos desportivos. Por isso, para estes, o DE é a única saída para praticarem a sua matéria favorita, nas limitações por eles vividas, associada ao facto de que esta atividade não acarreta nenhum custo financeiro.

No início da intervenção no núcleo do DE fui incumbido de realizar um planeamento anual. Apesar da pouca experiência com este tipo de planeamento, em específico, tinha plena noção que este iria apresentar características distintas face aos planeamentos realizados até à altura. O primeiro passo para a construção desta nova “planta” passou por realizar um diagnóstico global do respetivo núcleo. Os treinos realizavam-se duas vezes por semana, tendo a duração de 50 minutos e de 100 minutos, respetivamente. Considero que a EBSGB oferece as condições para a prática da matéria de Ténis de Mesa, tendo à sua disposição um número de raquetas e bolas que cobrem as necessidades existentes à prática da modalidade, no entanto, existem apenas 4 mesas de ténis de mesa, sendo este um dado negativo face ao número de alunos que realizavam os treinos. A verdade é que o

sentimento de aumento e melhoria da qualidade das infraestruturas pairava sobre o GDEF, indo de encontro às necessidades dos alunos. Outro indicador menos positivo é o horário disponibilizado para o treino, que coincidia com a hora de almoço dos alunos, o que resultava numa chegada tardia ao espaço de treino ou, como se sucedeu por diversas vezes, chegavam ainda a comer, originando episódios de má disposição e conseqüente pausa para estes alunos. Para se conseguir caracterizar o núcleo, de uma forma eficaz, foi elaborado um questionário e a AI ao nível dos alunos praticantes. O intuito passava por estabelecer uma ligação com o seu *background* de modo a conseguir personalizar, consoante as informações recolhidas, o planeamento. No entanto, ainda se encontravam em vigor as medidas extraordinárias, fruto da situação pandémica vivida, em que não havia nenhuma informação sobre a realização de competições. Em diálogo com o colega, que também integrava o núcleo de DE, e respetiva professora responsável, o planeamento intercalou-se com a definição dos objetivos técnicos que iriam ser atingidos pelos alunos. Existem diversos métodos de planeamento para a época desportiva, e no nosso caso, em específico, optamos por adotar a metodologia desenvolvida pelo autor Leev Pavlovtchi Matveev (1991). Segundo o referido autor, a periodização constitui-se por três períodos:

- Período de Aquisição: Aquisição da forma desportiva, composta por duas fases distintas, período de preparação geral e período de preparação específica;
- Período Competitivo: Manutenção da forma desportiva, com meta do atleta atingir o pico de forma desportiva;
- Períodos de Transição: Descanso ativo com manutenção da forma desportiva.

Após o registo de todos os alunos, e respetiva consulta do PNEF, identificamos e estruturamos os objetivos específicos trabalhados com sucesso ao longo do ano letivo, presente para consulta no anexo 3.

Aliado ao núcleo de DE esteve a realização do torneio de raquetas, ténis de mesa e badmínton, da EBSGB. Neste campo, fui solicitado para elaborar o regulamento (anexo 4) e, numa fase posterior, criar uma apresentação sobre as dinâmicas referentes à arbitragem, abordando questões como as principais regras e gestos técnicos associados. Foi uma experiência interessante visto estar agora no papel de docente, diferente do que desempenhei até então. A comunicação e a apresentação divergiam consoante o nível de escolaridade dos alunos, alternando a assertividade e objetividade do discurso. O dia do torneio resumiu-se a um ritmo frenético, ficando incumbido de desempenhar as tarefas que iam emergindo. Apesar da melhor tentativa de planeamento, os imprevistos irão sempre ocorrer, e é da superação dos obstáculos que se criam as aprendizagens. Na tentativa de

realizar um planeamento detalhado, senti dificuldades em conseguir adaptá-lo no momento, e questões como atrasos e faltas injustificadas, tornaram a logística de condução difícil, daí, a experiência da professora responsável pelo núcleo, a entreada existente no GDEF e o auxílio dos professores estagiários fez minimizar a dimensão de estes problemas, tornando esta atividade um sucesso.

7.2.1 – O caso da frustração

O seguinte episódio retratou-se no núcleo de DE. Como referido anteriormente, este tem uma elevada importância no dia a dia dos alunos, afinal, é através do DE que têm acesso ao mundo desportivo e, conseqüentemente, à competição e interação com outros pares. Associado ao desporto está a vitória e a derrota, esta que traz consigo emoções e sensações negativas como a frustração e a desilusão. Todos apresentamos dificuldades de autocontrolo e tolerância à frustração, num momento ou noutro, por esse motivo, o estudo do autocontrolo é de fundamental importância para a resolução de inúmeros problemas relativos ao futuro da nossa sociedade (Igreja, 2012). O aluno G, , um menino com uma paixão imensa pelo Ténis de Mesa e toda a esfera que engloba o desporto, resultado disso é a sua inscrição em mais de um núcleo de DE. No entanto, tem uma característica que o distingue de todos os outros, a aversão à derrota e a sensações negativas fora do comum. O seu percurso neste núcleo caracterizou-se pelo seu comportamento calmo e tranquilo, até às primeiras introduções de competição em treino, momento em que se percebeu que alguns colegas estavam num nível superior ao dele. A professora responsável pelo núcleo de DE e respetiva DT, confessaram que este comportamento era transversal às restantes disciplinas. Conclusão? Foi sancionado e impossibilitado de integrar os treinos de ténis de mesa. A decisão partiu dos EE, após uma reunião com a professora responsável pelo núcleo. Em conversa com os restantes professores do GDEF, estes também lamentaram a existência destes episódios nos seus núcleos. O autor Darido (2012) confirma que, atualmente, a EF é vista como uma tendência para se conceber como prémio ou como um castigo. Segundo o mesmo, justificam-se apresentando os seguintes argumentos: “Se vocês terminarem as tarefas, saímos mais cedo, caso contrário, vocês não irão ter aula de EF hoje” ou “Como vocês estão muito indisciplinados hoje, não irão ter aula de EF”. Este tipo de discurso ocorre porque não há um conhecimento completo, por parte desses pares, sobre a importância da EF e do DE em termos educacionais, concluindo haver um aproveitamento para estabelecer limites e fronteiras através deste meio. Os autores Martins, Costa & Onofre (2020) falam-nos também sobre este fenómeno. Defendem que os alunos estão num contínuo processo de crescimento pessoal e na construção da sua identidade, por isso, comportamentos

inadequados, como a falta de controlo emocional, fazem parte do seu crescimento. No entanto, quando se fala sobre a remediação dos referidos comportamentos, em nenhum momento há a possibilidade de exclusão da prática desportiva, mas sim no reconhecimento dos seus comportamentos errados, para haver uma construção contínua do controlo das emoções. Foi exatamente esta a perspetiva e decisão que a professora responsável tentou transmitir. Apesar de o aluno não estar autorizado a participar nas sessões de treino, a professora deixava-o integrar, após este realizar os trabalhos de casa. Numa fase inicial, continuávamos a ver um aluno frustrado porque nem realizava os trabalhos de casa, nem integrava as sessões de treino, no entanto, com o devido acompanhamento da professora, e com o nosso apoio, conseguimos reverter a situação e trazer o seu lado positivo. O desenvolvimento levou com que, por sua iniciativa, iniciasse os trabalhos de casa e, conseqüentemente, integrasse a parte final das sessões. Um dos episódios mais marcantes foi quando os seus colegas, alunos do DE de Ténis de Mesa, foram à sua mesa ajudá-lo e incentivá-lo a terminar os trabalhos para ir jogar com eles, sem dúvida um episódio para mais tarde recordar. A verdade é que o aluno tornou-se mais estável, sem demonstrar o exagero de comportamentos como anteriormente o fazia. O seu crescimento pessoal através do Desporto faz perceber a importância que a disciplina de EF, com o acréscimo do DE, têm nos nossos alunos. Não é só mais um momento de treino formal, mas sim uma janela enorme de oportunidades de crescimento pessoal e desportivo para os alunos. Foi das maiores vitórias que, enquanto professor estagiário, poderia ter tido.

7.3 – O Professor inovador

A participação de um docente em contexto escolar vai além da interação existente com a turma e respetivo núcleo do DE. Segundo o Guia de Estágio, compreende-se que o professor estagiário deve realizar uma análise crítica ao PEA para posterior promoção de iniciativas de intervenção na escola e, enquanto NE, fomos recorrentemente desafiados a inovar e a expor novas ideias, de modo a tornarmos a escola um palco de desenvolvimento e ação, podendo assim providenciar uma melhor experiência escolar aos alunos.

Plano Anual de Atividades Digital

A jornada começou desde cedo, em que vimos uma oportunidade para auxiliar diretamente no Plano Anual de Atividades. Em cada ano letivo, os professores da EBSGB propõem atividades, desde visitas de estudo a atividades de lazer. Estas atividades são propostas consoante o ciclo de ensino e inseridas no Plano de Atividades do Agrupamento, sendo as mesmas aprovadas pelo Conselho Pedagógico.

“O Plano de Atividades é o instrumento de planificação de nível tático que permite enquadrar um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas por um conjunto de professores dos mesmos alunos, que poderão proporcionar perspectivas de diferenciação e inovação, novos métodos de trabalho que estimulem a descoberta e articulação de saberes para compreender e intervir no mundo real.” (Tavares, 1996, p.141).

As atividades propostas e desenvolvidas pelos professores têm por objetivo servir os alunos, bem como o seu processo de ensino-aprendizagem, como tal, o Conselho Geral solicitou que as mesmas fossem avaliadas pelos participantes, e nós, NE, aceitamos este desafio, com a criação deste novo questionário. Consideramos fundamental ter a opinião dos que participam, classificando a atividade em si e as relações entre os alunos e professores. Para facilitar o processo de avaliação, o questionário foi desenvolvido em formato digital, de modo a pouparmos papel, agilizar o período para obter a informação necessária e agrupar as respostas obtidas consoante o que o Conselho Pedagógico aspira avaliar. O questionário “Apreciação das atividades” inicia-se com uma descrição sobre o ano escolar e a turma em que se encontra o aluno, seguido de uma lista de atividades aprovadas pelo Conselho Pedagógico. O ano escolar e a turma permitem uma análise concreta das atividades a realizar para o ano letivo. Outro aspeto com vital importância, ainda em contexto do referido projeto, é que este prima pela sua simplicidade, ecologia de esforço e materiais para sua realização. Os procedimentos foram de total responsabilidade do NE, consistindo na transcrição das questões incluídas no questionário para a plataforma em questão, e os alunos apenas necessitavam de um telemóvel e/ou outro meio digital com ligação à internet para o preencher. Este projeto foi um sucesso por entre os diferentes intervenientes desta área sendo, atualmente, ainda utilizado na instituição escolar. Outro projeto, também desenvolvido no início do ano letivo, dentro dos mesmos moldes, foi o “questionário B-6” em formato digital, já referido anteriormente.

Nova vida às fichas de Ginástica

Com o decorrer do ano letivo, o NE debruçou-se sobre questões mais direcionadas para a EF na instituição escolar. O terceiro projeto passou por dar uma nova vida às fichas de Ginástica afixadas no espaço do ginásio. Na porta deste espaço, na faceta interior, estavam expostas fichas ilustrativas relativas às competências de ginástica, enunciadas pelo PNEF. Estas eram compostas por sequências de imagens correspondentes aos diferentes elementos gímnicos, encontrando-se desatualizadas e em estado de degradação. O NE considera os processos de avaliação formativa, bem como os estilos de ensino divergentes, como estratégias viáveis para a aquisição de competências e aprendizagens dos alunos, daí, a atualização das respetivas fichas acarretarem um

impacto positivo para o GDEF. A sua ecologia material, através da digitalização da ficha, tornou este projeto atrativo e significativo para a disciplina de EF, criando a possibilidade de todos os professores e alunos a descarregarem para os seus dispositivos móveis, tornando-a mais acessível e prática para todos. O resultado deste projeto perdurará na EBSGB, influenciando positivamente dezenas de professores e centenas de alunos que utilizam este espaço como local ideal para a aprendizagem das matérias de Ginástica.

Cartazes da Atividade Física

O quarto projeto, originado posteriormente, corresponde à criação de cartazes físicos e digitais de atividade física. A ideia surge da valorização da condição física pelo GDEF, uma das ideologias presentes nos professores de EF. Era comum a criação de estações destinadas exclusivamente a exercícios de condição física, em que muitas vezes se utilizavam materiais auxiliares, como halteres e TRX. Para complementar e desenvolver a ideologia presente, com o facto de elementos do NE serem experientes no campo do treino de aptidão física, foram criados 4 cartazes. O objetivo passava por facultar aos professores integrantes do GDEF, um elemento auxiliar composto por inúmeros exercícios, com imagens ilustrativas e codificadas, que ajudasse na explicação dos professores e respetiva compreensão dos alunos. Após a sua criação e aplicação, este projeto foi prontamente integrado nas aulas dos professores integrantes do GDEF, cujo feedback foi positivo.

Recuperação das bicicletas

Por fim, o projeto que mais nos envolveu e potenciou novas aventuras e ferramentas, não só ao GDEF como também a toda a comunidade escolar, denominou-se “Recuperação das Bicicletas”. Numa tarde, comum a todas as outras, em que assistíamos às aulas de um professor estagiário, colega de núcleo, no pavilhão, observamos que num pequeno espaço à parte encontravam-se bicicletas que não estavam em uso, todas amontoadas. Foi deixado o desafio no ar, pelo professor orientador, a ver se surgiria a possibilidade de recuperarmos as mesmas e, numa fase posterior, utilizá-las em contexto de aula, ainda no respetivo ano letivo. Além de ser uma oportunidade para desenvolvermos um projeto pioneiro na EBSGB, concluímos que iríamos de encontro com as novas dinâmicas ecológicas e sustentáveis que estão a ser implementadas em solo mundial. Atualmente, a bicicleta é um dos meios de transporte que os cidadãos utilizam para se deslocar para os seus trabalhos. Ir de bicicleta para a escola, ou por outro meio relacionado com a atividade física, é interpretado como uma oportunidade de incrementar e colaborar com o cumprimento das recomendações internacionais de atividade física diária (Tudor-Locke et al, 2002), na prevenção do excesso de peso e obesidade infantil (Lu et al. 2015) e na promoção de hábitos ativos e saudáveis na rotina em crianças e adolescentes (Pabayó et

al. 2011). A mobilidade urbana em Portugal tem evoluído lentamente, com uma menor diversificação dos meios de transporte àqueles que seriam desejáveis. Tendo em atenção estas perspetivas, considerarmos esta como mais uma oportunidade para implementarmos uma rotina saudável nos alunos e sustentável para o planeta. Naquela que é a realidade portuguesa, são elaborados e aprovados diversos projetos alusivos à dinâmica de desenvolvimento da mobilidade ciclável. Um dos projetos criados para a presente década denomina-se “Estratégia Nacional para a Mobilidade Ciclável entre 2020-2030”, sendo publicada a 2 de agosto de 2019, segundo a Resolução de Conselho de Ministros n.º 131/2019. A concretização desta estratégia assume-se como um compromisso para a próxima década, independente de ciclos políticos, que assegurará a promoção do uso da bicicleta, a consequente adoção de hábitos saudáveis e o investimento na construção de ciclovias. Outro projeto, interligado à escola e ao ciclismo, denomina-se de “O Ciclismo vai à escola”. Neste sentido, a Federação Portuguesa de Ciclismo implementa o Programa Nacional de Ciclismo para Todos, com o apoio do Instituto Português do Desporto e Juventude e do Instituto Nacional para a Reabilitação, tendo como objetivo incentivar a prática do ciclismo, nas diferentes vertentes da modalidade, envolvendo a população em geral, agentes desportivos e instituições públicas e privadas, em todo o território nacional. Relativamente ao concelho de Sintra, foi publicada a abertura de um novo projeto relativo à dinamização do ciclismo nas escolas: “Plano Municipal da Promoção da Utilização da Bicicleta (PMPUB)”. O PMPUB é um conjunto de ações, promovidas pela Câmara Municipal de Sintra, que visam promover a utilização da bicicleta no concelho como forma de prática de exercício físico, como meio de transporte sustentável e como meio de diversão, tendo encontrado na escola um dos parceiros imprescindíveis para o sucesso do mesmo. Por outro lado, a utilização da bicicleta, ou seja, o ato de “saber andar de bicicleta” é, na maioria das vezes, uma atividade que proporciona alegria, diversão e bem-estar físico, levando as crianças/adolescentes a praticarem exercício físico com motivação e, por isso, regularmente. Ao ensinarmos as crianças/adolescentes a andar de bicicleta na escola, abriremos a porta à utilização deste veículo para realizar atividade física regular, logo, contribuir para a aquisição de hábitos de vida saudável, melhorar a saúde, promover o respeito e a disciplina, e educar para a mobilidade sustentável. Em suma, o presente projeto baseou-se na dinamização de uma ação de recuperação e operacionalização de um meio de transporte não motorizado, a bicicleta, para utilização nas aulas de EF de todos os ciclos da instituição escolar na EBSGB.

O NE do ano transato já havia realizado um trabalho de investigação sobre esta temática, na EBSGB, onde se verificou que cerca de 25% dos alunos inquiridos não sabiam

andar de bicicleta e, dos que sabiam, 40% não havia andado de bicicleta nesse respetivo ano. Posto isto, colocamos as mãos à obra e realizamos uma primeira avaliação do real estado das bicicletas para que nos fosse possível perceber qual era a viabilidade deste projeto. A análise foi positiva e rapidamente arrancamos com o projeto. O apoio fornecido por ambos professores orientadores, do núcleo 1 e núcleo 2, foi determinante para o bom rumo do projeto. A facilidade e agilidade demonstrada para nos facultar o material que requisitamos, e o facto de serem a ponte entre o NE e a direção, facilitou-nos em todas as fases do caminho. Criamos uma lista de material necessário para a manutenção das bicicletas e um regulamento de utilização, posteriormente apresentado a todos os membros do GDEF. Foi decidido que, sendo o Ciclismo uma matéria presente no dia a dia das atividades didáticas, este deveria integrar o lote de matérias presentes na grelha de avaliação utilizada pelo GDEF. Esta integração e inclusão do Ciclismo, enquanto matéria, teve o auxílio do NE 2 da EBSGB, em conjunto com os professores orientadores, quer na formulação da sua avaliação, através da interpretação do PNEF e do projeto “O ciclismo vai à escola” da Federação Portuguesa de Atletismo, quer na sua respetiva adaptação à realidade escolar. Numa fase de aplicação inicial foram utilizados os indicadores de AI, fundamentais para entendermos as dificuldades e quais adaptações seriam necessárias para encaminhar o aluno para um caminho de sucesso. Foram realizados diversos exercícios critério e analisados os indicadores nos diferentes níveis, disponível no anexo 5. Após a retirada de informação necessária para um primeiro retrato da turma, na respetiva matéria, os professores orientaram o seu processo avaliativo, conforme os seguintes indicadores:

Nível Introdução (sem pedais):

- Monta/Desmonta a bicicleta;
- Anda em linha reta, em equilíbrio;
- Realiza as curvas à direita e à esquerda;
- Trava controladamente com ambos travões.

Este nível caracteriza-se pela utilização das bicicletas sem pedais. Numa fase inicial é fundamental que os alunos ganhem confiança e que entendam as dinâmicas da velocidade - equilíbrio. Outro aspeto passa pela utilização das infraestruturas atualmente existentes na EBSGB. No espaço destinado à utilização das bicicletas, existe uma rampa que permite aos alunos ganharem velocidade, sendo esta um elemento auxiliador determinante para a passagem de “sem pedais” para a aquisição do equilíbrio.

Nível Elementar (com pedais):

- Inicia o andamento pedalando;
- Anda em linha reta, em equilíbrio;
- Realiza as curvas à direita e à esquerda;
- Trava controladamente com ambos travões;
- Realiza percurso demonstrando equilíbrio e controlo da bicicleta;
- Adapta o selim a bicicleta à sua altura;
- Conhece as normas de circulação na via pública e em vias cicláveis, incluindo regras e sinais de trânsito.

Nível Avançado (com pedais):

- Baixa o tronco para passar debaixo de uma fasquia;
- Em andamento, em linha reta, retira as duas mãos do guiador alternadamente;
- Transfere um objeto de uma superfície para outra;
- Em andamento em linha reta, olha para trás;
- Pedala em pé mantendo o controlo;
- Conduz apenas com uma mão;
- Realiza percurso demonstrando equilíbrio e controlo da bicicleta;
- Adapta a bicicleta às principais medidas antropométricas e realiza manutenção da bicicleta.

A implementação deste projeto permitiu-nos concluir mais uma dinâmica com sucesso, nas turmas associadas ao NE e restante comunidade escolar, onde podemos verificar que, no final do ano letivo, as aulas do exterior eram caracterizadas pela utilização massiva das bicicletas, legado que o NE deixou para os sucessivos anos letivos. Este projeto providenciou a determinados alunos a sua primeira experiência numa bicicleta, valorizando o papel atual e futuro da escola na vida dos alunos. Os relatos obtidos foram de alunos animados e felizes por conseguirem alcançar algo que até então não haviam tido a oportunidade de realizar, enfatizando o feito realizado.

Projeto do Bailinho da Madeira

Ao longo do respetivo ano letivo tive ainda mais uma intervenção, neste caso, fora do NE, mas no mundo da EF, com a realização de uma formação sobre o Bailinho da Madeira, em cooperação com uma colega do outro NE. A sessão contou com comida típica da Região Autónoma da Madeira (RAM) e a apresentação desta dança típica madeirense realizou-se com a integração dos elementos do GDEF. Os objetivos inerentes ao projeto passavam por aproximar a realidade escolar às características culturais da RAM e fornecer ao GDEF uma nova coreografia para posterior aplicação em aula.

7.4 – O Professor, uma figura familiar

O docente assume uma árdua variedade de responsabilidades, desde o seu papel burocrático e rigoroso até à preocupação pelo contexto familiar onde o aluno está inserido. Uma das áreas relativas ao Guia de Estágio compreende o desenvolvimento de competências que permitam entender a relação entre a escola e o seu meio envolvente, juntamente com os processos de caracterização e acompanhamento pedagógico da turma.

O DT traduz-se por ser um professor posicionado na estrutura de gestão intermédia da escola, com especial foco nos alunos e na sua gestão (Boavista & Sousa, 2013). É a ligação entre os alunos e os EE com as estruturas superiores, como também com os outros docentes da turma, tendo, portanto, uma função de mediação (Clemente & Mendes, 2013; De Nobile, 2018). Resume-se ao DT, as competências de coordenação do Conselho de Turma, sendo que este deve dinamizar a planificação, desenvolvimento e avaliação de todas as atividades a produzir, nas diversas áreas e disciplinas, uma vez que cabe a este órgão pronunciar-se sobre as propostas apresentadas pelos docentes que as lecionam e assumir responsabilidade coletiva sobre todos os atos de cada elemento do órgão do Conselho de Turma (Favinha, 2006). A minha intervenção focou-se no acompanhamento da DT e das tarefas que estão inerentes ao cargo, o auxílio nas questões administrativas, pedagógicas e disciplinares, com a proposta de diversas atividades que levassem aos alunos a ter novas experiências.

Quantum Park

O NE colocou as mãos à obra e prontamente planeou a primeira ideia/projeto de saída com as turmas. No mundo da EF, uma das dificuldades transversais a todos os elementos do NE era a lecionação da matéria de Ginástica, juntamente com a apatia que os alunos sentiam sobre a mesma. A primeira atividade desenvolvida foi uma ida ao *Quantum Park*, um parque gímnico, que funcionaria como uma alavanca motivacional para combater estes problemas detetados. Esta instalação é caracterizada por ser um parque *indoor* de trampolins, equipado com paredes de escalada. Este tipo de atividades envolve uma logística diferente das realizadas até então, visto ser uma visita fora do espaço escolar e, com isso, as preocupações e responsabilidades aumentavam. Demos início a este processo com a definição do trajeto, sem a necessidade de recorrermos a transportes públicos ou privados, dado que o local da atividade é próximo à escola. Foi realizada uma reunião com os responsáveis do espaço sobre a sua disponibilidade, capacidade máxima de alunos, medidas higiénicas face à pandemia e, posteriormente, a negociação sobre o preço de entrada para os alunos. Agendamos igualmente uma reunião com o GDEF sobre

a realização da atividade e consequentes procedimentos e autorizações. Estes momentos proporcionaram-nos diferentes aprendizagens que me serão úteis no futuro, estando agora ciente do olhar rigoroso necessário para a realização de um trajeto viável e seguro. No respetivo dia, a atividade decorreu como previsto. Os alunos foram sempre cooperantes e, em conjunto, saímos no horário previsto para o espaço destinado. Ao chegarmos ao local e após os alunos estarem prontos para iniciar a atividade, sentia-se que a motivação e felicidade pairavam no ar. O NE havia agrupado, por entre as quatro turmas, grupos homogéneos para trabalharem em diferentes zonas e habilidades gímnicas, consoante o seu nível. No entanto, como sentimos que os alunos estavam num momento de descoberta e de prática, decidimos não as realizar. Deixamos a recomendação para que, no futuro, a atividade seja dividida em duas partes, uma lúdica e de descoberta e outra estruturada, com atividades consoante os níveis do grupo. O entendimento lúdico por parte dos alunos revelou-se fundamental para a constante prática e desenvolvimento das habilidades gímnicas, e o facto de estarem perante um novo espaço, com uma vasta diversidade de estímulos, permitiu manter os níveis motivacionais no topo, tornando esta atividade um sucesso.

Visita pedonal ao Parque Urbano de Fitares

Sem dúvida que proporcionar experiências fora da instituição escolar traz inúmeros benefícios para os alunos e, com base no sucesso desta atividade, decidimos realizar uma visita pedonal ao Parque Urbano de Fitares. Este novo projeto surgiu devido a uma interdição do espaço exterior, necessário para a lecionação, tendo o NE sugerido esta visita como alternativa para uma aula de 100 minutos. A atividade consistiu na saída a pé da escola tendo como destino o parque, com o percurso por entre a mata. Durante o trajeto encontramos diversos desafios como a irregularidade do piso, com constantes subidas e descidas, com poças de água e lama, o que desencadeou nos alunos uma vontade de superação dos obstáculos. Ao longo do percurso incluímos conteúdo teórico de EF, incentivando os alunos a perceberem o porquê de determinadas alterações corporais, como a oscilação da frequência cardíaca. Em todo o trajeto, os alunos assumiram um comportamento responsável, pró-ativo e de interesse face à atividade. Este momento retirou-os do seu ambiente escolar diário, trazendo assim um novo estímulo às suas vidas estudantis. Outro aspeto importante passou por trazer o ambiente rural, a mata do Cacém, às suas vidas urbanas. Uma elevada percentagem de alunos tem pouco contacto com a natureza no seu dia a dia e esta pequena atividade, fora do seu contexto regular, trouxe uma nova experiência cheia de desafios.

Descida do Rio Zêzere

O projeto de maior dimensão foi a descida do Rio Zêzere. Segundo a EBSGB, a temática associada à flexibilidade curricular, no ano letivo 2021/2022, foi a água. A ligação entre a água e a prática de atividade física é imensa e, resultado disso, foi a continuidade do projeto que já residia desde o ano letivo transato, ideia do NE desse respetivo ano. A matéria de Canoagem é praticada em meio aquático e não consta do plano anual do GDEF devido ao seu contexto geográfico. O NE aproveitou esta janela de oportunidade para os alunos entrarem em contacto com esta nova matéria e com a natureza. A organização e consequente realização desta atividade requeria um planeamento antecipado e rigoroso. Os primeiros passos foram o contacto com a escola de canoagem, o levantamento do número de professores necessários para assegurar o controlo, segurança, manutenção da atividade e a definição do número máximo de participantes para, de seguida, contactar a empresa de transportes e definirmos estratégias que permitissem aos alunos com menor possibilidade financeira participar nesta atividade. Este processo de planificação envolveu erros, fruto da nossa inexperiência, como, por exemplo, os cálculos incorretos do valor monetário necessário para a atividade, já após nos termos comprometido com os alunos. No entanto, devido à entajada e a capacidade do NE, reunimos, refletimos e solucionamos as problemáticas que iam surgindo, avançando com a atividade. Resultado disso foi que, no dia da visita, sentiu-se uma energia positiva. Os alunos estavam felizes, interessados pela atividade e, uma vez mais, deixamos o nosso legado na EBSGB, com perspetivas futuras de repetição desta atividade nos anos letivos subsequentes.

O meu percurso não se focou apenas no desenvolvimento destas atividades já que, durante o ano letivo, fui acumulando outras tarefas inerentes à direção de turma. A relação positiva vivida desde o primeiro dia, com a DT, facilitou a minha integração neste meio, senti-me um sortudo, face a outros colegas de estágio, pois tive a oportunidade de estar presente em todos os momentos de trabalho de um DT. De todo o trabalho exaustivo a que os DTs estão sujeitos, o campo que mais me suscitou dificuldades, apesar de as ter experienciado num papel de observador, foram as reuniões com os EE. Nos atendimentos individuais com os EE e/ou em reuniões gerais, o diretor de turma, além de informar os EE sobre o comportamento e o aproveitamento dos respetivos educandos, tem também a tarefa de os informar sobre os objetivos e conteúdos lecionados nas várias disciplinas, sobre as normas de funcionamento interno da escola, devendo ainda, em última instância, estimular e promover as relações entre EE e a organização escolar (Marques, 1997). Durante este ano letivo os EE foram chamados pelas mais diversas razões, quer pelas classificações, boas ou más, pelas faltas, justificadas ou injustificadas e pelo comportamento, neste caso, irresponsável, que os alunos tinham ao longo do ano.

Considero fascinante a capacidade de comunicação da diretora de turma para lidar com este tipo de situações, em que foca os tópicos sensíveis com leveza, calma e clareza no discurso. Reflito que este cargo realmente merece um destaque pela complexidade que apresenta, um DT tem de estar atento à linguagem que utiliza, às características da família, os momentos para encorajar, repreender ou para avisar sobre determinada situação. Aquando das reuniões presenciais, a complexidade aumenta. Senti que neste ano letivo experienciei um pouco das duas vertentes, tendo acompanhado a DT a felicitar o EE pelos bons resultados académicos do seu educando como, por outro lado, a experienciar reuniões com EE, visivelmente emocionados, a solicitar ajuda para alterar o comportamento do seu educando. Estes contextos familiares e episódios trouxeram uma nova visão sobre a responsabilidade que um bom DT tem na sua turma e nos seus alunos.

8 – O estado final da casa

Ao atingir o final do ano letivo 2021/2022, paro e reflito sobre o quão positiva foi esta aventura. Olho para o estado da casa, o meu caminho enquanto docente, e concluo que apesar de estar oficialmente qualificado para exercer a profissão que tanto ambiciono, encontro uma casa ainda por finalizar. Apesar das inúmeras aprendizagens obtidas, enquanto futuro profissional, no mundo docente, é fundamental valorizar a contínua procura pelo conhecimento. Esta é benéfica para mim, procurando sempre ser melhor e, para os alunos, para que desta forma consiga transmitir-lhes, através das melhores estratégias possíveis, conhecimentos determinantes para a sua vida futura, no mundo da EF, indo ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de Julho).

Acabo com um sentimento de felicidade, por aperceber-me que tive a sorte de ter tomado a decisão certa face à escolha da Instituição Escolar, a EBSGB. A escola é muito mais que um simples local de transmissão de conhecimentos, é aqui que os alunos podem ter acesso a um mundo novo de oportunidades, de escolhas e, conseqüentemente, de felicidade. Resultado disso eram os inúmeros grupos de alunos compostos por diferentes etnias e religiões, uma multiculturalidade que caracteriza a EBSGB. De igual forma, a Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência, revela, uma vez mais, a preocupação com todos os alunos. Garantia os cuidados e a liberdade para que estes alunos tenham as condições necessárias para experienciar a vida académica, sem nunca serem o alvo de outros alunos, dignificando o sentimento de pertença aqui vivido.

A minha visão do ensino, enquanto ex-aluno e professor estagiário, foi influenciado por este ambiente positivo em redor do aluno. O meu papel passou por os auxiliar, guiar e

influenciar a prosseguir uma vida positiva, com as ferramentas que tinha ao meu dispor, a EF, as atividades desenvolvidas e as conversas informais, tão importante quanto as outras. Fico com a sensação de que voltaria a repetir esta enorme aventura na qual também fui feliz.

“A Escola é um local para os alunos serem felizes” (Prof. Orientador)

9 – Referências bibliográficas

- Abreu, S. A. T. (2000). A Gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina no ensino do rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de Educação Física: Um Estudo de caso em professoras mais e menos experientes.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física—um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121-133.
- Bandura, Albert (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bayo, I. & Diniz, J. (2010). A atividade física e desportiva, uma atividade de enriquecimento curricular. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, nº 35, 61-85.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 2(24), 87-98.
- de Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.
- Carreiro da Costa, F. (1984); “O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar?”, *Horizonte*, 1, 1, 22-26.
- Costa, F. C. (1988). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. *Estudo das Condições e Factores de Ensino Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Unpublished Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada.
- Campos, F., Mendes, P., Martins, F., & Ângelo, E. (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. *Revista de Educação e Humanidades*, 103-122.
- Castelo, J, Barreto, H, Alves, F, Santos, PM, Carvalho, J, and Vieira, J. *Metodologia do Treino Desportivo* Lisboa, FMH Edições; 2000.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, (7), 70-85.

- Darido, S. C. (2012). Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. *Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo, 1*, 34-50.
- de Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.
- Delfosse, C., Cloes, M., Ledent, M., & Piéron, M. (1995). Attitudes d'enfants de 6 à 12 ans à l'égard de l'éducation physique scolaire et de ses objectifs. *Sport*, 149(1).
- de Oliveira Pena, G. B., da Silveira, H. E., & Guilardi, S. (2010). A dimensão institucional no processo de socialização de professores de química em início de carreira. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 10(2).
- De Nobile, J. (2018, December). The 'state of the art' of research into middle leadership in schools. In *Sydney: Paper Presented at the Annual International Conference of the Australian Association for Research in Education*.
- Faustino, S. (1997). Supervisão pedagógica-concepções e práticas (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa).
- Favinha, Marília (2006), A Direcção de Turma e a Mediação: A Coordenação da Gestão Curricular no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação. Acesso a 19 de maio, 2023, em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11173>
- Fernandes, D. (2021). Critérios de Avaliação. *Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Direção-Geral da Educação*.
- Ferraz, R. (2021). Student Motivation Associated With the Practice of Individual and Team Sports in Physical Education Classes. *J Adv Sport Phys Edu*, 4(4), 51-58.
- Ferreira, Vítor (2013). Tabelas de dados resultantes da aplicação de sistemas de observação (GTS, SOCP, SOCA, SOFB) em aulas de PDII, PTD e EEFII. Documento não publicado (Exclusivamente para uso interno). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.
- Freitas, R. C. (2011). *Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ.

- Gonçalves, C. (1998), *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física*, Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- van Hilvoorde, I., & Koekoek, J. (2018). Digital technologies: A challenge for physical education. *Changes in childhood and adolescence: Current challenges for physical education*, 54-63.
- Huber, B. C., Steffen, J., Schlichtiger, J., Graupe, T., Deuster, E., Strouvelle, V. P., ... & Brunner, S. (2020). Alteration of physical activity during COVID-19 pandemic lockdown in young adults. *Journal of Translational Medicine*, 18(1), 1-3.
- Igreja, H. (2012). *Ações de fomento de tolerância à frustração_Manual de Formação*. Cearte: Centro de Formação Profissional do Artesanato.
- Kantak, S. S., & Winstein, C. J. (2012). Learning–performance distinction and memory processes for motor skills: A focused review and perspective. *Behavioural brain research*, 228(1), 219-231.
- Karomatovich, I. A. (2022). Methods of Teaching Children for Movement Activities in The Process of Physical Education. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(1), 242-249.
- Krug, H. (2012). Os problemas/dificuldades de gestão de aula de académicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, ano, 17*, 1-10.
- Latha, M. (2014). First Impressions: A Study of Non-Verbal Communication. *Frontiers of Language and Teaching*, 5(1), 160-163.
- Leal, J. A. M. (1993). *A atitude dos alunos face à escola, à educação física e aos comportamentos de ensino do professor*. (Doctoral dissertation, Dissertação de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, UTL).
- Lippke, S., Fischer, M. A., & Ratz, T. (2021). Physical activity, loneliness, and meaning of friendship in young individuals—a mixed-methods investigation prior to and during the COVID-19 pandemic with three cross-sectional studies. *Frontiers in Psychology*, 12, 617267.

- Lopes, F. S. (2016). O papel do diretor de turma na vida dos alunos. Disponível em:
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/89446>
- Lucas, M. P., Pereira, B. O., & Monteiro, A. D. O. (2012). Desporto escolar: uma construção a partir dos valores.
- Lu, W., McKyer, E. L. J., Lee, C., Ory, M. G., Goodson, P., & Wang, S. (2015). Children's active commuting to school: an interplay of self-efficacy, social economic disadvantage, and environmental characteristics. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 1-14.
- Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas—fatores determinantes de eficácia. *Revista Horizonte*, 19(111), 24-27.
- Marques, R. (1997). A escola e os pais. Como colaborar? Lisboa: Texto Editora.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (38), 27-43.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). Os estilos de ensino em educação física: Entre a teoria e a prática.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Matveev, L. (1991). Fundamentos do treino desportivo. 2ª ed. Lisboa: Horizonte.
- McCullick, B. A. (2001). Practitioners' perspectives on values, knowledge, and skills needed by PETE participants. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 35-56.
- McKenzie, P., & Santiago, P. (Eds.). (2005). *Education and training policy teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD publishing.
- Moreira, L. V., & Ferreira, V. (2018). Pedagogia do Desporto. *Sistemas de observação da Sessão de Educação Física e Desporto—programa de recolha e registo de dados.(versão 3.0)*. Não publicado (exclusivamente para uso interno). Lisboa FMH-UL.

- Mourão, P. (1997). O Pensamento do Aluno: Percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em educação física. *Unpublished Mestrado, FMH-Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.*
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education. First online edition. Retirado de: <http://www.spectrumofteachingstyles.org>
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. A escola e a criança em risco-intervir para prevenir, 31-51.
- Nelson, B. S., & Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 553-584.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (12), 75-97.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação: uma perversão consciente?. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 51-59.
- Onofre, M., & da Costa, F. C. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (9), 15-26.
- Pabayo, R., Gauvin, L., & Barnett, T. A. (2011). Longitudinal changes in active transportation to school in Canadian youth aged 6 through 16 years. *Pediatrics*, 128(2), e404-e413.
- Pedro, D. A. C. (2010). *O planeamento plurianual em Educação Física: estudo multicaso em escolas de Lisboa* (Master's thesis).
- Pereira, P., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 83-94.
- Pereira, M. C. & Reis, H. (2014, junho). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico do Banco de Portugal*. Acedido de <http://www.bportugal.pt/pt>
- Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented Feed-Back in Teaching Physical education: responses from the students. *Studying the teacher in physical education*, 141-150.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (Vol. 132). Inde.

- Quina J (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Edição Instituto Politécnico de Bragança.
- Sá, C., & da Costa, F. C. (2009). “A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares”. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 95-108.
- Santos, J. (2009). *Atributos da Qualidade da Competição Desportiva Escolar: estudo comparativo entre as percepções dos praticantes e respetivos encarregados de educação*. Dissertação de Mestrado em Educação Física e Desporto: Universidade da Madeira.
- Sarmiento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V.; Leça-Veiga, A.; Alves, E. (1999). A supervisão pedagógica em educação física. In *Inovação*, 12, 129-148. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Serra, L. (2021). Sobre a Paixão de Ser Professor. *A Paixão de Ser Professor nos Tempos Caóticos*, 77.
- Siedentop, D. (1976). *Developing Teaching skills in Physical Education*. Mountain View.
- Silva, P. N. (2014). *Dicionário de Citações* (2.ª ed., Vol. 2.ª). Âncora Editora.
- Smith, R. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning.
- Stelzer, J., Ernest, J.M., Fenster, M.J., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of high school students from four countries—Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38, 171–178.
- Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, H.A., Gouveia, ER., Rodrigues, A., & Alves, R.J. (Ed.). (2018). *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). AIDU - Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Poio, Pontevedra, Espanha.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.

Tudor-Locke C, Neff LJ, Ainsworth BE. Omission of active commuting to school and the prevalence of children's health-related physical activity levels: the Russian longitudinal monitoring study. *Child Care Health Dev* 2002; 28(6): 507–512.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.

Zeichner, K., Gore, J., & Houston, W. R. (1990). Handbook of research on teacher education. *Teacher socialization*.

Documentação consultada:

Agrupamento de escolas D. Maria II. (2019). Projeto educativo do Agrupamento para o triénio 2016/17 a 2018/21. Sintra: Agrupamento de escolas D. Maria II.

Agrupamento de Escolas D. Maria II. (2021). Regulamento Interno do Agrupamento de *Despacho Normativo nº1/2005, 2005-01-05*. Diário da República Eletrónico. Obtido 6 de março de 2021, de <https://dre.pt/application/conteudo/457204>.

Decreto de Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, secção II, artigo 10.º.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

Direção-Geral da Educação (2017). *Programa do DE 2017-2021*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação (DGE). Ministério da Educação (2001). *O Programa de EF10.º, 11.º e 12.º Anos*.

Direção-Geral do Ensino Básico (1993). "A EF no 1.º Ciclo do Ensino Básico". Ministério da Educação.

Escolas D. Maria II. Cacém: Escola Básica e Secundária de Gama Barros.

Ofício Circular n.º 5.0.0.102/2013, de 20 de setembro.

Sintra, C. M. (2014). *Diagnóstico Social do Concelho de Sintra*.

Valente, C. (20 de Janeiro de 2022). *Sociedade*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/sociedade/a-falta-de-professores-explicada-por-quem-se-viu-obrigado-a-desistir-do-sonho-do-ensino-14507399.html>

ANEXOS

Anexo I. Comparação entre o prognóstico e o nível final dos alunos

Nome	Jogos Desportivos Coletivos				Ginástica		Atletismo	
	Futebol	Basquetebol	Andebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	40 Metros	Lançamento do peso
	A	A	A	A	A	A	A	A
Nível Referenciado pelo GDEF								
1	E	P.E	E	P.E	E	E	A	A
2	E	P.E	E	P.E	E	E	E	-
3	P.A	P.E (Atingiu - E)	E	P.E	I (Atingiu o E)	E	A	E
4	E	P.E	E	P.E	P.E	E	- (Atingiu o E)	A
5	A	A	A	E	A	P.A	A	A
6	E	P.E	E	P.E	- (Atingiu o P.E)	- (Atingiu o P.E)	A	- (Atingiu o E)
7	E	P.E	- (Atingiu o I)	-	P.E	I	E	E
8	I	P.E	E	P.A	E	P.A	E	E
9	I	P.E	E	P.E	I	E	E	E
10	A	E (Atingiu P.A)	E (Atingiu P.A)	E	E	E (Atingiu o P.A)	A	A
11	E	P.E	E	P.E	I	-	E	E
12	E	P.E	P.E	P.E	I	I	E	E
13	E	P.E	P.E	P.E	- (Atingiu o I)	-	E	E
14	A	A	A	P.A	E (Atingiu o P.A)	E (Atingiu o P.A)	A	E (Atingiu o A)

Nome	Jogos Desportivos Coletivos				Ginástica		Atletismo	
	Futebol	Basquetebol	Andebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	40 Metros	Lançamento do peso
	A	A	A	A	A	A	A	A
Nível Referenciado pelo GDEF								
15	-	-	-	-	-	-	-	-
16	A	P.E (Atingiu E)	P.A	P.A	P.E (Atingiu o E)	- (Atingiu o E)	A	E (Atingiu o A)
17	A	P.A	- (Atingiu o E)	-	E	E	A	A
18	E	P.A	P.A	E	I	I	A	E
19	E	I	- (Atingiu o I)	-	I	I	I (Atingiu o E)	I (Atingiu o E)
20	A	P.E (Atingiu E)	E	P.E	E (Atingiu o P.A)	P.E (Atingiu o E)	A	A
21	A	A	A	E	P.A	E (Atingiu o P.A)	A	E (Atingiu o A)
22	E	P.E	E	P.E	I	- (Atingiu o I)	E	E
23	I	P.E	E	P.E	P.E	P.E	E	E

Legenda: Verde – Atingiu o nível previsto

Anexo II. Fichas de observação do NE

Observador: _____

Data: ____/____/____

Observado: _____

Espaço e Duração: _____

Objetivo da observação: _____

Categoria		Realiza		Apreciação qualitativa
		Sim	Não	
Instrução	Clara e simples			
	Objetivos da aula			
Aquecimento	Geral			
	Específico			
Controlo da prática	Posicionamento			
	Controlo à distância			
Controlo da disciplina	Gere as atitudes de indisciplina			
	Garante que os alunos cumprem as regras			
Valor das atividades propostas	A atividade promove aprendizagem			
	Os alunos aplicam as competências planeadas			
	A atividade conduz ao objetivo final			
<i>Feedbacks</i>	Individuais			
	Grupo			

	Classe/turma			
	Auditivos			
	Visuais			
	Quinestésicos			
	Mistos			
	Prescritivos			
	Descritivos			
	Avaliativos			
	Interrogativos			
Utilização de alunos/agentes de ensino	Demonstrações			
	Nível superior ajuda o nível médio e inferior			
	Tomam decisões sobre as tarefas da aula			
Organização geral	Gestão do tempo total			
	Gestão do tempo parcial			
	Gestão dos materiais			
	Gestão do espaço			
Encerramento	Alongamentos			
	Reflexões relativas às matérias da aula			
	Questionamento			

Observações Gerais:

Anexo III. Quadro síntese do planeamento e periodização do DE

Períodos do macrociclo	P. Preparatório Geral		P. Preparatório Específico
Data	5 out – 25 jan	1 fev – 5 abr	19 abr – 14 jun
Desenvolvimento físico	Preparação física geral		Preparação física
Desenvolvimento técnico	Batimento de direita e de esquerda; Pega clássica	Serviço curto ou comprido; Devolução simples à esquerda e à direita.	Serviço curto ou comprido, com revés ou com a direita com corte inferior, superior ou lateral
Desenvolvimento tático	Posicionamento correto; Início do jogo; Devolução da bola.	Posicionamento e deslocamento correto; Sequência de batimentos	Batimentos de defesa e ataque. Mudanças de direção e velocidade no batimento.
Preparação psicológica	Disponibilidade para o treino. Assiduidade Empenhamento União de equipa Motivação	Empenhamento União de equipa Motivação Assiduidade	Assiduidade Empenhamento Saber ganhar e perder União de equipa Motivação
Preparação teórica	Regras do Ténis de Mesa. Principais regras de Arbitragem.	Aspetos críticos de ações técnicas	Principais gestos de arbitragem

Anexo IV. Regulamento do Torneio de Raquetas

REGULAMENTO DO INTER-TURMAS DE TÊNIS DE MESA

1. JOGADORES

1.1. Cada turma é representada, no máximo, por 6 alunos, 3 rapazes e 3 raparigas.

2. SISTEMA DE JOGO

Será realizada uma competição interturmas em cada ano de escolaridade do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.

Dentro de cada ano de escolaridade, a competição será por género e individual.

O sistema de competição terá que ser flexível de forma a adaptar-se ao número de alunos inscritos. Será aplicado o seguinte sistema misto de competição:

1ª Fase – Competição Grupal com 8 Grupos de 3 jogadores. Serão constituídos **oito Grupos** identificados com as letras de “A” a “H”. Dentro do seu grupo, os jogadores jogam todos contra todos 1 jogo, no mínimo de 2 jogos. Será apurado o jogador com mais vitórias.

2ª Fase – Eliminatória Simples

Os jogadores apurados – 1º de cada Grupo da fase anterior, serão distribuídos num Mapa de eliminatórias simples de oito jogadores (a eliminar à 1ª derrota). Neste Mapa fica definida a classificação final de cada Torneio por ano e género.

3. CRITÉRIOS DE DESEMPATE

3.1. Em caso de empate no final do tempo regulamentar de jogo, os jogadores fazem mais uma jogada que determina o vencedor do jogo (ponto de ouro).

3.2. Em caso de empate dentro do grupo, será apurado o jogador com maior diferença entre pontos marcados e sofridos.

4. DURAÇÃO DOS JOGOS

4.1. Os jogos terão a duração de 4 min, tempo corrido.

5. MATERIAL/EQUIPAMENTO

5.1. Os alunos terão de se apresentar devidamente vestidos e calçados para a prática desportiva.

6. INSCRIÇÕES

6.1. As inscrições serão feitas com o professor de Ed. Física, após apuramento dentro da turma.

7. REGRAS DE JOGO

7.1. Serviço:

7.1.1. O servidor terá que estar no lado correto (direito – Pontuação par; esquerdo – pontuação ímpar, sendo o 0-0 considerado do lado direito);

7.1.2. O servidor não deverá servir antes do recebedor estar preparado, mas o recebedor será considerado como estando preparado se houver um movimento na tentativa de devolver o serviço;

7.1.3. O volante terá que cair, após a linha de serviço curto, dentro do área de serviço do adversário;

7.2. É ponto quando:

7.2.1. O adversário falha a execução do *Serviço*;

7.2.2. O adversário falha a execução da *Devolução*;

7.2.3. O volante toca em algo além da rede e dos suportes antes de ser batida pelo adversário;

7.2.4. O volante depois de ser batido pelo adversário ultrapassa as linhas do campo sem ter batido no mesmo;

7.2.5. O adversário toca o volante duas vezes consecutivas;

7.2.6. O volante toca no solo do campo adversário, dentro das linhas;

8. CASOS OMISSOS

A organização reserva-se o direito de resolver outras situações.

Anexo V. Exercícios critério da matéria de Ciclismo

Exercício: Em bicicleta com pedais, realiza o percurso definido mantendo o equilíbrio e o controle da velocidade.	
ELEMENTAR	AVANÇADO
	