



Universidade de Lisboa
Faculdade Motricidade Humana



Relatório final de estágio

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

Orientador: Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Júri:

Presidente

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

Vogais

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

Professor Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta, investigador auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Carolina Marques Teodósio

2022



Universidade de Lisboa
Faculdade Motricidade Humana



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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre, sob supervisão da Professora Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo e do Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques, no ano letivo de 2020/2021.

Carolina Marques Teodósio

2022

Agradecimentos

Em primeiro lugar, tenho que agradecer aos meus alunos. Inspiraram-me todos os dias a dar o melhor de mim.

Ao professor Adilson Marques, por toda a orientação, disponibilidade e conselhos sábios com que me presenteou ao longo deste ano. Este apoio foi fundamental para o sucesso deste estágio.

À professora Alexandra Novo, por todos os momentos vividos e partilha de conhecimentos comigo. Obrigada por me fazer acreditar em mim própria e me mostrar o caminho todos os dias.

Aos professores do subdepartamento de educação física, em especial, às professoras Alexandra Cavaleiro e Ana Serra, por todos os momentos partilhados, as conversas e desabaços que tantas vezes escutaram.

À professora Elisabete Sousa, pelas conversas, conselhos e por me mostrar a importância do diretor de turma.

A todo o pessoal docente e não docente com quem me cruzei diariamente, em especial à Dona Lurdes e à Dona Fátima, que sempre de braços abertos e sorriso contagiante, alegraram os dias mais cinzentos.

À Ana e Beatriz, companheiras e amigas. Não tenho palavras para vos agradecer todo o apoio ao longo deste ano. São o melhor que levo deste mestrado.

Ao Frederico, pela paciência infundável e apoio incondicional ao longo dos anos.

Aos meus pais e irmã, por nunca me deixarem desistir apesar das infelicidades desde ano.

À minha querida avó Adelaide, que não conseguiu ver o fim desta caminhada.

Resumo

O presente relatório de estágio afigura-se como uma apreciação final dos meus primeiros passos como professora de educação física. O estágio pedagógico realizado em regime de supervisão pedagógica, na escola básica e secundária Rainha D. Leonor de Lencastre, representou a minha integração como professora estagiária no processo de formação inicial desta atividade profissional.

Ao longo do documento, relato a experiência vivida na escola, mostrando aquilo que foi a minha ação nas diferentes áreas de intervenção escolar de um professor, como a organização e gestão do ensino-aprendizagem, englobando o planeamento, condução e avaliação das aulas, mas também na inovação e investigação pedagógica, na participação na escola e na relação com a comunidade.

Deste modo, focando os aspetos mais marcantes do ano e refletindo sobre o seu impacto na construção da minha identidade pessoal e profissional, pretendo partilhar o trabalho desenvolvido, as competências adquiridas e as dificuldades ultrapassadas, nesta grande experiência que foi o estágio.

Palavras-chave: educação física, estágio pedagógico, ensino, aprendizagem, professora, experiência, formação.

Abstract

This internship report appears as a final appreciation of my first steps as a physical education teacher. The pedagogical internship carried out under pedagogical supervision, at the Rainha D. Leonor de Lencastre elementary and secondary school, represented my integration as a pre-server teacher in the initial training process of this professional activity.

Throughout the document, I report my experience at school, showing what my action was in the different areas of a teacher's school intervention, such as the organization and management of teaching and learning, encompassing the planning, conduct and evaluation of classes, but also in pedagogical innovation and research, in school participation and in the relationship with the community.

In this way, focusing on the most outstanding aspects of the year and reflecting on their impact on the construction of my personal and professional identity, I intend to share the work developed, the skills acquired and the difficulties overcome, in this great experience that was the internship.

Keywords: physical education, pedagogical internship, teaching, learning, teacher, experience, training.

Lista de abreviaturas e siglas

AI	Avaliação inicial
ASE	Ação social escolar
CD	Cidadania e Desenvolvimento
CT	Conselho de turma
CNAPEF	Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto
DE	Desporto escolar
DT	Diretora de turma
DGS	Direção Geral da Saúde
EBSRDLL	Escola básica e secundária Rainha D. Leonor de Lencastre
EE	Encarregado de educação
EF	Educação física
EP	Estágio pedagógico
FMH	Faculdade de Motricidade Humana
GAA	Gabinete de apoio ao aluno
PAA	Projeto anual de atividades
PE	Projeto educativo
PIF	Projeto individual de formação
SPEF	Sociedade Portuguesa de Educação Física
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação

Índice

1	Introdução	1
2	A dimensão pessoal da minha identidade profissional.....	2
2.1	Experiências passadas.....	2
2.2	Expetativas e o primeiro contacto com a escola	3
3	Enquadramento da prática profissional.....	5
3.1	O agrupamento de escolas D. João II.....	5
3.2	A EBSRDLL.....	6
3.2.1	A educação física na EBSRDLL.....	7
3.2.2	O subdepartamento de EF	9
3.3	A minha turma e os primeiros passos na direção de turma.....	10
4	Uma professora em construção: aprender a ensinar	16
4.1	Os primeiros passos no ensino.....	16
4.1.1	Da avaliação inicial à elaboração do PAT	16
4.2	Recuperação das aprendizagens	20
4.3	Atrás das câmaras: uma escola à distância de um clique.....	23
4.3.1	Uma nova etapa.....	24
4.3.2	O sucesso sabe melhor quando partilhado	26
4.3.3	A reinvenção de uma professora em confinamento.....	27
4.4	O tão aguardado regresso à escola.....	29
4.4.1	A última etapa	29
4.4.2	Consolidar a condução das aulas	30
4.5	A inquietação da avaliação.....	33
4.5.1	Avaliação formativa.....	33
4.5.2	Auto e heteroavaliação	35
4.5.3	Avaliação sumativa	36
5	Uma professora e as suas várias personagens	38

5.1	Ser professora dos pequenos e graúdos	38
5.1.1	Semana a tempo inteiro	38
5.1.2	O 6º ano.....	40
5.1.3	Semana do 1º ciclo	40
5.2	Ser treinadora.....	41
5.3	Ser polivalente.....	44
5.3.1	Os torneios interturmas.....	44
5.3.2	A atividade do núcleo – Laser run.....	45
5.4	Ser investigadora.....	46
5.5	Ser diretora de turma.....	49
5.5.1	Aulas de Cidadania e Desenvolvimento.....	54
6	O fim do início	55
7	Referências	56

1 Introdução

O estágio pedagógico (EP) inserido no 2º ano do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), representa o momento final da formação inicial de professores. O formato do EP vai ao encontro das normas do Perfil Geral de Competências do Professor expressas pelo decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que define a atividade profissional do professor como algo que deve ser exercida de forma integrada, nas várias dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da sua comunidade (*Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001*). Especificamente, as competências que se pretende que o futuro professor adquiriria são organizadas em quatro áreas de intervenção: área 1 (organização e gestão do ensino e aprendizagem, englobando o planeamento, condução e avaliação das aulas); área 2 (inovação e investigação pedagógica, em contexto educativo); área 3 (participação na escola, como por exemplo no desporto escolar (DE)); área 4 (relação com a comunidade, nomeadamente o acompanhamento da direção de turma).

De forma reflexiva, contextualizada e fundamentada, este relatório apresenta-se como uma apreciação final dos primeiros passos no exercício da docência, dando a conhecer o impacto que este ano teve na construção da minha identidade pessoal e profissional. Esta formação profissional em regime de supervisão pedagógica decorreu na Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre (EBSRDLL), no ano letivo 2020/2021. De modo a orientar a minha intervenção na escola, o apoio de documentos orientadores como o guia de estágio 2020/2021 e o projeto individual de formação (PIF) foram fundamentais para o desenrolar desta experiência.

O relatório organiza-se em quatro capítulos. O capítulo após a introdução apresenta-se como a contextualização da dimensão pessoal da minha identidade profissional, onde abordo as experiências passadas e o primeiro contacto com a escola. De seguida, o capítulo do enquadramento da prática profissional, em que relato o contexto do EP, como a escola, o subdepartamento de educação física (EF) e a turma. O capítulo seguinte trata da minha aprendizagem enquanto professora na organização e gestão do ensino. O penúltimo capítulo remete para os vários papéis que um professor de EF desempenha na sua ação escolar. Por fim, o último capítulo é uma conclusão sobre a experiência que este ano de formação inicial teve na minha formação bem como as minhas expectativas futuras.

2 A dimensão pessoal da minha identidade profissional

2.1 Experiências passadas

Após a atribuição das escolas de estágio no fim do mês de julho, as expectativas e preocupações começaram a nascer. A EBSRDLL significava o meu regresso à escola 11 anos após a conclusão do meu ensino secundário.

O processo de construção da identidade profissional é marcado pela natureza pessoal e social de cada um de nós e que reflete claramente os diferentes processos de socialização que cada um vivenciou (Gomes et al., 2014). Olhando para trás, percebo que estou exatamente onde deveria estar, apesar do atraso na chegada ao destino, a viagem ensinou-me muito e tornou-me a pessoa que sou hoje.

O desporto fez sempre parte da minha vida. Aos 6 anos, os meus pais acharam que tinha muita energia e que precisava de a gastar em alguma atividade. Em 1998, a oferta desportiva na minha cidade natal era escassa, só havendo disponíveis as modalidades de natação e patinagem artística. Acabei por experimentar a patinagem artística e até aos 22 anos fui atleta federada pelo clube que me viu nascer e crescer como atleta, a Juventude Ouriense. Ao longo desses 16 anos alcancei vários títulos, corri o país todo em competições e estágios e considero que todas as experiências que vivi como atleta foram fundamentais para o meu desenvolvimento social, mental e físico.

Trabalhar com crianças foi sempre uma aspiração e inicialmente a minha vontade era ser professora de 1º ciclo ou educadora de infância. A minha experiência na disciplina de EF não foi a melhor na maioria dos anos de escolaridade, em especial no ensino secundário. Isso fez-me sentir aversão à ideia de ser professora dessa disciplina. Apesar das más experiências que tive, foram as boas experiências que pesaram na minha escolha do curso superior. Percebi que não seria uma má experiência a ditar o meu futuro, numa área que gostava. Portanto, após terminar o ensino secundário, rumei a Lisboa para iniciar a minha licenciatura em ciências do desporto na FMH. Ao longo desses três anos, o meu gosto por trabalhar com crianças manteve-se, o que me levou a tirar o curso de treinadora de patinagem artística e a dar os primeiros passos no mundo do treino nos escalões de formação. Após alguns anos, abandonei o treino, mas continuei ligada à modalidade como juiz. Em 2013 conclui a licenciatura e imediatamente integrei o mercado de trabalho nos ginásios da Universidade de Lisboa, onde tinha previamente feito o estágio da licenciatura. Ao contrário dos muitos conselhos de várias professoras ao longo do último ano de

licenciatura para seguir o presente mestrado, resolvi ir por outro caminho. Assim, nesse mesmo ano iniciei o mestrado em exercício e saúde também na FMH. Após a conclusão da dissertação, percebi que gostava do trabalho académico e a procura de novos desafios, levou-me a concorrer a uma bolsa de investigação. Fui assim bolsista de investigação no atual Laboratório de Função Neuromuscular, num projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Durante dois anos, o meu dia-a-dia recaía na recolha de dados, análise, interpretação de resultados e muitas leituras de artigos científicos. Pelo meio, tive o privilégio que ajudar vários estudantes de mestrado a pôr em prática as suas investigações, lecionar seminários, falar em congressos internacionais e realizar um estágio noutra universidade europeia. Todas estas vivências fizeram-me sair da minha zona de conforto inúmeras vezes e desenvolver competências que olhando em retrospectiva fizeram toda a diferença no sucesso deste EP. O ponto de viragem aconteceu em 2018, quando concorri a uma bolsa de doutoramento e não fui uma das selecionadas. Hoje olho para trás e percebo que esta rejeição teve um efeito positivo, pois fez-me seguir o ensino. A minha motivação para seguir este mestrado foi intrínseca. O gosto por querer ensinar crianças e jovens foi o meu grande impulsionador desta escolha. Quando ingressei neste mestrado, estava bastante nervosa com o que iria encontrar. Era certamente mais velha que os meus colegas e isso preocupava-me de certa forma. Felizmente encontrei várias pessoas que partilhavam as mesmas ideias que eu, acabando por se tornarem pessoas de referência na minha vida. As experiências vividas nesse ano fizeram-me perceber que tinha feito a escolha certa, como o facto de ter iniciado a lecionação de atividades de enriquecimento curricular, aliado a todo o conhecimento que estava a assimilar.

2.2 Expetativas e o primeiro contacto com a escola

As expectativas para o ano de EP estavam elevadas, pois era finalmente o momento de aplicar os conhecimentos num contexto de prática real. Só faltava perceber onde é que este teria lugar.

A escolha da escola foi pensada em conjunto com as minhas colegas de estágio, após um processo de eliminação e compromisso entre as três (pois nenhuma de nós morava perto da escola). Em janeiro do ano anterior, aquando da interrupção do 1º semestre do 1º ano de mestrado, tivemos a oportunidade de realizar uma semana de estágio, com um grupo e numa escola aleatória. Esta semana de estágio deu-me a oportunidade de ficar a conhecer a EBSRDLL, tendo sido a boa experiência aí vivida, que

pesou notavelmente na decisão em escolher esta escola para iniciar a nossa formação profissional.

A escola, para além de se assumir como uma organização pedagógica, assume-se como uma organização complexa, com uma identidade que vai para além do conceito de educação (Costa & Castanheira, 2015). Esta é também um local que estimula a construção de uma cultura da escola, cujos professores tendem a integrar, fortalecendo o seu sentido de pertença à organização (Torres, 2006). Esta é uma escola com tradição em receber professores estagiários, pelo que todos os membros da escola estão habituados à sua presença, e principalmente estimam esta colaboração. Como muitas vezes comentaram conosco na sala de professores, os estagiários trazem vida à escola, entusiasmo, renovação e partilha de novos saberes. O bom acolhimento feito pela escola foi fundamental para a minha integração. Existia também uma preocupação e disponibilidade para esclarecer dúvidas e ajudar. Apesar desta forma de estar já estar enraizada no funcionamento da escola, a minha procura e tomada de iniciativa elevou o sentido de pertença a esta escola e à confiança que as pessoas que lá trabalham depositaram em mim. Sempre fui tratada como uma professora igual aos outros. Este bom ambiente espelha a importância que a integração, a partilha de objetivos e valores da organização entre todos os seus participantes tem como estabilizador social, fundamental para o alcance das metas desejadas (Torres, 2006). Significa que os valores, objetivos e missão de uma escola são fatores que influenciam que postura os intervenientes escolares ativa ou passivamente têm, na sua abertura à comunidade e no exercício da sua profissão.

3 Enquadramento da prática profissional

3.1 O agrupamento de escolas D. João II

O início da minha formação profissional teve lugar na Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre, situada na Urbanização de São Marcos, freguesia de São Marcos, concelho de Sintra. Esta é a escola sede do Agrupamento de Escolas D. João II, ao qual pertencem outras três escolas: Escola Básica 1º ciclo e Jardim de Infância de São Marcos n.º 1, Escola Básica 1º ciclo e Jardim de Infância de São Marcos n.º 2, Escola Básica 1º ciclo e Jardim de Infância Casal do Cotão.

No ano letivo 2020/2021, a oferta formativa deste agrupamento ia desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário regular (11º ano). À data da elaboração do último Projeto Educativo (triénio 2018/2021), o número de alunos do agrupamento era de 1530, sendo 202 do pré-escolar, 625 do 1º ciclo, 350 do 2º ciclo e 371 do 3º ciclo. Sendo que o agrupamento de escolas tem ensino secundário desde o ano letivo 2019/2020, a população estudantil será atualmente superior.

Num modo geral, a estrutura organizacional deste agrupamento abarca os vários órgãos de administração e gestão (conselho administrativo), as estruturas e órgãos de coordenação e supervisão pedagógica (conselho pedagógico), os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos e todas as relações institucionais que daí advêm. Especificamente, a direção é constituída por quatro professores: o diretor, a subdiretora e dois adjuntos. O conselho geral é composto por 21 pessoas, sendo sete representantes do pessoal docente do agrupamento, dois representantes do pessoal não docente, seis representantes das associações de pais e encarregados de educação, três representantes da Câmara Municipal de Sintra e três representantes da comunidade local. Por fim, o conselho pedagógico é constituído por 13 professores. Segundo os últimos dados disponíveis, em 2017, o agrupamento acolhia 127 docentes (sendo que 70% pertenciam ao quadro de zona ou agrupamento), oito assistentes técnicos e 48 assistentes operacionais.

A agrupamento situa-se numa zona que nos últimos anos tem tido um forte crescimento, através do desenvolvimento do Parque de Ciência e Tecnologia (Tagus Park) e de um vasto conjunto de empresas aí sediadas. A zona de São Marcos passou de ser uma zona de dormitório para uma zona em que as pessoas fazem a sua vida. Há um vasto conjunto de supermercados, lojas de comércio local, empresas, oficinas, entre outros. Para

além disto, a zona é servida de bons transportes públicos, como autocarros e o comboio da linha de Sintra.

Apesar deste crescimento, a comunidade escolar apresenta dificuldades socioeconómicas, com 42,8% dos alunos a beneficiarem de ação social escolar (ASE). A maioria dos encarregados de educação exercem funções profissionais correspondentes ao setor terciário. Existe ainda um crescente número de alunos oriundos de países estrangeiros, resultando numa população culturalmente heterogénea. Esta multiculturalidade manifestada num mesmo contexto organizacional, a diferentes níveis e entre diferentes intervenientes, exige que cada escola possa adaptar a sua ação em função da sua missão (Torres, 2006). Para tal, e apesar das normas impostas pelo Ministério da Educação, a escola goza de uma certa autonomia, visível através do seu projeto educativo (PE).

O PE do triénio 2018-2021 foi um documento de referência para o trabalho das várias disciplinas, aliando as políticas educativas nacionais com as reais necessidades da escola e sua comunidade. Para este ser colocado em prática, é necessário um debate entre toda a comunidade educativa sobre aquilo que pode ser feito e como é que pode ser feito. Assim, foram definidos três grandes eixos de intervenção: sucesso escolar dos alunos; organização e gestão escolar; participação dos encarregados de educação (EE) na vida escolar. Salientando o 1º eixo, no caso da disciplina de EF, o objetivo do triénio foi desenvolver a consciência e domínio do corpo numa perspetiva de saúde e bem-estar, através da valorização da atividade física formal e informal. Para tal, a escola propôs um conjunto de metas a atingir, tais como: desenvolver em cada ano, no mínimo, seis atividades nesta área; aumentar em 10% (no triénio), a taxa de participação dos alunos no DE; melhorar em 5% os índices de aptidão física dos alunos; desenvolver uma ação de suporte básico de vida por turma; monitorizar três vezes por ano os níveis de aptidão física dos alunos. Estas metas ficaram aquém de serem alcançadas devido à implementação de ensino à distância durante parte de dois anos letivos.

3.2 A EBSRDLL

No que toca à estrutura física, a escola apresenta cinco pavilhões (A, B, C, D e Gimnodesportivo) com diversas funcionalidades e propósitos. O pavilhão principal (pavilhão A), além de salas de aula, contempla a biblioteca escolar, o gabinete de apoio ao aluno (GAA), a sala de diretores de turma, a direção, a secretaria e serviços

administrativos, a sala de professores e a reprografia. O pavilhão B, constituído na sua maioria por salas de aula, tem ainda os laboratórios de química e física, biologia e geologia, as salas de educação visual e o gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). O pavilhão C, é constituído pela sala/bar dos alunos, refeitório, papelaria, arrecadações e sala dos assistentes operacionais. Existe ainda o pavilhão D, constituído apenas por duas salas de educação musical.

Como seria expectável, o ano letivo 2020/2021 foi tudo menos normal. Com o regresso do ensino presencial, a escola foi forçada a adotar um conjunto de medidas excepcionais de organização e funcionamento, emanadas pela Direção Geral de Saúde (DGS), como forma de prevenção e minimização do risco de transmissão da Covid-19.

Na primeira reunião de diretores de turma, foram apresentadas as várias mudanças implementadas pela escola. De uma forma geral, destacam-se duas condições específicas de funcionamento, que vieram transformar a interação escolar e as relações entre os alunos, como eram conhecidas até agora: a limitação da circulação dos alunos pelo espaço escolar e a sua organização nas chamadas bolhas. Para cumprir estas orientações, foram atribuídas salas de aula e um espaço de recreio específico a cada turma. Deste modo, os alunos de cada turma formavam a sua bolha, sem haver interação física com os restantes alunos da escola. A limitação de circulação foi imposta pelos vários percursos de circulação desenhados no espaço escolar (entradas e saídas dos pavilhões, setas pintadas no chão com o sentido da marcha, entre outros). Foi também proibida a prática de atividades desportivas nos intervalos, não havendo empréstimo de material desportivo, como acontecia em anos anteriores. Outra forma de mitigar a propagação da doença foi o desfazamento horário dos três ciclos de ensino. O 2º ciclo e secundário passaram a ter aulas no período da manhã, enquanto o 3º ciclo passou a ter aulas no período da tarde. Os intervalos foram reduzidos a cinco minutos e as aulas tinham duração máxima de 50 minutos.

3.2.1 A educação física na EBSRDLL

A escola dispõe de três espaços para a lecionação desta disciplina, sendo estes o pavilhão gimnodesportivo, o ginásio e o campo exterior. O campo exterior, com as dimensões de 40m x 20m, tem duas balizas, quatro tabelas e as marcações de um campo de andebol, dois de basquetebol e dois de voleibol. Numa das laterais, tem ainda uma pista de atletismo com 40 metros de comprimento e uma caixa de areia. O pavilhão

gimnodesportivo é constituído por uma sala de professores de EF, dois balneários (um feminino e um masculino), sala de materiais, duas salas de arrumos e o ginásio. O pavilhão tem as dimensões de 30mx15m, com as marcações de quatro campos de badminton, três de voleibol (dois de 4x4 e um de 6x6), três de basquetebol, um de andebol e futsal. O ginásio, apresenta uma dimensão reduzida e dispõe no seu interior de vários aparelhos gímnicos para a prática das matérias de ginástica (trave alta, barra fixa, argolas, plinto, minitrampolim, entre outros).

Tal como nas restantes disciplinas, houve várias mudanças significativas no funcionamento das aulas de EF. Na primeira reunião de subdepartamento de EF, foram apresentadas e discutidas as novas regras de funcionamento, critérios de avaliação e recuperação das aprendizagens do ano letivo anterior. Foi acordado entre todos os professores, e com base nas indicações emanadas pela Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) e pelo Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF), a suspensão por tempo indeterminado da lecionação de matérias com grande contacto físico, como a ginástica acrobática, os desportos de combate e as danças a pares. Com o agravamento da pandemia, estas matérias acabaram mesmo por não serem lecionadas por nenhum professor durante o ano letivo.

Em relação às novas regras de funcionamento, a mudança mais significativa foi a distribuição da carga horária. A disciplina de EF passou a ter os seus 150 minutos semanais distribuídos por três tempos letivos de 50 minutos. No caso da minha turma, as aulas iniciavam segundas e quintas às 14:30 e terças às 10:45. A acrescentar, que tinha que ser disponibilizado tempo de aula (cinco minutos no início ou fim da aula) para as deslocações dos alunos entre os espaços de aulas. Outra regra foi a proibição da utilização dos balneários, que apesar de não ser uma regra decretada pelo governo, ficou acordada em subdepartamento de EF. Desta forma, os alunos vinham equipado de casa, sendo apenas permitida a troca de sapatilhas. O facto de os alunos não passarem pelo balneário antes da aula veio dar uns minutos extra de prática. Mesmo assim, dos 50 minutos de tempo de aula, sobravam verdadeiramente 40 minutos de tempo útil. Outra mudança foi o impedimento de partilha de espaços de aula interiores, nomeadamente o pavilhão e ginásio. Assim, quando as condições meteorológicas não eram favoráveis à prática no exterior, as aulas dessas turmas passavam a ser lecionadas na respetiva sala da turma. Entre o núcleo de estágio ficou definido que caso se desse essa situação, os conteúdos programáticos com primazia seriam os da área dos conhecimentos. Felizmente, enquanto

as aulas foram presenciais, não tive necessidade de tal. Com o desfasamento horário, houve manchas horárias, sobretudo à hora de almoço, em que estavam quatro turmas em simultâneo a ter aula (uma no ginásio, uma no pavilhão e duas a dividir o exterior). Esta condicionante de duas turmas no exterior, dificultou a lecionação de algumas aulas, pois o espaço que tinha para dar aula era muito pequeno para conseguir proporcionar aos meus alunos as melhores situações de aprendizagem. Apesar das limitações no espaço, um ponto muito positivo deste ano foi a aquisição de novo material desportivo, o que facilitou muito as aulas a todos os professores. Foram raras as vezes que eu planeei dar uma matéria e não tinha esse material. No entanto, em anos anteriores, a falta de material era uma dificuldade relatada pelos professores.

3.2.2 O subdepartamento de EF

Os departamentos e subdepartamentos curriculares são responsáveis pela articulação curricular vertical. Já a articulação curricular horizontal é assegurada pelos professores de cada turma.

O subdepartamento de EF está inserido no departamento de expressões, tendo como coordenadora dos dois uma professora de EF. O departamento de expressões inclui todos os professores dos grupos de recrutamento 240 (educação visual e tecnológica, 2º ciclo), 250 (educação musical, 2º ciclo), 260 (educação física, 2º ciclo), 600 (artes visuais, 3º ciclo e secundário), 620 (educação física, 3º ciclo e secundário) e 910 (educação especial).

A minha ação no departamento foi crescendo à medida que o tempo foi passando. No início o meu papel era meramente de expectadora, tentando assimilar todos os factos e informações importantes e inteirar-me das dinâmicas de funcionamento. À medida que me fui sentindo mais confiante em partilhar as minhas opiniões, fui intervindo mais, com o objetivo de estar sempre a par daquilo que estava a acontecer. As reuniões de departamento foram ocasiões especialmente importantes para todos os professores debaterem dúvidas e definirem estratégias de melhoria para as suas disciplinas. As informações emanadas do conselho pedagógico eram sempre discutidas bem como o balanço dos resultados escolares e a análise do plano anual de atividades (PAA) do departamento. Considero que estas reuniões foram particularmente importantes no 2º período, pois com a implementação do ensino à distância, as disciplinas do departamento, tendo um cariz eminentemente prático, foram obrigadas a reestruturar e reformular o seu trabalho. Uma maior colaboração entre os professores leva a que estes tenham menos

dificuldades no exercício da sua profissão e consigam lidar com situações que anteriormente consideravam de difícil solução (Lima & Fialho, 2015). Isto foi notório no departamento, pois a partilha de estratégias de ensino facilitou a lecionação dos conteúdos programáticos práticos.

No ano letivo 2020/2021, o subdepartamento de EF era constituído por dez professores: quatro professores efetivos que lecionavam 2º ciclo; dois professores contratados que estavam pela primeira vez na escola e lecionavam 3º ciclo, juntamente com mais três professores efetivos; uma professora contratada que lecionava o ensino secundário.

Já é costume o subdepartamento receber professores estagiários, pelo que o acolhimento do núcleo de estágio foi muito bom. O ambiente harmonioso e saudável que os professores me proporcionaram foi libertador de qualquer inibição inicial que poderia ter. O medo do fracasso, o medo de não saber fazer as coisas, de incomodar alguém foi dissipado com relativa rapidez. A minha opinião e trabalho foram sempre valorizados. Ajudei na elaboração de vários documentos, incluindo as provas de equivalência à frequência e as provas extraordinárias de avaliação. A entreajuda, discussão de estratégias de ensino, a articulação do trabalho e a partilha de informação constante são fatores determinantes para o trabalho colaborativo entre os professores (Lima & Fialho, 2015). No meu caso, estes fatores foram fundamentais para a minha integração e para a evolução da dimensão profissional. Para além dos momentos de aprendizagem formal, grande parte da aprendizagem dos novos professores é feita em contextos informais (Williams, 2003). Estes momentos de descontração foram igualmente importantes na construção de uma boa relação de trabalho. Os torneios nos intervalos grandes, os almoços e cafés partilhados, os bolos de aniversário, foram momentos de boa disposição e companheirismo que considero terem sido tão importantes como os momentos mais formais da profissão.

3.3 A minha turma e os primeiros passos na direção de turma

No início do ano letivo, e após as primeiras reuniões dos conselhos de turma das quatro turmas da professora orientadora, foi nos dada a oportunidade de escolher a nossa turma. Após deliberação com o restante núcleo de estágio, optei por uma das turmas de 9º ano.

A turma seguiu os critérios de constituição das turmas para o 3º ciclo, tendo sido dada continuidade à turma, por indicação do conselho de turma (CT) transato, fazendo

cumprir as recomendações constantes no documento de formação de turmas do agrupamento. O CT era constituído maioritariamente por professores já afetos à escola. No entanto, apesar de a maioria dos professores já se conhecer, o CT não deixa de ser uma estrutura escolar fundamental para assimilar os vários professores e torná-los uma equipa educativa unida, sendo isto assegurado pelo diretor de turma (DT) (Clemente & Mendes, 2013) .

Uma das grandes preocupações iniciais de qualquer professor é saber quem são os seus alunos. Isto principalmente para quem vai dar aulas pela primeira vez ou tem ainda pouca experiência de lecionação. O conhecimento prévio da turma para garantir o controlo do ambiente é importante para nos sentirmos confortáveis. Como tal, na primeira reunião, e de forma a dar a conhecer os alunos da turma aos novos professores, a troca de opiniões sobre eles é inevitável. O conhecimento sobre os alunos é um domínio significativo do conhecimento prático dos professores (Mayer & Marland, 1997). Como é natural, há sempre discórdias entre os professores, e as opiniões sobre os alunos podem divergir entre estes. Apesar de todas as opiniões serem válidas, um professor deve ter a capacidade de filtrar aquilo que importa conhecer sobre a turma e abster-se de fazer qualquer juízo de valor sobre um aluno que ainda não conhece. As diferenças refletidas por cada professor podem dever-se a diferenças contextuais, como por exemplo, a informação que cada professor considera vital saber para um ensino eficaz (Mayer & Marland, 1997). Os mesmos autores referem que o conhecimento detalhado sobre cada aluno permite que os professores entendam as causas dos comportamentos e consigam assim interpretar o seu significado, melhorando a aprendizagem dos alunos.

Como tal, com o propósito de conhecer a nossa turma, uma das primeiras tarefas no âmbito do projeto de acompanhamento da direção de turma é realizar a sua caracterização. Assim, em novembro foi realizado o estudo de turma, posteriormente apresentado na reunião do CT do fim do 1º período. Escolhi esta altura do ano letivo para a sua realização, pois os alunos já tinham passado a fase de regresso às aulas e de reencontro com os seus pares, conferindo mais exatidão às suas respostas nos questionários.

O estudo era composto por duas partes: a primeira, a caracterização da turma, composta por informações sobre a caracterização individual de cada aluno; e uma segunda, o teste sociométrico, composto pelos resultados do teste aplicado, mostrando as estruturas relacionais dentro da turma. Para a recolha de dados foram utilizados três instrumentos: a ficha de apresentação dos alunos, o teste sociométrico e o questionário

Google forms de caracterização da turma. Os dois primeiros questionários foram elaborados pelo núcleo de estágio, com base em questionários de anos anteriores. O último questionário foi elaborado pela escola e fornecido aos alunos pela DT, e ao qual me foi dado acesso. Para além destes instrumentos, foi realizada uma pesquisa nos processos individuais dos alunos. Para a realização da primeira parte do estudo de turma, foram utilizados dois dos três instrumentos de inquérito, nomeadamente a ficha de apresentação dos alunos e o questionário de caracterização da turma. De uma forma geral, os conteúdos destes questionários englobavam parâmetros como a idade, sexo, residência e informações sobre o agregado familiar. Abrangia ainda informações sobre o percurso escolar, preferências, interesses, principais dificuldades e ainda sobre possíveis doenças ou limitações físicas dos alunos.

A turma era constituída por 28 alunos, 13 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e dos 28 alunos, 25 residiam na freguesia onde se localiza a escola e 11 beneficiavam de ASE (escalão A, B e C). À exceção de dois alunos provenientes de outros estabelecimentos escolares, todos eram da mesma turma. Um aluno, apesar de só ter ingressado na turma no início do 2º período, pertencia a esta turma no ano letivo anterior. Em relação às disciplinas preferidas dos alunos, estas eram a educação física (EF) e história, enquanto as que menos gostavam eram a matemática e o francês. Nos tempos livres, os alunos da turma preferiam passar o seu tempo a navegar na internet, a ouvir música e a ver televisão. No que toca à saúde dos alunos, seis alunos sofrem de alergias, um aluno de asma e uma aluna de talassemia. O conhecimento prévio destas informações são da máxima importância para a eventualidade da necessidade de cuidados adicionais a estes alunos. Os alunos ao abrigo do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho eram oito. Todos estes beneficiaram das medidas universais (artigo 8.º) nomeadamente diferenciação pedagógica (alínea a). Seis alunos tinham ainda acomodações curriculares (alínea b) e dois tinham intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (alínea e). As adaptações ao processo de avaliação (artigo 28.º) eram aplicadas a três alunos, nomeadamente dois alunos com perturbação de défice de atenção e hiperatividade, tinham tempo suplementar para realização de prova (alínea e) e um aluno com dislexia tinha despenalização dos erros ortográficos e sintáticos (alínea k). Um destes alunos tinha ainda a particularidade de integrar o projeto de autonomia e flexibilidade curricular. De referir que 12 alunos tinham ajuda no estudo através de centros de estudo, família ou apoio tutorial na escola. Foi notável o desinteresse de alguns alunos nas atividades escolares, demonstrando poucos hábitos de estudo, o que se traduziu num

elevado número de níveis negativos a várias disciplinas, durante os 1º e 2º períodos. No entanto, no 3º período houve uma melhoria nos resultados destes alunos, e no fim do ano letivo, todos os alunos transitaram para o 10º ano. Destaco um aluno que integrou o quadro de mérito e excelência e dois alunos o quadro de mérito desportivo.

Para além destas informações, foi pedido aos alunos que escolhessem os traços de personalidade representativos da sua forma de ser, com o intuito de perceber como é que estes se viam a si próprios (autoconceito). As características de simpático, educado e alegre foram as mais escolhidas pelos alunos. Olhando para a turma estas características estão de acordo com os seus alunos. Era de facto, uma turma simpática, com bom comportamento, sendo esta também a opinião do restante CT. Já as características menos escolhidas pelos alunos foram egoísta, agressivo e falador. A turma não apresentava comportamentos agressivos, mas era muito faladora e agitada. Apesar de faladores, não eram desrespeitadores e mal-educados, não apresentando nenhum comportamento de indisciplina que se destaque.

Relativamente à segunda parte, o teste sociométrico, foram analisados três tipos de relação: social, académica e desportiva, através de sete questões. Para cada um destes domínios, existia uma questão de cariz positivo e outra negativa, com o intuito de aferir a aceitação ou rejeição dos alunos. Através do programa *Group Dynamics*, a leitura dos resultados permitiu formular conclusões das relações dentro da turma.

Dentro da turma, houve muitas escolhas recíprocas, indicativas dos grupos a que os alunos pertencem. É notável que quando alguém escolhe (positiva ou negativamente) um colega, tende a escolher esse mesmo colega em todos os três domínios. As escolhas dos alunos recaíam sempre nos colegas com que tinham mais amizade e não pelos colegas com melhor desempenho desportivo ou académico. A parte social na adolescência é bastante visível nesta turma. As respostas dadas pelos alunos demonstram uma preferência em conviver com alunos do mesmo sexo. Os rapazes escolheram maioritariamente rapazes nas suas preferências e as raparigas escolhem maioritariamente outras raparigas. Já a rejeição era independente do sexo do aluno, sendo que os alunos foram rejeitados com base nas diferenças de personalidade. Exemplo disso são as alunas mais rejeitadas, apresentando alguns conflitos dentro da turma, que na minha opinião advêm de estas terem uma personalidade de líderes, reagindo às situações com elevado dramatismo e emoção próprios da adolescência. Um aluno em específico foi o mais rejeitado nos três domínios, mas apesar disso, este aluno pertence a um grupo e a minha solução passou por mantê-lo nesse mesmo grupo de trabalho. Pelas respostas dos alunos,

era notório que a sua maioria ainda não apresentava maturidade suficiente para conseguir trabalhar com colegas com quem não se identificam, criando vários entraves a esse trabalho e mesmo recusa em realizar as tarefas. Outro exemplo foi de um aluno que no domínio académico tanto era o mais aceite como o mais rejeitado pelos colegas, sendo o melhor aluno da turma em termos de classificações. Um aluno novo não teve nenhuma votação positiva, o que pode indicar ainda uma indiferença da turma a este novo elemento, não significando que este esteja a ser rejeitado. Há alunos sem nenhuma votação negativa em qualquer domínio, podendo-se concluir que apesar de não serem os alunos mais aceites por todos, estão bem integrados nesta turma.

No caso dos alunos mais aceites pela turma, estes tinham um comportamento exemplar, sendo notável o bom relacionamento com os restantes elementos da turma. Sendo estes alunos os mais aceites, funcionaram como agentes facilitadores das relações entre os restantes alunos nas aulas de EF. Dentro destes alunos, encontravam-se a delegada e subdelegada de turma. Ao longo do ano, o papel desempenhado por estas duas alunas foi fundamental, sobretudo durante o período de ensino à distância. Foram constantemente um meio de comunicação entre professores e restantes alunos na transmissão de informação, na resolução de problemas e dificuldades e na partilha de informação relativa ao que se passava no seio da turma que, com a distância, é impossível aos professores se aperceberem de algumas situações merecedoras de atenção. No domínio desportivo, os alunos da turma tinham claramente uma preferência por um aluno em especial para integrar o seu grupo em EF.

A mistura de personalidades muito heterogéneas resultou numa turma muito dividida. Esta era também a opinião do restante CT, que por vezes referia que esta turma era mais um conjunto de alunos do que propriamente uma turma. Nem sempre estes grupos tinham o melhor relacionamento, o que levou a alguma dificuldade na elaboração de grupos de trabalho. A minha solução passou por manter esses grupos de trabalho, utilizando a inclusão dos alunos mais aceites nos diferentes grupos. Desta forma estes alunos podiam fazer o papel de mediador entre os diversos alunos, tentando tornar a turma mais coesa. Destaco um grupo de três alunos cuja relação com a restante turma era praticamente inexistente, em que existia sempre relutância das raparigas, em trabalhar com eles. Havia ainda outro grupo de quatro rapazes bastante coeso, mas sem um vínculo com os seus colegas, passando despercebidos fora do seu grupo social. Não obstante, foram alunos que trabalharam muito bem com qualquer aluno da turma. Na maioria das vezes, a minha estratégia passou por colocar estes dois grupos a trabalhar juntos, o que

resultou muito bem. Apesar destes obstáculos, nenhum aluno da turma era negligenciado, contudo existiam cinco alunos rejeitados. Mesmo assim, esses alunos estavam incluídos num grupo, não sendo visível nenhum comportamento de exclusão social.

4 Uma professora em construção: aprender a ensinar

4.1 Os primeiros passos no ensino

Com os primeiros contactos estabelecidos entre mim e a escola tinha chegado o momento de pôr em prática aquilo que tinha aprendido e dar os primeiros passos no exercício da docência. Inicialmente não me sentia preparada para a realidade que me esperava, mas estava determinada em não deixar as minhas inseguranças suplantarem a motivação em começar o trabalho com a turma.

A organização e gestão do ensino é a área de maior intervenção no EP e constitui-se como base das funções de um professor. Tendo esta área três tarefas fundamentais ao processo de ensino (planear, conduzir e avaliar) foi nelas que me debrucei grande parte do tempo de estágio.

4.1.1 Da avaliação inicial à elaboração do PAT

Respeitando a ordem cronológica das tarefas, o ponto de partida para a minha prática educativa foi a avaliação inicial (AI). Conhecendo ou não os alunos que nos chegam no início do ano letivo, é imperativo fazer uma avaliação das suas aprendizagens por forma a orientar todo o processo de ensino-aprendizagem e assim definir a direção do percurso que queremos fazer com cada aluno (Carvalho, 1994). Só avaliando se conhece os alunos e só conhecendo os alunos é que é possível fazer intervenções pedagógicas adequadas (Boggino, 2009).

De forma a tornar este processo mais simples, a escola já apresentava um documento referência para avaliar os seus alunos, o protocolo de avaliação inicial (PAI). No entanto, este protocolo foi modificado pelo núcleo de estágio de forma a cumprir as regras de distanciamento físico e também completar o documento com as áreas da aptidão física e dos conhecimentos. Apesar de existir um PAI, os restantes professores optaram por fazer a AI dos seus alunos à sua maneira, com cada professor a adotar um estilo próprio na recolha de dados dos alunos. No entanto, apesar de esta liberdade estar prevista no Programa nacional de educação física (PNEF), não houve nenhuma conferência curricular do subdepartamento de EF, de forma a debater o conjunto das informações recolhidas nesse período de tempo. Assim, não houve uma reavaliação coletiva, que caso fosse necessário proceder a alterações nas decisões anteriormente tomadas quanto às

orientações curriculares da disciplina, como é sugerido nos PNEF (Ministério da Educação, 2001).

A etapa de AI foi uma das duas etapas que constituíram o 1º período do ano letivo e decorreu ao longo de sete semanas, sendo planeada tendo em consideração a rotatividade dos espaços de aula (pavilhão, ginásio, exterior 1 e 2), o PAI e os constrangimentos impostos à disciplina e suas novas regras de funcionamento. Por exemplo, a implementação de procedimentos eficazes de entrada/saída dos alunos, desinfecção do material e mãos e garantir o distanciamento físico foram difíceis de automatizar num curto espaço de tempo, de tal forma que, todas as novas regras afetaram a formato de aulas e das suas tarefas. Porém, esta experiência inicial foi essencial para testar aquilo que era ou não possível de realizar e as adaptações possíveis de aplicar aos exercícios. Para além destes três fatores, Carvalho (1994) define um conjunto de objetivos fundamentais de alcançar nesta etapa inicial e a partir dos quais orientei a minha prática.

Para começar, os objetivos principais foram rever aprendizagens e avaliar o nível inicial da turma nas três áreas do currículo da EF: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Para tal, na área das atividades físicas, foram avaliadas as matérias da área das atividades físicas desportivas e da área das atividades rítmicas expressivas. Na primeira área enunciada, e dentro dos jogos desportivos coletivos, foram avaliadas as matérias de futebol, voleibol, andebol e basquetebol. Na ginástica, foram avaliadas a ginástica de solo e de aparelhos, com as condicionantes de não realização de alguns exercícios. No atletismo foram avaliadas as corridas, os saltos e o lançamento do peso. Nas raquetes, a matéria escolhida foi o badminton. Na segunda área, aeróbica foi a matéria escolhida, devido a poder ser realizada individualmente, conseguindo-se manter o distanciamento físico. Na área da aptidão física, foram realizados os testes da bateria de teste do FITescola, de modo a avaliar a aptidão cardiorrespiratória e neuromuscular. Para a área dos conhecimentos foi realizado um teste escrito, de cariz diagnóstico, para avaliar os saberes prévios dos alunos nesta área.

Apesar do planeamento cuidado para o sucesso da recolha destas informações, ao longo da etapa, esse mesmo planeamento foi sofrendo alterações, devido essencialmente a três fatores. O primeiro foi a alteração do espaço de aula das terças-feiras, devido a um erro na sobreposição de horários. Assim em vez de ter um espaço ao longo de uma semana contínua, às terças tinha sempre um espaço diferente. Além desta alteração, houve várias mudanças de espaço de aulas à última hora, por razões fora do meu controlo (p.e. chuva, obras), o que me condicionou o seguimento da calendarização e atrasou a AI. No entanto,

ajudou o facto de no planeamento ter presente o espaço de aula suplente, permitindo ter sempre outro plano de aula pensado para essas eventuais trocas de espaço.

O segundo foi o aumento do número de matérias por aula. Seguindo a sugestão da professora orientadora, as aulas nesta etapa foram sempre politemáticas, na sua grande maioria com uma configuração por estações. Inicialmente planeei que a maioria das aulas apenas teriam duas matérias. No entanto, em determinados dias foi necessário acrescentar matérias para rentabilizar o espaço de aula e para os alunos terem a oportunidade de treinar mais vezes as tarefas que iriam ser avaliadas. Esta repetição de matérias permitiu-me observar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, aspeto importante a focar na AI (Fialho & Fernandes, 2011). Esta decisão permitiu-me ter mais liberdade para avaliar os alunos faseadamente ao longo das semanas, escolhendo o grupo de alunos a observar em cada aula (Carvalho, 1994). Foi possível observar as matérias que planeava lecionar durante o ano letivo e perceber qual o nível da maioria dos alunos nessas mesmas matérias. Consegui identificar os alunos que se destacavam tanto pela positiva como pela negativa nas várias matérias e recolher as informações necessárias para definir as prioridades de desenvolvimento para a segunda etapa e para a definição das matérias prioritárias da turma (Fialho & Fernandes, 2011; Ministério da Educação, 2001).

O terceiro fator foi a minha inexperiência e desconhecimento inicial da turma, das suas capacidades e relações sociais. Ao longo das aulas fui conhecendo melhor os alunos, percebendo as suas necessidades e com base nisso, fui melhorando a gestão dos grupos de trabalho, criando um ambiente favorável à prática de EF (Lima et al., 2018). Pegando neste último ponto, este período foi fundamental para cumprir o objetivo de conhecer o melhor possível as dinâmicas entre os alunos da turma (Carvalho, 1994). As primeiras semanas deram para perceber que era uma turma muito conversadora e desatenta, que era necessário chamar várias vezes a atenção para a brincadeira e que se aborrecia facilmente quando não gostava das tarefas da aula. Como já referi no capítulo anterior, a turma não era muito unida, havendo vários grupos que não se relacionavam bem entre si. Tendo isto em consideração, a formação de grupos foi sempre feita por mim, de modo a separar os alunos mais conversadores e a tentar criar uma relação positiva entre todos. Este conhecimento das dinâmicas interpares foi benéfico para orientar a formação de grupos nas etapas seguintes. Para mim foi fundamental ensinar aos alunos a saber trabalhar e respeitar qualquer colega. Apesar de este não ser um objetivo específico desta etapa, para mim enquanto professora era um objetivo essencial.

A postura do professor e a sua conduta são fundamentais para promover nos alunos atitudes mais favoráveis face à disciplina (Lima et al., 2018). Foi isso que tentei fazer desde o primeiro dia de aulas. O meu objetivo foi criar um bom clima de aula, em que os alunos se sentissem seguros face a julgamentos e poder realizar a tua prática à vontade. Ao longo das aulas tentei manter uma postura de empatia ao mesmo tempo que era assertiva, sempre com o foco em promover uma relação de respeito e confiança mútua com os alunos. Uma dificuldade que senti no início, mas que é inerente à minha personalidade, é o facto de deixar transparecer as minhas emoções. Sou uma pessoa muito expressiva e emotiva e deixar o stress ou os problemas fora da sala de aula foi por vezes desafiante. A ajuda das minhas colegas foi fundamental para melhorar esta minha dificuldade, pois o apoio e *feedback* delas fez com que à medida que as aulas passavam eu me tornava uma professora mais confiante. Fui melhorando significativamente a gestão dos problemas da aula, não transparecendo a irritação que por vezes os alunos me provocavam e o stress de lidar com comportamentos de desvio. Na minha opinião, a minha tarefa enquanto professora não terminava quando a aula acaba. Isto porque era bastante preocupada com o bem-estar dos meus alunos e sabia que alguns estavam a passar uma fase menos boa da sua vida e por isso, quando possível ficava a conversar com eles no final da aula.

Em termos de organização das aulas, deste cedo tive intenção de estabelecer as regras de funcionamento dentro da aula e consolidar as rotinas de gestão e organização nos quatro diferentes espaços de aula. Isto porque estabelecer uma organização e gestão da aula eficaz durante as primeiras semanas do ano letivo leva a que o professor seja mais respeitado e tenha mais controlo das suas aulas ao longo do ano (Emmer et al., 1980). Para além das rotinas de entrada e saída da aula, fui inflexível com a pontualidade e as faltas de material. Outra forma de potenciar a organização das aulas, foi implementar quatro rotinas de aquecimento, uma para cada espaço de aula. Desde modo, para além de criar rotinas de aula desde o início do ano, reduzi o número de episódios organizativos, potenciando a dinâmica das aulas (Martins et al., 2017). Esta estratégia permitiu ganhar tempo de prática e autonomia dos alunos e foi uma estratégia que continuei a utilizar após esta etapa. Em relação às dinâmicas de aula, senti mais facilidade em controlar a turma no pavilhão e no exterior do que no ginásio. Penso que as matérias inerentes a cada espaço condicionem o comportamento da turma. Visto ginástica não ser do agrado de muitos, os comportamentos de desvio foram mais notórios quando se realizou essa matéria.

Durante esta etapa foi importante o acompanhamento dos meus colegas, dos outros professores de EF e dos orientadores. A partilha que existiu foi decisiva para reforçar

a autoeficácia, ultrapassar as dificuldades, corrigir erros e orientar todo o processo educativo desta etapa. Nesta fase inicial do estágio, a observação e análise das aulas dos meus colegas foi importante para evitar a replicação de erros, bem como procurar estratégias possíveis de replicar na minha aula (Martins et al., 2014). Foi igualmente importante a realização das autoscopias como forma de autoanálise crítica e reflexiva das minhas ações para a melhoria da qualidade das aulas.

Após a AI, preparei uma aula para mostrar aos alunos os resultados dos dados recolhidos até esta fase, bem como apresentar a estrutura da disciplina e os seus critérios de avaliação. Esses dados recolhidos na etapa de AI foram utilizados para ajudar a planejar os objetivos a curto, médio e longo prazo a desenvolver pelos alunos nas etapas seguintes.

A construção do plano anual de turma (PAT) foi o passo seguinte na sequência de eventos do ano letivo. Visto o ano letivo ter sido organizado por etapas, o PAT foi organizado dessa mesma forma (Ministério da Educação, 2001). Para além da etapa de AI, foram planeadas mais três etapas: recuperação das aprendizagens (etapa 2); aprendizagem e desenvolvimento (etapa 3); e revisão e consolidação (etapa 4). Este instrumento de trabalho foi o que permitiu desenvolver todo o trabalho ao longo do ano letivo, de forma distribuída. A operacionalização dos objetivos traçados para cada aluno, possibilitando uma diferenciação do ensino, a organização das matérias mais ou menos prioritárias, a formação dos grupos de nível foram aspetos fundamentais para o processo ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994; Ministério da Educação, 2001).

O PAT foi elaborado como um documento passível de sofrer reformulações, de forma a ajustar a periodização do trabalho a realizar. Foi também elaborado com o propósito de poder ser consultado rapidamente, pelo que o seu formato foi simples, apenas contendo informação objetiva e relevante sobre os alunos.

4.2 Recuperação das aprendizagens

A segunda etapa decorreu após o período da AI e durou até ao fim do 1º período. Para esta etapa o planeamento das aulas passou a ser feito sob a forma de unidades de ensino (UE), em vez de planos de aula. A construção das UE da segunda etapa foi uma dificuldade que senti, pois pessoalmente não me identificava com nenhum método de construção das UE que tivesse visto em documentos de estágio de anos anteriores.

O subdepartamento de EF é o responsável pela elaboração do mapa de rotação dos espaços, sendo este determinante para o planeamento da disciplina (Ministério da Educação, 2001). Tendo três espaços disponíveis, elaborei três UE, cada uma associada a um espaço de aula. Sendo a rotatividade dos espaços semanal (e no meu caso, a aula de terça-feira era sempre num sítio diferente das restantes aulas da semana), a solução foi ter as três UE a decorrer ao mesmo tempo, estando os objetivos associados a cada espaço de aula.

Esta foi uma etapa de recuperação das aprendizagens, tal como sugerido pelo PNEF (Ministério da Educação, 2001). Para a área das atividades físicas o objetivo principal era a recuperação das aprendizagens nas matérias em que os alunos se encontravam mais atrasados face ao expectável para o seu ano de escolaridade, ou então mais perto de alcançarem um nível de desempenho. No caso da minha turma, as matérias prioritárias foram três: duas matérias em que a maioria dos alunos estava perto de atingir um nível (voleibol e ginástica de solo); e uma matéria cujo nível geral apresentado pela turma era fraco (basquetebol). Além de esta ser uma das matérias em que os alunos apresentavam um desempenho mais baixo, era uma matéria possível de realizar em dois dos três espaços de aula, podendo assim ser abordada um maior número de vezes. Como complemento foram também realizadas as matérias de corrida de velocidade, futebol e ginástica de aparelhos. Na área da aptidão física, os objetivos traçados consistiam em melhorar a aptidão aeróbia e manter a aptidão neuromuscular (flexibilidade e força abdominal). Todo o trabalho que foi desenvolvido nas aulas foi ao encontro destes objetivos. No entanto não consegui afirmar se houve de facto melhorias, devido ao isolamento da turma coincidir com os dias em que tinha planeado avaliar esta área. Na área dos conhecimentos, o objetivo era iniciar a abordagem dos conteúdos programáticos pelos temas com piores resultados no teste diagnóstico da AI. Uma forma que intervir nesta área foi através do questionamento guiado, utilizando os erros das fichas de trabalho para esclarecer dúvidas e fazer uma revisão reflexiva da matéria (Black et al., 2004).

De forma geral, o funcionamento das aulas correu bem e as rotinas que tinha implementado na AI, continuaram a ser utilizadas, sempre com o propósito de ter os alunos o máximo de tempo em prática. No que toca à organização das aulas, esta manteve-se igual ao longo da etapa, dependendo do espaço de aula. Tal como cada espaço tinha a sua organização, também cada espaço tinha a sua formação de grupos. Nesta etapa, os grupos foram na maioria das vezes homogéneos. Esta formação de grupos permitiu-me ter grupos com o mesmo nível de desempenho e assim conseguir trabalhar mais de perto com

os alunos com mais dificuldades. Desta forma, consegui privilegiar a resolução das dificuldades que os alunos demonstravam e assim alcançarem as competências definidas para a etapa (Carvalho, 1994). Ainda assim, sempre que necessário foram feitos ajustes aos grupos de trabalho, havendo a troca de alguns alunos por duas razões: devido desentendimentos entre os alunos e falta de presença de alunos, ficando os grupos desequilibrados em número para a realização dos exercícios. Os estilos de ensino utilizados durante esta etapa foram os estilos mais convergentes, pois permite que o professor tenha mais controlo das tarefas e dos alunos (Martins et al., 2020). A diferenciação do ensino era feita com a adaptação das tarefas a cada grupo, sendo que estes eram alterados sempre que observava que o exercício anterior já estava consolidado pelos alunos.

Nesta etapa, as aulas decorridas no pavilhão foram maioritariamente monotemáticas e em massa. Nestas aulas, como só foram abordadas duas matérias, consegui ter melhor controlo visual sobre os alunos e como tal, foi mais fácil providenciar *feedback* à turma, mas principalmente aos alunos individualmente. Outro ponto positivo foi conseguir fazer uma observação mais pormenorizada do desempenho dos alunos, tendo acabado por fazer ajustes nos grupos de trabalho, por perceber que tinha feito uma avaliação incorreta no período de AI. Isso foi posteriormente corrigido nas minhas grelhas de observação. Sendo o instrumento de avaliação por excelência a observação direta (Carvalho, 1994), há sempre espaço para a subjetividade e o erro, neste caso de inexperiência. Neste espaço, o aquecimento tem a mesma estrutura do aquecimento feito no ginásio, dirigido para o treino da aptidão física. Este era um aquecimento que já vinha da AI, e apesar de ser semelhante, fui fazendo uma variação dos exercícios a realizar, de forma a evitar a monotonia dos alunos.

As aulas no ginásio tiveram sempre a mesma organização em circuito, bem como os grupos de trabalho dos alunos. Cada grupo tinha uma folha com os elementos gímnicos a realizar em cada estação e o modo como era feita a rotação dos grupos pelo espaço. Esta gestão facilitou a autonomia dos alunos durante a aula e aumentou o tempo disponível para a prática. É importante garantir atitudes de responsabilidade por parte dos alunos, para que estes se sintam também responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem (Onofre, 1995). Ao longo destas aulas consegui dar mais *feedback* individual aos alunos, e que o facto de ter incluído mais progressões para os elementos gímnicos, a sua adesão a esta matéria foi maior do que na AI. As matérias de ginástica de solo e aparelhos eram as matérias que os alunos menos gostam, por isso cativá-los para a sua

prática foi difícil. Para a promoção de uma relação positiva entre o aluno e a matéria o professor deve garantir uma prática motora variada, conseguir que os alunos atribuam significado às tarefas para as quais não se sentem motivados e que manifestem os seus sentimentos negativos para em conjunto com o professor os conseguiram ultrapassar (Onofre, 1995). Foi sempre este o meu foco, não só nesta etapa, mas ao longo do ano letivo.

Na última semana de aulas, a turma esteve em isolamento profilático e o ensino teve que passar a ser à distância. Com três aulas restantes e sem possibilidade de lecionar as matérias propostas, tive que refazer o planeamento. Optei por dar primazia ao treino da aptidão física, através de exercícios de mobilidade e treino de força com o peso do corpo. Gravei em vídeo uma coreografia para realizar na aula. Porém devido a problemas de ligação à *internet* na escola, optei por enviar o vídeo como trabalho de casa. Esta tarefa não foi contabilizada para a avaliação, pois não estava planeado, mas serviu para a introdução da matéria de dança. Ainda consegui fazer uma revisão geral dos conteúdos da área dos conhecimentos que tinham sido abordados ao longo da etapa. Os alunos foram bastante ativos nestas aulas, tirando dúvidas e respondendo ao meu questionamento.

4.3 Atrás das câmaras: uma escola à distância de um clique

Três semanas após o início do 2º período, face ao agravamento da situação pandémica, o Governo Português decretou o segundo confinamento geral. A partir de 22 de janeiro, e por um período de 15 dias, as atividades letivas e não letivas de todos os estabelecimentos de ensino foram suspensas. No entanto, e pela experiência do ano letivo anterior, o mais provável seria a escola não reabrir após essa interrupção. Prevendo assim a implementação do ensino à distância, cada departamento e subdepartamento elaborou um conjunto de propostas, mais tarde postas em prática por todos.

No processo de mudança para o ensino à distância, coube a cada diretor de turma fazer um levantamento dos alunos vulneráveis, de modo a verificar as condições de acesso de cada um às aulas *online* (neste caso, se os alunos possuíam computador, câmara, internet). O ensino à distância veio evidenciar ainda mais as carências socioeconómicas das famílias. Com a necessidade de uma rápida digitalização das escolas portuguesas, o Ministério da Educação forneceu vários milhares de computadores para distribuir pelas escolas. Como já referi anteriormente, este agrupamento tem 48% dos seus alunos a beneficiarem de ASE, pelo que esta aquisição de material foi fundamental para que estes

alunos não fossem privados de continuar a assistir às aulas. Para além disto, a EBSRDLL, sendo a sede do agrupamento, foi a escola designada para receber os alunos do agrupamento sem condições para assistirem às aulas em casa. Foi o caso de alunos em risco de abandono escolar, educandos cujos EE eram trabalhadores de serviços essenciais, alunos sem acesso à internet e alunos com medidas de suporte à aprendizagem. Estes alunos contaram com uma equipa de professores para os apoiar presencialmente, enquanto assistiam às aulas *online*.

O ensino à distância foi para mim um desafio acrescido àquilo que é o estágio. Apesar de no fim do 1º período ter tido uma pequena experiência do que era o ensino à distância, e consequentemente ter uma vaga noção daquilo que era possível ou não fazer, senti que realizar o resto do período neste formato não iria ser nada fácil.

4.3.1 Uma nova etapa

Com a interrupção da terceira etapa, foi necessário reestruturar todo o planeamento e refletir sobre a forma e organização que melhor se adequava ao formato *online*. A primeira preocupação foi a adaptação do currículo da disciplina. Para o subdepartamento de EF era claro que o mais importante era garantir o sucesso dos alunos, sem comprometer as suas aprendizagens. Com isto em mente, e seguindo as orientações dadas pela SPEF e pelo CNAPEF, ficou definido que se iriam manter as três áreas de extensão do currículo da disciplina, dentro das limitações do que era possível ensinar à distância. Ficou também definido que os alunos precisavam de se manter ativos durante o confinamento e que a disciplina deveria promover o máximo tempo possível de prática aos alunos. O primeiro confinamento foi um grande desafio à promoção de estilos de vida ativos e saudáveis nos estudantes, acabando por se refletir na diminuição da sua prática de atividade física geral e em 28% de aumento do tempo despendido em comportamento sedentário (principalmente, tempo de ecrã) (FITescola, 2020). Estas mudanças aumentam o risco de, a longo prazo, as crianças e jovens virem a adotar mais comportamentos sedentários, levando a um aumento do risco de obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares à medida que envelhecem (Ammar et al., 2020; Dunton et al., 2020). Em Portugal, o primeiro confinamento levou a um aumento percentual de excesso de peso e obesidade (4% e 15% respetivamente) nos alunos de ambos os sexos (FITescola, 2020). Por um lado, a área da aptidão física foi a área com mais potencial de desenvolvimento, muito devido à logística que o ensino à distância exigia. O objetivo foi continuar a trabalhar as capacidades físicas através de exercícios com um possível *transfer* para a prática das atividades físicas, pelo

desenvolvimento das capacidades físicas e elementos técnicos das matérias. Após o primeiro confinamento, a equipa FITescola analisou os dados da aptidão neuromuscular dos alunos portugueses, concluindo que houve uma melhoria entre 1 a 11%, nas várias capacidades físicas avaliadas (FITescola, 2020). Isto reflete a preocupação que esta disciplina teve durante o primeiro confinamento na valorização do desenvolvimento das capacidades físicas em casa. A área dos conhecimentos foi também beneficiada, pois foi possível explorar com mais detalhe os conteúdos programáticos para este ano, ao contrário daquilo que era possível fazer presencialmente. Por outro lado, a área das atividades físicas foi a área do currículo mais condicionada, só tendo sido possível lecionar a matéria de dança.

Esta nova etapa teve a duração de sete semanas, tendo o planeamento sido dividido em duas UE. Esta divisão foi feita apenas para certificar a aquisição das aprendizagens por parte dos alunos, pois a parte prática das aulas estava condicionada apenas à matéria de dança e à área da aptidão física, e não à rotatividade dos espaços de aula. No entanto, a matéria da área dos conhecimentos foi transversal à etapa, e não dividida por UE, tal como aconteceu nas outras etapas.

Relativamente ao formato das aulas, estas foram obrigadas a sofrer alterações. Para o 3º ciclo, cada disciplina tinha que garantir um mínimo 50% de carga letiva semanal em comunicações síncronas. Assim planeei 100 minutos de aula em comunicação síncrona (via videoconferência na plataforma *Zoom*) e 50 minutos comunicação assíncrona (via *Google Classroom*).

As aulas tiveram sempre a mesma estrutura, garantindo as mesmas rotinas. As aulas síncronas de segunda-feira tinham um carácter maioritariamente prático. Assim, após a marcação das presenças e esclarecimento de dúvidas, a prática iniciava com um aquecimento geral. De seguida, a parte principal da aula variava entre a realização de uma tabata ou de coreografias referentes às atividades rítmicas expressivas. A aula terminava sempre com alongamentos, pois considero importante o retorno à calma antes dos alunos ingressarem na aula seguinte. As aulas assíncronas de terça-feira foram dedicadas ao estudo autónomo da área dos conhecimentos, através dos materiais disponibilizados por mim no *Google Classroom* da turma. As aulas de quinta-feira eram aulas mistas, com os primeiros 25 minutos de aula de parte teórica e os restantes 25 minutos de aula prática (no mesmo formato das aulas de segunda-feira). A componente referente à área dos conhecimentos foi lecionada com a ajuda de apresentações *PowerPoint*.

4.3.2 O sucesso sabe melhor quando partilhado

Como já referi anteriormente, no fim do 1º período tive uma pequena experiência do que era o ensino à distância, quando a minha turma esteve em isolamento profilático. Com base nessa experiência e na experiência relatada pelos restantes professores de EF, foi possível perceber o que poderíamos melhorar em relação à forma como as aulas eram conduzidas. Após várias trocas de ideias e pesquisas, chegou-se à conclusão que o melhor seria elaborar vários materiais personalizados aos nossos alunos, de modo a enriquecer as aulas e a motivá-los. A qualidade científica e didático-pedagógica dos materiais educativos é determinante para a aprendizagem, pois o seu valor educativo está no modo como estes foram refletidos e estruturados, especialmente tendo em consideração os objetivos, as características dos alunos, as estratégias utilizadas, bem como o contexto de aprendizagem (Costa et al., 2011). Os mesmos autores afirmam que ao fazer um trabalho mais personalizado, conseguimos garantir a adequação das tarefas à idade e aos objetivos que queremos que os alunos alcancem e ainda criar uma relação de proximidade com eles.

A concretização do trabalho só foi possível porque foi desenvolvido em equipa com as minhas colegas de estágio. Todo o trabalho colaborativo foi de facto uma ajuda na superação das dificuldades de cada uma de nós. Esta cooperação só me mostrou ainda mais a importância que a relação com os nossos colegas de trabalho tem na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Professores que trabalham num ambiente com suporte, incentivo e relações de trabalho eficientes revelam atitudes positivas em relação ao ensino (Flores & Day, 2006). A proatividade que eu e as minhas colegas mostrámos na adaptação ao novo normal foi tanto benéfico para nós como para os outros professores. Todos os materiais por nós elaborados foram partilhados com o subdepartamento de EF, que se mostrou muito satisfeito por utilizá-los nas aulas. Já eu, para além de ajudar o resto dos professores a melhorar a qualidade das aulas *online*, desenvolvi uma nova competência, a edição de vídeo. Foi um período de muito trabalho e reajustamentos, mas olhando em retrospectiva, valeu a pena. Foi igualmente bom ver que apesar de os professores do subdepartamento terem todos experiências e bagagens diferentes, todos contribuíram para fazer o melhor possível com aquilo que de melhor tinham, conseguindo fazer um bom trabalho coletivo (Costa et al., 2013). Foi notório que os professores estagiários beneficiam com a partilha da sabedoria dos professores mais experientes, tanto como eles beneficiam da nossa inovação e criatividade (Beddoes et al., 2014).

4.3.3 A reinvenção de uma professora em confinamento

Com a mudança do espaço de aula para os quadradinhos no *Zoom*, fomos obrigadas a puxar pela imaginação e criatividade para tirar o melhor partido desta fase. Para além dos vídeos da área das atividades físicas, realizados no âmbito do projeto da área 2 (explicado mais à frente no documento) foram realizados outros materiais didáticos. No total foram produzidos dez vídeos: dois para aquecimento, dois para alongamentos, três coreografias e três de treino intervalado (*tabatas*). Este novo instrumento de ensino foi muito bem-recebido pelos alunos, tendo estes solicitado a partilha dos vídeos, para poderem fazer fora do tempo de aula. Para além dos vídeos, foram elaborados vários materiais, tais como *Powerpoints*, fichas de trabalho *Google Forms* e uma sebenta teórica sobre os conteúdos programáticos para o 3º ciclo da área dos conhecimentos. Esta última foi elaborada com vista a facilitar a procura de informação aos alunos. Os *Powerpoints* foram construídos com o propósito de serem utilizados como auxílio, tanto para mim como para os alunos, nas aulas teóricas. Num contexto de aprendizagem à distância, materiais educativos personalizados são determinantes para o envolvimento dos alunos, estimulando a aprendizagem autónoma fora do tempo de aula e ainda motivá-los a interagir nas aulas obrigando-os a refletir sobre os temas abordados (Costa et al., 2011). Este último ponto foi visível na parte teórica das aulas. Privilegiando o questionamento guiado com o propósito de aumentar os índices de atenção e concentração dos alunos em relação ao conteúdo que era apresentado (Martins et al., 2017), conseguia perceber se a informação transmitida estava a ser assimilada e averiguar possíveis dúvidas dos alunos. Com a descoberta guiada, vi a participação dos alunos aumentar ao longo das aulas e consequentemente melhores resultados nas fichas de trabalho.

Após a planificação das aulas, a minha preocupação recaiu no estabelecimento das novas regras e rotinas do ensino à distância. Felizmente, os alunos rapidamente compreenderam e aderiram às aulas, realizando responsabilmente as tarefas propostas. Estando as rotinas e regras consolidadas, foi possível concentrar-me em aspetos ainda não consolidados na condução das aulas, como foi o caso da minha comunicação.

Em primeiro lugar, os problemas de comunicação diretamente relacionados com a distância levaram-me a refletir sobre o meu papel enquanto professora, principalmente na minha postura, na forma de comunicação e linguagem a utilizar com os alunos. O confronto com o facto de não saber quem mais poderia estar do outro lado da câmara para além dos meus alunos levou-me a mudar a minha postura para professora e não apenas professora estagiária. Sinto que fui mais assertiva e cuidadosa na linguagem que utilizava, tendo

notado diferenças positivas na forma de resposta da turma. Apesar de este já ser um objetivo meu no ensino presencial, senti que o ensino à distância é um tipo de ensino em que as nossas falhas na comunicação e controlo da turma se podem evidenciar mais, pelas inúmeras distrações que existem em casa, pelo que a minha capacidade de comunicar precisava de ser rapidamente melhorada.

Em segundo lugar, durante esta etapa o facto de estar a lecionar menos matérias e estas serem da minha zona de conforto, permitiu-me focar na qualidade do *feedback* e a forma de transmissão da informação. No que toca ao *feedback*, durante esta etapa, os mais utilizados foram o verbal e o visual. Não sendo possível a utilização de outra forma de transmissão de informação, a qualidade da mesma e a forma como era comunicada foi fundamental para a compreensão da matéria pelos alunos. Houve assim, a necessidade de respeitar o princípio da concentração no essencial e de estruturar adequadamente formas de captação e manutenção da atenção dos alunos (Quina et al., 1995). Para isso, recorri à utilização de expressões chave e exemplos práticos que acabaram por também facilitar a rápida aprendizagem das tarefas pelos alunos.

Como consequência do ensino à distância, na parte prática das aulas, o estilo de ensino comando foi o privilegiado, sendo a aprendizagem feita através da repetição por parte dos alunos da demonstração feita por mim em formato vídeo (Martins et al., 2020). A utilização dos vídeos nas aulas síncronas facilitou muito o acompanhamento das tarefas de aprendizagem, nomeadamente todo o processo de observação dos alunos na realização das tarefas. Isto porque, como não estávamos a executar as tarefas juntamente com os alunos, era possível vê-los com mais facilidade no nosso ecrã, e providenciar-lhes indicações sobre os exercícios e corrigir algum erro rapidamente. Esta forma de trabalho facilitou o processo de fecho do ciclo de *feedback* e a posterior individualização do mesmo, que até aqui tinha sido uma dificuldade apresentada por mim. Ao longo das aulas, a diferenciação do ensino foi promovida através de variantes de facilidade ou dificuldade dos exercícios, quer por diferentes velocidades de execução ou por diferenciação da técnica. O tempo na tarefa durante as aulas síncronas foi utilizado ao máximo, promovendo o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Ao longo do ensino à distância consegui melhorar a forma como geria o tempo de aula, como por exemplo, a rápida transição entre tarefas e a organização das mesmas (Martins et al., 2017), acabando por ser notório na melhoria da qualidade das aulas.

Outro aspeto que sinto ter conseguido melhorar neste período foi a minha capacidade de argumentação e debate. Apesar de no ensino presencial os momentos

semanais de balanço serem produtivos, no ensino à distância tive mais tempo para me dedicar a melhorar o meu sentido crítico tanto do meu trabalho como dos meus colegas. Os momentos de debate permitiram que melhorasse a qualidade das minhas aulas, levando-me a refletir mais sobre a minha ação. Esta entreaajuda também ajudou a ter mais confiança no meu trabalho. O aumento da autoconfiança no desempenho do papel de professor é uma característica apontada por Flores & Day (2006) como uma evolução que os professores estagiários reconhecem com o avançar do tempo de prática de ensino. Sinto que à medida que me sentia mais confortável no meu papel de professora, mais os alunos também sentiam isso e respondiam positivamente, envolvendo-se mais nas tarefas da disciplina.

4.4 O tão aguardado regresso à escola

Abril trouxe o alívio das medidas de confinamento e conseqüentemente o regresso à escola. Para tal, planeei a quarta e última etapa deste ano letivo. Esta teve a duração de 11 semanas, mantendo a sua calendarização inicial, coincidindo com o início e o fim do 3º período. Foi feita uma divisão em duas partes, cada uma com três UE. O término da primeira parte coincidiu com o meio do período, o que permitiu a reflexão sobre o desempenho dos alunos até esse momento (avaliação intermédia).

4.4.1 A última etapa

Para a quarta e última etapa, o principal propósito foi desenvolver os objetivos da área das atividades físicas que ficaram por atingir na etapa anterior. Para tal, fiz uma reestruturação do planeamento da terceira etapa, de forma a dar continuidade ao trabalho prático que ficou por desenvolver. Aquando do planeamento desta etapa, debati-me com a noção de que o 3º período iria ser demasiado curto para abordar tudo aquilo que os alunos precisavam, tornando a consolidação de algumas matérias provavelmente irrealista. Como não seria viável a manutenção dos mesmos objetivos, a quarta etapa passou a ser uma etapa de desenvolvimento e consolidação, em vez de revisão e consolidação das aprendizagens. Esta condicionante levou-me a uma seleção daquilo que, na minha opinião, seria prioritário os alunos desenvolvessem tendo em conta os objetivos do currículo vertical e do afastamento médio dos alunos aos objetivos definidos pelo subdepartamento. Como tal reduzi o número de matérias abordadas por aula e dei foco às matérias prioritárias. Ainda assim, decidi introduzir uma matéria alternativa do grupo dos jogos desportivos

coletivos, o corfebol, de modo a motivar os alunos para as aulas e potenciar o fator social depois de três meses isolados em casa. Os objetivos da área da aptidão física foram melhorar a aptidão aeróbia e neuromuscular, mais precisamente a força. Ao longo das aulas todo o trabalho desenvolvido foi ao encontro destes objetivos, resultando na melhoria dos resultados dos alunos nos testes de aptidão física, especialmente na aptidão aeróbia. Na área dos conhecimentos, o propósito foi apenas rever os conteúdos lecionados até ao momento. O ensino à distância permitiu que os conteúdos programáticos pudessem ser todos abordados nesse período, acabando por libertar tempo de aula desta etapa para focar as outras duas áreas do currículo.

Para além do 3º período ter sido temporalmente mais curto que o 2º, nas últimas semanas de aula tive ainda menos quatro aulas, devido a várias atividades escolares e a uma greve da função pública. Destaco as atividades inscritas no PAA do subdepartamento de EF, cuja realização só foi autorizada pela escola à *posteriori* da elaboração do planeamento desta etapa: os torneios de badminton e voleibol. Nestas atividades, a turma participou com uma equipa de seis elementos no torneio de voleibol e com três alunos no torneio de badminton. Estas atividades são fundamentais para fomentar as relações sociais entre alunos e professores, fortalecer a união dos alunos da escola e promover a prática desportiva (Resende et al., 2014). Apesar deste ponto positivo, destaco um ponto negativo: com esta redução no número de aulas, e após três meses sem realizarem as matérias de ginástica de solo e aparelhos, não houve uma grande evolução no desempenho dos alunos em alguns elementos gímnicos. Numa tentativa de contrair isso, uma estratégia que utilizei foi ter menos estações com elementos que os alunos apresentassem mais dificuldades. Tentei focar num ou dois problemas de cada vez, o que acabou por resultar bem. Isto permitiu que os alunos tivessem concentrados numa dificuldade de cada vez, acabando por desmotivar menos.

4.4.2 Consolidar a condução das aulas

Com o regresso ao ensino presencial, as regras e rotinas que já estavam implementadas do 1º período não foram esquecidas pelos alunos, sendo apenas necessário recordar alguns aspetos na primeira aula do período. Tal como nos períodos anteriores, as aulas continuaram a decorrer sem comportamentos de indisciplina.

A minha postura manteve-se assertiva e com uma afetividade positiva, proporcionando um clima de aula positivo ao longo do período. O regresso às aulas presenciais reaproximou os alunos uns dos outros, o que criou um bom clima de aula. A

relação entre mim e os alunos também beneficiou do contacto de proximidade, dando para construir uma relação de confiança, partilha e diálogo com os alunos. a construção de um clima relacional positivo entre o professor e o aluno é fundamental para garantir se sinta seguro e confiante durante a sua aprendizagem (J. Martins et al., 2017; Onofre, 1995). Creio ter sido mais paciente e sensível às dificuldades mostradas pelos alunos e investi mais tempo a tentar encontrar soluções e alternativas para ultrapassar essas dificuldades. Senti que os alunos vinham mais dispostos a fazer as aulas e com vontade de melhorar as suas dificuldades

A minha capacidade de comunicar com a turma continuou a melhorar ao longo das aulas e o tempo que investi no ensino à distância a trabalhar esta qualidade refletiu-se na qualidade das aulas deste período. Nesta etapa, o facto de ter continuado a utilizar uma linguagem clara e objetiva, foi fundamental para os alunos compreenderem aquilo que queria transmitir, levando à diminuição do tempo de instrução e conseqüentemente ao aumento do tempo disponível para a prática (Martins et al., 2017). Para além da instrução ter melhorado, a qualidade do feedback também melhorou. Consegui transmitir de forma mais clara as correções dos erros e isso levou a que os alunos melhorassem o seu desempenho. Continuei a utilizar o *feedback* verbal e visual, mas também o cinestésico (Carreiro da Costa, 1984; Martins et al., 2017). Também recorri à demonstração dos exercícios, quer por mim, quer por um aluno o que beneficiou a compreensão das tarefas propostas. Sendo a última etapa, um dos meus objetivos foi tornar o ensino o mais interativo possível. Para isso recorri a estilos de ensino mais divergentes, como foi o caso da descoberta guiada (Martins et al., 2020). Dentro disso, um aspeto que funcionou bem foi a utilização do feedback com o objetivo interrogativo. Utilizei esta estratégia principalmente nos grupos com um nível mais baixo, em que for exemplo parava o jogo para eles poderem observar o seu posicionamento e refletíamos em conjunto o que estava a acontecer. Certifiquei-me igualmente que conseguia acompanhar todas as tarefas dos alunos e que ia guiando o aluno no caminho da descoberta e validava essa conquista com reforço positivo (Martins et al., 2020).

O *feedback* foi uma dificuldade que fui melhorando ao longo do EP. Contudo, não creio que esta capacidade tenha ficado totalmente consolidada, pois necessitava de mais tempo de prática. A minha capacidade de organização e gestão da aula foi um ponto que considero ter tido uma evolução muito positiva. Reconheço que termino o estágio com estas capacidades bem consolidadas, o que será uma mais valia para o desempenho da profissão no futuro. Foi notória esta melhoria, pois na etapa de AI e na segunda etapa prendia-me mais com a organização e controlo da aula, como por exemplo, a organização

do material e os tempos de instrução. Sinto que esta dificuldade foi sendo ultrapassada com fluidez natural da criação de experiência real de dar as aulas e também do meu à vontade em frente à turma. Assim o meu foco passou da organização para a forma como os alunos aprendiam (Assessment Reform Group, 2002). Outra característica relacionada com a gestão da aula é a capacidade de resolução de imprevistos com rapidez e qualidade.

Duas tarefas que me ajudaram a melhorar a condução das aulas foram a observação de aulas dos outros professores e a análise das filmagens das minhas próprias aulas. Na primeira, o facto de ver outros professores a lecionar permitiu-me retirar ideias de exercícios, conversar com eles sobre as suas rotinas de aula, perceber a maneira como abordavam matérias que eu tinha mais dificuldade em ensinar. Na segunda, através da gravação audiovisual, foi possível ver pormenores que de outra forma escapavam e assim conseguir corrigir esses erros. Notei que foi uma atividade de estágio que me ajudou a melhorar a minha capacidade de observação, ao poder ver os comportamentos de todos os intervenientes na aula e com isso refletir sobre a sua ação, em particular a minha. Na minha opinião, o sucesso do exercício da nossa profissão está muito dependente da reflexão que fazemos daquilo que acontece e principalmente daquilo que deveria acontecer. O EP sensibilizou-me muito para a importância que uma observação sistemática e rigorosa pode ter para o processo ensino-aprendizagem. Ter um bom domínio dos conteúdos ajuda a que a melhorar o olhar crítico e rápido, fazendo com que o professor passe da observação direta dos alunos para uma comunicação rápida do *feedback* sempre que necessário.

Apesar de todas as dificuldades e condicionantes deste ano letivo, estou satisfeita tanto com o nível de desempenho mostrado pelos alunos no fim do ano, como também pela minha evolução enquanto professora de EF. Este ano de formação inicial foi fundamental para perceber o significado de ser professora e refletir sobre o tipo de professora que ambiciono ser. As dificuldades sentidas por ser uma professora principiante, como o nervosismo, a incerteza e medo de falhar, foram sendo trabalhadas ao longo do ano com a supervisão da professora orientadora (Flores & Day, 2006; Onofre, 2003). O espírito de abertura entre nós refletiu-se muito no meu crescimento pessoal e profissional, pois o seu papel de supervisora pedagógica foi desenvolvido muito no sentido de criar uma relação interpessoal de abertura, confiança, diálogo, ajuda, reflexão e partilha foi vital para criar um ambiente positivo.

4.5 A inquietação da avaliação

Fazendo parte das tarefas de um professor, a avaliação do desempenho dos alunos foi uma preocupação que me acompanhou ao longo do estágio. Avaliar é um desafio permanente para os professores, pois esta dimensão do desenvolvimento curricular apresenta-se como uma componente central das práticas da educação formal (Batista et al., 2019).

Um dos meus objetivos foi evitar comportamentos de avaliação com uma conotação negativa, tais como evitar rótulos já atribuídos aos alunos, favoritismos na atribuição das classificações e fazer comparações entre alunos (Guerra, 2009). Durante o ano letivo e ao longo do processo de avaliação fui constantemente consultando as minhas colegas, professora orientadora e outros professores da disciplina. Destaco a cooperação, entreajuda e sentido crítico das minhas colegas e professora orientadora na discussão do processo avaliativo, facilitando a superação de dificuldades na avaliação dos meus alunos. Uma preocupação durante o ano foi perceber se os alunos estavam de facto a aprender e se o processo de ensino estava a resultar. Desde modo, a minha prática pedagógica foi guiada pela avaliação dos saberes dos alunos, que teve como ponto de partida a AI. Assim, a partir do diagnóstico feito na AI foi feito o prognóstico para o resto do ano. Só através destes juízos prognósticos foi possível estimar as prioridades de aprendizagem e diferenciar os objetivos previstos no PNEF para cada um dos alunos da turma.

Para que a avaliação seja o mais justa possível esta deve ser um processo de recolha e interpretação de evidências com um propósito claro (Araújo, 2017). O foco da avaliação deve ser sempre a aprendizagem. Para que isso aconteça, o processo avaliativo deve incluir um conjunto de decisões sobre a seleção e delimitação das evidências a recolher, de forma sistemática e planeada, para posteriormente serem interpretadas e formular assim um juízo de valor (Araújo, 2017). Desta forma, a avaliação ajuda a medir o progresso individual do aluno, determinando as necessidades de diferenciação para cada um e assim planificar adequadamente as tarefas (Batista et al., 2019).

4.5.1 Avaliação formativa

A avaliação formativa foi feita de forma constante ao longo do decorrer das aulas, sempre com o propósito de acompanhar a evolução das aprendizagens, tanto por mim como pelos meus alunos. Através desta forma de avaliação as decisões de planeamento podem ser reajustadas sempre que era necessário (Carvalho, 1994).

Uma preocupação foi tornar a avaliação um processo integrado e coerente, com os seus instrumentos avaliativos bem identificados, bem como os critérios e indicadores, tal como recomendado pelo PNEF (Ministério da Educação, 2001). As propriedades do sistema de avaliação formativa que é construído é determinante para a qualidade das evidências recolhidas, precisando de ser eficaz e económico, de forma a permitir organizar o ensino para potenciar a aprendizagem do aluno (Nobre, 2019). Portanto, de forma a organizar toda a informação recolhida ao longo das aulas, eu e as minhas colegas construímos dois documentos em formato *Microsoft Excel*. Decidimos utilizar os mesmos sistemas de registo para poderemos interpretar as nossas observações mais facilmente e analisar a nossa forma de observar, de modo a sintonizar e interpretar da mesma maneira, criando objetividade e sintonia na avaliação (Carvalho, 1994).

O primeiro sistema de registo foi destinado à AI e foi construído com base no PAI. Foi um documento que facilitou muito o registo dos níveis de desempenho dos alunos, facilitando posteriormente o processo de elaboração do PAT. O segundo instrumento de registo foi sendo adaptado e melhorado ao longo do ano e foi criado com o propósito de ser consultado tanto por mim como pelos alunos ao longo das várias etapas. Este estava dividido em duas partes. Uma primeira parte constituída pelas folhas de registo das três áreas, preenchidas por mim através da observação direta dos alunos nas aulas. Na área das atividades físicas, estavam presentes os critérios e indicadores para cada matéria. Na área da aptidão física, estavam os resultados que os alunos tinham obtido nos testes do FITescola, bem como a diferença, positiva ou negativa, entre esses valores. Na área dos conhecimentos eram mostrados os resultados a todas as questões das fichas de trabalho e a respetiva classificação. A segunda parte, intitulada caderno de turma, era caracterizada por ser o instrumento principal de avaliação formativa aplicado à turma. Neste os alunos podiam consultar a sua folha pessoal, com todos os dados sobre si nas três áreas, como por exemplo quantos e quais os indicadores que faltava alcançar para fechar um nível, ou o número de abdominais que faltava conseguirem fazer para atingir a zona saudável da aptidão física.

Este instrumento foi utilizado ao longo das várias etapas, com mais enfoque na segunda e quarta etapa, e foi uma forma de envolver os alunos no seu processo de avaliação. Muitas vezes os alunos consultavam o seu registo e refletíamos em conjunto sobre aquilo que precisava de melhorar e como é que o poderíamos alcançar. Para os alunos mais competitivos, esta estratégia foi bastante positiva para os motivar a melhorar o seu desempenho. Aos restantes alunos, ao longo das aulas, eu própria lhes mostrava a

sua folha, dando-lhes *feedback* do seu desempenho. Com esta abordagem quis criar uma estratégia eficaz para manter os alunos empenhados, dando dinamismo à nossa relação, tentando chegar a todos os alunos tal como é sugerido em Gonçalves et al., (2016).

A avaliação não deve estar limitada apenas à participação do professor e dos alunos, devendo ter outros intervenientes como os EE, que de algum modo possam ajudar ao processo educativo e formativo dos alunos (Fernandes, 2007). De modo a cumprir esta premissa, para as avaliações intermédias foi elaborado um documento contendo toda a informação dos alunos, nas três áreas do currículo, que era disponibilizado individualmente na *Classroom*. Foi ainda construído um outro documento para enviar aos EE sempre que estes pediam informação mais detalhada sobre a avaliação dos seus educandos. Deste modo, a transparência da avaliação foi sempre garantida.

4.5.2 Auto e heteroavaliação

Uma rotina estabelecida com os alunos foi a realização da auto e heteroavaliação na última aula de cada período. O processo de autoavaliação foi sempre feito de forma escrita, em *Google Forms*, e oralmente na aula. Pedi sempre que refletissem sobre o trabalho que realizaram ao longo dos períodos e o fizessem corresponder à sua classificação final. Já a heteroavaliação apenas foi feita oralmente pelos colegas. Estas tarefas foram importantes para perceber a compreensão que os alunos tinham do desempenho uns dos outros e das suas atitudes na disciplina. Com a utilização desta forma de avaliação formativa, o objetivo foi tornar o aluno comprometido com o seu processo ensino-aprendizagem, bem como o dos seus colegas, desenvolvendo capacidades de crítica e autocrítica, ao mesmo tempo que ganhava consciência do desenvolvimento das suas aprendizagens (Broadfoot et al., 1999; Carvalho, 1994). Na minha turma, os alunos mostraram ter consciência sobre o seu comportamento e atitudes, os saberes que adquiriram e as competências que conseguiram desenvolver nas aulas. Também nestas aulas, foi importante para a relação aluno-professor, os alunos fazerem um balanço geral de cada período bem como as suas expectativas futuras. Este exercício de reflexão conjunta foi importante para gerar um debate de ideias sobre a nossa disciplina e para esclarecer dúvidas sobre as aulas. Porém, apesar de sentir que fiz um bom trabalho, no futuro quero promover uma autoavaliação mais aprofundada e sistemática ao longo das aulas, de modo a que ela própria seja um produto da aprendizagem, de modo a criar uma relação pedagógica assente na reciprocidade, partilha e autorregulação (Barbosa & Alaiz, 1994; Fernandes, 2007).

4.5.3 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa foi realizada no fim de cada período, assumindo-se como um balanço final das aprendizagens (Fernandes, 2007), sob a forma de classificação de 1 a 5. Esta foi sempre acompanhada de uma síntese descritiva sobre a aquisição de competências do aluno em cada uma das áreas da EF.

Em cada período, a avaliação sumativa teve em consideração as três áreas de extensão do currículo da EF, os critérios de avaliação da escola e as normas de referência para o sucesso em EF. Tal como na parte do planeamento, também na avaliação tivemos que mostrar adaptabilidade durante todo o processo, devido às circunstâncias excecionais deste ano letivo. Na primeira reunião de subdepartamento, foram feitas algumas adaptações na articulação curricular vertical, nomeadamente na área das atividades físicas. Foi também abordado o ajustamento dos critérios de avaliação específicos, nomeadamente alterou-se a ponderação do fracionamento dos domínios (60% atividade física, 30% aptidão física e 10% conhecimentos).

Para além do fracionamento das áreas, a escola tem uma grelha de avaliação sumativa igual para todas as disciplinas. Nesta, a classificação foi dividida em dois domínios: 40% atitudes e saberes de língua portuguesa e 60% para a nota da disciplina. Apesar de todos os professores da disciplina cumprirem esta forma de avaliação, os mesmos não concordam com ela. Não concordo com este método de avaliação sumativa imposto pelo agrupamento, em que se utiliza uma grelha padrão geral para todas as disciplinas, pois em EF, os valores e atitudes já estão contabilizados dentro de cada área. Desta forma, estamos a avaliar repetidamente o domínio das atitudes.

A avaliação sumativa do 1º período foi a mais inquietante e stressante pois era a primeira avaliação que iria fazer. No entanto, as dúvidas que tinha foram clarificadas com o restante núcleo de estágio e professora orientadora e em conjunto consegui superar as dificuldades. Neste ano o lançamento de notas foi feito de forma diferente dos anos anteriores, na nova plataforma de gestão do ensino E360. Como era uma novidade para todos os professores tomei a iniciativa de os ajudar com esta tarefa. Constatei que esta ajuda foi importante para criar uma boa relação com os professores dos outros grupos disciplinares, cujo contacto não é tão frequente.

No 2º período, continuei a ter dificuldades em realizar a avaliação sumativa, mas desta vez devido ao condicionamento das aprendizagens da área das atividades físicas no

ensino à distância. Para esta avaliação, foram tidas em consideração as decisões do subdepartamento de EF e as recomendações da SPEF e CNAPEF: a avaliação recaiu sobre o que foi recolhido até última aula de ensino presencial e o que foi lecionado das três áreas no ensino à distância.

Por último, a avaliação do 3º período foi concretizada sem dificuldades e foi baseada em todo os saberes adquiridos e as competências desenvolvidas pelos alunos nos três períodos do ano letivo. Ao longo destes, a média classificativa da turma subiu, demonstrando a melhoria dos resultados gerais da turma. Considero que o facto de termos regressado ao ensino presencial fez toda a diferença na avaliação dos alunos e também na sua motivação nas aulas.

5 Uma professora e as suas várias personagens

O nosso papel enquanto professores é muito mais do que apenas a ação individual de ensinar. A participação no coletivo que é a escola, nas suas estruturas de orientação educativas e na vida dos seus alunos, fazem igualmente parte do trabalho de um professor. Como tal, devemos estar preparados para desempenhar os vários papéis nos diferentes cenários.

5.1 Ser professora dos pequenos e graúdos

Como parte integrante da área 1 do estágio pedagógico, a condução de aulas em vários contextos é um dos objetivos de formação dos professores estagiários. Como tal, a estratégia utilizada pela escola é a lecionação de duas semanas de aulas, apelidadas de especiais: a semana a tempo inteiro e a semana de 1º ciclo. Estas semanas proporcionam aos professores estagiários a oportunidade de trabalharem com outras turmas, outros anos de escolaridade e especialmente trabalhar mais de perto com outros professores.

A semana a tempo inteiro e a semana do 1º ciclo foram experiências que enriqueceram o meu ensaio enquanto futura professora. Apesar de estas serem intervenções de curta duração, foi possível perceber as dinâmicas das diferentes aulas e da necessidade da diferenciação dos conteúdos e da sua abordagem aos diferentes anos de escolaridade. De uma forma geral, faço um balanço positivo desta experiência. Considero que consegui adaptar-me aos diferentes anos e superei as dificuldades encontradas ao longo das várias aulas.

5.1.1 Semana a tempo inteiro

Relativamente à semana a tempo inteiro, o objetivo é confrontar os professores estagiários com uma amostra daquilo que será a sua realidade diária, uma vez colocados numa escola com um horário completo (22 horas de componente letiva semanal). Realizei esta nova experiência entre os dias 18 e 21 de janeiro de 2021 e tomei a decisão de escolher apenas turmas de 2º ciclo e secundário. Isto por duas razões: por um lado queria experienciar dar aulas a ciclos diferentes do 3º ciclo e, por outro, não queria sobrepor aulas com as aulas dos meus colegas de estágio. Após tomar estas decisões, organizei o horário

semanal, de forma a encaixar turmas em que fosse possível dar duas aulas nessa semana. Só assim fazia sentido para mim dar as aulas, pois poderia haver uma continuidade no trabalho e ver a evolução do meu desempenho como professora em cada turma (ter um ponto de referência).

O planeamento da semana foi organizado com grande cuidado, o que permitiu que a semana decorresse com tranquilidade. Como já estava mentalizada para a correria que seria ter aulas seguidas sem intervalo para respirar, não me senti ansiosa com a gestão do tempo. Isto só foi possível devido a algumas estratégias que adotei para me ajudar a ultrapassar este desafio. A primeira foi recolher o máximo de informação sobre a turma junto do seu professor de EF, tais como o comportamento dos alunos, casos especiais a ter em atenção, rotinas de trabalho e níveis de desempenho dos alunos nas matérias que iria abordar. Após isto, elaborei os planos de aula e discuti-os com o professor de cada turma. Por último, ainda consegui observar previamente algumas aulas das turmas escolhidas.

Todas as informações recolhidas permitiram-me dar continuidade ao trabalho do professor titular, não desvirtuando o trabalho feito por ele até aquele momento e ainda minimizar as incertezas daquilo que poderia vir a acontecer nas aulas. Mesmo com toda a informação recolhida e as aulas planeadas ao pormenor, em certas ocasiões, houve a necessidade de fazer alterações ao planeamento. Como consequência, notei que a minha capacidade adaptativa melhorou ao longo da semana. Isto só me mostrou que a organização e planeamento são fundamentais para assegurar o sucesso do processo ensino-aprendizagem. A criação de estratégias que tornem as rotinas da aula eficazes, tais como a montagem e desmontagem do material, organização dos alunos, potenciam o tempo disponível para a prática (Carreiro da Costa, 1984). Foi notoriamente mais fácil lecionar as aulas dos professores cujas turmas já tinham uma rotina de aula bem implementada.

O meu crescimento enquanto professora melhorou significativamente depois desta semana. Foi uma semana em que refleti muito sobre o meu papel profissional, devido às reflexões pós aula com os professores. Esta troca de opiniões, *feedbacks* e críticas construtivas ajudaram-me a ter mais confiança em mim mesma. Esta semana mostrou a importância do trabalho colaborativo e das relações entre os professores da disciplina para o crescimento profissional de um professor.

5.1.2 O 6º ano

No 3º período, houve a possibilidade de auxiliar na lecionação das aulas de duas turmas de 6º ano. Esta coadjuvação apesar de ter sido uma tarefa extra estágio, proporcionou-me inúmeras aprendizagens que de outra forma não iria adquirir. Foi igualmente uma oportunidade de conseguir lidar com alunos de outro ciclo de escolaridade com regularidade.

O meu papel era fundamentalmente dar apoio à professora na gestão das tarefas e dos alunos durante a aula. Ambas as turmas eram o completo oposto da minha turma, com um número elevado de comportamentos de indisciplina e fora da tarefa, acabando por não cumprirem as regras da aula. Com esta experiência tive a oportunidade de desenvolver a minha capacidade em resolver estes tipos de comportamento, bem como melhorar a comunicação com crianças de 2º ciclo. Destaco a postura e forma de trato dos alunos que percebi fazer toda a diferença na relação professor-aluno e conseqüentemente na condução da aula propriamente dita (Kulinna et al., 2006).

5.1.3 Semana do 1º ciclo

A oferta formativa para o 1º ciclo apresenta três horas semanais destinadas à área disciplinar de expressões artísticas e físico-motoras. Foi nestas horas de componente letivas que recaiu a minha intervenção. Estas aulas foram lecionadas em maio a uma turma de 4º ano de uma das escolas básicas do agrupamento. Após estabelecido o contacto com a professora titular da turma, foi agendada uma visita à escola, de modo a conhecer a professora, o espaço, material e os alunos da turma. Nesta visita foi possível ver que a escola apresentava inúmeros espaços exteriores apropriados à prática desportiva, contudo possuía pouco material em boas condições de utilização.

Em relação à turma, esta era constituída por 24 alunos, com desempenhos motores muito heterogéneos. Era também uma turma muito agitada, com alguns problemas comportamentais. Estas informações concedidas pela professora titular foram muito úteis no planeamento das aulas e na minha intervenção junto dos alunos. Apesar de não conhecer o nível dos alunos, o nível de dificuldade das tarefas foi adequado e os alunos tiveram toda a aula em atividade, o que também não permitiu momentos de distração e comportamentos fora da tarefa. Escolhi tarefas em que pudesse criar variantes de dificuldade e facilidade e assim manter a organização da aula, facilitando o seu funcionamento. Relativamente ao *feedback* que dei, optei por ser sempre ou para o grupo ou individual, pois não perdia tempo a parar a tarefa, mesmo que isso implicasse repetir a

mesma informação a todos os grupos. Sinto que assim os alunos mantiveram sempre o foco na tarefa.

Não senti dificuldades na lecionação das aulas e considero que estas correram bastante bem. Houve uma boa receptividade da professora titular e dos alunos às tarefas e o balanço que estes fizeram foi muito positivo. Gostei muito da receptividade da professora e do interesse no meu trabalho para, segundo ela, mais tarde reproduzir com os alunos. Penso que isto foi devido à minha postura, pois o meu à vontade com crianças foi notório, pela experiência prévia em lecionar este ciclo de ensino.

Apesar da positiva experiência não sinto que esta semana, neste formato de curta duração, apresente muitos benefícios, quer para os alunos quer para nós professores estagiários. Na minha opinião, esta intervenção deveria ter a duração do ano letivo e ser em coadjuvação com a professora de 1º ciclo, para poder proporcionar às crianças exercício físico com regularidade. Sendo que estas crianças se encontram num período crítico para o desenvolvimento das qualidades motoras fundamentais, a falta de atividade regular leva a carências frequentemente irremediáveis no processo de desenvolvimento das crianças (Ribeiro et al., 2016).

5.2 Ser treinadora

O artigo 51.º da Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o DE é uma atividade de complemento curricular orientada para a formação integral dos alunos, fazendo uso dos seus tempos livres com ações promotoras da sua saúde e condição física, de aquisição de hábitos e ações motoras e do entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade. Como tal, o DE baseia-se num sistema universal e aberto de várias modalidades e práticas desportivas, organizadas de modo a integrar harmoniosamente os seus princípios e valores através do treino e da competição (Direção Geral da Educação, 2017). As suas atividades são acessíveis a todos os alunos da comunidade escolar, sendo a sua participação voluntária e sem qualquer custo, orientadas por um professor qualificado (Peralta et al., 2015). Para muitos alunos, o DE é a única oferta desportiva a que têm acesso, o que mostra a importância do alargamento das ofertas extracurriculares das escolas (Lucas et al., 2012). Sendo a escola o local base do DE, as suas atividades devem vir contempladas no plano de atividades da escola e no seu projeto educativo, sempre de acordo com o Programa Nacional de Desporto Escolar em vigor (Dias et al., 2020).

Na EBSRDLL, cada núcleo de desporto escolar tinha alocadas três horas letivas semanais. No ano letivo 2020/2021, a escola tinha em funcionamento quatro modalidades divididas em sete núcleos: dois de badminton (misto, todos os escalões), dois de ténis de mesa (misto, todos os escalões), dois de voleibol (iniciadas e juvenis feminino) um de futsal (masculino, todos os escalões). O núcleo de voleibol juvenis feminino foi o núcleo que acolhi, sendo este da responsabilidade da professora Alexandra Novo.

O voleibol é uma das modalidades que os alunos mais gostam de realizar nas aulas de EF, o que leva a que os alunos procurem esta modalidade para praticar nos seus tempos livres. No ano letivo 2019/2020, das 37 modalidades que constam na oferta formativa do DE, o voleibol era a segunda modalidade mais praticada a nível nacional, com 15384 praticantes inscritos (Dias et al., 2020). Estes números mostram que o DE pode assumir um papel relevante no desenvolvimento desta modalidade e fazer, por exemplo, a ponte entre o sistema educativo e o sistema federado (Dias et al., 2020). Outro aspeto importante é o facto de os alunos que frequentam estas atividades, aumentarem a probabilidade de atingirem as recomendações para a prática de atividade física diária (Silva et al., 2010).

Depois de um ano letivo anterior atípico, julgava que as escolas tivessem mais preparadas e organizadas para o regresso dos alunos às atividades do DE. No entanto, o início das atividades ficou comprometido devido à falta de orientações do Ministério da Educação para a prática das modalidades. Como consequência, só no fim de outubro foram finalmente iniciados os treinos.

Enquanto os treinos não iniciavam, aproveitei para fazer a divulgação do núcleo. Abordei as alunas inscritas nos anos anteriores, que me auxiliaram, divulgando o núcleo da modalidade às colegas. Complementarmente, elaborei um cartaz com os horários e o escalão do núcleo e coloquei nos locais mais frequentados pelos alunos.

Foi sem dúvida um início demorado e cheio de entraves. Algumas das alunas dos anos anteriores não regressaram aos treinos, no entanto conseguimos captar algumas alunas novas. Considero que a fraca adesão inicial se deveu principalmente à incompatibilidade horária das alunas e à incerteza do ano letivo que se iniciava. Posto isto, foram feitos ajustes aos horários, permitido pela flexibilidade que os professores dispuseram este ano para o fazer.

Os treinos iniciaram sem certezas quanto à possibilidade de haver competição. Acabou por acontecer isso mesmo, e infelizmente não pude presenciar nenhuma competição de voleibol. Não havendo competições, o objetivo foi fidelizar as alunas aos

treinos, para poder dar continuidade ao trabalho de anos anteriores e assegurar a continuidade das alunas no voleibol. Para isso, investi na criação de uma relação professora-alunas e alunas-alunas positiva, em treinos dinâmicos, sempre com o objetivo das alunas voltarem no próximo treino. Em retrospectiva, isto fez toda a diferença na atmosfera dos treinos e na entrada de mais alunas no 3º período.

Para mim, o 1º período foi um período de adaptação e aprendizagem, com uma maior presença e intervenção da professora responsável. A proposta da professora orientadora foi escolhermos uma modalidade fora da nossa zona de conforto, daí a minha escolha pelo voleibol. No início sentia-me pouco à vontade com esta sugestão, mas rapidamente percebi que não fazia sentido ser de outra forma. Foi um ano repleto de aprendizagens e crescimento, tudo devido a ter que sair da minha zona de conforto e arriscar. A dúvida deu lugar à convicção. À medida que o meu domínio aumentava e a imersão no mundo do voleibol crescia, o desempenho das atletas também melhorava de treino para treino. Para além de um estudo constante ao longo do ano, as horas que despendi com a minha colega Beatriz, a praticar aquilo que iria ensinar, fez com que o ensino da modalidade fosse mais fácil para mim. Sinto que isto fez de facto toda a diferença na resposta aos erros cometidos pelas alunas nos treinos. Relativamente aos treinos, o 1º período foi focado na criação de rotinas de treino e na avaliação inicial de todas as atletas, de modo a perceber o seu nível e assim planear adequadamente os treinos. Apesar da grande maioria das alunas já frequentar o núcleo em anos letivos anteriores, era notória a heterogeneidade do desempenho das mesmas. Algumas alunas já foram federadas na modalidade enquanto outras estavam ainda a dar os primeiros passos. No entanto, isso não demoveu as alunas com menos tempo de prática de serem as mais assíduas aos treinos, condição fundamental para a sua evolução ao longo do ano. Após um interregno de oito meses sem treinos, nesta fase do ano o foco foi a melhoria e aperfeiçoamento dos gestos técnicos, como o passe, manchete, remate e o serviço.

Durante o 2º período, o DE foi interrompido devido à obrigatoriedade do ensino à distância, pelo que só no início do 3º período foi possível retomar os treinos. Com o início do período inscreverem-se, no núcleo, novas alunas bem como um grupo de quatro rapazes. Foi aberta esta exceção, pois o número de atletas que o núcleo acolhia era reduzido e este ano não iria haver competição.

O 3º período foi um período que para mim foi muito gratificante dar os treinos. Com a entrada de mais alunos, o pavilhão encheu-se de atletas e o núcleo ganhou outra vida. Foi finalmente possível abordar o jogo formal, pois o número de alunos já o permitia e a

grande maioria já apresentava um bom nível de domínio dos gestos técnicos. Isso resultou no cumprimento do planeamento traçado para o núcleo, à exceção do objetivo de realizar um torneio interno no fim do ano, pois no dia que estava marcado, teve lugar o torneio de voleibol da escola. Estes torneios escolares acabaram também por condicionar as últimas duas semanas de treinos, na medida em que não puderam acontecer.

Em retrospectiva, no geral, estou satisfeita com a evolução do desempenho das alunas e com os objetivos alcançados. Apesar de não ter tido oportunidade de experienciar a competição oficial, sinto que as competências que adquiri deram bagagem suficiente para o meu futuro papel no DE. Ao longo do ano, fui assumindo o papel de treinadora com mais confiança, só possível pelas aprendizagens que adquiri e pelo constante apoio da professora responsável. O acompanhamento de um núcleo de DE foi uma experiência muito enriquecedora e gratificante. A oportunidade de poder acompanhar estas alunas num ambiente mais íntimo que uma aula de EF, fez com que sentisse parte da sua vida e do seu desenvolvimento enquanto pessoas. Sinto que consegui cumprir o meu papel na transmissão dos valores que o desporto potencia. A responsabilidade, o espírito de equipa, o respeito pelos outros, a dedicação nos treinos e a perseverança de não desistir perante adversidades e dificuldades, são valores que acredito ter transmitido a estas alunas, contribuindo para o seu desenvolvimento quer desportivo quer pessoal.

5.3 Ser polivalente

5.3.1 Os torneios interturmas

Mesmo sabendo que a realização das atividades desportivas do PAA pudessem vir a estar condicionadas pela evolução da pandemia, o subdepartamento de EF não deixou de fazer a sua planificação: o corta-mato e o mega *sprint*, no 1º período; o torneio de *skills* e o torneio de badminton, no 2º período; e o torneio de ténis de mesa e o torneio de *skills*, no 3º período. Ao longo das várias reuniões de subdepartamento de EF, foi sendo regularmente analisada e discutida a hipótese destas atividades virem de facto a acontecer. Destas atividades, apenas o torneio de badminton se realizou, acrescentando-se o torneio de voleibol e o torneio do jogo mata piolho. Estas atividades tiveram lugar apenas no final do 3º período, ao longo de seis dias, não consecutivos.

O torneio de badminton foi planificado para os alunos do 3º ciclo e secundário, sendo estes organizados por escalões etários e sexo, mimcando uma competição oficial. O torneio de voleibol com o formato 4x4 foi dividido em duas competições: 7º e 8º anos; 9º,

10º e 11º anos. Cada turma poderia ter uma ou duas equipas, sendo obrigatório serem mistas. O torneio do jogo mata piolho, foi exclusivo para as turmas de 2º ciclo, sendo que cada turma tinha uma equipa em competição.

Depois de dois anos letivos de constrangimentos, estas atividades vieram dar uma lufada de ar fresco à vida escolar, numa tentativa de retoma da normalidade (ainda que cumprindo todas as regras de segurança e higiene). Como sinal disto, os alunos da escola aderiram em peso às atividades. A minha intervenção restringiu-se aos torneios de badminton e voleibol, principalmente em questões organizacionais, como a divulgação, inscrição dos participantes, montagem do material e dos espaços, orientação dos participantes e locutora dos jogos. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois permitiu-me trabalhar de perto com os outros professores de EF. Estes deram-me a liberdade para ajudar naquilo que fosse necessário e estar sempre envolvida em todas as etapas do processo (desde a conceção do torneio até ao seu término). Vivenciar de perto todo o processo de organização destes torneios leva-me a pensar que estas atividades internas são de extrema importância para o desenvolvimento de relações de proximidade e cumplicidade entre os professores e alunos e entre os próprios professores, proporcionado pelo ambiente mais informal da ocasião. O bom ambiente que reinou entre os professores de EF foi notável também nos dias de torneio, que fez exacerbar ainda mais os meus sentimentos de pertença à escola.

5.3.2 A atividade do núcleo – *Laser run*

No âmbito da área 3 (participação na escola), um dos objetivos do plano de formação específico era a implementação de uma ação de intervenção para a comunidade escolar, adaptada às suas características e necessidades. A grande dificuldade e preocupação era conseguir encontrar uma atividade que para além destas características fosse adequada ao contexto pandémico. Após várias trocas de ideias entre o núcleo de estágio e a professora orientadora, ficou definido que a atividade apenas se iria realizar para os alunos, em turma, durante as aulas de educação física. Deste modo, e após autorização da direção da escola, a atividade escolhida foi o *Laser Run*, realizada durante os dias 26, 27 e 28 de maio. Teve um total de 284 alunos participantes, abrangendo todas as turmas do 9º, 10º, 11º ano, e ainda duas turmas de 8º ano.

O *Laser run* é uma vertente do pentatlo moderno que combina a corrida com o tiro *laser*. O nosso objetivo principal foi introduzir a modalidade aos alunos, dando-lhes

oportunidade de experimentar uma modalidade não praticada nas aulas. Para a sua realização, contámos com o apoio do Évora Pentatlo Clube e da Federação Portuguesa de Pentatlo Moderno, que disponibilizou o material necessário. A atividade consistiu na execução de duas voltas de um percurso de corrida de 300 metros com tiro *laser*, com o alvo a uma distância de cinco metros. Foi então construída uma ficha com as regras para cada professor explicar à sua turma e montada uma estação de tiro *laser*, dentro da aula de EF de cada turma participante. A atividade decorreu sem problemas e a receptividade e participação foi elevada, não só pela novidade, mas também pelo material tecnológico utilizado.

5.4 Ser investigadora

A área 2 do estágio pedagógico assume-se como impulsionadora do despertar para a importância da investigação na valorização da escola. A investigação em contexto escolar é uma mais valia para a evolução e melhoria das escolas. No entanto, para que a mudança aconteça, o professor deve levar o papel de investigador com rigor e entender qual a pertinência da sua pesquisa para a futura ação. No meu ponto de vista, o professor deve procurar inovar a escola, renovar pensamentos e comportamentos.

Devido às transformações que o ensino tem sofrido nos últimos dois anos, o núcleo de estágio considerou de elevada importância a realização de uma investigação no âmbito da utilização das tecnologias na escola. Até aqui, as tecnologias eram ainda utilizadas como uma ajuda à educação tradicional. No entanto, com as constantes mudanças entre ensino presencial e ensino à distância, verificou-se a necessidade de um rápido ajuste, preparando novas formas de lecionar uma aula. Como tal, a forma como atualmente se ensina deve ser repensada, pois a escola deverá ser um local de exploração das diversas dimensões da aprendizagem, ao mesmo tempo que acompanha a evolução da sociedade (Fischer et al., 2019).

Após consulta de documentos oficiais, como o PE, questionarmos os professores, observar a sua forma de trabalho e de contactar com os nossos alunos, foi visível que, apesar de o processo de integração da tecnologia na educação ser estimulado pela sua presença no dia-a-dia dos jovens, estes apresentam um défice na sua capacidade de manipulação em situações de aprendizagem, influenciando-a negativamente (Bodsworth & Goodyear, 2017; Koekoek & Hilvoorde, 2018b). No caso da disciplina de EF, os professores manifestam alguma relutância na utilização de tecnologias digitais, tendendo

a um uso menos frequente destas (Casey et al., 2016). Isto deve-se à existência de barreiras, que as outras disciplinas não apresentam, como a disponibilidade de tecnologias, o orçamento, tempo de atividade física (Woods et al., 2008), o tamanho das turmas (Gibbone et al., 2010), o uso pedagógico das mesmas (Koekoek & Hilvoorde, 2018b). Em relação a este último ponto, o professor deverá ter a capacidade de adaptar os conteúdos à idade dos alunos (Woods et al., 2008), ser crítico no modo de recolha e apresentação da informação, sem nunca perder de vista o objetivo pedagógico da educação no ensino dos conteúdos (Koekoek & Hilvoorde, 2018b) e ter conhecimento da importância da oferta de experiências educativas que promovam a aplicabilidade do conhecimento e da matéria na tecnologia (Juniu, 2011; Walinga et al., 2018). Isto porque a utilização da tecnologia na educação, por si só, não assegura a qualidade do ensino. Outro aspeto a ter em consideração é o facto de a EF ser uma disciplina sobretudo prática, pelo que o uso das tecnologias digitais deve ser diferente das restantes disciplinas (Koekoek & Hilvoorde, 2018b). Nesta sequência das várias tecnologias que se podem utilizar numa aula, o vídeo mostrou ser um instrumento eficaz na EF, quando utilizado como complemento à ação do professor (Kok & Kamp, 2018). Este pode ter várias utilizações, que vão desde complementar a demonstração e instrução da tarefa, dando ao aluno um modelo visual do movimento a realizar, ajudando-o na retenção da informação (Eberline & Richards, 2013); modelo de comparação que ajuda os alunos a reformularem o seu conhecimento e atenção aos pormenores do movimento (Casey & Jones, 2011); aumento da motivação dos alunos, direcionada para a autoeficácia, quando o uso das tecnologias influencia positivamente o seu desempenho (Legrain et al., 2015); novas formas de organização da aula, possibilitando o trabalho em pequenos grupos, oferecendo mais autonomia dos alunos (Eberline & Richards, 2013; Koekoek & Hilvoorde, 2018a); e auxiliar a ação e intervenção do professor na aula, aliviando a pressão de dividir a sua atenção pelos diferentes grupos de alunos em diferentes situações (Koekoek et al., 2018).

Posto isto, o núcleo de estágio quis perceber de que forma a utilização de vídeos originais (elaborados e produzidos por nós) da área das atividades físicas e desportivas poderiam influenciar a ação dos alunos e dos professores. A investigação contou com a participação de sete professores de EF da EBSRDLL, que lecionavam turmas desde o 5º ao 11º ano de escolaridade. Após a elaboração e produção dos vídeos, estes foram disponibilizados no *Google Classroom* do subdepartamento de EF, para os professores os utilizassem livremente. De modo a facilitar a sua utilização e manter uma coerência entre vídeos, todos eles apresentam a mesma estrutura. Para uma melhor qualidade da informação transmitida nos vídeos, todos os indicadores apresentados têm como base o

PNEF e os manuais escolares adotados pela escola. Após o término do período de utilização dos vídeos, que coincidiu maioritariamente com o 2º período, ou seja, durante o ensino à distância, foi solicitado aos professores o preenchimento de um questionário *Google Forms* elaborado pelo núcleo de estágio. Recorreu-se a esta ferramenta, pois o questionário é um instrumento de inquirição de fácil aplicação, de rápido preenchimento e que garante objetividade nas respostas. Posteriormente ao período experimental, foi feita a análise dos dados. No geral, foi analisado qual o melhor momento de aplicação do vídeo, a matéria que mais beneficiou da utilização dos vídeos, se a utilização dos mesmos potencia o tempo de aprendizagem e estimula o trabalho autónomo dos alunos.

Os resultados mostraram que, devido às características do ensino à distância, a utilização dos vídeos mostrou-se útil no ensino das matérias da área das atividades físicas, primariamente no ensino da dança, seguindo-se da ginástica, atletismo e por último os jogos desportivos coletivos. O momento de maior utilização dos vídeos foi durante as aulas. Os professores afirmaram que utilização dos vídeos influenciou positivamente o processo de ensino e a condução das suas aulas: permitiu aumentar o tempo de prática dos alunos nessas aulas, por haver menos tempo de espera entre as tarefas, de instrução e por os alunos compreenderem melhor o gesto motor. Devido à presença de um modelo para os alunos seguirem, foi possível os professores não realizarem as tarefas em simultâneo com os seus alunos, focando a sua observação nos mesmos. Ao longo do período de utilização dos vídeos, os professores perceberam que esta nova ferramenta permitiu um aumento do empenho dos seus alunos, que beneficiou a motivação dos alunos para a realização das tarefas da aula. Além da motivação, os alunos compreenderam melhor a execução do exercício, o que permitiu que demonstrassem mais sucesso no desempenho das tarefas apresentadas. Outro aspeto que contribuiu para esta melhoria, foi a visualização prévia dos vídeos antes da aula (como trabalho de casa). Com estes dados, concluiu-se que a utilização dos vídeos promove o tempo de aprendizagem dos alunos. No entanto, não foi possível apurar qualquer conclusão sobre se estes estimulam o trabalho autónomo dos alunos.

O culminar deste projeto foi a sua apresentação a toda a comunidade escolar em junho através da plataforma *Zoom*. Intitulada “A relação entre o uso de vídeos e um ensino que envolve os alunos e os motiva nas atividades físicas em educação física”, a sessão iniciou com a apresentação do problema de investigação, explicitando o contexto de implementação do estudo, o diagnóstico do problema de investigação. Seguidamente, foi apresentada a literatura sobre o tema, a metodologia utilizada (foram vistos alguns vídeos),

os resultados do estudo, a conclusão, as limitações identificadas e as propostas futuras. No fim, teve lugar um debate entre os participantes da sessão, onde foram questionados sobre o uso dos vídeos como uma ferramenta de auxílio no ensino da EF. Grande parte dos participantes exprimiram uma opinião positiva sobre esta ferramenta, pois consideram que desperta o interesse da atual geração de alunos. Também reconhecem que o vídeo pode ser um eficaz complemento ao ensino tradicional, por exemplo em situações em que o professor não consegue demonstrar as tarefas.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, foi possível perceber que existem lacunas que podem ser aperfeiçoadas com a continuidade de projetos nesta área. Na minha opinião, seria benéfico investir na produção de vídeos das outras duas áreas do currículo da EF, pois apesar de existir muito material, a maioria não está adequada à realidade da nossa disciplina. Inicialmente, a nossa proposta era fornecer os vídeos à biblioteca digital da escola. No entanto, o agrupamento possui uma página *Youtube*, pelo que os vídeos ficaram aí disponíveis. Desta forma, os vídeos podem ser consultados e utilizados dentro e fora da comunidade escolar.

5.5 Ser diretora de turma

O estágio pedagógico inclui no seu plano de formação, nomeadamente na área 4 (relação com a comunidade), a participação e colaboração na direção de turma, com o intuito de perceber a relação da escola com a sua comunidade e meio envolvente. Nesta escola, a nossa participação no acompanhamento à direção de turma acontecia de três formas: trabalho burocrático de todos os assuntos relacionados com a direção de turma; acompanhamento dos assuntos da turma e atendimento aos EE; aula de Cidadania e Desenvolvimento (CD). A isto soma-se as várias reuniões de DT e os CT realizados ao longo dos períodos.

As funções do DT estão especificadas no Decreto Regulamentar n.º 10/99. De um ponto vista geral, o DT tem como principal função gerir um grupo de professores que lecionam a mesma turma, bem como os seus alunos e EE (Boavista & Sousa, 2013). Este será possivelmente o primeiro cargo de gestão intermédia que um professor desempenhará numa escola. E mesmo que não o desempenhe é fundamental saber qual o papel e a importância deste no seio da comunidade escolar. Por incompatibilidade horária, acabei por acompanhar parte da direção de turma da minha turma, tendo acompanhado por completo a direção de turma da professora orientadora. Não sinto que

tenha ficado a perder nada, pois no fim de tudo consegui acompanhar duas direções de turma e duas professoras diferentes a desempenhar o papel de DT. A direção de turma foi das tarefas que mais trabalho e gosto me deu realizar durante o estágio. Talvez por ver a importância e seriedade que ambas as professoras davam a este papel, foi também com grande compromisso que o desempenhei. Particularmente a professora orientadora depositava grande confiança em mim e nas minhas colegas e nós aproveitávamos para sermos proactivas em tudo o que fosse necessário fazer.

No 1º período, as tarefas da direção de turma iniciaram logo com a participação na primeira reunião de DT em setembro. Foi nesta reunião que ficámos a conhecer todos os procedimentos aplicados pela escola para prevenção da mitigação da Covid-19, foi feito o acolhimento e apresentação dos novos docentes (incluindo o nosso núcleo de estágio) e apresentado o programa de reintegração dos alunos pós-confinamento (aplicado nas aulas de CD). Foi neste momento que a realidade da responsabilidade que este cargo acarreta se começou a formar na minha mente.

Após esta introdução ao cargo, tiveram lugar os primeiros CT, onde pude assistir às suas diferentes dinâmicas. A organização e dinâmica do CT é da responsabilidade do DT e sendo ele o supervisor, as suas atitudes são determinantes para uma boa liderança, uma gestão harmoniosa do trabalho e para a construção de uma identidade única de grupo, unindo os diferentes professores (Saloio & Morales-Lozano, 2017). Pela minha observação, esta função de gestor de relações foi extremamente importante para a coesão de grupo, nomeadamente na união de professores com personalidades e experiências muito heterogéneas. É importante que o DT faça esta gestão de relações interpessoais, porque neste tipo de organizações educativas, os professores devem ser valorizados e vistos como indivíduos com características, crenças e valores próprios e não apenas recursos humanos (Favinha, 2010). Ao longo do ano, para além dos momentos formais de partilha, os momentos de partilha informal foram igualmente importantes, para estabelecer uma boa relação entre os professores. As conversas de corredor, os almoços partilhados ou os cafés na sala de professores, foram essenciais para construir uma boa relação, para além de me fazer sentir parte integrante do grupo.

O meu primeiro contributo formal para o CT da minha turma, foi o estudo de turma. Este trabalho, apresentado e discutido no segundo CT, contribuiu para a uma maior partilha de informações, análise e discussão de estratégias de intervenção nos vários alunos, e uma apreciação conjunta dos problemas da turma. Pelo *feedback* recebido do CT, acredito que a partilha destas informações ajudou a explicar determinados comportamentos dos

alunos e a auxiliar a intervenção adequada dos professores, face às especificidades de cada aluno, ajudando no processo ensino-aprendizagem, nas várias disciplinas. Relativamente a outras funções que desempenhei junto do CT, destaco também as reuniões de fim de período, nomeadamente, as de 2º e 3º períodos. Tive a possibilidade de juntamente com as minhas colegas de estágio, presidir a reunião do CT da turma da professora orientadora do 2º período. No 3º período tive oportunidade de ajudar a presidir a reunião da minha turma, para além da turma da professora orientadora (nesta em colaboração com a minha colega Ana). Ainda participámos ativamente em todo o trabalho de preparação das reuniões, através da elaboração de todos os documentos necessários. Foram experiências que me marcaram muito, por toda a confiança depositada em nós para desempenhar esta função. Considero que o facto de as duas DT que acompanhei, terem já vários anos de experiência no desempenho deste cargo, uma mais valia para o sucesso do trabalho desenvolvido e fundamentalmente para o meu crescimento nesta área em específico.

Relativamente a outras funções de um DT, as funções administrativas, como o caso do trabalho burocrático, foi uma constante. Inicialmente, o nosso objetivo foi perceber o funcionamento das atividades escolares e as suas recentes alterações, como por exemplo, a abolição da caderneta do aluno em papel (passando a ser caderneta digital), a nova plataforma digital de trabalho (E360) e a leitura dos documentos de apoio, como o regulamento interno. Foi também importante perceber os procedimentos de justificação de faltas, funcionamento das comunicações com os EE e elaboração de documentos oficiais (como por exemplo, atas e relatórios). Foram muitas as vezes que o trabalho burocrático não ficou completo nas horas destinadas a tal, obrigando a um trabalho extra fora de horas. Esta é talvez uma das razões para muitos dos professores mostrarem relutância quando lhes é atribuído este cargo. Pelo que presenciei, a direção de turma é sinónimo de inúmeras horas de trabalho burocrático por vezes desnecessário, não havendo uma compensação monetária para todo esse trabalho extra. Estes aspetos estão em concordância com a literatura, que ainda refere que ao desempenho do cargo não são atribuídos o prestígio e a dignificação que este merece (Boavista & Sousa, 2013). No meu ponto de vista, a atribuição do cargo deve que ser cuidadosamente planeada, de modo a que o exercício das suas funções seja bem-sucedido e a qualidade das relações que ajuda a criar não sejam postas em causa.

O DT é particularmente importante no tipo de relação que os EE estabelecem com a escola, pois este acaba por ser o rosto desta e o elo de ligação com quem os EE podem

fazer um contacto de proximidade à mesma (Marques, 2002). Na minha opinião, o tipo de relação que se estabelece entre a escola e a família é decisiva para a participação dos EE e dos seus educandos nas atividades escolares. Este envolvimento é importante para o crescimento do aluno, como um indivíduo ativo na sua escola e na comunidade escolar. Considero que se um aluno vir o seu EE participar ativamente nos seus assuntos escolares, eles próprios também serão participativos, enquanto alunos e possivelmente enquanto futuros EE. Uma boa relação de cooperação entre o DT e os EE leva a que os alunos mostrem mais sucesso nas suas aprendizagens, trazendo também benefícios à relação aluno-professor (Ferreira, 2009). É já sabido que o DT é fundamental na transmissão de informações sobre os alunos aos seus EE (Boavista & Sousa, 2013). Ao longo do estágio, pude presenciar isso mesmo, através dos vários contactos com os EE dos alunos de ambas as turmas que acompanhei. A principal forma de contacto foi através de e-mail e contacto telefónico. Como os EE só podiam ir à escola com marcação prévia, muitos acabaram mesmo por nunca ir, e por isso sinto que se perdeu este contacto de proximidade. Apesar do fornecimento regular de informações sobre o educando e sobre as atividades escolares através de e-mail, eram muito poucos os EE que respondiam ou que demonstravam interesse no assunto. Foi visível em alguns casos, principalmente em alunos em risco de abandono escolar ou retenção, os EE tornarem-se cada vez mais passivos na educação dos seus educandos. Geralmente, a iniciativa de contacto partia sempre da DT e os EE só eram chamados à escola quando os assuntos não conseguiam ser resolvidos por e-mail/telefone, para entrega das avaliações ou assinar documentos dos seus educandos (como os planos de recuperação e integração, medidas universais). Esta situação foi mais visível durante o ensino à distância, em que o contacto foi mais difícil de estabelecer com alguns EE, mesmo recorrendo ao uso de estratégias de envolvimento dos EE nas atividades da escola e também na orientação destes para ajudarem os seus educandos. Por exemplo, todas as sextas-feiras era enviado um relatório com a planificação das aulas da semana seguinte, para todos os EE e seus educandos puderem orientar a semana da melhor forma possível. Apesar de se notar uma indiferença por parte de alguns EE, nem todos se comportavam assim. Vi EE preocupados com o percurso escolar dos seus educandos, com o seu comportamento e com o seu bem-estar. EE com esta preocupação consideram a relação com o DT benéfica para o sucesso educativo dos seus educandos (Ferreira, 2009).

Ao longo do ano tive oportunidade de interagir diretamente com os EE, em especial com os da turma da professora orientadora. Assisti a todas as reuniões com os EE (das duas turmas), e nos 2º e 3º períodos presidi em conjunto com as minhas colegas as

reuniões da turma da professora orientadora. Nestas reuniões houve três pontos principais abordados: informações gerais da turma; análise do aproveitamento, comportamento e assiduidade da turma; e articulação curricular horizontal e projeto de educação para a saúde (PES). À medida que íamos relatando as informações necessárias serem do conhecimento dos EE, fomos também participando ativamente nas questões que estes nos colocavam. Esta intervenção só foi possível, uma vez que conhecíamos a fundo todos os assuntos da turma.

Apesar de todo o trabalho que desenvolvi junto dos CT e dos EE, foi com os alunos que a minha intervenção foi mais expressiva. É função do DT conhecer, apoiar e acompanhar os seus alunos ao nível pessoal, familiar e pedagógico (Alho & Nunes, 2009; Marques, 2002). Este privilégio de conhecer detalhadamente cada aluno, torna esta função muito importante para o sucesso e bem-estar dos alunos dentro e fora da escola. Como tal, foi com grande sentido de responsabilidade que assumi a minha intervenção junto destes. Pela minha observação e participação, os alunos (de ambas as turmas) tinham uma relação de proximidade com as suas DT, mostrando respeito e afetividade com as professoras. Era notório que as viam como alguém em quem podiam confiar para os apoiar e ajudar na sua vida escolar e pessoal. Por acréscimo, esta relação de proximidade também foi transferida para mim. Os alunos sentiam grande à vontade comigo, tendo mais à vontade para discutir determinados temas e confiarem os seus dilemas comigo. O DT é ainda responsável por acompanhar e apoiar os seus alunos nas várias atividades escolares (Marques, 2002). Pude estar presente em várias dessas atividades, como foi o caso das ações das brigadas de limpeza do Programa Eco escolas e também no acompanhamento das sessões desenvolvidas pela equipa do PES sobre temas como a discriminação, educação sexual, suporte básico de vida (tudo em conjunto com entidades parceiras, como o Centro de Saúde do Cacém, a Polícia de Segurança Pública e a Corporação de Bombeiros de Aqualva-Cacém).

A valorização do papel de DT só traz vantagens quer para a escola quer para as pessoas que nela participam. Pelo que pude observar este ano, não só pelas duas DT que acompanhei, mas também por outros DT da escola, existem qualidades que fazem a diferença. No entanto, mesmo que um professor não as possua logo à partida, não significa que não as venha a desenvolver ao longo dos anos. As qualidades que notei fazerem a diferença na dinâmica da direção de turma, foram a capacidade de organização, liderança, empatia, saber escutar e debater respeitosamente. Ao longo do ano, pude desenvolver e melhorar algumas dessas capacidades, destacando a capacidade de argumentação e de

liderança. Pude perceber que o DT é uma figura complexa e por vezes imperfeita, que muitas vezes faz um trabalho de *backstage* que ninguém vê, mas que sem ele o espetáculo não anda para a frente. No entanto tem que conseguir encarar a realidade complexa, caótica e incerta do seu cargo e assumir uma postura de líder perante a sua comunidade escolar (Clemente & Mendes, 2013)

5.5.1 Aulas de Cidadania e Desenvolvimento

As aulas de CD faziam parte do acompanhamento que fazíamos ao DT. Neste ponto, acompanhei a turma da professora orientadora, pois não tinha horário compatível para assistir às aulas da minha turma. Contudo, mantive-me sempre informada do trabalho que ia sendo desenvolvido, ajudando naquilo que me fosse solicitado.

Nesta escola a estrutura da disciplina está pensada para que cada ano desenvolva um trabalho de projeto sobre um tema específico. No caso do 9º ano o tema intitulava-se “Cidadania ativa”. Este projeto tinha como possibilidade fazer articulação curricular horizontal com outras disciplinas do currículo, de modo a envolver temas que poderiam ser abordados em conjunto. Este trabalho de projeto, cujo tema foi a igualdade (racial, sexual e de género) foi maioritariamente realizado durante o 2º e 3º períodos. Os alunos elaboraram várias apresentações para os colegas, proporcionando debates sobre os temas durante as aulas. No 1º período, o grande foco de trabalho nas aulas foi a aplicação do programa de reintegração dos alunos pós-confinamento, denominado “Até que enfim juntos”. Este foi criado pelo SPO e instituiu-se como uma ferramenta de ajuda aos alunos a lidar com as consequências da pandemia, nomeadamente a melhorar as suas competências socioeconómicas, promover o bem-estar psicológico e reduzir os problemas comportamentais de internalização e externalização. Ao longo das 11 aulas de aplicação das atividades, fomos fazendo uma identificação dos alunos que poderiam ter algum problema no âmbito da saúde mental, fazendo posteriormente o encaminhamento desse aluno para o SPO.

O facto de a lecionação desta disciplina fazer parte das minhas funções na área 4, proporcionou-me uma aproximação mais íntima com os alunos, o que permitiu conhecer melhor os alunos, mostrando-me a importância de criar uma boa relação com os alunos. O clima de confiança e partilha permitiu a resolução de problemas pessoais dos alunos, como por exemplo, ajudar no esclarecimento de dúvidas sobre o prosseguimento de estudos.

6 O fim do início

É com um sentimento de missão cumprida que me despeço desta etapa. Terminado o estágio pedagógico, posso afirmar com confiança que este foi só o início da longa carreira docente que ambiciono abraçar. O facto de, neste estágio, podermos já adquirir várias aptidões e experienciar as funções de um professor de EF foi fundamental para desenvolver competências necessárias para o exercício com êxito da profissão no futuro. A oportunidade de viver tudo na primeira pessoa, como conduzir, planear e avaliar a nossa turma, orientar um grupo-equipa de DE e ainda poder ser DT, foi essencial para praticar tudo aquilo que até aqui fomos aprendendo.

O meu percurso neste estágio foi repleto de altos e baixos, à semelhança de uma montanha russa. Foi um ano muito desafiante tanto a nível pessoal como profissional, e só tenho a agradecer todo o apoio que recebi. A EBSRDLL já acolhe estagiários de EF há vários anos, pelo que esta tradição beneficiou muito a minha integração, em que acabei por desenvolver uma relação muito positiva com os elementos da comunidade escolar, em que destaco os alunos, professores e funcionários. Todas estas pessoas que ao longo do ano se cruzaram comigo contribuíram de alguma forma para o meu crescimento pessoal e profissional e foram uma rede de apoio essencial para mim. Tendo isso em consideração, as aprendizagens deste ano letivo deveram-se em grande parte ao uso de estratégias coletivas. Mais concretamente, destaco os momentos de debate semanal, todas as conversas e os momentos de reflexão e partilha ao longo do ano. Esta rotina de constante reflexão conjunta, debatendo ideias e estratégias, levou a que conseguisse ultrapassar as minhas dificuldades e atingir os meus objetivos. Foi importante aprender a ouvir e a escutar, a formular críticas construtivas para os meus colegas e saber ser recetiva às críticas a mim dirigidas pelos pares. No entanto, a reflexão individual é também importante para guiar as nossas ações. Porém, um ano não chega para melhorar todos os nossos erros e atacar todas as nossas dificuldades. Ficaram ainda aspetos menos conseguidos, que só com mais experiência na área os conseguirei melhorar, como é por exemplo o caso do *feedback*.

Desejo que num futuro próximo surjam oportunidades propícias ao aperfeiçoamento dessas habilidades, de modo a poder aprofundar as minhas competências técnicas e pedagógicas. Sei que saio deste estágio mais rica e ciente das minhas responsabilidades futuras na educação de crianças e jovens, pois antes de sermos professores de EF somos professores.

7 Referências

- Alho, S., & Nunes, C. (2009). Contributos do diretor de turma para a relação escola-família. *Educação*, 32(2), 150–158.
- Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., Bouaziz, B., Bentlage, E., How, D., Ahmed, M., Müller, P., Müller, N., Aloui, A., Hammouda, O., Paineiras-Domingos, L., Braakman-Jansen, A., Wrede, C., Bastoni, S., Pernambuco, C., ... On Behalf of the ECLB-COVID19 Consortium. (2020). Effects of COVID-19 Home Confinement on Eating Behaviour and Physical Activity: Results of the ECLB-COVID19 International Online Survey. *Nutrients*, 12(6), 1583.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em educação física. Em *Educação Física Escolar—Referenciais para um ensino de qualidade* (Ricardo Catunda & Adilson Marques, pp. 119–150). Casa da educação física.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. [Poster].
- Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Caminho percorrido... Percurso a construir... Autoavaliação. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem/II*, 11.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma configuração da avaliação em educação física. Em *Avaliação em educação física. Perspetivas de desenvolvimento*. SPEF (Omniserviços).
- Beddoes, Z., Prusak, K., & Hall, A. (2014). Overcoming marginalization of physical education in America's schools with Professional Learning Communities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(4), 21–27.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the cooperative learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados.

Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 9, 79–86.

Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the black box* (University of Cambridge School of Education). Assessment Reform Group.

Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, 1(1), 22–16.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10, 135–151.

Casey, A., Goodyear, V., & Armour, K. (2016). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*.

Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51–66.

Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *EXEDRA Revista científica ESEC*, 7, 70–85.

Costa, F., Viana, J., & Cruz, E. (2011). Recursos educativos para uma aprendizagem autónoma e significativa. Algumas características essenciais. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Coruña/Universidade da Coruña.

Costa, J., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13–44.

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de educação física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61–80.

Decreto-Lei n.º 240/2001, Ministério da Educação, 5569 (2001) (Diário da República: Série I-A, n.º 201). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Dias, C., Romero, F., & Rafael, J. (2020). *O Voleibol no Desporto Escolar: Uma análise situacional da fase pré-pandemia*.

- Direção Geral da Educação. (2017). *Programa do desporto escolar 2017-2021*.
- Dunton, F., Do, B., & Wang, D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the U.S. *BMC Public Health*, 20(1), 1351.
- Eberline, A., & Richards, K. (2013). Teaching with Technology in Physical Education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 26(6), 38–39.
- Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 221–231.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas—o caso do director de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino em Re-Vista*.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581–600.
- Ferreira, J. (2009). Consensos e divergências da relação entre director de turma e encarregado de educação do 2.º CEB. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*.
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3(8), 168–191.
- Fischer, G., Lundin, J., & Lindberg, O. (2019). *Rethinking and reinventing learning, education, and collaboration in the digital age*. Rethinking and Reinventing Learning, Education, and Collaboration in the Digital Age — From Creating Technologies to Transforming Cultures.
- FITescola. (2020). *Impacto da Pandemia no Desenvolvimento da Aptidão Física dos Alunos Portugueses*.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 2019–2232.
- Gibbone, A., Rukavina, P., & Silverman, S. (2010). Technology integration in secondary physical education: Teachers' attitudes and practice. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 27–42.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia Revista da Faculdade de*

Letras da Universidade do Porto, 28, 167–192.

Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2016). O perfil do professor de educação física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do ensino básico e secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 83–90.

Guerra, M. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 101–114.

Juniu, S. (2011). Pedagogical uses of technology in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(9), 41–49.

Koekoek, J., & Hilvoorde, I. (2018a). Digital technologies: A challenge for physical education. Em *Digital technology in physical education: Global perspectives* (1^a). Routledge.

Koekoek, J., & Hilvoorde, I. (2018b). Next generation PE: thoughtful integration of digital technologies. Em *Digital Technology in Physical Education: Global perspectives* (1^a, pp. 1–16). Routledge.

Koekoek, J., Mars, H., Kamp, J., Walinga, W., & Hilvoorde, I. (2018). Aligning digital video technology with game pedagogy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(1), 12–22.

Kok, M., & Kamp, J. (2018). Adopting self-controlled video feedback in physical education. Em *Digital technology in physical education: Global perspectives* (1^a, pp. 32–47). Routledge.

Kulinna, P., Cothran, D., & Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32–40.

Legrain, P., Gillet, N., Gernigon, C., & Lafreniere, M.-A. (2015). Integration of information and communication technology and pupils' motivation in a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 384–401.

Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27–53.

Lima, R., Benites, L., Gonçalves, F., & Resende, R. (2018). A educação física na escola: Atitudes dos alunos em função da idade e do sexo. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 41, 83–92.

Lucas, M., Pereira, B., & Monteiro, A. (2012). Desporto Escolar: Uma construção a partir dos valores. Em *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira*. (pp. 153–165). Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Editorial Presença.

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. Em *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53–85). Casa da educação física.

Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a teoria e a prática*. Faculdade de Motricidade Humana.

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.

Mayer, D., & Marland, P. (1997). Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 17–34.

Ministério da Educação (Ed.). (2001). *Ensino Básico 3.º ciclo. Programa de educação física: Reajustamento 3º ciclo*.

Nobre, P. (2019). Avaliação coparticipada em educação física. Em *Avaliação em educação física. Perspetivas e desenvolvimento*. SPEF (Omniserviços).

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75–97.

Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26, 55–67.

Peralta, M., Carrilho, D., Maurício, Í., Lopes, M., Costa, S., Costa, F., & Marques, A. (2015). Correlatos da participação no desporto escolar nos ensinos regular e militar. O papel do sexo, idade, estatuto socioeconómico e das atitudes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte.*, 10(1), 133–138.

Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Alves Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9–29.

Resende, R., Santana, P., Santos, A., & Castro, J. (2014). Percepção dos professores de educação física sobre a sua intervenção na escola. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 5, 61–67.

Ribeiro, J., Sim Sim, C., Flores, H., & Pereira, J. (2016). Expressão físico motora e desporto escolar no 1.º ciclo do ensino básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 59–68.

Salio, M. de F., & Morales-Lozano, J. (2017). Conselho de turma: Organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 101–118.

Silva, P., Sousa, M., Aires, L., Seabra, A., Ribeiro, J., Welk, G., & Mota, J. (2010). Physical activity patterns in Portuguese adolescents: The contribution of extracurricular sports. *European Physical Education Review*, 16(2), 171–181.

Torres, L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. Em *Compreender a escola: Perspetivas de análise organizacional*. (1ª, pp. 133–196). ASA Editores.

Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 23.

Walinga, W., Consten, A., Driel, G., & Kamp, J. (2018). Using digital technology in physical education tailored to students' learning phase. Em *Digital Technology in Physical Education: Global perspectives* (1ª, pp. 181–203). Routledge.

Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace: A case study of new teachers. *Educational Studies*, 29(2/3), 207–2019.

Woods, M., Karp, G., Miao, H., & Perlman, D. (2008). Physical educators' technology competencies and usage. *The physical educator*, 82–99.

Documentos consultados

Agrupamento de escolas D. João II (2020). Regulamento interno.

Agrupamento de escolas D. João II (2018). Projeto educativo 2018-2021: em busca de uma identidade.

Agrupamento de escolas D. João II (2020). Plano anual de atividades: Em busca de uma identidade. Desafio e superação.

Agrupamento de escolas D. João II (2020). Até que enfim juntos: Manual de Reintegração dos Alunos Pós-Confinamento e E@D.

Faculdade de Motricidade Humana (2020). Guia de estágio 2020-2021. Documento não publicado.

Legislação consultada

Assembleia da República (2005). Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30, Capítulo VII, Artigo 51.º, páginas 5122-5138.

Obtido de <https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001. Diário da República n.º 201/2001, Série 1-A de 2001-08-30, páginas 5567-5572.

Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Ministério da educação (1999). Diário da República n.º 168/1999, Série I-B de 1999-07-21, Decreto Regulamentar n.º 10/99, páginas 4490-4494.

Obtido de <https://data.dre.pt/eli/decregul/10/1999/07/21/p/dre/pt/html>